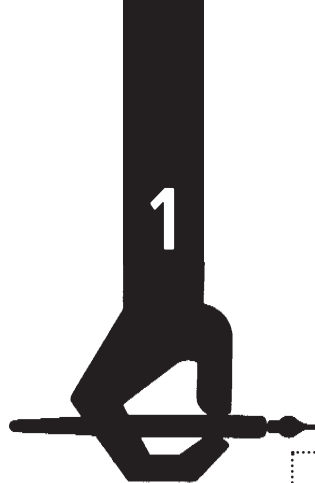


czytanki
o edukacji

dyskryminacja

Związek Nauczycielstwa Polskiego





czytanki o edukacji

dyskryminacja

pod redakcją Doroty Obidniak
przy współpracy Marty Konarzewskiej

Związek Nauczycielstwa Polskiego



Czytanki o edukacji – dyskryminacja

Copyright © Związek Nauczycielstwa Polskiego 2011

Wydawca:

Związek Nauczycielstwa Polskiego

ul. Smulikowskiego 6/8

00-389 Warszawa

www.znp.edu.pl

znp@znp.edu.pl

Warszawa 2011

Wydanie I

Korekta:

Jolanta Lewińska

Projekt okładki i opracowanie graficzne:

Teresa Oleszczuk

Skład, łamanie i druk:

Wydawnictwo TYRSA Sp. z o.o.

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie www.znp.edu.pl.

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

Książka została wydana we współpracy
z Fundacją im. Friedricha Eberta, Przedstawicielstwo w Polsce.
www.feswar.org.pl

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

ISBN 978-83-934415-0-1



czytanki o edukacji

Spis treści

6 ■ Dorota Obidniak

SZANOWNE CZYTELNICZKI! SZANOWNI CZYTELNICY!

CZĘŚĆ I – SZKOLNA MAPA NIERÓWNOŚCI

11 ■ Dariusz Chętkowski

LOGO BIEDY

Dyskryminowanie dzieci ze względu na biedę polega właśnie na próbie wmówienia im, że ich sukcesem będzie przetrwanie szkoły, czyli dobrniecie do końca mimo braku osiągnięć. Tymczasem fakt nieosiągnięcia rozlicznych sukcesów podczas nauki szkolnej jest poważnym obciążeniem dla osobowości człowieka, prowadzi bowiem do niskiego poczucia własnej wartości i do przekonania, że bieda jest naturalną konsekwencją bycia nikim.

30 ■ Tomasz Sobierajski

DUCH LORDA ACTONA

Faworyzowanie religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach i przedszkolach jest ewidentne, a ustanowione prawo niejednoznaczne, lub inaczej – odczytywane tylko z punktu widzenia większości rzymskokatolickiej. Poza tym rodzice zaliczani do mniejszości religijnej lub pozareligijnej często nie znają tych przepisów (np. o tym, że lekcje religii nie są obowiązkowe). Druga sprawa to wygoda dyrektorów placówek, którzy ułatwiają sobie pracę, automatycznie wklejając lekcje religii do planu zajęć szkolnych. Nie można również nie zwrócić uwagi na aspekt konformizmu obu stron, wskutek którego najbardziej cierpią dzieci.

45 ■ Tomasz Garstka

NIEPEŁNOSPRAWNI W SZKOLE I... W DRODZE

Moim „ulubionym” przykładem są szkolne WC specjalnie dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Brawo! Wiele szkół może się poszczycić taką toaletą. Odpowiedniej szerokości drzwi, włącznik światła umieszczony w zasięgu ręki, sedes właściwej wysokości, barierki do przytrzymywania się oraz dostępna spłuczka. Specjalnie wycięta umywalka i automatyczny podajnik mydła, a nawet specjalny kosz na „odpady medyczne”. Wszystko według standardów Unii Europejskiej. Czułem się zaszczycony, gdy wskazano mi tam drogę i otworzono przede mną drzwi, uprzednio zamknięte na klucz. W zakłopotanie wprawiło mnie, że WC okazywało się magazynkiem sprzętu pań lub panów woźnych...

62 ■ Katarzyna Kubin, Jan Świerszcz

IMIGRANCI? ZAPRASZAMY...

Dla Abdula branie udziału w organizowanych przez szkołę obchodów świąt i wydarzeń o podobnym narodowo-katolickim charakterze może być wyzwaniem. Abdul nie zna polskich tradycji ani zwyczajów, nie posiada wiedzy, dzięki której mógłby zrozumieć dziejące się wokół niego przygotowania do klasowej Wigilii. Jeśli nie odczuwa silnej więzi ze szkołą lub innymi uczniami i uczennicami, odprawianie rytuałów podkreślających polską wspólnotę kulturową nie zintegruje go lepiej z klasą, ale przeciwnie – może stworzyć sytuację, w której będzie czuł się wykluczony. By zyskać akceptację grupy i zostać do niej włączone, dzieci cudzoziemskie mogą zasymilować swoje zachowania. [...] Mogą też wybrać nieuczestniczenie w obcym im wydarzeniu, czym jednak narażają się na marginalizację i wykluczenie z klasowej wspólnoty.



CZĘŚĆ II – PRZEDTEM JEST DZIEWCZYNA I CHŁOPIEC, POTEM – KOBIETA I MĘŻCZYŻNA

87 ■ Elżbieta Gajek

KOMPUTERY NIE TYLKO MĘSKA SPRAWA

Okazuje się, że w dziewczętach nie tylko wyrabiana jest niechęć do technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz przekonanie o jej oczywistości, ale także, że dostęp dziewcząt do sprzętu komputerowego jest mniejszy niż chłopców. Refleksja nad tą problematyką staje się więc konieczna, by przeciwdziałać analfabetyzmowi cyfrowemu kobiet i wykluczeniu ich z wielu obszarów rynku pracy. [...] Opinia otoczenia i podtrzymywane w niej przekonania są wciąż dominujące i skutkują tym, że kobiety nie doceniają swojej wiedzy informatycznej (i matematycznej), nawet jeśli uczestniczą w tym samym co mężczyźni szkoleniu i uzyskują takie same lub lepsze wyniki.

107 ■ Lucyna Kopciwicz

PONIŻANIE – SZKOLNA PRZEMOC WOBEC DZIEWCZĄT

„Prawidłowa” dziewczęcość wpisuje się w szkolną wersję ładu. Jest synonimem bezwarunkowej podległości szkole, niedyskutowania z władzą, milczenia. Dziewczęta znajdują się w przedziwnej sytuacji zakłádniczek – są oczywistym „elementem konstrukcyjnym” szkolnego ładu i równie oczywistym jego zagrożeniem. Praktyki ich poniżania nie tylko odzwierciedlają stosunki społecznej dominacji, ale same stają się jej nośnikiem: – Nauczyciele mówili, że ubieram się jak mężczyzna, że jestem brudasem, bo ubieram się na czarno. Uważali, że skoro tak wyglądam, to muszę palić papierosy i że tacy ludzie jak ja kończą na dworcach.

129 ■ Marzanna Pogorzelska

NIEWIDZIALNOŚĆ I DYSKRYMINACJA

Wiele osób uważa, że okres, kiedy w Polsce rządziły partie o nachyleniu prawicowo-nacjonalistycznym, paradoksalnie przysłużył się sprawom środowiska LGBT – polskie społeczeństwo, konfrontując się z odrażającym obliczem homofobii, zaczęło życzliwiej postrzegać osoby o odmiennej orientacji. Jednak klimat zwiększonej akceptacji i przyzwolenia na bycie widzialnym nie udzielił się polskim szkołom. Atmosfera podejrzliwości wobec kwestii homoseksualności i edukacji seksualnej w ogóle pozostały jako spadek po Giertychu i wciąż są obecne w placówkach edukacyjnych.

148 ■ Dorota Obidniak

POLITYCZNA EDUKACJA SEKSUALNA

Z konspektu można się być dowiedzieć, że „kobieta ma kontrolować swoje kokietyrjno-prowokacyjne zachowania”, by umożliwić mężczyźnie wykształcenie pozagenitalnych form osobowej komunikacji”; [...] że należy „czekać, aby dziecko poczęte było w miłości, a nie w odurzeniu alkoholowym, czy z pękniętej prezerwatywy”. Niewątpliwie już wtedy powinno się nam w głowach zapalić czerwone światło ostrzegawcze, zamiast tego uwiodła nas poetyka tego tekstu: „Podejmowanie kontaktów seksualnych w okresie dwutorowości dojrzewania, bez zaangażowania uczuciowego, grozi utrwaleniem się niedojrzałej fazy przeżywania popędu oraz niemożności scalenia dwóch torów – zmysłowego i uczuciowego”. Z kuratora Walczaka i jego scenariuszy lekcji za sprawą ogólnopolskiego wydania „Gazety Wyborczej” śmiała się wtedy cała Polska, śmiała się zagranica. Nie powinniśmy się byli śmiać.



CZĘŚĆ III – INNY PUNKT WIDZENIA

175 ■ Wiktoria Obidniak-Marciniak RÓWNE SZANSE W EDUKACJI?

Szkoły tylko dla dziewcząt albo tylko dla chłopców często dostosowują metody nauczania do odmiennych potrzeb edukacyjnych obu płci rozpatrywanych w kategorii różnic biologicznych. Przykładowo pracując z dziewczynkami, należy im zapewnić miłe i ciepłe otoczenie, nie sadzać na twardych krzesłach, nie podnosić głosu, bo łatwo je można zniechęcić, zminimalizować zadania, które wymagają pracy indywidualnej, bo dziewczynki wolą uczyć się w grupie i nie zadawać zbyt często pytania „dlaczego?”. Czy gdyby zatem chcieć opisać metody nauczania chłopców, należałoby powiedzieć, że trzeba ich sadzać na niewygodnych krzesłach, w nieprzyjaznym otoczeniu, krzyżeć na nich i wciąż pytać, dlaczego?



198 ■ SUMMARY/INFORMATION ABOUT AUTHORS

212 ■ BIBLIOGRAFIA

223 ■ „CZYTANKI O EDUKACJI” – KILKA SŁÓW O SERII





O czym to będzie? O dyskryminacji w edukacji? W Polsce? Nie żartuj! Przecież u nas dyskryminacji nie ma...

Sporo naszych rozmówców, słysząc, co jest tematem tej publikacji, dobitnie wyrażało przekonanie o demokratycznym i egalitarnym charakterze polskiej szkoły. Skąd wziął się ich optymizm? Może zarazili się nim, studiując stronę domową Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN)? Według MEN szkoła jest bowiem „radosna, cyfrowa i z pasją”. Maszerują do niej uśmiechnięte bobasy, które „mają sześć lat i chcą poznać świat”! Chcą tak bardzo, że ich pójście do szkoły odroczone właśnie o następne dwa lata. Szkoła jest też „bezpieczna, przyjazna i otwarta” (patrz konkurs).

Na stronie www.men.gov.pl próżno by szukać informacji świadczących o problemach współczesnego świata i pomysłów, jak edukacja może przyczynić się do ich przezwyciężania. Nie znajdziecie tu rubryk dla nauczycieli szukających pomocy z jakiegokolwiek powodu: początkujących, nieradzących sobie z absencją, zjawiskiem napastowania i przemocy, integracją niepełnosprawnych czy problemem używek, po które sięgają uczniowie. Nie ma tu śladu po radykalnej przemianie transformacyjnej ostatnich lat i jej następstwach, których boleśnie jako społeczeństwo doświadczamy.

W tej sytuacji nie wypada wprost wątpić, czy szkoła jest demokratyczna. Jak w ogóle pytać o to, czy daje wsparcie zagrożonym wykluczeniem? Jak czują się w niej Inni? Jak radzi sobie z nierównością społeczną?

Ale... skoro jest tak dobrze, to jak wytłumaczyć fakt, że badania prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, mające charakter masowy, czyli prowadzone na bardzo licznych grupach młodzieży, „potwierdziły znaczną rozległość i dużą siłę selekcji wykluczających, czyniąc ze szkoły powszechnej i jednolitej medium tworzenia «podklasy» osób bez szans na pracę, na wejście do kultury i aktywności obywatelskiej” (Kwieciński, 2002:149).

Optymizmu polityków oświatowych nie podzielają też autorki i autorzy czytanek o dyskryminacji. Z ich doświadczeń, wynikających z badań, obserwacji, praktyki, wyłania się zgoła inny obraz szkoły, daleki od doskonałości. Szkoły, w której wprawdzie „wygospodarowuje się” miejsce dla niepełnosprawnych, ale wyraźnie brak go w sercach i umysłach wielu aktorów szkolnego teatru (Tomasz Garstka), gdzie integracja imigrantów rozumiana jest często w sposób, który zamiast ich włączać jeszcze bardziej ich etykietuje (Jan Świerszcz i Katarzyna Kubin). W tej szkole jest oczywiście

SZANOWNE
CZYTELNICZKI!
SZANOWNI
CZYTELNICZY!

miejsce dla uczniów i uczennic różnych wyznań, ale supremację religii katolickiej podkreśla się na każdym kroku (Tomasz Sobierajski). To szkoła, w której demonstrowanie własnego statusu materialnego stało się normą, a bieda wstydliwie stara się trzymać w cieniu (Dariusz Chętkowski).

W tej szkole dziewczęta i chłopcy uczą się tych samych przedmiotów, ale nie tak samo wierzy się w ich możliwości (Elżbieta Gajek). To szkoła, która za swój obowiązek uważa kształtowanie „prawidłowej” dziewczęcości (Lucyna Kopciwicz) i chrońnię uczniów przed ich własną seksualnością (Dorota Obidniak), szkoła, w której nie używa się pojęć „orientacja seksualna” czy „płeć kulturowa”, uznając je za wymysł społecznych szkodników (Marzanna Pogorzelska).

Nie da się ukryć, obraz ten mocno nas przygnębił. Chcieliśmy go skonfrontować z innymi modelami szkoły i dowiedzieć się, jak z dyskryminacją radzą sobie gdzie indziej. Okazało się, że podobny kłopot mają również w krajach o odmiennej tradycji edukacyjnej, co jednak nas od nich różni – to otwartość, z jaką w USA czy Wielkiej Brytanii mówi się o dyskryminacji, oraz determinacja w podejmowaniu prób zapobiegania temu zjawisku (Wiktoria Obidniak-Marciniak).

Wspólnym elementem tych bardzo różnych w treści i formie relacji jest uderzający brak u nauczycieli, uczniów czy rodziców głębszej refleksji nad istotą szkolnej dyskryminacji, niezdolność do rozpoznawania jej przejawów, a w efekcie brak gotowości do jej zwalczania.

Zmusza to nas do postawienia pytania, z czym właściwie mamy tutaj do czynienia. Z czego wynika pogodzenie się z obecnością i powszechnością dyskryminacji, czy bierze się ono z braku świadomości czy z obojętności i bezradności wobec niej? A może czytanki ze szczególną siłą ujawniają zawodowe *illusio*, tak mocno, zdaniem prof. Kopciwicz, „wbudowane w podstawy pedagogicznego działania”. Nauczycielki i nauczyciele nie tylko *illusio* to tworzą, są także jego „zakładnikami”. Całe rzesze polskich pedagogów i polityków oświatowych obu płci żyją w przekonaniu o „uczniocentryzmie” szkoły i z wielkim zaangażowaniem mit ten podtrzymują (Kopciwicz, 2007:103).

Na ukształtowanie się przekonania, że szkoła generalnie jest dobra i równościowa, wpływ ma także dominująca od dziesięcioleci ideologia edukacyjna, postrzegająca nauczanie i uczenie się jako transmisję kultury, „przekaz treści wyabstrahowanych z ogólnego dorobku kulturowego i opracowanych w określony, zdydaktyzowany sposób (Klus-Stańska, 2010:43). Cechą tak pojmowanej edukacji jest też ignorowanie wiedzy uprzedniej (przed-wiedzy) uczniów. Ta sytuacja daje nauczającym poczucie pozornej władzy, pozwala im cieszyć się przeświadczeniem, że to oni decydują, co, kiedy i jak będzie przedmiotem kształcenia.





Jak zatem zmierzyć się z problemem? Wbrew pozorom nie rozwiążą go kolejne reformy systemu oświaty, jeśli nie dokona się głębokiej i wszechstronnej rewizji tego, co rozumie się przez wiedzę szkolną, i nie zaprzestanie pielęgnowania naiwnej wiary w sprawczą rolę rozporządzeń i innych tworzonych w ministerialnych gabinetach dokumentów.

Rzeczywistość szkolną można zmienić tylko w dialogu z tymi, którzy ją współtworzą. Dzieliąc się swoimi spostrzeżeniami i przemyśleniami, autorki i autorzy czytanek chcą zaprosić Czytelniczki i Czytelników do refleksji, do wspólnego przemyślenia, jak przekonstruować zadania szkoły, by poprzez edukację zmniejszyć ryzyko wykluczenia dużych grup społecznych.

Inspiracją dla powstania „Czytanek o edukacji – dyskryminacja” był II Kongres Kobiet Polskich i dyskusja panelowa, do której zaprosiła mnie Anna Dzierzgowska. Oddźwięk i zainteresowanie, z którymi spotkała się jej inicjatywa, były dla nas zachętą do zastanowienia się nad problemem dyskryminacji w szerszym kontekście. „Czytanki” powstały też ze spontanicznego zrywu autorek i autorów artykułów, którzy zapragnęli poszukać szerszego odbiorcy – poza własnym pokojem nauczycielskim czy akademicką aulą – stąd popularny/popularyzatorski charakter zamieszczonych w zbiorze tekstów. Podjęcie tej próby umożliwiła nam wszystkim hojność partnera, Fundacji im. Friedricha Eberta, i zgoda prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego Sławomira Broniarza na udzielenie tej samowolnej redakcji szyldu oraz objęcia promocją samej publikacji. Wszystkim tym osobom i instytucjom serdecznie dziękujemy, byłibyśmy szczęśliwi, gdyby „Czytanki” spotkały się z zainteresowaniem naszych koleżanek i kolegów nauczycielek i nauczycieli, rodziców naszych uczennic i uczniów, polityczek i polityków oświatowych, słowem tych, którzy z edukacją są związani lub w inny sposób w nią uwikłani. Liczymy na Wasz krytyczny osąd i na rozmowę właśnie, ale przede wszystkim na to, że zechcecie skonfrontować nasze doświadczenie szkoły z własnym.

Dziękujemy!

Dorota Obidniak

część I



SZKOLNA MAPA NIERÓWNOŚCI

W każdym razie świat, w który wchodzimy, jest Planetą Wielkiej Szansy, ale nie szansy bezwarunkowej, lecz otwartej tylko dla traktujących swoje zadania serio, dających tym dowód, że siebie samych traktują serio. Jest to świat, który potencjalnie wiele daje, ale i wiele wymaga, w którym próba łatwego chodzenia na skróty jest często drogą donikąd. Będziemy w nim ciągle spotykać Innego, który powoli zacznie się wyłaniać z chaosu i zamętu współczesności. Możliwe, że ten Inny zrodzi się ze spotkania dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność. Że będzie ich płodem i spadkobiercą. I dlatego winniśmy szukać dialogu i porozumienia. Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa.

d y s k r y m i n a c j a



czytanki
o edukacji

LOGO BIEDY

Dariusz Chętkowski

Władze oświatowe narzucają szkołom obowiązek dokumentowania wszelkiej działalności wychowawczo-edukacyjnej. Sprzyja to niestety dzieleniu i różnicowaniu – dzieci są kategoryzowane ze względu na różnego rodzaju cechy.

Szkoła do absurdu zdaje się doprowadzać ideę, że „różnice między ludźmi są czymś zupełnie normalnym, a ich zakres nieograniczony”¹. Dziecko w systemie edukacji funkcjonuje nie jako podmiot, ale jako istota do „obrobienia”, wyedukowania, opisania i opieczętowania. Z każdym kolejnym rokiem taki osobnik, najpierw jako przedszkolak, później jako uczeń, „szlachetnieje” lub „paskudnieje”. Przybywa mu udokumentowanych cech, świadectw i opisów osiągnięć bądź porażek. Bez wyróżniania – tak w sensie negatywnym, jak i pozytywnym – edukacja nie funkcjonuje.

Szkoła, niestety, podkreśla przede wszystkim różnice społeczne. Bieda i zamożność wyróżniają jeszcze bardziej niż zdolności umysłowe, sukcesy w konkursach i olimpiadach, uroda czy sprawność fizyczna. Biedni stanowią odrębną grupę, która charakteryzuje się innymi doświadczeniami i potrzebami niż reszta uczniów. Elżbieta Tarkowska zwraca uwagę, że „ubóstwo to pewien syndrom, cały kompleks niezaspokojonych potrzeb różnego rodzaju, w tym edukacyjnych czy kulturalnych, a nie tylko tych najbardziej podstawowych”². Nie chodzi zatem jedynie o brak pieniędzy, ale o szereg cech, które wyróżniają ubogie dziecko spośród rówieśników. Jak pisze Maria Szczepka-Pustkowska, bieda dziecięca to „deficyt tkwiący w środowisku, który ogranicza rozwój dziecka i który stanowi barierę jego losu”, czyli zjawisko znacznie szersze niż tylko „brak środków do codziennej egzystencji”³.

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

Dariusz Chętkowski absolwent polonistyki i filozofii Uniwersytetu Łódzkiego. Pisarz i publicysta, nauczyciel języka polskiego w liceum. Prowadzi również zajęcia z etyki i koło filozoficzne. Znany z niekonwencjonalnych sposobów nauczania, także dzięki swojej działalności literackiej i dziennikarskiej. Za książkę „Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?” otrzymał nagrodę Książka Lata oraz Nagrodę Edukacja XXI. Felietonista „Głosu Nauczycielskiego”, jeden z najpopularniejszych bloggerów „Polityki”.

¹ *Prawa dzieci w edukacji*, praca zbiorowa, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2006, s. 125.

² Tarkowska E., „Nie masz kasy, jesteś nikim”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, t. 4, s. 413.

³ Szczepka-Pustkowska M., *Dzieci bezrobocia i biedy*, w: *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 118.





opłat, stypendia, dodatkowe lekcje) albo dyskryminację (przypisanie do „gorszej” klasy, pozbawienie pewnych praw, a nawet rozpoczęcie procesu pozbycia się ich ze szkoły). Nieraz w tym samym miejscu spotyka biednych zarówno troska, jak i obojętność, a nawet napiętnowanie, wykluczenie. Na przykład z okazji świąt czy ważnych wydarzeń szkoła otacza opieką „swoich biednych podopiecznych”, natomiast w pozostałe części roku dominuje myślenie naiwne, czyli że jakoś to będzie i problemy same się rozwiążą, a cierpienie uszlachetnia i przygotowuje do dorosłego życia.

Bogusław Śliwerski prowokująco pyta: „Dlaczego chełpimy się każdą liczbą olimpijczyków, pomijając milczeniem pozostałych czy nienawidząc najsłabszych, niedostosowanych czy sprawiających szczególne trudności?”⁴. Niestety, im większe ambicje edukacyjne ma dana placówka, tym silniej dochodzi w niej do głosu potrzeba pozbywania się uczennic i uczniów biednych, niepotrzebnych. Dawniej nazywano takie dzieci spadochroniarzami, gdyż z powodu braku promocji spadały z klasy do klasy. Obecnie, w dobie zaniku drugoroczności, określa się je mianem odrzutów. Przenoszone są z klasy do klasy, ponieważ sobie nie radzą, nie pasują do wizerunku i poziomu nauczania w danej grupie. Zdarza się, że jakaś klasa składa się prawie z samych „odrzutów”, dzięki czemu pozostałe zespoły mogą być „normalne”. W całej szkole wiadomo, że np. klasa „e” jest najgorsza. Nikogo nie dziwi, iż znajdują w niej miejsce dzieci biedne, agresywne i mniej zdolne. Największym pragnieniem społeczności, zarówno nauczycieli, jak uczniów, jest doczekanie chwili, kiedy taka klasa „odrzutów” zakończy naukę i opuści szkołę. Jak twierdzi Tarkowska, „badania pokazują, że wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych, zreformowany system oświaty działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności społecznych, zwłaszcza jeśli chodzi o wieś i biedne gminy”⁵.

„Rumuny, dziadówy, lumpiary”. Słowa biedy

„Biedny” jest przezwiskiem. Dość łagodnym przezwiskiem, używanym przez nauczycieli (nieraz zupełnie nieświadomie w takiej funkcji) i małe dzieci (często świadomie w celu napiętnowania i poniżenia). Starsze dzieci operują znacznie bogatszym słownictwem na określenie ubóstwa. Epitet „biedny” w ustach nastolatka wydaje się komplementem, stanowi wyraz współczucia i próbę zrozumienia. Zdarza się nawet, że starsi uczniowie żartem mówią o sobie, iż są biedni, dlatego nie dorzucą się do klasowej składki. O wiele mocniej brzmią takie słowa, jak „rumun” oraz „lump”. O sobie tak nikt nie powie, natomiast o innych – jak najbardziej. W każdej szkole jest co najmniej kilku „rumunów” i paru „lumpów”. Słyszę te przezwiska tak samo często

⁴ Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, s. 32.

⁵ Tarkowska E., *„Nie masz kasy, jesteś nikim”*, dz. cyt., s. 405.

jak „down” czy „kujon”. Ojcowie biednych dzieci nazywani są „dziadami” albo „menelami”, a matki „dziadówami”. To wulgarne przezwiska⁶.

Media wzbogaciły słownictwo biedy określeniami „śmieciovych”, „śmieciovych”, „śmieć” itp. W telewizji można było zobaczyć ludzi, którzy protestują, ponieważ są zatrudnieni na „śmieciovych” umowach. Wcześniej Zygmunt Bauman w książce „Życie na przemiał” pisał o ludziach, którzy z punktu widzenia ekonomii są „śmieciami”, czyli istotami zbędnymi, odrzutami gospodarki. Jako tacy stanowią wstydliwą, niepotrzebną część społeczeństwa, z którą nie bardzo wiadomo, co zrobić. Są balastem, obcymi, których należałoby się pozbyć, a przynajmniej przesunąć poza granice naszego bytowania. Ludzkie „śmieci” są także w szkołach. Zwykle chodzi o dzieci, które „psują wizerunek szkoły”, wymagają ciągłej pomocy i troski, ponieważ ich rodzice nie mają środków na przetrwanie. Takimi dziećmi nauczyciele muszą się nieustannie zajmować, dlatego nie mają czasu dla innych, przez co spada poziom nauczania w placówce. Niektóre szkoły nazywane są „śmieciovymi”, ponieważ zbierają z okolicy wszystkie „śmieci”, tzn. ludzi bez znaczenia i ambicji. Wykształcenie w takiej placówce także ma wartość „śmeciową”. Inne szkoły cieszą się przywilejem bycia strefą wolną od „śmieci”, skupiają bowiem elitarną młodzież.

Bieda w szkole dotyczy nie tylko uczniów i uczennic, chociaż ich dotyczy najbardziej i najczęściej. Są jednak inni biedni, których się upokarza i wyśmiewa. Biedna może być woźna oraz nauczyciel. Biedna woźna, jak twierdzą niektórzy, „chodzi po szkole i śmierdzi. Nie używa żadnych perfum, nie myje się, nie zmienia ubrań, zawsze w tym samym poplamionym fartuchu”. Gdy taka woźna wysprząta salę, to „trzeba tam natychmiast otworzyć wszystkie okna, bo jest straszny zaduch”. W gwarze uczniowskiej „dziadowa” to także nauczycielka⁷. Biednego nauczyciela poznasz po samochodzie. Taki samochód, o ile belfer go w ogóle ma, nazywa się „złomem” albo „rzęchem”. Wszyscy biedni ubierają się w lumpeksach i szmateksach, dlatego ich nowe ciuchy nigdy nie są nowe, zawsze wypatrzysz w nich przetarcie albo nawet dziurę. Biedni chodzą w „szmatach”, czuć od nich „syfem”, nawet jeśli używają jakiegoś dezodorantu.

Biedna lub zamożna może być też szkoła jako taka. Strach przed biednymi powoduje, że rodzice nie zapisują swoich dzieci do pewnych placówek, zaś niezamożni nie pchają się tam, gdzie ich nie chcą. Proceder ten widoczny jest szczególnie w liceach, które nie podlegają rejonizacji. Biedni ciągną do biednych, a zamożni do zamożnych. Zdarzają się jednak wyjątki – dziecko, które nie wiadomo z jakich powodów tu trafiło i teraz kłuje w oczy.

⁶ Bogatą dokumentację słownictwa biedy zawiera *Nowy słownik gwary uczniowskiej* pod red. H. Zgótkowej, Wrocław 2004.

⁷ Tamże.





Dzieci potrafią liczyć swoim kolegom albo nauczycielkom części garderoby. Dobrze wiedzą, że na przykład polonista ma kilkadziesiąt par butów, więc zasługuje na szacunek. W przeciwieństwie do historyczki, która zawsze chodzi w tym samym obuwiu, dlatego nie warto się z nią liczyć. Jedna z moich koleżanek opowiadała, że straciła panowanie nad sobą, gdy uczeń przy klasie stwierdził: „Tata powiedział, abym pani nie słuchał, bo pani jest biedna”. Brak reakcji na tego typu zachowania powoduje, że w szkole przybiera na sile uczucie pogardy jednych wobec drugich i strach. Radykalnie też ulega osłabieniu poczucie więzi, wspólnoty.

Zjawiska te rzucają się w oczy szczególnie osobom z zewnątrz. Marek Kotański wspominał: „Znam takie szkoły. Byłem niedawno w jednej z nich. Teren strzeżony, masywna brama – czułem się jak w amerykańskim filmie. Miałem się tam spotkać z uczniami. Okazało się, że organizatorzy, nauczyciele, wszyscy gdzieś zniknęli, a ja zostałem sam na wielkiej sali gimnastycznej z tłumem kilkuset młodych osób. Byli agresywni, ale wspaniali. Ja pytam: «A gdzie są nauczyciele?» Oni na to: «Zamknęci». «Dlaczego – pytam – czy ze względu na to spotkanie?» «Nie, oni zawsze tam siedzą zamknęci, jeśli nie są na lekcji»⁸. W niektórych szkołach pokoje nauczycielskie, z obawy przed kradzieżami, zostały wyposażone wyłącznie w klamkę od wewnątrz. Z zewnątrz nie dostanie się nikt niepowołany, a jedynie osoby, które dysponują własnym kluczem. Wielu nauczycieli i nauczycielek wyznaje pogląd, że praca wychowawcza nic nie daje, a przed uczniami i uczennicami należy się schronić w zabezpieczonych pomieszczeniach szkoły.

„Hello Kitty” i logo biedy

W dyskryminowaniu biednych znaczący udział biorą same dzieci. Chociaż wszystkie pragną sprawiedliwego traktowania i równości, jednak inicjują zachowania, które zmierzają do napiętnowania koleżanek i kolegów uznawanych za gorszych. Nauczycielki i nauczyciele nie pozostają obojętni na te zjawiska. Wprawdzie wszyscy wiemy, że „człowiek to brzmi dumnie”, jednak szkoła bardzo relatywizuje to pojęcie. Nieraz rzeczy są ważniejsze niż ludzie. Odczułem to kiedyś na własnej skórze, gdy sam stałem się ofiarą dyskryminacji z powodu podejrzenia o biedę. Podjąłem wtedy pracę w prywatnym gimnazjum. W trakcie jednej z pierwszych lekcji zwróciłem uwagę, że uczniowie obserwują mój tyłek. Kilka osób nawet wstało z ławek, aby lepiej zobaczyć, co mam na pupie. Pomyślałem, że chyba pobrudziłem sobie spodnie, może usiadłem na kredzie. W końcu zapytałem, o co chodzi. Uczniowie bez najmniejszego skrępowania powiedzieli, iż chcą zobaczyć logo na moich spodniach. Gdy zdziwiony

⁸ Legutko P., *Tworzyć wyspy dobra. Rozmowa z Markiem Kotańskim*, w: Tenże, *O dorastaniu, czyli kod buntu*, Kraków 2002, s. 143.

powiedziałem, że to spodnie Benettona, usłyszałem: „takie sobie” oraz „może być”. Po tej przygodzie zacząłem zwracać większą uwagę na markę swoich ubrań, gdyż zależało mi na szacunku młodzieży i nie chciałem być traktowany jak dziad.

Edmund Trempała przeprowadził badania, z których wynika, że „uczniowie biednie ubrani byli w szkole osamotnieni. W kontaktach społecznych zwykle nie byli akceptowani. Wycofywali się z życia w zespole. Niejednokrotnie prowadzili rozmowy i zachowywali się w taki sposób, aby odwrócić uwagę od ubioru. Do lekcji byli zwykle dobrze przygotowani, lecz dosyć często nie brali w niej udziału, ponieważ na przykład zabranie głosu wymagało od ucznia wstania i pokazania się zbiorowości klasowej w ubraniu podniszczonym i brudnym. Nauczyciele napotykali wiele trudności, wydając polecenie, aby ci uczniowie podeszli do tablicy dla wykonania zadania”⁹. Nie wszyscy pedagodzy to rozumieją, nieraz oceniają takie zachowanie młodzieży jako przejaw fanaberii. Maria Dudzikowa cytuje powiedzenie pewnego dyrektora, że „szkoła to nie jest instytucja do lubienia, tu trzeba chodzić”¹⁰.

W szkole publicznej, gdzie także pracowałem, dowiedziałem się, że logo firmy na spodniach o niczym nie świadczy. Uczniowie, których nie stać na oryginalne produkty, załatwiają sobie znaki dowolnych marek i naszywają je na ubrania, aby w ten sposób poprawić swój wizerunek. Nastolatki często epatują markowymi znakami na ubiorze, aby tylko nie padło na nie podejrzenie, że są ubogie. Młodzi doskonale się orientują, kto w grupie chodzi w markowych ubraniach, a kogo na to nie stać, więc musi się zadowalać czymkolwiek. Moja córka już w wieku pięciu lat zrozumiała, że bez produktów *Hello Kitty* nie ma czego szukać w gronie rówieśników. Zanim nie kupiłem jej trochę ubrań tej marki, dzieci pytały, czy jest biedna. Świadomość pozycji społecznej i stanu finansowego swojej rodziny dziecko osiąga niezwykle szybko. Pomagają w tym rówieśnicy, czasem także nauczyciele.

Elżbieta Tarkowska przyznaje: „Niewiele wiemy na temat stosunku polskiej szkoły do ubóstwa: jak szkoła je postrzega i w jaki sposób rozwiązuje wynikające z biedy problemy uczniów, jak nauczyciele ujmują ten problem, jak uczniowie odnoszą się

Moja córka już w wieku pięciu lat zrozumiała, że bez produktów *Hello Kitty* nie ma czego szukać w gronie rówieśników. Zanim nie kupiłem jej trochę ubrań tej marki, dzieci pytały, czy jest biedna.

⁹ Trempała E., *Dziecko w domu i szkole*, w: *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 90.

¹⁰ Dudzikowa M., *Między o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004, s. 89.



do swoich uboższych kolegów. Czy szkoła daje wsparcie i pomoc, czy też, jak stwierdzają badacze, dzieci ze środowisk zaniedbanych i marginalizowanych, pozbawione prawidłowego wychowania w domu, nie znajdują go również w szkole? Czy szkoła jest miejscem integracji uczniów ze środowisk biedy, czy też odwrotnie – miejscem wykluczania i izolacji?”¹¹.

Biedny? Biedna? – ujawnij się!

„Bieda – jak pisze M. Czerepaniak-Walczak – jest czynnikiem zniewolenia oraz poszukiwania dróg wyzwolenia się z niej”¹². Jednym z dziecięcych sposobów wyzwolenia się z biedy jest krycie się, aby nie zostać rozpoznany jako „biedny”, okłamywanie społeczności szkolnej. Niestety, przed wścibskimi oczami podglądaczy trudno się ukryć. Zdarza się jednak, że „biedny” nie ma na czole napisane, kim jest. Nikt go jeszcze nie rozpoznał. Nie czuć go „syfem”, nie chodzi w szmatach, a jego rodzice nie wyglądają na dziadów i lumpów. Z takimi w szkole jest największy problem. Biedni bowiem mają obowiązek bycia biednymi, mają moralny obowiązek przyznania się do swojej kondycji, obowiązek ujawnienia się. Takie myślenie jest fundamentem kultury wielu szkół. Tarkowska zwraca uwagę na nieudolność szkoły w rozpoznawaniu dziecięcej biedy: „Brak przygotowania czy doświadczenia nauczycieli wyraża się w tym, że choć niby zdają sobie sprawę z faktu, że bieda to problem drażliwy, wstydlivy, do którego ludzie przyznają się niechętnie, w praktyce oczekują zarówno od uczniów, jak i od ich rodziców, otwartych deklaracji w tej sprawie”¹³.

Rodzice uczniów podejrzewają, iż dyrekcja szkoły, wychowawczyni, różni nauczyciele, zamożni rodzice oraz ich dzieci robią wszystko, aby wytropić „biednych” na swoim terenie. Kto tu jest biedny? – snują domysły i przyglądają się każdemu, kto przechodzi, kto siada obok, kto jest w tej samej klasie. Kto nigdy nie ma ani grosza przy sobie? Kto nie stoi w kolejce do szkolnego sklepiku? Kto nie wrzuca pieniędzy do automatu z napojami? Dlaczego o tym nie mówi? Dlaczego się nie przyznaje? Dlaczego nic nie wiemy o jego/jej problemach? Czy przypadkiem nie ukrywa swojego ubóstwa? Czy nie wyrobiła sobie fałszywych papierów dostatku? Czy nie zmyśla, gdy opowiada o tym, gdzie był, co kupił i ile na to wydał? Czy nie zeznaje o sobie kłamliwie? Czy nie daje na swój temat fałszywego świadectwa? Biedaku, ujawnij się i dołącz do biednych, których już znamy. Będziemy cię specjalnie traktować.

¹¹ Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”, dz. cyt., s. 401.

¹² Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 51.

¹³ Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”, dz. cyt., s. 413.

Uczennice i uczniowie z ubogich rodzin boją się zdemaskowania, ponieważ uważają, że pogorszą się ich stosunki z nauczycielami. Trempała pisze: „Nauczyciele [wg opinii rodziców i ich dzieci] różnicują uczniów na zamożnych i biednych, na dobrze i biednie ubranych oraz na uczniów, których rodzice zajmują ważne stanowiska zawodowe czy polityczne, i tych, których rodzice są bezrobotni czy wykonują podrzędne funkcje zawodowe. Tych pierwszych faworyzują, pozwalają im na „wybryki” oraz są bardziej wyrozumiali w przypadku wystawiania ocen, a tych drugich lekceważą, a byle przewinienie nagłaśniają i obniżają oceny z zachowania”¹⁴. Ujawnienie biedy wiąże się zatem – w pojęciu ludzi ubogich – ze stratami. Jak pisze Dudzikowa, nauczyciele potrafią mówić do niektórych uczniów słowami: „ty nierobie, ty śmierdząca wszo”¹⁵. Na podobne zjawisko zwraca też uwagę Tarkowska, cytując wspomnienia ludzi dorosłych: „Moje liceum nie nauczyło mnie wiele, natomiast wpędziło w masę kompleksów”. Inna osoba wspomina pogróżki nauczyciela: „Wy, larwy, wy będziecie oglądać maturę przez dziurkę od klucza”¹⁶.

Ujawnić się mają nie tylko dzieci, ale i rodzice. Zebrania z rodzicami są protokołowane. Zajmuje się tym wybrane grono osób, tzw. trójka klasowa, a podpisany przez nią protokół trafia do rąk dyrekcji. Władze szkoły w ten sposób kontrolują, czy wychowawca/wychowawczyni przekazuje rodzicom wszystkie informacje i przeprowa-

dzia nakazane czynności. Między innymi na początku roku szkolnego należy wręczyć rodzicom ankietę, aby ujawnili swój zawód, wykonywaną pracę, zadeklarowali kwotę wpłat na rzecz szkoły oraz opisali, na jaką pomoc placówka może liczyć z ich strony (chodzi o dodatkowe wpłaty, świadczenia w naturze, jak przekazanie środków czystości, bądź pracy – pomalowanie sali lekcyjnej, udział w remoncie). Ankiety te zbiera wychowawczyni/wychowawca, robi z nich sprawozdanie, a potem przekazuje do dalszej obróbki innym podmiotom szkoły.

W pełni prawdziwe są słowa Trempały: „Nauczyciele nie podejmują dialogu z rodzicami podczas wywiadówek. Odnosi się wrażenie, że uciekają od rodziców, jak gdyby w obawie przed kontaktem z nimi”¹⁷. Czasem

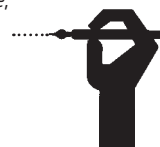
W każdej szkole jest co najmniej kilku „rumunów” i paru „lumpów”. Słyszę te przezwiska tak samo często jak „down” czy „kujon”. Ojcowie biednych dzieci nazywani są „dziadami” albo „menelami”, a matki „dziadówkami”.

¹⁴ Trempała E., *Środowisko rodzinne dziecka a sytuacja szkolna ucznia*, w: *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005, s. 135.

¹⁵ Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, dz. cyt., s. 112.

¹⁶ Tarkowska E., *„Nie masz kasy, jesteś nikim”*, dz. cyt., s. 421.

¹⁷ Trempała E., *Dziecko w domu i szkole*, w: *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 103.





przybiera to tak skrajną postać, jak przypadek opisany przez Wielisławę Warzywodę-Kruszyńską: „Nikt nie wiedział, że żyją w domu bez prądu, w skrajnym ubóstwie. Ta dziewczyna chodziła na wywiadówki do szkoły młodszej siostry, pilnowała, czy ma odrobione lekcje, opiekowała się kilkuletnim bratem. Pomoc społeczna nic o nich nie wiedziała, bo ta rodzina nigdy nie zgłaszała się po pomoc”¹⁸.

Wprawdzie w mojej klasie wychowawczej najprawdopodobniej nie ma osób, które żyją na granicy egzystencjalnego minimum, jednak niektóre rodziny są relatywnie biedne (osiągają dochody znacznie niższe od średnich). Kryzys dał się wielu rodzinom na tyle we znaki (niektórzy stracili pracę), że w ostatnim czasie deklarowali śmiesznie niskie kwoty wpłat na Radę Rodziców albo żadne, a do pracy i świadczeń w naturze nie garnęli się wcale. Dlatego dyrekcja, wzorem innych szkół, podjęła decyzję, aby rodzice wpisywali się na jedną listę (nazwisko pod nazwiskiem), dzięki czemu – przewidywano – wstyd im będzie nie zadeklarować ani złotówki. Jeden będzie motywował drugiego. Tak też się działo. Każdy wzorem innych zobowiązywał się wpłacić minimalną składkę i przekazywał listę dalej. Zauważyłem, że także najbiedniejsi rodzice, mający problemy z dopięciem domowego budżetu, wpisali kwotę taką jak reszta (nie zbuntowali się). Dobrze jednak wiem, że deklaracja deklaracją, a życie życiem. Najprawdopodobniej szkoła nie zobaczy pieniędzy, a wychowawca nigdy już nie ujrzy tych rodziców.

„Wszy”

Warzywoda-Kruszyńska pisze: „Pedagodzy szkolni sygnalizują, że niektóre dzieci są zawszawione i chorują na świerzb”¹⁹. W przedszkolach i szkołach podstawowych na tablicach ogłoszeń wywieszane są prośby, aby rodzice regularnie sprawdzali włosy i skórę swoich pociech. Taka informacja potrafi wywołać panikę. „Ale jak wygląda wesz? Jak rozpoznać świerzb?” – pytają dzieci i dorośli. „Kto widział takiego pasożyta na własne oczy? Kto ma wszy, kto świerzb?” Rodzice chcą wiedzieć, aby móc ochronić swoje dzieci przed zarażeniem. „Czy osoby chore mają prawo chodzić do przedszkola, szkoły? Czy nie powinno się im zakazać wstępu aż do czasu pełnego wyzdrowienia? Czy podjęto odpowiednie kroki izolacji?” Wielu osobom nie podoba się, że nie wiedzą, kogo konkretnie dotyczy problem. Ponieważ nauczyciele nie ujawniają list zarażonych, rodzice wraz ze swoimi dziećmi prowadzą prywatne śledztwo.

¹⁸ *Bieda się pogłębia. Tacy sami, a ściana między nami*, z W. Warzywodą-Kruszyńską rozmawiają Joanna Błęwska, Agnieszka Urazińska „Gazeta Wyborcza” 8.09.2010, on-line: http://wyborcza.pl/1,75515,8349260,Tacy_sami__a_szciana_miedzy_nami.html [dostęp 21.11.2011].

¹⁹ Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „Polityka Społeczna” nr 9/2009, s. 15.

Akurat w szkole, gdzie pracuję, nie było wszawicy. Jednak w przedszkolu, do którego chodzi moja córka, ten problem wystąpił. Zarażona placówka znajduje się w centrum miasta, więc nikogo nie dziwi takie odkrycie²⁰. Prędzej czy później ktoś tu musiał przynieść wszy czy świerzb. Podczas sprawdzania głowy córki przypomniało mi się, jak to było za moich czasów uczniowskich. Przecież bieda i jej jawny objaw, wszawica, nie są wynalazkiem ostatnich dni. Pamiętam, że pewnego razu nauczycielka ogłosiła całej klasie, a mieliśmy wtedy około dziesięciu lat, że jedna z uczennic ma wszy. Wzięła dziewczynkę na środek pomieszczenia i na naszych oczach zaczęła grzebać w jej włosach. Po chwili zawołała nas wszystkich i kazała popatrzeć na wskazane miejsce. Po włosach koleżanki chodziła prawdziwa wesz. Było to dla nas ekscytujące przeżycie. O uczuciach dziewczynki nikt wtedy nie myślał.

Obecnie żaden nauczyciel nie urządzi takiej sceny, jednak i tak wszyscy prędzej czy później dowiedzą się, kto ma wszy lub świerzb, i starają się trzymać od „zarażonej” osoby z daleka. Plotki i ciche ostrzeżenia pełnią podobną rolę jak wyciąganie dziecka na środek sali i pokazywanie go palcem. Oficjalnie nikt nikomu nie robi krzywdy, jednak – jak twierdzi Tarkowska – „ukryty program szkoły niesie ze sobą liczne praktyki wykluczające i stygmatyzujące”²¹. W kontekście opisanych zdarzeń jak ironia brzmią słowa Kazimierza Popielskiego: „Szkoła to drugi dom pouczeń i autorytetów, bezpieczeństwa i wsparcia, beztroski i pierwszych niepokojów. To miejsce spotkań, uśmiechów i trosk, rozejść i pożegnań – spotkań i odejść w świat. Szkoła to wielki rezerwuar pamięci i wspomnień. Miejsce pracy, przyjaźni, wysiłku i zaufania”²².

Z powodu „ulgowego” traktowania, biedna osoba nabywa prawa do wstydu, że nie jest taki/taka, jak ci, którzy budują pozytywny wizerunek szkoły. Nie ma natomiast prawa do poczucia dumy z siebie i swojej roli w szkolnej społeczności. Jest traktowany jak ofiara i czuje się jak ofiara, w efekcie z takim poczuciem wkracza w dorosłość.

²⁰ W. Warzywoda-Kruszyńska pisze: „Nasze badania dowodzą, że w strefie śródmiejskiej [Łodzi], mimo postępującej gentryfikacji, polegającej głównie na wyburzaniu starych fabryk i kamienic i zbudowaniu na ich miejscu biurowców i plomb „za parkanem”, nadal pozostaje największa koncentracja ludności biednej, w tym dzieci”. *Dziecko biedne głową muru nie przebije, wywiad z prof. W. Warzywodą-Kruszyńską*, on-line: <http://www.dzieciwlodzi.pl/index.php/wywiady-z/641-dziecko-biedne-muru-gow-nie-przebije> [dostęp 18.11.2011], s. 6.

²¹ Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”, dz. cyt., s. 409.

²² *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, red. R. Wawrzyniak-Beszterda, Poznań 2008, s. 133.



Pragnienie triumfu nad biedą to naturalne uczucie. Jest ono dodatkowo potęgowane przez obraz ludzi ubogich, jaki fundują nam media. Zwykle przedstawia się biednych jako pijaczków przesiadujących w bramach i czyhających na przechodniów, aby wyciągnąć od nich jakieś pieniądze. Prasa regionalna opisuje „zawianych” biedaków, którzy okupują parkingi i pobierają od kierowców haracze za pozostawione tam samochody. Na podobne ataki narażeni są klienci hipermarketów, gdy próbują odstawić wózek i odzyskać tkwiącą w nim monetę. Biednym przypisywane są nałogi, roznoszenie chorób i agresja. Są oni tzw. trudnymi sąsiadami, przed którymi – jeśli są silniejsi – należy uciekać, a jeśli słabsi – należy ich przepędzić. Warzywoda-Kruszyńska zdradza, jakie plany mają władze Łodzi wobec ludzi ubogich, mieszkających w mieszkaniach komunalnych w centrum miasta: „Należy się spodziewać, że zostaną oni przesiedleni do mniej pożądanym przez deweloperów «enklaw biedy», podnosząc tam stopę biedy”²³.

„Uwagę zwracają reportaże eksponujące patologiczny wymiar ubóstwa czy bezrobocia, a także dyskusje naukowe, w których zdarza się utożsamienie biednych z tak zwanymi menelami, a bezrobotnych z leniami i pijakami, którym po prostu nie chce się pracować”²⁴. Taki wizerunek ludzi biednych przyczynił się do tego, że w społeczeństwie rośnie wola wykorzenia nie biedy, ale biednych. Obawa przed biedą przekształca się – duży w tym udział mają środki masowego przekazu – w strach przed biednymi niczym przed wszami.

Nic dziwnego, że także społeczność szkolna nie jest wolna od tego strachu i pragnienia wyznaczenia im granic, redukcji ich wolności do kontaktowania się ze wszystkimi podmiotami i korzystania z pełnej oferty placówki. Jak pisze Dudzikowa, dyrekcje usprawiedliwiają się, tłumacząc, że „selekcja została wymuszona organizacją pracy szkoły – dowożenie dzieci powodowało, że uczniów z jednej miejscowości umieszczano w jednej klasie, bądź dzielono klasy na złożone tylko z uczniów dojeżdżających i tylko z miejscowych”²⁵.

Wśród części dzieci dostrzega się, prawdopodobnie wzorowaną na rodzicach, potrzebę pogardzania ludźmi. Zdarzają się przypadki próśb kierowanych do wychowawcy/wychowawczynie przez tzw. dobre dzieci, aby na zdjęciu grupowym nie było

Sukcesy edukacyjne są często postrzegane przez nauczycielki i nauczycieli jako niezbędny warunek godności uczniów i uczennic. Młody człowiek zasługuje na szacunek, o ile wywiązuje się z wymagań, jakie stawiają przed nim pedagodzy.

²³ Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim...*, dz. cyt., s. 16.

²⁴ Tarkowska E., *„Nie masz kasy, jesteś nikim”*, dz. cyt., s. 396.

²⁵ Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, dz. cyt., s. 90.

jakiegoś osobnika z klasy. Czasem przybiera to postać szantażu – jeśli on/ona będzie na zdjęciu, to nikt go nie kupi. Rodzice jawnie sprzeciwiają się antyelitarnym praktykom szkoły, bądź je w sposób nieskrywany kontestują. Kiedy poprosiłem uczniów i uczennice o wyjaśnienie, dlaczego po powrocie z wycieczki (późna pora wieczorna) ich rodzice nie zaproponowali kolegom i koleżankom mieszkającym w pobliżu podwiezienia do domu (musiał to uczynić wychowawca), usłyszałem m.in. takie wytłumaczenie: „Tata powiedział, że nie będzie go (kolegi z klasy syna) podwoził, ponieważ jego rodzice nigdy się nie odwdzięczą”. Akurat ci rodzice nie mają samochodu.

Poczucie solidarności klasowej obejmuje tylko „swoich”, kolegów i koleżanki o podobnym statusie społecznym. Dzieci biedniejsze są wykluczone ze wspólnoty, nie zaprasza się ich do wspólnego świętowania urodzin albo innych wydarzeń, ponieważ istnieje ryzyko, że przyszłyby z pustymi rękami albo jakimś „badziewiem” w funkcji prezentu. Zresztą dzieci z rodzin ubogich wcale nie pchają się na tego typu uroczystości, same też nigdy nie zapraszają do siebie. Zwykle z obawy, aby nie ujawnić, w jakich warunkach mieszkaniowych żyją, że nie mają na przykład odrębnego pokoju, tylko własny kąt we wspólnym dla całej rodziny pomieszczeniu. Nauczycielskie próby stworzenia klasowej wspólnoty i zintegrowania wszystkich uczniów i uczennic rzadko są udane. Przyczyna leży zarówno w społeczeństwie, w którym gwałtownie zanika poczucie więzi społecznych, jak i po stronie szkoły, która organizuje takie przedsięwzięcia nieraz w sposób zakłamany i nieudacznym. Na przykład tylko dla potrzeb awansu zawodowego danego nauczyciela/nauczycielki. Na pochwałę natomiast zasługuje angażowanie się szkół w programy dożywiania ubogich uczniów i uczennic²⁶.

„Jak psu zupa”. Obojętność, litość, niewdzięczność

„Jeżeli dzieci mają mieć rzeczywisty dostęp do nauki, należy zająć się problemem biedy oraz ograniczeń z niej wynikających”²⁷. W gronie pedagogicznym, podobnie jak w społeczeństwie, najczęściej spotyka się dwojaki rodzaj reakcji na sytuację dzieci biednych: litość albo obojętność. Nauczycielki i nauczyciele obojętnie uważają, że ich rola ogranicza się do sprawnego prowadzenia lekcji i czynności dydaktycznych na jak najwyższym poziomie (zostali zatrudnieni, aby uczyć), natomiast od rozwiązywania problemów bytowych są wyspecjalizowane organy, w szkole zajmuje się tym pedagog. Słuszność moich obserwacji potwierdza Tarkowska: „Jak pokazują badania,

²⁶ Jak podaje W. Warzywoda-Kruszyńska, współczynnik dożywiania dzieci objętych obowiązkiem szkolnym w Łodzi waha się w poszczególnych placówkach od 1 proc. do 54 proc. „Oznacza to, że są takie szkoły podstawowe, gdzie jeden uczeń na stu dostaje bezpłatny obiad, i takie, gdzie co drugi uczeń zjada obiad finansowany ze środków miejskiego ośrodka pomocy społecznej”. Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim*, dz. cyt., s. 14.

²⁷ *Prawa dzieci w edukacji*, dz. cyt., s. 45.





w praktyce szkolnej realizowany jest przede wszystkim model nauczyciela-dydaktyka, profesjonalisty, zorientowanego na kształcenie uczniów; działania wychowawcze, doceniane w sferze deklaracji, znajdują się na drugim planie, a na jeszcze dalszym – opiekuńcze funkcje szkoły”²⁸.

Zainteresowanie biednymi występuje u nauczycieli/nauczycielek-dydaktyków w sytuacji, gdy owi uczniowie i uczennice nie radzą sobie z opanowaniem treści programowych. Dzieci postrzegane są wtedy jako problematyczne, tzn. wymagające od nauczyciela/nauczycielki zwiększonych wysiłków (zostawiania po godzinach, zadawania dodatkowej pracy, prowadzenia zajęć wyrównawczych itd.). Dzieci biedne to często dzieci trudne, pasywnie oczekujące, co się z nimi zrobi (przymknie się oko na pewne braki i przepchnie z klasy do klasy, czy też obciąży dodatkowymi wymaganiami). Warzywoda-Kruszyńska pisze, iż „badania neurobiologii dostarczają jednoznacznych dowodów na to, że bieda wywołuje ograniczenia w funkcjonowaniu mózgu dzieci żyjących w niedostatku, przypominające skutki wylewu krwi do mózgu. Ma to oczywiście wpływ na umiejętności językowe i zapamiętywanie dzieci z biednych rodzin, warunkujące następnie osiągnięcia szkolne”²⁹. Niestety, nie każda nauczycielka i nauczyciel jest tego świadomy.

Wielu pedagogów angażuje się w prowadzenie lekcji wyrównawczych dla dzieci trudnych. Sprzyja temu zarówno system awansu zawodowego (należy udokumentować przypadki indywidualnej „pracy z uczniem słabym”) oraz wprowadzenie przez ministra edukacji tzw. godzin karcianych – dwóch godzin w tygodniu w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz jednej w liceum „na specjalne potrzeby uczniów”. Najczęściej godziny te przeznaczone są na „zajęcia wyrównawcze dla dzieci ze specjalnymi potrzebami”. W wielu szkołach czas ten wykorzystywany jest na pracę z dziećmi biednymi, ponieważ one właśnie wykazują się największymi zaniedbaniami i nie radzą sobie z opanowywaniem

Według analiz Marty Petelewicz, „co dziesiąty badany uczeń mieszka z rodziną w jednym pokoju, nie ma ciepłej wody w mieszkaniu, nie ma własnego łóżka; co piętnasty nie ma ubikacji w mieszkaniu; co czwarty nie ma biurka i nie ma dostępu do internetu w domu; co czwarty nie odwiedza koleżanek i kolegów z klasy, a co trzeci nie jest odwiedzany przez szkolnych kolegów”.

²⁸ Tarkowska E., „Nie masz kasy, jesteś nikim”, dz. cyt., s. 410.

²⁹ Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim*, dz. cyt., s. 16.

bieżącego materiału. Dzieci rodzin zamożniejszych, nieraz także wymagające dodatkowej pomocy, korzystają z korepetycji bądź chodzą na kursy. Można śmiało powiedzieć, że w wielu placówkach dzieci biedne zawłaszczają nieomal cały czas pozalekcyjny, jaki poświęca się uczennicom i uczniom. Rodzi to dodatkowe konflikty i napięcia między dziećmi. Poza tym za niefortunną należy tu uznać terminologię. Określenie „zajęcia wyrównawcze” ma wydźwięk pejoratywny (uczestnicy i uczestniczki takich lekcji nie dorównują poziomem pozostałym). Podobne konotacje wywołuje określenie „uczeń ze specjalnymi potrzebami”. Termin „specjalny” kojarzy się ze szkołami specjalnymi, które w powszechnym odczuciu zbierały dzieci o niższym poziomie umysłowym i nieprzystosowane społecznie. Posługiwanie się taką terminologią wobec niektórych dzieci sprzyja wykluczaniu ich ze społeczności szkolnej.

Sukcesy edukacyjne są często postrzegane przez nauczycielki i nauczycieli jako niezbędny warunek godności uczniów i uczennic. Młody człowiek zasługuje na szacunek, o ile wywiązuje się z wymagań, jakie stawiają przed nim pedagodzy. Dlatego wielu nauczycielom i nauczycielkom zwyczajnie żal jest biednych dzieci, które mają niewielkie szanse na spełnienie tych wymagań. Mogą one przejść całą edukację bez odniesienia najmniejszego choćby sukcesu, za to mając na swoim koncie mnóstwo porażek. Takim dzieciom, uważają litościwi nauczyciele, należy się jakaś rekompensata za życie z piętnem gorszego ucznia, na przykład darmowy bilet do kina (aby mogły pójść z całą klasą), dofinansowanie wycieczki klasowej (nieraz pokrycie wszystkich kosztów) czy zakup prezentu z okazji mikołajek. Nauczycielki i nauczyciele ci zauważają (sam też potwierdzam te spostrzeżenia), że dzieci tak obdarowywane nie cieszą się, często reagują zniechęceniem i obojętnością. Niezwykle rzadko można usłyszeć od nich podziękowania. Moje uczennice i uczniowie, którzy pojechali na wspólną wycieczkę tylko dzięki sfinansowaniu ich pobytu przez Komitet Rodzicielski, po powrocie wykazywali się zwiększoną agresją i niechęcią do klasy i nauczycieli/nauczycielek. Miałem wrażenie, że tłumią w sobie nienawiść za to, że byli obiektem czyjejś litości i musieli skorzystać z finansowego wsparcia szkoły.

W działalności nauczycielską wpisana jest wdzięczność uczniów. Kto nie otrzymuje kwiatów, do kogo nie przychodzą pielgrzymki uśmiechniętych od ucha do ucha absolwentów i absolwentek, kogo nie otacza wianuszek szczebioczących podopiecznych, ten w środowisku szkolnym uznawany jest za gorszego belfra. Widocznie niczym nie zasłużył/a na wdzięczność. Wielkość nauczyciela/nauczycielki jest mierzona wdzięcznością wychowanków i wychowanek za odniesione sukcesy. Powinni oni bowiem mieć świadomość, kim są i komu swoje sukcesy zawdzięczają. Z tego schematu wyłamują się biedni. Zachowują się tak, jakby nie mieli świadomości, komu powinni.....





dziękować za okazane im łaski. Taka postawa – wstydlive milczenie, przechodzenie do porządku dziennego nad tym, co dla nich zrobiono – odbierana jest przez nauczycieli/nauczycielki jako rażąca niewdzięczność. Tymczasem dzieci, które doświadczyły napiętnowania z powodu biedy, odbierają pomoc jako swoisty mechanizm wyrównywania rachunków. Nauczyciele i nauczycielki, którzy nie mają podstawowej wiedzy o stylu życia biednych, zniechęcają się do pracy z takimi dziećmi. Nie wiedzą bowiem, że traktują oni okazaną im sympatię jako drobny przejaw sprawiedliwości, niczym coś, co im się należy „jak psu zupa”³⁰. „Dobrym kontaktom i współpracy – jak pisze Tarkowska – nie sprzyjają postawy paternalistyczne nauczycieli wobec pewnych środowisk czy rodzin o niskich pozycjach społecznych i niskim wykształceniu”³¹.

Przeprowadziłem szereg rozmów z nauczycielkami i nauczycielami, którzy wedle własnego mniemania, z poświęceniem troszczyli się o biednych uczniów i uczennice w swoich klasach, załatwiając im złagodzenie kary za wybryki, promocję z klasy do klasy mimo niedostatecznych wyników, materialne bądź finansowe wsparcie itd. Oczekiwali za takie zachowanie wdzięczności. Zamiast tego – jak opowiadał mi pewien nauczyciel wychowania fizycznego – dwukrotnie skradziono mu w szkole telefon komórkowy (uczynił to ten sam uczeń – „uczeń, który tak wiele zawdzięczał swojemu wychowawcy”). A klasa, „dla której ten wychowawca tak wiele zrobił”, nie zdobyła się na wyjawienie, kto ukradł. Nauczyciel w rozmowie ze mną określił uczniów i uczennice jako „bydło, które nie zasługuje na żadną pomoc”. Do wyjaśnienia sprawy kradzieży wezwał policję, która dość sprawnie wytypowała złodzieja. Po tej historii nauczyciel „stracił serce” do uczniów – spodziewał się bowiem wdzięczności, a otrzymał cios. Podobne opowieści snuje wielu nauczycieli i wiele nauczycielek. Takie informacje rozchodzą się po szkołach lotem błyskawicy i powodują, że część pedagogów zniechęca się do okazywania serca uczniom i uczennicom biednym, ponieważ nie chce narażać się na kłopoty. O wiele korzystniej jest pracować z tymi, którzy okazują wdzięczność.

„K..., to nauczyciel!” Mieszkanie biednego dziecka

W środowisku ludzi mniej zamożnych funkcjonuje stereotyp, przypisujący nauczycielom i nauczycielkom postawę wynoszenia się ponad innych. Podobno patrzą oni z góry na ludzi, pogardzają uczniami, uczennicami i ich rodzinami, które klepią

³⁰ O honorze osób odrzuconych pewne wyobrażenie daje publikacja *Róbta co chceta. Listy do Owsiaaka*, Otwock 1992. W jednym z listów czytamy: „Olewaj wszystkich chamów i wszystko, wszystkich, którzy będą ci chcieli przeszkodzić, bo żaden skurwiol nie ma prawa, tobie czy mnie czy komukolwiek, czegoś zabraniać i mówić, co mamy robić”, s. 81. Trudno oczekiwać wdzięczności od osób, które postrzegają szkołę jako miejsce represji i poniżania.

³¹ Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”, dz. cyt., s. 415.

biedę³². Dlatego też nauczyciel nie jest mile widzianym gościem w ubogich domach. Po co niby miałby przychodzić? Żeby się potem wyśmiewać? Kiedy pierwszy raz pofatygowałem się do mieszkania ucznia, wiedziałem już o tym stereotypie, dlatego ze wszystkich sił starałem się nie zachowywać wyniośle. Chłopiec nie przychodził od kilkunastu dni do szkoły, z rodzicami nie było żadnego kontaktu, dlatego zdecydowałem się na odwiedzin. Miało to miejsce w części Łodzi, która według badań prof. Warzywody-Kruszyńskiej jest jedną z enklaw biedy³³. Po wielokrotnym głośnym pukaniu, ktoś zza drzwi zapytał: „Czego?”. Kiedy wyjaśniłem, kim jestem i po co przychodzę, usłyszałem: „K..., to nauczyciel”. Moich uszu doszedł dźwięk przewracanych butelek, w końcu drzwi się otworzyły i zostałem wpuszczony do środka. Mieszkanie opuścili dotychczasowi goście, jakieś podpite osoby, a ja zostałem sam na sam z ojcem ucznia. Pokazał mi mieszkanie i powiedział: „Widzi pan, w jakich warunkach żyję”. Miałem ochotę powiedzieć, że powinien tu posprzątać, wytrzeć stół, umyć naczynia..., ale się powstrzymałem. Gospodarz zaproponował mi jajecznicę (nigdy nie widziałem tak zarośniętej patelni) oraz herbatę (byłem pewien, że tu nikt szklanek nie myje). Nie odmówiłem jednak, dlatego prawdopodobnie udało mi się zawrzeć z ojcem umowę, że będzie dbał, aby syn chodził do szkoły.

Odwiedzanie biednych dzieci w ich mieszkaniach nieomal zawsze wiąże się z doświadczeniami, które nie śniły się filozofom. W jednym z mieszkań zastałem rodzinę, w której o trzyletnie dziecko troszczył się chyba tylko i wyłącznie dwunastoletni brat. Rodzice zaś nie wypełniali swoich obowiązków (matka odmawiała kontaktu, natomiast ojciec nie mieszkał z rodziną). Podczas odwiedzin ustaliłem, że maluch nadal załatwia się w ubranie (w mieszkaniu nie było toalety, tylko wiadro z reklamówką³⁴). Widocznie nie nauczył się jeszcze siadać na wiadrze. Zauważyłem, że dziecko ma przyrośniętą do pupy kilkudniową zapewne kupę, która była twarda i nie dawała się oderwać. Wziąłem miskę, napełniłem ją wodą i posadziłem dziecko, aby odmoczyło pupę. W tych czynnościach nie pomagała mi obecna tam matka, tylko starsze dziecko. Chłopiec przeproszał, że nie zadbał o brata i że doprowadził go do takiego stanu. Obiecał, że to się więcej nie powtórzy. Przykład ten dobitnie potwierdza prawdziwość słów Warzywody-

³² Zob. Kopciewicz L., *Poniżanie szkolna przemoc wobec dziewcząt*, w niniejszej publikacji.

³³ W. Warzywoda-Kruszyńska wraz z zespołem wyodrębniła w Łodzi siedemnaście enklaw biedy, w tym dwanaście w ścisłym centrum miasta i pięć na peryferiach. Zdaniem autorki, „w szerokiej strefie śródmiejskiej, rozciągającej się po obydwu stronach głównej łódzkiej ulicy Piotrkowskiej, bieda uległa utrwaleniu, «zastygła», a kolejne pokolenie dzieci żyje tam w warunkach zagrażających przeniesieniem biedy do następnej fazy życia”. Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim*, dz. cyt., s. 14–15.

³⁴ Przypadki takie znane są badaczom biedy. W. Warzywoda-Kruszyńska wyznaje: „Powtarzają się smutne zjawiska. Dziesięć lat temu spotkaliśmy kamienicę, która nie miała toalet ani w budynku, ani na podwórku. Ludzie robili kupę do reklamówki. Teraz, w innym miejscu, też trafiliśmy na taką kamienicę i jej mieszkańcy także załatwiają potrzeby fizjologiczne do reklamówek”. *Bieda się pogłębia*, dz. cyt., s. 1.





-Kruszyńskiej: „Brak zaspokojenia potrzeb materialnych w połączeniu z dysfunkcjami w najbliższym otoczeniu jest szczególnie dewastujący dla dzieci”³⁵.

Zdarza się jednak, że mimo biedy rodzice bardzo się starają zapewnić dziecku jak najlepsze warunki. Pamiętam wizytę w mieszkaniu, które na oko miało dwadzieścia metrów kwadratowych. Składało się z jednego pomieszczenia, w którym była za parawanem kuchnia, a w drugiej części pokoju znajdowało się łóżko chłopca, nad nim tapeta w dziecięce wzory, obok taboret, służący za biurko. Wszystko to miało dawać złudzenie własnego pokoju dziecka. Na korytarzu wydzielona była mikroskopijna łazienka. Można rodziców tego ucznia nazwać, jak to trafnie ujął Trempała, „rozumnymi, którzy mimo biedy w ciasnym małym mieszkanku potrafili stworzyć sprzyjające warunki życia”³⁶.

Kilka dni temu odwiedziłem ucznia, który mieszka w centrum Łodzi. Spodziewałem się najwyżej przeciętnych warunków mieszkaniowych, jednak trafiłem na wielopokojowe lokum, zadbane i świadczące o zamożności mieszkańców. Miałem wrażenie, że trafiłem do mieszkania państwa Łęckich, arystokratycznych bohaterów „Lalki” Bolesława Prusa. Ta wizyta uświadomiła mi, jaka przepaść dzieli uczniów. Nic dziwnego, że część młodzieży jest dyskwalifikowana towarzysko, bowiem nigdy nie zaprosi do siebie kolegów i koleżanek z klasy, a gdy sama zostanie zaproszona, to zamiast się cieszyć, wpada w potężne kompleksy. Po wizycie w mieszkaniu zamożniejszego kolegi czy koleżanki dziecko zaczyna zadawać sobie pytania, które wcześniej być może słyszało z ust rodziców. Kogo należy winić za życie w takim niedostatku: system, polityków, rynek? Gdyby wyszło z tymi pytaniami na zewnątrz, w odpowiedzi usłyszałoby zapewne, że biedni są sami sobie winni.

Według analiz Marty Petelewicz, „co dziesiąty badany uczeń mieszka z rodziną w jednym pokoju, nie ma ciepłej wody w mieszkaniu, nie ma własnego łóżka; co piątnasty nie ma ubikacji w mieszkaniu; co czwarty nie ma biurka i nie ma dostępu do internetu w domu; co czwarty nie odwiedza koleżanek i kolegów z klasy, a co trzeci nie jest odwiedzany przez szkolnych kolegów”. Osoby żyjące w tak haniebnych warunkach w chwili uświadomienia własnej biedy przeżywają olbrzymie frustracje. Nie radząc sobie z negatywnymi uczuciami, wyrażają nienawiść i gniew, czasem apatię. Uczennice i uczniów o takim nastawieniu bardzo trudno zaakceptować, odbiera się ich bowiem jako niegrzecznych, agresywnych, wulgarnych, takich, do których nic nie dociera. Warto jednak pamiętać, że te negatywne uczucia są dla nich jedynym ratunkiem psychicznym. Jak bowiem dziecko ma sobie wytłumaczyć, dlaczego pozbawione jest tych wszystkich wygód (własnego pokoju, łazienki, ciepłej wody), które

³⁵ Dziecko biedne głową muru nie przebije, dz. cyt., s. 3.

³⁶ Trempała E., *Środowisko rodzinne dziecka a sytuacja szkolna ucznia*, dz. cyt., s. 121.

są oczywistością dla jego kolegów i koleżanek z klasy?³⁷. Nauczyciele i nauczycielki, zirytowani przez takich uczniów i uczennice, mogą nie dostrzegać, że dyskryminują ich ze względu na biedę. Uczennice i uczniowie są bowiem traktowani „tak, jak na to zasłużyli swoim zachowaniem, czyli sprawiedliwie”.

À rebours

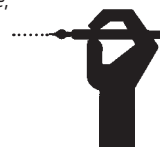
Kiedy jakiś uczeń czy uczennica nie odnosi sukcesu w szkole, czuje się jej ofiarą. Tyle lat uczy się na przykład języka obcego, a wciąż nie potrafi nic powiedzieć, poza może „dzień dobry” i „jak się masz” oraz „jeden, dwa, trzy, cztery, pięć..., dziesięć”. Nauczyciele i nauczycielki, którzy znają sytuację domową ucznia/uczennicy, usprawiedliwiają ten brak osiągnięć biedą, trudnymi warunkami bytowymi albo chorobami. Często taki parasol ochronny roztacza nad nim pedagog szkoły. Gdy chciałem jakiemuś dziecku, o którym wiedziałem tylko tyle, że się nie uczy, wystawić ocenę niedostateczną bądź oblać na egzaminie, interweniował pedagog, prosząc o litość, ponieważ w domu jest bieda (rodzic stracił pracę, umarł główny żywiciel rodziny itd.). Zobowiązywano mnie, abym takiego ucznia traktował specjalnie, ponieważ zaaszły wyjątkowe okoliczności, więc niech przynajmniej szkoła wyciągnie swoją litościwą rękę i pogłaszcze.

Bycie ofiarą implikuje uczucie sympatii, wywołuje odruch litości i chęć pomocy. Biedni, którzy nie odnoszą sukcesów, nie są olimpijczykami, nie reprezentują szkoły na zewnątrz, nie przyczyniają się do rozśławiania jej imienia, budzą u wrażliwych nauczycieli zrozumiałe uczucia litości. Traktowani są jak ofiary, a nie jak podmioty edukacji. Za to, że nie mogą stać się współsprawcami sukcesów swojej szkoły, otrzymują rekompensatę w postaci litości i obniżonych wymagań. Z powodu „ulgowego” traktowania, biedna osoba nabywa prawa do wstydu, że nie jest taki/taka, jak ci, którzy budują pozytywny wizerunek szkoły. Nie ma natomiast prawa do poczucia dumy z siebie i swojej roli w szkolnej społeczności. Jest traktowany jak ofiara i czuje się jak ofiara, w efekcie z takim poczuciem wkracza w dorosłość. Ma potem problemy z funkcjonowaniem jako pełnoprawna jednostka, ponieważ nigdy pełnych praw nie posiadał (roztaczano nad nim/nią ochronny parasol bądź uważano, że do pewnych spraw się nie nadaje). Kończy edukację jako człowiek zawiedziony i z takim nastawieniem rozpoczyna dalsze życie.

Biednym dzieciom trzeba udzielić w szkole pomocy³⁸, jednak w taki sposób, aby nie przyniosła im ona szkody i nie prowokowała do buntu. Przede wszystkim należy

³⁷ Cyt. za: Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim*, dz. cyt., s. 15.

³⁸ W. Warzywoda-Kruszyńska uważa, że troska o biednych w szkole nie wystarczy. Od państwa należy oczekiwać prowadzenia szerszej polityki prospołecznej: „Obowiązkiem władz jest zapewnienie usług społecznych na wysokim poziomie i dostępnych niezależnie od zasobności portfela”. *Dziecko biedne głową muru nie przebije*, dz. cyt., s. 11.





przeciwstawić się zjawisku podziału ról: przypisania jednych uczniów do grupy, która odnosi sukcesy, drugich zaś do zespołu, który ma w szkole przetrwać. Słabi uczniowie i uczennice są chronieni przed pewnymi porażkami, co ma być dla nich namiastką osiągnięć. Tymczasem mniejsze doświadczenie porażek nie jest sukcesem w rozumieniu dziecka, chociaż jest nim w rozumieniu pedagogów. Uczennica lub uczeń, który nie opanował właściwych dla swojego wieku wiadomości i umiejętności, otrzymuje pomoc w postaci zajęć wyrównawczych. Zajęcia te zapewniają mu przetrwanie w szkole, co ma przyjąć jako swój największy szkolny sukces. Jak bardzo trzeba być upokorzonym i pozbawionym podmiotowości, aby znajdować radość w przetrwaniu w szkole i utożsamiać to z sukcesem? Tylko zahukane i charakterem bezzębne dzieci mogą cieszyć się, że jedynym ich sukcesem chodzenia do szkoły było przetrwanie. Przecież nauka to coś znacznie większego.

Dyskryminowanie dzieci ze względu na biedę polega właśnie na próbie wmówienia im, że ich sukcesem będzie przetrwanie szkoły, czyli dobrnięcie do końca mimo braku osiągnięć. Tymczasem fakt nieosiągnięcia rozlicznych sukcesów podczas nauki szkolnej jest poważnym obciążeniem dla osobowości człowieka, prowadzi bowiem do niskiego poczucia własnej wartości i do przekonania, że bieda jest naturalną konsekwencją bycia nikim. Edukowanie tak pojęte staje się czynnikiem sprzyjającym utrwalaniu biedy. Mamy wtedy do czynienia z edukacją *à rebours*, która – co mówią nieraz jej absolwenci – nic nie daje, stanowi zwykle marnotrawstwo czasu. Nic dziwnego, że z powagą traktowane są opowieści ludzi, którym się udało wyjść z biedy, iż czynnikiem sprzyjającym ich rozwojowi było porzucenie szkoły w odpowiednim momencie, tzn. zanim nie zostali przez nauczycieli/nauczycielki zahukani.

Zresztą nierówny podział osiągnięć i związane z tym wykluczenia nie są tylko problemem dzieci z ubogich rodzin. Uważam, że szkoła, która nie zmieni swojego podejścia do dzieci i nie zapewni im rozlicznych sukcesów, znajdzie się w pułapce bez wyjścia. To wcale nie jest tak, że dzieci nie mają dokąd pójść, więc muszą trafić do szkół. Placówki oświatowe pustoszeją tak samo jak nierentowne fabryki, a w końcu jedne i drugie są zamykane. Przestraszone kryzysem władze tylko czekają, aby pozamykać kolejne szkoły. Uważam, że troska o dzieci z biednych rodzin leży w interesie samych nauczycielek i nauczycieli. Kiedy bowiem brakuje uczniów, oni sami też stają się niepotrzebni. Dobrze byłoby mieć w klasie dzieci piękne jak z obrazka i mądre niczym król Salomon. Takim wiedza prawdopodobnie sama wchodziłaby do głów. O wiele większe wymagania stawia przed nami praca z dziećmi, które doświadczają biedy, dla których chodzenie do szkoły wcale nie jest oczywistością, lecz trudnym wyborem. Nieraz zaś opuszczanie lekcji stanowi formę obrony przed psychicznymi i fizycznymi atakami bądź przed spędzeniem kolejnego dnia w miejscu, gdzie niczego nie mogą osiągnąć.

Dzieci, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę ze szkołą, są zachłanne w osiągnięciu sukcesów. Biedne pod tym względem niczym nie różnią się od zamożnych. Jedne i drugie idą na lekcje pełne oczekiwania na coś niezwykłego, na chwilę, kiedy będą grały role championów. Co stoi na przeszkodzie, aby te pragnienia się spełniały? Czy rzeczywiście opóźnienie w rozwoju, braki wyniesione z domu i z wcześniejszych etapów edukacji? Czy raczej polityka edukacyjna państwa oraz wynikający z niej sposób pracy szkół, które nie pozwalają wybić się wszystkim uczniom i uczennicom, a tylko niektórym? Uważam, że zadaniem władz oświatowych jest tak zorganizować proces nauczania, aby każde dziecko osiągało w nim sukcesy. Działania przeciwne, selekcjonowanie dzieci na te, które będą kroczyć ścieżką sukcesów, i te, dla których nauka to wyłącznie droga przez mękę, uznaję za bezprawie. Łamaniem praw dziecka jest, moim zdaniem, edukacja bez sukcesów każdego ucznia i uczennicy.

Dyskryminowanie dzieci ze względu na biedę polega właśnie na próbie wmówienia im, że ich sukcesem będzie przetrwanie szkoły, czyli dobrnięcie do końca mimo braku osiągnięć. Tymczasem fakt nieosiągnięcia rozlicznych sukcesów podczas nauki szkolnej jest poważnym obciążeniem dla osobowości człowieka, prowadzi bowiem do niskiego poczucia własnej wartości i do przekonania, że bieda jest naturalną konsekwencją bycia nikim.

Niektórzy nauczyciele i nauczycielki nie wiedzą, jakie sukcesy może osiągać dziecko, które sprawia wrażenie przygłupiego, nie jest w stanie przyswoić sobie najprostszych wiadomości, wykazuje rażące braki w wiedzy i umiejętnościach. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: „W naszej tradycji oświatowej bardzo głęboko zakorzeniło się przekonanie, że do szkoły chodzi mózg. Jego sprawność decyduje o wartości człowieka”³⁹. Odrzucenie tej tradycji skutkuje odkryciem sfer, w których uczniowie i uczennice z zaniedbanych

środowisk mogą osiągać sukcesy. Poglądy takie z trudem docierają do nauczycieli, którzy postrzegają siebie wyłącznie jako dydaktyków i profesjonalistów w wykładanym przedmiocie. Nie sprzyja odrzuceniu tej tradycji także praktyka oceniania szkół jedynie za wyniki uczniów i uczennic na egzaminach. Dopóki to się nie zmieni, nie zmieni się też dyskryminacja z powodu biedy.

³⁹ Prawo dziecka do zdrowia, red. J. Bińczycka, Kraków 2007, s. 136.





Tomasz Sobierajski

DUCH LORDA ACTONA

Kiedy John Emerich Dalberg-Acton, niespełna szesnastoletni wnuk pierwszego ministra Królestwa Neapolu za panowania Fryderyka IV, postanowił rozpocząć studia na Uniwersytecie w Cambridge, spotkał się z bezdyskusyjnym sprzeciwem władz uczelni. Zabroniono młodemu człowiekowi podjęcia studiów z powodu jego rzymskokatolickiego wyznania. Na nic zdały się rodzinne koneksje i próba wpływu na zmianę zdania czcigodnych profesorów angielskiego college'u. Acton musiał wyjechać na studia do Monachium, gdzie pobierał nauki pod okiem Johanna von Dollingera, wybitnego historyka i jednego z pierwszych działaczy ekumenicznych.

Po powrocie do Anglii niestrudzenie walczył o poszanowanie praw mniejszości religijnych, a na Soborze Watykańskim wywołał niemało kontrowersji, opowiadając się za wolnością polityczną i religijną. Katolickie wyznanie nie miało wpływu na jego „świeckie” poglądy i nigdy nie wzięło góry nad zdrowym rozsądkiem. Jako uznany autorytet i jedna z najbardziej znanych postaci w wiktoriańskiej Anglii, a jednocześnie, jako jeden z najzdolniejszych uczniów Dupanloupa i Dollingera, na zawsze pozostał krytyczny wobec Watykanu. Nigdy też nie zapomniał o skutkach prześladowań Kościoła rzymskokatolickiego wobec wyznawców innych religii.

Postać lorda Actona do dzisiaj kojarzona jest z tolerancją religijną i brakiem ograniczeń w codziennym funkcjonowaniu osób, które w społeczeństwie wyznającym czy też deklarującym wyznanie określonej wiary są członkami innego Kościoła lub nie wyznają żadnej religii.

Tomasz Sobierajski socjolog. Jest doktorem nauk humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Na stałe współpracuje z Uniwersytetem Ankarskim, gdzie prowadzi zajęcia i projekty badawcze z zakresu socjologii religii i socjolingwistyki. W KOWEziU realizuje projekty z zakresu doradztwa zawodowego i kształcenia na odległość. Religijność młodzieży z perspektywy teorii racjonalnego wyboru była przedmiotem jego pracy doktorskiej.

20-lecie religijnej nietolerancji

Przywołuję tę historyczną postać nie bez kozery. Całkiem niedawno „świętowaliśmy” dwudziestolecie wprowadzenia, czy też jak chcą to widzieć niektórzy, „powrotu” religii do szkół. Nadanie temu zdarzeniu miana powrotu jest o tyle dziwne, że osoby opowiadające się za takim zdefiniowaniem sprawy zazwyczaj nie widzą ciągłości historycznej między epoką PRL-u i III Rzeczypospolitej. Niemniej po trzydziestoletniej przerwie religia w polskich szkołach

znowu jest. Dyskusje na ten temat ożywają co jakiś czas, najczęściej przy okazji wyborów parlamentarnych, kiedy to jakieś ugrupowanie dla własnych celów wysuwa postulat wycofania lekcji religii ze szkół i przedszkoli. Tudzież bardzo skrupulatnie rozlicza państwo za wydatki związane z zatrudnianiem nauczycieli religii, w tym dużego odsetka księży, i prowadzeniem lekcji religii w tak dużej liczbie godzin. Po wyborach postulaty te cichną, a większość z nas nie ma złudzeń co do tego, że lekcje religii rzymskokatolickiej w szkołach pozostaną na bardzo długi czas i nie warto skupiać się w tej sytuacji na ekonomii czy na użytecznych celach poszczególnych partii.

Moim zdaniem, należy zastanowić się raczej nad problemem mniej nośnym niż pieniądze, ale dużo bardziej istotnym z punktu widzenia państwa nowoczesnego, za jakie Polskę zwykło się uważać. Mówię tu o kwestii dyskryminacji ze względu na wyznanie lub jego brak, czyli sytuacji powszechnej w tysiącach szkół w całej Polsce. Sytuacji, która uczy nietolerancji, przyzwyczają do braku szacunku wobec praw mniejszości i jest sprzeczna z zasadami nowoczesnego państwa demokratycznego.

Prawem na lewo

Podstawą do wprowadzenia lekcji religii do polskich szkół publicznych była ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku. W artykule 12 tej ustawy znajduje się następujący zapis: „Publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują sami uczniowie”¹. W kolejnym artykule cytowanego powyżej dokumentu znajduje się zapis, mówiący o tym, że „szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej [...]”². Z zapisu ustawy wynika zatem, że rodzice za każdym razem powinni zostać pytani przez właściwych przedstawicieli szkół o zgodę na prowadzenie lekcji religii, a sama szkoła powinna zadbać o wszystkich uczniów i uczennice, niezależnie od wyznania lub jego braku.

Powyższa konstatacja nabiera głębszego wymiaru, kiedy przeanalizujemy tekst preambuły do tejże ustawy. Zgodnie z jej zapisami „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne

¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, art. 12.

² Tamże, art. 13.



zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków

rodziny i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności³. Dwa lata później został podpisany konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, który w artykule 12 uznał „prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci” i zagwarantował, 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”⁴.

Niestety w obu dokumentach (co w przypadku konkordatu nie powinno szczególnie dziwić, ale w przypadku ustawy o systemie oświaty dziwi bardzo) słowo „religia” czy też określenie „nauczanie religii” stało się w ciągu tych dwudziestu lat synonimem słowa „religia rzymskokatolicka” i „nauczanie religii rzymskokatolickiej”⁵. Puste w związku z tym stają się słowa preambuły do ustawy mówiące o wolności i tolerancji, a także wskazujące na poszanowanie praw konstytucyjnych, jak również tych wynikających z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Automatyzm zastosowany w publicznych placówkach oświatowych doprowadził do tego, że niemalże nikt nie pyta dziś rodziców o ich wolę w odniesieniu do nauczania religii rzymskokatolickiej ich dzieci, jak również nikt nie zastanawia się głębiej nad sytuacją rodziców i dzieci, którzy są ateistami/ateistkami, bądź wyznają religię inną niż katolicka. Być może, okrutnie rzecz ujmując, zepchnięcie na margines dzieci rodziców o innych przekonaniach miało być w założeniu ustawodawców nauką tolerancji w imię zasad szkoły przetrwania?

Pomiędzy ustawą o systemie oświaty a podpisaniem konkordatu wprowadzono uszczegółowienia dotyczące nauczania religii w szkołach publicznych zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Zgodnie z rozporządzeniem,

.....
Miałam pomysł, żeby nie wysyłać dziewczynek na religię, ale potem zastanawiałam się, jak im to wytłumaczyć. Nie potrafiłam. Poddalam się. I chyba teraz trochę żałuję (wywiad 6).

³ Tamże, preambuła do ustawy.

⁴ Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 roku, art. 12.

⁵ We wschodnich rejonach Polski synonimem jest określenie „religia prawosławna”, niemniej jest to dużo mniejszy odsetek niż w przypadku religii rzymskokatolickiej.

wprowadzono do szkół lekcje etyki, jako alternatywę do lekcji religii, a także zdefiniowano zasady nauczania w danej placówce religii innego wyznania niż rzymskokatolickie. W rozporządzeniu pojawiają się dwa zapisy odnoszące się do dyskryminacji i tolerancji. Pierwszy zapis: „Uczestniczenie lub nieuczestniczenie w przedszkolnej albo szkolnej nauce religii lub etyki nie może być powodem dyskryminacji przez kogokolwiek i w jakiegokolwiek formie”⁶ dla każdego, kto chodził do szkoły, od razu wyda się zapisem martwym, jeśli nie śmiesznym. Szkolne grupy rówieśnicze są bezwzględnie w tępieniu inności, a obecny system nauczania religii w szkołach pogłębia postawy dyskryminacyjne. Drugi zapis odnosi się do wpisów na świadectwie ukończenia klasy: „W celu wyeliminowania ewentualnych przejawów nietolerancji nie należy zamieszczać danych, z których wynikałoby, na zajęcia z jakiej religii (bądź etyki) uczeń uczęszczał”⁷ i skłania do postawienia pytania o to, kto miałby przejawiać tę nietolerancję? Kogo ustawodawca miał na myśli? Przyszłych pracodawców? Bo przecież nie innych uczniów i uczennice czy kadrę pedagogiczną, którzy i tak doskonale orientują się w tym, kto chodzi na lekcje religii, a kto na lekcje etyki.

Faworyzowanie religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach i przedszkolach jest ewidentne, a ustanowione prawo niejednoznaczne, lub inaczej – odczytywane tylko z punktu widzenia większości rzymskokatolickiej. Poza tym rodzice zaliczani do mniejszości religijnej lub pozareligijnej często nie znają tych przepisów (np. o tym, że lekcje religii nie są obowiązkowe). Druga sprawa to wygoda dyrektorów placówek, którzy ułatwiają sobie pracę, automatycznie wklejając lekcje religii do planu zajęć szkolnych. Nie można również nie zwrócić uwagi na aspekt konformizmu obu stron, wskutek którego najbardziej cierpią dzieci. Co za tym idzie, zamiast uczyć tolerancji i poszanowania praw innych, znakomita większość szkół, z doskonałym skutkiem i przy biernej akceptacji rodziców, podtrzymuje stereotypy i dyskryminuje uczniów i uczennice innych wyznań niż rzymskokatolickie lub niewierzących.

Wolność i religia, czyli o braku alternatywy

Kiedy prof. Henryk Samsonowicz jako minister edukacji w rządzie Tadeusza Mazowieckiego wydał w sierpniu 1990 roku dwie instrukcje dotyczące powrotu nauczania religii do szkół, w całym kraju rozgorzała ogromna dyskusja⁸. Niecały rok

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach z dnia 14 kwietnia 1992 roku, paragraf 1, ustęp 3.

⁷ Tamże, paragraf 9, ustęp 1.

⁸ Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 i instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91, określająca zasady współdziałania z Kościołami i związkami wyznaniowymi za Kościołem rzymskokatolickim.





po tym, kiedy Polacy uzyskali pełnię praw, a słowo „wolność” było odmieniane przez wszystkie przypadki, narzucono coś, co nie przystawało do kosmopolitycznych oczekiwań społeczeństwa. Religia w szkole stanowiła w mniemaniu Polaków powrót do przeszłości, a najczęstszy argument zwolenników jej wprowadzenia, mówiący o tym, że religia „była nauczana w szkołach nawet w czasach stalinowskich”, nie przekonywał większości Polaków. Zwolennicy powoływali się na naturalne prawa (*sic!*) lub to, że „nauczanie religii nie jest sprawą wewnętrzną Kościoła, ale częścią procesu wychowawczego”, a „wiara ze swej istoty nie podlega ukrywaniu”⁹. Przeciwnicy zaś mówili o pogwałceniu swoich praw i naruszeniu konstytucyjnej zasady równouprawnienia obywateli bez względu na wyznanie oraz nie zgadzali się na finansowanie lekcji religii z własnych podatków. Spór zwolenników i przeciwników wprowadzenia lekcji religii do szkół, monitorowany przez prof. Ewę Łętowską, ówczesnego rzecznika praw obywatelskich, znalazł swój finał w Trybunale Konstytucyjnym, którego orzeczenie było salomonowym rozwiązaniem, które go jedynie podsyciło¹⁰.

Samo zjawisko stało się na tyle ważne i interesujące, że jego badaniem zajęli się socjologowie. Jednymi z najważniejszych badań dotyczących nauczania religii w szkole z okresu pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych były badania prowadzone przez Wojciecha Pawlika, ówczesnego doktora, dziś profesora Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Pawlik w 1995 roku przeprowadził badania wśród blisko czterech tysięcy uczniów różnych typów szkół w dużych i małych miejscowościach¹¹. Analiza wyników uzyskanych z badania skłania do refleksji, a postawy i opinie uczniów, mimo upływu piętnastu lat, wydają się niezmienione. Pawlik wskazuje na zjawisko, które nazwał „konformizmem kulturowym”, przy czym zaznacza, że mechanizm ten jest wynikiem bezrefleksyjnego myślenia i zgody na zastane warunki. Natomiast ja sądzę, i zdaję się to potwierdzać wyniki badań, że jest to bardziej racjonalna

.....
Nasz syn z początku nie chodził na religię. Potem jednak 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. Postanowiliśmy, że lepiej będzie, jak zacznie chodzić. On chyba jest zadowolony. My mniej, ale co możemy zrobić? (wywiad 12).
.....

⁹ Z orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego, H. Gronkiewicz-Waltz i K. Pawłowicz, „Państwo i Prawo”, nr 7/91.

¹⁰ Z orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego, M. Pietrzak, „Państwo i Prawo”, nr 8/93.

¹¹ *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej*, Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo „Neutrum”, autor W. Pawlik, raport PHARE, Warszawa 1996.

analiza zysków i strat w związku z uczestnictwem w lekcjach religii. Po stronie zysków jest akceptacja środowiska, bycie w „stadzie” i stereotypowo rozumiana „normalność”. Po stronie strat jest odrzucenie, przejaw dyskryminacji i nietolerancja. Dlatego nie dziwi, że (i kiedyś, i dziś) duża grupa uczniów i uczennic chodzi na lekcje religii, chociaż to niezgodne z ich przekonaniami. Co czwarta badana (23,9%) przez Pawlika osoba deklarowała, że nie chce „mieć kłopotów w przyszłości, związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie, np. ze ślubem, przy zdawaniu do szkół, uczelni itd.”. Co szósty ankietowany (17,9%) deklarował, że na religię chodzi „z przyzwyczajenia”, a co dziesiąty (9,7%) twierdził, że nie chce odstawać od grupy, więc, jeśli „większość chodzi, to ja też”. Pawlik zwrócił również uwagę na to, że w większości badanych szkół uczniowie i uczennice chodzą na religię, bo... nie mają alternatywy. Jak podkreśla, na 3772 badanych uczniów i uczennic tylko 34 uczęszczało na lekcje etyki, co daje 0,9%! Lekcje etyki nie stanowiły i pewnie po dziś dzień nie stanowią alternatywy dla lekcji religii, ponieważ większość uczniów, szczególnie ze szkół podstawowych, nie miała i nie ma pojęcia, co oznacza słowo „etyka”. Nie mówiąc już o tym, że w większości szkół lekcji etyki po prostu nie ma. Szkoły nie potrafiły (i do tej pory nie potrafią) zapewnić uczniom i uczennicom oferty programowej, która pozwoliłaby na poszanowanie praw tych, którzy/które nie chcą uczestniczyć w lekcjach z religii rzymskokatolickiej.

Rzeczywistość zastana, czyli religijny letarg

Mechanizm konformizmu kulturowego jest obecny również dzisiaj. Przy czym należy zauważyć, że teraz, po dwudziestu latach, religia w szkole stanowi pewnego rodzaju „rzeczywistość zastaną”, a większa liczba uczennic i uczniów podchodzi do uczęszczania na nią bezrefleksyjnie. Jednak z pewnością jest też duża liczba takich (a w przypadku młodszych dzieci również ich rodziców), którzy decydują się na rozwiązanie sprzeczne z ich przekonaniami dla dobra własnego bądź dobra dziecka i pomimo tego, że nie chcą, to posyłają dziecko na lekcje religii. Jak wskazują nowsze badania socjologiczne, społeczna akceptacja nauczania religii w szkołach jest większa niż w latach dziewięćdziesiątych, dlatego tym bardziej warto upomnieć się o prawa wykluczanej mniejszości – społeczny letarg służy szerzeniu się nietolerancji.

Według badań CBOS z 2007 roku dotyczących nauczania religii w szkołach, większość z nas zgadza się z opinią, że szkoła to najlepsze miejsce do nauczania religii. Rozkład odpowiedzi w zestawieniu z odpowiedziami z pierwszej połowy lat 90., gdzie dyskusja nad nauczaniem religii w szkołach była szczególnie żywa, przedstawia tabela¹².

¹² CBOS, *Opinie o nauczaniu religii – raport z badań*, Warszawa 2007.





Czy Pana/Pani zdaniem religia powinna być nauczana w szkołach publicznych, czy też nie?	Wskazania respondentów wg terminów badań					
	'91	'92	'93	I '94	VII '94	'07
Zdecydowanie tak	23%	21%	22%	20%	24%	36%
Raczej tak	34%	34%	31%	37%	31%	36%
Raczej nie	23%	19%	18%	19%	19%	12%
Zdecydowanie nie	19%	22%	25%	19%	22%	12%
Trudno powiedzieć	1%	4%	4%	5%	5%	4%

Źródło: CBOS, *Opinie o nauczaniu religii – raport z badań*, Warszawa 2007

Jak widać, odsetek badanych, którzy są raczej na tak, nie zmienił się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Jednak odsetek osób, które są zdecydowanie za tym, że religia powinna być w szkołach, to znaczny skok punktów procentowych. Z 20, 21 na początku lat 90. do 36 pod koniec pierwszego dziesięciolecia XXI wieku. Zdecydowanie, blisko o połowę, zmniejszyła się natomiast liczba osób, które są zdecydowanie przeciwko uczeniu religii w szkole.

Inaczej podchodzimy do kwestii związanych z lekcjami religii dla przedszkolaków. W 2007 roku 53% badanych było przekonanych do nauczania religii, a już rok później – tylko 44%¹³. Jednocześnie zwiększyła się liczba osób, które są przeciwko takiemu rozwiązaniu. Można domniemywać, że liczba ta będzie ulegać zwiększeniu. Ma to związek ze zmianami społecznymi, jak również ze wzrastającą liczbą osób dobrze wykształconych. Szczegółowe analizy badań z ostatnich kilkunastu lat dotyczących religii i jej nauczania pokazują bowiem, że mniejszą akceptację dla katechety w szkołach mają osoby bądź dzieci osób z wyższym wykształceniem, natomiast najsilniejszą grupą popierającą lekcje religii są rolnicy bądź dzieci rolników, a także osoby lub dzieci osób z wykształceniem zawodowym. Większa liczba osób z wykształceniem wyższym w Polsce pozwala na postawienie nieśmiało prognozy wskazującej na zwiększającą się liczbę osób niechętnych katechizacji w szkołach.

Ponad połowa Polaków (55%) sprzeciwia się wystawianiu stopni z religii, dużo więcej – bo dwie trzecie badanych (62%) uważa, że stopień z religii nie powinien być wliczany do średniej ocen, a 57% sprzeciwia się włączeniu religii do egzaminu maturalnego. Trzy czwarte respondentów (79%) uważa, że plan lekcji powinien być skonstruowany tak, żeby lekcje religii były pierwszymi lub ostatnimi lekcjami w rozkładzie dnia¹⁴.

¹³ CBOS, *Religia w systemie edukacji – raport z badań*, Warszawa 2008.

¹⁴ Tamże.

Omawiane wyniki siłą rzeczy bazują na odpowiedziach starszych uczniów i uczennic bądź dorosłych Polaków i Polek będących lub nie będących rodzicami. Natomiast ofiarami „automatyzmu religijnego” w programach nauczania szkół publicznych są kilku- lub kilkunastoletni uczniowie i uczennice. I to oni na co dzień spotykają się z represjami i nietolerancją ze strony rówieśników, jeśli nie chodzą na lekcje religii. Stowarzyszenie Neutrum przeprowadziło analizę potencjalnych zachowań, z którymi mogą spotykać się nie chodzący na lekcje religii rzymskokatolickiej lub religii prawosławnej, która zmonopolizowała niektóre szkoły na wschodzie naszego kraju. Zdaniem autorów raportu, uczennice i uczniowie nieuczęszczający na lekcje religii są najczęściej narażeni na:

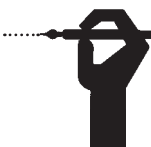
- powstawanie podziałów i/lub konfliktów między uczniami i uczennicami, których osiłą będą lekcje religii;
- problemy związane z poczuciem obcości, inności;
- gorsze traktowanie ze strony nauczycieli, wychowawców;
- różne formy mniej lub bardziej ukrytego przymusu szkolnego polegającego na skłanianiu dzieci do uczestniczenia w lekcjach religii rzymskokatolickiej;
- nierespektowanie przez szkołę obyczajów religijnych i praktyk wynikających z przynależności do innej grupy wyznaniowej¹⁵.

Rzadko które dziecko jest na tyle silne, żeby poradzić sobie z tego rodzaju dyskryminacyjnymi represjami.

Państwowa religia, czyli sprawa Grzelaków

Zwolennicy nauczania religii rzymskokatolickiej w szkołach bardzo często używają argumentu, który kolokwialnie można by ująć: „jeśli wszedłeś między wrony, musisz krakać tak jak one”. Jeśli bowiem blisko 96 procent społeczeństwa polskiego deklaruje swoją przynależność do religii rzymskokatolickiej, to dlaczego ze szczególną uwagą należy się pochylać na pozostałych 4 procentach? Jeśli żyją w „katolickim” kraju, to powinni dostosować się do zasad większości, czyli „krakać” jak wszyscy. I znów wracamy do podstaw demokracji. Takie ujęcie rzeczywistości to nie jest demokracja, a reżim katolików wobec niekatolików. A reżim z demokracją nie ma nic wspólnego, oprócz aspektu większościowego. Chociaż dla wielu osób nie jest to oczywiste, to jednak religia rzymskokatolicka nie jest religią państwową i powinna być traktowana na równi z innymi wyznaniami. Tak się niestety nie dzieje, nie tylko w szkołach, ale i w innych dziedzinach życia społecznego czy gospodarczego. O ile nie widać nadziei na zmiany z punktu widzenia prawa czy decyzji władz, o tyle widać wyraźne pęknięcie

¹⁵ *Równość kościołów*, Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo „Neutrum”, autor W. Pawlik, raport PHARE, Warszawa 1997.





w opiniach Polaków na temat religii i ich (przynajmniej deklaracyjną) otwartość na inne wyznania, co może być przyczynkiem do rosnącego poczucia tolerancji dla osób, które nie są katolikami.

Jak podaje CBOS, wysokie przywiązanie Polaków i Polek do religii rzymskokatolickiej nie jest powodem do dyskredytowania innych wyznań. Ogromna większość respondentów i respondentek (87%) jest zdania, że każda religia jest tak samo dobra, z czego połowa jest zdecydowanie o tym przekonana. Trzy czwarte badanych (72%) twierdzi,

że Bóg czczony w różnych religiach, bez względu na nazwę, to ten sam Bóg. Tyle samo osób twierdzi, że wszystkie religie mają jeden cel¹⁶. Czy jest zatem szansa na społeczną zmianę, a co za tym idzie, dostrzeżenie i walkę z jawną dyskryminacją dzieci niekatolickich w polskich szkołach publicznych? Być może. Na razie jednak zdeterminowani rodzice muszą się chwytać najbardziej wyrafinowanych sposobów i szukać wsparcia już nie w kraju, ale w najwyższych instancjach stanowiących europejskie prawo.

Najbardziej znanym przykładem jest *casus* rodziny Grzelaków. Państwo Czesław i Urszula Grzelakowie po kilkuletniej nieskutecznej walce z polskimi władzami postanowili wnieść pozew przeciwko Rzeczypospolitej Polskiej do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu. Zgodnie z ich życzeniem, syn państwa Grzelaków zrezygnował z uczęszczania na lekcje religii w szkole. W zamian nie zaproponowano mu żadnych alternatywnych zajęć, godziny, które w planie zajmowała religia, spędzał w bibliotece lub w klasie obok. Grzelakowie wskazali również, że ich syn był zmuszony dwukrotnie zmieniać szkołę ze względu na dyskryminację oraz fizyczną i psychologiczną przemoc ze strony innych uczniów i uczennic. Co ważne, żadna z tych szkół nie oferowała zajęć alternatywnych dla dzieci niechodzących na religię.

Wyrok Trybunału zapadł w zeszłym roku. Stwierdzono w nim naruszenie dwóch artykułów Konwencji Praw Człowieka – art. 9 dotyczącego wolności sumienia i wyznania i art. 14 mówiącego o zakazie dyskryminacji w korzystaniu z praw gwarantowanych w Konwencji. Zdaniem Trybunału: „jednostki nie powinny być zobowiązane przez władze publiczne do ujawniania swojej religii lub wyznania, ani także nie mogą być stawiane w sytuacji, z której można wywieść, kto ma jakie poglądy”¹⁷. W wyroku

.....
Któregoś dnia mój ośmioletni syn usiadł mi na kolanach i powiedział: „Tato, jeśli mnie kochasz, to pójdz ze mną w niedzielę do kościoła”. Zaniemówiłem. Przecież wie, że nie chodzę nigdy do kościoła. Nie wiedziałem, co powiedzieć. Zaczęłam z nim rozmawiać. Okazało się, że dostał taką pracę domową od katechетки (wywiad 8).
.....

¹⁶ CBOS, *Polacy wobec różnych religii i zasad moralnych katolicyzmu*, Warszawa 2006.

¹⁷ <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=1&portal=hbkm&action=html&highlight=grzelak&session>.

Trybunału czytamy również, że państwo powinno unikać tworzenia sytuacji, w której „jednostki – bezpośrednio lub pośrednio – są zobowiązane do ujawnienia, że są osobami niewierzącymi”, a zyskuje to na znaczeniu, kiedy „takie zobowiązanie pojawia się w kontekście świadczenia ważnych usług publicznych, jaką jest edukacja”¹⁸.

Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie państwa Grzelaków i ich syna wskazał na upośledzenie polskiego prawa, jak również na codzienne, nagminne i nieustanne łamanie podstawowych praw wobec innych uczennic i uczniów, którzy nie chcą lub nie mogą uczęszczać na lekcje religii w polskich publicznych szkołach. Religia rzymskokatolicka nie jest bowiem religią państwową, tak jak ma to miejsce w Danii czy Szwecji. Jest religią (deklaratywnie) wyznawaną przez większość Polaków, ale w demokratycznym państwie prawa nie stanowi to (a przynajmniej nie powinno stanowić) podstawy do tego, żeby wszystkich uważać za katolików i tak ich traktować.

Dyskryminacyjna codzienność

W tej części artykułu chciałbym przedstawić wycinek badań własnych, które przeprowadziłem na przełomie lat 2007/2008 wśród rodziców dzieci w wieku szkolnym. Niepublikowane badania „Religia i rodzina” w ramach autorskiego projektu badawczego miały na celu poznanie postaw i opinii wierzących i niewierzących rodziców na temat lekcji religii w szkole. Badanych rodziców niezależnie od deklaracji sumienia i wyznania można podzielić na dwie nierównomierne kategorie. Pierwsza, większa, to ci, którzy posyłają swoje dzieci na lekcje religii, stosując wspomnianą wcześniej „zasadę automatyzmu”. Sami na co dzień niezbyt skupiają się na kwestiach wiary i religii. Deklarują przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego, ale w wielu przypadkach nie uczestniczą regularnie w praktykach religijnych, a wiara nie zajmuje czołowego miejsca na skali ich życiowych wartości. Druga grupa rodziców, których można nazwać „bardziej refleksyjnymi”, to osoby, dla których wysłanie lub niewysłanie dzieci na lekcje religii jest ważną decyzją. Co istotne, w tej grupie znaleźli się nie tylko niewierzący czy osoby innych wyznań, ale też rodzice określający się na skali jako bardzo wierzący. Tacy, którzy nie chcą, by zajęcia religii prowadzone w szkole, jak określiła to jedna z badanych matek, „zepsuły to, co udało się wypracować z dziećmi przez pierwsze ich lata życia w domu” (wywiad 3).

Materiał badawczy jest obszerny, w związku z tym na potrzeby tego artykułu chciałbym skupić się tylko na przejawach dyskryminacji związanych z prowadzeniem lekcji religii rzymskokatolickiej w szkołach, które dostrzegały obie wyróżnione przeze mnie powyżej grupy rodziców.

¹⁸ Tamże.





Rodzice podkreślali, że narzucone z góry lekcje religii w szkołach sprawiały, że często w swoich decyzjach wybierali „mniejsze zło”:

„Zastanawialiśmy się przez chwilę z mężem, czy nie zrezygnować z tych zajęć dla syna, ale doszliśmy do wniosku, że jeszcze mu tym narobimy większych kłopotów” (wywiad 21).

„Miałam pomysł, żeby nie wysłać dziewczynek na religię, ale potem zastanawiałam się, jak im to wytłumaczyć. Nie potrafiłam. Poddałam się. I chyba teraz trochę żałuję” (wywiad 6).

„Nasz syn z początku nie chodził na religię. Potem jednak 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. Postanowiliśmy, że lepiej będzie, jak zacznie chodzić. On chyba jest zadowolony. My mniej, ale co możemy zrobić?” (wywiad 12).

Z wypowiedzi badanych rodziców można wywnioskować, że decyzję w sprawie uczęszczania czy nieuczęszczania dziecka na religię najtrudniej jest podjąć, kiedy chodzi ono jeszcze do szkoły podstawowej. Małe dzieci są szczególnie wyczulone na inność, nie respektują obcości, wysmiewają się z tych, którzy są obok grupy. Z drugiej strony, w dzieciach w wieku szkolnym chęć, a nawet potrzeba przynależności do grupy jest bardzo silna, szczególnie kiedy ma się kilka lat i socjalizacyjnie szuka się akceptacji wśród „uogólnionych innych”, w sytuacji kiedy „znaczący inni” tracą swój autorytet¹⁹. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku szkoły średniej. Jak wskazali jedni z respondentów, kontestacja lekcji religii może być tu nawet podstawą do zbudowania autorytetu i bardzo cenionej w tym wieku opinii „buntownika”.

„Kiedy Janek poszedł do liceum, to odmówił chodzenia na lekcje religii. Po kilku tygodniach okazało się, że takich jak on było więcej. Jednak wszyscy pamiętali, że to on zaczął i zbudował sobie w klasie swego rodzaju prestiż. Jego inność okazała się atutem. Myślę, że w podstawówce, a nawet w gimnazjum by to nie przeszło. Muszę powiedzieć, że zaimponował mi tym” (wywiad 7).

W opinii rodziców taki przypadek to jednak rzadkość. Większość na lekcje religii chodzi, mimo swoich przekonań.

„Religia naszej starszej córki w liceum to był koszmar. Ciągłe byliśmy wzywani do szkoły, bo ksiądz cały czas się czuł obrażony. Martyna chodziła na religię chyba tylko po to, żeby się z nim kłócić. Mówiliśmy jej, żeby zrezygnowała z lekcji, ale odpowiadała wtedy: A co będę robić w tym czasie?” (wywiad 11).

¹⁹ Berger P.L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa 2010.

.....
Komunia i to co się działo wokół niej to był jakiś koszmar. Zostaliśmy wprzęgnięci w jakąś dziwną machinę. Nasza córka zachowywała się tak, jakby ją ktoś podmienił. Nie chcieliśmy, żeby poszła do komunii, ale na każde nasze „nie” mieliśmy ataki hysterii. Na szczęście z jej klasy jeszcze dwie inne dziewczynki nie szły do komunii. Po rozmowie z wychowawcą udało się jakoś wyjść z tej opresji. Ale białą sukienkę dostała (wywiad 4).

„Z tego, co wiem z rozmów z Jędrzejem, to siedział na lekcji religii z nudów. Mógłby w tym czasie gdzieś pójść, bo oczywiście szkoła nie organizowała innych zajęć dla niego, ale chyba z czystego lenistwa wolał zostawać w klasie” (wywiad 17).

Powyższe wypowiedzi dotyczą innego problemu. Kilkanaście lat temu Hanna Świda-Ziemia, opisując życie w PRL-u, wskazała na zjawisko „drugiego życia”²⁰. Zgodnie z jego założeniami, funkcjonowało się wtedy w dwóch rzeczywistościach. Pierwsza odnosiła się do życia publicznego, druga do prywatnego. Zniewoleni przez reżim ludzie nie ujawniali w sferze publicznej swoich prawdziwych poglądów w obawie przed restrykcjami i odrzuceniem. Natomiast w sferze prywatnej, domowej, śmiało wyrażali takie, które były często krańcowo sprzeczne z ich publicznym „ja”. Była to swego rodzaju społeczna schizofrenia wymuszona przez system. Pojęcia analityczne Świdy-Ziemby można odnieść do postaw niektórych badanych przez mnie rodziców. Z jednej strony wysyłają dzieci na lekcje religii w imię dobra dziecka i uniknięcia publicznego odrzucenia przez grupę, a z drugiej nie kryją w domu swojego ateizmu czy nawet niechęci wobec religii katolickiej. Funkcjonują w podwójnej rzeczywistości, wymuszonej przez reżim nauczania w szkole religii rzymskokatolickiej dla wszystkich bez żadnej alternatywy.

„Jesteśmy ateistami. Nigdy nie chodziliśmy do kościoła, nasi rodzice też. Kiedy okazało się, że szkoła naszego syna nie organizuje innych zajęć, oprócz religii, nie mieliśmy wyjścia. Bardziej nam zależało na szkole, bo jest bardzo dobra. A jeśli chodzi o religię, to będziemy go później prostować. Myślę, że jest na tyle mądry, że się nie da” (wywiad 2).

„Do religii nie przywiązywaliśmy nigdy żadnej wagi. Jest tam jakieś Boże Narodzenie czy Wielkanoc, ale to bardziej na zasadzie, żeby z rodziną się spotkać. Do kościoła nie chodzimy. Sebastian chodzi na religię, ale powiedzieliśmy mu, że to po prostu będzie dla niego dobre, że będzie z klasą, ale żeby się tymi lekcjami nie przejmował” (wywiad 15).

²⁰ Świda-Ziemia H., *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998.





Jednak momentem przełomowym dla takiej postawy rodziców, żeby nie powiedzieć momentem próby, jest ceremonia związana z Komunią Świętą. Dla rodziców i dzieci bywa to nierzadko traumą.

„No więc mieliśmy wszystko zaplanowane. On chodzi na religię, a jak dojdzie do momentu Komunii, to wyjedziemy na jakieś fajne wakacje, tak żeby nie czuł, że coś go omija. Bez szans! Był tak mocno indoktrynowany od samego początku drugiej klasy, że z wyjazdu nici. Poszedł do Komunii, chyba go to nawet ucieszyło. Nas niekoniecznie” (wywiad 20).

„Komunia i to co się działo wokół niej to był jakiś koszmar. Zostaliśmy wprzęgnięci w jakąś dziwną maszynę. Nasza córka zachowywała się tak, jakby ją ktoś podmienił. Nie chcieliśmy, żeby poszła do komunii, ale na każde nasze „nie” mieliśmy ataki hysterii. Na szczęście z jej klasy jeszcze dwie inne dziewczynki nie szły do komunii. Po rozmowie z wychowawcą udało się jakoś wyjść z tej opresji. Ale białą sukienkę dostała” (wywiad 4).

Rodzice wspominają o „maszynie”. To kolejna kwestia, którą warto poruszyć, mająca niezwykle dyskryminogeny charakter. Mowa tu o próbach „przeciągania” dzieci na stronę religii, najczęściej wbrew woli rodziców. A nawet wykorzystywania dzieci w tym celu.

„Któregoś dnia mój ośmioletni syn usiadł mi na kolanach i powiedział: «Tato, jeśli mnie kochasz to pójdz ze mną w niedzielę do kościoła». Zaniemówiłem. Przecież wie, że nie chodzę nigdy do kościoła. Nie wiedziałem, co powiedzieć. Zacząłem z nim rozmawiać. Okazało się, że dostał taką pracę domową od katechetki” (wywiad 8).

„Moja córka zaczęła się dziwnie zachowywać. Podtykała mi obrazki ze świętymi, próbowała uczyć religijnych piosenek. Kiedy oponowałam, obrażała się, a czasem popłakiwała. Nie wiedziałam, co się dzieje. Kiedyś porozmawiałyśmy o lekcji religii. Okazało się, że bardzo się o mnie martwi, bo siostra 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. Najchętniej rozszarpałabym tę siostrę” (wywiad 1).

.....
Kiedy Janek poszedł do liceum, to odmówił chodzenia na lekcje religii. Po kilku tygodniach okazało się, że takich jak on było więcej. Jednak wszyscy pamiętali, że to on zaczął i zbudował sobie w klasie swego rodzaju prestiż. Jego inność okazała się atutem. Myślę, że w podstawówce, a nawet w gimnazjum by to nie przeszło. Muszę powiedzieć, że zaimponował mi tym
(wywiad 7).

Czasami „zabiegi” stosowane przez osoby uczące katechezy w szkołach przybierają naprawdę zaskakującą formę. Jeden z opisów rodziców był naprawdę wstrząsający. Rodzice ci nie chcieli, żeby ich córka chodziła na religię. W obawie przed dyskryminacją ze strony kolegów, postanowili, że „dla świętego spokoju” będzie chodziła na lekcje religii.

„Córka budziła się w nocy z krzykiem, zapłakana. Trwało to już kilka dni. Wiedzieliśmy, że skądś musiało się to wziąć. Nie wiedzieliśmy jednak, co się stało, a córka nie chciała nam o tym mówić. Do tej samej klasy chodzi syn przyjaciół. Podpytaliśmy Bartka, co się mogło stać, czy ktoś Kalinie zrobił krzywdę? Bartek powiedział, że nic się nie stało. Po pewnym czasie córka otworzyła się przed nami i opowiedziała to, co wydarzyło się na lekcji religii. Ksiądz, który ich uczy, opowiadał dzieciom o diable, jaki jest straszny i jaki wstrętny. Mówił, że jak nie będą grzeczni, to trafią do piekła i tam diabeł się nimi zajmie. W pewnym momencie zapytał, czy chcą usłyszeć głos diabła i nie czekając na odpowiedź, puścił im z taśmy, jak się później okazało, „głos” diabła ze ścieżki dźwiękowej filmu „Egzorcysta”. Uznaliśmy, że tego już za wiele” (wywiad 8).

Nie mogąc przewalczyć z dyrekcją szkoły zwolnienia księdza, rodzice przenieśli Kalinę do innej szkoły. Podobnie zrobili rodzice dwunastu innych uczniów. W efekcie klasa przestała istnieć. Nasuwa się pytanie, jak długo jeszcze rodzice, którzy nie chcą lekcji religii, będą musieli „uciekać” ze swoimi dziećmi ze szkoły? Jak długo będą musieli się chować ze swoimi przekonaniami? Rozwiązaniem miały być lekcje etyki i umieszczenie religii na pierwszej lub ostatniej lekcji planu zajęć. W większości szkół to fikcja.

„Lekcje etyki? Nic takiego nie było. Poza tym lekcje religii są w środku dnia. Moje dziecko może w tym czasie błąkać się po szkole, bo nikt nie może mu zapewnić opieki. Wolę zatem, żeby siedział na religii. Trudno. To dla niego bezpieczniejsze” (wywiad 5).

.....
Moja córka zaczęła się dziwnie zachowywać. Podtykała mi obrazki ze świętymi, próbowała uczyć religijnych piosenek. Kiedy oponowałam, obrażała się, a czasem popłakiwała. Nie wiedziałam, co się dzieje. Kiedyś porozmawialiśmy o lekcji religii. Okazało się, że bardzo się o mnie martwi, bo siostra 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. Najchętniej rozszarpałabym tę siostrę (wywiad 1).





Jak już wspomniałem, materiał badawczy z rozmów z rodzicami jest bardzo duży. Wylania się z niego smutny obraz przypominający niekiedy znane z historii próby przystosowania się innowierców do życia wśród określonej religijnie społeczności. Jednak historycznie związane było to zazwyczaj z funkcjonowaniem w państwie autorytarnym lub totalitarnym. A takim państwem Polska nie jest. Niemniej mamy do czynienia z autorytarną władzą jednej religii, która próbuje podporządkować sobie wszystkich, zaczynając pracę nad tym już od przedszkola, przy biernej akceptacji świeckiego państwa.

Religia czy religioznawstwo?

W latach osiemdziesiątych w polskich szkołach średnich, kończących się maturą, wprowadzono przedmiot pod nazwą „religioznawstwo”. Na tym przedmiocie uczennice i uczniowie poznawali różne religie, prądy filozoficzne. Dowiadywali się o wierzeniach, wyznaniach, obrzędach i kościołach. Uczyli się, że jest wiele religii, z których każda niesie za sobą jakąś wartość dla swoich wyznawców. W sytuacji obecnej lekcje religii w szkołach publicznych podtrzymują stereotypy, a dzieci wyrastają w poczuciu, że świat składa się z białych katolików. Nie uczą tolerancji i otwartości. Zamykają uczniów w ciasnych schematach, nie uwrażliwiają na różnorodność kultur i wierzeń, co powoduje, że zetknięcie z inną kulturą tak często wywołuje u Polaków strach, a w konsekwencji tego – agresję.

Tu już nie chodzi o głoszenie tolerancji w szkołach dla uczniów innej wiary lub niewierzących i ich rodziców. Słowo „tolerancja” kojarzy się bowiem z „tolerowaniem”, niechętną zgodą, przemykaniem oka, funkcjonowaniem gdzieś obok z „tymi innymi”. Tu chodzi o brak dyskryminacji i równouprawnienie. Równouprawnienie, które jest wpisane w ustawę o systemie oświaty, równouprawnienie, które gwarantuje polska Konstytucja. Na szczęście, uczniowie, którzy nie chcą chodzić na lekcje religii rzymskokatolickiej, nie muszą już jak lord Acton wyjeżdżać do innego kraju, zazwyczaj przenoszą się do innej szkoły. Jednak nie jest to żadne pocieszenie, raczej smutna konstatacja, że ciągle bliżej nam do XIX-wiecznej wiktoriańskiej Anglii niż cywilizowanego XXI-wiecznego europejskiego państwa.

NIEPEŁNOSPRAWNI w szkole i... w drodze

Tomasz Garstka

Tak się złożyło, że w ciągu w dwóch ostatnich lat trzy razy jechałem pociągiem w delegację. Moim zadaniem było poprowadzić szkolenia dla osób niepełnosprawnych oraz dla osób z nimi pracujących. Potem trzy razy – też pociągiem – z tych delegacji wracałem. Trzy wyjazdy, trzy powroty, to może wydawać się, że mało, gdyby nie fakt, że

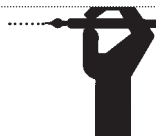
sam jestem osobą niepełnosprawną fizycznie i poruszam się na wózku inwalidzkim.

Od 1995 roku jako psycholog zajmuję się popularyzacją wiedzy psychologicznej i umiejętności psychospołecznych w oświacie i pomocy społecznej. Od 2005 roku robię to na wózku. Jako niepełnosprawny uchodzę za osobę dość aktywną. Moje doświadczenia szkoleniowe nie kończą się na trzech wspomnianych delegacjach. Jednak zawsze jestem dowożony przez organizatorów samochodem w miejsce szkolenia, a potem odwożony do domu. Te trzy podróże pociągiem, niby łatwe a trudne, sprowokowały mnie do zebrania przykładowych doświadczeń młodych ludzi, którzy chcą się uczyć i których państwo – przynajmniej deklaratorywnie – w tym wspiera. Odwiedzałem takie uczennice i uczniów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych i spotykałem się z nimi podczas zajęć prowadzonych w ramach programów aktywizacji młodych osób niepełnosprawnych. Od czego się zaczęło?

Zapiski z podróży

Najpierw musiałem kupić bilety. Zdawałem sobie sprawę, że ze stolicy do dużego miasta docelowego jedzie wiele pociągów, ale dla osoby na wózku podróż nimi jest uciążliwa z kilku powodów. Po pierwsze – brak dostosowanych miejsc w przedziałach. Po drugie – wąskie korytarze w wagonach, w których nie mieści się wózek. Po trzecie – brak dostosowanych toalet. Postanowiłem więc zarezerwować bilet na przejazd pociągiem o podwyższonym standardzie. Okazało się, że kursują aż trzy składy o wdzięcznych nazwach postaci historycznych, ale tylko w jednym znajduje się wagon z przedziałem i toaletą dostosowaną do potrzeb osoby na wózku. Co to oznaczało? Nie mogłem dojechać na szkolenie na czas i wyjechać zaraz po szkoleniu. Rozkład jazdy dostosowanych składów zmusił mnie, by wyjechać z miasta zamieszkania dzień wcześniej i wrócić dzień później. Nie muszę dodawać, że dodatkowe

Tomasz Garstka psycholog. Pracował jako socjoterapeuta dzieci i młodzieży, zajmował się psychoterapią psychoanalityczną osób dorosłych. W latach 1996–2009 współpracował z CODN. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli, warsztaty dla młodych niepełnosprawnych fizycznie i ich rodzin. Współautor podręcznika wychowania do życia w rodzinie „Kim jestem?”, autor książki „Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne”. Prowadzi stałą rubrykę poświęconą psychologicznym aspektom pracy wychowawczej w „Głosie Nauczycielskim”.





noclegi opłacałem z własnej kieszeni, ponieważ nie były przewidziane w budżecie projektu szkoleniowego. Tak było trzy razy.

A co spotkało mnie na Dworcu Centralnym w Warszawie, stolicy kraju, gdzie mają odbyć się piłkarskie mistrzostwa Euro 2012? Otóż, właśnie. Z okazji tej imprezy dworzec miał powstać niemal od nowa, a co najmniej być gruntownie przebudowany. Zrobiono mu „głęboki lifting” i położono nowy „makijaż” na ścianach zewnętrznych. Nie zbudowano jednak wind dla „inwalidów na kółkach”. Wtedy jeszcze nie wisiała nawet w hallu głównym obietnica, że takie windy powstaną. Pasażera takiego jak ja zwoziło się na dół (ten główny warszawski dworzec jest podziemny) dwiema windami. Najpierw na poziom „-1” (poziom pasażu handlowego), a potem bezpośrednio na peron. Obie windy to windy towarowe. Transport odbywał się w asyście, bardzo pomocnych zresztą, panów z działu przesyłek. „Zamówieni” telefonicznie, przyjeżdżają z metalową pochylnią, po której wprowadzają osobę niepełnosprawną na wózek do pociągu. W ten sposób inwalida zostaje nadany jako przesyłka specjalna.

To w Warszawie. W mieście docelowym (dużym mieście, a nie małej miejscowości) żadnej platformy nie mieli. Kierownik pociągu z kolegą wystawiali mnie na peron, nadwyrężając własne kręgosłupy.

Za drugim razem dowiedziałem się, że windy towarowe się popsuly. Panowie z działu przesyłek musieli sprowadzać mnie po ruchomych schodach. Zrobili to bardzo dobrze i szybko. Ale gdybym akurat jechał w towarzystwie przyjaciół inwalidów? Zdążyliby zapakować nas na czas do pociągu? A gdyby każdy z nas jechał gdzie indziej? Pewnie niepotrzebnie histeryzuję.

Trzeci wyjazd zaliczyłem jako śmieć. Pierwsza winda towarowa działała, ale druga nie. W związku z tym na ziemię wywożono mnie „winą szybu śmieciowego” – jak określił to, przepraszający mnie za ten fakt, pan od przesyłek. To śmierdząca winda, którą przewozi się metalowe pojemniki z odpadami. Miałem nawet przyjemność zobaczyć szczura, który je dojadał.

Chciałem złościć się na pana, który mnie tak przewoził, ale stwierdziłem, że to przecież

Przykładem dyskryminacji jest u nas wybór szkoły. Ponieważ Joasia kończy właśnie gimnazjum, musi się z tym zmierzyć. Niestety ma do wyboru tylko dwie szkoły i są to licea. Z rozmów z nią wynika, że chciałyby kształcić się raczej w jakimś konkretnym zawodzie, na przykład wizażystki. W naszym mieście nie ma ani jednego technikum, ani zawodówki dostosowanej dla młodzieży niepełnosprawnej, więc praktycznie mają narzucane to, co sobie wymyśliły władze gminy w naszym mieście.

nie jego wina. Wtedy poczułem złość do kierownictwa Dworca Centralnego, zwłaszcza że słyszałem, iż bierze miesięcznie 24 tysiące złotych. Postanowiłem wpisać się do „książki skarg i wniosków”. Jednak tam, gdzie mnie skierowano, nikt nie otwierał drzwi. Ciekawe – pomyślałem – czy za kilkanaście miesięcy niepełnosprawni kibice Euro 2012 przybędą jako bagaż podręczny, jak przesyłki, czy jak śmieci? Czy może jednak jak ludzie?

Dyskryminacja... w drodze do szkoły?

Ja tylko jechałem do pracy do dużego miasta i wracałem do domu. I tylko trzy razy. Stać mnie było na dość drogi bilet i opłacenie dodatkowych noclegów. W jakiej jednak sytuacji znajdują się młodzi ludzie na wózkach inwalidzkich z mniejszych miejscowości, gdzie nie zatrzymuje się żaden IC? „Mają przecież szkoły na miejscu” – powie ktoś. Jestem mieszkańcem stolicy. Są tu szkoły integracyjne lub szkoły z „oddziałami integracyjnymi”. Uczniom i uczennicom na wózkach inwalidzkich zapewniony jest dowóz do szkoły i odwiezienie po lekcjach do domu. Podobnie jest w innych dużych miastach. W mniejszych miejscowościach (na tzw. prowincji) rodzice niepełnosprawnego dziecka jednak słyszą, że nie ma na to środków. Podjazd, winda, toaleta dla potrzeb („tylko!”) jednego niepełnosprawnego ucznia i uczennicy lub („zaledwie!”) paru niepełnosprawnych osób? Młodzi ludzie w takiej sytuacji dostają możliwość edukacji indywidualnej. To nauka w domu. Takie rozwiązanie umożliwiłoby niewątpliwie dostosowanie programów nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych niepełnosprawnych dziewcząt i chłopców. Pozbawia ich jednak kontaktu z rówieśnikami, nabywania umiejętności współpracy, funkcjonowania ze swoją niepełnosprawnością w codziennych sytuacjach społecznych. Prawo (i obowiązek) do nauki jest uwzględniane. Nie można mówić tu o instytucjonalnej dyskryminacji. Ale czy nie jest dyskretną formą dyskryminacji zamykanie ludzi w domach i uniemożliwianie im nauki w normalnej szkole? Czy w ten sposób modne hasło „edukacji włączającej” nie pozostaje jedynie pobożnym życzeniem albo pustym frazesem? Pewna absolwentka psychologii, poruszająca się na wózku inwalidzkim jeszcze jako studentka, wspominała:

„Pamiętam, jak moja mama powiedziała, że w szkole muszą się zastanowić, czy przyjąć mnie do klasy pierwszej. Nie rozumiałam, dlaczego nie mogę być tam, gdzie jest każde dziecko, dlaczego nie mogę «normalnie chodzić» do szkoły. Do tego stopnia byłam zdeterminowana, że siedząc przy mamie podczas rozmowy z panią dyrektorką, która jak tylko stwierdziła, że jest pewien problem, ja natychmiast powiedziałam [...]: «Pani nie może mi zabronić chodzić do szkoły, bo pan minister mi to gwarantuje»¹.

¹ Pawłowska A., *Integracja – oczami niepełnosprawnej studentki psychologii*, w: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Wybrane zagadnienia*, red. W. Brejnak, W. Woźniak, Łódź 2010, s. 156.





A co z uczniami i uczennicami, którzy chcą kontynuować edukację na poziomie szkół średnich lub na studiach, poza miejscowością zamieszkania? Mama niepełnosprawnej Joasi, powiedziała mi:

„Przykładem dyskryminacji jest u nas wybór szkoły. Ponieważ Joasia kończy właśnie gimnazjum, musi się z tym zmierzyć. Niestety ma do wyboru tylko dwie szkoły i są to licea. Z rozmów z nią wynika, że chciałaby kształcić się raczej w jakimś konkretnym zawodzie na przykład wizażystki. W naszym mieście nie ma ani jednego technikum ani zawodówki dostosowanej dla młodzieży niepełnosprawnej, więc praktycznie mają narzucane to, co sobie wymyśliły władze gminy w naszym mieście”.

Ale przecież można wyjechać – powie ktoś – Gdzieś są przecież internaty i akademiki dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Dzieci i młodzież mogą w nich mieszkać i uczęszczać do szkół lub na studia. Dodam, że nawet odwiedziny bliskich są możliwe. Ale już wizyta w domu okazuje się wyczynem. Z powodu transportu. Okazuje się, że mało kto wiąże naturalne prawo do swobody poruszania się z barierami komunikacyjnymi, a te z kolei z utrudnieniami w równym dostępie do edukacji. Czy nie jest to dyskretna, mało widoczna forma dyskryminacji osób niepełnosprawnych?

Niepełnosprawność fizyczna

Zdaję sobie sprawę, że osoby na wózkach, takie jak ja, postrzegane są jako niepełnosprawne **ruchowo** (tzn. mające poważne ruchowe ograniczenia). Postulaty likwidacji barier architektonicznych i zapewnienia ułatwień transportowych często podtrzymują te stereotypowe wyobrażenia. Ja wolę stosować termin „niepełnosprawność **fizyczna**”, ponieważ nie dotyczy ona jedynie kłopotów ze swobodnym poruszaniem się, ale też poważnych problemów fizycznych (somatycznych) towarzyszących wrodzonym lub pourazowym dysfunkcjom neurologicznym.

„Osoba na wózku”, czyli „niepełnosprawna ruchowo”. Tak, to łatwo dostrzec. Jednak większość niepełnosprawnych boryka się z niewidocznymi „gołym okiem” krępującymi dysfunkcjami, które utrudniają życie. Wymienię trzy:

- problemy **urologiczne** (pęcherz neurogeny uniemożliwiający oddawanie moczu i wymagający cewnikowania co 4–6 godzin; popuszczanie moczu, wymagające noszenia wkładek; całkowite nietrzymanie moczu i jego ciągły wyciek wymagający noszenia stałego cewnika i dyskretnie ukrytego worka zbiorczy mocz lub wymienianej pieluchy);
- kłopoty **defekacyjne** (osłabienie i/lub brak kontroli zwieracza odbytu i konieczność regularnego oddawania stolca lub noszenia pieluchy; chroniczne zատwardzenia wymagające specjalnych zabiegów w celu oddania stolca);

- dolegliwości **neuromięśniowe** (paratonie – nieprawidłowe napięcia mięśniowe utrudniające wykonanie ruchów biernych kończynami w wyniku oporu; synkinetazje – współruchy, zbędne dodatkowe ruchy przy wykonywaniu planowanego ruchu; spastyka – stan krótkotrwałego lub utrzymującego się wzmożonego napięcia mięśni przybierającego postać przykurczu, przeprostów lub szarpnięć kończyn).

Dodam jeszcze problemy seksualne związane nie tylko z poczuciem mniejszej atrakcyjności w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami i rówieśniczkami, ale też z zaburzeniami czucia w sferach erogennych i fizjologicznych funkcji seksualnych². W okresie dojrzewania nabiera to specjalnego znaczenia.

Wiadomo, że te wszystkie przejawy niepełnosprawności wpływają na nastroje, samoocenę i samopoczucie ucznia lub uczennicy, że mogą mieć wpływ na jego lub jej motywację uczęszczania do szkoły i uczenia się oraz kontakty z rówieśnikami. To wszystko prawda. Tacy uczniowie i uczennice zasługują więc na specjalistyczną pomoc – stwierdzi ktoś pełen troski – ale co ma do tego dyskryminacja społeczna? I po co te szczegóły fizjologiczne? Jestem przekonany, że właśnie ta fizjologiczna dosadność pozwala wyobrazić sobie, czym jest niepełnosprawność i na czym polega równość w traktowaniu osób nią dotkniętych. „Równo” nie zawsze znaczy bowiem „tak samo”. By osoba niepełnosprawna fizycznie mogła funkcjonować w środowisku osób pełnosprawnych i realizować w pełni swój potencjał w obszarach nie dotkniętych dysfunkcjami, musi mieć zapewnione w minimalnym stopniu komfortowe, po prostu dla niej „normalne”, ku temu warunki. Czy nie jest zatem dyskryminacją pozbawianie niepełnosprawnego ucznia lub niepełnosprawnej uczennicy dostępu do specjalnie przystosowanej toalety?

Szkoła przystosowana poprawnie... dyskryminująca

Dyskryminacja niepełnosprawnych uczniów i uczennic w szkole to nie tylko bezpośrednia, jawna, manifestowana forma wykluczenia czy mniej przychylnie, gorsze ich traktowanie ze względu na niepełnosprawność (ograniczenie, dysfunkcję). Ta wydaje się szczególnie przykra i dolegliwa, ale w polskich szkołach (przynajmniej wedle składanych mi podczas szkoleń deklaracji) coraz rzadziej obecna. Nauczyciele i nauczycielki przyswajają nowe pojmowanie niepełnosprawności. Nie jest ona stałą (tożsamościową) charakterystyką osoby („niepełnosprawny uczeń”/„niepełnosprawna uczennica”), a jedynie przypadłością, ograniczeniem, dysfunkcją w jakimś obszarze (uczeń z niepełnosprawnością... ruchową, wzrokową, intelektualną)/

² Por. Garstka T., *Jak wspierać rodziców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)*, „Poradnik Nauczyciela”, uzupełnienie 42 [J 2.14] (kwiecień 2011), s. 22.





„uczennica z niepełnosprawnością w obszarze...”). W niepamięć odchodzi klasyczny **indywidualny model niepełnosprawności**, w którym niepełnosprawność fizyczna oznaczała wszystkie te cechy psychofizyczne, które ograniczają lub uniemożliwiają danej osobie funkcjonowanie społeczne. W nowszym **społecznym modelu niepełnosprawności** mówi się, że niepełnosprawność w znacznej mierze wynika z przeszkód i barier doświadczanych przez osoby dotknięte dysfunkcjami fizycznymi. To brak odpowiednich warunków (społecznych, ekonomicznych i fizycznych), których nie zapewnia społeczeństwo, oraz niezaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych „tworzą” niepełnosprawność³. Rzecz by można, że niepełnosprawność nie jest już dysfunkcją osoby, ale systemu społecznego. Szkoła ma zatem służyć już **nie integracji** (adaptacji niepełnosprawnej osoby do warunków życia wśród pełnosprawnej większości) ale **włączaniu** (inkluzji), czyli tworzeniu w społeczności osób pełnosprawnych takich warunków, by osoby fizycznie niepełnosprawne mogły funkcjonować w niej jak najlepiej i jak najpełniej realizować swój potencjał w różnych obszarach (edukacja, praca, życie społeczne, towarzyskie, kulturalne, polityczne).

Szlachetne postulaty nie zmieniają jednak faktów. Oto przykład przedstawiony mi przez rodzica, którego syn Oskar, uczęszczał nie do ogólnodostępnej podstawówki, ale specjalnego kompleksu szkół połączonych z ośrodkiem rehabilitacyjnym:

„Szkoła nie była taka jak nas zapewniano, że będzie. Czyli proces nauczania nie był indywidualnie dostosowany do każdego ucznia. [...] Jako że była to szkoła specjalna, takie też było podejście do dzieci. To było widać ewidentnie. Dzieci mają tu być przechowane, a świadectwa to niemalże formalność. Mało który z nauczycieli stara się, aby dzieci się uczyły. Najlepszym przykładem była pani od matematyki, która ciągle jadła podczas lekcji, opowiadała o jedzeniu, a w międzyczasie puszczała bąki”.

Realizacja postulatów edukacji włączającej ma zapobiegać budowaniu społecznych stereotypów osób niepełnosprawnych, uprzedzeniom wobec nich, ich wykluczeniu i dyskryminacji. Ma być też środkiem profilaktycznym przeciw budowaniu tożsamości wyłącznie poprzez dysfunkcję (autostereotyp niepełnosprawności). Ale czy życie w szkole nie przyczynia się czasem do budowania takiej tożsamości – „jestem niepełnosprawny/niepełnosprawna”?

Dość powszechna zdaje się być w szkołach dyskretna dyskryminacja pośrednia. Szkoła zapewnia (jak się przekonamy - pozornie) wzorowe warunki funkcjonowania dla uczniów i uczennic fizycznie niepełnosprawnych, lecz w bardzo konkretny sposób daje odczuć tym właśnie uczniom i uczennicom, że ich specjalne potrzeby nie będą zaspokojone w zgodzie ze szlachetnymi deklaracjami. Przyjrzyjmy się temu bliżej.

³ Por. *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce. Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 2002.

Moim „ulubionym” przykładem są szkolne WC specjalnie dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Brawo! Wiele szkół, w których gościłem na szkoleniach, może się poszczycić taką toaletą. Odpowiedniej szerokości drzwi i powierzchnia, włącznik światła umieszczony w zasięgu ręki osoby na wózku, sedes właściwej wysokości, bariery do przytrzymywania się oraz dostępna spłuczka. Specjalnie wycięta umywalka i automatyczny podajnik mydła, a nawet specjalny kosz na „odpady medyczne”, które pozostawiają po swoich zabiegach osoby niepełnosprawne. Wszystko

Szkoła nie była taka, jak nas zapewniano, że będzie. Czyli proces nauczania nie był indywidualnie dostosowany do każdego ucznia. [...] Jako że była to szkoła specjalna, takie też było podejście do dzieci. To było widać ewidentnie. Dzieci mają tu być przechowane, a świadectwa to niemalże formalność. Mało który z nauczycieli stara się, aby dzieci się uczyły. Najlepszym przykładem była pani od matematyki, która ciągle jadła podczas lekcji, opowiadała o jedzeniu, a w międzyczasie puszczała bąki.

według standardów Unii Europejskiej. Czulem się zaszczycony, gdy w czasie przerw na szkoleniach członek rady pedagogicznej wskazywał mi tam drogę i otwierał przede mną drzwi, uprzednio zamknięte na klucz. W zakłopotaniu wprawiało mnie, że WC okazywało się magazynkiem sprzętu pań lub panów woźnych. Znajdowały się tam mopy, kubły, szczotki, myjki, szmaty, butelki ze środkami czystości i pastami do wykładzin. Myślałem jednak, że pomieszczenie to pełni taką funkcję tylko po lekcjach lub w weekendy. Poruszony ciężką sytuacją lokalową polskich szkół patrzyłem na to z wyrozumiałością. Jednak, im więcej niepełnosprawnych uczniów, uczennic i ich rodziców później poznawałem, tym częściej dowiadywałem się, że to, co brałem za – niestety powtarzający się – przypadek, jest szkolnym standardem. Toalety dla osób niepełnosprawnych łatwo dostępne wedle potrzeb zdały się wyjątkiem. „Normalnie” młody „wózkowicz” czy

„wózkowiczka” musi szukać pani woźnej lub pana dozorcę. Któreś z nich ma klucz do WC-magazyńka. To osobie niepełnosprawnej bardzo ułatwia... zanieczyszczenie się, a nie skorzystanie z WC (patrz: wymienione dysfunkcje urologiczne i defekacyjne). Pół biedy, gdy stanowisko pań woźnych lub dozorcę jest nieopodal i zawsze wiadomo, gdzie znaleźć klucz.

Magazynowane w WC przedmioty bardzo często zajmują miejsce leżanki, która ułatwiłaby cewnikowanie tym niepełnosprawnym uczniom lub uczennicom, którzy tego potrzebują. Zwłaszcza że nie zawsze są w stanie (lub jeszcze nie zostali tego nauczeni/nauczone) samodzielnie wykonać tej niezbędnej dla ich zdrowia czynności.....





Wymagają więc pomocy. Czy mają ją zapewnioną? Co tu mówić o tzw. normalnych szkołach, skoro bywa, że nawet w szkole przy ośrodku rehabilitacyjnym jej nie ma? Oto, co opowiedział mi ojciec pewnego chłopca:

„Na początku roku szkolnego dowiedzieliśmy się, że nie ma pielęgniarki, która cewnikowałaby Oskara. Na pytanie, co w takim razie mamy zrobić, pani dyrektor wzruszyła ramionami. Pielęgniarki były pracownikami deficytowymi. Był okres, że moja teściowa jeździła przez jakiś czas codziennie (!), aby cewnikować Oskara. Żeby nie było za łatwo – mieszka w innej miejscowości. Jechała naprawdę spory kawałek drogi, aby mój syn mógł normalnie uczęszczać do szkoły”.

Niektóre osoby niepełnosprawne wymagają w WC zmiany pieluch. Zmiany dyskretnej. Ponieważ dysfunkcja urologiczna czy defekacyjna nie jest powodem chwały, a raczej kompleksów. Ojciec jednej z uczennic opowiedział:

„W naszej szkole brakowało pielęgniarek. Wyobrażasz sobie? Szkoła z niepełnosprawnymi wymagającymi cewnikowania i brak osób z uprawnieniami do wykonywania takiej czynności. Musisz zrozumieć, że wiele młodych osób nie potrafi tego zrobić samodzielnie. Wiem, wiem [...] Masz rację. W wielu wypadkach to trochę takie rodzicielskie zaniedbanie. Dorośli się spieszą, to dziecko się tego nie nauczy. W domu łatwiej i szybciej, gdy robi to mama. Ale zrozum, że są też osoby, które nie są w stanie tego zrobić same. Na przykład mają lekkie niedowłady rąk. Mogą na przykład pisać na kompie, ale do cewnikowania potrzebna jest precyzja. Szczególnie w przypadku dziewcząt.

Nasza córka ma zmienianą pieluchę. I kiedy nie ma pielęgniarek, wiesz kto to robi? Panie woźne. Jak salowe w szpitalu. O walce z dyrekcją szkoły o leżankę w łazience nie wspomnę”.

Inny przykład dotyczy możliwości samodzielnego poruszania się na wózk inwalidzkim po terenie szkoły. Niejednokrotnie widziałem szkoły dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych, dla których dostępny był jedynie parter. Nie wolno narzekać! Przecież właśnie tu odbywały się – zgodnie z planem – wszystkie lekcje klas z uczniami i uczennicami na wózkach. Ponieważ parter zazwyczaj był wysoki

Na początku roku szkolnego dowiedzieliśmy się, że nie ma pielęgniarki, która cewnikowałaby Oskara. Na pytanie, co w takim razie mamy zrobić, Pani Dyrektor wzruszyła ramionami. Pielęgniarki były pracownikami deficytowymi. Był okres, że moja Teściowa jeździła przez jakiś czas codziennie (!), aby cewnikować Oskara. Żeby nie było za łatwo – mieszka w innej miejscowości. Jechała naprawdę spory kawałek drogi, aby mój syn mógł normalnie uczęszczać do szkoły.

(z ziemi prowadziły nań kilkunastostopniowe schody), by się tu dostać, potrzebny był albo łagodny podjazd, albo winda w przybudowanym do schodów szybie, albo elektryczna platforma schodowa. Co do podjazdu, skarżono mi się, że nawet jeśli istnieje, zimą rzadko bywa odśnieżany w pierwszej kolejności. Przecież osoby, które dowożą niepełnosprawnych uczniów i niepełnosprawne uczennice (zwykle przeszkoleni specjaliści dofinansowani przez gminę lub rodzice) mogą ich/je wnieść lub wciągnąć po odśnieżonych schodach. Sam widziałem to kilkakrotnie podczas moich zimowych delegacji. Nie tylko widziałem, ale i doświadczyłem, mnie też wnoszono tak po schodach.

Częste skargi uczniów i uczennic na wózkach oraz ich rodziców dotyczyły też ciągłych awarii wind lub platform schodowych. Nie są to zwykle jednodniowe awarie (takie przecież każdy zrozumie), ale kilku- i kilkunastomiesięczne przerwy w funkcjonowaniu. Przecież w czasie lekcji i tak nie ma po co wychodzić ze szkoły – mogą usłyszeć rodzice. Awaryjne wind i platform, *de facto* ograniczenie wolności i samodzielności niepełnosprawnych, można, jak widać, wytłumaczyć efektywną opieką.

A gdy trzeba dostać się do szkoły? Przecież się wniesie i zniesie – oto przyjazne zapewnienie. Nie zawsze jednak można liczyć na pomoc. Matka Kariny wspomina:

„Karina była wtedy w zerówce. Ja byłam w ciąży. Zajęcia, w których miała uczestniczyć, odbywały się na pierwszym piętrze. Za każdym razem wciągałam ją tam na górę. Kiedy nedomagałam, córka traciła zajęcia”.

Niepełnosprawne dzieci i młodzież, którzy uczęszczają do szkoły, a nie tkwią zamknięci w domu i na indywidualnych lekcjach, nie są wykluczani z życia społecznego. To ważne! Ale czy zawsze tak się dzieje? Kolejne przykłady wykluczenia i dyskryminacji zostały mi przytoczone przez kilkunastu rodziców niepełnosprawnych uczniów i uczennic. Choć nie opisują one praktyki reprezentatywnej dla polskich szkół, czyli nie są poparte regularnymi badaniami, muszą niepokoić. Dlaczego? Ponieważ przytaczają je rodzice, którzy dla swoich niepełnosprawnych dzieci „robią wszystko, co można”. Są aktywni, walczą o ich prawa. Co zatem powiedzieliby ci, którzy popadli w zwątpienie, albo uznali, że to, czego doświadczają ich dzieci w szkole, jest „całkiem naturalne” z powodu ich kalectwa? Czy przytoczone przykłady są ekstremalne i godne potępienia czy może dość powszechne?

1. Szkolna codzienność

Szatnie szkolne ulokowane są zwykle w piwnicy. Młody człowiek nie może samodzielnie rozbierać się tam, gdzie wszyscy. Drobiazg? Stołówka również często znajduje się w piwnicy, do której nie ma bezpiecznego zjazdu, windy czy platformy schodowej. W związku z tym dzieci niepełnosprawne („chore”) jedzą obiad w oddzieleniu od reszty – na przykład w świetlicy na parterze. Posiłkowe getto – przesadzam?





W każdym razie – na pewno nie integracja. Z kolei tam, gdzie stołówka jest dostępna dla osób na wózkach, bywa, że stoły są zbyt niskie, by wygodnie podejść do nich na wózkach. Wtedy dziecko musi kombinować i stawać bokiem albo ukosem i zamiast normalnie zjeść, naraża się na uwalanie jedzeniem i etykietkę, że „kaleka to brudas”. Taki drobiazg jak dostosowanie stołu świadczy o stosunku do niepełnosprawnej osoby i może rzutować na jej odbiór.

2. Specjalne działania wychowawcze służące integracji klasy

Do takich należą „zielona szkoła” i wycieczki klasowe. I co się okazuje? Wielu moich rozmówców i rozmówczyń dowiadywało się – często na krótko przed wyjazdem (czyżby wstyd organizatorów?) – że ośrodki pobytu na wyjazdach „niestety nie są dostosowane do potrzeb osób na wózkach inwalidzkich”. Jedna z mam opisała mi „złote rozwiązanie”, jakie zaproponowano jej córce:

„Na dwa dni przed zieloną szkołą dowiedziałyśmy się, że ośrodek jest niedostosowany. Zasugerowano, żeby córka została w domu. Miała chodzić do szkoły z inną klasą – chyba za karę, że jest chora”.

Chora – czytaj „niepełnosprawna”. Mama Kariny wspomina:

„Klasa pojechała na wycieczkę do zabytkowego miasta. Byłam na niej jako rodzic do opieki. Okazało się, że plan wycieczki zaplanowano tak, że przed wejściem do zabytkowego obiektu Karina usłyszała: «Musisz tu na placu zostać, bo obiekt nie jest dostosowany dla osób na wózkach». Wściekłam się. Kto tak to wymyślił, żeby moją córkę ot tak zostawić, skoro wycieczka jest klasowa. Byłam tak zła, że wyskoczyłam z pretensjami do kustosa. A ten powiedział, że tu nawet są jakieś windy, ale nie działają. Nie można było sprawdzić?».

Czasem miejsce docelowe pobytu klasy było dostosowane do potrzeb osoby niepełnosprawnej. Jednak często i w takich sytuacjach niepełnosprawni uczeń czy uczennica nie mogli brać udziału w integracyjnym wyjeździe. Stawiano im – prawnie uzasadniony – warunek asysty osoby dorosłej do opieki. A nie każdego stać na sfinansowanie pobytu prywatnego opiekuna. Trudno upierać się, że w tej sytuacji chodzi o dyskryminację. Być może chodzi tu raczej o postawę akceptacji dla specjalnych potrzeb. Dodatkowa składka wszystkich rodziców, po symboliczne dwa złote, mogłaby okazać się rozwiązaniem problemu (dofinansowaniem wyjazdu opiekuna). Takiej prospołecznej postawy nie sposób jednak od nikogo wymagać. Może być ona jedynie spontaniczna i przejawiać się w inicjatywie określonego środowiska rodziców, które doceni to, że tak małym nakładem kosztów, mogą wiele zdziałać dla zapobiegania wykluczeniu i dla integracji klasy (ich pełnosprawnych dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi).

Nie mogę też nie wspomnieć o rzadko mi przytaczanych, ale jednak obecnych w niektórych szkołach, sposobach zwracania się do niepełnosprawnych uczniów i uczennic przez nauczycieli i nauczycielki: „Na to nie masz orzeczenia, więc będziesz oceniana normalnie! Nie myśl sobie...”, „Słabiotko, słabiotko... Będziesz więc normalnie «pałowana»”, „Intelektualnie jesteś sprawny, więc nie wymagaj specjalnego traktowania”.

Dyskryminacja wśród rówieśników

Przedszkola i szkoły podstawowe, w których dzieci pełnosprawne wychowują się z niepełnosprawnymi, rzeczywiście przyczyniają się do integracji czy „łączenia się” ponad kategoriami. Częściej niż tam spotykałem się z zaszczepianiem niechęci od maleńkości przez rodziców. Niechęć ta polega na przeświadczeniu, że niepełnosprawni rówieśnicy i niepełnosprawne rówieśniczki to ci „specjalnie traktowani” i „łagodniej oceniani” przez grono pedagogiczne. Mam wrażenie – nie poparte jednak żadnymi systematycznymi badaniami – że istnieje opór przeciw edukacji włączającej u części rodziców dzieci pełnosprawnych, podobny do oporu przed wcielaną przed laty integracją rasową w szkołach Stanów Zjednoczonych. Wtedy niektórzy nie chcieli, by ich dzieci przebywały z dziećmi „gorszymi rasowo”, i bali się, że ich rzekomo niski poziom umysłowy będzie zaniżać poziom edukacji ich pociech.

Wszystkim rodzicom zależy, by ich dzieci przeszły szkołę bez problemów. Niektórzy rodzice dzieci pełnosprawnych obawiają się, że uczeń czy uczennica o specjalnych potrzebach będzie łagodniej traktowany, co zaszkodzi bardziej surowym i mniej sprawiedliwym traktowaniem ich własnych, zdrowych dzieci. („Jesteś pełnosprawny, więc musisz bardziej się starać. Nie ma dla ciebie żadnej taryfy ulgowej”).

Czy taka postawa tych rodziców ma – pośredni – wpływ na traktowanie niepełnosprawnych, na ich niewidoczność? Niepełnosprawne dzieci (tak wynika z relacji moich rozmówców i rozmówczyń) nie są włączane w życie szkoły, nie widać ich na szkolnych uroczystościach, rzadko są wybierane do samorządu uczniowskiego. Może chodzi tylko o to, że to grupa mniejszościowa, niereprezentatywna dla uczniowskiej populacji. A może też obawa przed „faworyzowaniem”?

Kiedy pytałem o relacje z rówieśnikami, większość opowieści była pozytywna. To dobrze, bo koleżeńskie relacje są najlepszym środkiem zapobiegania dyskryminacji w tym okresie. Pojawiają się też jednak opowieści negatywne. Jedna z mam niepełnosprawnej nastolatki, zwierzyła mi się:

„Bardzo drażni mnie zachowanie kolegów w jej klasie. Z moich obserwacji wynika, że jest traktowana jak powietrze, chociaż ona o tym nic nie mówi”.





Dyskretne wykluczanie często pojawia się w czasie dojrzewania. Wzajemna atrakcyjność seksualna zaczyna odgrywać znaczenie i osoby niepełnosprawne spadają w rankingach popularności. Mama niepełnosprawnej nastolatki opowiada:

„Ona słyszy czasem takie wulgarne teksty «Ale ma cyce», ale nie wiem, czy to bardziej zwraca uwagę na wózek, czy to po prostu taka odzywka, charakterystyczna dla chłopaków w tym wieku”.

W okresie dojrzewania zmienia się też sposób spędzania wolnego czasu. Osoby niepełnosprawne nie stanowią już dobrego towarzystwa. Wymagają na przykład specjalnej pomocy w transporcie. Nie każda dyskoteka, klub, remiza ma podjazd obok schodów i dostosowaną toaletę. Nie każdy w domu ma łazienkę dostosowaną do potrzeb niepełnosprawnej koleżanki czy kolegi. Nie można więc bez przeszkód zaprosić go lub jej na nocną sesję DVD, pidżama-party, wieczorne plotki z nocowaniem, nocną sesję gier w karty czy komputerowych wojen. Okres ten przetrwały, wedle tego, co usłyszałem, tylko silne relacje przyjacielskie.

Wspomnę tu jeszcze o tzw. podwójnej dyskryminacji. Ten problem pojawił się w dyskursie moich nastoletnich niepełnosprawnych rozmówców płci męskiej. Okazuje się, że bycie niepełnosprawnym nastolatkiem oznacza cieszenie się mniejszym powodzeniem u rówieśniczek. Ale już bycie niepełnosprawnym gejem, oznacza też „cieszenie się” małym poważaniem wśród niepełnosprawnych heteroseksualnych kolegów. Dlaczego? Można postawić tu jedynie hipotezy. „Męskość” w naszej heteronormatywnej⁴ kulturze zdaje się oznaczać „nie być babą – nie być pedałem – nie być maminsynkiem”. Chłopcy, którzy ze względu na swoją niepełnosprawność pozostają w większej i dłuższej – w porównaniu z rówieśnikami – zależności od matki (rodziców) oraz odstają fizyczną kondycją, „męską siłą” od rówolatków i nie w pełni mogą naśladować swojego ojca, chcą jakoś „nadrobić męskość”⁵. Najłatwiejszym sposobem jest dewaluacja spośród grona „swoich” (niepełnosprawnych) tych, którzy „wyraźnie” nie realizują kulturowego wzoru męskości.

Dyskryminacja w zakresie wiedzy

Najpierw pytanie – czy w edukacji istnieje ukryta, pośrednia dyskryminacja osób ze względu na jakąś wyróżniającą ich cechę lub przynależność do pewnej kategorii społecznej? Analizy podręczników pokazują, że istnieje w nich często dyskretne

⁴ Heteronormatywność oznacza wszechobecne w normach społecznych, prawnych i w kontaktach społecznych założenie, że wszyscy ludzie są heteroseksualni oraz że podejmują tradycyjne role płciowe. Por. *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, red. A. Jodko, Warszawa 2008, s. 25.

⁵ Nieprzypadkowo sport jest dla nich jednym z najczęstszych sposobów radzenia sobie z ograniczeniami niepełnosprawności. „Być męskim” równa się „być sprawnym fizycznie”.

Karina była wtedy w zerówce. Ja byłam w ciąży. Zajęcia, w których miała uczestniczyć, odbywały się na pierwszym piętrze. Za każdym razem wciągałam ją tam na górę. Kiedy niedomagałam, córka traciła zajęcia.

przyuczanie uczniów i uczennic do stereotypowo pojmowanych ról społecznych związanych z płcią. Dziewczęta i kobiety są przedstawiane w pewnych „typowo żeńskich kontekstach”, a chłopcy i mężczyźni – w kontekstach „typowo męskich”. Takie społeczne założenia i uprzedzenia genderowe⁶ mogą utrudniać uczniom i uczennicom dostrzeżenie i akceptację indywidualnych cech i możliwości „ponad stereotypowymi podziałami” na płcie. Mogą też przyczyniać się do kierowania się przez nich i przez nie w dorosłym życiu stereotypami płci/gender. To zaś wywoływać może tendencje do nierównego traktowania.

Dlaczego o tym piszę? Jestem współautorem (wraz z Michałem Kostrzewskim i Jackiem Królikowskim) podręcznika do życia w rodzinie na poziomie gimnazjalnym⁷.

Podejmując tematykę ról społecznych i seksualności, staraliśmy się unikać w nim takich genderowych błędów i tendencyjności. W 2009 roku nastąpiły minimalne – bardzo minimalne! – zmiany w podstawie programowej wychowania do życia w rodzinie. Polegały na przeformułowaniu celów ogólnych. Tu padło zdanie o „rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu trudności okresu dorastania”. Poza tym „reformacja” podstawy programowej przedmiotu polegała na zmianie kolejności tych samych co poprzednio treści programowych. Prawdziwą nowością było dodanie wśród zagrożeń okresu dorastania słów: „prostyucja nieletnich”.

Jako autorzy uznaliśmy, że skoro „pokonywanie trudności okresu dorastania” jest ważnym celem kształcenia, a w edukacji pojawił się termin „edukacja włączająca” (czyli dostosowanie warunków, treści i metod do specjalnych potrzeb uczniów, także niepełnosprawnych fizycznie), warto rozprawić się z popularnym mitem, że „osoby niepełnosprawne nie mają potrzeb seksualnych” lub „są aseksualne”. W jednym akapicie napisaliśmy zatem:

„Wyobraź sobie, na jakie trudności mogą napotykać twoi niepełnosprawni fizycznie koledzy i koleżanki w przyszłości”⁸.

⁶ *Gender* (z ang. rodzaj) – płeć społeczno-kulturowa, w odróżnieniu od płci biologicznej (ang. *sex*); społeczno-kulturowa tożsamość płci czyli zespół cech, zachowań, ról przypisywanych mężczyznom przez kulturę i społeczeństwo.

⁷ Garstka T., Kostrzewski M., Królikowski J., *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, Warszawa 2003.

⁸ Garstka T., Kostrzewski M., Królikowski J., *Kim jestem? Podręcznik wychowanie do życia w rodzinie*, Warszawa 2009 – nieopublikowany pierwodruk, s. 140.





I przedstawiliśmy wybrane problemy psychoseksualne osób niepełnosprawnych, podkreślając jednocześnie, że mimo wymienionych problemów, życie seksualne w związkach osób niepełnosprawnych z osobami niepełnosprawnymi lub osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi jest możliwe i może przynosić satysfakcję⁹.

Podręcznik nasz nie został dopuszczony do nauczania z racji negatywnych ocen w recenzjach dwóch „ekspertów MEN”¹⁰. Głównym powodem odrzucenia przez recenzentów, nie kryjących swojego religijnego światopoglądu, była rzekoma „promocja homoseksualizmu”¹¹. Jeżeli chodzi zaś o poruszoną tam kwestię seksualnego życia niepełnosprawnych, jeden z recenzentów napisał: „To zagadnienie terapeutyczne dla wąskiej grupy społecznej”.

Podobnie nieprzychylny był jego komentarz do postawionego przez nas w podręczniku pytania do uczniów i uczennic. Miało ono wzbudzić ich refleksję nad problemem „podwójnego wykluczenia”. Brzmiało:

„Jak myślisz, dlaczego szybciej udaje się zbudować intymne związki miłosne niepełnosprawnym młodym mężczyznom niż niepełnosprawnym młodym kobietom? Jak można to zmienić?”.

Recenzent napisał:

„Jaki sens wychowawczy i dydaktyczny mają tego typu pytania i udzielane odpowiedzi przez gimnazjalistów na forum klasy?”.

Jak widać, intencje autorów były dla niego całkiem niejasne. Strach pomyśleć, co napisałby ten recenzent, gdyby nasze „pytanie dla refleksji” dotyczyło innego rodzaju „podwójnego wykluczenia”, a mianowicie niepełnosprawnych osób homoseksualnych...

Edukacja włączająca – co wydaje się jasne – ma polegać na tym, że uczniowie i uczennice niepełnosprawni (m.in. fizycznie) mają być „włączani” w edukację. Nie powinni czuć się wykluczeni i nie ma powodów, by pomijać ich sprawy i trudności. Nie wiem, czy doświadczenie z historią podręcznika naszego autorstwa jest reprezentatywne. Wiem, że **żaden** (!) inny podręcznik wychowania

Ona słyszy czasem takie wulgarnie teksty „Ale ma cyce”, ale nie wiem, czy to bardziej zwraca uwagę na wózek, czy to po prostu taka odzywka, charakterystyczna dla chłopaków w tym wieku.

⁹ Tamże, s. 141.

¹⁰ Por. Obidniak D., *Edukacja seksualna jako przykład dyskryminacji w dostępie do wiedzy* – w niniejszym tomie. Odrzucenie podręcznika dotyczy jego drugiego wydania. Należy zaznaczyć, że wydanie pierwsze – niemal takie samo (dokonałismsy tylko poprawek, aktualizacji i uzupełnień z powodu minimalnych zmian w podstawie programowej) – zyskało entuzjastyczne recenzje.

¹¹ W naszym, autorów, ujęciu – zapobieganie dyskryminacji osób o nieheteroseksualnej orientacji. Por. Pogorzelska M., *Dyskryminacja osób homoseksualnych* – w niniejszym tomie.

do życia w rodzinie nie wspomina o życiu seksualnym osób niepełnosprawnych. Rodzaj argumentacji w recenzjach „ekspertów MEN” pozwala mi zaś sformułować tezę, że dyskryminacja niepełnosprawnych fizycznie uczniów i uczennic może mieć – i ma – miejsce w samej edukacji, w programach i podręcznikach nauczania.

Skoro przytoczyłem przykład własnego, odrzuconego podręcznika, to pewnie przemawia przeze mnie gorycz. Taką śmiałą, psychoanalityczną hipotezę może ktoś postawić. Zapewniam jednak, że kompletne nieliczenie się w programie nauczania z istnieniem osób fizycznie niepełnosprawnych dotyczy także innych przedmiotów. Najbardziej uderzający przykład, jaki przytoczyła mi pewna uczennica, to lekcje techniki w IV klasie szkoły podstawowej:

Przez cały rok szkolny przerabiany był program dotyczący przepisów ruchu drogowego, budowy roweru. Przykładowe prace domowe: twój rower marzeń, co ci daje jazda na rowerze, jak zmienić łańcuch w rowerze...

Jak się czuła, opowiadająca mi to dziewczynka? Odpowiedź pozostawiam empatii czytelników i czytelniczek. Czy nie jest to dyskryminacja i wykluczanie na poziomie edukacyjnym? Tę ocenę pozostawiam rozumowi.

Podsumujmy

W porównaniu z czasami, gdy „niepełnosprawnych nie było”, bo nie pasowali do wizerunku społeczeństwa, zmieniło się bardzo wiele na plus. Wcześniej, nawet gdyby chcieli się ujawnić, nie mieli niemal żadnych możliwości, by wydobyć się z domu. Jeśli się uczyli, to w gettach szkół specjalnych, niewidoczni dla innych. Wyjście młodych niepełnosprawnych z ukrycia i idee „włączające” paradoksalnie ukazały jednak dyskretne formy wykluczenia. Przejawy dyskryminacji pośredniej, „w białych rękawiczkach” – gdy wszystko wydaje się bez zarzutu i dzieje się „pod przykrywką” poprawności.

Można tu wyróżnić trzy jej postaci:

- **instytucjonalna**

Dotyczy organizacji życia szkolnego. Mieści w sobie: utrudnienia transportowe w drodze do i ze szkoły, bariery fizyczne na terenie szkoły w postaci awarii sprzętu przeznaczonego dla osób niepełnosprawnych, niedostosowanie przestrzeni lub niedostępność pewnych obszarów szkoły, łatwo dostępnych dla pełnosprawnych uczniów i uczennic; uniemożliwianie komfortowego zaspokajania potrzeb fizjologicznych w WC (dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych); „wykluczanie organizacyjne” w nauczaniu indywidualnym, plany lekcji w szkole, wycieczki i wyjazdy integracyjne, w których osoba niepełnosprawna nie jest traktowana na równi z innymi.





- **środowiskowa (społeczna)**

Przejawia się w zachowaniach nauczycieli i nauczycielek oraz w zachowaniach rówieśników (nauczycielski protekcjonalizm, nieodpowiadanie na potrzeby specjalne, rozumiane jako roszczenia; gorsze lub niewystarczająco dobre traktowanie; koleżeńskie bojkotowanie, wykluczanie z grupy, „karanie” za rzekomo lepsze traktowanie przez grono pedagogiczne).

- **edukacyjna**

Osoby niepełnosprawne nie mają dostępu do wiedzy związanej z ich niepełnosprawnością, a programy, metody nauczania i sposoby sprawdzania umiejętności, które nie pozwalają im realizować swojego potencjału i w związku z tym liczyć na sprawiedliwą ocenę, nie są korygowane.

Na zakończenie... dobre doświadczenia

Na szczęście mniej lub bardziej jawne formy dyskryminacji uczniów i uczennic niepełnosprawnych fizycznie to nie jedyne doświadczenia, z jakimi zetknąłem się w swojej pracy. Usłyszałem od moich rozmówców i rozmówczyń wiele miłych przykładów.

Karina na wózku zwróciła kiedyś uwagę młodych ludzi. „Zobacz, jaka ładna” – usłyszeli jej rodzice w czasie wspólnych zakupów. Można sobie wyobrazić, co znaczy taki tekst dla osoby, która nieuchronnie porównuje się ze swoimi rówieśniczkami – prawdopodobnie na niekorzyść.

Z kolei Alicja wspomina:

„Uważam, że rywalizacja, która zawsze ma miejsce w grupie rówieśniczej, była dla mnie czymś zdrowym, bo bardzo mobilizowała mnie do działania, mimo iż często zdawałam sobie sprawę, że nie dogonię koleżanek i kolegów z klasy, bo są ode mnie znacznie sprawniejsi ruchowo.

Już w pierwszych latach nauki starałam się wypowiadać w grupie, a stres temu towarzyszący powoli się zmniejszał. Do tego stopnia chciałam pokonać swoje słabości, że brałam udział w akademikach i konkursach recytatorskich. Myślę, że na pewno nie byłoby to do pokonania, gdybym uczyła się tylko w domu. Uważam, że nie byłoby to możliwe bez integracji”¹².

Jak widać, „brak dyskryminacji” w klasie i „integracja” nie oznaczają wcale „specjalnego” i „wyjątkowego” traktowania niepełnosprawnej uczennicy.

A oto co napisał mi ojciec Oskara:

¹² Pawłowska A., dz. cyt., s. 157.

Nie mam specjalnie złych doświadczeń z dyskryminacją mojego syna, on jest wyjątkowo otwarty i komunikatywny i nie ma żadnego problemu z porozumiewaniem się z ludźmi, może też dlatego traktują go bardzo pozytywnie i nie dają do zrozumienia, że jest „inny”, bo jeździ na wózku.

„Obecnie Oskar uczęszcza do gimnazjum integracyjnego, został tam przyjęty z całym swoim bagażem problemów, bez żadnego egzaminu i sprawdzania, czy nie będzie problemem, a wiadomo, że po szkole specjalnej nie wróżył samej chwały dla nauczycieli. Od samego początku dyrektor traktował nas bardzo miło i przyjaźnie, pomógł. Nauczyciele, którzy Oskara uczą, są wymagający, ale też pełni zrozumienia dla jego problemów. Nauczycielka wspomagająca jest bardzo zaangażowana w pomoc Oskarowi, jest ze mną w stałym kontakcie i informuje mnie o wszystkich sprawdzianach, jakie Oskara czekają. Byliśmy na spotkaniu ze wszystkimi nauczycielami uczącymi naszego syna i po kolei każdy powiedział, co sądzi o Oskarze i na co zwracać uwagę. Naprawdę mocno zdziwiło nas to, że tak można i tak się da.

[...] Łazienka faktycznie jest zamknięta, ale nie dlatego, że można trzymać tam szczotki, tylko, żeby inne dzieciaki nie korzystały, no i pewnie dlatego, że nauczyciele też czasami korzystają... Ale można siedzieć prawie przy samej łazience i nie ma kłopotu z uzyskaniem klucza. Reszta to jak na razie bajka :))) i oby jak najdłużej trwała.

Nie mam specjalnie złych doświadczeń z dyskryminacją mojego syna, on jest wyjątkowo otwarty i komunikatywny i nie ma żadnego problemu z porozumiewaniem się z ludźmi, może też dlatego traktują go bardzo pozytywnie i nie dają do zrozumienia, że jest «inny», bo jeździ na wózku”.

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim uczniom i uczennicom oraz ich rodzicom, którzy zgodzili się na rozmowę ze mną, chcąc pozostać anonimowi. Szczególnie podziękowania kieruję do Alicji Pawłowskiej, Pani Katarzyny i Pana Marcina Krawczyków oraz Pana Marcina Gawrona.





Temat, który podejmujemy, jest stosunkowo nowy. Według danych Systemu Informacji Oświatowej¹ (SIO) w roku szkolnym 2010/2011 w polskich placówkach uczyło się ponad 4000 uczniów i uczennic cudzoziemskich. Tak więc zarówno polskie placówki oświaty, jak i przedstawiciele szkół mają tu ograniczone doświadczenie. Poza tym proces migracji dotyka polski system oświaty punktowo. Najwięcej imigranckich dzieci przyjmują szkoły w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz w miejscowościach miejskich. Mają więc najlepiej udokumentowane doświadczenia i najbardziej wypracowane rozwiązania dotyczące przyjmowania uczniów i uczennic imigranckich, wspierania ich w procesie nauki, integracji i dojrzewania oraz współpracy z imigranckimi rodzicami.

Poniższy tekst został opracowany jako zbiór siedmiu przypadków opisujących sytuacje, które często zdarzają się w szkołach przyjmujących dzieci imigranckie. Każ-

dy przypadek omawiamy szczegółowo, aby przedstawić złożone czynniki, które wpływają na specyficzną sytuację uczennic i uczniów imigranckich w szkołach w Polsce. Na koniec każdego przypadku podajemy przykłady dobrych rozwiązań lub porady, jak najlepiej postępować, aby dana sytuacja rozwinęła się na korzyść nie tylko uczennicy/ucznia imigranckiego, ale całej wspólnoty szkoły. Przypadki te i towarzyszące im rozwiązania zostały określone na podstawie bogatych doświadczeń szkół przyjmujących dzieci imigranckie w Polsce oraz nauczycieli/nauczycielek i pedagogów/pedagożek, którzy od kilku lat pracują z dziećmi imigranckimi, prowadzą zajęcia w klasach wielokulturowych.

Niewątpliwie niżej opisane przypadki nie wyczerpują wszystkich możliwych zdarzeń i sytuacji, które mogą wymagać specjalnej uwagi lub interwencji ze strony szkoły w omawianym kontekście. Na potrzeby publikacji skupi-

Katarzyna Kubin absolwentka Wydziału Antropologii Społecznej i Instytutu Krajów Rozwijających Się w London School of Economics. Koordynatorka i menedżerka w organizacjach pozarządowych zajmujących się pomocą rozwojową, migracją i integracją, przeciwdziałaniem ubóstwu, bezrobociu i dyskryminacji. W latach 2008–2009 zarządzała Programem Edukacji Finansowej w Microfinance Center (MFC) zrzeszającym ponad 100 organizacji z 26 krajów Europy i Azji. Prezeska Fundacji Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Jan Świerszcz psycholog społeczny i międzykulturowy, trener antydyskryminacyjny i aktywny działacz organizacji pozarządowych pracujących na rzecz mniejszości społecznych i osób zagrożonych wykluczeniem. Ukończył pracownię wrażliwości kulturowej w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego. Prowadzi projekty edukacyjne z różnorodnymi grupami m.in. dziećmi, młodzieżą, osobami studiującymi, nauczycielkami i nauczycielami oraz policją. Członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej oraz zarządu KPH.

Katarzyna Kubin
Jan Świerszcz

IMIGRANCI? ZAPRASZAMY...

¹ Dane otrzymane przez Fundację Forum na rzecz Różnorodności Społecznej od kuratoriów oświaty w 16 województwach w roku szkolnym 2010/2011 dotyczące szkół państwowych w Polsce (od podstawówek do liceów). Dane te obejmują informacje o łącznej liczbie uczniów i uczennic niebędących obywatelami Polski oraz w rozbięciu na różne statusy pobytowe tych dzieci (np. uchodźcy, status tolerowany, zezwolenie na osiedlenie się na czas oznaczony itd.).

liśmy się przede wszystkim na tych, które wynikają z różnic kulturowych, religijnych, narodowych między uczniami/uczennicami i/lub między uczniami/uczennicami imigranckimi i przedstawiciel(k)ami szkoły. Tam, gdzie było to możliwe i wskazane, omówione zostały inne ważne aspekty pracy z dziećmi imigranckimi w kontekście szkoły, takie jak czynniki psychologiczne wynikające z doświadczenia migracji lub sytuacja bytowo-społeczna rodziny w Polsce.

Pragniemy także odnieść się do ważnej kwestii wyboru słownictwa w naszym tekście. W literaturze dotyczącej imigrantów i dzieci imigranckich w Polsce można znaleźć bardzo różne terminy i pojęcia. Czasem pisze się o cudzoziemcach i dzieciach cudzoziemskich – taki wybór słów często kierowany jest chęcią precyzyjnego stosowania słownictwa ustawowego, gdzie mowa jest o konkretnych przywilejach lub obowiązkach osób niemających obywatelstwa polskiego. My, ponieważ skupiamy się tu na kwestiach różnic kulturowych, które dotyczą sfery relacji międzyludzkich w większym stopniu niż praw i obowiązków, jakie mogą wynikać ze statusu prawnego danej osoby, wybraliśmy terminy „imigranci/imigrantki” i „dzieci imigranckie”. Czasem w literaturze przedmiotu można znaleźć termin „dzieci z doświadczeniem migracyjnym”, który jeszcze bardziej podkreśla, że nie tylko doświadczenie różnic kulturowych i religijnych, ale i samo doświadczenie przemieszczania się ze swojego do innego kraju/społeczeństwa wpływa w sposób specyficzny na światopogląd i ogólną sytuację społeczną osób migrujących. Wybierając te dwa ostatnie terminy, staraliśmy się uszanować często trudną decyzję dotyczącą opuszczenia kraju pochodzenia.

Kontakt szkoły z rodzicami

Pierwszy rok Tomka Nguyen w szkole w Polsce już dobiega półmetka. Nauczycielki i nauczyciele stwierdzili, że rodzice Tomka nie przychodzą ani na spotkania szkolne (np. wywiadówki), ani na wydarzenia szkolne (np. przedstawienie organizowane z okazji świąt Bożego Narodzenia). Wzbudza to ich niepokój. Nie potrafią wyobrazić sobie sytuacji rodzinnej Tomka i nie wiedzą, komu przekazać informacje o jego postępach w nauce. Tomek jest zresztą wzorowym uczniem. Raz jednak ostro pokłócił się z kolegą w szkole. Wychowawca skutecznie zainterweniował, ale chciałby też porozmawiać z rodzicami, aby dowiedzieć się, czy i jak Tomek zrelacjonował w domu zaistniały konflikt. Najczęściej na spotkaniach szkolnych Tomka reprezentuje opiekunka, która mówi po polsku. Przyjmuje podstawowe informacje bez wchodzenia w szczegóły, co wzmacnia nauczycieli i nauczycielki w przekonaniu, że to, co przekazują opiekunce, nie trafia do rodziców.

Brak obecności rodziców Tomka na różnych spotkaniach i wydarzeniach szkolnych niepokoi słusznie. Kontakt z rodzicami uczniów i uczennic jest bardzo ważny dla stworzenia pełnego obrazu sytuacji dziecka: czy może liczyć na pomoc z nauką.....





w domu, jaka jest sytuacja bytowa rodziny, jakie są relacje między rodzicami itd. Braku obecności rodziców w szkole nie należy jednak interpretować jednoznacznie jako brak zaangażowania w naukę albo brak troski o dziecko. Powody nieobecności mogą być złożone. Jednym z najważniejszych jest bariera językowa. Rodzice mogą mieć obawy przed rozmową z nauczycielami i nauczycielkami w języku polskim. Jeżeli przyjechali do Polski dopiero niedawno, jest duża szansa, że nie znają polskiego albo znają go na podstawowym poziomie. Jeżeli w szkole nie ma tłumacza/tłumaczki na język wietnamski, mogą czuć się skrępowani i dlatego wysyłają w swoim imieniu opiekunkę.

Często zdarza się, że uczeń albo uczennica przejmuje rolę tłumacza na spotkaniach z przedstawicielami i przedstawicielkami szkoły. Rozwiązanie takie jest jednak dalekie od ideału z wielu powodów. Nauczycielom i nauczycielkom może być niezręcznie przekazywać rodzicom krytyczne uwagi nie tylko w obecności, ale i za pośrednictwem dziecka. Dla rodziców też może to być niekomfortowe. W przypadku rodzin pochodzących z kultur, w których funkcjonuje jasno określona hierarchia wiekowa, normy dotyczące relacji między dziećmi a starszymi mogą bowiem wykluczać możliwość występowania dziecka w roli tłumacza. Sytuacja taka narzuca odwrócenie ról: rodzice polegają na pomocy dziecka w rozmowie, która powinna odbyć się w towarzystwie wyłącznie osób dorosłych. Z kolei uczeń/uczennica może się wstydzić, że tłumaczy dla rodziców. Może również nie chcieć przekazać pewnych informacji w obawie przed ich reakcją. W rezultacie, kiedy dziecko pełni rolę tłumacza, istnieje ryzyko, że tłumaczenie będzie niepełne lub nietrafne, a trudności dla wszystkich stron stanowią dobry pretekst, żeby spotkania unikać w ogóle.

Nieobecność rodziców Tomka może wynikać również z braku ich wiedzy na temat norm funkcjonowania szkoły w Polsce. Mogą nie być świadomi, jakie są ich obowiązki i prawa w stosunku do szkoły, które spotkania i wydarzenia szkolne są obowiązkowe, a które otwarte. Istnieje też możliwość, że rodzice Tomka nie mają świadomości, że szkole zależy na rozwinięciu kontaktów z nimi.

Trzeba też nadmienić, że dla wielu imigrantów i imigrantek celem przyjazdu do Polski jest podjęcie pracy zarobkowej, która zabezpieczy lepsze warunki finansowe dla rodziny, niż jest to możliwe w kraju pochodzenia. Rodzice w takiej sytuacji mogą mieć trudności z dotarciem do szkoły na spotkania w godzinach otwarcia szkoły, ponieważ

Pierwszy rok Tomka Nguyen w szkole w Polsce już dobiega półmetka. Nauczycielki i nauczyciele stwierdzili, że rodzice Tomka nie przychodzą ani na spotkania szkolne (np. wywiadówki), ani na wydarzenia szkolne (np. przedstawienie organizowane z okazji świąt Bożego Narodzenia). Wzbudza to ich niepokój. Nie potrafią wyobrazić sobie sytuacji rodzinnej Tomka i nie wiedzą, komu przekazać informacje o jego postępach w nauce.

pracują wiele godzin dziennie i nie stać ich na zrezygnowanie z jednego dnia lub nawet z kilku godzin pracy. Czasem też sam dojazd może być trudny, jeśli miejsce pracy jest daleko od szkoły. Trzeba ponadto pamiętać, że rodziny w takiej sytuacji mogą mieć na utrzymaniu członków szerszej rodziny w kraju pochodzenia. Taka sytuacja dotyczy wielu mieszkających w Polsce imigrantów pochodzących z krajów globalnego południa.

Wszystkie wyżej wymienione czynniki mogą wpływać na nieobecność rodziców Tomka na wydarzeniach i spotkaniach szkolnych. Istnieje jednak szereg rozwiązań, które szkoła może wprowadzić, aby ulepszyć kontakt z rodzicami. Oto kilka z nich:

- **Zaangażowanie tłumacza/tłumaczki:** Bariera językowa jest zasadniczym utrudnieniem w budowaniu relacji szkoły z rodzicami imigranckimi. Choć najskuteczniejszym rozwiązaniem jest odpłatne zatrudnienie osoby tłumacza, to nie każda szkoła ma odpowiednie możliwości finansowe. Alternatywnie, można poszukać osoby, która chętna jest pełnić tę rolę na zasadzie wolontariatu. Studenci/studentki kierunków, takich jak: etnologia, kulturoznawstwo, antropologia, mogą tu być chętni, ponieważ daby to im szansę na doświadczenie komunikacji międzykulturowej, którą w różnych aspektach zajmują się teoretycznie. Można także poszukać tłumacza lub tłumaczki w społecznościach imigranckich. Jest to podejście, które może dodatkowo zaowocować kontaktami i informacjami przydatnymi w różnych innych sprawach dotyczących obecności dzieci imigranckich w szkole (np. przy organizacji wydarzeń integracyjnych dla uczniów i uczennic). Organizacje pozarządowe, które działają na rzecz imigrantów i imigrantek w Polsce, też mogą służyć pomocą lub udostępnić własnych tłumaczy/tłumaczki. Mogą także polecić osoby, które korzystają z ich oferty pomocowej i są wiarogodne. Taka forma współpracy szkoły z organizacją pozarządową może być jeszcze cenniejsza, jeśli polecane przez organizację osoby szukają sposobu na działanie na rzecz swojej wspólnoty kulturowej/narodowej. Warto też przekazać rodzicom, że szkoła poszukuje tłumacza/tłumaczki. Mogą być na tyle zainteresowani inicjatywą szkoły i polepszeniem kontaktu z jej przedstawiciel(k)ami, że będą otwarci na zorganizowanie na przykład zbiórki pieniędzy na opłacenie usług profesjonalnego tłumacza/tłumaczki.

- **Zaangażowanie „pomocy nauczyciela/nauczycielki”** (tzw. asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej)²: Od stycznia 2010 roku, jeśli do szkoły

² Patrz: art. 94a, punkt 4a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Więcej informacji o tej zmianie w przepisach oraz o przykładach pracy pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego można przeczytać w: Chrzanowska A., *Asystent kulturowy. Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 5/2009; Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 1/2010, Warszawa: Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej (dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl); Kubin K., *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, 1/2011, Warszawa, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, 2011 (dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl).





uczyszczają dzieci nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, szkoły mogą zatrudnić osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia/uczennicy w charakterze pomocy nauczyciela/nauczycielki. Zakres obowiązków osoby zatrudnionej na tym stanowisku nie jest ściśle określony przepisami prawa i szkoła ma w zasadzie pełną swobodę w ustalaniu jej obowiązków w zależności od potrzeb. Jednym zadaniem może być właśnie tłumaczenie przy okazji kontaktów z rodzicami dzieci imigranckich oraz podejmowanie innych działań, które zmierzają do wzmocnienia relacji przedstawicieli/przedstawicielek szkoły z rodzicami uczniów i uczennic imigranckich.

- **Zorganizowanie spotkania orientacyjnego dla rodziców:** Dobrym sposobem na wzmocnienie relacji szkoły z rodzicami imigranckimi jest poświęcenie czasu na przekazanie informacji o tym, jak funkcjonuje szkoła w Polsce. Jakie obowiązki mają uczniowie/uczennice i rodzice względem szkoły, a jakie szkoła i jej przedstawiciele/przedstawicielki względem nich. Można w tym celu zorganizować specjalne spotkanie orientacyjne. Na przykład na początku roku szkolnego (w przypadku szkół, które przyjmują dzieci uchodźcze, takie spotkanie może być potrzebne także w środku roku szkolnego). Spotkanie orientacyjne może być dobrą okazją do poruszenia szerokiego zakresu tematów dotyczących warunków życia w Polsce i tutejszego systemu edukacji³. Jeżeli do szkoły uczyszczają uczennice i uczniowie imigrancy z różnych krajów (mają różne pochodzenie kulturowe, religijne, znają różne języki), warto przemyśleć, czy takich spotkań nie zorganizować dla różnych grup rodziców oddzielnie. Oddzielne spotkania mogą być uzasadnione potrzebą tłumaczenia na różne języki lub omówienia spraw szczególnych dla danej grupy (np. sytuacja rodzin mieszkających w ośrodku dla uchodźców może wymagać oddzielnego spotkania na terenie ośrodka). Z drugiej strony istnieją też ważne zalety wspólnego spotkania – rodziny mogą się nawzajem poznać i zobaczyć, że nie są odosobnione w pewnych trudnościach związanych z adaptacją do warunków życia w Polsce. Szkoła powinna zatem ustalić najlepsze rozwiązanie, biorąc pod uwagę potrzeby uczennic i uczniów imigranckich i ich rodziców oraz dobro całej wspólnoty szkolnej.

- **Wysyłanie informacji o postępach ucznia/uczennicy pisemnie:** Jeśli rodzice nie mogą z powodów niezależnych od siebie brać udziału w wydarzeniach szkolnych i spotkaniach (np. nie mogą zwolnić się z pracy), dobrym rozwiązaniem może być wysłanie szczegółowej informacji o postępach w nauce ucznia/uczennicy pisemnie. Nawet jeżeli rodzice nie znają języka polskiego, w większości przypadków znajdują

³ Polecamy lekturę tekstu, gdzie znajdują się opisy dobrych praktyk w tym zakresie: Kosowicz A., cz. 3: *Przykłady dobrych praktyk*, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa, 2010, s. 128.

w swoim otoczeniu zaufaną osobę, która może pomóc w tłumaczeniu pisma. Takie rozwiązanie jest w pewnym stopniu także odpowiedzią na opisany powyżej problem przedstawiciela rodziców, który nie przekazuje kompletu informacji. Wysyłane informacji o przebiegu nauki ucznia/uczennicy w piśmie zwiększa szanse, że dotrą one tam, gdzie powinny.

- Ustalenie specjalnego terminu spotkania z rodzicami, aby mogli pogodzić je z godzinami i miejscem pracy: Może się okazać, że jedynym problemem stojącym na drodze brania przez rodziców udziału w wydarzeniach szkolnych albo spotkaniach są obowiązki zawodowe. Propozycja zorganizowania spotkania w specjalnym terminie, dogodnym dla rodziców, może w takiej sytuacji przesądzić o tym, czy przyjdą oni na spotkanie czy nie. Warto wówczas zaoferować możliwość dostosowania terminu do ich możliwości.

Integracja a tworzenie się podgrup według pochodzenia uczniów i uczennic

Nauczyciele i nauczycielki zauważają, że dzieci imigranckie często tworzą oddzielne grupy w szkole – siedzą razem na stołówce, zajmują miejsca obok siebie w ławkach, rozmawiają między sobą w języku niezrozumiałym dla pozostałych kolegów i koleżanek. Nauczyciele/nauczycielki postrzegają takie zachowania jako izolowanie się. Niepokoi ich to zjawisko. Obawiają się, że dzieci imigranckie nie integrują się z rówieśnikami i rówieśniczkami. Nie poznają przez to norm kulturowych w Polsce, nie nawiązują przyjaźni z polskimi kolegami i koleżankami, nie ćwiczą języka polskiego w codziennym kontakcie. Nauczyciele/nauczycielki zauważają również, że koledzy i koleżanki z klasy czują się niepewnie, gdy widzą dzieci imigranckie w oddzielnych grupach – też postrzegają takie zachowania jako izolowanie się. Nauczyciele i nauczycielki mają wrażenie, że pogłębiają się podziały między dziećmi różnego pochodzenia.

Szkoła jako instytucja przejmuje pewną część obowiązków związaną z procesem dojrzewania uczniów i uczennic oraz przebiegiem integracji społecznej młodzieży. W preambule do ustawy o systemie oświaty obowiązek ten określony jest w następujących słowach: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁴. Jeśli chodzi o dzieci imigranckie, to proces integracji społecznej dotyczy nie tylko procesu dojrzewania dziecka, co wiąże się z rozwojem umiejętności niezbędnych dla życia dorosłego, takich jak np. poczucie odpowiedzialności, komunikacja

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).





interpersonalna. Przebieg integracji społecznej takich dzieci dotyczy także nauki języka polskiego oraz poznawania norm kulturowych i obyczajów obowiązujących w Polsce. Większość dzieci imigranckich doświadcza zatem procesu dojrzewania inaczej niż ich rówieśnicy i rówieśniczki, którzy nie mają doświadczenia migracji. Co ważne, specyficzny przebieg dojrzewania dzieci mających doświadczenie migracji dotyczy zarówno tych, które przyjechały do Polski niedawno, jak i tych, których rodziny od kilku już lat mieszkają w Polsce. Młodzież taka może więc potrzebować dodatkowego lub specjalnego wsparcia od szkoły. Wsparcie dla uczniów i uczennic imigranckich, a na pewno wyrozumiałość po stronie przedstawicieli/przedstawicielek szkoły są ważne, gdyż dzieci imigranckie funkcjonują na pograniczu różnych kultur, norm i obyczajów, a szkoła i rodzina stanowią często różne autorytety i źródła informacji o nich. W pewnych kwestiach te dwa autorytety mogą reprezentować sprzeczne wzorce. Przykładem jest sytuacja, w której w kraju pochodzenia rodziny chłopcy i dziewczynki mają jasno określone różnice w obowiązkach i rolach społecznych, podczas gdy szkoła w Polsce oczekuje, że chłopcy i dziewczynki zaangażują się w jednakowe zadania i obowiązki. Im więcej jest różnic między wartościami, normami i zasadami promowanymi przez te dwa autorytety, tym trudniej jest dziecku zorientować się, jak należy się zachowywać, co jest dobrym/grzecznym zachowaniem, a co złym/niegrzecznym. Dzieci, którym udaje się płynnie poruszać między różnymi kręgami kulturowymi oraz podporządkować się jednocześnie różnym zasadom i wartościom, mają mniej trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi oraz ze skupieniem się na nauce. Jeśli chodzi o takich uczniów i uczennice, to nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami mającymi doświadczenie migracji lub to samo pochodzenie kulturowe może wynikać z potrzeby potwierdzenia własnych doświadczeń oraz znalezienia wsparcia w związku z poczuciem niepewności i zagubienia w skomplikowanym zadaniu, jakim jest poruszanie się między różnymi kręgami kulturowymi⁵.

Jednak nie wszystkim dzieciom udaje się tak skutecznie i płynnie poruszać między tymi kręgami. Dzieci imigranckie mogą doświadczać szczególnych trudności na początku pobytu w Polsce, kiedy zaczyna się proces adaptacji kulturowej. Wszyscy, którzy zmieniają otoczenie kulturowe, doświadczają dyskomfortu związanego z procesem nauczania się oraz przyjmowania norm i obyczajów w nowym społeczeństwie.

⁵ Jak uczniowie i uczennice imigranci poruszają się między różnymi kręgami nie tylko kulturowymi, ale także językowymi, można przeczytać w: Valentine G., Sporton D., Nielsen K.B., *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań, tożsamości, przynależności*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, red. A. Grudzińska i K. Kubin, Warszawa, 2010. Przykład takiego doświadczenia w kontekście Polski w: Halik T., Nowicka E., Połeć W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006.

.....
Jeśli chodzi o dzieci imigranckie, to proces integracji społecznej dotyczy nie tylko dojrzewania dziecka, co wiąże się z rozwojem umiejętności niezbędnych dla życia dorosłego, takich jak np. poczucie odpowiedzialności, komunikacja interpersonalna. Przebieg integracji społecznej takich dzieci dotyczy także nauki języka polskiego oraz poznawania norm kulturowych i obyczajów obowiązujących w Polsce. Większość dzieci imigranckich doświadcza zatem procesu dojrzewania inaczej niż ich rówieśnicy i rówieśniczki, którzy nie mają doświadczenia migracji.
.....

Dyskomfort ten określa się mianem stresu akulturacyjnego⁶. Typowe objawy to poczucie niepewności i zagubienia. Osoby te mogą wówczas unikać kontaktów z ludźmi lub przyjmować postawy agresywne. Mogą doświadczać także braku apetytu, zmiany nastrojów, a w trudniejszych przypadkach także problemów zdrowotnych, załamania emocjonalnego lub depresji (wtedy można mówić o szoku kulturowym). Dzieci, które silniej przeżywają zmianę otoczenia i proces adaptacji kulturowej, mogą szukać kontaktów z rówieśnikami z podobnym doświadczeniem, aby potwierdzić, że ich własne doświadczenia emocjonalne są w granicach normy. W takich sytuacjach możliwość bliskich kontaktów oraz rozmowy z rówieśnikami w języku pochodzenia mogą przynieść ulgę psychiczną.

Na szczególną uwagę zasługuje tutaj sytuacja uchodźców. Osoby przyjeżdżające do Polski, by znaleźć ochronę przed zagrożeniami w kraju pochodzenia, mogły dodatkowo przeżyć traumę w związku z wydarzeniami, które miały miejsce przed wyjazdem (najczęściej mówi się o zespole stresu pourazowego – *post-traumatic stress disorder* – PTSD). Objawy traumy są długotrwałe i często występują w sposób nieprzewidywalny. Osoby doświadczające PTSD potrzebują specjalistycznego wsparcia psychologicznego. Doświadczenie migracji może też wymagać od dzieci, aby angażowane do pomocy swoim rodzicom, szybciej przyjęły rolę osoby dorosłej. Przykładowo dlatego, że szybciej nauczyły się nowego języka, służą w charakterze tłumacza (nie tylko w sytuacjach dotyczących szkoły, ale także w innych aspektach życia w nowym kraju). Mogą też ułatwiać rodzicom poruszanie się w kontekście norm kulturowych i obyczajów w nowym kraju. Na przykład jeśli szkoła nie ma lub nie stara się o bezpośredni kontakt z rodzicami, dzieci same przekazują informacje o oczekiwaniach

⁶ Więcej o stresie akulturacyjnym i akulturacji można znaleźć w: Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Gdańsk 2009.





wobec nich⁷. Zdarza się też, że dzieci obserwują, jak trudno przychodzi rodzicom adaptacja kulturowa, co jest szczególnie istotne w przypadku, kiedy rodzice przeżywają szok kulturowy lub PTSD. Takie obserwacje mogą być dodatkowym obciążeniem psychicznym, bowiem *de facto* odwracają role społeczne dziecka i osoby dorosłej.

Poniżej opisujemy, jak można wspierać dzieci imigranckie w kontekście specyficznych warunków wpływających na ich proces dojrzewania i integracji społecznej.

- Warto okazać wyrozumiałość i cierpliwość: Biorąc pod uwagę, jak wiele złożonych doświadczeń emocjonalnych składa się na proces adaptacji kulturowej, nie należy pochopnie wystawiać negatywnej oceny w sytuacji, kiedy dzieci imigranckie poszukują kontaktów z innymi dziećmi imigranckimi. Nie każdy przypadek „trzymania się razem” musi być przejawem izolowania się i odmowy integracji z rówieśnikami i rówieśniczkami polskimi. Ważne zatem, aby nie karać dzieci za to, że poszukują kontaktów z osobami o podobnym pochodzeniu i doświadczeniu migracji. Takie kontakty mogą paradoksalnie przełożyć się na łatwiejszy i bardziej sprawny przebieg adaptacji kulturowej ze społeczeństwem polskim⁸.

- Rozmowy z rodzicami na temat przebiegu adaptacji kulturowej: Proces adaptacji kulturowej jest indywidualny – każdy przeżywa go na swój sposób. Warto więc ubiegać się o indywidualny kontakt z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji. Nauczyciele i nauczycielki mogą wspólnie z nimi opracować odpowiednie podejście do wspierania dziecka, tak aby uwzględnić jego lub jej szczególne potrzeby – nie tylko edukacyjne, ale także te w zakresie integracji społecznej i kulturowej. Kontakt z rodzicami pozwoli także zrozumieć, jaka jest sytuacja rodzinna dziecka, a w szczególności, czy rodzice są w stanie wesprzeć proces adaptacji do warunków życia w nowym otoczeniu. Jeżeli rodzice sami mają trudności z adaptacją kulturową lub doświadczają PTSD, może to stanowić dodatkowe obciążenie dla dziecka i negatywnie wpływać na jego proces adaptacji. Kontakt z rodzicami pozwoli więc także stwierdzić, czy dziecko może liczyć na rodzicielskie wsparcie w procesie akulturacji czy nie. Pomaga też zrozumieć, jakie normy, wartości i oczekiwania kulturowe promują rodzice. Jeżeli okaże się, że rodzice mają zupełnie inne od szkoły podejście do podstawowych zagadnień, to sytuacja może wymagać specjalnej interwencji lub określenia wyjątkowych zasad postępowania.

- Stworzenie przestrzeni do wymiany międzykulturowej: Dzieci imigranckie, które dopiero uczą się płynnie poruszać między różnymi kręgami kulturowymi, mogą

⁷ Cenna perspektywa rodzica wietnamskiego w kontekście relacji międzypokoleniowych w: Halik T., Nowicka E., Połec W., dz. cyt.

⁸ Przykład tworzenia oddzielnej grupy przedszkolnej dla dzieci czeczeńskich, jako korzystny dla procesu integracji: Jurczykowska U., Myszkowska A., *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 13/2010 (dostępne na stronie www.ffrs.org.pl).

.....
Na przykład jeśli szkoła nie ma lub nie stara się o bezpośredni kontakt z rodzicami, dzieci same przekazują informacje o oczekiwaniach wobec nich. Zdarza się też, że dzieci obserwują, jak trudno przychodzi rodzicom adaptacja kulturowa, co jest szczególnie istotne w przypadku, kiedy rodzice przeżywają szok kulturowy lub PTSD. Takie obserwacje mogą być dodatkowym obciążeniem psychicznym, bowiem de facto odwracają rolę społeczne dziecka i osoby dorosłej.

szczególnie cenić okazje do dzielenia się wiedzą i informacją o swojej kulturze, kraju czy religii. Takie okazje, stworzone przez nauczycieli i nauczycielki, dowartościowują dziecko i zachęcają do śmiałego nawiązywania kontaktów z rówieśnikami pomimo potencjalnych nieporozumień językowych lub kulturowych. Dzieci zaczynają się integrować, zamiast wycofywać się do kontaktów z osobami o podobnym pochodzeniu. Przykładem sposobów na stworzenie takiej przestrzeni może być: zorganizowanie spotkania z przedstawicielem/przedstawicielką społeczności migranckiej, z której pochodzą dzieci imigranckie w szkole; przeczytanie na lekcji poezji, literatury, bajek lub powieści pochodzących z kultury dzieci imigranckich; zaproszenie rodziców dzieci imigranckich do podzielenia się z klasą

informacją o kraju lub kulturze pochodzenia. Takie działania mogą także pomóc polskim dzieciom zrozumieć perspektywę dzieci imigranckich. Nawet podstawowa wiedza o różnicach kulturowych, o językach, którymi się posługują, czy o krajach, z których pochodzą, może sprawić, iż trzymanie się ich razem nie będzie postrzegane jako izolowanie się.

- Interweniowanie w przypadkach konfliktu na tle różnic pochodzenia narodowego, etnicznego, rasowego, kulturowego, religii: Niezbędne jest podkreślenie, że trzymanie się razem dzieci imigranckich może też być przejawem poczucia zagrożenia. W sytuacji gdy nauczyciele i nauczycielki obserwują, że dzieci imigranckie się oddzielają, należy w pierwszej kolejności podjąć próbę stwierdzenia, czy między uczniami i uczennicami nie dochodzi do przejawów nietolerancji lub wręcz dyskryminacji. Jeżeli nauczyciel/nauczycielka stwierdzi, że tak się dzieje, niezbędna jest otwarta rozmowa z osobami zaangażowanymi w konflikt. Jeżeli sytuacje się powtarzają, warto zorganizować spotkanie ogólnoszkolne na temat tego, czym jest dyskryminacja, wartości tolerancji, umiejętności komunikacji międzykulturowej oraz zalet różnorodności społecznej.





Różnice kulturowe w klasie

Klasa składa się z dzieci polskich i dzieci czecheńskich ze znajdującego się w pobliżu ośrodka dla uchodźców. Dzieci czecheńskie nie znają dobrze polskiego języka i dopiero uczą się zasad panujących w szkole. Po zakończeniu lekcji plastyki klasa proszona jest o posprzątanie sali: umycie pędzelków, złożenie farb i posprzątanie papierków. Nauczyciel zauważa, że chłopcy czecheńscy nie wykonują polecenia, a dziewczynki sprzątają za nich. Mimo upomnienia chłopcy zachowują się, jakby nie rozumieli, o co chodzi. Sytuacja się powtarza: nauczyciel zauważa, że chłopcy czecheńscy w przeciwieństwie do polskich wykorzystują wiele okazji, aby „wyręczać” się koleżankami w części prac związanych ze sprzątaniami i dbaniem o salę. Gdy nauczyciel stara się rozdzielać równo obowiązki, czecheńscy chłopcy buntują się i odmawiają współpracy. Uczniowie pochodzenia polskiego uznają, że ich czecheńscy koledzy są leniwi, otwarcie wyrażają swój żal i poczucie niesprawiedliwości związane z tym, że muszą wykonywać obowiązki, których nie wykonują dzieci migranckie.

Sytuacja ta pokazuje, jakie trudności mogą nauczycielom i nauczycielkom sprawiać różnice w normach kulturowych. Dzieci z rodzin migranckich czasem spotykają się z oczekiwaniami i regułami, które są im obce lub nawet niezgodne z tym, co dotychczas uważały za słuszne. Sposób funkcjonowania w społeczeństwie, wchodzenia w relacje i role społeczne nie są uniwersalne, ale różne w różnych kulturach. Dopuszczalne relacje pomiędzy osobami różnej płci, stosunek do czasu i zadań, poczucie więzi z rodziną i własną grupą regulowane są właśnie specyficznymi normami kulturowymi. Na przykład w kulturze czecheńskiej różnicowanie pomiędzy chłopcami i dziewczynkami następuje wcześniej niż w polskiej i wcześniej też oczekuje się od nich, że będą pełnić tradycyjne role przypisane mężczyznom i kobietom. Sprzątaniami jest czynnością należąca do obowiązków kobiet, więc chłopcy, godząc się na sprzątaniami, przyznaliby, że nie są mężczyźni lub nie są mężczyznami. To z kolei mogłoby stać się ujmą na ich honorze i stanowić powód do wstydu dla całej rodziny. Nalegając i strofując uczniów przy innych, nauczyciel/nauczycielka może spowodować dodatkowe upokorzenie. Niewiedza, z czego wynikają zachowania dzieci migranckich, przyczynia się do powstawania stereotypów na ich temat („są leniwi”) i utrudnia porozumienie. Niektóre ze specyficznych kulturowo zachowań (np. niemówienie wprost, gestykulowanie, wstyd przed obnażaniem ciała) mogą uprzedzać nauczycieli, nauczycielki i inne dzieci, dopóki nie poznają oni źródła tych zachowań.

Sytuacje podobne do tej opisanej powyżej można rozwiązać poprzez:

- Poszerzenie wiedzy i informacji o kulturze i obyczajach dziecka imigranckiego: Warto porozmawiać z rodzicami, aby dowiedzieć się, z czego może wynikać zachowanie ucznia/uczennicy. Rodzice mogą pomóc odróżnić sytuacje, kiedy normy

kulturowe są rozbieżne z zasadami panującymi w szkole, a kiedy zachowania dzieci wynikają z ich osobowości lub doświadczeń. Jeśli rodzice nie są dostępni albo nie potrafią wyjaśnić różnic kulturowych – co może być bardzo możliwe wówczas, gdy dopiero przyjechali do Polski – różnice kulturowe mogą być dla nich tak samo niejasne i frustrujące jak dla przedstawicieli/przedstawicielek szkoły. Można wówczas zwrócić się pomoc do osoby na stanowisku nauczyciela/asystenta międzykulturowego (więcej informacji w punkcie nr 1 powyżej) lub osób znających pochodzenie i kontekst kulturowy uczniów i uczennic. Osoby te mogą znać na tyle dobrze i intymnie dwa różne kręgi kulturowe, że potrafią nie tylko wyjaśnić, na czym polega nieporozumienie, ale także doradzić, jak najlepiej rozwiązać ewentualny konflikt.

- Dostosowanie oczekiwań i sposobu organizacji zajęć: Zamiast zasady, wedle której wszyscy wykonują identyczne zadania, można zaproponować wykonywanie różnych zadań różnym osobom. Dzięki temu dzieci będą się mogły zgłosić do pomocy w czynnościach, które wykonują komfortowo (np. chłopcy czeczeńscy mogą zgłosić się do noszenia ławek, co jest bardziej kulturowo przyjęte dla mężczyzny niż ścieranie kurzu).

- Określenie wspólnych zasad i trybu postępowania w odpowiedzi na różnice kulturowe na poziomie szkoły: Ważne, aby szkoła, konfrontując się z podobnymi sytuacjami, przyjęła jednolite stanowisko. Część nieporozumień na gruncie różnic kulturowych wynika z odmiennych norm komunikacji, ale są też konflikty i trudności spowodowane różnicami w wartościach. W takich sytuacjach nauczycielki i nauczyciele powinni wspólnie podjąć decyzję o tym, jakie postępowanie i rozwiązanie jest sprawiedliwe i właściwe. Należy zważyć korzyści i zagrożenia z nich wynikające i konsekwentnie komunikować dzieciom i ich rodzicom reguły obowiązujące w szkole. Stworzenie przejrzystych zasad, które są szanowane i wdrażane systematycznie przez przedstawicieli/przedstawicielki szkoły, wesprze proces adaptacji dzieci i rodzin imigranckich, ponieważ stworzy poczucie stabilności.

Integracja uczniów i uczennic poprzez wydarzenia kulturalne

Zbliżają się święta Bożego Narodzenia i w szkole zaczynają się przygotowania do klasowych uroczystości świątecznych. Uczniowie i uczennice proszeni są przez swoich wychowawców o udział w przygotowaniu wydarzenia klasowego (przyniesienie ciasta, opłatka, obrusu, siana, czasem gitary – do akompaniowania przy śpiewaniu kołęd). W klasie oprócz polskich uczniów i uczennic znajduje się jeden uczeń z Somalii, Abdul. Nie zna on polskich zwyczajów, więc nie jest proszony o przygotowanie niczego. Wychowawczyni dochodzi do wniosku, że to dla Abdula jest dobra okazja do zrozumienia polskiej tradycji i integracji z innymi osobami w klasie. Podczas.....





wydarzenia dzieci i nauczycielka zachęcają do uczestnictwa Abdula, który wpiery trzyma się z boku. Abdul próbuje potraw, łamie się opłatkiem jak inne dzieci, ale nie przyłącza się do śpiewania kolęd.

Kalendarz imprez w szkole Abdula, tak jak w wielu szkołach w Polsce, zorganizowany jest najczęściej wokół świąt narodowych i katolickich. Wydarzenia te odbywają się cyklicznie, więc dzieci polskie wiedzą dobrze, jakie mogą mieć wobec nich oczekiwania, jakie role będą pełnić i jaki istnieje system norm i zachowań związanych z tymi wydarzeniami – wiedzę tę nabywają automatycznie podczas wychowywania się w Polsce. Jednocześnie święta te pielęgnują polską tożsamość poprzez powtarzanie narodowych i/lub religijnych rytuałów. Pełnią one bardzo ważną funkcję dla wspólnoty szkoły, gdyż mogą przyczynić się do integracji dzieci w klasie. Dla Abdula branie udziału w organizowanych przez szkołę obchodów świąt i wydarzeń o podobnym narodowo-katolickim charakterze może być wyzwaniem. Abdul nie zna polskich tradycji ani zwyczajów, nie posiada wiedzy, dzięki której mógłby zrozumieć dziejące się wokół niego przygotowania do klasowej Wigilii. Jeśli nie odczuwa silnej więzi ze szkołą lub innymi uczniami i uczennicami, odprawianie rytuałów podkreślających polską wspólnotę kulturową nie zintegruje go lepiej z klasą, ale przeciwnie – może stworzyć sytuację, w której będzie czuł się wykluczony. By zyskać akceptację grupy i zostać do niej włączone, dzieci cudzoziemskie mogą zasymilować swoje zachowania. Oznacza to, że będą one wspólnie odtwarzać rytuały, powtarzać za dziećmi polskimi i imitować ich zachowania (np. śpiewać kolędy, łamać się opłatkiem, składać życzenia). Mogą też wybrać nieuczestniczenie w obcym im wydarzeniu, czym jednak narażą się na marginalizację i wykluczenie z klasowej wspólnoty.

W tej i podobnych sytuacjach nauczyciele i nauczycielki poprzez odpowiednie planowanie mogą stworzyć wydarzenie włączające zarówno dla dzieci polskich, jak i migranckich.

- Zapewnienie otwartej przestrzeni neutralnej religijnie: Jeśli wydarzenie ma miejsce w szkole i jego celem jest integracja dzieci, warto zastanowić się nad usunięciem z programu spotkania elementów przypisanych konkretnej religii. Tradycje katolickie – takie jak łamanie się opłatkiem, śpiewanie kolęd, czy wspólna modlitwa – mogą powodować, że dzieci bezwyznaniowe, o innym wyznaniu (np. islam, grekokatolicyzm) nie będą uczestniczyły. Wydarzenie takie byłoby wówczas uroczystym spotkaniem szkolnym, a nie obchodem konkretnego święta na terenie szkoły.

- Podkreślanie różnorodności wyznań i religii: Można zadbać o to, aby szkoła organizowała obchody świąt ważnych dla wyznawców różnych religii. Dobrą praktyką jest kontrolowane włączanie do wydarzenia rytuałów i tradycji z kultur, z których pochodzą dzieci. Należy zrobić to w porozumieniu z dziećmi i ich rodzicami, tak aby

Niewiedza, z czego wynikają zachowania dzieci migranckich, przyczynia się do powstawania stereotypów na ich temat („są leniwi”) i utrudniać porozumienie. Niektóre ze specyficznych kulturowo zachowań (np. niemówienie wprost, gestykulowanie, wstyd przed obnażaniem ciała) mogą uprzedzać nauczycieli, nauczycielki i inne dzieci, dopóki nie poznają oni źródła tych zachowań.

dbając o różnorodność, nie pominąć symboliki i znaczenia poszczególnych specyficznie kulturowych tradycji. Można na przykład zorganizować uroczyste zakończenie postu związanego ze świętem Ramadan. Rodzice uczniów/uczennic muzułmańskich oraz przedstawiciele i przedstawicielki wspólnot imigranckich, w których znajdują się wyznawcy i wyznawczynie islamu, na pewno z chęcią włączą się w organizowanie takich wydarzeń. Szkoła może także zadbać o to, by uczniowie i uczennice mieli świadomość różnorodności religijnej na świecie, zwracając uwagę na święta także innych religii (nawet jeśli nie są one reprezentowane wśród uczniów i uczennic w szkole).

- Przekazanie rodzicom imigranckim informacji o świętach i uroczystościach w szkole: O wydarzeniu i jego przebiegu warto poinformować wszystkie dzieci i rodziców oraz skonsultować je z nimi. Jest to szczególnie ważne dla rodziców i dzieci imigranckich, które są w szkole nowe i nie znają jej kultury organizacyjnej. Przekazanie takich informacji rodzicom daje im szansę na podjęcie decyzji, czy na pewno chcą, aby ich dzieci uczestniczyły w świętach dotyczących obcych im religii. Otworzenie dialogu na ten temat jest ważne w procesie budowania poczucia zaufania między szkołą a rodzicami imigranckimi. Tak jak w przypadku wyżej omówionych różnic kulturowych, różnice religijne czasem wiążą się z różnymi wartościami i normami. Ważne więc, aby rodzice imigranczy mieli pewność, że szkoła nie przekazuje wartości i norm sprzecznych z religią, w której wychowywane są ich dzieci.

W szkole postanowiono, że ze względu na kilkoro uczniów i uczennic imigranckich, którzy się niedawno pojawili w szkole, zostanie zorganizowany dzień wielokulturowy. Będzie to szczególne wydarzenie, uczące tolerancji dla różnorodności i umożliwiające lepsze poznanie się nawzajem i integrację dzieci imigranckich ze szkołą. W zamyśle organizującej wydarzenie kadry pedagogicznej dzieci z Wietnamu, Czeczenii oraz Ukrainy miały zaprezentować swoje kraje i zwyczaje. Zasugerowano wietnamskim dziewczynkom, że atrakcją będzie, jeśli pokażą, jak się gotuje ryż, a polskie dzieci zrobią sobie papierowe kapelusze imitujące słomkowe nakrycia głowy noszone m.in. na polach ryżowych. Czeczeńscy chłopcy mieli przygotować występ taneczny w tradycyjnych strojach. Dzieci ukraińskie poproszono o przygotowanie.....





barszczu ukraińskiego do degustacji. Wszystkie te rzeczy udało się przygotować zgodnie z planem i dzień wielokulturowy się odbył. Ku rozczarowaniu organizującej kadry nauczycielskiej nie przyszło wielu rodziców dzieci migranckich, a same dzieci nie zintegrowały się bardziej z polskimi kolegami i koleżankami.

Zdarza się, że w szkołach organizowane są wydarzenia, których celem jest pokazanie różnorodności wśród uczniów i uczennic oraz zaprezentowanie kultury innej niż polska. Za takimi wydarzeniami często stoją szlachetne intencje grona nauczycielskiego i chęć oddania czasu i przestrzeni szkolnej dzieciom stanowiącym mniejszość. Są to wartościowe inicjatywy zmierzające w kierunku otwarcia szkoły na wielokulturowość, jednak nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty. Obecny w szkole system wykluczenia i nierówności może ujawnić się w sposobie organizacji wydarzenia wielokulturowego i w efekcie utrudnić proces integracji.

W sytuacji opisanej powyżej w trakcie dnia wielokulturowego nie ma prezentacji polskiej. W istocie kultura i zwyczaje polskie tak przenikają przez szkołę, że stały się przezroczystym standardem, niezauważanym przez grono nauczycielskie i polskie dzieci. W tej przestrzeni, definiowanej poprzez polskie normy i zwyczaje, w której uczą się zarówno dzieci polskie, jak i imigranckie, wydzielony jest specjalny dzień, kiedy to prawomocnie publicznie mogą zaistnieć niepolskie elementy. Fakt, że decydentami w tej kwestii są reprezentanci i reprezentantki kultury dominującej, podkreśla hierarchicznie uporządkowaną rzeczywistość szkolną: polskość kultywuje się codziennie, „inność” tylko podczas specjalnych dni.

Innym wartym dokładniejszego przyjrzenia się elementem opisanego wyżej wydarzenia jest treść prezentacji „wielokulturowych”. Zadane przez nauczycielki i nauczycieli prezentacje (potrawy, tańce) bliskie są bardzo stereotypowym wyobrażeniom o Wietnamczykach, Czeczenach, Ukraińcach, nie dają jednak szansy dowiedzenia się czegoś więcej o realnym życiu dzieci cudzoziemskich. Obrazek pola ryżowego

Dla Abdula branie udziału w organizowanych przez szkołę obchodów świąt i wydarzeń o podobnym narodowo-katolickim charakterze może być wyzwaniem. Abdul nie zna polskich tradycji ani zwyczajów, nie posiada wiedzy, dzięki której mógłby zrozumieć dziejące się wokół niego przygotowania do klasowej Wigilii. Jeśli nie odczuwa silnej więzi ze szkołą lub innymi uczniami i uczennicami, odprawianie rytuałów podkreślających polską wspólnotę kulturową nie zintegruje go lepiej z klasą, ale przeciwnie – może stworzyć sytuację, w której będzie czuł się wykluczony.

i słomkowego kapelusza jest najprawdopodobniej równie egzotyczny dla dziecka wietnamskiego w Polsce, jak dla dziecka polskiego. Z kolei taniec jest dla Czechenów czymś więcej niż tylko folklorystycznym występem. Źle zaplanowany dzień wielokulturowy może być atrakcyjny wizualnie, ale nie przyczyni się do zbliżenia się dzieci i lepszego wzajemnego poznania. Dzieci migranckie mogą zostać z poczuciem, że ich pochodzenie jest interesujące dla szkoły tylko wtedy, kiedy coś ugotują lub zatańczą.

Co robić, aby wydarzenia integracyjne, takie jak dni wielokulturowe, w sposób namacalny wpłynęły na polepszenie się kontaktów między uczniami i uczennicami różnego pochodzenia oraz przyczyniły się do bardziej zintegrowanej wspólnoty szkoły? Oto kilka propozycji⁹:

- **Dobre zaplanowanie celów i przebiegu wydarzenia:** Przed organizacją wydarzenia warto zastanowić się, jakie są cele dnia lub festynu wielokulturowego. Na przykład, celem może być: (a) przybliżenie kultury wietnamskiej członkom i członkiniom wspólnoty szkoły; (b) pokazanie i uczczenie różnorodności społecznej w szkole; (c) zintegrowanie wspólnoty szkolnej. Dla każdego z wyżej wymienionych celów należy precyzyjnie zaplanować wydarzenie, np.: w przypadku (a) zaprosić rodzica wietnamskiego lub innego przedstawiciela/przedstawicielkę społeczności wietnamskiej, by przedstawili informacje i aspekty kultury, tradycji i historii Wietnamu, które uważają za najważniejsze. Można ich też poprosić o przekazanie informacji o Wietnamczykach w Polsce. W przypadku (b) warto zadbać o przedstawienie pełnego spektrum kultur i religii reprezentowanych przez członków i członkinie wspólnoty szkoły. Należałoby więc uwidocznić nie tylko kultury „inne”, ale także kulturę polską. Zaś w przypadku (c) można rozważyć zorganizowanie wydarzenia niezwiązanego tematycznie z różnicami kulturowymi lub religijnymi, które pozwoli dzieciom się zintegrować i poznać nawzajem.

- **Włączanie przedstawicieli i przedstawicielek różnych kultur i religii w działania szkoły:** Do organizacji wydarzeń warto zaprosić osoby pochodzące z danego kręgu kulturowego lub wyznające daną religię. Może to być zarówno osoba niezwiązana ze szkołą, jak i rodzic, którego dzieci uczęszczają do szkoły. Skonsultowanie programu wydarzenia z rodzicami dzieci migranckich może być trudne, ale przyniesie bardzo dużo korzyści – nauczyciele i nauczycielki unikną organizacji wydarzenia oderwanego od rzeczywistości, a rodzice zaangażują się w życie szkoły.

- **Integrowanie w codziennym funkcjonowaniu szkoły:** Czasem, żeby efektywnie włączyć do funkcjonowania szkoły perspektywę uczniów i uczennic różnego

⁹ Dodatkowe pomysły na działania integracyjne można znaleźć w: Moleda A., *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce. Pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 12/2010 (dostępne na stronie www.ffrs.org.pl).





pochodzenia oraz promować wizerunek szkoły wielokulturowej, należy bliżej przyjąć się codziennym praktykom, zwyczajom i treściom nauczania. Postery na korytarzach pokazujące różne kraje, kultury lub religie (ale nie stereotypowo), nawiązanie na lekcjach do różnych perspektyw kulturowych/religijnych i warunków życia w różnych krajach na świecie, umieszczanie w przestrzeni szkoły symboli ważnych dla różnych kultur/religii lub treści w innych językach – wszystko to może w sposób bardziej trwały i nośny promować wizerunek szkoły wielokulturowej i otwartej niż jednorazowe wydarzenie.

Prowadzenie zajęć w sposób uwzględniający różne perspektywy na świat i wydarzenia historyczne

Kareem jest młodym Irakijczykiem i od roku uczy się w polskiej szkole. Nauczyciele i nauczycielki starają się pomagać z nadrabianiem materiału, a koleżanki i koledzy, mimo że z początku zdystansowani, nigdy nie okazują mu wrogości. Kareem szybko uczy się języka polskiego, zawsze jest przygotowany na zajęcia i coraz bardziej rozumie szkołę. Mimo to, część zajęć wydaje się mu wyjątkowo nudna i nie może znaleźć w nich sensu. Kiedyś na lekcję historii przyszedł stary kombatan, opowiadał, jak było w Warszawie podczas wojny, i puszczał z kasyety magnetofonowej przedwojenne piosenki. Innego dnia na lekcji plastyki dzieciom polecono narysować las katyński. Koledzy i koleżanki z klasy rysowali smutne drzewa, krzyże, a niektórzy nawet rozbity samolot. Kareem wolał narysować pogodny krajobraz. Na żadnej ze szkolnych map ani ilustracji w podręcznikach Kareem nie znalazł Iraku. W szkole nie powiedziano też nic o sytuacji w jego kraju, która spowodowała przyjazd jego rodziny do Polski.

Dziecko imigranckie spotyka się w polskiej szkole z programem zaprojektowanym dla polskich uczniów i uczennic. Nasączony on jest treściami specyficznymi kulturowo, odnoszącymi się do historii, wartości i kontekstu kultury polskiej. Na lekcjach geografii, historii, czy WOS, wiedza przekazywana jest w sposób etnocentryczny, czyli przyjmuje się zawsze perspektywę Polski jako centralnego i najważniejszego punktu odniesienia. Za treściami edukacyjnymi zapisanymi w programie znajduje się przekaz tworzący tzw. ukryty program nauczania. Z pozoru obiektywne fakty prezentowane są tak, że utrwalają postawy i przekonania obce dzieciom o pochodzeniu innym niż polskie (np. „pod Grunwaldem wygramyśmy z Niemcami”, „Polska znajduje się w środku Europy”). Na lekcjach języka polskiego, oprócz nauczania biegłego posługiwania się polszczyzną, uczniowie i uczennice poznają polską literaturę, nie są to więc zajęcia ściśle językowe, ale też nie ogólnoliteraturoznawcze, gdyż koncentrują się na tekstach mocno związanych z polskimi kontekstami, które dzieciom imigranckim są obce. Uczniowie i uczennice tacy jak Kareem mogą mieć trudności

Zadane przez nauczycielki i nauczycieli prezentacje (potrawy, tańce) bliskie są bardzo stereotypowym wyobrażeniom o Wietnamczykach, Czeczenach, Ukraińcach, nie dają jednak szansy dowiedzenia się czegoś więcej o realnym życiu dzieci cudzoziemskich. Obrazek pola ryżowego i słomkowego kapelusza jest najprawdopodobniej równie egzotyczny dla dziecka wietnamskiego w Polsce, jak dla dziecka polskiego. Z kolei taniec jest dla Czeczenów czymś więcej niż tylko folklorystycznym występem. Źle zaplanowany dzień wielokulturowy może być atrakcyjny wizualnie, ale nie przyczyni się do zbliżenia się dzieci i lepszego wzajemnego poznania.

z przyswajaniem treści, które są dla nich jednocześnie nowe, jak i nie powiązane z żadnymi wcześniejszymi doświadczeniami.

Etnocentryczny polski program nauczania może też tworzyć dla edukacji dzieci imigranckich sytuacje zagrażające. Nieuwzględnianie w treści zajęć perspektyw innych niż dotychczasowe może spowodować poczucie wykluczenia i wyobcowania, a w efekcie bunt wobec szkoły. Dodatkowo wyobcowanie i izolację wzmocnić może brak w szkole i programie pozytywnych wzorców osobowych, z którymi mogłyby się identyfikować dzieci imigranckie. Sytuacja, w której oczekuje się od nich przyjęcia polskiego punktu widzenia świata i historii, jest dla nich trudna i komplikuje funkcjonowanie. Szczególnie, kiedy perspektywa ta kłóci się z ich perspektywą kulturową. W takiej sytuacji dziecko może odczuć, że musi wybierać pomiędzy swoją tożsamością pierwotną (pochodzeniem) a polską.

Pierwszym krokiem w poszukiwaniu rozwiązań tego typu sytuacji i w uczynieniu programu szkolnego bardziej adekwatnym dla wszystkich uczniów i uczennic jest uświadamianie sobie, gdzie w treściach nauczania perspektywa etnocentryczna jest najbardziej wykluczająca. Ponadto istnieją nietrudne sposoby modyfikacji lekcji tak, aby uczniowie i uczennice imigranci mogli zainteresować się lekcją, zidentyfikować z tematem i poczuć podmiotem programu nauczania¹⁰:

- Włączenie do lekcji geografii dłuższego modułu o obszarach geograficznych, z których pochodzą dzieci imigranckie (np. więcej czasu na Kaukaz, jeśli w klasie są dzieci czeczeńskie, lub na Azję Wschodnią, jeśli wietnamskie).
- Włączenie do lekcji historii i WOS informacji o historii i społeczeństwie krajów pochodzenia dzieci imigranckich w klasie.

¹⁰ Inne przykłady metod prowadzenia klasy wielokulturowej można znaleźć tutaj: Kubin K., *Praktyczne wskazówki dla nauczycieli pracujących z klasami wielokulturowymi*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 1/2010 (dostępne na stronie www.ffrs.org.pl).





- Przy okazji różnych lekcji (np. historia, plastyka, literatura, język polski) przedstawianie sylwetek osób z krajów pochodzenia dzieci migranckich uczęszczających do klasy (np. znanych ludzi kultury, sztuki, polityki czy nauki).
- Unikanie sformułowań zakładających, że domyślnym podmiotem lekcji są osoby identyfikujące się jednoznacznie z Polską i jej historią (np. „17 września napadli nas Sowieci”, „odkąd jesteśmy w Unii”) na rzecz języka neutralnego.
- Nawiązywanie podczas zajęć do różnych punktów widzenia, kontekstów i doświadczeń ze szczególnym uwzględnieniem pochodzenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

Specjalne potrzeby edukacyjne i zwalnianie dzieci imigranckich z zajęć szkolnych

Nauczyciele i nauczycielki zauważają, że dzieci imigranckie częściej niż dzieci polskie przeszkadzają na lekcjach, rozrabiają, kręcą się po korytarzach szkolnych itp. Powoduje to poczucie braku dyscypliny. Nauczyciele/nauczycielki mają też wrażenie, że sytuacja taka wzmacnia podziały między dziećmi polskim a imigranckimi, gdyż polskim dzieciom wydaje się, że dzieci imigranckie są zwolnione z pewnych obowiązków i lżej oceniane. Często problem ten wynika z faktu, że dzieci imigranckie nie biorą aktywnego udziału we wszystkich zajęciach, a z niektórych są nawet z różnych powodów zwalniane. Najczęściej w takich sytuacjach wysyłane są do świetlicy.

Uczennice i uczniowie imigranccy mają specyficzną sytuację w szkole, z której wynikają często specjalne potrzeby w zakresie edukacji. Na ich specyficzną sytuację składają się nie tylko złożone czynniki, takie jak proces adaptacji kulturowej, doświadczenia nietolerancji lub dyskryminacji, różnice kulturowe i religijne, o czym mowa była w powyższych przypadkach. Podstawową i zasadniczą trudnością w edukacji szkolnej dla dzieci imigranckich jest często bariera językowa. Jeśli dzieci imigranckie nie znają języka polskiego, trudno jest im dotrzymać tempa nauki na zajęciach, które wymagają przynajmniej podstawowej znajomości. Zdarza się też, że (dotyczy to zwłaszcza starszych dzieci) mają inną podstawę wiedzy niż ich rówieśnicy i rówieśniczki w Polsce. System edukacji w ich kraju pochodzenia ma bowiem inny program nauki niż szkoły w Polsce. Siedzenie w klasie bez możliwości udziału w zajęciach jest dla ucznia/uczennicy męczące, co może przejawiać się z jednej strony wycofaniem się i brakiem entuzjazmu, a z drugiej niegrzecznym zachowaniem i rozprasaniem pozostałych.

W praktyce, uczniowie i uczennice imigranccy zwalniani są z zajęć obowiązkowych, gdy nauczyciel/nauczycielka stwierdza, że dany uczeń/uczennica nie korzysta z lekcji z powodu zbyt niskiego poziomu znajomości języka polskiego lub nie może

uczestniczyć z powodów norm kulturowych lub wyznania (np. zwalnianie dzieci z zajęć WF w trakcie Ramadanu). W takich sytuacjach zdarza się, że dziecko wysłane jest do świetlicy do czasu, aż materiał na lekcji stanie się bardziej przystępny. Istnieją też pewne typy zajęć, które nie są obowiązkowe i z których dzieci imigranckie często są zwalniane. Dobrym przykładem są zajęcia z religii¹¹. Dzieci imigranckie są zwalniane, jeśli są innego wyznania niż to, którego dotyczą zajęcia. Przepisy prawa nie mówią jednak o obowiązku szkoły do zorganizowania alternatywnych zajęć dla takich dzieci; mowa jest jedynie o tym, że należy zapewnić opiekę lub zajęcia wychowawcze w miarę potrzeby. W takich sytuacjach, uczennice i uczniowie imigrancyjni najczęściej nie mają zadanej konkretnej pracy ani zorganizowanych alternatywnych zajęć.

Sam fakt zwalniania dzieci z zajęć nie jest złym rozwiązaniem, tym bardziej jeśli widać, że dziecko się nudzi i nie może skutecznie uczestniczyć w lekcji. Jednak gdy dziecko zwolnimy i nie damy mu alternatywnego zajęcia, może się okazać, że nie potrafi samodzielnie zagospodarować sobie wolnego czasu. Tacy uczniowie i uczennice mogą zacząć rozrabiać z nudów i poczucia bezsilności lub rozgoryczenia brakiem uwagi dla ich losu. Skutkuje to tym, że postrzegani są jako trudni lub niedostosujący się do oczekiwań szkoły. Wpływa to negatywnie na ich proces integracji we wspólnocie szkoły zarówno dlatego, że oni czują się marginalizowani i wykluczani, jak i dlatego, że pozostali uczennice i uczniowie postrzegają ich jako innych, inaczej traktowanych.

Warto więc zapewnić, aby przyjęty przez nas sposób wspierania dziecka imigranckiego mającego trudności w nauce nie zadziałał paradoksalnie na jego niekorzyść. Odpowiadając na specyficzne potrzeby uczniów i uczennic, należy dbać o to, aby poczuli się w szkole docenieni, otoczeni troską i zainteresowaniem. Dalej przedstawiamy kilka propozycji rozwiązań:

- Organizacja merytorycznych zajęć alternatywnych: Ponieważ dzieci imigranckie mają specyficzną sytuację w szkole polskiej i specyficzne potrzeby edukacyjne¹², warto z założenia zaplanować dla nich dodatkowe materiały i zajęcia. Można przygotować dodatkowe ćwiczenia, które pozwolą uczniom i uczennicom nieznającym języka polskiego skupić się na intensywnej jego nauce.

¹¹ Zajęcia obowiązkowe, wchodzące w ramy tzw. podstawy programowej w polskim systemie oświaty, określone są drogą rozporządzenia do ustawy o systemie oświaty. Patrz: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17). W sprawie zajęć z religii, patrz: art. 13 ust. 1 i 2 ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm.). A także: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1999.67.753); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1992.36.155).

¹² Więcej tutaj: Kubin K., *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym*, dz.cyt.





Można też zorganizować dodatkowe zajęcia z tematów, które stanowią problem z powodu przeniesienia się z innego systemu edukacyjnego do szkoły w Polsce¹³.

- Organizacja zajęć integracyjnych: Jeżeli jest większa grupa uczniów i uczennic, które nie uczestniczą na przykład w zajęciach z religii, można dla nich zorganizować zajęcia integracyjne. Takie rozwiązanie jest szczególnie korzystne, jeżeli uczniowie i uczennice stanowią mieszaną grupę dzieci polskich i imigranckich. Można wówczas zorganizować zajęcia, które pozwolą im się poznać i nawiązać bliższe kontakty. Wzmocnienie więzi między uczniami i uczennicami polskimi i imigranckimi może przelożyć się na wyższy poziom integracji całej klasy, gdyż ich pozytywne relacje i przyjaźń będą stanowić dobry przykład dla pozostałych.
- Wzbogacenie zasobów świetlicy: Niektóre szkoły zapewniają, iż w świetlicy znajdują się materiały w językach ojczystych dla dzieci imigranckich (np. czasopisma, gazety, książki), sprzęt komputerowy, zabawki, papier, kredki i mazaki. Wszystkie takie materiały są pomocne, aby dzieci wykorzystały czas w świetlicy w sposób ciekawy i konstruktywny. Jeżeli nauczyciele/nauczycielki przede wszystkim korzystają ze świetlicy jako miejsca wypełniającego czas dzieciom imigranckim zwolnionym z wybranych zajęć, warto także udekorować tę przestrzeń, aby stała się im przyjazna i znajoma (np. umieszczając plakaty z obrazami krajobrazów z krajów pochodzenia, mapy krajów pochodzenia, flagi itp.). Można także zapewnić materiały, takie jak czasopisma, książki lub inne zasoby, w języku ojczystym dzieci imigranckich.
- Organizacja alternatywnych zajęć z religii: Rodzice imigranczy mogą nie wiedzieć o tym, że zajęcia z religii nie są dla ich dzieci obowiązkowe. Równie istotne jest to, że dzieci pochodzące z rodzin wyznających religie inne niż chrześcijańska mają prawo do korzystania z możliwości organizacji w szkole zajęć z ich

Innego dnia na lekcji plastyki dzieciom polecono narysować las katyński. Koledzy i koleżanki z klasy rysowali smutne drzewa, krzyże, a niektórzy nawet rozbity samolot. Kareem wolał narysować pogodny krajobraz. Na żadnej ze szkolnych map ani ilustracji w podręcznikach Kareem nie znalazł Iraku. W szkole nie powiedziano też nic o sytuacji w jego kraju, która spowodowała przyjazd jego rodziny do Polski.

¹³ Więcej pomysłów oraz scenariusze zajęć w: Kosowicz A., cz. 2: *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole*, w: *Inny w polskiej szkole*, dz. cyt.

religii. Przepisy polskie mówią o tym, iż dla grupy nie mniejszej niż siedmioro uczniów i uczennic danej klasy lub oddziału przedszkola szkoła ma obowiązek zorganizować takie lekcje na życzenie opiekunów prawnych ucznia/uczennicy lub samego ucznia/uczennicy (po osiągnięciu pełnoletności)¹⁴. Nawet trzyosobowa grupa wystarczy, aby stworzyć zajęcia z religii w grupie międzyszkolnej. Rodzice muszą jedynie wystąpić z taką prośbą.

Doświadczenie autora i autorki mówi, że opisane powyżej sytuacje są reprezentatywne i przedstawiają częste dylematy i wyzwania, z jakimi mierzy się kadra szkolna pracująca z dziećmi migranckimi. Sytuacje te nie wyczerpują jednak spektrum zjawisk związanych z obecnością w polskiej szkole uczniów i uczennic mających doświadczenie migracji. Podobnie proponowane rozwiązania są propozycjami i dotychczas stosowanymi dobrymi praktykami, a nie zamkniętym katalogiem porad. Pojawianie się dzieci migranckich może rodzić trudności dla nauczycieli i nauczycielek przywiązanych do standardowych metod pracy i jest dużym wyzwaniem dla szkoły jako instytucji. Zapewnienie takim uczniom i uczennicom bezpiecznych i wystarczających warunków nauczania wiąże się z dodatkowym nakładem pracy, a postępowanie zgodnie z proponowanymi tutaj rozwiązaniami wymaga proaktywności, wytrwałości, a często redefinicji sposobu, w jaki dotychczas funkcjonowała szkoła. Jednocześnie jednak jest to okazja dla szkoły i grona pedagogicznego do stworzenia warunków edukacyjnych korzystnych dla wszystkich uczniów i uczennic. Szkoła, w której kadra nabywa nowe kompetencje, proponuje nowe rozwiązania, świadomie zarządza różnorodnością, okazuje szacunek dla wielokulturowości, to szkoła ewoluująca. Młodzież wychowywana w takiej szkole będzie otwarta na inność, doceni różnorodność kulturową, religijną, etniczną i bez uprzedzeń odnajdzie się w wielokulturowym społeczeństwie.

¹⁴ Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009.4.17); Art. 13 ust. 1 i 2 ustawy o systemie oświaty – Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm. A także: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1999.67.753) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1992.36.155); § 3 ust. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1999.67.753).



część II



PRZEDTEM JEST
DZIEWCZYNA
I CHŁOPIEC,
POTEM –
KOBIEȚA
I MĘŻCZYŻNA

Demokratyzacja sfery prywatnej jest dziś nie tylko projektem, ale realną właściwością życia osobistego, która ujawnia się w czystej relacji. Umocnienie demokracji w sferze publicznej było pierwotnie domeną mężczyzn, aż wreszcie, głównie dzięki samodzielnej walce, kobietom udało się do nich dołączyć. Demokratyzacja życia osobistego przebiega w sposób mniej widoczny, po części właśnie dlatego, że nie odbywa się publicznie, ale ma równie potężne konsekwencje. Jest to proces, w którym – jak dotąd – główną rolę odgrywają kobiety, chociaż, podobnie jak w sferze publicznej, korzyści płynące z ich praw rozkładają się równo na wszystkich.

Anthony Giddens, *Przemiany intymności* (2007, s. 217)

dyskryminacja



czytanki
o edukacji

KOMPUTERY nie tylko męska sprawa

Elżbieta Gajek

Kompetentne posługiwanie się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi (TIK) to dziś podstawa. Obok czytania, pisania i znajomości angielskiego korzystanie z nich uważa się za sprawność niezbędną do życia w społeczeństwie informacyjnym. Kompetencja cyfrowa

znajduje się na liście ośmiu uchwalonych przez Parlament Europejski kompetencji istotnych dla uczenia się przez całe życie, a technologie informacyjno-komunikacyjne widzimy jako podstawowe narzędzie edukacji i szkoleń. Ułatwiają one poszukiwanie i podejmowanie pracy, rozwój osobisty i uczestnictwo w życiu społecznym, stymulują kreatywność i innowacyjność¹. Dziś nikt już chyba nie wątpi w powszechną konieczność posługiwania się nimi. Tak przez mężczyzn, jak przez kobiety.

Tymczasem sprawa technologii informacyjnych wciąż jest genderowo nieobojętna. Powszechna opinia ciągle mówi, że „komputery to męska sprawa”, a „cyfrowe kompetencje dziewcząt nie obchodzą”.

Badania wskazują, że owszem – jest to prawda. Jednak nie z powodu stanu naturalnego czy „naturalnych” predyspozycji chłopców i dziewcząt, lecz z powodu innych standardów w ich wychowaniu i edukacji. Postawy mężczyzn i kobiet wobec techniki nie są wrodzone, lecz kształtują się głównie w przekazie kulturowym. A cechą przekazu kulturowego jest to, że zarówno postawy, jak zachowania (w tym także stereotypy) przyjmowane są bezrefleksyjnie – jako naturalne i oczywiste. Siła tego przekazu jest ogromna. Okazuje się, że w dziewczętach nie tylko wyrabiana jest niechęć do TIK oraz przekonanie o jej oczywistości, ale także, że dostęp dziewcząt do sprzętu komputerowego jest mniejszy niż chłopców. Refleksja nad tą problematyką staje się więc konieczna, by przeciwdziałać analfabetyzmowi cyfrowemu kobiet i wykluczeniu ich z wielu obszarów rynku pracy.

W Polsce rzadko podejmowane są badania i analizy uwzględniające podejście kobiet do techniki oraz sposoby korzystania z techniki przez kobiety. Warto wobec tego przyrzeć się badaniom zagranicznym, podjąć sprawdzone tam działania antidyskryminacyjne i sprawdzić ich rezultaty w naszych warunkach.

Elżbieta Gajek ukończyła elektronikę na Politechnice Warszawskiej i anglistykę na Uniwersytecie. Jest więc inżynierem i filologiem, nauczycielką języka angielskiego i edukatorką. Jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW, gdzie kieruje Zakładem Glottodydaktyki i Pracownią Nowych Mediów w Lingwistyce Stosowanej. Pracuje także w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów. Specjalizuje się w komputerowym wspomaganiu nauczania języków obcych.

¹ Zob. *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*, Brussels 09/102008 SEC(2008) 2629 final.





Tożsamość genderowa

Z obserwacji szkolnej i badań, które zostaną przedstawione dalej, wynika, że uczennice tracą zainteresowanie technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi oraz matematyką i naukami ścisłymi na etapie gimnazjum, czyli w okresie dojrzewania.

Lata gimnazjum to czas, w którym dziecko kształtuje tożsamość kobiecą lub męską. Należy tu sobie zadać pytanie: Jaki wpływ na utratę zainteresowania techniką, matematyką i naukami ścisłymi mają procesy budowania tożsamości kobiecej? Jest to bowiem istotne dla przyszłości osobistej i zawodowej uczennic.

Na początek warto poznać samo pojęcie tożsamości genderowej. Postrzeganie i przeżywanie znaczenia męskości i kobiecości są uwarunkowane społecznie i kulturowo, zmieniają się zależnie od sytuacji. Są też wzmacniane w kontaktach z innymi ludźmi². Z identyfikacją tożsamości genderowej łączą się oczekiwania zachowań i działań kierowane przez społeczność wobec jednostki. Bycie nauczycielką, sekretarką, pielęgniarką jest kobiece, a bycie chirurgiem, dyrektorem czy inżynierem jest męskie³. Tożsamość genderowa wpływa na relacje z rówieśnikami, rodziną, nauczycielami, duchownymi i mediami poprzez m.in. język – słownictwo, ton głosu, czy kod ubraniowy. Dzieci zachowują się jak dziewczynki lub jak chłopcy także dlatego, że inni traktują je jak dziewczynki lub jak chłopców i oczekują od nich odpowiednich zachowań⁴.

Z akceptacji tożsamości oczekiwanej przez społeczeństwo wynikają przywileje i obowiązki, które nie są rozdzielone równo, lecz zależnie od płci. Oto jak sprawa wygląda na gruncie feministycznym:

Feminizm humanistyczny mówi o „blokowaniu i deformowaniu potencjału kobiet przez społeczeństwo, które pozwala na rozwój osobisty mężczyzny”⁵. Według tej teorii instytucje edukacyjne tak bardzo faworyzują mężczyzn, że nawet podejmowanie specjalnych działań ułatwiających dziewczętom zdobycie sprawności postrzeganych jako męskie może maskować jeszcze głębsze cechy i zjawiska, które dalej faworyzują mężczyzn, włączając w to na przykład ogólną wizję osoby wykształconej, czyli rywalizującego mężczyznę jako celu i produktu edukacji.

Feminizm relacyjny (gynocentryczny) mówi o „dewaluacji doświadczenia kobiet przez męską kulturę, wskazuje na wyższość wartości zawartych w tradycyjnych

² Tracy K., *Everyday talk: Building and reflecting identities*, New York 2002.

³ Christie A.A., *How adolescent boys and girls view today's computer culture. Paper presented at the National Educational Computing Conference*, New Orleans 2004.

⁴ Barker L.J., Aspray W., *The state of research on girls and IT*, w: J. M. Cohoon & W., 2006.

⁵ Young I.M., *Throwing like a girl and other essays in feminist political theory*, Bloomington: Indiana University Press 1990, s. 73; K. Howe, *Gender. In Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*, New York 1997, s. 39.

doświadczeniach kobiecych”⁶. W edukacji położenie nacisku na rywalizację i testowanie w zróżnicowanych dyscyplinach wiedzy jest odzwierciedleniem męskiej hierarchii zasad i etyki. Skierowanie uwagi na rozwój indywidualnych możliwości każdej uczennicy i ucznia, stosowanie dyskusji jako techniki edukacyjnej zamiast nauczania dyrektywnego może zniwelować obniżanie społecznego znaczenia kobiecych doświadczeń⁷.

Te wnioski pokazują, jak ważna jest konieczność wnikliwej obserwacji różnorodnych czynników wpływających na zachowania uwarunkowane genderowo. Ich przyczynty i skutki mogą bowiem na pozór nie mieć nic wspólnego z genderem.

Wizja związku płci i techniki

W Europie i Ameryce komputery widziane są jako domena męska, natomiast już w Japonii, Indiach i Afryce Południowej nie jest to oczywiste⁸. Postawy i opinie na temat tego, co jest męskie, a co kobiece, kształtują się głównie w domu rodzinnym. Stąd dzieci wynoszą przekonania o tym, co jest właściwe dla dziewcząt, a co dla chłopców. W naszym kraju mały chłopiec, który zainteresuje się komputerami zostanie doceniony w domu i uzyska więcej poparcia niż dziewczynka wykazująca takie same zainteresowania, gdyż komputer i informatyka są społecznie zmaskulinizowane. Okazuje się, że nie płeć fizyczna, ale płeć psychiczna wpływa na pozytywne postawy małych dzieci wobec komputera. Wzmacnianie zainteresowania technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi u chłopców i osłabianie zainteresowania nimi dziewcząt szczególnie silnie kształtują przekonania i postawy uczniów i uczennic w okresie dojrzewania.

Przekonania decydują o wyborze zawodu i aktywności społecznej. W sposób szczególny na decyzje córek ma wpływ postawa matek, a na decyzje synów – postawa ojców⁹. Matka jest bowiem dla córki modelem roli społecznej, a ojciec jest modelem roli dla syna.

Ojcowie i bracia spędzają w domach więcej czasu przy komputerze niż matki i siostry. Dla dziewcząt ważny jest czas spędzony przy komputerze z matką. Dziewczynki,

⁶ Young I.M., dz. cyt., s. 73–74; Howe K., dz. cyt., s. 41.

⁷ Howe K., dz. cyt., s. 43–44.

⁸ Zob. Meelissen M., *Computer attitudes and competencies among primary and secondary school students*, w: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, red. J. Voogt, G. Knezek, „Springer International Handbooks of Education”, vol. 20, 4, s. 381–385.

⁹ Gras-Velazquez A., Joyce A., Deby M., *WHITE PAPER Women and ICT Why are girls still not attracted to ICT studies and careers?*, Brussels: European Schoolnet, http://blog.eun.org/insightblog/upload/Women_and_ICT_FINAL, 2009.





których rodzice byli przekonani, że „duża wiedza o komputerach jest mniej ważna dla dziewczyny”, miały mniej pozytywną postawę wobec tego narzędzia¹⁰.

W białej księdze „Kobiety i technologie informacyjne i komunikacyjne” zauważono, że:

- Dziewczęta i chłopcy wykazują jednakowe sprawności w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych na poziomie szkoły średniej.
- Większość dziewcząt lubi uczyć się technologii informacyjnych i komunikacyjnych, ale to rzadko przekłada się na ich kariery.
- Kobięce modele roli wywierają silny wpływ na dziewczęta podejmujące decyzje o dalszych kierunkach studiów i karierze. Kobięce modele roli nie zawierają wiedzy technicznej (*tech-savvy*) – chociaż większość matek ma pozytywny stosunek do technologii informacyjnych i komunikacyjnych.
- Jeśli matki są nastawione bardzo pozytywnie, córki dzielą te pozytywne postawy.
- Jednak zarówno studentki, jak i modele roli ogólnie wierzą, że technika jest bardziej odpowiednia dla mężczyzn.
- Ani dziewczęta, ani modele roli nie widzą, że technologie informacyjne i komunikacyjne oferują im szanse na podróżowanie i pomaganie innym w samodzielnej pracy. Informacje z działu zasobów ludzkich CISCO oraz pochodzące od pracowników pełniących różne funkcje (sprzedawcy, inżynierowie) wskazują jednak na rozbieżności pomiędzy wyobrażeniami i opiniami zatrudnionych. To może sugerować, że w wielu przypadkach nauczyciele i rodzice nie mają wiedzy o tym, na czym naprawdę polega praca w przemyśle technologii informacyjno-komunikacyjnych¹¹.

Dziewczęta są zainteresowane uczeniem się i stosowaniem wiedzy w kontekście społecznym w codziennym życiu¹². Ich wymarzona praca obejmuje możliwość pomocy innym, podróże, wysoki stopień autonomii i wolności w planowaniu kariery. Okazuje się, że przemysł technologii cyfrowych zapewnia takie warunki, o czym młode dziewczęta zwykle nie wiedzą. Stereotypowo pragną one unikać konkurencji w świecie widzianym jako zdominowany przez mężczyzn¹³.

Pokazanie aspektów społecznych użycia techniki i różnorodnych ścieżek kariery pozwala przełamać negatywne stereotypy opisujące środowisko komputerowców.

¹⁰ Shashaani L., *Gender-differences in computer attitudes and use among college students*, „Journal of Educational Computing Research” 1997, 16(1), s. 37–51.

¹¹ Gras-Velazquez A., Joyce A., Deby M., dz. cyt.

¹² Por. Sanders J., *Gender and technology in education: A research review*, w: *Handbook of gender in education*, red. C. Skelton, B. Francis, L. Smulyan, Sage Publications, London 2005. [<http://www.josanders.com>].

¹³ Gras-Velazquez A., Joyce A., Deby M., dz. cyt.

Opinia otoczenia i podtrzymywane w niej przekonania są wciąż dominujące i skutkują tym, że kobiety nie doceniają swojej wiedzy informatycznej (i matematycznej), nawet jeśli uczestniczą w tym samym co mężczyźni szkoleniu i uzyskują takie same lub lepsze wyniki. Thiessen (2006) i Looker (2008: 780) na podstawie badań prowadzonych w Kanadzie stwierdzili, że kobiety nie doceniają, a mężczyźni przeceniają, swoje wyniki i osiągnięcia w dziedzinach postrzeganych jako męskie, tj. zdominowane przez mężczyzn¹⁴.

Brakuje jeszcze reprezentatywnych badań prowadzonych na dużą skalę, które by wykazały, że dziewczęta i kobiety mają tendencję do zaniżania opinii o swojej kompetencji komputerowej, a chłopcy i mężczyźni chętnie ją zawyżają. Mimo tego istnieją powody, aby przypuszczać, że czynniki kulturowe i socjoekonomiczne wpływają na decyzje dziewcząt o niewybieraniu ścieżki kariery na kierunkach informatycznych¹⁵. Te właśnie czynniki są przyczyną cyfrowego wykluczenia dziewcząt i kobiet¹⁶.

Kobiety w przemyśle informatycznym – po co?

Kobiety w przemyśle technologii informacyjnych i komunikacyjnych, tak jak w innych działach przemysłu, mogą zapewnić uwzględnienie potrzeb i zainteresowań szerszej grupy klientów¹⁷. Na przykład w przemyśle samochodowym Ford i Volvo stworzyły kobiece zespoły inżynierskie projektujące samochody dla kobiet. Tymczasem przemysł gier komputerowych ciągle adresuje swe produkty głównie do mężczyzn. Wyjątkiem i znakomitym przykładem sukcesu gier komputerowych wśród kobiet są gry SIMS i SIMS 2, projektowane w zespole, który składał się w 40% z kobiet.

„Potrzebujemy przemiany, dzięki której kobiety i dziewczęta zrozumieją, że gry nie są hobby zdominowanym przez testosteron” – apeluje Douglas Lowenstein, przewodniczący amerykańskiego stowarzyszenia producentów gier ESA Entertainment Software Association.

Jednak kobiety za kompetencję w zawodach technicznych płacą wysoką cenę. Badania Heilman, Wallen, Fuchs i Tamkins¹⁸ z 2004 roku pokazują, że „przy braku

¹⁴ Looker D., *Gender and information technology*, w: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, red. J. Voogt, G. Knezek, „Springer International Handbooks of Education” 2008, vol. 20, 4, s. 779–788.

¹⁵ Volman M., Van Eck E., Heemskerck I., Kuiper E., *New technologies, new differences: Gender and ethnic differences in pupils' use of IT in primary and secondary education*, „Computers & Education” 2005, vol. 45, s. 35–55.

¹⁶ Meellissen M., dz. cyt., s. 392.

¹⁷ Wulf W.A., *Diversity in engineering. In Moving beyond individual programs to systemic change. West Lafayette*, w: *Women in Engineering Programs and Advocates Network Member Services*, 1999.

¹⁸ Heilman M.E., Wallen A.S., Fuchs D., Tamkins M.M., *Penalties for success: Reaction to women who succeed in male gender-typed tasks*, „Journal of Applied Psychology” 2004, vol. 89 (3), s. 416–427.





jasnych kryteriów oceniania pojedyncze osoby widzą kobiety w męskich zawodach jako mniej kompetentne od mężczyzn. Jeśli kobieta udowodni niezbitcie swoją kompetencję w obszarze męskim, to płaci cenę odrzucenia społecznego – nie jest lubiana. Bycie nielubianą wydaje się być konsekwencją oceny, nagradzania i poziomu zarobków”. Badania te mogą częściowo wyjaśniać, dlaczego kobiety pracujące w zawodach męskich nie mają większych osiągnięć niż mężczyźni: nikt nie chce być postrzegany jako niekompetentny, a jeśli kompetentny, to nielubiany. Mogą też mieć wpływ na wyjaśnienie niskich aspiracji dziewcząt do kariery w zawodach technicznych. Jeżeli po wykonaniu z sukcesem zadań określanych jako męskie spotyka je podobna dezaprobatą jak kobiety odnoszące sukcesy w zawodach męskich, trudno się im dziwić.

Jedną z wielu przyczyn niewybierania przez dziewczęta studiów technicznych może być trudność w zachowaniu równowagi pomiędzy kompetencją i dobrymi relacjami społecznymi, które są ważne dla kobiet. Heilman i Okimoto stwierdzają: „Nie wystarczy wykonywać tego, co robią mężczyźni, tak dobrze jak oni, kobiety muszą dodatkowo potrafić utrzymać delikatną równowagę pomiędzy kompetencją i uspołecznieniem”¹⁹. Takich wymagań nie stawia się mężczyznom.

Kobiety w informatyce – modele roli

Osiągnięcia i rola kobiet w rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych są, podobnie jak osiągnięcia kobiet w innych dziedzinach, marginalizowane. Uczennice i młode kobiety, nie wiedząc o roli kobiet w tej dziedzinie, mogą wyobrażać sobie, że to jest męski świat, w którym nie mają szans na awans i rozwój zawodowy. Warto więc przypomnieć kobiety, które znacząco wpłynęły na rozwój informatyki (*Women in Computer Science*).

Ada Lovelace, (1815–1852) znana jest jako pierwsza w świecie programistka maszyny analitycznej zbudowanej przez Charlesa Babbage’a w latach 1842–1843.

W pierwszej połowie XX wieku (1946) **Betty Jennings** (ur. 1924), **Betty Snyder** (1917–2001), Frances Bilas (ur. 1922), Kay McNulty (1921–2006), Marlyn Wescoff (ur. 1942) i Ruth Lichterman (1924–2006) programowały ENIAC (Elektroniczny, numeryczny integrator i komputer). Wówczas uważano, że programowanie wymagające wyjątkowej sprawności i dokładności jest pracą przeznaczoną dla kobiet.

Konradmirał armii amerykańskiej **Grace Hopper** (1906–1992), pionierka informatyki, wynalazczyni kompilatora i twórczyni jednego z pierwszych języków programowania Cobol, stworzyła standardy testowania ówczesnych systemów komputerowych. Upowszechniła pojęcie *debugger*.

¹⁹ Heilman M.E., Okimoto T.G., *Why are women penalized for success at male tasks? The implied communality deficit*, „Journal of Applied Psychology” 2007, nr 92 (1), s. 92.

Jean E. Sammet (ur. 1928) stworzyła język programowania Formac, który był rozszerzoną wersją popularnego Fortranu.

Mary Allen Wilkes (ur. 1937) pierwsza użyła komputera w domu do celów prywatnych.

Karen Spärck Jones (1935–2007) została pionierką systemów wyszukiwania informacji i przetwarzania języka naturalnego.

Roberta Williams (ur. 1953) jest autorką pionierskich prac w dziedzinie gier komputerowych, w szczególności graficznych gier przygodowych.

Anita Borg (1949–2003) została fundatorką i wieloletnią dyrektorką Instytutu Kobiety i Technika.

Pionierka inżynierii biomedycznej **Thelma Estrin** (ur. 1924) jako pierwsza zastosowała komputery w medycynie, ochronie zdrowia i łączyła urządzenia elektroniczne z ludzkim układem nerwowym.

Podczas rządów **Meg Whitman** (ur. 1956) firma e-Bay odnosiła spektakularne sukcesy ekonomiczne.

Esther Dyson (ur. 1951), dziennikarka i publicystka w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, inwestowała w rozwój technologii w usługach *on-line*, zdrowiu i genetyce oraz podróżach kosmicznych.

Carol Bartz (ur. 1948) szefowa Yahoo jest członkinią zarządów Intela, CISCO i grupy doradczej prezydenta USA do spraw nauki i technologii. **Marissa Mayer** (ur. 1975) z Google, **Randi Zuckerberg** (ur. 1982) z Facebooka – to są tylko dwa przykłady kobiet z najmłodszego pokolenia decydujących o kształcie narzędzi, z których setki milionów ludzi korzystają codziennie.

To kobiety, o których osiągnięciach trzeba pamiętać, i wskazywać je jako wzorce dla dziewcząt, aby sukcesy w technologiach informacyjno-komunikacyjnych nie były widziane wyłącznie jako dzieło mężczyzn.

Użycie techniki cyfrowej przez kobiety i mężczyzn

Dostęp do technologii informacyjnej i komunikacyjnej

Przekonania o męskości technologii informacyjnych i komunikacyjnych znajdują wyraz w dostępie do sprzętu i korzystaniu z niego. Dane z roku 2007 pokazują, że w Europie we wszystkich grupach o zróżnicowanych poziomach wykształcenia zdecydowanie mniej kobiet niż mężczyzn korzystało z internetu. Można przyjąć, że te dane są zbieżne z danymi o dostępie do technologii informacyjnych i komunikacyjnych.





Tabela 1. Używanie internetu przez kobiety i mężczyzn w zależności od stopnia wykształcenia.

	Używali internetu w ostatnim roku			Używali internetu w ostatnich trzech miesiącach		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006
EUR 25						
Wszyscy	49	54	56	46	51	54
Mężczyźni w wieku od 16 do 74 lat	53	58	60	50	55	58
Kobiety w wieku od 16 do 74 lat	46	51	53	42	55	50
Mężczyźni z niskim wykształceniem	31	36	37	28	34	36
Kobiety z niskim wykształceniem	23	27	29	21	25	28
Mężczyźni ze średnim wykształceniem	59	63	68	55	60	54
Kobiety ze średnim wykształceniem	54	59	62	49	54	58
Mężczyźni z wyższym średnim wykształceniem	82	86	88	80	54	86
Kobiety z wyższym wykształceniem	77	81	83	74	78	81
EUR 10	2004	2005	2006	2004	2005	2006
Wszyscy	53	58	58	50	55	56
Mężczyźni w wieku od 16 do 74 lat	57	62	62	54	59	60
Kobiety w wieku od 16 do 74 lat	49	54	54	45	50	52
Mężczyźni z niskim wykształceniem	31	37	38	29	35	36
Kobiety z niskim wykształceniem	24	28	29	22	26	28
Mężczyźni ze średnim wykształceniem	68	72	74	64	69	71
Kobiety ze średnim wykształceniem	61	66	68	57	62	65
Mężczyźni z wyższym średnim wykształceniem	83	87	88	81	85	87
Kobiety z wyższym wykształceniem	79	83	84	76	79	81

Źródło: Eurostat New Cronos Database 2007 The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all
– A report on progress. SEC(2008) 2629 final, s. 34.

Najnowszy raport PISA pokazuje, że piętnastoletni chłopcy mają we wszystkich badanych przez OECD krajach większy dostęp do komputerów w domu niż piętnastoletnie dziewczęta.

Także badania brytyjskie wskazują, że uczennice częściej niż uczniowie nie mają dostępu do komputerów w domach. W większości ich dostęp ogranicza się do jednego komputera lub laptopa, podczas gdy chłopcy mają dostęp do kilku komputerów/laptopów²⁰.

Korzystanie z technologii informacyjnej i komunikacyjnej

Kobiety i mężczyźni używają komputerów do innych celów i inaczej. Deborah Fallows wskazuje, że kobiety używają techniki w następujących sposób:

- poczta elektroniczna służy im głównie do kontaktów społecznych z rodziną, przyjaciółmi i współpracownikami; 94% kobiet korzystających z sieci używa poczty elektronicznej; przekazują wiadomości, porady, opisują emocje oraz planują spotkania i zdarzenia;
- 91% kobiet korzysta z wyszukiwarek, w tym 39% codziennie; jednak 24% kobiet jest przytłoczonych nadmiarem informacji, często postrzegają informacje w internecie jako „śmieci”;
- kobiety niezbyt często korzystają z internetu dla rozrywki, np. dla realizacji swoich zainteresowań, hobby, czytania dla przyjemności, pobierania plików wideo i audio; nie są szczególnie zainteresowane nowinkami technicznymi, nie eksperymentują z gadżetami i nowym oprogramowaniem;
- nie zajmują się stroną techniczną komputerów;
- niepokoją je przestępstwa w sieci²¹.

Natomiast mężczyźni są zainteresowani nowościami technologicznymi, gadżetami sprzętowymi oraz nowym oprogramowaniem. Korzystają z techniki dla rozrywki i rozwoju zainteresowań. Lubią zajmować się techniczną stroną komputerów.

Badania Intelu wskazują, że dla kobiet ważna jest niezawodność sprzętu i oprogramowania, mają one potrzebę posiadania własnego sprzętu, np. laptopa, oraz bezprzewodowego dostępu do internetu²².

²⁰ Valentine G. et al., *Children and Young People's Home Use of ICT for Educational Purposes: The impact on Attainment at Key Stages 1–4*, DfES Research Brief No: RB672, [<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploads/files/RB672.pdf>].

²¹ Fallows, D. 2005. *How women and men use the internet*. Washington: PEW Internet and American Life Project [online] [dostęp 17.05.2012] Dostępny w World Wide Web <http://www.pewinternet.org/-/media//Files/Reports/2005/PIP_Women_and_Men_online.pdf.pdf>.

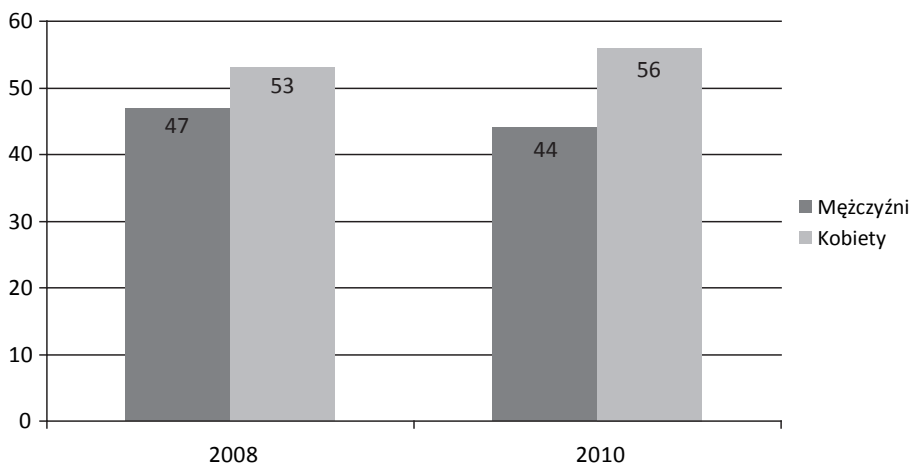
²² Women Online Have New Tech Attitude. [online] [dostęp 17.05.2012] Dostępny w World Wide Web [<http://www.tmcnet.com/usubmit/2004/Dec/1100263.htm>].





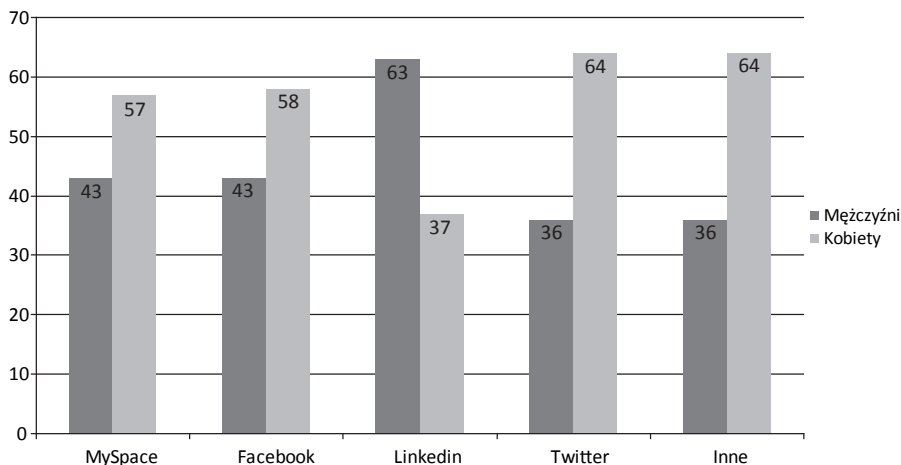
Badania użytkowników mediów społecznościowych wskazują, że rośnie liczba użytkowników tych narzędzi komunikacji. Świadczy to tym, że są to narzędzia przyjazne kobietom, odpowiadające na ich potrzeby oraz że stereotyp niekompetentnej technicznie kobiety słabnie.

Rys. 2. Użytkownicy i użytkowniczki mediów społecznościowych w latach 2008 i 2010.



Źródło: Idugboe D., (22 June 2011) *Women are taking over Social Web* [<http://smedio.com/2011/06/22/women-are-taking-over-the-social-web/>].

Rys. 3. Używanie różnych platform społecznościowych przez kobiety i mężczyzn.



Źródło: Idugboe D., (22 June 2011) *Women are taking over Social Web* [<http://smedio.com/2011/06/22/women-are-taking-over-the-social-web/>].

Przekonania o kompetencjach komputerowych

Przekonania i sprawności komputerowe są ze sobą ściśle powiązane u starszych nastolatków i dorosłych²³.

W razie problemów technicznych dziewczęta i kobiety mają tendencję do obwiniania się o niekompetencję²⁴. Chłopcy natomiast obwiniają sprzęt. Bez znaczenia jest przy tym rzeczywista kompetencja komputerowa obu grup²⁵.

Przyjęcie stereotypów odnośnie do własnej niekompetencji hamuje rozwój poprzez:

- unikanie wyzwań,
- zaniechanie starań w przypadku trudności,
- postrzeganie wysiłku jako bezowocnego lub pogarszającego sytuację; ignorowanie użytecznej krytyki,
- poczucie zagrożenia przez sukces innych²⁶.

Powyższe postawy i działania prowadzą do osiągnięć poniżej własnego potencjału.

Przekonania mają też wpływ na zachowania nauczycieli. Pomimo, że większość nauczycieli i nauczycielek deklaruje równe traktowanie dziewcząt i chłopców, to jednak podczas wykonywania zadań z TIK więcej uwagi w klasie poświęca chłopcom, uważając, że dziewczęta nie lubią technologii informacyjnych i komunikacyjnych²⁷. W jednym z badań zlecono uczniom i uczennicom wykonanie tych samych zadań z zastosowaniem komputera w parach jednej płci i mieszanych. Okazało się, że w parach mieszanych poziom wykonania zadania przez chłopców znacząco wzrósł, a spadł w przypadku dziewcząt²⁸.

Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji szkolnej i pozaszkolnej

Podstawowe znaczenie w rozwoju cyfrowym dziewcząt ma edukacja formalna, ponieważ dom rodzinny często nie stwarza warunków sprzyjających rozwojowi ich

²³ Kay R., *Gender Differences in Computer Attitudes, Ability, and Use in the Elementary Classroom. Research into Practice*, Monograph #8, 1–4. Dostęp 24.10.2011. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Kay.pdf>.

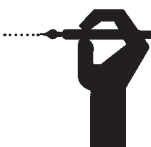
²⁴ Cooper J., *The digital divide: the special case of gender*, „Journal of Computer Assisted Learning” 2006, nr 22, s. 320–334.

²⁵ Sanders J., dz. cyt.

²⁶ Dweck C., *Is math a gift? Beliefs that put females at risk*, w: *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*, red. S.J. Ceci, W.M. Williams, Washington, DC: American Psychological Association 2006, s. 47–55; Tegoż, *Mindsets and math/science achievement*, New York 2008; *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, red. C. Hill, Ch. Corbett, A.St. Rose, Washington 2010, s. 32.

²⁷ Cooper J., *The digital divide...*, dz. cyt.

²⁸ Tamże.





sprawności cyfrowych. W oficjalnych dokumentach dotyczących edukacji nie wspomina się o równości dziewcząt i chłopców, zakładając brak dyskryminacji w dostępie do technologii informacyjnej i komunikacyjnej w polskiej edukacji. Jednak w porównaniu z innymi krajami Europy infrastruktura komputerowa polskich szkół jest uboga (rys. 4). Przy tak małej liczbie komputerów są one wykorzystywane głównie na zajęciach informatyki i technologii informacyjnej. Nie ma danych dotyczących liczebności uczniów i uczennic w klasach informatycznych w skali całego kraju, ale można przypuszczać, że dziewczęta w klasach humanistycznych mają mniejsze możliwości korzystania z infrastruktury szkolnej. Potwierdzają to wyniki badania PISA 2009 opublikowane w 2011 roku (rys. 5). Pokazują wyraźnie skalę dyskryminacji dziewcząt w szkołach w Polsce i za granicą w zakresie dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Z badań PISA (2009) wynika także, że polskie piętnastolatki – dziewczęta, mimo że uzyskują w czytaniu znacząco lepsze wyniki (o 50 punktów) niż chłopcy, to jednak w czytaniu tekstu cyfrowego te wyniki są o 29 punktów gorsze, choć i tak lepsze od chłopców. Raport wskazuje konieczność podjęcia w Polsce działań systemowych w celu zmniejszenia różnicy pomiędzy rozumieniem tekstu czytanego drukowanego i cyfrowego przez dziewczęta. Może to być spowodowane ograniczonymi możliwościami rozwijania tej kompetencji zarówno w domu, jak i w szkole.

Jak wcześniej zostało pokazane, postawy dziewcząt i ich zachowania w dziedzinie technologii informacyjnej i komunikacyjnej są bardzo silnie uwarunkowane kulturowo. Znajduje to odzwierciedlenie w edukacji. Dlatego wyniki badań prowadzonych w różnych społecznościach i krajach nie są spójne w 100%. Można w nich znaleźć zarówno czynniki uniwersalne, jak i lokalne.

Brytyjski raport BECTA (2008) przedstawia następujące różnice w dostępie i użyciu TIK komputerów przez uczniów i uczennice:

- Stosowanie TIK w edukacji zwiększa motywację i osiągnięcia dziewcząt i chłopców – jednak wzrost jest bardziej znaczący wśród chłopców.
- W szkole dziewczęta i chłopcy mają jednakowy dostęp do TIK, jednak w domu różnice są bardziej znaczące. Dziewczęta mają mniejszy dostęp do komputerów, więc ich mniej używają. W dużej części przyczyną jest większy dostęp chłopców do gier komputerowych i konsoli potrzebnych do gry.
- Są dowody sugerujące, że status społeczno-ekonomiczny w większym stopniu dotyczy dostępu do komputerów przez dziewczęta niż przez chłopców.
- Dziewczęta są bardziej zależne od szkoły w zakresie dostępu do komputerów i instrukcji, jak używać TIK. Chłopcy mają większe doświadczenie w używaniu komputerów w domu, ale uporządkowane metody, które dziewczęta poznają i stosują w szkole, rekompensują nierówności. Dziewczęta preferują społeczne

i kreatywne korzystanie z TIK. Lubią pracę grupową, sprawia im przyjemność wykorzystywanie TIK do nauki zarówno w warunkach formalnych, jak i nieformalnych. W domu użycie serwisów społecznościowych *on-line* jest szczególnie popularne wśród dziewcząt. Nie ma dowodów, że dziewczęta są mniej kompetentne niż chłopcy w korzystaniu z TIK (w wielu obszarach wykazują większe sprawności), mimo to dziewczęta ogólnie czują się mniej kompetentne w swoich możliwościach użycia techniki.

- Nie ma dowodów, aby sugerować, że TIK odpowiada w sposób bardziej szczególnie chłopcom niż dziewczętom. Jest natomiast wiele bardzo mocnych dowodów na to, że rywalizacyjny, oparty na sprawnościach i braku współpracy charakter wielu gier komputerowych (nawet edukacyjnych) jest demotywuujący dla dziewcząt.
- Podczas gdy chłopcy interesują się techniką dla niej samej, dziewczęta widzą TIK jako środek rozwijania zainteresowań i osiągania lepszych rezultatów w uczeniu się. To może wyjaśniać niewielką liczbę kobiet studiujących i wybierających karierę w naukach technicznych, jak również fakt, że wykorzystanie techniki przez kobiety jest bardziej produktywne w zakresie długofalowych efektów uczenia się.
- Ogólnie rzecz biorąc, dowody wskazują, że zainteresowanie dziewcząt TIK maleje z przechodzeniem przez kolejne etapy edukacji szkolnej.
- Stereotypy genderowe w odniesieniu do wielu aspektów techniki mają znaczący wpływ na stosunek dziewcząt do TIK. Stereotypy rozpoczynają się bardzo wcześnie pod wpływem rodziców, następnie są wzmacniane przez rówieśników, media i w wielu przypadkach przez nauczycieli, gdy dziewczęta są starsze. Idea, że TIK to domena chłopców, jest szczególnie silna w odniesieniu do gier i programowania.
- Warunki, w których dziewczęta używają TIK w szkole, są najważniejsze w uświadomieniu sobie korzyści z techniki. Dziewczęta gorzej uczą się razem z chłopcami, prawdopodobnie w wyniku stereotypowych poglądów na technikę (zarówno ich własnych, jak i chłopców).
- Telefony komórkowe są bardziej popularne i znacznie częściej używane przez dziewczęta niż przez chłopców.
- Dziewczęta częściej niż chłopcy są ofiarami i sprawcami cyberprzemocy niż chłopcy.
- Ostatnie trendy TIK mogą okazać się szczególnie korzystne dla dziewcząt: technologie społecznościowe oparte na współpracy; rosnący nacisk na integrację TIK z innymi przedmiotami oraz zwrot w kierunku gier narracyjnych i tekstowych mogą oznaczać, że technika, w szkole i domu, będzie coraz bliższa zainteresowaniom dziewcząt i ich preferencjom.

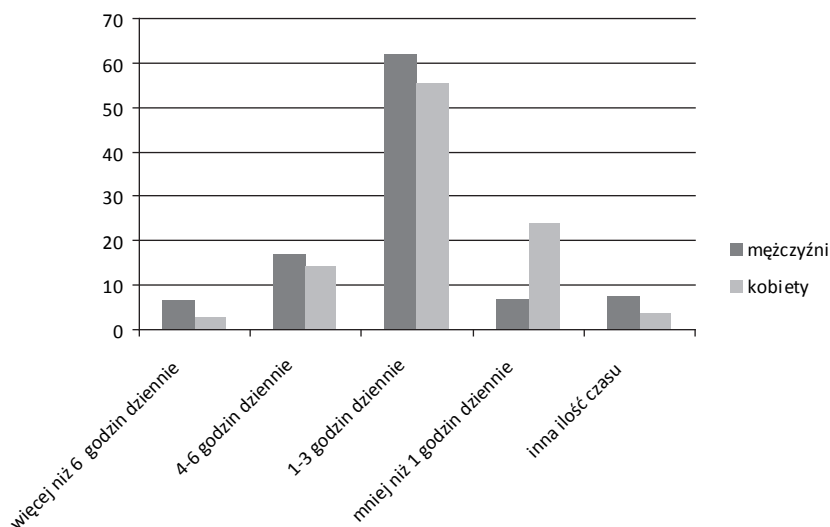




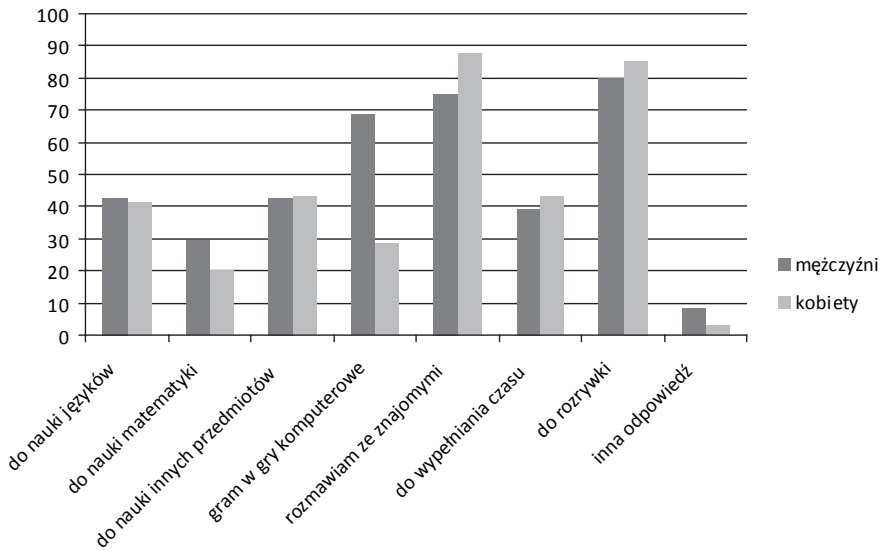
Badania własne autorki z 2008 roku potwierdzają wyniki Volman, Van Eck, Heemskerck i Kuiper. W przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej nauczyciele nie zauważają żadnych różnic w zainteresowaniu i korzystaniu z komputerów przez dziewczęta i chłopców. Nauczyciele gimnazjum obserwują, że dziewczęta tracą zainteresowanie techniką cyfrową. Jedna z nauczycielek wskazała na przykład bardzo utalentowanej informatycznie gimnazjalistki, która wybrała klasę humanistyczną w liceum i bardzo się w niej męczyła – nie uzyskując dobrych wyników w nauce. W liceum o profilu matematyczno-informatycznym nauczycielka zauważyła, iż uczennice traktują zadania z przedmiotu informatyka tak samo jak z innych przedmiotów i choć wykonują je często lepiej niż ich koledzy, to nie zwiększa to ich zainteresowania informatyką. Co więcej, obserwacje te potwierdza również profesor informatyki, który stwierdził, że na studiach informatycznych wśród studentów osiągających najlepsze wyniki w nauce jest wiele kobiet, które po ich zakończeniu nie osiągają znaczących sukcesów zawodowych. Z badań prowadzonych w 2010 roku wśród 389 uczniów (44%) i uczennic (56%) szkół średnich wynika, że chłopcy spędzają więcej czasu przed komputerem i zdecydowanie więcej grają w gry komputerowe.

Z poniższych danych widać wyraźnie, że licealistki i licealiści różnią się głównie podejściem do gier komputerowych. Tylko nieliczne grają często, około jedna trzecia gra rzadko. Blisko połowa próbowała, ale nie gra. Kilka dziewcząt z tej grupy wyraźnie określiło gry jako głupie, a samo granie jako stratę czasu. Oznacza to dobitną krytykę jakości gier, które nie spełniają wymagań i oczekiwań dziewcząt.

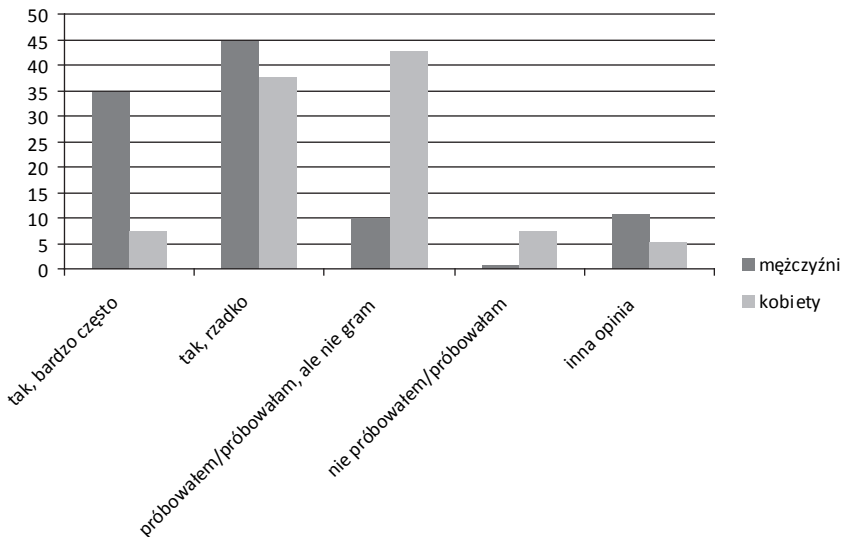
Rys. 4. Czas spędzany przed ekranem komputera przez licealistów/licealistki



Rys. 5. Sposoby korzystania z komputera przez licealistów/licealistki



Rys. 6. Częstotliwość i doświadczenie w grach komputerowych



Z punktu widzenia pedagogicznego dobre, wysokiej jakości edukacyjne gry komputerowe mogłyby być cenną pomocą dydaktyczną. Muszą jednak spełniać wysokie wymagania odnoszące się do zawartości merytorycznej i społecznej. Nie może być w nich przemocy (jak na przykład w wydanym kilka lat temu popularnym programie do nauki angielskiego dla dzieci, w którym w celu nauczenia się słówek najpierw.....





strzelano do przedmiotów, potem do zwierząt, a potem do członków rodziny). Nie może być w nich także seksizmu w jakiegokolwiek formie, jawnej lub ukrytej, oraz przejawów dyskryminacji kogokolwiek – osób ubogich, innej narodowości itd.

Rola nauczycielek i nauczycieli

W kształtowaniu podejścia do technologii informacyjnych i komunikacyjnych rola nauczycielek jest równie ważna jak rola matek. Z jednej strony postawa nauczycielek może wzmacniać stereotyp kobiet niekompetentnych technicznie. W wielu badaniach nauczyciele potwierdzają, że nie mają czasu na rozwianie umiejętności efektywnego nauczania z wykorzystaniem komputerów w klasie, na ocenę oprogramowania pod względem jakości i uprzedzeń genderowych²⁹. Uczennice mogą do pewnego stopnia naśladować zachowanie swoich nauczycielek, które czują się niepewnie podczas używania komputerów. Mogą przejmować to poczucie mniejszego komfortu (np. w szkole) i postrzegać komputery jako dziedzinę męską. Pojawiły się sugestie, że nauczycielka informatyki może być dobrym wzorcem – modelem roli – dla dziewcząt. Ale okazało się, że same nauczycielki informatyki postrzegają swoje kompetencje komputerowe jako znacząco niższe niż kompetencje nauczycieli – mężczyzn. W badaniach nie używano więc jakiegokolwiek wpływu płci nauczyciela na dziewczęta i chłopców³⁰.

Obserwacje prowadzone w Holandii wskazują, że nauczyciele (obu płci) traktują dziewczynki inaczej niż chłopców. Nauczyciele pomagają dziewczynkom, pokazując, jak coś powinno być zrobione, natomiast rzadko stosują tę metodę wobec chłopców. Chłopcy uzyskują więcej zachęt do samodzielnego rozwiązania problemu. Nauczyciel/ka zadaje im więcej pytań oraz demonstruje większe wobec nich oczekiwania w obszarze wiedzy i sprawności komputerowych³¹.

Z drugiej strony nauczycielki mogą pokazać, jak same uczą się korzystania z nowych technologii. Podejmowanie projektów współpracy międzynarodowej za pośrednictwem techniki, na przykład w programach eTwinning lub Comenius, pokazuje sposoby wykorzystania techniki do komunikacji z partnerami zagranicznymi. Zaangażowane w projekt nauczycielki same nabierają pewności w stosowaniu techniki, mogą więc być dobrymi modelami ról dla uczennic. Zachęcają tym samym uczennice

²⁹ Bhargava A., *Gender bias in computer software programs: A checklist for teachers*, „Information Technology in Childhood Education Annual” 2002, nr 1, s. 205–218; Bryson M., de Castell S., *New technologies, gender, and the cultural ecology of primary schooling*, „Educational Policy” 1998, vol. 12, nr 5, s. 542–567; Guha S., *Are we all technically prepared? Teachers' perspective on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching*, „Information Technology in Childhood Education Annual 24” 2003, nr 3, s. 317–349.

³⁰ Meellissen M., dz. cyt.

³¹ Volman M., Van Eck E., Heemskerck I., Kuiper E., *New technologies, new differences: Gender and ethnic differences in pupils' use of IT in primary and secondary education*, „Computers & Education” 2005, nr 45, s. 35–55.

do wyzwania się ze stereotypów, uczenia się kompetencji cyfrowej i nabywania pewności w stosowaniu technologii i informacyjnych i komunikacyjnych.

Przeciwdziałanie dyskryminacji dziewcząt w praktyce szkolnej

W celu przeciwdziałania dyskryminacyjnym praktykom od 2005 r. w Wielkiej Brytanii działają kluby komputerowe dla dziewcząt CC4G (*Computer Clubs for Girls*). Ze 138 000 dziewcząt, które wzięły udział w programie, 84% jest zainteresowanych karierą w naukach technicznych.

Wskazane jest dostosowanie programów nauczania informatyki, aby były atrakcyjne dla dziewcząt, na przykład poprzez:

- kreatywne użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych (multimedia, gry, grafika komputerowa);
- pokazywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w służbie szerszych potrzeb społecznych (zielone technologie);
- projekty szkolne z udziałem dziewcząt z krajów, gdzie świadomość roli genderu w wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest wysoka (np. Wielka Brytania);
- tworzenie mechanizmów budowania zaufania, takich jak pozaszkolne kluby dziewczęce technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
- pomoc dziewczętom w poznawaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w przyjaznych warunkach – mniej formalnych, idealnie jeśli z kobietą-ekspertem; należy zwiększyć regularny kontakt z kobietami z biznesu komputerowego, aby zachęcić dziewczęta do uczestnictwa w programach technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
- kluczowe jest wspieranie inicjatyw, takich jak „dni naśladowania” (*shadowing days*), podczas których uczennice spotykają ekspertki z obszaru technologii informacyjnych i komunikacyjnych, mają wtedy szansę na szczere dyskusje o ich doświadczeniach;
- tworzenie budujących świadomość materiałów na temat karier w technologiach informacyjnych i komunikacyjnych (portale i kampanie *on-line*), które będą wskazywały kobiety jako model roli;
- współpracę szkół i przedsiębiorstw, aby umożliwić wizyty w szkołach kobietom pracującym w technologiach informacyjno-komunikacyjnych podczas szkolnych dni karier;
- lepsze wsparcie dla nauczycieli/nauczycielek i doradców zawodowych, aby dać im rzeczywistą wizję możliwości kariery kobiet w przemyśle technologii.....





- informacyjno-komunikacyjnych, np. przez materiały uświadamiające, kampanie promocyjne, szkolenia w firmach komputerowych, „otwarte dni” dla szkół, które mogłyby odwiedzić firmy z branży komputerowej;
- działania firm komputerowych, które poprawiłyby świadomość znaczenia kobiet w ich sektorze przez zapewnienie materiałów marketingowych dla klientów/klientek zawierających zróżnicowane genderowo komunikaty i obrazy;
 - zachęcanie dziewcząt do pisania blogów i tworzenia wideoblogów³².

Ponadto wskazuje się na potrzebę:

- zachęcania dziewcząt do wytrwałości w pokonywaniu trudności podczas pracy z komputerami poprzez zapewnianie rozważnego wsparcia;
- monitorowania czasu dostępu do komputerów w szkołach, aby przeciwdziałać jakiegokolwiek dominacji podczas pracy i zapewnić dziewczętom równy czas na wykonanie zadania;
- tworzenia zadań polegających na współpracy uczących się (praca w grupach niekoedukacyjnych, praca w parach, praca nad zadaniami wynikającymi ze wspólnych zainteresowań, które będą uwzględniały doświadczenia i preferencje dziewcząt);
- wprowadzenia zadań do wykonania z komputerem w różnych przedmiotach, aby efektywnie odpowiedzieć na potrzeby uczennic³³.

Przeciwdziałaniu stereotypom może służyć kształcenie strategii służącej rozwojowi, która polega na:

- podejmowaniu wyzwań,
- wytrwałości w pokonywaniu przeszkód,
- postrzeganiu wysiłku jako drogi do mistrzostwa,
- uczeniu się na błędach, które zostały skrytykowane przez innych,
- szukaniu wzorów i inspiracji w sukcesach innych³⁴.

Znacząca jest w tym obszarze rola szkoły. Trudno jest wpłynąć na postawy i poglądy rodziców. Wrażliwa genderowo edukacja może pomóc dziewczętom w rozwoju zdolności technicznych i matematycznych. W tym celu trzeba uświadomić nauczycielkom i nauczycielom zagrożenie dyskryminacją wynikające ze stereotypów

³² Gras-Velazquez A., Joyce A., Debray M., dz. cyt.

³³ Kay R., dz. cyt.

³⁴ Dweck C., dz. cyt; *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, red. C. Hill, Ch. Corbett, A.St. Rose, Washington 2010.

i przygotować ich do kształcenia powyżej przedstawionej strategii rozwoju. Nauczanie, pomaganie i ocenianie uczniów i uczennic powinny być wolne od stereotypów. Zarówno w szkole, jak i poza szkołą, należy wskazywać uprzedzenia wobec kobiet, także w obszarze technologii informacyjnych i komunikacyjnych, oraz w sposób świadomy kontrolować wygłaszane opinie, a tym bardziej decyzje. Szczególnie ważna jest rola rodziców, którzy powinni bardzo uważać, jakie opinie przekazują synom i córkom na temat ich potencjału i talentów do nauk technicznych. Można próbować uświadamiać matki (które często są kompetentne cyfrowo, wykorzystują komputer dla celów prywatnych i zawodowych, ale ulegając stereotypom, powtarzają w obecności córek, iż nie znają się na komputerach), aby nie przekazywały przekonania o kobiecej niekompetencji technicznej z pokolenia na pokolenie. Kryteria oceny kompetencji, sukcesu i przejrzystości awansowania w zawodach technicznych muszą być jasno określone. Wzrost świadomości istnienia uprzedzeń wobec kobiet w technice wśród naukowców i inżynierów może przerwać procesy myślowe prowadzące do dyskryminacji. Świadome takich uprzedzeń kobiety, stykając się z działaniami dyskryminującymi, poczuwają się silniejsze i łatwiej się im przeciwstawiają. Będą bowiem wiedziały, że niechęć ma charakter społeczny, a nie osobisty³⁵.

Wnioski

Zadaniem szkoły jest przeciwdziałanie wszelkiej dyskryminacji – zarówno otwartej, jak i ukrytej. Niestety szkoła polska z tego zadania wywiązuje się słabo. Polskie uczennice znacząco gorzej rozumieją tekst cyfrowy niż drukowany. Komputery są zamknięte w pracowniach, do których dostęp ma więcej chłopców niż dziewcząt. Uczniowie i uczennice uczą się technologii informacyjnych w grupach koedukacyjnych, które są korzystne dla uczniów, ale nie sprzyjają rozwojowi kompetencji cyfrowych uczennic. Wykorzystanie szkolnych pracowni komputerowych jest ograniczone do kilku godzin dziennie. Stosowanie TIK w różnych przedmiotach zwiększyłoby szanse dziewcząt na wszechstronny rozwój kompetencji cyfrowych zgodnie z ich potrzebami i oczekiwaniami. Nauczyciele i nauczycielki zauważają, że uczennice w gimnazjum tracą zainteresowanie technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi (oraz matematyką i przedmiotami ścisłymi) i nic z tym nie robią. Wielu nauczycieli i nauczycielek zaprzecza istnieniu jakiegokolwiek dyskryminacji dziewcząt i kobiet w zakresie dostępu i korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Hołdują oni przekonaniom o technologiach informacyjnych i komunikacyjnych jako domenie męskiej, blokując sobie i uczennicom rozwój kompetencji cyfrowych.

³⁵ Tamże, s. 95–96.



Rodzicom nie zapewnia się żadnych informacji na temat konsekwencji różnic w zachęcaniu lub niezachęcaniu synów i córek do rozwoju kompetencji cyfrowych. Wyparcie tego tematu ze świadomości osób zainteresowanych edukacją utrwala stereotypy oraz powoduje, że nie ma żadnych działań, które zapobiegałyby dyskryminacji cyfrowej uczennic. W wielu wypadkach próby podjęcia tego zagadnienia są kwitowane śmiechem i ironią. Tymczasem uświadomienie sobie własnych postaw i refleksja prowadząca do ich zmiany mogą być pierwszym krokiem do znaczącego postępu w przeciwdziałaniu dyskryminacji cyfrowej dziewcząt i kobiet.



Lucyna Kopciewicz

PONIŻANIE – szkolna przemoc wobec dziewcząt

W niniejszym tekście opiszę jeden ze szkolnych mechanizmów dyskryminacyjnych, który konstruuje „prawidłową dziewczęcość”. Przedmiot analiz stanowią zebrane w latach 2003–2009 szkolne wspomnienia młodych kobiet, relacjonujące zdarzenia dla nich trudne, poniżające lub degradujące. Jak

wynika z opisów, najczęstszym mechanizmem „regulowania dziewczęcości” na etapie szkolnym jest przemoc ze względu na płeć, a jej egzekutorami – pozostają zarówno nauczycielki, jak i nauczyciele¹.

Problematyka nauczycielskiego poniżania na gruncie socjologii wychowania nie jest nowym „odkryciem”. W drugim tomie „Socjologii wychowania” F. Znaniecki odniósł się do problemu „dodatniej i ujemnej oceny czynów” jako repertuaru stosunków wychowawczych. Nadanie czynowi wzniosłości społecznej przez ocenę dodatnią nazywa Znaniecki sublimacją społeczną (uwzniośleniem), natomiast proces przeciwny określa mianem humilizacji (poniżania). Opisuje też, jak wychowawcy „humilizują dążności hedonistyczne” młodzieży w sferze zachowań seksualnych, wyglądu zewnętrznego itp.²

Analiza zebranych relacji przekonuje, że socjopedagogiczny opis mechanizmów „regulowania dziewczęcości” (procesów normalizowania i naturalizowania) jest niepełny, brak w nim bowiem pogłębionych analiz procesów rozgrywających się w przestrzeni komunikacyjnej. Z tego względu ważnym wątkiem prezentowanych analiz jest temat nauczycielskiej „mowy nienawiści”, poniżających aktów mowy i ich cielesnych, niejęzykowych, konsekwencji³. Poniżające nazwanie, jak je definiuje Judith Butler, to typ mowy, w której wyraża się sprawczość języka: jego władza krzywdzenia, możliwość zaatakowania tożsamości (werbalna napaść, porównywalna do niespodziewanego ciosu w twarz), a także władza „odbierania mowy”.

Analiza zebranego materiału empirycznego (pisemne relacje badanych kobiet oraz uzupełniający wywiad otwarty), przekonuje, że można mówić o kilku

Lucyna Kopciewicz absolwentka pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego profesor Uniwersytetu Gdańskiego. Jedna z najbardziej znanych polskich badaczek, socjolożek edukacji, zajmujących się problemem społecznej konstrukcji rodzaju (kobiecości i męskości), jaka dokonuje się w szkole jako instytucji, która wytwarza i odtwarza nierówności płci. Autorka książek „Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna”, „Polityka kobiecości jako pedagogika różnic”, „Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt”. Tłumaczka prac P. Bourdieu.

¹ W niniejszym studium nie analizowałam tych form przemocy w relacjach rówieśniczych.

² Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanika*, Warszawa 1973, s. 200.

³ Por. Butler J., *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa 2010.





specyficznych typach nauczycielskich represji stosowanych wobec dziewcząt. W dalszej części tekstu będę je określała mianem **formacji dyskursywnych – czyli zorganizowanych sposobów mówienia i działania, kierowanych do uczennic oraz ich klasowych koleżanek i kolegów.**

Analizy pisemnych i ustnych relacji związanych z sytuacjami poniżania uczennic przez ich nauczycielki i nauczycieli przekonują, że mimo różnorodnych form i częstotliwości zdarzeń oraz zmiennego przedmiotu poniżania ich struktura jest zawsze taka sama. Wszystkie opisane sytuacje rozegrały się w szkołach publicznych. Ze względu na przedmiot poniżania wyróżnione zostały następujące formacje dyskursywne⁴.

„Jak spod lampy”. Dyskurs normalizacyjny

Najczęstszą formacją dyskursywną, do której odnoszą się badane w swoich relacjach pisemnych i ustnych, jest dyskurs normalizacyjny. Jego istotą jest swoista prewencja w zakresie dziewczęcej atrakcyjności seksualnej. Dziewczęta – zarówno gimnazjalistki, licealistki, jak i uczennice szkoły zawodowej – często konstruują swój wizerunek na podstawie dominujących na gruncie mody młodzieżowej kodów atrakcyjności seksualnej. Jednak uleganie socjalizacyjnym naciskom, zwłaszcza tym związanym z seksualizacją wizerunku, staje się podstawą szeregu działań korekcyjnych podejmowanych przez nauczycielki i nauczycieli. Najczęściej działania te sprowadzają się do niezwykle dosadnych słownych komentarzy – ocen dziewczęcego wizerunku. Nauczycielki i nauczyciele zdają się traktować kobiety podmiotowo, ale tak nie jest. Choć bowiem usiłują wyrugować taką formę dziewczęcej troski o siebie, która polegałaby na skonstruowaniu „ja” jako przedmiotu męskiego pożądania, nie robią tego, by wykreować w nich inny rodzaj troski o siebie. Rzeczywistą istotą praktyk normalizacyjnych jest tu troska o męską część klasy. Bardzo często powodem represjonowania jest prośba o „nieprowokowanie chłopców”, czy „nierozprasanie chłopców podczas lekcji”.

Kategorią spinającą wspomnienia badanych kobiet jest „ prostytutka”. Nauczycielki i nauczyciele odnoszą się do wizerunku „kobiety upadłej”. Jednak nie po to, by zanegować socjalizacyjny nakaz podobań się mężczyznom (co kwestionuje choćby krytyka feministyczna), a jedynie po to, by czasowo zahibernować dziewczęcą seksualność i odłożyć ją na „później”. prostytutka jest zatem figurą sugerującą granicę

⁴ Odwołuję się do niewielkiej części zgromadzonego materiału empirycznego, w postaci wypowiedzi i relacji badanych dziewcząt. Bogatszy materiał prezentuję w książce *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

prawomocnej dziewczęcości (pojmowanej jako przyzwoitość) i dziewczęcości nieprawomocnej („brudnej”).

Margines przyzwoitego podobań się chłopcom jest wytyczony przez ciało pedagogiczne niezwykle restrykcyjnie – powodem etykietowania jest nie tylko strój, ale przede wszystkim makijaż. Co ciekawe, dosadne naznaczanie dziewcząt przez nauczycieli i nauczycielki nie wywołuje u świadków tych zdarzeń poczucia niestosowności, zażenowania czy zastraszenia, ale śmiech:

„– Słyszałam różne przytyki pod moim adresem – **że tylko mi rury brakuje**. Nauczyciele mówili, że **skończę pod latarnią**” (wywiad 8).

„– Pamiętam dokładnie. To była matematyka. Zostałam wezwana do odpowiedzi. Czulałam szydercze spojrzenie mojej matematycy. Obejrzała mnie od góry do dołu, po czym parsknęła śmiechem. Nie wiedziałam, o co chodzi do momentu, kiedy wstała, stanęła obok mnie i głosem pełnym nienawiści wyszczała: **«Spójrzcie na nią! Zupenie jak spod lampy!»** Wybiegłam z klasy i się rozplakałam. Potem uciekłam do domu.

– Jak się wtedy czułaś?

– Beznadziejnie, wszystkie oczy były skierowane na mnie. Słyszałam niemiłe szept. Nie wiem, co się działo, bo wybiegłam z klasy...

– A czy potem coś robiłaś, żeby ta nauczycielka zostawiła cię w spokoju?

– Noce przeplakałam, ale postanowiłam, że się nie dam. Czasami nawet **wbrew wszystkim** do tego mojego złotego makijażu zakładałam złote szpilki” (wywiad 4).

„– Pan od historii powiedział mi bardzo dosadnie i przy wszystkich w klasie, że wieczorem chyba **pracuję w burdelu, bo wyglądam, jakbym właśnie wróciła z pracy**.

– Jak się wtedy czułaś?

– **Jak szmata**, ale nie dałam poznać po sobie, tylko się śmiałam. Na przerwie byłam cała **roztrzęsiona** i spaliłam dwie fajki...

– A jak zareagowała klasa?

– **Też się śmiali...**” (wywiad 20).

Przytoczone fragmenty odnoszą się do najbardziej typowych sytuacji represjonowania uczennic. Struktura represji w każdej z nich jest taka sama – uczennica jest widoczna, oddzielona od reszty klasy (stoi przy tablicy, biurku nauczycielskim, podczas odpowiedzi), bacznie obserwowana podczas przyjęcia „imienia” prostytutki. Obserwuje ją zarówno nauczyciel/nauczycielka, jak i reszta klasy. Nadanie poniżającego „imienia” jest dotkliwie, ponieważ odbywa się na forum publicznym, zazwyczaj bez uprzedzenia. W sytuacjach represjonowania uczennica i klasa są zazwyczaj „wzięci” z zaskoczenia. Celem represji – użycia etykiety prostytutki na forum publicznym.....





(w żadnej z relacji nie pojawia się nauczyciel/nauczycielka zwracająca uczennicom uwagę dyskretnie lub dosadnie, ale bez świadków) – jest porównanie nieprawomocnej tożsamości dziewcząt do tożsamości jawnogrzesznicy. Natomiast śmiech koleżanek i kolegów można nazwać „śmiechem kamienowania”. Sytuacje te przypominają publiczne rozebranie, odarcie młodej kobiety z godności, na którą nie zasłużyła, „mając grzech wypisany na twarzy”⁵. Kolejny fragment wywiadu potwierdza słuszność tej interpretacji. Badana wskazuje bowiem, iż – jako jawnogrzesznica – nie może przekroczyć progu „miejsca świętego”:

„– Bardzo często wyśmiewano mój wygląd. Jak byliśmy na wycieczce w Krakowie, to pani nie pozwoliła mi wejść do kościoła Mariackiego. Powiedziała, że **wyglądam jak dziwka w tym makijażu**. Byłam wściekła za takie poniżenie, za to, że musiałam zostać na zewnątrz. Ze złości odłączyłam się od grupy i sama zwiedziłam sobie Kraków. Wiem, że wychowawczynie oberwało się od dyrektora...

– Dowiedział się, jak się do ciebie zwróciła?

– Nie wiem, chodziło o to, że zostawiła mnie samą, bez opieki.

– Jak się poczułaś?

– Wtedy jeden raz poczułam lekką satysfakcję, a poczucie **upokorzenia czułam wielokrotnie**” (wywiad 57).

W kontekście ostatniej z przytoczonych relacji trzeba zauważyć, iż współczesne „jawnogrzesznice” – mimo że doznają upokorzeń – przeważnie nie mają zamiaru modyfikować swojego wyglądu. Z tego względu zazwyczaj nie zwracają się o pomoc instytucjonalną, przypuszczając, że w instytucji szkoły nie zyskają sojusznika w walce o zachowanie godności (raczej namowę lub nakaz zmiany wyglądu):

„– Raz byłam wysłana do pedagoga szkolnego. Powiedziała mi, że mam nie stwarzać problemów i się nie malować – zmyć makijaż i paznokcie, **żeby nie denerwować nauczycielki**” (wywiad 57).

Co więcej, kadra nauczycielska, wychowawcy i dyrekcje szkół są przedstawiani przez badane jako grupa, która zabezpiecza własne interesy i sposoby widzenia, bagatelizując uczniowskie problemy (co zresztą potwierdza rada udzielona przez szkolnego pedagoga, zwłaszcza jej kuriozalne uzasadnienie). Z kolei te z badanych, które zwracają się do rodziców z prośbą o pomoc w rozwiązaniu szkolnego problemu, zyskują pewność odnośnie do własnych racji i prawa do wolnej kreacji wizerunku:

„– Rozmawiałam z rodzicami i wychowawcą. Rodzice byli wzywani do szkoły z powodu mojego wyglądu, ale przekonałam ich, że **jestem wolnym człowiekiem**

⁵ Por. Okely J., *Uprzywilejowane, wyćwiczone i ułożone. Szkoły z internatem dla dziewcząt*, w: *Gender. Perspektywa antropologiczna*, red. R. Hryciuk, A. Kościańska, Warszawa 2007.

– *Pan od historii powiedział mi bardzo dosadnie i przy wszystkich w klasie, że wieczorem chyba pracuję w burdelu, bo wyglądam, jakbym właśnie wróciła z pracy.*

– *Jak się wtedy czułaś?*

– *Jak szmata, ale nie dałam poznać po sobie, tylko się śmiałam. Na przerwie byłam cała roztrzęsiona i spaliłam dwie fajki...*

– *A jak zareagowała klasa?*

– *Też się śmiali... (wywiad 20).*

i mam prawo do takiego wyglądu” (wywiad 2).

„– Często rozmawiałam z rodzicami, zwłaszcza z mamą. Mówiłam, jak jest mi przykro i jak mnie takie traktowanie boli. Rodzice mówili, że **najważniejsze, żebym była sobą**. Mama radziła, żebym się nie przejmowała. Kilka razy interweniowała w mojej sprawie u dyrektora szkoły, niestety na próżno” (wywiad 10).

Jak już wspominałam, bardzo wiele ze zidentyfikowanych praktyk podejmowanych jest ze względu na „dobro chłopców”. W niemal każdym z opisywanych

przypadków nauczycielki/nauczyciele wprowadzają „perspektywę chłopców” do komentarzy – pytając czy dziewczętom „nie jest wstyd, że się w taki sposób chłopcom pokazują”, „co sobie chłopcy pomyślą” (wywiad 2, 4, 20). Zatem dyskurs normalizacyjny podejmowany jest z punktu widzenia chłopców, a nauczycielki i nauczyciele wchodzi w rolę rzeczników ich bliżej niesprecyzowanych interesów. Trzeba zauważyć, iż rzeczywistym celem dyskursu normalizacji jest nie tyle modyfikacja praktyk tworzenia wizerunku przez nastolatki, ile przyuczanie dziewcząt do patrzenia na siebie z męskiej perspektywy (dokładniej z perspektywy sprawczyni, która prowokuje mężczyzn do aktów seksualnej przemocy). Rzecz jasna, nauczycielki i nauczyciele nie są tu wyłącznym źródłem, z którego płyną przekazy o nadrzędności „męskiego oka” w praktykach „tworzenia siebie” przez kobiety⁶. Niemniej jednak, język „prowokowania” jest bardzo niebezpiecznym socjalizacyjnym przekazem, tak w stosunku do dziewcząt, jak i chłopców. Bowiem przekaz ten czyni dziewczęta wyłącznie odpowiedzialnymi za męskie zachowania seksualne, natomiast chłopców z góry rozgrzesza za wszelkie „niekontrolowane” reakcje na kobiece „prowokacje”. Przekaz ten jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ odbywa się na forum publicznym. Zatem i dziewczęta i chłopcy zyskują natychmiastową wiedzę na temat istniejącego „układu sił”. Uwewnętrznienie męskiej perspektywy powoduje, że badane nabywają umiejętności patrzenia na siebie przez pryzmat figury seksualnej prowokatorki.

⁶ Por. Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.





„Rozpuszczona panienka”. Dyskurs klasowy

Inną formacją dyskursywną dość często odnajdywaną w szkolnych wspomnieniach badanych kobiet jest dyskurs klasowy. Analiza tych relacji wskazuje, że nauczycielki i nauczyciele działają z pozycji sugerującej wyższy kulturowy standard (dystans względem mody, pewien trwały styl), której to kompetencji uczennice (przez swoje bezkrytyczne oddanie modzie) są pozbawione. O braku kompetencji kulturowych świadczy akceptacja każdej, nawet najbardziej ryzykownej i kiczowatej propozycji stroju i makijażu. W przeciwieństwie do dyskursu normalizacji, nauczycielki i nauczyciele przemawiający z pozycji klasowych akceptują zjawisko mody młodzieżowej (może po prostu traktują je jako nieunikniony element szkolnych relacji), znają ją – mają orientację w aktualnej ofercie.

Prawdopodobnie sami korzystają z rynku mody i przypisują sobie kompetencje arbitrów. Celem ich interwencji jest deprecjonowanie dwóch form bezguścia – tandety biedoty i kiczu nowobogackich. Swoje działania traktują zatem jako część niewymaganej od nich, swoiście pojmowanej misji kulturalnej i cywilizacyjnej.

Represjonowanie uczennic przybiera tu najczęściej postać wyśmiewania uczennic i ich sposobów ubierania się. Podobnie jak w przypadku represji normalizacyjnych, nauczycielki i nauczyciele formułują publiczny komentarz (najczęściej żart, choć nie jest to regułą) na temat wybranego elementu stroju, pozwalając reszcie klasy na przyłączenie się do grona oceniających.

Na gruncie dyskursu klasowego uczący nie przemawiają już z pozycji rzeczników chłopców, ale uniwersalnej estetyki, piętnując kicz, brak gustu i bylejakość. Nie odwołują się do poczucia przyzwoitości, które byłoby naruszane przez dominujące kody dziewczęcości, ale do poczucia „dobrego smaku”. Dlatego też zamiast figury prostytutki, pojawia się figura „taniego bezguścia”, które w pewnym zakresie znaczeniowym nawiązuje do klasowej oraz seksualnej degradacji (ze względu na „taniość”). Trzeba też zaznaczyć, iż interwencje nauczycielek i nauczycieli w znakomitej większości bazują na założeniu, iż wyższa kompetencja kulturowa jest pochodną materialnego statusu:

„– Jedna nauczycielka nabijała się ze mnie przy całej klasie, jak tylko pojawiłam się w szkole w czymś nowym. Wszyscy wtedy mieli ubaw na lekcji. Czekali, aż ona zacznie. Kiedyś kupiłam sobie długą sukienkę, a ona powiedziała mi, że **wyglądam jak babcia**. Cała klasa w śmiech! Nie wiem, czemu im to tak przeszkadzało.

.....

Na lekcji matematyki zostałam wezwana do tablicy. Miałam na sobie luźną bluzkę i korale. Nauczycielka powiedziała, żebym lepiej wróciła na miejsce, bo w takim stroju nadają się tylko do wycierania tablicy, a nie do odpowiadania przy niej (relacja 17).

.....

– Jak się wtedy czułaś?

– Głupio. Poczułam, że jestem jakaś **dziwna**. Zaczęłam się zastanawiać, czy faktycznie wyglądam jak babcia, i co to w ogóle znaczy wyglądać jak babcia? Takie myśli.

– A czy powiedziałaś komuś o tym? Na przykład wychowawcy?

– Nie, po co? On by powiedział, żebym mu nie zawracała głowy takimi bzdurami” (wywiad 16).

„– Moja wychowawczyni podczas wycieczki szkolnej – dziewczyny mi opowiadały – pytała ludzi na ulicy, czy widzieli dziewczynę **wyglądającą jak wiewióra, która ma fatalnie pofarbowane włosy i wygląda jak oćmo**. Chodziło o mnie, bo ja się wtedy zgubiłam. Potem na godzinie wychowawczej spytała mnie przy całej klasie, czy ja nie mam oczu albo moja babcia, i czy **ktoś wreszcie może mi zwrócić uwagę, jak fatalnie wyglądam**. I próbowała mi nawet dać kasę na farbę, wciskała mi ją!” (wywiad 24).

W przypadku kilku interwencji nauczycielskich można przypuszczać, iż mamy do czynienia z wyraźnym konfliktem pokoleniowym. Członkowie ciała pedagogicznego, jako ludzie „starej daty”, zdają się nie rozumieć współczesnej mody, kierowanej do młodych dziewcząt. Mielibyśmy tu zatem do czynienia z konfliktem na osi zachowawczość/awangarda. Jednak to nie wszystko. W każdym bowiem przypadku istota interwencji sprowadza się do zabiegu zdeklasowania poprzez ubiór – do sugerowania niższego statusu lub przynależności do niższej „klasy kulturowej”:

„– Na lekcji matematyki zostałam wezwana do tablicy. Miałam na sobie luźną bluzkę i korale. Nauczycielka powiedziała, żebym lepiej wróciła na miejsce, bo **w takim stroju nadają się tylko do wycierania tablicy**, a nie do odpowiadania przy niej” (relacja 17).

Nauczyciele i nauczycielki przemawiają z pozycji uniwersalistycznej koncepcji estetyki, broniąc tego, co „ładne” (stonowane i miejskie), przed tym, co brzydkie (krzykliwe i „wiejskie”). Dyskurs klasowy nie odnosi się do zjawiska seksualizacji dziewczęcego wizerunku, a jedynie do pewnej estetycznej koncepcji szkolnego stroju (stonowanego, raczej skromnego i niekolorowego). Wszystkie elementy, które wykraczają poza tę konwencję (duże kwiaty, różowe podkolanówki, luźna bluza i korale), są traktowane jako oznaki deklasujące, synonim kiczu, plastikowej, „odpuśtowej” (jarmarcznej) i infantylnej skłonności estetycznej. Innymi słowy, piętnowana jest niedojrzała, „tania” wersja dziewczęcości.

Jednak dyskurs klasowy realizuje się także w odmiennym układzie warunków, to znaczy tam, gdzie sposób ubierania uczennicy sugeruje wyższy (niż nauczycielski) status ekonomiczny. Z kilku (nielicznych) relacji wynika, że nauczycielki i nauczyciele.....





są wrażliwi na ten „niezwykły” układ, jednak bynajmniej nie zamierzają rezygnować (przynajmniej w szkołach publicznych) z uprzywilejowanej pozycji „arbitra elegancji”. Nauczycielki i nauczyciele przemawiają z pozycji „starej, konserwatywnej klasy średniej”, która piętnuje „nuworyszki”, co prawda, zasobnych w kapitał ekonomiczny, ale ubogich w kapitał kulturowy. Z tego względu ostentacyjne „obnoszenie się z własnym bogactwem” i pokazowa konsumpcja stają się, w opinii nauczycielek/nauczycieli, synonimami „płytkiego stylu życia” nowobogackich, którym ciało pedagogiczne przeciwstawia prawdziwie kulturową orientację „być zamiast mieć”:

„Niestety u mnie w szkole tak było, że jak jesteś lepiej i drożej ubrana, to będziesz gorzej traktowana. Bardzo często mówiono mi, że jestem **rozpuszczoną panienką z dobrego domu, której przewraca się w głowie**. Mama mówiła, żebym się nie przejmowała, bo to nie ma sensu. To już była klasa maturalna, a ja wiedziałam, jakie mam ambicje i na co mnie stać. Nie przejmowałam się **zaściankowymi nauczycielkami** i dobrze na tym wyszłam” (relacja 15).

„– Mój nauczyciel sztuki mówił przy całej klasie, wymownie na mnie patrząc, że **dobrego gustu nie można kupić za pieniądze**, że żal mu takich, co niby mają wszystko, ale ani krzty dobrego gustu.

– Czy jakoś zareagowałaś, powiedziałaś o tym w domu?

– Tak, rodzice zawsze wiedzieli.

– A może próbowałaś coś zmienić w swoim wyglądzie?

– Tak, ale obojętnie, co bym zrobiła i jak się ubrała, to i tak **nauczyciele mnie tępili**, bo mojemu ojcu dobrze się wiecie. Po jakimś czasie, po kolejnej akcji, ustaliliśmy z rodzicami, że nowy semestr zaczęję już w prywatnej szkole. Chociaż moja mama zawsze chciała, żebym chodziła do zwykłej szkoły, jak wszyscy” (wywiad 63).

Czasami uczennicom udaje się zdemaskować podstawy dyskursu klasowego, sprowadzając kulturowe roszczenia nauczycielskie (przemawianie z pozycji wyższej kultury i klasy) do dostrzegalnych różnic w zakresie materialnego położenia. Owe roszczenia do wyższego statusu mają maskować więc zawiść związaną z niemożnością prowadzenia równie ostentacyjnej konsumpcji dającej się zauważyć w ubraniowym kodzie i zawiedzione ambicje. W tym znaczeniu nauczycielki i nauczyciele trafiają na silne przeciwniczki, które nie tylko nie przyjmują do wiadomości nauczycielskiego punktu widzenia, nie tylko nie korygują niczego we własnym wizerunku, ale obnażają niebezinteresowność nauczycielskiej krytyki i jej klasowe uwarunkowania.

Z wypowiedzi i pisemnych relacji badanych można wyczytać pewien kanon szkolnego wyglądu dziewcząt. Kanon ów tworzy specyficzny *dress code*, który sprowadza się do nierzucania się w oczy. Ubiorowi uczennic przypisane jest bowiem pewne sprawstwo. Poprzez strój manifestują proszkolne nastawienie, gotowość do

podporządkowania się regułom oraz specyficzną koncepcję dziewczęcości, która zakłada „bycie przezroczystą” – nieprzenoszenie znaczeń związanych z fizyczną atrakcyjnością oraz niemanifestowanie materialnego statusu (tak tandety widocznej w strojach „biedoty”, jak kiczu w ubraniach dziewcząt nowobogackich). Obie kwestie są, jak się okazuje, istotnymi informacjami o umiejscowieniu społecznym dziewcząt. Idealny ubiór szkolny nie powinien dać się odczytać jako informacja o układowanej istocie dziewczęcości.

„Moja pracownia – moje zasady”. Dyskurs poddaństwa

Mimo że kolejna z formacji dyskursywnych dość swobodnie łączy się z innymi, sądzę, że należy ją wyróżnić jako specyficzną konstelację nauczycielskiej wiedzy-władzy. Istota tej formacji sprowadza się do sprywatyzowania przez nauczycielki i nauczycieli przestrzeni klasy szkolnej i traktowania jej w kategoriach przestrzeni prywatnej, własnej. Nie znaczy to niestety, że zaczyna ona funkcjonować w konwencji domowego ogniska i kojarzonego z nim ciepła. Przeciwnie, staje się domeną feudalnego władcy, którego przekonania, osobiste preferencje, prywatne sposoby postrzegania świata, a nawet kaprysy stają się obowiązującym prawem.

O ile w przypadku dwóch wyżej opisanych formacji dyskursywnych nauczycielki i nauczyciele przemawiają w imię interesów ponadindywidualnych, „wyższych” – stają się rzecznikami chłopców lub uniwersalnej (a *de facto* klasowej) estetyki, o tyle w przypadku dyskursu poddaństwa ciało pedagogiczne przemawia z punktu widzenia własnych interesów. Tę pozycję dyskursywną oddaje dobrze stwierdzenie „Szkola to ja. Pracownia to mój teren i ja tu ustalam warunki”. Taką sprywatyzowaną konstrukcję szkolnej przestrzeni ilustruje niżej przedstawiony fragment relacji:

„W pierwszej klasie liceum ubierałam się na czarno, nosiłam głany, kolczyki w nosie, kilka w uszach. Nauczyciel matematyki na każdej lekcji robił mi przykre uwagi. Mówił: «takie kolczyki to mają krowy na pastwisku, a nie uczniowie **na mojej lekcji**» albo «w takich buciorach to można w kamieniołomach pracować, a nie **wchodzić do mojej klasy**. Poza tym pytał, po co przyszłam do liceum, bo matura – jeśli oczywiście ją zdam – i tak mi nic nie da, bo z takim wyglądem nic nie osiągnę” (relacja 55).

Warunkiem możliwości dyskursu poddaństwa jest zdobycie przez nauczyciela/nauczycielkę małego poletka władzy. Przypisują oni sobie kompetencję władców absolutnych, komunikując wprost, jakie zachowania (wersje stroju) są niedopuszczalne na ich terenie, lub informują bez ogródek, „co lubią”, a czego „nie tolerują”, nie ukrywając, że sami są źródłem owych uregulowań. Nie zadają sobie trudu, by maskować osobiste preferencje koncepcją jakiegoś „dobra wyższego”, wyraźnie wiążąc system obostrzeń w zakresie wizerunku uczennic z przekonaniem typu: „ja tak chcę, więc.....”





tak ma być”. Nauczycielski profesjonalizm jest tu wyraźnie ograniczony, gdyż miarą skuteczności działania pedagogicznego jest narzucenie własnej koncepcji porządku. Jednak przeciwnie do władców feudalnych nauczycielka lub nauczyciel musi samodzielnie egzekwować uczniowskie poddaństwo. Inaczej niż koledzy i koleżanki przemawiające z innych miejsc i pozycji, nie ogranicza swych działań represyjnych do werbalnej agresji czy odesłania uczennicy do domu, by się przebrała lub stawiała w szkole z rodzicem. Nierzadko przechodzi natomiast do działania, naruszając sferę uczniowskiej cielesności – szarpie za włosy, popycha, wsadza głowę pod zlew, oblewa wodą, ściera makijaż. Jest więc zarówno prawodawcą, jak i egzekutorem narzucanego przez siebie prawa. Z relacji badanych wynika, iż pozycja „feudalnych” nauczycieli i nauczycielek jest bardzo silna, a pozostali koledzy i koleżanki (wychowawczynie, pedagodzy szkolni czy członkowie zespołu dydaktycznego) obawiają się podejmowania interwencji nawet wówczas, gdy nadużycie nauczycielskiej władzy nie budzi wątpliwości.

Dyskurs poddaństwa jest niewątpliwie zakorzeniony w machopedagogizmie i przekonaniu o jego skuteczności. Jak zauważa Kerry H. Robinson, efektywność w opanowaniu (zdyscyplinowaniu) klasy jest jedną z podstawowych miar nauczycielskiego sukcesu w oczach kolegów i koleżanek z pokoju nauczycielskiego, co powoduje, iż kultura i etos szkolnej dyscypliny obracają się wokół pewnego rodzaju męskich zachowań, utożsamianych z efektami porównywalnymi do tych, które zapewnia stosowanie siły fizycznej. Chodzi tu przede wszystkim o strach i posłuszeństwo, innymi słowy – poddaństwo. Jak zauważa Robinson, popychanie, wymierzanie klapsów i potrząsanie są postrzegane jako akceptowalne metody zarządzania klasą i egzekucji posłuszeństwa⁷. Nic więc dziwnego, że to nauczyciele-mężczyźni uosabiają ideał dobrego, skutecznego lub „prawdziwego” pedagoga. Pedagogiczna kultura *macho*, z jej wzorami dyscyplinowania oraz nastawieniem na rywalizację, pewność siebie, udowodnienie przewagi nad innymi (słabszymi), z wzorami opartymi na werbalnej

.....
W pierwszej klasie liceum ubierałam się na czarno, nosiłam glany, kolczyki w nosie, kilka w uszach. Nauczyciel matematyki na każdej lekcji robił mi przykre uwagi. Mówił: „takie kolczyki to mają krowy na pastwisku, a nie uczniowie na mojej lekcji” albo „w takich buciorach to można w kamiennolomach pracować, a nie wchodzić do mojej klasy”. Poza tym pytał, po co przyszłam do liceum, bo matura – jeśli oczywiście ją zdam – i tak mi nic nie da, bo z takim wyglądem nic nie osiągnę (relacja 55).
.....

⁷ Robinson K.H., *Classroom discipline: power, resistance and gender*, „Gender and Education” 4/1992, s. 273–287.

i fizycznej agresji, w szkolnym wydaniu okazuje się jednym z najistotniejszych powodów marginalizacji nauczycielek. Zgromadzony materiał empiryczny pozwala na stwierdzenie, że kultura *macho* okazuje się niemal jedyną atrakcyjną propozycją, jeżeli chce się sprostać wymogom pedagogicznej skuteczności:

„– To było w szkole średniej. Pani dyrektor, z którą mieliśmy lekcje, **wyrzuciła mnie z klasy. Właściwie wyglądało to tak, że złapała mnie za włosy i sama wyprowadziła z sali. Wyszła ze mną i zawlokła do toalety. W toalecie włożyła mi z całej siły głowę do zlewu i wrzeszcząc kazała zmywać twarz. Kilka razy sama mi przejechała ręką po twarzy, a potem się darła, że mam dokończyć. Zaczęłam płakać, a ona tylko krzyczała, że to ona tu ustala warunki.** Pytała, za kogo ja się mam. Właściwie tak naprawdę całe zajście było dla mnie niezrozumiałe, bo wcale nie miałam mocnego makijażu. Wiele dziewczyn miało mocniejszy.

– Powiedziałaś komuś o tym zdarzeniu?

– Nie, nikomu. Zrobiła to przecież osoba najwyżej postawiona w szkole. Nie myślałam o tym, żeby komuś powiedzieć. Chyba i tak z góry czułam przegraną. Moja wychowawczyni też do najzyczliwszych nie należała. Sama pewnie by mnie jeszcze zwyzywała, że pani dyrektor miała rację. Nawet kiedyś była taka sytuacja, że wyzwała jedną dziewczynę na lekcji, no ale to było mniej drastyczne” (relacja i wywiad 32).

„– Sytuacja miała miejsce w gimnazjum, miałam wtedy piętnaście lat. **Nasza nauczycielka sztuki nie tolerowała makijażu u dziewcząt.** Ja się jeszcze wtedy nie malowałam. We wrześniu wróciłam z wakacji, które spędziłam z rodzicami w Grecji. Wróciłam dość mocno opalona, a ta opalenizna podkreślała kolor ust. **Na lekcji sztuki pani miała taki rytuał, że każda z dziewczyn musiała podchodzić do biurka pani z pracą, wtedy ona najpierw sprawdzała, czy nie ma makijażu, a potem dopiero oglądała pracę.** Kiedy podeszłam nauczycielka spojrzała na mnie i powiedziała: «Co ty masz na tej twarzy? Idź to natychmiast zmyć». A ja w szoku odpowiedziałam, że nie mam żadnego makijażu. A pani na to: «Nie kłam, nie oszukasz mnie, ślepa nie jestem, proszę natychmiast to zmyć!». Wyszłam i chodziłam trochę po szkole. Jak wróciłam, to ona znowu sprawdziła moją twarz i oburzona powiedziała: «Nie zmyłaś tego!». Wówczas ja jej powiedziałam, że nie jestem niczym posmarowana i starłam dłońmi usta i policzki i pokazałam czystą rękę. Pani nic nie powiedziała, a klasa miała ubaw.

– Powiedziałaś o tym rodzicom?

– Nie, ja ją nawet rozgrzeszyłam z tego, pomyślałam, że to moja wina, że za bardzo się opaliłam na tych wakacjach. Mogłam ją jakoś uprzedzić, że słońce tak na mnie działa.

– A nie mogłaś iść do wychowawcy, wtedy jak cię wyrzuciła?

– Nie, wszyscy wiedzieli, **jakie są zasady u tej pani**” (wywiad 44).





Nauczycielki, narzucające własne reguły i rytuały, nie tylko naruszają nietykalność osobistą uczennic, ale przede wszystkim – dogłębnie wierzą we własną nieomylność, żądając od ofiar represjonowania rzeczy niemożliwych (kilkakrotne żądanie zmycia makijażu, którego nie ma) lub skazując na śmieszność i upokorzenie. Oczywiście w momencie ewidentnej pomyłki nie zamierzają przyznać, że popełniły błąd. Konsekwencje autorytaryzmu nie sprowadzają się jedynie do narzucenia zbioru osobistych preferencji nauczycielskich jako szkolnych reguł (mystyfikacja). Ważniejsze skutki to uznanie arbitralnych zasad za bezdyskusyjne i niezmiennie (skuteczność narzucania twardego prawa) oraz przyuczenie ofiar do szukania winy w sobie. Uczennice są przekonane, że ponoszą całkowitą odpowiedzialność za przekroczenie zasad, nie mogą jednak odkryć, że są to mocno sprywatyzowane wizje szkolnych porządków. To pociąga za sobą również narzucenie niezwykle dyskusyjnych środków zaradczych.

W tym kontekście można zadać kilka pytań. Dlaczego uczennice nie poszukują żadnego wsparcia w instytucji? Dlaczego nie zgłaszają tych sytuacji szkolnym władzom? Dlaczego ich rodzice nie podejmują interwencji w ich sprawie, mimo iż nie mają zastrzeżeń do wizerunku własnych córek? Wydaje się, że powodem tego ostatniego jest obawa przed nasileniem represji wobec dziewcząt. Rodzice najprawdopodobniej nie postrzegają instytucji jako przyjaznego środowiska, a jej zasad jako racjonalnych. Nie proponują córkom posłuszeństwa i zmiany wizerunku dla „świętego spokoju”, ale strategię obstawania przy swoim. Irracjonalnych i nieżyciowych szkolnych zasad zmienić się nie da, ale można je ignorować – tak brzmi istota rodzicielskiego przekazu. W tym znaczeniu rodzice uczą dziewczęta strategii radzenia sobie przez nieingerowanie w sferę stanowienia zasad (negocjowanie).

„Dredy?! – skończysz na dworcu”. Dyskurs regulacyjny

Istotą dotychczas scharakteryzowanych formacji dyskusyjnych były represje wymierzone w zseksualizowany lub uklasowany dziewczęcy wizerunek. Można zatem przypuszczać, że nauczycielki i nauczyciele z większą sympatią i zrozumieniem odniosą się do tych frakcji młodziżowej, które otwarcie kwestionują kody seksualnej atrakcyjności dziewcząt (podobania się, bycia seksualnym „wabikiem”). Niestety, nic takiego się nie dzieje. Przeciwnie, wizerunek otwarcie kwestionujący nakaz podobania się (chłopcom) jest jeszcze silniej zwalczany niż wizerunek nastawiony na „prowokowanie chłopców” (jak głosi jeden z elementów nauczycielskiej krytyki). Istotą dyskursu regulacyjnego jest „wytwarzanie płci” (specyficznej wersji płci). Proces ten sprowadza się do wymuszenia na uczennicach powrotu do jednoznacznego stroju dziewczęcego. Istota interwencji i represji polega tu na nakłanianiu dziewcząt do maskarady – do odgrywania dziewczęcości za pomocą odpowiednio dziewczęcych ubrań. Represjonowane

są natomiast te praktyki tworzenia wizerunku, których istotą jest zakłócanie „porządku płci” i jednoznaczności odczytania tej społecznej kategorii. Czyli kody ubraniowe, które są udratyzowanym lub ironicznym „komentarzem” na temat dominujących znaczeń *gender*, oraz kody, których istotą jest „semantyczny nieporządek”, zakłócenie czy wręcz blokowanie istniejących reprezentacji.

Styl kwestionujący dominujące znaczenia dziewczęcości (bycie ładną i seksualnie pociągającą) bazuje na przekonaniu o możliwości skonstruowania pozycji międzypłciowych (co zresztą jest strategią wizerunkową wielu współczesnych gwiazd muzycznych) i umiejscowienia siebie w owej przestrzeni „bycia pomiędzy” kategoriami. Nauczycielki i nauczyciele, w większości pozbawieni kompetencji interpretacyjnych w zakresie kultury popularnej (w tym młodzieżowej), przeczuwają zapewne problem „granicy” kategorii płci, reinterretowanej w tych wizerunkach. Problem ten odnoszą wyłącznie do kodu subkulturowego, a ten z kolei intuicyjnie lokują w pobliżu kategorii „przestępczość”⁸. Odczytanie wizerunkowego przekazu sprowadza się więc do kategorii „dewiacja” i „przestępczość”, a celem interwencji staje się sprowadzenie uczennicy na drogę „prawa”. Trzeba również zaznaczyć, że wiedza nauczycielek i nauczycieli na temat subkultur i subkulturowego stylu jest niezwykle powierzchowna, bowiem niemal każde odstępstwo od dziewczęcego wizerunku odnoszą do kategorii „satanizm”. Represjonowanie wizerunku uczennicy sprowadza się do praktyk publicznego komentowania, wyśmiewania stroju lub wyglądu, publicznego sugerowania przynależności do sekty, naruszania godności przez nazywanie uczennicy „dzikusami”, „brudasami”, „złodziejkami” lub „narkomankami”:

„Nauczyciele mówili, że **ubieram się jak mężczyzna, że jestem brudasem**, bo ubieram się na czarno. Mówili, że mam niechlujny wygląd, bo miałam dziury w koszulkach. Często błędnie **wiązali mój wygląd z satanizmem**. Uważali, że skoro tak wyglądam, to muszę palić papierosy. Mówili, że tacy ludzie jak ja **kończą na dworcach**” (relacja 5).

„Jak pierwszy raz pojawiałam się w szkole w dreadach, to mi pani od matematyki powiedziała, że **jestem złodziejką i nie myję włosów**. To mi się wydaje teraz śmieszne, ale wtedy się rozplakałam przy całej klasie” (relacja 19).

.....
Nauczyciele mówili, że ubieram się jak mężczyzna, że jestem brudasem, bo ubieram się na czarno. Mówili, że mam niechlujny wygląd, bo miałam dziury w koszulkach. Często błędnie wiazali mój wygląd z satanizmem. Uważali, że skoro tak wyglądam, to muszę palić papierosy. Mówili, że tacy ludzie jak ja kończą na dworcach (relacja 5).





Nauczycielki i nauczyciele, próbując uregulować funkcjonowanie „odmieńca”, wyznają teorię „zarażania wyglądem”. Ubiór i makijaż są przez nich traktowane jako wyraz ukrytej istoty, zdeprawowanej i do cna zepsutej, która – jak wirus – roznie się na innych. Porównania odmienności do choroby nie są tu przypadkowe. Istnieje obawa przed realnym zarażeniem „zdrowej części” klasowej społeczności. W niżej przedstawionym przykładzie choroba została przywleczona z dużego miasta do małego miasteczka, zaś nauczyciel obawia się najwidoczniej „wybuchu epidemii”:

„– Najczęściej były komentowane moje kolczyki – jeden w języku, drugi w brwi oraz dodatki do ubioru – czerwony krawat oraz *hd-eki* z czerwonymi sznurówkami. Nauczyciel historii mówił, że przyjechała taka z **wielkiego miasta i się panoszy**. A na lekcji matematyki nauczyciel powiedział, że jeśli się nie zmienię, to on pomyśli, że **zabijam kury gdzieś w polu i odprowadzam czarne msze**. Poczułam się wtedy upokorzona. Czułam odrazę do miejsca, w którym jestem. Odpowiedziałam nauczycielowi, że to bardzo stereotypowe myślenie. Na co on bardzo się zdenerwował i powiedział, że takie jak ja, którym odpowiada noszenie łachmanów i biżuterii w nadmiarze, **powinny wracać, skąd przyjechały i siać zarazę u siebie**” (wywiad 3).

„Sianie zarazy” odnosi się najprawdopodobniej do burzenia jakiejś wersji lokalnego porządku estetyczno-moralnego, którego trzeba bronić przed „obcym”, najeżdżcą z „wielkiego miasta”. Obcy jest nie tylko znakiem innego porządku, ale zapowiedzią innych standardów moralno-estetycznych. Zatem represje są wyrazem ochrony lokalnej tożsamości i standardów *gender*, które ją fundują. W wielu przypadkach „odmieniec” może „zarażać” skłonnością do cross-dressingu, czyli noszenia ubrań określonych jako właściwe dla niewłasnej płci. Trzeba przypomnieć, że niektóre z praktyk cross-dressingu są traktowane jako oczywiste i neutralne (na przykład noszenie spodni przez kobiety), ale praktyka ta nie powoduje zwiększonej tolerancji dla przejmowania innych elementów stroju. Nauczycielki i nauczyciele w dalszym ciągu pilnują symbolicznej granicy płci, która nie powinna być przekraczana. Androginizacja wizerunku jest zatem traktowana jako dewiacja. Wszystkie identyfikacje międzypłciowe są nielegalne:

„– Nauczyciele czepiali się, że noszę **szerokie spodnie, męskie koszule czy czapki z daszkiem**, że chyba kartofle noszę w tych spodniach, że **wyglądam jak chłopak**. Na chemii jak raz czegoś nie wiedziałam, babka powiedziała, że ja chyba rozum w tych spodniach schowałam, bo w głowie go nie mam.

– Jak się wtedy czułaś?

– Jak głąb, zrobiła ze mnie głupka i pośmiewisko przy całej klasie. Poza tym skomentowała mój wygląd, a to przecież moja sprawa, a nie jakiejś X” (wywiad 21).

Innym typem prewencji jest dehomoseksualizacja klasowej przestrzeni⁹. Praktyka ta polega na zidentyfikowaniu i nazwaniu „odmieńca”, wylusowaniu go ze zdrowej tkanki, a następnie metodycznym poniżaniu. Co ciekawe, wszystkie podejrzenia o seksualną odmienność (bo kadra nauczycielska nie dysponuje pełną informacją na temat intymności uczennic, działa więc po omacku, raczej na podstawie pogłosek, plotek i domniemań) są interpretowane jako niemoralne manifestowanie homoseksualnej orientacji. „Podejrzewanym” o odmienną seksualność uczennicom wmawiano gorszość i niższość, a ponadto odmawiano prawa do osiągania sukcesów w nauce czy sporcie. Rzecz jasna, podobnie jak w innych przypadkach, praktyki represjonowania przeważnie miały miejsce na forum publicznym:

„– Ja się nie obnosiłam z moją orientacją seksualną, tylko niektórzy moi znajomi o tym wiedzieli. Uważałam, że to jest moja osobista sprawa. Na lekcji angielskiego mieliśmy zadanie, żeby napisać wypracowanie o swojej sympatii. Anglistka wzięła mnie do odpowiedzi i ja zaczęłam opowiadać o moim niby-chłopaku. A ona przerwała mi w pół zdania i kazała powiedzieć prawdę. Powiedziała, **żebym przestała kłamać i powiedziała, kim jestem**. I wtedy wszyscy się na mnie patrzyli i zaczęły się różne przytyki.

– Co zrobiłaś?

– Nic nie powiedziałam” (wywiad 51).

Przekroczenie nauczycielskiej władzy jest w tym wypadku ewidentne. Nauczycielce nie chodzi o ćwiczenie umiejętności posługiwania się poprawną angielszczyzną. Szkolne zadanie zostało przez nią potraktowane jako pretekst do przymuszenia uczennicy, by ta „przyznała się do winy”, publicznie wyznała „swoją grzech”, „powiedziała prawdę”. Zakaz mówienia, z którym jest konfrontowana, nie przekreśla jednak sposobu odczuwania atmosfery wokół własnej osoby jako nieprzyjaznej i niesprawiedliwej.

W przypadku represjonowania odmieńców wielokrotnie ujawniają się takie ignoranckie postawy pedagogów szkolnych:

„– Pedagog **starał się mnie przekonać, że lepiej by było, gdybym była taka sama jak inni**, a nie ubierała się jak odmieniec” (wywiad 3).

W kontekście nauczycielskich praktyk „zawracania” odmieńców z drogi „dewiacji” warto przywołać stwierdzenie Tomka Kitlińskiego na temat polskiej szkoły. Kitliński uważa, że w Polsce (w tym również w „demokratycznej” szkole) mamy w dalszym

⁹ Lis B., *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009, s. 72.





ciągu do czynienia z głęboko niedemokratyczną hegemonią takosamości¹⁰. Bazą tego dyskursu jest awersja względem wszelkiej różnicy, która nie jest postrzegana jako warunek możliwości demokracji, ale w dalszym ciągu jawi się jako zapowiedź narzucenia jakiegoś „obcego”, z gruntu złego i niemoralnego, systemu wartości, praktyk i poglądów¹¹.

„Wielkie cyce – dojce”. Dyskurs samiczy

Próba znalezienia trafnej nazwy dla kolejnej formacji dyskursywnej nie jest łatwa z uwagi na niesłychany, w mojej opinii, przedmiot represjonowania. O ile w przypadku dotychczas scharakteryzowanych formacji można go określić mianem „nadbudowy” (czyli różnych możliwości kulturowej aranżacji i kodowania dziewczęcości), o tyle w przypadku obecnej formacji represjonowaniu podlega sama płeć. Nauczyciele i nauczycielki odnoszą się bowiem do „faktów biologicznych” – piętnują dziewczęcą fizjologię, wyśmiewają zmiany pojawiające w sferze ich cielesności. W opisywanych praktykach trafiamy na paradygmatyczną postać mowy nienawiści, która jest ewidentną językową formą dyskryminacji. Mowa nauczycielska jest tu działaniem represyjnym¹² – wykpieniem kobiecej fizjologii (funkcji ciała) poprzez odniesienie jej do „samiczości” (publiczne podkreślanie związku kobiecości i zwierzęcości) i nieczystości (wartościowanie funkcji ciała jako źródła zepsucia).

Być może jest to też ślad „mądrości ludowej” nakazującej stosowanie przemocy wobec dojrzewających dziewcząt w celu kontrolowania seksualności: najprawdopodobniej dochodzi do rytualnego upokarzania młodych kobiet, którego celem jest przyzwyczajenie do sytuacji podrzędności, na którą skazują nie siły społeczne, ale zmieniające się kobiece ciało. Praktyka ta przypomina inicjacyjne okaleczanie dziewcząt jako kulturowe wykluczenie rzeczywistego ciała, pogardę i wstręt dla kobiecej autonomicznej seksualności i podmiotowości¹³. Tradycyjnymi egzekutorkami inicjacyjnego okaleczania dziewcząt były kobiety. W zebranych relacjach również pojawiają się tylko nauczycielki:

„– Moja nauczycielka wuefu bez przerwy mi dogryzała, że mam wielkie cyce, „dojce” – jak mówiła. **Wyzywała** nas od dziwek, „cycatych panienek”. Kazała ćwiczyć w białych obcisłych spodenkach gimnastykę artystyczną, nawet podczas okresu. Miałyśmy być smukłe i dziewicze, jak mówiła.

¹⁰ Kitliński T., *Rozważania o kwestii gejowskiej. Prostodusznie, bez Seatre'a i po polsku*, [w:] *Homofobia po polsku*, red. Z. Sypniewski, B. Warkocki, Warszawa 2004, s. 278.

¹¹ Lis B., dz. cyt., s. 72.

¹² Butler J., dz. cyt., s. 85.

¹³ Szczuka K., *Kopciuszek i maskarada kobiecości, w: Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002, s.269.

– Jak reagowały uczennice?

– **Wszystkie milczały. Wszystkie bały się odetchnąć, jak wrzeszczała.**

Ja sama zresztą czułam się fatalnie, jak wrzeszczała na inne dziewczyny. **Było mi strasznie wstyd, ale do głowy mi nie przyszło, żeby się odezwać.** Jak zbliżał się wuef, to chciało mi się wymiotować, niektóre dziewczyny mdlały – to był horror.

– A próbowałaś zainteresować kogoś, na przykład rodziców?

– Kilka razy rozmawiałam z mamą o tych sytuacjach, ale jakoś **głupio było mi mówić, że nauczycielka śmieje się z moich piersi. To było żenujące!**

– Czyli twoja mama nie wiedziała o tym, że nauczycielka robi uwagi na temat twojego ciała?

– Nie, niestety nie.

– A wychowawczynie?

– Kilka razy skarżyłyśmy się jej, ale za każdym razem **mówiła, że to niemożliwe**, chyba przesadzamy i zwałała winę na okres dojrzewania. To była chyba taka solidarność nauczycielska, bo nie kiwnęła palcem w tej sprawie” (wywiad 33).

Wspólnym mianownikiem wielu relacjonowanych zdarzeń jest represjonowanie szczególnej kondycji płciowego podmiotu (menstruacja, oznaki fizycznego rozwoju i dojrzewania). Cechą wspólną tych spektakularnych aktów jest reakcja świadków – zazwyczaj kompletna cisza („klasę zamurowało”). Śmiech, jeśli w ogóle ma miejsce, pojawia się jako odległe echo. Inną wartą podkreślenia cechą jest zawiązanie się pewnej wspólnoty uczennic, które „po cichu” wyrażają oburzenie względem represji. Wydaje się, że praktyki te można objąć wspólną kategorią przemocy ze względu na płeć, która w ustawodawstwach wielu krajów jest traktowana jak przestępstwo. Istotą tych działań są wrogie lub obraźliwe zachowania wobec danej osoby jedynie ze względu na jej płciową przynależność¹⁴.

Ważnym aspektem tej definicji jest nieobecność aspektu seksualności, do którego odnosiłby się akt poniżania. Jednak trzeba wspomnieć o innych istotnych ustaleniach zawartych w tej definicji. Przemoc ze względu na płeć jest rozpatrywana niemal wyłącznie w stosunku do osób dorosłych i zidentyfikowana w środowisku pracy. Za przemoc ze względu na płeć uznaje się wszelkie wrogie, pogardliwe i prześmiewcze uwagi, wygłaszane publicznie, na temat osoby jako reprezentanta lub reprezentantki danej płci, nie zaś na temat jej indywidualnych działań. W szkolnej przestrzeni nie brak i takiej formy przemocy. Natomiast te, które objęłam nazwą „dyskursu samiczości”, odnoszą się do represjonowania ze względu na szczególną biologiczną kondycję podmiotu, co trzeba podkreślić – wyłącznie kobiecego, ze względu na funkcje cielesne.

¹⁴ Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002, s. 419; *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, red. C. Renzetti i D. Curran, Warszawa 2005, s. 179–183.





„Kobieta jest do łóżka”. Dyskurs seksualnego przedmiotowienia

Ostatnia ze zidentyfikowanych formacji dyskursywnych odnosi się do spektrum represji o podtekście seksualnym. Jednak pojęcie represji trzeba tu bardzo dokładnie wyjaśnić, bowiem tylko w niektórych przypadkach uczennice interpretują nauczycielskie zachowania jako jednoznacznie krzywdzące. Bardzo często przeczuwają, że zachowania te nie były do końca „czyste”, choć nie miały w sobie śladu agresji (często nawet były to zachowania, które dają się zinterpretować jako przyjazne). W bardzo wielu przypadkach „podtekst seksualny” został również „ubrany” w żart, co bardzo utrudnia jednoznaczną ocenę zdarzenia. Istotą owej formacji jest odniesienie się przez nauczycieli do uczennic jako bytów seksualnych. Bogaty repertuar praktyk obejmuje zarówno dosadne komentarze na temat ciała w kontekście seksualnej atrakcyjności (bądź jej braku), publiczne ocenianie potencjalnej atrakcyjności ciała, flirtowanie, komentarze na temat seksualności danej osoby (publiczne snucie domysłów na temat tej sfery jej życia), proponowanie korzyści w związku z seksualnością, dotykanie z intencją seksualną¹⁵. W każdej z relacjonowanych sytuacji sprawowanie nauczycielskiej władzy rozciąga się na sferę dziewczęcej seksualności i zostaje wykorzystane w stosunku do podporządkowanych nauczycielowi młodych (niekiedy bardzo młodych – gimnazjalistki) dziewcząt.

„– Pan Maciek lubił żartować, ale te żarty szokowały czternastoletnie dziewczyny. Potrafił się nas zapytać: «Do czego jest kobieta?» I sam sobie odpowiadał: «Kobieta jest do łóżka». To jednak nie robiło na nas aż takiego wrażenia, ale niektóre zachowania – owszem. Potrafił zająć dziewczynę od tyłu i zniecka strzelić jej z gumki od stanika. Innym razem siadał dziewczynie na kolanach – **niby dla żartów**, albo siadał z dziewczyną na jednym krześle, bo **niby tak lepiej pracuje** się na komputerze. **Mówił, że musi się trochę poprzytulać**. Dziewczynom zawsze było strasznie niezręcznie, a te zachowania bawiły chłopaków i to było chyba jeszcze gorsze. Mówił też, że nie mógłby pracować w liceum, bo by tam eksplodował i pewnie by go wyrzucili z pracy. **W sumie to on był miły, młody i na luzie**. Raz włożył mi linijkę, taką drewnianą, do spodni. Czułam się strasznie upokorzona!

- A czy wy, dziewczyny, dałyście komuś znać o tych zachowaniach?
- Nie, nie powiedziałyśmy nikomu.
- Dlaczego?
- Nie wiem. Chyba nie byłyśmy pewne, co ten nauczyciel ma na myśli” (wywiad 38).

¹⁵ Brannon L., dz. cyt., s. 420.

„– Pan od wuefu podczas gry w koszykówkę, kryjąc przeciwnika, **niby przypadkiem** dotykał nas. Ale **robił to zdecydowanie częściej niż trzeba**. Niechący **poklepywał** nas po tyłku, **podszczypywał, dotykał biust**. **Wygłaszał uwagi** na temat mojego ciała, np.: «Kacha ma jędrny tyłeczek» albo «nie martw się, nad małym biustem można popracować».

– A czy próbowałaś coś z tym zrobić?

– Raz powiedziałaś mu, żeby trzymał się ode mnie z daleka, a on na to, **że wychowanie fizyczne wymaga bliższego kontaktu, że jestem przewrażliwiona i chyba źle go zrozumiałam**. I powiedział, **że wuef służy temu, żeby się z zahamowań wyleczyć**. W sumie, to **nie wiem, może on miał rację?** Przecież nie **działo się nic złego, on był uprzejmy, sympatyczny i ogólnie nie narzucał się, nie robił jakichś propozycji**. Ale ja **wołałam unikać** bliższych kontaktów z tym panem.

– Dlaczego?

– Bo to było **jednak dziwne**” (wywiad 39).

W zgromadzonym materiale empirycznym rozmaite postaci poniżania dotyczyły zawsze dziewcząt, które się czymś „wyróżniły” (strojem, mocnym makijażem, ufarbowanymi włosami, kolczykiem w nosie, dużym biustem lub plamą krwi na spodniach). Można było odnieść wrażenie, że represje nie dotyczą tak zwanych „szarych myszek”. Jednak w obecności nauczycieli preferujących „pozornie upodmiotowione” relacje z uczennicami, „szare myszki” nie mogą czuć się bezpiecznie. Mogą bowiem stać się przedmiotem nauczycielskich kpін:

„– Nasz nauczyciel zaniżał oceny dziewczynom, które **nie noszą się wyzywająco**.

– To znaczy?

– Nie noszą dużych dekoltów i krótkich spódniczek. On jest przemiły dla dziewczyn, które przychodzą do szkoły jak na imprezę, a **resztę dziewczyn obraża i upokarza**.

– A jak to wygląda?

– Wciąża w to chłopaków. Na przykład mówi mi: **«Za odpowiedź masz trzy, a za wygląd trzy minus» i do dziennika wpisuje trzy minus**. Wtedy klasa, a szczególnie chłopacy, śmieją się i rzucają w moim kierunku komentarze: **«Masz za małe cycki!»**. W innych klasach też tak jest. Raz, jak jedna dziewczyna źle napisała sprawdzian, to pan powiedział, że **«Nie dość że nie dorosła fizycznie, to i w inteligencji są braki»**.





– Możemy wrócić do tej sytuacji, którą opisałaś? O co chodzi z tą skromną dziewczynką?

– On mnie wtedy wziął do odpowiedzi. I jak szłam, to powiedział, że to dziwne, że do ogólniaka przyjmują takie **skromne dziewczynki**. Potem mnie pytał, ale byłam dobrze przygotowana – nie mógł mnie zagiąć. Wtedy powiedział: trzy. I dodał: nic dziwnego, **niedorozwój obejmuje nie tylko umysł, ale całą postać waszej koleżanki**. Klasa się śmiała, a ja poszłam na miejsce i usiadłam. On do mnie: «Nikt dziewczynce nie kazał usiąść», więc wstałam – byłam **bezradna**. Nie jestem z natury pyskata, więc nic nie powiedziałam. On mówił, że mam przemyśleć, czy dobrą szkołę wybrałam, czy jest tu miejsce dla mnie, bo **urodą ani wiedzą to ja nie grzeszę**. I dodał, że **mam się spotkać po lekcjach z dziewczynami, żeby mi wyjaśniły, jak dbać o siebie**. Innym dziewczynom, takim gwiazdom, powstawał piątki, chociaż nic nie umiały i jeszcze sobie z nimi żartował.

– Czy rodzice o tym widzieli?

– Tak, moja mama. Chciała pójść do szkoły, do dyrektora. **Prosiłam, żeby tego nie robiła**. Przecież **i tak nie zwolniliby tego nauczyciela, a ten mściłby się na mnie**. **U dyrektora mówiłby, że to są żarty, a ja ich nie zrozumiałam**.

– A jak się czułaś na jego lekcjach?

– **Strasznie**. **Czekałam, żeby lekcja jak najszybciej się skończyła i żeby tylko się do mnie nie odezwał**” (wywiad 47).

W relacjonowanym przypadku uczennica miała sporo „dobrych powodów”, żeby utrzymywać złą złą złą, choć nie była jej beneficjentką, a ewidentną ofiarą.

W przypadku tej formacji dyskursywnej dochodzi do stworzenia wyjątkowo niekorzystnego środowiska uczenia się. Narzucane są liczne ograniczenia, co powoduje napięcie emocjonalne i unikanie kontaktów z nauczycielem (których oczywiście wyeliminować nie można). Jak zauważają C. Renzetti i D. Curran, relacje te powodują powstanie nieprzyjemnego i deprymującego środowiska nauczania, co niewątpliwie wpływa na osiągnięcia w nauce i rozwój osobisty¹⁶.

Omówione w tekście wyniki badań wskazują jednoznacznie, że szkoła jest miejscem płciowej normalizacji, dyscyplinowania i regulacji, których podstawą jest „poprawna” i „przyzwoita” (ta ostatnia nie zawsze) koncepcja dziewczęcości. Przez nauczycielskie praktyki dyscyplinarne przemawia bardzo zachowawcza koncepcja gender. Zdecydowanej większości opisywanych zdarzeń nie można określić

¹⁶ Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo, dz. cyt., s. 184.

mianem incydentów. Przeciwnie, ze względu na ich strukturalne podobieństwo można przypuszczać, że kieruje nimi podobna logika. Jest zatem bardzo prawdopodobne, że przez zidentyfikowane typy represji „przemawia” raczej mechanizm płciowej socjalizacji (który wstępnie można nazwać mechanizmem „korekcyjnym”) niż „zły dzień” nauczyciela czy nauczycielki.

Niewątpliwie wspólnym elementem wspomnień szkolnych dziewcząt jest publiczny charakter represji, które były wobec nich podejmowane. Najczęściej miejscem poniżenia jest przestrzeń klasy szkolnej, rzadziej szkolny korytarz. Wszystkie opisane sytuacje rozgrywają się w obecności koleżanek i kolegów, którzy w specyficzny sposób stają się – wraz z nauczycielem/nauczycielką – osobami współrepresjonującymi. Są bowiem zapraszani do udziału, „wciągani” w sytuację. Można również przypuszczać, że śmiech grupy jest dla nauczycielki/nauczyciela „testem prawdy” i ostateczną miarą skuteczności podjętego przedsięwzięcia. Znalezienie współników

(zazwyczaj jest to męska część klasy) i kooperacja uczniowsko-nauczycielska czyni poniżenie skutecznym – dogłębnie raniącym. Zaledwie w kilku przypadkach nauczyciel/nauczycielka zdecydowali się na działanie w pojedynkę, bez poszukiwania uczniowskiego wsparcia. Innym łączącym elementem jest wyłaniająca się wspólnota doświadczeń represjonowanych dziewcząt (wspólny plan emocjonalny). Poczucie upokorzenia, poniżenia, silne emocje o charakterze negatywnym – szok, przerażenie, panika, bezsilność

.....
 – *Pan od wuefu podczas gry w koszykówkę, kryjąc przeciwnika, niby przypadkiem dotykał nas. Ale robił to zdecydowanie częściej niż trzeba. Niechcący poklepywał nas po tyłku, podszczypywał, dotykał biust. Wygłaszał uwagi na temat mojego ciała, np.: „Kacha ma jądrny tyłeczek” albo „nie martw się, nad małym biustem można popracować”.*

oraz wspólnota emocji cielesnych – niemożność wydobycia głosu, strach, płacz, drżenie ciała lub często – chwilowe „obezwładnienie” i „utrata gruntu pod nogami”.

Kolejnym wspólnym aspektem opisywanych sytuacji jest brak reakcji rodziców, wychowawców i szkolnych pedagogów. Co więcej, mimo iż poniżenia nieodmiennie rozgrywają się przy świadkach, nie zaś w zaciszu gabinetów, ofiarom rzadko przychodzi do głowy podjęcie jakichś strategii obronnych, zaangażowanie w nie rodziców (są jedynie powiadamiani przez córki o zdarzeniach) czy szkolnych władz. W tym kontekście trzeba zapytać o typ i sprawstwo podmiotu, współkonstituowanego przez szkolne mechanizmy socjalizacyjne i „raniące nazwania”.

Praktyki normalizacji, dyscyplinowania i regulacji dziewczęcości są podejmowane z punktu widzenia konserwatywnej koncepcji estetyczno-moralnej, która.....

utrwała specyficzną wersję społecznego porządku (w tym porządku płci). „Prawidłowa” dziewczęcość wpisuje się w szkolną wersję ładu, gdzie hierarchia ważności osób i ważności płci, jednolitość i „wtapianie się w tło” to najważniejsze wartości. „Prawidłowa” dziewczęcość jest bowiem elementem paradygmatu proskolności, synonimem bezwarunkowej podległości szkole, podporządkowania się regułom narzucanym przez nauczycielki i nauczycieli oraz niedyskutowania z władzą (milczenia). Dziewczęta znajdują się w przedziwnej sytuacji zakładniczek – są oczywistym „elementem konstrukcyjnym” szkolnego ładu i równie oczywistym jego zagrożeniem. Praktyki poniżania natomiast nie tylko odzwierciedlają stosunki społecznej dominacji, ale same stają się jej nośnikami. To właśnie dzięki poniżaniu potwierdza się struktura społeczna i właściwe jej relacje władzy.



NIEWIDZIALNOŚĆ I DYSKRYMINACJA

Marzanna Pogorzelska

Jak jest ?

Uczeń gej? Nauczycielka lesbijka?

Na pewno nie u nas, nie w naszej szkole, nie w naszym miasteczku, nie w mojej klasie. Tak myśli w Polsce duża część nauczycielek, dyrektorów, czy rodziców.

W najlepszym wypadku traktują sprawę

orientacji psychoseksualnej jako egzotykę i folklor, w najgorszym – jako godną potępienia dewiację, bądź nadającą się do leczenia chorobę.

Tymczasem pora, aby ci, którzy pracują z młodzieżą, zdali sobie sprawę, że w przeciętnej klasie jest co najmniej jeden gej czy lesbijka i że ich życie często do najłatwiejszych nie należy właśnie z powodu ich orientacji. Zdaję sobie sprawę, że nastoletnich problemów jest mnóstwo. Jednak z własnego nauczycielskiego doświadczenia wiem także, że problemy tych „Innych” ze względu na swoją orientację są nieczęsto traumatyczne. A do tego o tyle trudniejsze, że bardzo trudno się z nich zwierzyć – niepewność reakcji z drugiej strony jest zbyt wielka, a cena za ujawnienie – zbyt wysoka.

Cała klasa, czyli 30 dzieci, pochyla się nade mną i krzyczy mi prosto do ucha coraz głośniej: „Pedał! Pedał!” Nie mam gdzie uciec. Strasznie się boję. Na szczęście dzwoni budzik. Już siódma. Muszę wstawać do szkoły. Nie chcę tam iść. Zaraz zaczną mnie przezywać. Krzyczą za mną: „Ciota” i „Won stąd, pedale!”, albo przewracają mnie na wufie.

Myślałem, żeby powiedzieć o tym naszej wychowawczynie, ale jak Asia z mojej klasy poszła do niej, bo ją tata dotyka, to ona nakrzyczała na Aśkę i kazała nie gadać głupstw. Więc ja nie mam po co do niej iść. Co robić ?¹.

Te słowa oddają moje doświadczenia dotyczące sytuacji osób homoseksualnych w polskich szkołach. Jeden z moich uczniów uważał się na przykład za szczęściarza, bo w swojej szkole był „tylko czasami” zaczepiany, wyśmiewany, czy złośliwie potrącany i częstowany niewybrednym komentarzem na temat orientacji. A przecież, zdawał sobie z tego sprawę, mogło być o wiele gorzej... Rzecz jasna, nie ma jednej reguły; są szkoły, w dużych miastach, w których orientacja nie jest problemem,

Marzanna Pogorzelska ukończyła pedagogikę i filologię angielską, jest doktorem nauk humanistycznych, nauczycielką języka angielskiego, koordynatorką Szkolnej Grupy Amnesty International. Pomysłodawczyni i realizatorka wielu projektów służących zapobieganiu dyskryminacji. Polska Laureatka Europejskiej Nagrody Tolerancji (2008) przyznawanej przez organizację broniące praw osób LGBT z Polski, Niemiec i Hiszpanii, Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” (2010).

¹ Darek, w liście do Kampanii Przeciw Homofobii, z ulotki: *Jestem gejem, jestem lesbijką, komu mogę o tym powiedzieć?*





ale w naszych realiach takie szkoły to rzadkość. Pozostaje jeszcze cała Polska małych miasteczek i wsi, gdzie sprawy nie układają się już tak pomyślnie. Ci uczniowie i uczennice, których dane mi było poznać i którzy ujawnili swą orientację przede mną – nauczycielką, to osoby żyjące w lęku „że się wyda”, tworzące sieć misternych kłamstw dających znajomym i rodzinie iluzję ich heteronormatywności. Zdarzało się, że byli wśród nich tacy, którzy próbowali odebrać sobie życie i nie jest to przypadkowy zbieg okoliczności – jak wykazują badania, odsetek uczennic i uczniów próbujących popełnić samobójstwo jest wyższy wśród tych o odmiennej orientacji psychoseksualnej. Najczęściej nie dzieje się to z powodu trudności z akceptacją swojej tożsamości płciowej, ale dlatego, że ci, których orientacja dla otoczenia nie jest tajemnicą, lub ci, którzy są „podejrzewani” o tendencje homoseksualne, nierzadko padają ofiarami przemocy fizycznej i psychicznej.

Polskie badania przeprowadzone przez organizacje pozarządowe (Kampania Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa) ujawniły, że prawie 80% z ankietowanych osób identyfikujących się z LGBT² ukrywa swoją orientację w szkole lub na uczelni (prawie jedna trzecia ukrywa przed wszystkimi osobami). Około jedna czwarta padła ofiarą przemocy fizycznej (np. potrącanie, szturchanie, dotykanie wbrew woli, pobicia) i psychicznej (np. zaczepki słowne, zastraszanie, wyśmiewanie, upokarzanie) w szkole. Nie należy przy tym zapominać, że szkoła to nie jedyne środowisko, w którym osoby LGBT mogą cierpieć z powodu swojej orientacji – obszarem dyskryminacji i wykluczenia jest też środowisko rodzinne, sąsiedzkie czy Kościół. Obydwa rodzaje przemocy mają katastrofalny wpływ na poczucie własnej wartości, sprawiają, że młody człowiek czuje się gorszy; mogą one skutkować poczuciem beznadziejności, depresją, czy właśnie próbami samobójczymi³.

Najnowszy raport KPH z 2011 roku („Przemoc motywowana homofobią” pod redakcją Mirosławy Makuchowskiej) potwierdza, że środowisko rówieśnicze i szkoła to w znacznym stopniu źródła przemocy homofobicznej. Jej sprawcy bowiem to znajomi ze szkoły lub uczelni (17,5%), a do przemocy dochodzi w ponad 23% przypadków właśnie w szkole. Pomimo tego, jak zauważa Jan Świerszcz, w przeciwieństwie do innych krajów UE, homofobiczna przemoc rówieśnicza wśród młodzieży szkolnej nie jest w Polsce dokładnie badana⁴.

Ci, którzy ranią, często nie zdają sobie z tego sprawy – takie słowa jak „ciota”, „pedał” czy „pedalski” używane są na szkolnych korytarzach i w klasach powszechnie

² LGBT – skrót oznaczający: lesbijki, geje, osoby biseksualne i transpłciowe.

³ *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2007.

⁴ *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, red. M. Makuchowska, Warszawa 2011.

jako obelga – nawet nie będąc skierowane bezpośrednio do „podejrzanych”, dotkliwie ich bołą, powodując dodatkowy ładunek frustracji, smutku, rozgoryczenia.

Inne badania, prowadzone w ramach projektu Schoolmates w Polsce, Austrii, Hiszpanii i we Włoszech wśród uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek i innych osób pracujących w szkole bez ich zróżnicowania ze względu na orientację psychoseksualną, pokazały, że prawie 80% młodzieży i personelu w szkołach polskich zetknęło się z obraźliwym słownictwem wobec mężczyzn homoseksualnych – ich właśnie przemoc werbalna (pośrednia i bezpośrednia) dotyka najczęściej, przy czym dzieje się to głównie bez jakiegokolwiek reakcji nauczycielek i nauczycieli. Ci ostatni

zresztą też bywają wskazywani jako osoby używające tego typu słownictwa. Badania w ramach projektu Schoolmates analizowały także stopień homofobii pisanej, którą dostrzegła prawie połowa ankietowanych w postaci napisów czy rysunków homofobicznych. Ponad 40% badanych (płci męskiej) była świadkiem wykluczenia osób podejrzanych o homoseksualność – mniejszy odsetek dotyczy dziewcząt. Co niepokojące, więcej osób było świadkami przemocy fizycznej bądź psychicznej wobec podejrzewanych o homoseksualizm niż ich wykluczenia (ponad 46%). Sprawcami przemocy byli najczęściej uczniowie płci męskiej, zdarzało się, że i personel szkolny. Charakterystyczne, że uczennice i uczniowie pytani o to, czy ktoś interweniował, odpowiedzieli negatywnie, a najwięcej takich odpowiedzi odnotowano w Polsce (po-

**Cała klasa, czyli 30 dzieci
pochyla się nade mną
i krzyczy mi prosto do ucha
coraz głośniej: „Pedał! Pedał!”
Nie mam gdzie uciec. Strasznie
się boję. Na szczęście dzwoni
budzik. Już siódma. Muszę
wstawać do szkoły. Nie chcę
tam iść. Zaraz zaczną mnie
przezywać. Krzyczą za mną:
„Ciota” i „Won stąd, pedale!”,
albo przewracają mnie
na wuefie.**

nad 40%) i był to najwyższy wskaźnik wśród wymienionych czterech krajów. Wśród przyczyn braku reakcji wymieniano strach przed posądzeniem o homoseksualność, a także obojętność i homofobię.

Biorąc pod uwagę powyższe wyniki, trudno się dziwić, że tylko 9% respondentów uważa szkołę za miejsce bezpieczne dla osób homoseksualnych. Wyniki badań potwierdzają przekonanie, że wśród młodzieży i personelu pokutuje mnóstwo stereotypów dotyczących osób homoseksualnych, a niechlubne miejsce w rankingu błędnych opinii i uprzedzeń zajmują polskie szkoły. Tu kilka razy więcej pytaných niż w innych krajach stwierdziło, że „w ich szkole w ogóle nie ma gejów i lesbijek”; że „takie osoby powinny się leczyć, a sama homoseksualność powinna być potępiona, ponieważ jest sprzeczna z naturą”; że „osobą homoseksualną stajemy się na wskutek zaburzonych.....





relacji z rodzicem/ami”, czy też że „homoseksualność to coś przejściowego, z czego się wyrasta”⁵.

Trudną sytuację osób LGBT pogarsza fakt, że większość z nich uważa, iż w szkole nie ma osoby, osoby dorosłej, z którą mogliby/łyby porozmawiać. Tymczasem nauczyciele i nauczycielki pracujące z młodzieżą, jeśli tylko chcą wiedzieć o swoich uczniach i uczennicach coś więcej, wystarczy, że czasami z nimi zwyczajnie, po partnersku, porozmawiają. Otwierają tym samym przestrzeń dla rozmowy o tym, co trudne i bolesne. Warto bliżej przyglądać się uczniom i uczennicom, warto dociekać przyczyn smutku czy roztargnienia. Kiedy kilka lat temu z jednym z takich uczniów zaczęłam rozmawiać, na początku nie chciał w ogóle wyjawić, w czym tkwi problem; kiedy nalegałam, upewniając go, że nie ma takiego problemu, którego nie moglibyśmy wspólnie próbować rozwiązać i jestem w stanie zaakceptować nawet najtrudniejszą prawdę, powoli, krok po kroku, wyjaśnił mi, skąd biorą się jego depresje, brak kontaktu z rodziną i rówieśnikami, próby samobójcze. „Tym czymś” była właśnie skrywana przed światem homoseksualność. Dla niego ujawnienie orientacji było ogromnym krokiem w drodze do normalnego życia, dla mnie niezwykle ważnym doświadczeniem, które uświadomiło mi, jakie piekło przeżywają „Inni”, i jak wiele może zdziałać rozmowa z kimś, kto wysłucha, zaakceptuje, udzieli wsparcia.

Sytuacja nauczycieli o odmiennej orientacji wydaje się równie trudna jak uczniów – ujawnienie swojej tożsamości wydaje się praktycznie niemożliwe wobec pokutujących stereotypów i uprzedzeń, także tych najbardziej absurdalnych, które sprawiają, że homoseksualność kojarzy się wielu osobom z agresywnym zachowaniem seksualnym, czy z pedofilią. W tych okolicznościach *coming out* Marty Konarzewskiej, polonistki z Łodzi, wydaje się czymś rzeczywiście niezwykłym, kiedy mówi ona na łamach „Gazety Wyborczej”:

„Decyduję się na tę opowieść z lęku i w obronie przed nim. Wiem, jak ludzie z mojej grupy zawodowej – nauczyciele i nauczycielki – się boją i jak to ich paraliżuje. Ja także się boję wyśmiania, niezrozumienia, odrzucenia. Nienawiści i agresji. Hańbiących słów i splunięcia w twarz na przystanku. Takie rzeczy się zdarzają. Kiedy to piszę, trzęsą mi się dłonie, a serce ścisza wielkie imadło. To właśnie strach [...]. Decyduję się na tę opowieść, bo wiem, że nie jest to tylko moja historia. Że osób o orientacji innej niż heteroseksualna jest w szkołach mnóstwo. Wśród kadry pedagogicznej, wśród młodzieży, wśród woźnych. Ich niewidzialność ma wydźwięk nie tylko

⁵ Schoolmates, *Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży jak przeciwdziałać znęcaniu*, opublikowany w ramach projektu Schoolmates koordynowanego przez Arcigay wraz z partnerami: austriackim Wiener Antidiskriminierungsstelle Für Gleichgeschlechtliche Lebensweisen miasta Wiednia i polską Kampanią Przeciw Homofobii (KPH), przy współudziale hiszpańskiego stowarzyszenia Colegas. Projekt ten był współfinansowany przez Komisję Europejską w ramach programu Daphne II.

prywatny, ale społeczny i polityczny. To nie tylko nasza intymna sprawa, nie tylko gejów czy lesbijek niewygodą i ból. To także opresja, w której uczestniczymy wszyscy”⁶.

To, co opisuje nauczycielka, to dyskryminacja, której często nie zauważamy, której dokonujemy, na przykład zakładając powszechnie czyjąś heteroseksualność i wymagając dostosowania się do jednego wzorca. Marta Konarzewska pisze o sposobach, jakimi szkoła dyskryminuje osoby homoseksualne: między innymi zabierając możliwość dzielenia się informacjami z życia, jeśli partnerem/ką jest osoba tej samej płci, a więc nieustannego „odgrywania heteroseksualnej normy” – jak w przypadku dziewczyny, która na studniówkę chciała przyjść ze swoją partnerką. Byłoby to możliwe, ale wychowawczyni radziła, aby dziewczęta zachowywały się tak, aby ich orientacja nie wyszła na jaw. Tym samym szkoła, nie potępiając wprost, wymusza niewidzialność osób LGBT, zarówno uczniów i uczennic, jak też nauczycieli i nauczycielek. Jak pisze Konarzewska:

„Homofobia nie potrzebuje twardych gestów. Wystarczy milczenie, ciche przyzwolenie na działanie krzywdzącej normy”.

Autorka ma całkowitą rację, twierdząc, że szkoła jest instytucją, która nie tylko nie zwalcza zjawiska homofobii, ale je wzmacnia, czy wręcz „produkuje”, głównie za pomocą miękkich środków – czegoś, co nazywamy programem ukrytym, do którego wróć za chwilę.

Dlaczego jest, jak jest?

Transformacja ustrojowa sprzed ponad dwóch dekad dawała szansę na stworzenie w Polsce szkoły otwartej, tolerancyjnej, promującej prawa człowieka i szeroko pojętą wielokulturowość. Choć wiele w tym zakresie uczyniono, nie wykorzystano wszystkich możliwości, jakie dała przemiana polityczna, a przyczyną takiego stanu rzeczy była m.in. ideologizacja oświaty, obecna przez cały czas od roku 1989. Wtedy to właśnie Mikołaj Kozakiewicz, opisując zamieszanie okresu przejściowego, przestrzegał przed obecną ówczesnie tendencją do zastąpienia (także w edukacji) przeszłego, marksistowskiego monizmu wychowawczego nową jego odmianą, o nachyleniu pracowniczym. Pisał, iż „niebezpieczni dla demokracji w każdym kraju są ludzie, którzy są przekonani, iż posiadli prawdę absolutną, że to oni wiedzą na pewno, jak rzeczy powinny się toczyć i że jest ich misją czy powołaniem zmuszenie wszystkich do przyjęcia ich poglądu”, co jest tendencją szczególnie niebezpieczną w delikatnej materii,

⁶ Konarzewska M., *Jestem nauczycielką i jestem lesbijką*, „Gazeta Wyborcza”, 21.06.2010.



jaką jest wychowanie⁷. Słowa Kozakiewicza okazały się prorocze – wśród kilkunastu ministrów edukacji ostatnich dwóch dekad, wyposażonych często w programy swoich partii, a nie wiedzę pedagogiczną, byli tacy, którzy cofali mentalnie polską szkołę do wieków średnich, szczególnie tabuizując kwestię seksualności, o homoseksualności nie wspominając. I chociaż czasami byli zastępowani przez ministrów o poglądach bardziej postępowych, zasiane przez nich ziarno nietolerancji kiełkowało obficie, wpływając na kwestionowanie zasadności edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej, uniemożliwiając wypracowanie polityki edukacyjnej promującej prawa człowieka.

W ciągu minionych dwudziestu lat okresem, kiedy ideologizacja oświaty osiągnęła swoje apogeum, były lata 2006–2007, kiedy tekę ministra dzierżył Roman Giertych. Hasła przewodnie tamtego czasu to: patriotyzm, porządek, prawda i prestiż, same w sobie brzmiące autorytarnie. Niestety, na samych hasłach się nie skończyło. Wprowadzenie mundurków szkolnych, zaliczanie oceny z religii/etyki do średniej (w praktyce – religii, etyka jest w polskich szkołach realizowana w niewielkim stopniu), giertychowskie „trójki” kontrolujące szkoły, wymiana osób na ważnych stanowiskach w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, a nawet okręgowych komisjach egzaminacyjnych według klucza partyjnego, pomijanie przy przyznawaniu odznaczeń nauczycieli należących do ZNP. Oprócz pomysłów realizowanych, Giertych zasypywał szkoły propozycjami zmian tworzącymi klimat totalnej kontroli i uniformizacji, takimi jak: wprowadzenie monitoringu w każdej szkole, ustalanie przez rady pedagogiczne obowiązkowego zestawu podręczników, zakaz przebywania w porze nocnej w miejscach publicznych, rozwiązanie problemu tzw. trudnej młodzieży przez powołanie ośrodków wsparcia wychowawczego („złe dzieci trzeba izolować od dobrych”). W marcu 2007 roku, na spotkaniu ministrów edukacji Unii Europejskiej, Giertych zaapelował o stworzenie ogólnoeuropejskiego dokumentu, który zawierałby zakaz „propagandy homoseksualnej”, a ministerstwo rozpoczęło prace nad projektem wprowadzenia sankcji dla dyrektorów szkół, którzy na taką propagandę pozwalają (np. wpuszczając do szkół przedstawicieli/lki organizacji LGBT).

Będzie potrzebny okres terapeutyczny po tym, co się stało. Trzeba będzie przywrócić normalność, a normalność nie wraca sama przez się. Dokonało się coś bardzo szkodliwego – przerwano proces zapominania w edukacji o służalstwie, o strachu, ponownie narzucając reżim oparty na sankcjach.

⁷ Kozakiewicz M., *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 1993, s. 94.

W maju 2007 roku minister zaproponował projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty, w której znalazłby się zapis o obowiązku ochrony uczniów i uczennic przed treściami propagującymi „brutalność, przemoc [...] godzącymi w zasadę ochrony małżeństwa i rodziny, w tym poprzez propagowanie homoseksualizmu”. W tym samym okresie wiceminister edukacji Mirosław Orzechowski oświadczył, że należałoby zwalniać z pracy nauczycieli ujawniających odmienną orientację seksualną lub tych, którzy „propagują homoseksualizm”. Zarówno minister edukacji, jak i jego zastępca w stosunku do osób homoseksualnych używali takich określeń, jak: „zboceńcy” czy „wstrętnei pederasty”, często w wypowiedziach łącząc osoby reprezentujące środowisko LGBT ze światem przestępczym, a sam homoseksualizm z pedofilią. Przeciwno wypowiedziom, działaniom i planom ówczesnej ekipy protestowali m.in. Komisja Europejska, Międzynarodówka Edukacyjna, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Rzecznik Praw Obywatelskich, a także sami nauczyciele i nauczycielki – także akademicy, studentki i studenci, przedstawiciele i przedstawicielki kultury. W kwietniu 2007 roku Parlament Europejski przyjął rezolucję, w której apelował do polskich władz o potępienie homofobicznych posunięć resortu edukacji⁸.

Elementem opisywanej sytuacji było odwołanie ze stanowiska szefa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Mirosława Sielatyckiego, który dopuścił do wydania podręcznika nauczania o prawach człowieka „Kompas”. W podręczniku tym wśród kilkudziesięciu scenariuszy zajęć jest także ten zatytułowany „Porozmawiajmy o seksie”, a w nim zachęca się nauczycieli do rozmowy na temat homoseksualności, a także sugeruje zaproszenie do szkoły przedstawicieli jednej z organizacji zajmującej się prawami osób LGBT. Dla ministra Giertycha był to powód wystarczający, aby zwolnić szefa placówki, która opublikowała ten podręcznik. Po zwolnieniu Sielatyckiego na stanowisko zastępcy CODN mianowano Pawła Zanina, działacza skrajnie prawicowej Młodzieży Wszechpolskiej.

Polowanie na czarownice pod nazwą „walka z promocją homoseksualizmu” przybierało czasami formy groteskowe, kiedy na przykład Rzeczniczka Praw Dziecka zapowiedziała bliższe przyjrzenie się bohaterowi kreskówki „Teletubisie” o imieniu Twinky-Winky. Powodem podejrzeń i niepokoju pani rzecznik była niepewna kwestia tożsamości seksualnej tego ludzika – jego czerwona torebka mogła sugerować inklinacje homoseksualne, a w takim przypadku postać absolutnie nie nadawałaby się do pokazywania dzieciom. W naszej rzeczywistości nie brakowało w owym czasie elementów tragikomicznych, a zestawienie zmian wtedy dokonywanych bądź planowanych świadczy nie tylko o ideologizacji szkoły, ale także o związanej z nią tendencji do

⁸ Informacje dotyczące działań MEN pod przewodnictwem R. Giertycha zaczerpnęłam m.in. z *Raportu Społecznego Monitoringu Edukacji* pt. *Edukacja – trudne lata*; tam też znajduje się szersze omówienie tej kwestii.





„zarządzania strachem”. Halina Bortnowska, podsumowując okres, kiedy ministrem był Roman Giertych, powiedziała:

„Będzie potrzebny okres terapeutyczny po tym, co się stało. Trzeba będzie przywrócić normalność, a normalność nie wraca sama przez się. Dokonało się coś bardzo szkodliwego – przerwano proces zapominania w edukacji o służalstwie, o strachu, ponownie narzucając reżim oparty na sankcjach [...]”⁹. Wiele osób, poniekąd słusznie, uważa, że okres, kiedy w Polsce rządziły partie o nachyleniu prawicowo-nacjonalistycznym, takie jak Prawo i Sprawiedliwość i Liga Polskich Rodzin, paradoksalnie przysłużył się sprawom środowiska LGBT – polskie społeczeństwo, konfrontując się z odrażającym obliczem homofobii w wykonaniu ww. partii, zaczęło życzliwiej postrzegać osoby o odmiennej orientacji. Wydaje mi się jednak, że ten klimat zwiększonej akceptacji i przyzwolenia na bycie „widzialnym” nie udzielił się polskim szkołom. Atmosfera podejrzliwości wobec kwestii homoseksualności i edukacji seksualnej w ogóle pozostały jako spadek po Giertychu i wciąż są obecne w placówkach edukacyjnych. Nauczyciele utwierdzili się lub pozostali w przekonaniu, że pewnych spraw lepiej nie dotykać, bo może to spowodować tylko kłopoty.

Po Romanie Giertychu, funkcję szefa MEN na kilka miesięcy (VIII – XI 2007) objął Ryszard Legutko, polityk i filozof znany z konserwatywnych poglądów. W swoich wypowiedziach minister przyznawał, iż szczególnie przykre są mu dwa wyrażenia: prawa człowieka i tolerancja. Jeśli chodzi o omawiane w tym tekście kwestie, Legutko uważał m.in., że edukacja seksualna nie powinna być w szkole prowadzona. Natomiast nie rozwijał pomysłów swego poprzednika dotyczących zakazu „propagandy homoseksualnej”. Podczas sprawowania urzędu przez Katarzynę Hall (od listopada 2007) opracowano nową podstawę programową, która nie przyniosła zmian w kwestii traktowania orientacji psychoseksualnej. Nowe kierownictwo MEN-u okazało się natomiast bardziej przychylnie edukacji na rzecz praw człowieka – w listopadzie 2009 roku CODN wydał w języku polskim „Compasito/Kompasik”, dotyczący edukacji na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi. Z najświeższych informacji, uzyskanych przeze mnie z Ośrodka Rozwoju Edukacji¹⁰, wynika, że Rada Europy pracuje nad poprawieniem angielskiej wersji podręcznika „Kompas”. Po zakończeniu tych prac, decyzję o wydaniu nowego „Kompasu” po polsku podejmie Dyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji.

⁹ Tamże, s. 113.

¹⁰ Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) powstał 1 stycznia 2010 r. przez połączenie dwóch placówek doskonalenia nauczycieli – Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie.

Zastanawiając się nad specyfiką polskiej oświaty, także w odniesieniu do edukacji przeciw dyskryminacji czy homofobii, nieuniknione wydaje mi się skojarzenie ze stworzonym przez prof. Jadwigę Staniszkis pojęciem „kategorii pozoru”. Staniszkis uznała tę kategorię za najważniejszą w opisie rzeczywistości socjalistycznej, gdzie „w rezultacie wcielania w życie cząstkowych przeciw idei powstała pozorna gospodarka bez własności, pozorna partia bez polityki [...]”¹¹.

Polska szkoła jest bardzo często sceną działań pozornych, poczynając od wytycznych MEN i ogłaszanych co roku „priorytetów” edukacyjnych na dany rok szkolny. Jako przykład niech służy ogłoszony w roku szkolnym 2008/2009 priorytet MEN – promocja praw człowieka, mieszcząca w sobie również elementy edukacji wielokulturowej, w tym antyhomofobicznej; ów szczytny cel nie został jednak poparty konkretnymi działaniami w postaci publikacji, projektów czy szkoleń dla nauczycieli w skali, której urzędniczy zapis przełożyłby się na istotny wzrost świadomości uczniów i nauczycieli dotyczący tej kwestii. Statuty szkoły pełne są frazesów o potrzebie kształtowania społeczeństwa otwartego i pluralistycznego, co w żaden sposób nie przekłada się na konkretne działania. W polskiej szkole po prostu nie ma miejsca ani dla odmieńców jakiegokolwiek rodzaju, ani na dyskusje o nich. Co więcej, zauważa się powracającą „giertychonostalgię” za szkołą jednolitą, umundurowaną i zdyscyplinowaną.

Niestety, nie bez winy w tworzeniu i podtrzymywaniu homofobii w szkołach są sami nauczyciele i nauczycielki. Wspomniany już Mikołaj Kozakiewicz w 1993 roku wytykał brak ich udziału w przeobrażaniu szkoły, partnerstwa w relacjach między nimi a rodzicami i uczniami, ich bezwład i brak entuzjazmu, żywiąc nadzieję, że „dopiero gdy cała kadra nauczycielska ulegnie wymianie i miejsce dzisiejszych nauczycieli zajmą nauczyciele kształceni inaczej, którzy będą sami wychowywani demokratycznie, w pluralistycznym rozumieniu świata i ludzi, dokona się zasadnicza zmiana”¹².

Tymczasem, jak wskazują badania nad nauczycielską tożsamością przeprowadzone przez Henrykę Kwiatkowską, wciąż dominuje w niej standard przedmiotowy, polegający na bezrefleksyjnym podporządkowywaniu się odgórnym nakazom, przystosowaniu, uległości i posłuszeństwie, co przekłada się na podobne oczekiwania wobec uczniów. Jak określa tę sytuację Kwiatkowska, „nauczyciel funkcjonujący przedmiotowo jest wyznawcą pedagogii zadekretowanej słuszności, niepodważalnych zasad, pedagogii zamkniętej na dialog”, gdzie uczeń/uczennica idealny/a to bezrefleksyjny wykonawca poleceń, a jakakolwiek inność „pozbawia uprzedmiotowionych

¹¹ Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1/1993, s. 44.

¹² Kozakiewicz M., dz. cyt., s. 97.





nauczycieli spokoju, powoduje dysonans [...]. Za sprawą uprzedmiotowionego nauczyciela świat szkoły jest światem wielorakiego pozoru – pozoru uczciwości, dobra, empatii [...]”¹³. Wspomniany już przeze mnie czas urzędowania m.in. Giertycha przyniósł wiele przykładów automatycznego podporządkowywania się nauczycieli i nauczycielek odgórnym, nawet antynaukowym czy antypedagogicznym nakazom, czy choćby tylko sugestiom płynącym z wyżyn ministerialnych. Prasa tamtego czasu informowała na przykład o nauczycielce w jednej ze szkół w Łodzi, która zdjęła ze ściany pracowni biologicznej tablicę poglądowe dotyczące darwinowskiej teorii ewolucji, kiedy tylko wiceminister Orzechowski tę teorię zaczął kwestionować, promując kreacjonizm wraz z religijną wersją pochodzenia człowieka. Nic dziwnego, że w tej atmosferze choćby wspomnianie o homoseksualności w pozytywnym kontekście dla wielu nauczycielek i nauczycieli wydawało się sprawą niezwykle niebezpieczną.

Kwestia ideologizacji szkoły i postaw osób uczących to niektóre z przyczyn „produkowania” bądź wzmacniania postaw homofobicznych, nierozzerwalnie związane z tzw. programem ukrytym szkoły, czyli wszystkim tym, co dzieje się w szkole, a nie jest ujęte w planach czy programach. To właśnie program ukryty przekazuje w dużej mierze system wartości, wzorce czy stereotypy kulturowe. Przykładem działania takiego programu dostarcza tekst Marty Konarzewskiej. Jego działanie widoczne jest także, kiedy analizujemy treści nauczania zawarte w programach i podręcznikach, zwracając uwagę na to, co w nich jest, ale także na to, czego w nich brak. Polska szkoła w przekazie ukrytym wyraźnie akceptuje tylko wzorzec heteronormatywny. Zarówno programy, jak i podręczniki (nie tylko te do wychowania do życia w rodzinie – WDŻ) pokazują jeden, heteroseksualny, model relacji międzyludzkich, w ten sposób autoryzując właśnie ten wzorzec jako pełnoprawny, „normalny”, zasługujący na naśladowanie. Całkowite pomijanie orientacji homoseksualnej czyni z tej kwestii „problem”, sprawę wstydliwą, marginalną i nieakceptowaną. Przykładem mogą służyć podręczniki do przedmiotów humanistycznych, gdzie w informacjach biograficznych znajdujemy nierzadko informacje o życiu prywatnym czy rodzinnym twórcy, pod warunkiem, że pasują one do heteroseksualnego wzorca. Jeżeli chodzi o twórców homoseksualnych, prywatność jest przemilczana. Program ukryty to także przekaz, jaki pojawia się w komentarzach nauczycieli i nauczycielek dotyczących kwestii homoseksualności czy też ich reakcji, a najczęściej braku reakcji na homofobiczne zachowania uczniów i uczennic.

¹³ Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 242.

Oprócz bezpośrednich odniesień (lub ich braku) do kwestii tożsamości płciowej, homofobia wzmacniana jest także poprzez wyraźnie obecną w szkole tendencję do silnego rozróżniania tego, co kobiece i męskie w sferze cech czy ról; w ten sposób utrwalane są stereotypy kobiecości/męskości. Nauczyciele i nauczycielki w większości nie zdają sobie sprawy, że inaczej traktują chłopców i dziewczęta. Ci pierwsi zwykle proszeni są na przykład o wykonanie prac technicznych, do nich zwracają się nauczyciele i nauczycielki tam, gdzie potrzebna jest informacja kojarzona z typowymi, męskimi zajęciami. Podam przykład z mojej szkoły z ostatniego czasu: nauczycielka historii: „Karol, wytłumacz dziewczętom, co to jest wojsko zaciężne” – „dziwnym” trafem Karol nie wiedział, odpowiedziała Patrycja. Jak się wydaje, kwestia *gender* pozostaje daleko poza horyzontem osób odpowiedzialnych za edukację młodzieży i tworzenie programów nauczania w polskiej szkole.

Innym przykładem działania programu ukrytego jest brak przyzwolenia w szkole na działania – akcje, lekcje, happeningi, debaty – gdzie poruszany byłby problem homofobii czy homoseksualności oraz traktowanie ich jak tematu podejrzanego, który może tylko przysporzyć kłopotów. Opracowania przytaczanego projektu Schoolmates cytują następującą wypowiedź dyrektora szkoły: „Jeśli zgodziłbym się na lekcję o tolerancji wobec osób homoseksualnych albo prezentowanie ich jako normalnych ludzi, następnego dnia miałbym tłum wściekłych rodziców w gabinecie, w kościele, w urzędzie miasta, który mnie zatrudnia. Aby mnie zwolnić, wystarczy jeden wściekły rodzic”.

Moim zadaniem, a mówię to jako organizatorka wielu akcji przeciw homofobii w szkole i nauczycielka podejmująca ten temat na lekcjach, wypowiedź ta jest tyleż dramatyczna, co niemająca realnych podstaw. I delikatnie mówiąc, przesadzona. Świadczy ona oczywiście o ogólnym klimacie, jaki panuje w Polsce wokół tematu edukacji seksualnej w ogóle, ale przede wszystkim o paraliżującej autocenzurze i konformizmie dyrektorów szkół i nauczycieli. Nie wiem, w jakim środowisku pracuje cytowany dyrektor, ale wydaje mi się mało prawdopodobny „tłum wściekłych rodziców w gabinecie”, a zupełną niemożliwością jest, aby za sprawą jednego telefonu zwolniono dyrektora. Jakkolwiek zacofanym mentalnie krajem jesteśmy, prawo pracy na takie rzeczy nie pozwala. W postawach dyrektorów szkół i nauczycieli obawiających się podejmowania tematu homoseksualności dziwi mnie rozdźwięk między deklarowaną przez szkoły „troską o dobro ucznia”, zapisaną zresztą w rozlicznych programach wychowawczych, statutach i kodeksach, a smutną praktyką. Uczennice i uczniowie homoseksualni, którzy istotnie często potrzebują życzliwej uwagi i wsparcia, ze strony nauczycieli i nauczycielek liczyć mogą na nie bardzo rzadko. To właśnie dokumenty szkoły z zapisanymi tam hasłami o „promowaniu wartości europejskich”, „wpajaniu.....





postaw demokratycznych” i „szacunku dla praw człowieka” mogłyby być dla szkolnego personelu doskonałym orężem w walce z ewentualnymi protestami rodziców – szkoda, że nie chcą zeń korzystać.

Obszarem niezbadanym dokładnie, a znanym mi z relacji uczniowskich, są treści przekazywane na lekcjach religii, przybierające czasami formę homofobicznej mowy nienawiści – znam przypadki uczniów o odmiennej orientacji, którzy zrezygnowali z chodzenia na lekcje religii. Wyśmiewanie, obrażanie czy sugerowanie możliwości leczenia osób homoseksualnych sprawiały, że uczestnictwo w takich zajęciach było dla nich trudne do zniesienia.

Homofobia „produkowana” jest przez szkołę także w sposób otwarty, na przykład w programach szkolnych i podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie – jedynego przedmiotu, na którym w szkole kwestia homoseksualności się pojawia i jest ujęta osobnym programem. To, czego uczennice i uczniowie będą uczyli się na zajęciach WDŻ, określa dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej, tzw. podstawa programowa. Obowiązująca do 23 grudnia 2008 roku stara podstawa programowa przedmiotu umieszczała tematy związane z orientacją homoseksualną w punkcie: „Zakłócenia i trudności w osiągnięciu tożsamości płciowej; brak akceptacji własnej płci. Lęki homoseksualne; przyczyny. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. W treściach nowej podstawy¹⁴ dla szkół podstawowych i gimnazjów nie znajdujemy żadnych bezpośrednich odniesień dotyczących orientacji seksualnej, natomiast sporo miejsca poświęca się przekazywaniu informacji o tradycyjnym pojmowaniu „wartości i funkcji rodziny”, modelach męskości i kobiecości (z wyraźnym zróżnicowaniem), a także „przyjęcia integralnej wizji osoby” oraz „integralnej wizji ludzkiej seksualności”, co raczej nie kojarzy się ze szkołą neutralną światopoglądowo. Jedyny punkt, w którym można doszukać się odniesienia do homoseksualności, to „kształtowanie i akceptacja tożsamości płciowej. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”.

Podstawa programowa, określając ogólne wytyczne dotyczące treści nauczania, jest bazą do opracowywania programów i podręczników. Przegląd podręczników do WDŻ pokazuje, że większość z nich prezentuje (zgodnie z podstawą programową) odmienną orientację seksualną jako „trudność” czy „problem”, nierzadko powielając istniejące stereotypy, nie biorąc pod uwagę współczesnych poglądów prezentowanych przez neutralne światopoglądowo środowiska naukowe.

Najpopularniejszym podręcznikiem do WDŻ jest publikacja pod redakcją Teresy Król i Marii Ryś „Wędrując ku dorosłości”, przekazująca jednoznacznie negatywny

¹⁴ Nowa podstawa programowa wprowadzana jest, począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej i pierwszej klasy gimnazjum od roku szkolnego 2009/10, do liceów wejdzie w roku 2012.

i potępiający obraz homoseksualizmu jako skłonności służącej wyłącznie zaspokoleniu fizycznemu, nie mającego nic wspólnego z „prawdziwą miłością”, a akty seksualne nazywając „sprzecznymi z prawem naturalnym, ponieważ nie wypływają one z prawdziwego dopełniania się uczuciowego i seksualnego, jakie ma miejsce w relacji kobiety i mężczyzny”; autorzy powołują się na opinie Jana Pawła II o niedopuszczalności małżeństw homoseksualnych czy adopcji dzieci przez nieheteroseksualne pary.

Jeśli zgodziłbym się na lekcję o tolerancji wobec osób homoseksualnych albo prezentowanie ich jako normalnych ludzi, następnego dnia miałbym tłum wściekłych rodziców w gabinecie, w kościele, w urzędzie miasta, który mnie zatrudnia. Aby mnie zwolnić, wystarczy jeden wściekły rodzic.

Jako prawdopodobne przyczyny homoseksualizmu podręcznik podaje „niewłaściwe relacje pomiędzy rodzicami dziecka lub całkowitą nieobecność jednego z rodziców, najczęściej ojca”, oraz „deprawację seksualną”. Najbardziej jednak niebezpieczny, biorąc pod uwagę fakt, że podręcznik skierowany jest do ludzi młodych, jest rozdział poświęcony leczeniu homoseksualizmu, gdzie autorki radzą, aby osoby o takich skłonnościach szukały pomocy („lekarza, terapeuty, duszpasterza”). Jako elementy terapii podaje się „oddramatyzowanie skłonności homoseksualnych, zaniechanie czynnego życia homoseksualnego, wczesne rozpoczęcie terapii. Przede wszystkim zaś konieczne jest „odwołanie się do ostatecznego źródła siły, jakim jest doświadczenie wiary w Boga i sumienie”. Autorki przekonują, że wielki wysiłek podjęty w celu wyeliminowania skłonności homoseksualnych może doprowadzić nawet do zdolności zawarcia małżeństwa.

Podobnie kwestia traktowana jest w innym popularnym podręczniku „Zanim wybierzesz...” (autorzy: Magdalena i Wiesław Grabowscy, Anna i Marek Niemyscy, Mariola i Piotr Wołochowiczowie), gdzie homoseksualizm, znajdujący się w części „Trudności sfery seksualnej człowieka”, nazywany jest „zaburzeniem”, „formą zaprzeczenia własnej płciowości i wyrazem lęku przed partnerem płci odmiennej oraz agresji wobec samego siebie”. Podręcznik w utrwalaniu stereotypów posuwa się dość daleko, informując o takich „powszechnych” zjawiskach jak nietrwałość par homoseksualnych, czy też „silne napięcia i nerwice z powodu zazdrości” właśnie w takich związkach. Co ciekawe, autorzy twierdzą, że nie potępiają osób homoseksualnych, a ich opinie są „jedynie wynikiem obserwacji, że pewne typy więzi międzyludzkich mogą dać człowiekowi szczęście, którego inne związki nie dadzą”.

W innym podręczniku, pod redakcją Ewy Kosińskiej („Wokół nas”, moduł WDŻ do podręcznika z wiedzy o społeczeństwie), opisuje się homoseksualizm w rozdziale





„Nieprawidłowości życia psychoseksualnego” jako dewiację wymienianą obok sadyzmu, masochizmu, kazirodztwa, pedofilii.

Przegląd podręczników do WDŻ pokazuje, że choć dominują wśród nich te propagujące poglądy dalece krzywdzące i nieprawdziwe, są wśród nich wyjątki. Należy do nich książka Alicji Długołęckiej-Lach i Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś pt. „Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie”, podręcznik, w którym o orientacji homoseksualnej mówi się bez negatywnych konotacji; autorki piszą: „Orientacji homoseksualnej nie można zmienić – tak samo jak koloru skóry, oczu, wzrostu czy kształtu głowy – dlatego to bardzo ważne, żeby lesbijka czy gej potrafili zaakceptować siebie, a ludzie heteroseksualni umożliwili im normalne życie”.

Podsumowując, z wyjątkiem ostatniego przykładu, cechy wspólne podręczników do WDŻ to:

- traktowanie orientacji seksualnej jako trudności, problemu, zakłócenia;
- prezentowanie orientacji jako skłonności, którą można przezwyciężyć;
- sugerowanie terapii;
- powszechne podawanie jako przyczyn odmiennej orientacji nieprawidłowych relacji rodzinnych i doświadczeń przeszłych, np. deprawacji;
- pogląd, iż jedynie uczucie między kobietą a mężczyzną jest naturalne, pełne, głębokie i trwałe;
- sytuowanie homoseksualizmu obok takich zjawisk, jak: pedofilia, kazirodztwo, nekrofilia, zoofilia.

Przytoczone przeze mnie możliwe przyczyny tworzenia i wzmocnienia przez szkołę zjawiska homofobii, takie jak: upolitycznienie szkół i brak spójnej polityki promowania praw człowieka, konformistyczne postawy nauczycieli, program ukryty i jawny w postaci programów i podręczników, nie nastrajają optymistycznie. Pozostaje zatem pytanie:

Co można zrobić?

Nie tak dawno temu kędzierzyńskie radio „Park” przeprowadzało sondę uliczną. – Na pytanie, czy w szkole powinno się podejmować tematy związane z homoseksualnością, jedna z rozmówczyń, nauczycielka (!), odpowiedziała: „Absolutnie nie. Nie wyobrażam sobie, abym miała uczyć o zbrodzeniach”. Ignorancja tej pani to jedno, ale brak elementarnej wrażliwości to sprawa jeszcze bolesniejsza – czy tak trudno było jej sobie wyobrazić, jak bardzo dotknęła swoją wypowiedzią grupę swych uczniów i uczennic, a także niektórych kolegów/koleżanki nauczycieli?

Zmianę sytuacji w polskich szkołach należałoby zatem bezwzględnie zacząć od edukacji samych nauczycielek i nauczycieli, zarówno już w trakcie studiów, jak

.....

i podczas kursów i szkoleń. Jak do tej pory, kwestie przeciwdziałania dyskryminacji czy tematy genderowe nie są obecne, poza nielicznymi wyjątkami, na zajęciach dla studentów i studentek wydziałów pedagogicznych. Nauczycielki i nauczyciele przychodzą zatem do szkoły obarczeni stereotypami i uprzedzeniami typowymi dla polskiego społeczeństwa, nieświadomie wzmacniając homofobię. Szkolenia organizowane przez sektor rządowy w latach 2007–2009 podejmowane były przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz metodyczne ośrodki regionalne, wojewódzkie, miejskie, powiatowe i gminne. Z analizy dostępnych mi danych wynika, że żaden z nich nie prowadził szkoleń, których tematem byłyby kwestie związane z orientacją seksualną czy homofobią, choć w programach nielicznych szkoleń znajdowały się zagadnienia związane z prawami człowieka¹⁵. W przeciwieństwie do innych krajów europejskich, ministerstwo edukacji nie zleca żadnych badań dotyczących sytuacji osób LGBT w szkołach, a niepokojące wyniki analiz przeprowadzanych przez organizacje pozarządowe dotyczące doświadczanej przez takie osoby przemocy nie stanowią dla ministerstwa powodu niepokoju i impulsu do podjęcia działań. Władze oświatowe chętnie tworzą i wspierają projekty z zakresu edukacji wielokulturowej (i chwała im za to!), pod warunkiem że wielokulturowość odnosi się do odmienności etnicznej, narodowej czy religijnej, nie zauważa się natomiast potrzeby edukacji w kwestii tolerancji dla mniejszości seksualnych – największej pośród mniejszości w kraju, więc także w szkołach. Moje doświadczenia z pracy w szkole potwierdzają zatem pilną potrzebę wprowadzenia tematyki antydyskryminacyjnej do programu szkoleń nauczycielskich, z włączeniem takich zagadnień, jak różne formy nietolerancji, na przykład: dyskryminacja uczniów i uczennic o niższym statusie materialnym, dyskryminacja z przyczyn światopoglądowych, ksenofobia, antysemityzm, homofobia, seksizm czy uwrażliwianie nauczycieli i nauczycielek na zagadnienia genderowe. Do tej pory jedyne instytucje zajmujące się taką edukacją to organizacje pozarządowe, które wnoszą w dziedzinie edukacji równościowej powiew świeżego powietrza, zarówno treścią, jak i formą proponowanych działań, będąc niejednokrotnie jedyną instytucją w środowisku lokalnym, za pośrednictwem której ten temat jest w ogóle podejmowany. Nauczycielki i nauczyciele, którzy chcą edukować się sami, nie bardzo mogą liczyć na znalezienie tematyki antyhomofobicznej w czasopiśmie nauczycielskich, gdzie nie pojawia się ona w ogóle lub pojawia się w stopniu bardzo niewielkim, co stanowi przykład działania programu ukrytego w edukacji – nieobecność problematyki związanej z orientacją marginalizuje ją i wystawia poza nawias debaty pedagogicznej. Kwestii

¹⁵ Z pytaniem dotyczącym szkoleń zwróciłam się do 124 ośrodków doskonalenia nauczycieli wszystkich szczebli; odpowiedziało 10 ośrodków – żaden nie prowadził szkoleń dotyczących omawianego tematu, nie znalazłam go także, przeglądając ofertę szkoleniową tych ośrodków na ich stronach internetowych.





orientacji psychoseksualnej brakuje nawet tam, gdzie w sposób oczywisty powinny być przedmiotem analizy. Mam tu na myśli dużą liczbę tekstów poświęconych **szkolnej agresji i przemocy** (w żadnym z tekstów nie ma odniesienia do potencjalnego homofobicznego podłoża tego problemu), **stereotypom i uprzedzonym** (znajdziemy jedynie rozważania ogólne lub dotyczące tych zjawisk w odniesieniu na przykład do mniejszości narodowych), **wielokulturowości** (rozumianej jako różnorodność etniczna, religijna, narodowa, nawet kulinarna, ale w żadnym razie nie seksualna), **inności** (dzieci romskie, osierocone, z syndromem ADHD, uchodźcy, dzieci/młodzież chorzy na anoreksję/bulimię), **dzieci i młodzież z zaburzeniami depresyjnymi** (poświęca się im sporo miejsca, nie wskazując w żadnym wypadku na ewentualną przyczynę związaną z tożsamością płciową lub doświadczaną homofobią). Jedynym czasopismem, które otwarcie potępiało homofobię i zabierało głos w kwestii praw osób homoseksualnych, był „Głos Nauczycielski”, tygodnik o nieco innym profilu niż pozostałe, bo poruszający kwestie nie tyle metodyczne, ile społeczne.

W pozostałych pismach teksty o odmiennych orientacjach to absolutne wyjątki. Prowadząc poszukiwania, znalazłam zaledwie dwa. Jeden w „Psychologii w Szkole”, opisujący historię chłopca homoseksualnego, przekazaną z dużą dozą akceptacji. W periodyku „Edukacja i Dialog” znalazł się z kolei wyważony i racjonalny tekst dotyczący transseksualizmu. Wspomniana „Psychologia w Szkole” podejmuje tematykę „pokrewną”, będąc jednym z niewielu czasopism, gdzie znajdziemy problematykę *gender*, ukrytego programu przekazywania przez szkołę szkodliwych stereotypów dotyczących płci.

Podkreślam, że odpowiednia edukacja nauczycieli i nauczycielek to rzecz podstawowa w walce ze szkolną homofobią. Osoba ucząca wyposażona w wiedzę i wyzbyta uprzedzeń w czterech ścianach swojej klasy jest w stanie zdziałać cuda. Podczas lekcji jest mnóstwo okazji, aby wyrazić swoje poglądy, dając się tym samym poznać jako osoba tolerancyjna i otwarta, choćby komentując aktualne wydarzenia (Parada Równości, dyskusje wokół legalizacji związków jednopłciowych, czy inne tematy związane z tolerancją i dyskryminacją, takie jak kwestia praw kobiet, uchodźców, mniejszości różnego rodzaju). Podczas wielu lekcji (WOS, historia, język polski, języki obce) można zorganizować debatę klasową wokół wymienionych tematów. Ważne jest przy tym, aby nauczyciele/nauczycielki zachowywali bezstronność, pozostawiając wyrażanie własnych poglądów na zakończenie debaty czy dyskusji, choć jednocześnie nie powinni oni pozostawać obojętni wobec ewentualnych zachowań kseno- i homofobicznych, rasistowskich czy antysemickich, które mogą się pojawić. Nauczyciele/ki mogą także prowadzić zajęcia antydyskryminacyjne, jako zajęcia pozalekcyjne – moje doświadczenia w prowadzeniu Szkolnej Grupy Amnesty International udowadniają,

że kwestie związane z promowaniem tolerancji, także w stosunku do osób LGBT mogą być w szkole realizowane, na przykład podczas bardzo lubianych przez uczennice i uczniów zajęć warsztatowych. Nieocenioną pomocą jest tu podręcznik „Kompas” czy „Tęczyowy elementarz” Roberta Biedronia – podręcznik wychowania do tolerancji dla „Innego” i zrozumienia, że różnorodność to wartość. Oprócz zajęć warsztatowych, od czasu do czasu organizujemy happeningi, których tematem jest homofobia (np. w okolicach 17 maja – Dnia Przeciw Homofobii) z pokazem slajdów w holu szkoły. Innym naszym przedsięwzięciem była „Przychodnia Antyhomofobiczna”, w której członkinie i członkowie Amnesty przebrani za lekarzy i pielęgniarki „leczyli z homofobii”, rozdając ulotki i odpowiadając na pytania zainteresowanych. Jednocześnie szkołę oplakatowaliśmy pomysłowymi sloganami („homofobia albo zdrowie – wybieraj sam”, „homofobia w ciąży szkodzi Twojemu dziecku” itp.). Naszym projektem, który kontynuujemy od kilku lat, są „Rozmowy dla Tolerancji”, na które zapraszamy do szkoły osoby reprezentujące różne środowiska, często takie, o których myślimy obarczeni i obarczone negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami. Przekonanie, że bezpośredni kontakt z reprezentantem/reprezentantką danej grupy to najlepszy sposób na pozbycie się uprzedzeń, sprawdza się w sposób niewiarygodny. Do tej pory gościliśmy już nie tylko Martę Abramowicz i Roberta Biedronia z Kampanii Przeciw Homofobii, ale też buddystę, Romkę, geja, feministkę, anarchistę, osobę pracującą z dziećmi autystycznymi. W czasie spotkań dzieje się rzecz, której nie dostarczy żadna lekcja, pogadanka, czy przeczytany tekst – uczniowie i uczennice spotykają prawdziwych ludzi, konfrontując swoje opinie z żywym człowiekiem. I wychodzą z każdego spotkania inni, mówiąc na przykład po spotkaniu z Romką:

„Do tej pory myślałam o Romach w bardzo negatywny sposób – po tym spotkaniu zupełnie zmieniłam poglądy; nauczyło mnie ono, że Romowie to społeczność, która ma swoje obyczaje, tradycje, wielowiekowe zasady. Trudno mi jest uwierzyć, że mogłam myśleć inaczej”. Po wizycie Biedronia uczestnicy mówili jednogłośnie: „Zmieniliśmy sposób postrzegania osób o odmiennej orientacji seksualnej, stałem/am się bardziej tolerancyjny/a, spotkaliśmy otwartego, życzliwego człowieka, kogoś, kto nie różni się od nas”.

Jak pokazują moje doświadczenia, prowadzenie edukacji, która przeciwdziała homofobii, jest możliwe, ale aby taka edukacja rzeczywiście zaistniała, prawa człowieka – także osób LGBT – muszą wreszcie opuścić niszę i znaleźć się w głównym nurcie zainteresowań władz oświatowych, które powinny wspierać wszelkie inicjatywy promujące tolerancję, upowszechniać podręczniki przydatne do prowadzenia zajęć.....





antydiskryminacyjnych (takie jak „Kompas”) czy pakiety edukacyjne Amnesty International, materiały Kampanii Przeciw Homofobii, Rady Europy i wielu innych. Z moich doświadczeń wynika, że scenariusze tam zawarte można z powodzeniem zaadaptować na lekcje różnych przedmiotów – w swojej nauczycielskiej pracy realizuję na lekcjach angielskiego tematy dotyczące stereotypów, uprzedzeń, homofobii, antysemityzmu, uchodźców i innych. Ważne jest również rozpowszechnienie wiedzy o istnieniu organizacji działających w obronie praw człowieka oraz uświadomienie korzyści, jakie mogą odnieść szkoły ze współpracy z nimi (np. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Rada Europy, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, Amnesty International, Centrum Edukacji Obywatelskiej, by wymienić tylko niektóre). Traktując poważnie problem szkolnej homofobii, Polska mogłaby korzystać z gotowych wzorców wypracowanych w krajach europejskich, na przykład w Irlandii – kraju pod wieloma względami, choćby w zakresie religijności, podobnym do Polski. Tamtejsze Ministerstwo Edukacji opracowało wraz z organizacjami LGBT dokument pt. „Lesbijki, geje i uczniowie biseksualni w szkołach ponadpodstawowych – wytyczne dla dyrektorów i władz szkół”. W dokumencie zwraca się przede wszystkim uwagę na ważność problematyki w obliczu dyskryminacji, jakiej mogą doświadczać osoby LGBT – przytaczane są wyniki badań świadczące o tym, że ich sytuacja jest znacznie gorsza od rówieśników hetero („nie osiągają pełni swoich możliwości, mają poczucie niskiej wartości, wcześniej wypadają z systemu edukacji, częściej chorują i prezentują zachowania autoagresywne”), szczegółowo analizowane są przypadki rodzajów doświadczanej przez nich dyskryminacji. W następnych częściach dokument tłumaczy, dlaczego kwestia orientacji seksualnej jest istotna dla całej tożsamości, czym jest *coming out*, jak pracownicy szkoły powinni reagować na ujawnienie się lesbijki czy geja i jak radzić sobie z zachowaniami homofobicznymi, czy też jak współpracować w tej kwestii z rodzicami, wprowadzać politykę równościową, odnoszącą się także do nauczycielek i nauczycieli LGBT, współtworzyć szkolny etos, identyfikując go z działaniami antydyskryminacyjnymi. Jeden z fragmentów dokumentu brzmi:

Szkoły powinny kierować w stronę osób LGB przesłanie komunikujące, że są one tak samo wartościowe, że będą równo traktowane, a władze szkoły zapewnią im

Szkoły powinny kierować w stronę osób LGB przesłanie komunikujące, że są one tak samo wartościowe, że będą równo traktowane, a władze szkoły zapewnią im bezpieczeństwo i wsparcie. Jest niezwykle istotne, aby osoba odkrywająca swoją orientację homoseksualną czuła się wspierana i dowartościowana, bez względu na to, czy się ujawni czy nie.

bezpieczeństwo i wsparcie. Jest niezwykle istotne, aby osoba odkrywająca swoją orientację homoseksualną czuła się wspierana i dowartościowana, bez względu na to, czy się ujawni czy nie¹⁶.

Podobne nastawienie polskich władz oświatowych, skutkujące odpowiednimi zaleceniami, wydaje się być na dzień dzisiejszy czymś niewyobrażalnym. Pozostaje mieć nadzieję, że przemiany społeczne przynoszące akceptację, dowartościowanie różnorodności i upowszechnienie świadomości genderowej, a także praca organizacji pozarządowych i przykłady dobrych praktyk w tym zakresie czerpane z innych krajów, zaczną w końcu przenikać przez grube mury polskiej szkoły, tworząc w niej miejsce także dla tych, którzy należąc do mniejszości, skazani są na niewidzialność lub dyskryminację.

¹⁶ *Lesbian, Gay and bisexual students in post-primary schools. Guidance for Principals and School Leaders*, Department of Education and Science, Gay + Lesbian Equality Network.





*Inytucje należą sędzić według dobra
i szkody, które wyrządzają jednostkom.*

Bertrand Russell¹

Dorota Obidniak

POLITYCZNA EDUKACJA SEKSUALNA

Wkrótce po uchwaleniu tzw. ustawy antyaborcyjnej, w styczniu 1993, czujny łódzki kurator oświaty Wojciech Walczak powołał zespół ds. przygotowania do życia w rodzinie. Jego zadaniem było opracowanie materiałów na trzy spotkania z młodzieżą klas ósmych na 16 marca – dzień, w którym nowe przepisy wchodziły w życie. O ustawie antyaborcyjnej na ogół słyszymy, że była kompromisem, przez co katolicka prawica rozumie, że była znaczącym ustępstwem większości na rzecz żądań jej – będących w mniejszości – przeciwników. Kto jeszcze pamięta, że „spór o aborcję dał początek jednemu z największych po «Solidarności» ruchów społecznych? Powstające spontanicznie w całej Polsce komitety na rzecz referendum w sprawie karalności aborcji zebrały 1,7 mln podpisów pod skierowanym do Sejmu wnioskiem”², domagającym się ludowego głosowania. Sejm I kadencji, czyli pierwszy w pełni demokratyczny polski parlament, zignorował podpisy, protesty i obywateli, dając im w zamian za odebrane prawa zgodę na powszechną edukację seksualną³.

Edukacja ta miała być nowoczesna i uczciwa. Jak wiadomo, są to określenia mało precyzyjne, przyjęcie ich, jako kategorii poprawności w nauczaniu edukacji seksualnej, przyniosło konsekwencje, które dały się zauważyć już przy pierwszej odsłonie.

Dorota Obidniak nauczycielka, edukatorka dorosłych, autorka podręczników, programów nauczania, materiałów dla nauczycieli, współautorka programu „Nowa Szkoła” przygotowującego szkoły do reformy 1998–2000. W Ministerstwie Edukacji w latach 1999–2000 kierowała Wydziałem Systemu Doskonalenia i Doradztwa Nauczycieli. Jest koordynatorką współpracy międzynarodowej i projektów edukacyjnych w ZG ZNP. Reprezentuje polskie związki nauczycielskie w europejskich strukturach Międzynarodówki Edukacyjnej (ETUCE), w Komitecie Równych Szans ETUCE jest odpowiedzialna za problematykę LGBT.

Z konspektu opracowanego przez lekarkę dr Ewę Małolepszą i Marię Lisiecką-Berkan w konsultacji z prof. dr. med. Włodzimierzem Fijałkowskim można się było dowiedzieć, że „kobieta ma kontrolować swoje kokieteryjno-prowokacyjne zachowania, by umożliwić mężczyźnie wykształcenie pozagenitalnych form osobowej komunikacji”; że „dziewictwo ma znaczenie”, a „wcześniejsze przeżycia seksualne, zgodnie z «prawem pierwszych połączeń» zakłócają

¹ Za: Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 134.

² K. Chmielewska, T. Żukowski, *Aborcyjny kompromis?* [<http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/aborcyjny-kompromis>]

³ Art. 4. 1. Do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji. 2. (skreślony) 3. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania ustali, w drodze rozporządzenia, sposób nauczania szkolnego i zakres treści, o których mowa w ust. 1, zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, oraz wprowadzi do systemu dokształcania nauczycieli tematykę określoną w ust. 1.

jedność. Pozostają w pamięci (pamiętki możesz wyrzucić, pamięci nie)”, a młodzi ludzie powinni „czekać, aby dziecko poczęte było w miłości, a nie w odurzeniu alkoholowym, czy z pękniętej prezerwatywy”⁴. Niewątpliwie już wtedy powinno się nam w głowach zapalić czerwone światełko ostrzegawcze, zamiast tego uwiodła nas „poetyka” tego tekstu. Oto kolejny fragment: „Podejmowanie kontaktów seksualnych w okresie dwutorowości dojrzewania, bez zaangażowania uczuciowego, grozi utrwaleniem się niedojrzałej fazy przeżywania popędu oraz niemożności scalenia dwóch torów – zmysłowego i uczuciowego”. Z kuratora Walczaka i jego scenariuszy lekcji za sprawą ogólnopolskiego wydania „Gazety Wyborczej”, która ujawniła ich treść, śmiała się wtedy cała Polska, śmiała się zagranica. Nie powinniśmy się byli śmiać!

Edukacja seksualna jest najbardziej zideologizowanym przedmiotem w polskiej szkole. Jej koncepcja, spory wokół niej oraz sposób jej – powiedzmy – nauczania są odbiciem lęku, że powszechne i (nie daj Bóg) obowiązkowe roztrząsanie przez uczennice i uczniów problemów związanych z seksualnością może doprowadzić do głębokiej zmiany w pojmowaniu tożsamości seksualnej oraz przyspieszyć przemianę sfery intymnej. Zachowanie kontroli nad edukacją seksualną jest z jednej strony próbą powstrzymania zmian obyczajowych, z drugiej zaś utrzymania męskiej/kościelnej władzy nad kobiecą seksualnością.

Podjęcie do edukacji seksualnej doskonale odzwierciedla także to, jak postrzegana jest przez społeczeństwo rola szkoły i jej zadania. Nawet edukacja historyczna, którą czasem można by pomylić z uprawianiem polityki historycznej, nie znajduje się pod taką presją ideologii, jak wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ).

Przykład edukacji seksualnej prawdopodobnie najlepiej ilustruje także pojęcie ukrytego programu. Taka możliwość egzemplifikacji jest ważna wobec zjawisk wymykających się jednoznacznej interpretacji, a tak właśnie jest w tym wypadku, ponieważ terminy „program” i „ukryty” nie doczekały się jednoznacznych definicji. Problem stanowi m.in. kwestia intencji – czy i w jakim stopniu sam program oraz jego ukryty wymiar są zamierzone – celowe, na ile zaś wynikają z „zapomnienia, zlekceważenia lub niedostrzeżenia pewnych aspektów procesu kształcenia i wychowania”. Dlatego socjologowie edukacji, jak Roland Meighan (1993: 73-74), proponują, by bardziej niż na przyczynach „ukrytości” skupić się na jej konsekwencjach, „aby nie zakładać celowej zmowy tam, gdzie ona nie istnieje”⁵. Nie do końca zgadzam się w tym miejscu z Meighanem, uważam bowiem, że ukryty program edukacji seksualnej jest w znacznym stopniu rezultatem zmowy Państwa i Kościoła. Owa niepisana umowa, w ramach której obie strony wykazują się wobec siebie pokazową wręcz lojalnością, ma się tak

⁴ Styl i pisownia zgodne z oryginałem.

⁵ Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.





dobrze dzięki społecznemu kontekstowi, w jaki się wpisuje, do czego powrócę jeszcze w dalszej części rozdziału. Wyjaśniając, czym jest „ukryty program”, Meighan posługuje się metaforą klasy szkolnej, jako miejsca nawiedzonego przez duchy – duchy architektów, którzy kształtując przestrzeń szkolną, stali się sprawcami konkretnych ograniczeń (odwzorowujących szkolną hierarchię władzy i wyznaczających kanały komunikacyjne), duchy autorów podręczników i pomocy szkolnych, które odzwierciedlają „ich ułomności, wady i uprzedzenia”, oraz duchy języka i mentalności naszych przodków, za pośrednictwem których „uprzedzenia są wchłaniane i przestają być świadomie kontrolowane i przezwyciężane” (Tamże, s. 77).

Co charakterystyczne, zilustrowaniu tej metafory posłużyły podręczniki do wychowania seksualnego, które przeanalizowała Mary M. Hoffman (1975). „Wyciągnęła ona wniosek, że podręczniki te – zamiast obiektywnego informowania uczniów o zachowaniach seksualnych – dawały obraz uprzedzeń samych autorów, opartych często na błędnej podstawie. [...] na wiktoriańskich przekonaniach na temat seksu, [które] ujawniają się w ich nieprawdziwych uogólnieniach (np.: żaden mężczyzna nie może obejść się bez ekscytujących przygód seksualnych, wszystkie kobiety pragną miłości i małżeństwa). Opinia autorki o podręcznikach wychowania seksualnego jest następująca: nie dość, że zawierają one ukryte i często fałszywe przekazy, ale również «znoszą one swoją główną odpowiedzialność, jaką jest pomniejszanie nadużyć ludzkiego seksualizmu: niechcianych ciąży, sztucznych poronień i chorób wenerycznych, na rzecz moralizowania o czystości przedmałżeńskiej i małżeńskiej oraz szerzenia poglądów na społeczeństwo pełnych uprzedzeń do seksu. Nie odzwierciedlają one życia takim, jakie ono jest, ale tworzą uogólnienia na podstawie skrajnych przypadków»⁶.

Z konspektu opracowanego przez le-
karkę dr Ewę Małolepszą i Marię Li-
siecką-Berkan w konsultacji z prof.
dr. med. Włodzimierzem Fijałkow-
skim można się było dowiedzieć,
że „kobieta ma kontrolować swoje
kokieteryjno-prowokacyjne zacho-
wania, by umożliwić mężczyźnie
wykształcenie pozagenitalnych form
osobowej komunikacji”; że „dziewic-
two ma znaczenie”, a „wcześniejsze
przeżycia seksualne, zgodnie z «pra-
wem pierwszych połączeń» zakłó-
cają jedność. Pozostają w pamięci
(pamiętki możesz wyrzucić, pamięci
nie)”, a młodzi ludzie powinni „cze-
kać, aby dziecko poczęte było w miło-
ści, a nie w odurzeniu alkoholowym,
czy z pękniętej prezerwatywy”.

⁶ Za: Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 76–77.

Analiza podstawy programowej i programów nauczania oraz sposobu realizacji zajęć czy obowiązujących podręczników WDŻ powinna być obowiązkowym ćwiczeniem dla wszystkich przyszłych nauczycieli, ponieważ w doskonały sposób uświadamia, na czym polega pozorność dokumentów programowych, oraz pozwala poznać mechanizmy funkcjonowania państwowej/kościelnej cenzury w oświacie. Edukacja seksualna pokazuje też, na ile politycy oświatowi rozumieją dokonujące się przemiany cywilizacyjne, uświadamiają sobie relację między tymi zmianami a koncepcją szkoły oraz wynikającą z tych przemian konieczność zmiany obowiązującego dzisiaj paradygmatu dydaktyki. Na koniec, edukacja seksualna jest też ilustracją faktycznych stosunków pomiędzy władzą a obywatelami, ujawniającymi się w sposobie reagowania instytucji państwowych na artykułowane przez przedstawicieli społeczeństwa potrzeby i oczekiwania. Spróbujmy zatem przyrzeć się, jak to działa...

Zróbmy sobie ładną podstawę programową

Od wielu lat mamy się nas opowieściami o znaczącym wpływie tak zwanej podstawy programowej na treści, a nawet na metody i techniki nauczania. Przekonani o sprawczej roli zmian programowych toczymy zacięte boje o poszczególne zapisy. To, co się z treści programowych usuwa, zawsze przy tym znajduje żarliwych obrońców, podobnie jak to, co się doń dodaje. Te dyskusje skutecznie odwracają uwagę od prawdziwych wyzwań, przed którymi stanęła edukacja u progu XXI wieku, prawdopodobnie dlatego, że nadal jeszcze nie dorośliśmy do zmierzenia się z nimi. Debata taka wymagałaby bowiem od nas wszystkich odwagi zaakceptowania rzeczywistości oraz rezygnacji z wyobrażeń o szkole, z którymi się zrośliśmy i z którymi też doskonale się czujemy.

Nieuczciwe byłoby oczywiście nadmierne upraszczanie problemu. Podstawa programowa ma bowiem znaczenie, ale głównie w odniesieniu do tych przedmiotów, z których oceny trafiają na świadectwo oraz z których odbywają się egzaminy, i tylko wówczas, jeśli zachodzi widoczna korelacja pomiędzy zapisami podstawy a wymaganiami egzaminacyjnymi.

W nerwowych i mało profesjonalnych pracach nad polskimi podstawami, opracowywanymi zawsze na czyjeś polityczne zamówienie, brakowało czasu na zastanowienie się nad tym, czy i jak zmieniać koncepcję (paradygmat dydaktyczny) edukacji, wykazywano się za to dużą sprawnością w nadawaniu podstawie programowej takiej formy, która pozwoliłaby na jej akceptację przez grupy społeczne różniące się światopoglądowo i odmiennie rozumiejące zadania szkoły. Wystarczy spojrzeć na katalog celów i wymagań edukacyjnych w „Podstawie programowej przedmiotu wychowanie.....





do życia w rodzinie” oraz przyporządkowanych im treści nauczania, czyli wymagań szczegółowych⁷, by przekonać się, że jest w nim wszystko, co trzeba.

Wychowanie do życia w rodzinie powinno rozpocząć się już w klasie IV szkoły podstawowej. Lista celów i wymagań zalecanych do realizacji na drugim etapie edukacji na pierwszy rzut oka robi wrażenie nieco skróconych i uproszczonych zapisów z etapu gimnazjalnego (trzeciego). Zakłada się, że będą one omawiane na zajęciach wychowawczych i innych lekcjach, np. biologii czy języku polskim. Trudno powiedzieć, jak odbywa się to w praktyce.

W części odnoszącej się do nauki w gimnazjum znajdziemy następujące zagadnienia:

- „[...] akceptacja własnej płciowości; przyjęcie integralnej wizji ludzkiej seksualności; umiejętność obrony własnej intymności i nietykalności seksualnej oraz szacunek dla ciała innej osoby. (II)⁸
- Korzystanie ze środków przekazu w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem. (IV)
- Umiejętność korzystania z systemu poradnictwa dla dzieci i młodzieży. (V)
- Zagrożenia okresu dojrzewania: presja seksualna, uzależnienia, pornografia, prostytutka nieletnich. (10)
- Inicjacja seksualna; związek pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością; dysfunkcje związane z przedmiotowym traktowaniem człowieka w dziedzinie seksualnej. Ryzyko związane z wczesną inicjacją. (12)
- Planowanie rodziny. Metody rozpoznawania płodności. Antykoncepcja – aspekt zdrowotny, psychologiczny i etyczny. (15)
- Infekcje przenoszone drogą płciową. AIDS: drogi przenoszenia zakażenia, profilaktyka, aspekt społeczny. (16)”

Jeszcze optymistycznej rzecz wygląda w odniesieniu do liceum. Autorzy podstawy na tym etapie edukacji zalecają m.in.:

- „Uzyskanie przez uczniów lepszego rozumienia siebie i najbliższego otoczenia; umiejętność poszukiwania i udzielania odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Jakie są jego cele i zadania życiowe? Jaki jest sens życia? (III)
- Znajomość podstawowych zasad postępowania w sferze ludzkiej płciowości i płodności; kształtowanie postaw prozdrowotnych, prospołecznych i prorodzinnych. (V)

⁷ Stosowana w Podstawie programowej terminologia wymagałoby odrębnej analizy, ponieważ wzbudza ona sporo wątpliwości metodologicznych. W tym miejscu nie będę się do tej kwestii odnosić, ponieważ zagadnienie to nie jest przedmiotem artykułu.

⁸ W Podstawie programowej cele są numerowane – cele ogólne (numeracja rzymska), cele szczegółowe (numeracja arabska). Cyfry umieszczone przy cytowanych zapisach wskazują więc na ich numerację w dokumencie.

- Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych. (3)
- Inicjacja seksualna, jej uwarunkowania i następstwa. Argumenty biomedyczne, psychologiczne i moralne za opóźnieniem wieku inicjacji seksualnej. (7)
- Komplementarność płci – wzajemne dopełnianie się płci w sferach fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej. Rozumienie, akceptacja i szacunek dla osób płci odmiennej. (9)
- Metody i środki antykoncepcji. Sposoby ich działania i zasady doboru. (12)
- Trudności w osiągnięciu tożsamości płciowej, możliwości pomocy. (14)
- Normy zachowań seksualnych. Przemoc i przestępstwa seksualne; możliwości zapobiegania, sposoby obrony. Informacja o ośrodkach pomocy psychologicznej, medycznej i prawnej. (15)
- Nieplanowana ciąża; sposoby szukania pomocy w sytuacjach trudnych. (20)
- Aborcja jako zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego – aspekty: prawny, medyczny i etyczny. (21)
- Człowiek wobec niepełnosprawności, starości, choroby, umierania i śmierci, w tym w aspekcie życia rodzinnego. (26)”

Nieźle dla laika brzmią też zalecenia dotyczące warunków i sposobów realizacji, z których dowiedzieć się można, że „na III etapie edukacyjnym do zadań szkoły należy w szczególności:

- wzmacnianie procesu identyfikacji z własną płcią; (4)
- promowanie integralnej wizji seksualności człowieka; ukazanie jedności pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością; (6)
- pomoc w poszukiwaniu odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne; (8)”

A na IV etapie edukacyjnym, szkoła powinna nieść m.in.:

- „pomoc w kształtowaniu pozytywnego stosunku do płciowości; odniesienie płciowości do wartości i pojęć, takich jak: poszanowanie życia, miłość, małżeństwo, rodzina, przyjaźń, akceptacja i szacunek w relacjach międzyludzkich; (2)
- pomoc w osiągnięciu dojrzałości psychoseksualnej; (3)
- przekazywanie rzetelnej, dostosowanej do poziomu rozwoju ucznia, wiedzy na temat zmian biologicznych, psychicznych i społecznych w różnych fazach rozwoju człowieka. (5)”

Szczególne wrażenie robią na mnie punkty dotyczące odpowiedzi na pytania egzystencjalne, te o tożsamości i wielowymiarowości człowieka oraz rozwijaniu umiejętności poszukiwania i udzielania odpowiedzi na pytania: kim jest człowiek i o sens życia. Sam Anthony Giddens nie wyraziłby tego lepiej. Nie wierzycie, to porównajcie: „Obszar polityki życia obejmuje wiele częściowo odrębnych zespołów zagadnień.....





Jednym z nich jest sama tożsamość jednostki. [...] Jednakże dzisiaj, w okolicznościach zaniku tradycji, pytanie «Kim mam być?» jest nierozłącznie związane z innym «Jak mam żyć?». I tu pojawia się cała masa pytań, ale w kontekście seksualności, najbardziej oczywiste z nich dotyczy tożsamości seksualnej» (Giddens, 2007:233).

Czyż w zestawieniu z tym cytatem podstawa nie brzmi nowocześnie? Jej czytelnicy (wbrew pozorom nie jest ich zbyt wielu) nie będą przecież dociekać, czy angielski socjolog rozumie pod pojęciem „tożsamość seksualna” to samo, co przyuczona do prowadzenia WDŻ katechetka.

Celowo zestawiałam cytat z „Przemian intymności” Giddensa z wyimkiem z podstawy programowej. Ponieważ zabieg ten doskonale pokazuje, że tak jak bez znajomości jego poglądów nie jesteśmy w stanie powiedzieć, jak rozumie on pojęcie „polityka życia”, jak interpretuje relacje między „plastyczną seksualnością” a „tożsamością seksualną”, tak bez znajomości praktyki szkolnej nie dowiemy się, co mają znaczyć „wzmacnianie procesu integracji z własną płcią(!)”, „komplementarność płci”, czy „normy zachowań seksualnych”.

Czy należy przez to rozumieć, że podstawa nie spełnia swojej roli? Odpowiedź zależy od celu, jaki sobie postawili jej zlecciodawcy i autorzy. Tak sformułowane zapisy od wielu lat umożliwiają bowiem ministerstwu edukacji odpieranie zarzutów dotyczących licznych i oczywistych uchybień w nauczaniu WDŻ, formułowanych przez ekspertów i przedstawicieli organizacji skupionych w „Porozumieniu na Rzecz Upowszechniania Edukacji Seksualnej”⁹. MEN, powołując się na podstawę programową, może ze spokojem dowodzić, że w pełni i z zaangażowaniem przestrzega ustaleń międzynarodowych, podjętych podczas Światowej Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju (Kair, 1994) oraz IV Światowej Konferencji na rzecz Kobiet (Pekin, 1995), w których Polska uczestniczyła i których dokumenty końcowe przyjęła. Przypomnijmy, że obradujące tam państwa uznały, iż cena, jaką płacą młodzi ludzie za brak rzetelnej wiedzy na temat seksualności człowieka i zdrowia reprodukcyjnego, jest tak wysoka, iż rządy zobowiązane są do podjęcia odpowiednich działań na rzecz zmiany tej sytuacji.

Dzięki podstawie programowej urzędnicy oświatowi mogą przekonywać nas także o tym, że w pełni realizują zapisy Konwencji o prawach dziecka ONZ (1989), zobowiązującej rządy do zapewnienia młodym ludziom edukacji, poradnictwa i świadczeń z zakresu zdrowia seksualnego, oraz trzymają się wskazówek Komitetu Praw Dziecka

⁹ Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole zostało podpisane, 20 stycznia 2009 r. w Warszawie. Stronami porozumienia są organizacje pozarządowe zajmujące się problematyką zdrowia seksualnego, praw reprodukcyjnych, edukacji seksualnej i zapobiegania przemocy seksualnej oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego. Porozumienie podpisały także postaci życia publicznego domagający się rzetelnej i nowoczesnej edukacji seksualnej, m.in. dr A. Depko, prof. Z. Izdebski i prof. M. Środa.

ONZ, który zalecał zapewnienie „małoletnim dostępu do informacji w zakresie seksualności i reprodukcji, włączając w to informację na temat planowania rodziny, metod i środków antykoncepcyjnych, niebezpieczeństw związanych z wczesną ciążą, zapobiegania HIV/AIDS i innych chorób przenoszonych drogą płciową, i to niezależnie od stanu cywilnego osoby małoletniej oraz zgody rodziców lub opiekunów (pkt. 26-28)¹⁰.

Ba, dzięki podstawie programowej do przedmiotu WDŹ ministerstwo mogłoby wykazać, że przestrzega także Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych przyjętej podczas 14. Światowego Kongresu Seksuologów (Hongkong, 1999), w której uznano, że seksualność jest integralną częścią osobowości każdego człowieka. Pełny rozwój osobowości zależy od zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka, takich jak pragnienie kontaktu, intymności, ekspresji uczuć, przyjemności, czułości i miłości.

Jeśli żaden z ministerialnych urzędników odpowiadających na listy Porozumienia czy Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton, w których organizacje te domagały się uczciwej i nowoczesnej edukacji seksualnej, jeszcze się na te konwencje i deklaracje nie powołał, to doprawdy nie ze skromności, tylko dlatego, że nie nigdy o nich nie słyszał.

Jest podstawa, czas na praktykę

Przez długie lata WDŹ było przedmiotem nieobligatoryjnym. Rodzice zainteresowani, by ich dzieci uczęszczały na zajęcia, musieli złożyć pisemną deklarację. Forma ta była mocno krytykowana przez organizacje pozarządowe, wykazywano jej niespójność z innymi zapisami prawnymi, w myśl których państwo powinno zapewnić powszechny dostęp do edukacji seksualnej bez konieczności zabiegania o nią. Z prowadzonych badań społecznych wynikało również, że takiej dostępności życzyłyby sobie zdecydowana większość rodziców („aż 71 proc. dorosłych uważa, że zajęcia z «seksu» powinny być obowiązkowe”¹¹). W 2009 roku zmieniono więc przepis, zajęcia są obowiązkowe, ale jeśli rodzice lub prawni opiekunowie dziecka nie chcą, by ono na nie uczęszczało, w pisemnej formie informują o tym dyrekcję szkoły. W taki sam sposób może postąpić uczeń lub uczennica, którzy osiągnęli pełnoletniość. Nowelizacja rozporządzenia nie spowodowała więc, że przedmiot stał się obligatoryjny. Określenia obowiązkowy i obligatoryjny w prawniczej nomenklaturze nie oznaczają bowiem tego samego co w potocznym języku, to jedna z tych sztuczek, które pozwalają wmówić obywatelom, że coś jest, choć tego nie ma.

¹⁰ por. Komentarz Ogólny z 33. sesji (2003) w (nr 492003) „Zdrowie i Rozwój Małoletnich w kontekście Konwencji Praw Dziecka”.

¹¹ Pezda A., *Kto uświadomi nastolatka?* [http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101865,9101235,Kto_uswiadomi_nastolatka_.html].





Nadzwyczaj szybko okazało się, jak bardzo pozorna była zmiana. Pomysł, jak zrobić, by nie mieć kłopotu z WDŻ, jest prosty, co opisała Aleksandra Pezda: „XXI LO w Łodzi – ponad 500 uczniów. Żaden nie chodzi na WDŻ. [...] Dlaczego? Ponieważ dyrektor zapowiedział, że wychowanie seksualne odbywałoby się kosztem przygotowania do matury – z angielskiego, chemii albo geografii”¹². Rodzice więc od razu na spotkaniu informacyjnym we wrześniu potulnie wyciągnęli karteczki i napisali stosowne oświadczenia. Rzecznik MEN Grzegorz Żurawski nazwał zachowanie dyrektora szantażem. Na pytanie dziennikarki, dlaczego ministerstwo nie wprowadziło po prostu obowiązku uczęszczania na WDŻ, padają w artykule dwie odpowiedzi: oficjalna „Liczymy się z wolą rodziców, którzy sami chcieliby dziecku przekazać wiedzę o seksualności” i nieoficjalna „To było jedyne, co mogliśmy, żeby się nie narazić na wojnę z Kościołem katolickim”¹³. Najsmutniejsze, że dyrektor publicznej szkoły, który powinien stać na straży przestrzegania prawa oświatowego, kompletnie nie dostrzega dwuznaczności, nieetyczności swojego postępowania i szczerze wyznaje: „– Dawniej w mojej szkole było WDŻ, jednak na bardzo niskim poziomie. Bo nie ma do tego dobrych pomocy dydaktycznych – kiedy pokazaliśmy uczniom film o pożyciu seksualnym, to młodzież się śmiała. Sprawy seksualności to delikatna materia. Jako wychowawcę, też mnie takie tematy krępowały. Nauczyciel ma prawo mieć przed tym opory. Zwłaszcza dzisiaj, kiedy młodzież wie więcej o sprawach intymnych niż dojrzały ludzie. Zresztą nie chodzi o to, żeby prowadzić jakieś zajęcia tylko dlatego, że są modne na Zachodzie. Nasze społeczeństwo jest inne, bardziej konserwatywne. Chciałbym dokładnie poznać program WDŻ, zanim jako ojciec pošlę tam swoją córkę. Nie chciałbym na przykład, żeby ją w szkole uczono zakładania przerwy na fantom.

– Myśli pan, że zaszkodziłoby jej, gdyby się dowiedziała, jak to się robi?
– Nie zaszkodziłoby. Ale jako katolik wolałbym, żeby nie było takich zajęć.
– Czyli w pana szkole zajęć o antykoncepcji nie będzie?
– Nie, bo musiałbym chodzić na każdą taką lekcję, żeby wiedzieć, jakie treści są tam podawane”¹⁴.

Śladem dyrektora łódzkiego liceum poszły setki jego koleżanek i kolegów.

Ministerstwo wobec ich jawnej niesubordynacji okazało się bezradne. Całkowicie bezradne pozostaje też wobec problemu, czy dyrektor publicznej szkoły w kraju, w którym podobno obowiązuje rozdział Kościoła od państwa, może zignorować polecenia ministerialne, powołując się na swój katolicki światopogląd. Czy kierując się

¹² Pezda A., *Z maturą seks nie wygra* [http://wyborcza.pl/1,76842,7138399,Z_matura_seks_nie_wygra.html#ixzz1upAHtzof].

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

uprzedzeniami, ma prawo pozbawić swoich uczniów wiedzy o tym, jak uchronić się przed zakażeniem chorobami przenoszonymi drogą płciową lub niechcianą ciążą?

Oprócz niskiego poziomu zajęć (od lat nic się przecież nie robi, by poprawić jakość materiałów edukacyjnych oraz jakość przygotowania nauczycieli do prowadzenia WDŻ), poważną barierą w upowszechnianiu przedmiotu jest liczba godzin przewidziana na jego realizację oraz jej stosunek do zapisanych w podstawie celów.

W gimnazjum na osiągnięcie planowanych pięciu celów ogólnych oraz zapoznanie się z osiemnastoma kompleksowymi zagadnieniami (treści-wymagania szczegółowe) przeznaczono po 14 godzin lekcyjnych w każdej klasie. Dużo to czy mało? W porównaniu z katechezą (64 do 66 godzin w roku), której pozycja jest taka jak historii i znacznie lepsza niż biologii, chemii, geografii oraz fizyki

(po 42 do 44 godzin), nie jest to liczba imponująca. I trudno się dziwić, trzeba dużo czasu na omówienie tak zasadniczych kwestii, jak: „Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku” (klasa I), „Jezus Chrystus zbawia” (klasa II), „Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła” (klasa III)¹⁵. Nie da się chyba także porównać wagi takich problemów, jak: „Duch Święty w życiu Kościoła – Urząd Nauczycielski Kościoła”¹⁶ z kształtowaniem postaw prozdrowotnych, prospołecznych i prorodzinnych; ani przygotowania do sakramentu bierzmowania z przygotowaniem do zapobiegania przemocy seksualnej.

W końcu dzięki zrozumieniu, czym jest Urząd Nauczycielski Kościoła, uczeń nie będzie się już dziwił, dlaczego na lekcji religii przedstawi mu się także pogląd na „miłość i odpowiedzialność w życiu chrześcijanina”, czyli uświadomi mu się „kato-licką odpowiedź na problemy związane z przekazywaniem i podtrzymywaniem życia: prawo do życia nienarodzonych i niepełnosprawnych, eutanazji, antykoncepcji itp.”¹⁷.

W liceum na realizację WDŻ przewidziano tyle samo godzin co w gimnazjum, ale że młodzież jest tu starsza i zapewne bardziej chłonna, to liczba tzw. treści-wymagań wzrosła do dwudziestu siedmiu. Autorzy podstawy zakładają więc, że podczas

.....
XXI LO w Łodzi – ponad 500 uczniów. Żaden nie chodzi na WDŻ. [...] Dlaczego? Ponieważ dyrektor zapowiedział, że wychowanie seksualne odbywałoby się kosztem przygotowania do matury – z angielskiego, chemii albo geografii.
○

¹⁵ Za: Program nauczania religii na stronie [http://www.mrat.pl/pdf/nowe_programy/program_religia.pdf].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.





czterdziestu dwóch lekcji rozłożonych na trzy lata uczniowie uporają się z „zagroženiami okresu dojrzewania: presją seksualną, uzależnieniami, pornografią”, przedyskutują problem prostytucji nieletnich, inicjacji seksualnej, przeanalizują związek pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością, dorzucą do tego zgrabnie rozważania o dysfunkcjach związane z przedmiotowym traktowaniem człowieka w dziedzinie seksualnej. Przemyślą ryzyko związane z wczesną inicjacją, a na koniec odpowiedzą sobie jeszcze na pytanie, kim są. I jak chcą żyć?

Jest jasne, że w tych warunkach koniecznością staje się dokonanie pewnej selekcji zagadnień. Wykładnią treści i metod nauczania staje się więc z oczywistych względów podręcznik wychowania do życia w rodzinie, będący jednocześnie swoistą interpretacją zapisów podstawy programowej. Zanim jednak podręcznik taki trafi do szkół, musi zaakceptować go ministerialny rzeczoznawca.

Zadbajmy o bezstronnych rzeczoznawców

Na warunki nauczania każdego przedmiotu składają się, oprócz przygotowania nauczycieli programów, czasu przewidzianego na ich realizację, także materiały edukacyjne. Zgodnie z odpowiednim rozporządzeniem MEN, „opinie kwalifikacyjne podręczników szkolnych opracowują rzeczoznawcy wpisani na listę rzeczoznawców [...] mogą [nimi] być osoby posiadające co najmniej wykształcenie wyższe magisterskie, doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej, uznane w swojej dziedzinie, odpowiedzialne i rzetelne”.

Żeby zostać rzeczoznawcą, trzeba uzyskać rekomendację: szkoły wyższej, Polskiej Akademii Nauk (instytutu), Polskiej Akademii Umiejętności, nauczycielskiego kolegium języków obcych, stowarzyszenia naukowego lub komitetu głównego olimpiady przedmiotowej¹⁸. Instytucja rekomendująca powinna zapewnić, że zgłoszona osoba daje „rękojmię należytego wykonywania obowiązku rzeczoznawcy MEN stanowiącą gwarancję wysokiego poziomu kwalifikowanych do użytku szkolnego podręczników”. Do podpisania rekomendacji mają uprawnienia wyłącznie kierujący wymienionymi wyżej instytucjami. Kandydat na rzeczoznawcę złożyć musi liczne dokumenty, w tym oświadczenia o niekaralności, także o tym, że nie był karany dyscyplinarnie, że „zapoznał” się z podstawą programową i że przyjmuje na siebie „odpowiedzialność”. Przyszły rzeczoznawca wypełnia również ankietę, w której obok licznych danych

¹⁸ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. nr 89, poz. 730)

osobowych przedstawia opis swojej kariery zawodowej ze szczególnym uwzględnieniem opisu prac naukowych oraz tego, co już zrobił dla edukacji. MEN przypomina również, by wypełniając formularz, „odróżniać stanowiska od tytułu lub stopnia naukowego”¹⁹. Ważny jest tytuł.

Ministerialni urzędnicy zadbali więc przede wszystkim o kwestie formalne, znacznie mniej uwagi poświęcając samej procedurze opiniowania. Krótka instrukcja dla rzeczoznawców zawiera tylko wskazówkę, by recenzje uwzględniały ocenę, czy w podręczniku nie pojawiają się treści sprzeczne z prawem, w tym z przepisami międzynarodowymi, obejmującymi dokumenty podpisane przez Polskę, jak Konwencja o prawach dziecka. Nikt w ministerstwie nie zastanowił się nad tym, jak postępować w wypadku przedmiotów, w nauczaniu których światopogląd może odgrywać znaczącą rolę, i jak zagwarantować w takich sytuacjach bezstronność w opiniowaniu materiałów edukacyjnych.

A zatem... spośród dziewiętnastu pieczołowicie wyselekcjonowanych rzeczoznawców opiniujących podręczniki do WDŻ, pięciu reprezentuje uczelnie katolickie, jeden jest księdzem.

A pozostali?

Siódmy – profesor UJ, swoją działalność naukową związał ze społecznym nauczaniem Kościoła, jest autorem programu badawczego: „Katolicki model rodziny a współczesna polska rodzina”, a także laureatem – podobnie jak o. Tadeusz Rydyk – Nagrody im. Sługi Bożego Jerzego Ciesielskiego – ojca rodziny (2007)²⁰.

Ósmy – profesor z Instytutu Matki i Dziecka z Warszawy, legitymuje się tzw. misją kanoniczną do prowadzenia katechizacji przedmałżeńskiej i małżeńskiej oraz do pracy w poradnictwie rodzinnym na terenie diecezji lubelskiej, jest też członkiem Krajowego Zespołu Promocji Naturalnego Planowania Rodziny. Jego powołanie na konsultanta krajowego w dziedzinie położnictwa i ginekologii w 2001 roku oprotestowała Fundacja na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, pisząc w liście otwartym do Ministra Zdrowia: „Z kilkuletnich doświadczeń Federacji wynika niezbicie, że profesor [...] pełni swoją funkcję w sposób odbiegający od standardów współczesnej wiedzy medycznej oraz niezgodnie z prawem polskim w zasadniczych kwestiach dla zdrowia reprodukcyjnego kobiet. Federacja miała bezpośrednio do czynienia w swojej pracy z przypadkami, w których profesor [...] nadużywając swojego stanowiska, przyczynił się do tego, iż szpitale odmówiły kobietom prawa do legalnej aborcji dla ratowania zdrowia kobiety lub w przypadku poważnego upośledzenia płodu”.

¹⁹ Tamże.

²⁰ [http://mtrójnar.rzeszow.opoka.org.pl/jerzy_ciesielski/nag2007.htm].





Dziewiąty – profesor z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, słynie ze swojej homofobii.

Dziesiąta – profesorka Uniwersytetu Warszawskiego, jest cenioną autorką katolickich pism i portali, np. miesięcznika „Wychowawca”.

Jedenasty – doktor nauk humanistycznych z Uniwersytetu Łódzkiego, jest jednym ze współautorów cyklu filmów edukacyjnych do przewodnika „Wychowanie do życia w rodzinie” Człowiek-Miłość-Rodzina. Filmy uzyskały I nagrodę na XV Międzynarodowym Katolickim Festiwalu Filmów i Multimediów w Niepokalanowie. Wysoko oceniły je jako pomoce dydaktyczne wydziały katechetyczne kurii archidiecezjalnych w Warszawie, Lublinie i Krakowie. Wśród autorów filmów obok naszego rzeczoznawcy jest też psychiatra dr n. med. Wanda Póltawska.

Dwunasta na liście menowskiej jest terapeutka, wykładowczyni na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu, emerytowana wykładowczyni Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, który ją rekomendował. A oto próbka jej poglądów: „«Pole rażenia» aborcji jest pokoleniowe. Aborcje w pokoleniu dziadków dotyczą wnuki. Na terapię zgłaszają się kobiety i mężczyźni, których dzieci straciły życie w wyniku aborcji lub poronienia, ich dorosłe żyjące dzieci, które przeżyły realną groźbę aborcji, lub których rodzeństwo zginęło w wyniku aborcji, albo których sens istnienia kwestionowano u początków ich życia. Terapii poddawane są także żyjące, dorosłe dzieci takich rodziców”.

W tej sytuacji odczuwamy ulgę, dowiadując się, że trzynasty z ekspertów, profesor z Polskiej Akademii Nauk, jest specjalistą od patofizjologii męskiego układu rozrodczego – od okresu rozwoju embrionalnego po okres starczy, oraz że zajmuje się on także diagnostyką andrologiczną – nowotworami jąder.

Niewiele wiadomo o kolejnych dwóch rzeczoznawczyniach, rekomendowanych przez Uniwersytet Gdański i Wszechnicę Polską – Szkołę Wyższą Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.

Listę zamykają: jeden profesor, popularyzator edukacji seksualnej i znawca przedmiotu, jeden neutralny światopoglądowo profesor medycyny, jedna profesorka socjologii, specjalizująca się m.in. w badaniach nad statusem kobiet oraz jeden znany psycholog rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Grunt to podręcznik

Ministerstwo nie musiało obawiać się, że wydawnictwa sięgną, choćby przez przypadek, po – pozostających w mniejszości – neutralnych światopoglądowo rzeczoznawców. Wydawcy nie są altruistami, a przedmioty takie jak WDŻ są dla nich

.....
– *Chciałbym dokładnie poznać program WDŻ, zanim jako ojciec pošlę tam swoją córkę. Nie chciałbym na przykład, żeby ją w szkole uczono zakładania prezerwatywy na fantom.*

– *Mysli pan, że zaszkodziłoby jej, gdyby się dowiedziała, jak to się robi?*

– *Nie zaszkodziłoby. Ale jako katolik wolalbym, żeby nie było takich zajęć.*

– *Czyli w pana szkole zajęć o antykoncepcji nie będzie?*

– *Nie, bo musiałbym chodzić na każdą taką lekcję, żeby wiedzieć, jakie treści są tam podawane.*

.....

prawdziwą zmorą. Podręczniki trzeba wyprodukować, ale z góry wiadomo, że ich sprzedaż będzie nikła (podobno tylko 2 procent uczących się WDŻ decyduje się zainwestować w ich zakup), dlatego trzeba zminimalizować koszty, czyli ograniczyć liczbę tytułów w ofercie oraz wyeliminować ryzyko, że podręcznik nie zostanie dopuszczony. Prowadzone przez wydawców systematyczne analizy wyników sprzedaży potwierdzają także prawidłowość, że uczniowie szkół średnich w odróżnieniu od gimnazjalistów, w ogóle rzadziej zaopatrują się w podręczniki (wyjątek stanowią te, potrzebne do przygotowania się do matury), zadowolając się książkami używanymi. Z księgarskich półek znacznie lepiej „schodzą” zeszyty ćwiczeń, głównie dlatego, że w ćwiczeniach także coś się wypełnia, no i z reguły są one znacznie tańsze. To powód, dla którego ministerialna lista podręczników WDŻ dopuszczonych do użytku jest taka krótka: trzy tytuły oraz osiem zeszytów ćwiczeń, tylko dla gimnazjów. Oczywiście wyłącznie słusznych autorów. Podręczniki do

WDŻ recenzowali ulubieni eksperci MEN, po pierwsze, rekomendowany przez Komisję Katechetyczną Episkopatu Polski ks. dr hab. Józef Augustyn, po drugie, ks. dr hab. Józef Augustyn, po trzecie, prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski. Przy okazji ostatniej nowelizacji podstawy programowej w 2009 roku dokonano też przeglądu dopuszczonych wcześniej do użytku podręczników, a właściwie ich nieznacznie znowelizowanych wersji. Zabieg ten w wypadku podręczników do WDŻ był tyłuż kosztowny co zbędny, ponieważ, jak mówi Tomasz Garstka, obecna podstawa programowa nie różni się właściwie niczym od poprzedniej. Jedyne zmiany polegają na przemieszczeniu, w porównaniu z wcześniejszą wersją, dokładnie tak samo sformułowanych treści oraz na dodaniu wśród wymienionych zagrożeń zagadnienia „prostytcja nieletnich”. Poddanie istniejących podręczników ponownej weryfikacji spowodowało skreślenie z listy podręcznika dla gimnazjum wydawnictwa JUKA „Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. To jest ważne...”, autorstwa Tomasa Garstki, Michała Kostrzewskiego i Jacka Królikowskiego.





Ks. Augustyn uznał bowiem, że „Podręcznik pod względem merytorycznym jest kontrowersyjny. Cały rozdział «Moja rodzina» (a jest on przecież kluczowy dla przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie) i inne fragmenty traktujące o rodzinie są niespójne, uwikłane w polemikę, relatywizujące wartości rodziny i małżeństwa, a przez to antypedagogiczne. Autorzy [...] nie dali też w podręczniku prostego egzystencjalnego opisu ról ojca i matki, męża i żony, ale niemal całą stronę poświęcili na szczegółowe wyliczenie krajów, gdzie «małżeństwa cywilne między osobami jednej płci» zostały zalegalizowane i gdzie dopuszcza się adopcję dziecka «przez pary osób tej samej płci» (strona 46). Jaki jest sens tak szczegółowej informacji dla gimnazjalistów? Podręcznik narusza w sposób zasadniczy prawa rodziców do wychowania dzieci z ich własnymi przekonaniem. Wierzący rodzice nie życzą sobie kwestionowania pojęcia małżeństwa i rodziny, czego przykład mamy w podręczniku. Podręcznik narusza prawa dziecka do wolności sumienia. Proponuje bowiem rozwiązania moralne sprzeczne z religiami wyznawanymi przez znaczną część uczniów, do których jest kierowany (chrześcijaństwo, islam, judaizm). Podręcznik tego typu ma obowiązek uwzględniać wyznawaną przez uczniów religię. Podręcznik narusza także artykuł 72, rozdział II, punkt 1: «Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę prawną dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów publicznych ochrony dziecka przed [...] demoralizacją».

Podręcznik ma znamiona demoralizacji. Proponuje bowiem rozwiązania moralne niezgodne z sumieniem wierzących uczniów wyznawanych w Polsce religii. Wychowanie do życia w rodzinie nie może być realizowane bez odniesienia do wartości moralnych, wyznawanych przez dzieci i ich rodziców”.

Wobec argumentów tak ciężkiego kalibru oraz wielu innych wymienionych w liżącej dziewięć stron recenzji, a także negatywnej opinii drugiego rzeczoznawcy prof. Nalaskowskiego, który nie dopatrył się w podręczniku żadnych zalet („Nie stwierdzono takich, które usprawiedliwiałyby wystawienie przynajmniej opinii warunkowej”), książka poszła na przemiał. Ministerstwa nie zaniepokoił fakt, że ten sam podręcznik został w 2003 roku dopuszczony do użytku szkolnego (nr dopuszczenia 45/03), uzyskując wówczas bardzo przychylne recenzje, innych menowskich rzeczoznawców: seksuologa prof. dra hab. Zbigniewa Lwa Starowicza, prof. dra hab. Romana Ossowskiego i psychologa mgr. Jacka Jakubowskiego. Nikogo nie zainteresowało to, że podręcznik przez sześć lat był wykorzystywany w gimnazjach i że w tym czasie jego treści nie wywołały żadnych protestów rodziców, uczniów czy nauczycieli oraz że nic nie wiadomo, by stał się on źródłem demoralizacji. Ministerstwo nie odniosło się także do wielostronicowej odpowiedzi autorów podręcznika na przedstawione im zarzuty, w których w sposób rzeczowy i obszerny omówili swoje racje.

Ministerstwo nie zareagowało również na krytyczne opinie wyrażane przez uznanych ekspertów oraz organizacje pozarządowe o treściach zawartych w dopuszczonych do użytku podręcznikach. Ostatnią bardzo rzetelną i wszechstronną analizę materiałów edukacyjnych do WDŻ przeprowadzono w ramach badań zainicjowanych przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Raport z tych badań pt. „Wielka nieobecna” na pięćdziesięciu pięciu stronach omawia treści wszystkich jedenastu tytułów do nauki WDŻ (trzech zatwierdzonych podręczników dla gimnazjum oraz ośmiu zeszytów ćwiczeń). Oto jego fragment „W kolejnych podręcznikach homoseksualność i/lub biseksualność jest charakteryzowana jako:

- zaburzenie («U niektórych osób występują jednakże zaburzenia w postaci odmiennych orientacji seksualnych, jak: homoseksualizm, biseksualizm»²¹); odchylenie («Jeżeli jest to rzeczywisty homoseksualizm, wówczas na subiektywne przekonanie o skłonnościach homoseksualnych nakłada się odchylenie popędu płciowego, wyrażające się w skierowaniu pożądania seksualnego do osoby tej samej płci»²²);
- problem z tożsamością płciową²³;
- zniekształcenie («Dążenie do zaspokojenia popędu seksualnego może przybrać formy zniekształcone, jak homoseksualizm, biseksualizm, ekshibicjonizm, narcyzm, pedofilia, sadyzm, masochizm i in.»²⁴). W tym ostatnim przykładzie szczególnie rażące jest zestawianie niedominujących orientacji seksualnych z zaburzeniami preferencji seksualnych (parafiliami), zwłaszcza tych, których realizacja wiąże się z nadużyciem i jest prawnie karana (ekshibicjonizm, pedofilia).

Z wymienionych definicji najbardziej intrygujące i oryginalne są typologie cytowane w podręczniku gimnazjalnym Król. Rozróżnia ona «homoseksualizm pozorny» od «rzeczywistego» oraz «homoseksualistę» od «gay» (pisownia oryginalna). W pierwszym przypadku tzw. «homoseksualizm pozorny» rozumiany jest jako «subiektywne przekonanie o tendencjach homoseksualnych, ale nie towarzyszą mu rzeczywiste skłonności seksualne». Z kolei «homoseksualizm rzeczywisty» miałby występować wówczas, kiedy: na subiektywne przekonanie o skłonnościach homoseksualnych nakłada się «odchylenie popędu płciowego, wyrażające się w skierowaniu pożądania seksualnego do osoby tej samej płci»²⁵”.

²¹ Urban M., *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, Warszawa 2010, s. 17.

²² Król T. i in., dz. cyt., s. 116.

²³ Kalinowska W.F., dz. cyt., s. 71.

²⁴ *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum, Ćwiczenia*, pod red. T. Król, Kraków 2000, s. 57.

²⁵ Król T. i in., dz. cyt., s. 116.





W tym miejscu dodajmy jeszcze, że pani Teresa Król, była redaktorka naczelna „Wychowawcy” – miesięcznika nauczycieli katolickich w latach 1998–2001, pełniła funkcję głównego wizytatora MEN ds. wychowania do życia w rodzinie. Minister Handke najwyraźniej nie widziała konfliktu interesów w fakcie, że sama będąc współautorką programu WDŻ i podręcznika, nadzorowała akceptowanie do użytku programów i podręczników innych autorów. Zapewne wynikiem jej bogatego doświadczenia jest fakt, że jej podręcznik WDŻ nadal jest najbardziej dostępnym, a co za tym idzie, najpopularniejszym na rynku.

W wielu krajach nauczyciele nie korzystają z podręczników lub korzystają z nich w ograniczonym zakresie. Wolą sami przygotowywać materiały dydaktyczne, wychodząc z założenia, że w ten sposób łatwiej im nadążyć za zmieniającym się światem, poza tym traktują taką możliwość jako potwierdzenie swojej autonomii i profesjonalizmu. Poznają uczniów, ich potrzeby i zainteresowania, dzięki czemu mogą dobrać odpowiedniejsze lub bardziej interesujące dla konkretnej grupy teksty.

W Polsce nauczyciele i uczniowie są niewolnikami podręczników, ponieważ dopiero z podręcznika dowiadują się, jak rozumieć zapis z podstawy o tolerancji wobec odmienności seksualnych. Podręcznik jest więc swoistym pasem bezpieczeństwa, który pozwala nauczycielom wyjść cało z kolejnej programowej opresji.

Walka dobra ze złem

Edukacja seksualna przez środowiska katolickie od razu rozpoznana została jako obszar walki ideologicznej. Wystarczy wpisać do wyszukiwarki hasła takie, jak „edukacja/wychowanie seksualne”, by przekonać się jak mocno Kościół katolicki zaangażował się w zwalczanie świeckiej koncepcji nauczania tego przedmiotu. Żadne inne środowisko, łącznie z organizacjami pozarządowymi broniącymi praw kobiet, w tym praw reprodukcyjnych, nie jest w tej sprawie równie aktywne. Język kościelnych portali jest też bardziej agresywny. Ks. Dariusz Kowalczyk tak rozpoczyna wykład o historii edukacji seksualnej: „[...] początków idei wprowadzenia tzw. edukacji seksualnej do szkół można upatrywać w założonej w 1928 roku w Berlinie Światowej Lidze Reformy Seksualnej. Skupiała ona liberalnych seksuologów, którzy dążyli do rozpowszechnienia antykoncepcji, zalegalizowania aborcji i prostytucji, propagowania rozwodów i zasadniczego rozdzielania seksualności od moralności”. Najnowsza historia edukacji seksualnej prezentowana jest natomiast tak: „[w] 1996 roku Sejm RP uchwalił nowelizację ustawy o planowaniu rodziny, wprowadzając obowiązek realizacji w szkołach przedmiotu pod nazwą «wiedza o życiu seksualnym człowieka». Treści programowe przygotowane przez ówczesny MEN były kalką programów zachodnich, ujmujących seksualność człowieka w sposób hedonistyczny, permissywny.

Rodzice, obawiając się efektów edukacji seksualnej typu zachodniego (wzrost liczby ciąży u nieletnich dziewcząt, niekontrolowane rozprzestrzenianie się chorób przenoszonych drogą płciową, w tym AIDS), poczuli wielkie zagrożenie. Obawiali się, że ich dzieci zapłacą wysoką cenę za zbyt wczesne rozbudzenie seksualne. W efekcie licznych protestów społecznych ówczesny resort edukacji nie zdecydował się wdrożyć powyższych zajęć do nauczania szkolnego”.

Z kolei ks. Marek Dziewiecki, analizując czynniki, które utrudniają rodzicom formowanie u dzieci dojrzałej postawy wobec seksualności, dowodzi: „Chodzi tu zwłaszcza o promowanie przez większość środków społecznego przekazu – ale także przez wielu pedagogów, psychologów, socjologów i wychowawców – zawężonej i naiwnej wizji człowieka. Dominujące obecnie zawężenie antropologiczne polega na ekspozowaniu w człowieku głównie jego cielesności, emocjonalności oraz subiektywnych przekonań, a zatem tych sfer, w których człowiek nie jest w stanie zrozumieć samego siebie, ani zająć dojrzałej postawy wobec siebie i innych ludzi”. Dalej ks. Dziewiecki wyręcza Ministerstwo Edukacji Narodowej, pisząc wprost, jakie są powinności szkoły: „W sytuacji, w której wiele środowisk i instytucji stara się podporządkować edukację seksualną wyznawanej przez siebie antyrodzinnej ideologii, ważnym i stałym sprzymierzeńcem rodziców w odpowiedzialnym wychowaniu seksualnym młodzieży powinna być szkoła. Zadaniem społeczeństwa obywatelskiego jest obrona szkoły przed wszelkimi naciskami ideologicznymi tak, by edukacja szkolna mogła służyć wyłącznie dobru wychowanków. W obliczu wyborów parlamentarnych i zmian w układzie sił politycznych szkoła będzie musiała w najbliższych miesiącach zmierzyć się z naciskami ideologicznymi m.in. w odniesieniu do edukacji seksualnej. Warto zatem wskazać kilka podstawowych norm, które mogą pomóc szkole i nauczycielom w obronie słusznej autonomii w zakresie wychowania seksualnego”. W sytuacjach dla siebie wygodnych Kościół doskonale potrafi posługiwać się liberalną koncepcją edukacji, odwołując się do autonomii. A zaniepokojony przygotowywanymi w 2002 roku zmianami programowymi miesięcznik katolicki dla nauczycieli apelował: „Zaledwie kilka miesięcy po ukazaniu się numeru «Wychowawcy» o wychowaniu prorodzinnym (październik 2001) powracamy do tego samego tematu, by tym razem w imieniu rodziców i nauczycieli zdecydowanie powiedzieć: STOP EDUKACJI SEKSUALNEJ!”

W zasadzie wszystko jest jasne: katolicy eksperci od edukacji seksualnej nie ukrywają ambicji Kościoła oraz wpływu, jaki wywarł na obecny kształt edukacji seksualnej.

Kolejne rządy godziły się na kościelne ingerencje w nauczanie edukacji seksualnej, ignorując całkowicie to, co niesie z sobą współczesna cywilizacja i technika – cyberbulling, seksting, nieograniczony dostęp do pornografii. Psycholog Tomasz Garstka jest zdeprymowany nie tylko pornograficznymi amatorskimi filmami,.....





kręconymi przez nastolatki, ale także modną w internecie rysunkową pornografią japońską w nurcie hentai, w swych skutkach groźniejszą niekiedy niż tradycyjne porno. W szkole nauczyciele coraz częściej nie radzą sobie z napastowaniem seksualnym, nie tylko tym rówieśniczym, ale także tym, którego doświadczają oni sami. Głębokie przemiany sfery intymnej analizują socjolodzy. Bauman ostrzega: „Agencje sporządzające randki *on-line* obiecują klientom uszycie partnera na zamówienie. Kolor skóry, kolor włosów i stopień owłosienia, objętość tego czy owego, długość tego czy owego – to wszystko da się sprawdzić w online’owym katalogu, w jakim zarejestrowani miłośnicy seksu jednej nocy są sklasyfikowani. W toku tak zorganizowanego proceduru zniknie już doszczętnie z widoku dręcząca w innych sytuacjach okoliczność, że partner seksu jest osobą, a więc też, o zgrozo, podmiotem... W katalogu smacznych kęsków nie znajdziesz człowieka, więc kłopot z głową”²⁶. Giddens wskazuje na „zrównywanie się statusów kobiet i mężczyzn, męskość i kobiecość, jakie funkcjonowały wcześniej”, i kres „binarnego kodu męskości i kobiecości, który praktycznie nie dopuszcza nic pośrodku, przyporządkował płęć społeczną płci biologicznej tak, jakby było to jedno i to samo” (Giddens, 2007:233).

Bezradność polityków oświatowych wobec tych problemów jest po prostu niebywała. Zachowują się oni tak, jakby nie tylko nie czuli się za nic odpowiedzialni, ale także nie widzieli związków pomiędzy jakością relacji międzyludzkich a jakością życia społecznego, między dobrostanem obywateli a ich poczuciem bezpieczeństwa, zdrowiem seksualnym a zdrowiem w ogóle.

A może związek między szkołą a społeczeństwem nie istnieje? Co determinuje edukację?

Opisanie zależności pomiędzy szkołą a społeczeństwem nie jest proste ponieważ istnieje wiele sposobów ich objaśniania. Amerykańscy badacze edukacji – Walter Feinberg i Jonas F. Soltis – chcąc uprościć to zadanie, zdecydowali się na przyporządkowanie istniejących teorii wyjaśniających społeczne uwarunkowania edukacji do trzech zasadniczych nurtów: funkcjonalizmu, teorii konfliktowej i interpretacyjnej. Zaznaczając z góry, by rozróżnienia tego nie traktować zbyt rygorystycznie, ma ono bowiem bardziej praktyczny, roboczy charakter, a co za tym idzie, nie jest wolne od pewnych uproszeń.

Z grubsza biorąc, funkcjonalizm odzwierciedla przeświadczenie, że zadaniem szkoły jest socjalizacja uczniów, przygotowanie ich do funkcjonowania na rynku pracy i w społeczeństwie, raczej przysposobienie do istniejących praktyk czy wymagań niż zachęcenie do zmieniania zastanego porządku. Wizja szkoły w rozumieniu

²⁶ [http://kobieta.gazeta.pl/kobieta/1,107880,6074208,Prof__Bauman__Milosc_nie_jest__cool_.html].

funkcjonalistów nie oznacza, że kierują się oni wyłącznie pragmatycznymi przesłankami, wręcz przeciwnie, również oni są pełni ideałów, chcą, by edukacja była dostępna, egalitarna, by była kluczem do równych szans, inwestycją w człowieka i w ten sposób warunkowała społeczny postęp. Problem funkcjonalistów polega jednak na tym, że pierwszorzędne znaczenie ma dla nich przekonanie, iż szkoła pełni w gruncie rzeczy

.....
Kolejne rządy godziły się kościelne ingerencje w nauczanie edukacji seksualnej, ignorując całkowicie to, co niesie z sobą współczesna cywilizacja i technika – cyberbulling, seksting, nieograniczony dostęp do pornografii.

rolę służebną wobec państwa oraz że ma zasadniczy wpływ na zapewnienie jego ciągłości i przetrwania. Funkcjonałiści nie widzą zatem nic złego w przygotowywaniu młodych ludzi do pełnienia różnych ról społecznych: obywateli, pracowników, społeczników, konsumentów w obrębie zastanego porządku, w którym i tak przyjdzie im żyć. Z dużą dbałością projektują więc system edukacji, wyposażając go w takie narzędzia i rozwiązania (programy, podręczniki, systemy oceniania, egzaminowania *etc.*), które mają w jak najdoskonalszy sposób służyć „skutecznemu urabianiu jednostek” (Feinberg, Soltis, 2000:15).

Wyznawcy teorii konfliktowej, patrząc na wysiłki funkcjonalistów, postrzegają ich starania zgoła inaczej. Widzą bowiem w szkole miejsce nie tyle wyrównywania szans i postępu, ile reprodukcji społecznych nierówności, odtwarzania istniejącego porządku wraz z zastaną hierarchią społeczną i występującymi w jej obrębie ograniczeniami. Teoria konfliktowa, mająca swoje korzenie w marksizmie, w swym postrzeganiu szkoły (przede wszystkim jej ukrytego programu) bliska jest marksistowskiej definicji systemu szkolnego jako jednego z ideologicznych aparatów państwa, który na równi z innymi instytucjami pełniącymi tę samą rolę – Kościołem, systemem prawnym, partiami politycznymi *etc.* – ma zagwarantować zachowanie władzy klasie dominującej, bronić panującej ideologii (np. neoliberalnej) oraz zapewnić reprodukcję środków produkcji.

Feministycznemu spojrzeniu na relacje między szkołą a społeczeństwem bliska jest teoria konfliktowa, ba, można wręcz uznać, że feminizm jest jedną z jej postaci. W odróżnieniu od marksistów feministki uważają jednak, że oprócz klasowego istnieje też inny przejaw ucisku i dominacji – mężczyzn nad kobietami, który dotyczy kobiet ze wszystkich klas. Feministki znajdują wiele dowodów na to, że uprzywilejowanie mężczyzn wywarło i nadal wywiera ogromny wpływ na edukację i sposób funkcjonowania instytucji oświatowych. Męska supremacja przejawia się odmiennymi oczekiwaniami wobec chłopców i dziewcząt, tworzeniem programów nauczania i materiałów edukacyjnych sprzyjających reprodukcji stereotypów.....





co do społecznych ról uwarunkowanych płcią. Feministki dostrzegają w szkole mechanizmy, których konsekwencją jest kształtowanie u dziewcząt postaw pasywnych, ograniczających ich aspiracje, wywierających znacznie większą niż w wypadku chłopców presję na ich wizerunek i styl bycia. Co samo w sobie bywa przyczyną samoograniczeń.

W myśl podejścia interpretacyjnego szkoła jako wytwór społeczny i jego część powinna być opisywana i badana tak, jak przyjęto to robić w antropologii społecznej i etnografii. Procesy socjalizacji, z którymi mamy do czynienia w szkole, nie są bowiem wyłącznie prostą transmisją jawnych czy ukrytych programów. By zrozumieć funkcję szkoły, trzeba rozpoznać rządzące nią reguły gry, które tworzą kulturę szkoły (lub jej części, np. klasy) i rządzą nią. Interpretatywiści nie przeczą, że szkoła jako taka jest instytucją socjalizująca, uważają natomiast, że na miarę odgrywanych w szkole ról i w konsekwencji przyjętych w społeczności szkolnej reguł, wszyscy jej członkowie uczestniczą w procesie negocjacji znaczeń. Socjalizacja nie jest więc procesem biernym – przyjmowania czy przyswajania sobie postaw, norm, reguł i znaczeń od „starszych”, lecz jest uwarunkowana przez lokalne zwyczaje, tradycję, oczekiwania *etc.* Wiadomości i znaczenia przekazywane w szkole są *de facto* negocjowane i interpretowane, co prowadzi czasem do nadania im nowego sensu. Właśnie dlatego interpretatywiści odrzucają kryteria przyjęte przez funkcjonalistów, którzy skłonni są postrzegać zadania szkoły jako ciąg działań służących postępowi i dostosowaniu, czy kryteria stosowane przez wyznawców teorii konfliktowej, definiującej szkołę jako aparat przymusu służący zachowaniu przez dominujące klasy *status quo*.

Koncepcje socjologii edukacji nie są prawdopodobnie obce części nauczycieli, a nawet niektórym ministrom edukacji. Problem polega na tym, że ich ewentualna znajomość nie stanowi impulsu do refleksji u polityków oraz pedagogów nad sensem istnienia szkoły i publicznej oświaty, co czyni rozważania o edukacji płytkimi i pozbawionymi większej wartości. To właśnie ta powierzchowność w myśleniu o edukacji powoduje, że poszczególne elementy systemu są niespójne, a projektodawcy kolejnych reform nie są w stanie zdefiniować swojej roli (zadań i odpowiedzialności) wobec społeczeństwa oraz jego instytucji.

.....
Bezradność polityków oświatowych wobec tych problemów jest po prostu niebywała. Zachowują się oni tak, jakby nie tylko nie czuli się za nic odpowiedzialni, ale także nie widzieli związków pomiędzy jakością relacji międzyludzkich a jakością życia społecznego, między dobrostanem obywateli a ich poczuciem bezpieczeństwa, zdrowiem seksualnym a zdrowiem w ogóle.
.....

Zamiast pointy – zwrot ku Tanganice

Seksuolog, dr Andrzej Depko od lat kolekcjonuje publikacje poświęcone edukacji seksualnej. Dzięki jego zbierackiej pasji można prześledzić, jak toczyła się w Polsce dyskusja wokół nauczaniu tego przedmiotu. Lektura unikalnych niekiedy materiałów wywołuje ambiwalentne uczucia: niekiedy uśmiech, częściej szacunek, czasem zdumienie. Po pierwsze, uświadamia nam ona niebywałą trwałość uprzedzeń i obaw, które powodowały, że decyzję o wprowadzeniu powszechnej edukacji seksualnej nieustannie odsuwano, zastępując ją rozwiązaniami połowicznymi, namiastkami w postaci pojedynczych lekcji lub pogadanek.

Po drugie, dowiadujemy się z niej, że dyskusje wokół edukacji seksualnej toczone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych cechowała daleko większa rzetelność i dojrzałość niż ta, z którą mamy do czynienia obecnie. „Czy erotyzm potrzebował rehabilitacji? Chyba tak. I chyba nadal potrzebuje. [...] Powodów może być wiele. Wydaje się jednak, że głównie tkwią one w braku uświadomienia i kultury seksualnej. Mówiąc o uświadomieniu, nie mam na myśli prostych wiadomości o tym, skąd biorą się dzieci. To wszyscy wiedzą. Chodzi o zasób wiedzy znacznie szerszy, o podstawowe wiadomości z biologii człowieka, z psychologii, socjologii, a także patologii. [...] Z doświadczenia – jako lekarz – wiem, ile zła wynika z braku wiedzy seksualnej w naszym społeczeństwie. Brak kultury jest jeszcze trudniejszym problemem niż brak informacji. Człowieka nie można jej nauczyć z dnia na dzień, nie można wpoić mu jej poprzez lekturę jednej broszury” (Jaczewski, 1979).

Z przykrością musimy skonstatować także, jak nietrwała jest nasza pamięć o szkolnych doświadczeniach i eksperymentach, jak bardzo nie potrafimy wykorzystać dorobku minionych pokoleń nauczycieli. „Problematykę związaną z wychowaniem seksualnym włączyłam, od przeszło dziesięciu już lat, do swojej pracy wychowawczej opartej na filmie. Możliwość wykorzystania tematyki filmowej do wychowania seksualnego są olbrzymie. Po pierwsze dlatego, że od zarania swych dziejów sztuka filmowa zajmuje się wszystkim co ludzkie, a więc i sprawami ludzkich uczuć” – dzieli się doświadczeniami z prowadzenia zajęć z wychowania seksualnego Krystyna Zepp, wykładowca Studium Nauczycielskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim podczas ogólnopolskiego sympozjum w Łodzi w 1968 roku. Inni jego uczestnicy, Stefania Muszycka i dr Eugeniusz Zejda relacjonują: „W toku dyskusji nad eksperymentalnym wychowaniem seksuologicznym prowadzonym od siedmiu lat w wybranych szkołach na terenie województwa łódzkiego ustalono w ubiegłym roku program realizacji tego wychowania”. Natomiast Grażyna Łęcka, z-ca kierownika szkoły podstawowej nr 58 w Łodzi, tak opowiada o swoich inicjatywach: „Rozumiałam, że nie wystarczy tylko z dziećmi omawiać zagadnień dotyczących wychowania seksualnego, ale trzeba również.....





nawiązać współpracę z rodzicami [...] Wszyscy nauczyciele i wychowawcy omawiający problematykę wychowania seksualnego są w kontakcie z nauczycielem biologii, który z racji swojej specjalności porusza najtrudniejsze tematy [...] Omawiane zagadnienia wychowania seksualnego na lekcjach biologii muszą tworzyć odpowiednią całość [...] Dla lepszego zrozumienia podaję fragment takiego planu dla I-szej i VIII-ej klasy”.

Lektura archiwalnych tekstów obala różne obiegowe przekonania: mit, że dopiero po 1989 zaczęliśmy odwoływać się do zachodnich modeli edukacji seksualnej – ze sprawozdań z konferencji i publikacji wynika, że regularnie wymieniano doświadczenia ze specjalistami z innych krajów, śledząc na bieżąco sposoby wprowadzania edukacji seksualnej w Europie.

A także mit o tym, że socjalistyczna szkoła ignorowała uczucia i poglądy na sprawy edukacji seksualnej katolików. „Nie propagujemy restrykcyjnych zasad etyki katolickiej, ale jeżeli napotykamy człowieka, który świadomie je realizuje, nakładając na siebie niekiedy trudne hamulce, budzi on nasz szacunek i podziw. Jednak tych, którym się to nie udaje lub którzy nie chcą ograniczać się do ram dopuszczalnych przez Kościół, nie potępiamy i nie oceniamy jako niemoralnych” (Jaczewski, tamże).

W pierwszym podręczniku do edukacji seksualnej z 1987 roku „Przysposobienie do życia w rodzinie” znaleźć można dziesiątki zadań przeznaczonych do realizacji w parach i w grupach, na przykład.: „Przeprowadźcie dyskusję panelową nt. «moralno-etyczne zagadnienia przerywania ciąży». Jaki jest związek prezentowanych stanowisk z wyznawanym przez ich autorów światopoglądem? W jaki sposób – Waszym zdaniem – powinno się planować akcję profilaktyczną przeciw przerywaniu ciąży? Jaki może być w tym Wasz udział?” (s. 240).

I właśnie największą irytację budzi we mnie poczucie zaprzepaszczonej szansy na normalność, jaką było wycofanie tego podręcznika ze szkół i oddanie pięciuset tysięcy jego egzemplarzy na makulaturę. Porażkę podręcznika „Przysposobienie do życia w rodzinie” autorstwa Wiesława Sokoluka, Dagmary Andziak i Marii Trawińskiej można uznać wręcz za metaforę walki o rzetelną i zgodną z nowoczesnymi standardami edukację seksualną. W rozmowie z Lidią Jastrzebską w „Głosie Nauczycielskim” z lutego 1988, profesor Mikołaj Kozakiewicz, sam orędownik i propagator edukacji seksualnej, tak przedstawia ówczesną sytuację: „Dlaczego podręcznik wywołał burzę? Wynika to z kilku powodów. Pierwszy to tematyka, ciągle w naszym społeczeństwie uważana za drażliwą, niewłaściwą, nieprzyzwoitą” także „dlatego iż to nie była zwykła książka, lecz podręcznik szkolny. Tym, co różni podręcznik od innych poradników, jest to, że jest on obowiązkowy. [...] Sądzę, że jest to pierwsza przyczyna, dla której wybuchł skandal, bowiem w naszym społeczeństwie, które w sferze obyczajowej jest tradycyjne, odczytano to jako swoisty zamach na suwerenność

wychowania i na wartości pewnych ideologii, a także obowiązkową propozycję widzenia pewnych spraw w sposób odbiegający od poglądów rodziców i części społeczeństwa” (s. 66–67)²⁷.

Tak oto brutalny reżim komunistyczny ugiął się przed opinią publiczną nieświadom, że cofnie to dyskusję o edukacji seksualnej na długie lata do poziomu debaty nad ustawą alimentacyjną w parlamencie niepodległej Tanganiki z roku 1963.

„Poseł P. Mbogo (Mpanda) wyraził opinię, że ustawa o alimentach spowoduje powszechny wzrost prostytucji w kraju. Dziewczęta będą chciały mieć jak najwięcej nieślubnych dzieci, by tą drogą zarabiać pieniądze na kosmetyki. Dziewczęta te będą jak słabo rozwinięte kraje – trzeba będzie w nie inwestować”²⁸.

Dziękuję dr. Andrzejowi Depce za możliwość zapoznania się z jego zbiorami, którym w moim przekonaniu należy się odrębna publikacja.

²⁷ Imieliński K., Imieliński Ch., *Profesora Kozakiewicza refleksje o seksie*, Warszawa 1997.

²⁸ Kapuściński R., *Gdyby cała Afryka...*, Warszawa 2011.



część III



INNY PUNKT WIDZENIA

Na to, jak doświadczana jest przynależność rasowa czy klasowa, ma wpływ także płeć: [...]. Kwestie dotyczące społecznej konstrukcji rasy, sposobu, w jaki nierówności rasowa i klasowa się wzajemnie wzmacniają i wyrażają się poprzez rasową czy genderową tożsamość, nie wydają się kontrowersyjne, kiedy odnosimy je do świata dorosłych. W przypadku dzieci jednak sytuacja przestawia się inaczej. [...] kiedy spojrzymy na dzieciństwo przez pryzmat statusu rasowego, genderowego i klasowego, to pogląd, że dzieciństwo jest okresem niewinności, rozumianej jako egzystowanie w oderwaniu od symbolicznej i faktycznej rzeczywistości polityczno-gospodarczej, musi zostać całkowicie odrzucony.

Karen Wells, *Childhood in a global perspective* (2009, s. 67–69)

dyskryminacja



czytanki
o edukacji

RÓWNE SZANSE W EDUKACJI?

**Wiktoria
Obidniak-Marciniak**

Problemy polityki oświatowej na świecie

Wiele lat reform, liczne ustawy oraz ogromna skala edukacyjnej ekspansji, a państwowy system oświaty, zarówno w Polsce, jak i na świecie, nadal boryka się z podstawowym problemem. Nie tak prosto zapewnić wszystkim dzieciom

dostęp do wysokiej jakości edukacji. Niełatwo też dać im jednakowe szanse na rozwój, który zagwarantuje społeczną mobilność i umiejętność kierowania własnym losem przy gwałtownie zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Od 2007 roku gospodarki wielu krajów, w tym Wielkiej Brytanii i USA, musiały stawić czoło serii niepokojących wydarzeń związanych z potężnym kryzysem finansowym i masowymi zwolnieniami pracowników. Skutki odczuwalne są do dziś. Daleko idące zmiany w polityce pomocy socjalnej połączone z cięciami budżetu nie pozostały bez wpływu na podział dochodów i dobrobytu pomiędzy obywateli. Zakres i dystrybucja pomocy, jaką państwo może zapewnić, zmieniły się. Kurczą się także fundusze na badania społecznych skutków budżetowych cięć wydatków na opiekę i edukację. Prognoz, jak będzie wyglądała nasza rzeczywistość za kilka czy kilkanaście lat, jest wiele i nierzadko bardzo różnych. Jeśli jednak faktycznie czekają nas chude lata, to poza elastycznością i szybką adaptacją, dobre wykształcenie będzie niezwykle istotne, żeby je przetrwać.

Niezależnie od tego, jaka przyszłość nas czeka, wyraźnie widać coraz większą odpowiedzialność, która spoczywa na szkołach i całym systemie edukacji. Mają wychować kolejne pokolenia mobilnych, samowystarczalnych i całkowicie niezależnych od państwowej pomocy obywateli. By jednak szkoły mogły z sukcesem wypełniać swoją misję, niezbędne jest podkreślenie kluczowej roli, jaką odgrywa w oświacie polityka równych szans, jeśli chodzi o zapewnianie jednokowych możliwości kształcenia i równego startu w życiu – niezależnie od narodowości, koloru skóry, płci czy klasy społecznej. Im wcześniej jest ona wdrażana, tym większe są szanse na jej powodzenie w zwalczaniu nierówności edukacyjnych, które nierozzerwalnie przekładają się na pogłębiające się rozwarstwienie społeczne.

Wiktoria Obidniak-Marciniak ukończyła filologię włoską na Uniwersytecie Warszawskim oraz studia na Wydziale Polityki Społecznej i Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego w zakresie przemian zachodzących w oświacie w erze postkolonializmu i globalizacji oraz współczesnych badań dotyczących rozwoju dziecka. W ramach praktyk wolontariackich w angielskiej organizacji charytatywnej Plan UK współpracowała przy przygotowaniu kampanii poświęconej edukacji dziewcząt i kobiet *Because I Am A Girl*. Problemom współczesnych form wolontariatu i darmowej pracy poświęciła swoją pracę dyplomową.





Analiza rządowej polityki, opierającej się na cięciu wydatków publicznych, jest konieczna, by można było określić jej zasięg i bezpośredni wpływ na takie obszary życia społecznego jak opieka zdrowotna, socjalna, statystyki zatrudnienia czy edukacja. Potrzebna będzie szersza ocena ekonomicznych skutków polityki oszczędzania i określenia, które grupy społeczne najbardziej na niej skorzystały, a które straciły.

W Wielkiej Brytanii za wyżej opisane badania odpowiedzialne jest między innymi Centrum Analizy Społecznego Wykluczenia (The Centre for Analysis of Social Exclusion) utworzone przy Londyńskiej Szkole Ekonomii i Nauk Politycznych. Bada ono anatomie nierówności ekonomicznych obejmujących okres od pierwszych przejawów gospodarczej recesji w 2007 do 2014 roku, mierzy społeczną mobilność oraz wpływ polityki na dostęp do możliwości edukacyjnych, zwłaszcza w pierwszych latach życia.

Taka analiza, przeprowadzana na różnych szczeblach, począwszy od lokalnego (dzielnica, lokalna społeczność), a na krajowym skończywszy, jest niezbędna w celu zrozumienia, jak kształtuje się geografia ubóstwa w kraju oraz jak rozkładają się nierówności i szanse społeczne w obecnej sytuacji gospodarczej i politycznej.

Pozostając przy kwestii nierówności w angielskim systemie oświatowym, warto przyrzeć się czynnikowi, który według wielu jest nierozzerwalnie z nimi związany. Jest nim klasa społeczna.

Znaczenie klasy społecznej w brytyjskim szkolnictwie

Najprościej definiując klasę społeczną, można powiedzieć, że dzieli ona obywateli na tych, którzy posiadają znaczące wpływy, i tych, którzy ich nie posiadają. Wyższe warstwy społeczne kumulują władzę i bogactwo, starając się tym samym ugruntować silną pozycję. Ideologie przekonujące o tym, że klasa jest czymś wrodzonym i nie dającym się wykorzenić, przyczyniły się do normalizacji i powielania społecznych nierówności. Koncepcja klasy staje się coraz trudniejsza do zdefiniowania. Nie jest już postrzegana z czysto ekonomicznego punktu widzenia. Dziś częściej mówi się o niej w kategoriach umiejętności socjalizacji lub jej braku, który miałby być przyczyną wykluczenia czy trudności z przystosowaniem się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Nazewnictwo warstw społecznych jest zróżnicowane. Pierre Bourdieu dzielił klasy na dominującą, średnią i niższą, ze względu na ich kapitał społeczny, kulturowy, ekonomiczny i symboliczny. W każdej z nich wyodrębniał trzy dodatkowe podgrupy: dominującą, pośrednią i zdominowaną. Umberto Eco używa określeń digitariatu, kogitariatu i proletariatu. Ta ostatnia grupa społeczna przechodzi prawdziwą transformację, między innymi dzięki łatwiejszemu dostępowi do nauki. Zacierająca się granica między warstwą niższą i średnią skłoniła brytyjskiego profesora ekonomii

Guya Standinga do utworzenia terminu „prekariat”, który określa nową kategorię społeczną, łączącą proletariat z klasą średnią. Wspólnym mianownikiem tej zasadniczo bardzo zróżnicowanej i rozproszonej grupy jest nieumiejętność radzenia sobie w obecnej rzeczywistości i pozostawanie często na łasce państwa oraz chroniczny niepokój o własny los i niepewną przyszłość (angielska definicja słowa „precarious” to „na łasce innych”, „niepewny”, „niestabilny”)¹.

Na potrzeby tego rozdziału posłużę się jednak terminologią używaną przez Lindę Croxford, której trzystopniowy podział społeczeństwa angielskiego wyodrębnia klasę kierowniczą, średnią i robotniczą.

Metody pomiaru klas są zazwyczaj mało precyzyjne, co utrudnia obiektywną ocenę na przykład osiągnięć poszczególnych grup w nauce. Według Croxford, znaczące zmiany można było zaobserwować zwłaszcza w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, kiedy to klasa kierownicza wzrosła z 35% do 38%, a robotnicza zmalała z 28% do 22%². Problem z pomiarem tak płynnych kategorii, jak klasa i związana z nią dyskryminacja w edukacji, powoduje, że badacze i badaczki muszą stawić czoło trzem podstawowym wyzwaniom:

- W Wielkiej Brytanii dyskryminacja jest zjawiskiem zaskakująco trwałym. Zmiany są zazwyczaj niewielkie i następują powoli, co oznacza, że są raczej skutkiem długoletnich transformacji społeczno-gospodarczych, a nie na przykład określonej reformy oświatowej. Badania powinny zatem obejmować dłuższy okres, opierać się na wiarygodnych danych i być tak skonstruowane, by mogły wychwycić choćby najdrobniejszą poprawę. Sprzeczne dane, niewystarczająca ilość informacji oraz trudności związane z pomiarem klas społecznych powodują, że wnioski z przeprowadzonych badań są niekiedy mylnie interpretowane.
- Ekspansja edukacji spowodowała, że coraz więcej młodych osób, niezależnie od przynależności społecznej, spędza czas w szkole. Powstaje jednak pytanie, czy wzrost liczby uczących się i liczby placówek przekłada się bezpośrednio na lepsze szanse edukacyjne i czy ilość oznacza tu jakość. Bowiem to jakość jest kluczowa. Jeśli nauka to wartość sama w sobie, teoretycznie z ekspansji powinni korzystać wszyscy, a nierówności edukacyjne czy społeczne powinny maleć. Jednak fakt, że rośnie liczba ludzi wykształconych, powoduje, że edukacja traci na wartości, a to, co zaczyna się liczyć, to reputacja i prestiż szkoły czy uczelni. Do tych najbardziej elitarnych placówek dostęp mają jednak stale nieliczni.

¹ Definicja pochodzi ze strony <http://www.thefreedictionary.com/precarious>.

² Croxford L., *Construction of social class variables*, „EYT Working Paper 4”, Edinburgh 2004.





Wracając jednak do tematu dyskryminacji w brytyjskiej oświacie, statystyki pokazują wyraźnie, że chociaż więcej młodych ludzi kończy pomyślnie szkołę średnią i zdobywa wyższe wykształcenie, to odsetek studentów z najniższych i najuboższych warstw społecznych pozostaje niezmiennie niski. Młodzież z najbogatszych dzielnic Londynu, a tym samym pochodząca z klasy kierowniczej, ma ponad 50% większe szanse na dostanie się na studia niż ich rówieśnicy z biednych dzielnic miasta czy uboższych części kraju. Przykładowo uczniowie z prestiżowych londyńskich dzielnic Kensington i Chelsea oraz Westminster mają o 65%–69% większe szanse na kontynuowanie nauki po szkole średniej niż ich koledzy w południowym Bristolu, Leeds (10%) czy północnym Nottingham oraz Sheffield (8%). Dane statystyczne ujawniają głęboko zakorzenione podziały międzyklasowe i jest to problem zarówno edukacyjny, jak i społeczny. Nie oznacza to, że uczennice i uczniowie pochodzący z rodzin o niskim statusie społecznym są mniej zdolni, ani że nie radzą sobie na studiach. Wręcz przeciwnie, istnieje wiele dowodów na to, że jeśli już dołączą do uniwersyteckiego grona, często decydują się na kontynuowanie nauki na studiach podyplomowych. Nadal jednak panuje przekonanie, że wysokie aspiracje naukowe nie są wpisane w ich status społeczny, a pójście na studia nadal postrzega się jako przekroczenie ogólnie przyjętych „norm”.

Uniwersytety też nie pozostają bez winy. Najczęściej propagują ideę studiowania i kuszą ofertami ciekawych kierunków uczennice i uczniów w wieku pomiędzy 16. a 18. rokiem życia, kiedy dla wielu z nich jest już na taką decyzję za późno. Im wcześniej zacznie się rozwijać ich pasję do nauki poprzez zapewnienie dostępu do edukacji wysokiej jakości, tym większe szanse na to, że będą oni w stanie pomyślnie realizować swoje aspiracje.

Raport departamentu Ministerstwa Edukacji z 2010 roku pokazuje, że niespełna 40% chłopców z klasy robotniczej otrzymujących darmowe posiłki w szkole (korzystanie z darmowych posiłków jest w Anglii powszechnie stosowanym w badaniach wskaźnikiem ubóstwa) zalicza egzaminy gimnazjalne pomyślnie w porównaniu z przeciętną 65,9% ich rówieśników z wyższych warstw społecznych. Podobne wyniki dotyczą dziewcząt, z których 48% z biedniejszych środowisk udaje się zakończyć edukację na poziomie

W Wielkiej Brytanii dyskryminacja jest zjawiskiem zaskakująco trwałym. Zmiany są zazwyczaj niewielkie i następują powoli, co oznacza, że są raczej skutkiem długoletnich transformacji społeczno-gospodarczych, a nie na przykład określonej reformy oświatowej. Badania powinny zatem obejmować dłuższy okres, opierać się na wiarygodnych danych i być tak skonstruowane, by mogły wychwycić choćby najdrobniejszą poprawę.

gimnazjalnym, w porównaniu z 73,6% ich lepiej sytuowanych rówieśniczek. Oznacza to, że około 20–25% uczniów i uczennic korzystających z darmowych posiłków ma mniejsze szanse na kontynuowanie edukacji i najprawdopodobniej nigdy nie pójdzie do szkół policealnych ani na studia. Kolejny dokument podtrzymujący tę tezę to raport Angielskiej Rady Finansowania Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Funding Council for England), opublikowany przez gazetę „The Guardian” w 2005 roku. Wynika z niego, że adres zamieszkania nierozzerwalnie związany z przynależnością społeczną nie pozostaje bez znaczenia. Absolwenci i absolwentki z klas średniej i kierowniczej, zamieszkujący lepsze dzielnice, mają dostęp do edukacji wyższej jakości, co w rezultacie powoduje, że mają sześciokrotnie większe szanse na pomyślne ukończenie szkoły średniej i dostanie się na studia niż uczniowie z klas niższych, mieszkający w gorszych dzielnicach i mający dostęp do słabszych placówek oświatowych. Jak widać, klasa społeczna ma wpływ na osiągnięcia w nauce i dostęp do edukacyjnej oferty, która nie dla wszystkich jest taka sama.

Oczywiście nie tylko pochodzenie klasowe decyduje o tym, jak dzieci i młodzież radzą sobie w szkole i poza nią. To raczej kombinacja tego pierwszego i innych czynników, takich jak płeć, przynależność etniczna i rasowa, niepełnosprawność, które odgrywają znaczącą rolę w pogłębiającym się rozwarstwieniu angielskiego wielokulturowego społeczeństwa. Chłopcy zaczynają radzić sobie z nauką gorzej niż dziewczynki już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie czarni i pochodzenia karaibskiego trzykrotnie częściej są wydalani ze szkół niż ich biali koledzy. Czterech na pięciu uczniów niepełnosprawnych przyznaje, że są maltretowani w szkole. Prawie jedna trzecia kobiet muzułmańskich w kraju nie posiada nadal żadnego wykształcenia. Są to tylko niektóre dane przytoczone w raporcie Komisji do Spraw Równości i Praw Człowieka (The Equality and Human Rights Commission). Pokazuje on nie tylko, jak głęboko zakorzenione są podziały społeczne, ale także, że nierówne szanse w dostępie do dobrej jakości opieki nad dziećmi pojawiają się już w żłobkach, a następnie systematycznie przekładają się na kolejne etapy edukacji.

Szkołom coraz ciężiej stawić czoło licznym problemom i przejawom dyskryminacji. Za niepowodzenia naukowe dzieci z biedniejszych środowisk często obwinia się nauczycielki i nauczycieli, ich brak wiary w możliwości dziecka i nierówne traktowanie bazujące na wewnętrznych uprzedzeniach oraz stereotypowym przekonaniu, że klasa jest wartością nabytą i że pochodzenie, płeć czy kolor skóry determinuje od dnia narodzin nasze miejsce w społeczeństwie i nasz naukowy potencjał. Gdy laburzystowski minister ds. szkolnych standardów Stephen Byers pod koniec lat dziewięćdziesiątych tłumaczył fakt słabszych wyników osiąganych w szkole przez chłopców ich wrodzonym roztargnieniem, tupetem czy też skłonnością.....





do łobuzerstwa, hołdując stwierdzeniu, że „chłopcy zawsze będą chłopcami” (*Boys will always be boys*), zapoczątkowało to liczne debaty na temat tego, co tak naprawdę stanowi sedno problemu. Wyjaśnień było wiele. Między innymi uwarunkowania biologiczne i problemy z koncentracją, nadpobudliwość, mało aktywny sposób prowadzenia lekcji, czy przeważająca liczba kobiet pracujących w szkołach i brak męskich wzorców. Ten problem istnieje do dziś i nie jest zjawiskiem typowo angielskim, lecz międzynarodowym fenomenem, który nie zniknie, dopóki nie przestaniemy myśleć w kategoriach utartych stereotypów, przypisując każdej płci różne role oraz różne możliwości intelektualne, oraz nie wyeliminujemy skrywanych uprzedzeń akceptujących stary porządek rzeczy.

Za niejednakowe traktowanie największą cenę zawsze jednak płacą dzieci. Po między 2004 a 2006 rokiem aż dwie trzecie uczniów przyznało, że spotkało się z objawami dyskryminacji w szkole. Dane są jeszcze bardziej zatrważające w przypadku dzieci niepełnosprawnych, z których cztery piąte odczuwa skutki nierównych szans edukacyjnych. W wielu przypadkach rodzice, za namową nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji szkół, decydują się na zabranie dziecka z placówki i szukanie alternatywnych miejsc, gdzie mogłyby kontynuować naukę.

Bieda, prześladowania o podłożu religijnym, homofobicznym czy rasistowskim, nękanie w cyberprzestrzeni to tylko niektóre przejawy dyskryminacji w angielskiej oświacie. Częsty brak reakcji ze strony rodziców tylko pogarsza sytuację i wywiera dodatkową presję na szkolny personel. Warto jednak pamiętać, że dzieci spotykają się z przejawami dyskryminacji, jeszcze zanim przekroczą próg szkoły, zaś rolą systemu edukacji nie jest pogłębianie podziałów, lecz oferowanie rozwiązań, jak je zwalczyć.

Tymczasem dyskryminacja jest nadal silnie odczuwalna przez wiele grup w brytyjskim społeczeństwie i ma wyraźne odzwierciedlenie w tym, jak owe grupy są kształcone. Dzieci i młodzież doświadczają dyskryminacji często z więcej niż jednego powodu i niekoniecznie jest nim tylko ich status społeczno-ekonomiczny. Można niewątpliwie zaobserwować pozytywne zmiany, pokazujące, że dziś młodzi ludzie z klasy robotniczej mają o 50% większe szanse na to, by dostać się na studia niż dziesięć lat temu, lecz przed systemem edukacji jeszcze długa droga, zanim będzie można każdemu zapewnić wykształcenie na miarę Davida Camerona. Wszystkie partie polityczne zaczynają rozumieć potrzebę polityki wczesnej interwencji, która polegałaby na wyrównywaniu szans w kluczowych pierwszych pięciu latach życia dziecka poprzez umożliwienie dostępu do edukacji żłobkowej oraz budowanie centrów pomocy dzieciom i całym rodzinom.

Pomysł powszechnej edukacji przedszkolnej i jednakowych standardów nauczania najmłodszych skutecznie realizowany jest w krajach skandynawskich. Dyskusja, na ile

możliwe jest stworzenie całkowicie egalitarnego systemu, który oceniałby kompetencje dzieci i młodzieży bez preferowania osób o lepszych predyspozycjach, nie ustaje. Podobnie nie ustaje krytyka wszelkich pomysłów edukacyjnych, opierających się na zapewnianiu lepszej edukacji tym, których na to stać i którym zapewniono lepszy życiowy start. Przeciwnicy obecnego systemu twierdzą, że satyra Michaela Younga na merytokratyczną elitę brytyjską, zbudowaną na bazie przywilejów i koneksji, odizolowaną od reszty społeczeństwa i pozbawioną etyki, jest bardziej aktualna niż kiedykolwiek. Są też i tacy, którzy uważają, że w stwierdzeniu „biedny ubożeje, a bogaty idzie na studia” nie ma nic złego. Że merytokrację należy pojmować jako metodę budowania bardziej efektywnego społeczeństwa, w którym hierarchia i podział ról gwarantują porządek i rozwój społeczny oraz w którym liczą się przede wszystkim kompetencje

poszczególnych jednostek. Natomiast to, jak różną drogę muszą pokonać owe poszczególne jednostki, by uzyskać określone kompetencje i umiejętności, nadal zbyt często pozostaje ignorowane.

W debacie na temat wyrównywania szans edukacyjnych tematem najbardziej spornym są finanse. Wyrównywanie szans i eliminowanie skutków braku jednakowych możliwości kosztuje. Cięcia wydatków na edukację oraz rosnące opłaty za studia spotykają się w Anglii z falami protestów i rosnącym niezadowoleniem zwłaszcza najniższych warstw społecznych. Co prawda, opublikowany przez rząd Davida Camerona raport wydatków na oświatę przewiduje wzrost środków budżetowych dla szkół o 0,1% w skali roku, lecz rezygnuje z finansowej pomocy uczniom i uczennicom z ubogich rodzin w wieku od 16 do 19 lat, która była do tej pory zachętą do kontynuowania nauki (*Education Maintenance Allowance*). W zamian konserwatyści rządzący

w koalicji z Partią Liberalno-Demokratyczną przedstawili nową inicjatywę pod nazwą Pupil Premium, która ma być bodźcem lub (jak uważa wielu sceptyków) łapówką dla szkół, by gwarantowały sprawiedliwy dostęp do edukacji uczennicom i uczniom z biednych środowisk.

Według Instytutu Studiów Fiskalnych (IFS – *The Institute for Fiscal Studies*), wzrost wydatków na szkolnictwo o 0,1% dla większości szkół w Anglii nie będzie.....

Za niepowodzenia naukowe dzieci z biedniejszych środowisk często obwinia się nauczycielki i nauczycieli, ich brak wiary w możliwości dziecka i nierówne traktowanie bazujące na wewnętrznych uprzedzeniach oraz stereotypowym przekonaniu, że klasa jest wartością nabytą i że pochodzenie, płeć czy kolor skóry determinuje od dnia narodzin nasze miejsce w społeczeństwie i nasz naukowy potencjał.





odczuwalny, a rząd przeznaczy na dzieci z rodzin średniozamożnych minimum 5% mniej niż w poprzednich latach. Jedno dziecko na osiem z bardzo biednej rodziny otrzyma dofinansowanie wyższe o 5% i choć szkoły w najuboższych rejonach kraju mogą na tych zmianach zyskać, to znaczna większość szkół na tym straci. Otrzymają one średnio o 2,25% mniej pieniędzy niż do tej pory, a przeciętne roczne wydatki na każdego ucznia/uczennicę zostaną zmniejszone o 0,6%.

Pupil Premium wydaje się jednak być „zasłoną dymną” dla prawdziwych cięć, jakie dotkną szkolnictwo. Personel szkolny czeka na zwolnienia, które będą dotyczyć w pierwszej kolejności asystentów i asystentek nauczycieli/ek, wyspecjalizowanych w pomocy uczniom i uczennicom z trudnościami w nauce, dysleksją, a także pracujących z niepełnosprawnymi. Są to pracownicy i pracownice różnych grup wsparcia, niezbędni w szkołach. Ich utrata może pociągnąć za sobą wykluczenie części uczniów i uczennic ze szkolnego życia, a zatem pogłębienie różnic społecznych, a nie ich likwidowanie.

Publikacja kontrowersyjnego raportu lorda Browne’a w 2010 roku (Browne Review) dotyczącego szkolnictwa wyższego tylko dołała oliwy do ognia i zaostrzyła falę ulicznych protestów, w których jednorazowo brało udział nawet i 50 tysięcy ludzi. Do niedawna angielskie uniwersytety nie mogły żądać więcej za rok studiów licencjackich niż 3,290 funtów. Prawa wolnego rynku miałyby im pozwolić na inkasowanie od każdego studenta/studentki przeciętnie sześć tysięcy funtów, a w przypadku tych najbardziej prestiżowych uczelni mogłaby to być kwota rzędu 10–12 tysięcy za rok. Profesorowie akademicy mówią zgodnie, że raport jest przysłowiowym gwoździem do trumny przystępnej finansowo edukacji wyższej. Browne zapewnia, że studenci

Pomiędzy 2004 a 2006 rokiem aż dwie trzecie uczniów przyznało, że spotkało się z objawami dyskryminacji w szkole. Dane są jeszcze bardziej zatrważające w przypadku dzieci niepełnosprawnych, z których cztery piąte odczuwa skutki nierównych szans edukacyjnych.

i studentki zaczną spłacać swoje długi tylko wtedy, gdy ich zarobki przekroczą 21 tysięcy rocznie. Jeśli zdecydują się na wykonywanie pracy, w której zarobią mniej, lub zechcą założyć rodzinę i zająć się wychowaniem dzieci (zamiast iść do pracy), długu nie będą musieli spłacać. Propozycja Browne’a uzależnia wysokość spłacanych rat od tego, ile absolwenci i absolwentki będą zarabiali. Tym samym lord Browne przeniósł koszty za studia (które do tej pory ponosili podatnicy) na studiujących. Ten radykalny pomysł nie został ciepło przyjęty przez Liberalnych Demokratów. Wręcz przeciwnie, przysporzył nowych problemów już i tak dość trudnej rządowej koalicji.

I choć raport stara się zbalansować wysokie opłaty za studia ofertą pomocy finansowej studentom i studentkom z biedniejszych rodzin, lord Browne przyznaje, że niektóre uniwersytety mogą nie wytrzymać walki o studentów/studentki i konkurencji ze strony innych placówek szkolnictwa wyższego i będą zmuszone zakończyć działalność. Zwolennicy pomysłu Lorda Browne'a twierdzą, że wykształcenie jest bezcenne, i wierzą, że studenci/studentki zapłacą każdą cenę, by uzyskać dyplom. Brak wyższego wykształcenia to społeczny stygmat i przekreślenie zawodowych aspiracji. Jednak już teraz wielu osiemnasto- i dziewiętnastolatków odłożyło plany pójścia na studia w obawie przed niemożnością spłacenia ogromnego długu po ich ukończeniu. Najbardziej pokrzywdzeni wydają się tu nie najubożsi przyszli studenci/studentki, lecz ci i te z klasy średniej. Najbiedniejsi mogą liczyć na pomoc finansową, zamożnych będzie stać na studia, a przedstawiciele i przedstawicielki klasy średniej zapłacą najwyższą cenę w przenośnym i dosłownym tego słowa znaczeniu. Czują się więc dyskryminowani z powodu przynależności klasowej i mają rządowi za złe, że tak lekkomyślnie propaguje kulturę życia na kredyt. Niesprawiedliwym wydaje się fakt, że tak wysokie opłaty za studia są pomysłem grupy ludzi, którzy jeszcze nie tak dawno studiowali za darmo. Nie sposób nie pokusić się o propozycję dla tych wszystkich, którzy raport popierają, by zwrócili pieniądze za wszystkie uzyskane w przeszłości dyplomy, co załatałoby niejedną dziurę budżetową. Zwolennicy raportu uważają jednak, że zdrowa konkurencja i prawa wolnego rynku poprawią jakość edukacji i zwiększą społeczną mobilność.

Przeciwnicy przywołują przykład Tony'ego Blaira, który już raz próbował wprowadzić podobny system, przedstawiony w manifestie Partii Pracy z 2001 roku. Oparty był on na zróżnicowanych opłatach za studia i opłatach dodatkowych tzw. top-up fees, mających stworzyć prawdziwie rynkową konkurencję, która jednym kazała słono płacić, podczas gdy inni płacili poniżej minimum. System zawiódł, a powstała hybryda pokazała wyraźnie, że jeśli się płaci mniej, to i jakość pozostawia wiele do życzenia. Ci, którzy postulują, by w oświacie rządziło prawo popytu i podaży, podają z kolei za przykład system amerykański, w którym za rok studiowania na prestiżowej uczelni należącej do światowej czołówki trzeba zapłacić nawet 50 000 dolarów. Jednak elastyczność amerykańskiego systemu polega na szeregu oferowanych studentom kredytów. Można tam też studiować przez pierwsze lata na lokalnym uniwersytecie, a przez ostatni rok na jednym z tych należących do Ivy League.

Jednak na temat tego systemu też pojawiają się słowa ostrej krytyki. Choć Stany mogą pochwalić się najlepszymi uczelniami na świecie, to ceny za studia są tu najszybciej rosnącymi cenami w przeciągu ostatnich dwudziestu lat. Pomińmy tego, że podnoszone zostawały czterokrotnie, nadal niezbędne jest wiecznie.....





niewystarczające dofinansowanie ze strony rządu. Rezultat takiego stanu rzeczy to prawdziwa przepaść między biednymi a bogatymi uczelniami. Mniej zamożnym uczennicom i uczniom nie pozostaje nic innego jak wybranie tańszej opcji. Ważna obserwacja jest też taka, że podwyższenie opłat za studia nie wykazało proporcjonalnie lepszej jakości nauczania. Amerykański ekonomista Richard Vedder wyliczył, że tylko 21% z opłat za studia przeznaczonych jest na wynagrodzenia kadry pedagogicznej. Reszta wydawana jest na badania naukowe, remonty budynków i pokrycie kosztów administracyjnych. „Zdrowa konkurencja” doprowadziła więc uczelnie amerykańskie do konieczności ciągłego podwyższania opłat za studia, by móc zapewnić luksusowe wyposażenie i inwestować w bijące światowe rekordy centra badawcze.

W przypadku korporacji czy niewielkiego prywatnego biznesu zawsze wiadomo, jaki powinien być produkt końcowy i gdzie jest limit w finansowaniu jego produkcji. W przypadku uczelni takiego limitu nie ma, ponieważ tu chodzi o „produkty” całkowicie nienamacalne – jak wiedza, status i prestiż. Dlatego ważne, by takie ograniczenia ustalać odgórnie. Danie uniwersytetom możliwości ustalania cen według ich własnego odczucia z pewnością przyniesie profity, ale tylko prestiżowym uczelniom i studentom, których na nie stać. Niepokojące są za to negatywne aspekty tego pomysłu – rosnące koszty kształcenia, pieniądź stający się miernikiem jakości oraz niebezpieczeństwo jeszcze głębszej społecznej segregacji.

Podziały rasowe w amerykańskim systemie oświaty publicznej

Problem nierówności społecznych w Stanach Zjednoczonych wiąże się bezpośrednio ze stanem posiadania. Zdaniem ekonomisty Edwarda Wolffa z Uniwersytetu Nowojorskiego, 5% najzamożniejszych amerykańskich rodzin kontroluje 59% zasobów kraju. 40% obywateli będących na samym dole w hierarchii majątkowej kumuluje tylko 0,3% dóbr. Nierównomierne rozłożenie bogactwa ma swoje odzwierciedlenie w różnicach w dostępie do edukacji i jest konsekwencją wielu lat segregacji rasowej, uprzedzeń oraz dyskryminacji mniejszości etnicznych i biedoty. Głęboko zakorzeniona w historii kraju dyskryminacja w edukacji na tle rasowym została oficjalnie poparta decyzją Sądu Najwyższego w 1896 roku, który postanowił o podziale na szkoły dla czarnych i białych uczniów na amerykańskim Południu. Segregacja spowodowała, że szkoły dla czarnej społeczności dostawały mniejsze dofinansowanie. Były one znacznie gorzej wyposażone i zatrudniały mniej wykwalifikowaną kadre. W 1954 roku w procesie Brown kontra Kuratorium w mieście Topeka, w stanie Kansas, zniesiono segregację w szkolnictwie, uznając ją za niezgodną z konstytucją. Do 1980 roku sądy federalne pomyślnie zakończyły proces eliminowania skutków segregacji w szkołach w południowych stanach.

Zgodnie z prawem, szkoły zaczęły przyjmować uczniów i uczennice o różnym pochodzeniu etnicznym i rasowym. W latach siedemdziesiątych spora część zamożniejszej białej klasy średniej i kierowniczej przeniosła się na przedmieścia dużych aglomeracji. Biedniejsza część społeczeństwa, głównie Afroamerykanie i Latynosi, pozostała w miastach. Ich dzieci uczęszczały w przeważającej większości do miejskich szkół publicznych. Edukacja publiczna znalazła się wówczas na liście rządowych priorytetów. Władze federalne stały się odpowiedzialne za bezpieczeństwo i zapewnienie dostatecznych warunków do nauki (co dawniej leżało głównie w gestii władz stanowych). Jednak o jakości oświaty decydowały nadal władze lokalne, gdyż była ona finansowana głównie ze stanowych podatków. W 1983 roku rząd Ronalda Reagana wraz z Krajową Komisją ds. Doskonalenia Oświaty (National Commission on Excellence in Education) opublikował raport pod tytułem „Naród w niebezpieczeństwie” (pełna angielska nazwa to „A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform”). Raport ten uważany jest za kamień milowy w historii powszechnego systemu edukacji, pokazujący, że amerykańscy uczniowie i uczennice odnoszą znacznie gorsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy w innych krajach przemysłowo rozwiniętych. Po publikacji władze federalne zaczęły bardziej angażować się w sprawę oświaty i przeprowadziły kilka reform w celu poprawy jakości nauczania. Raport przyczynił się jednak także do wciąż narastającego poczucia niezadowolenia z działalności szkół i obsesji testowania ich efektywności. Wyrazem społecznego niezadowolenia były liczne, zorganizowane zwłaszcza w ostatnich latach, protesty i demonstracje przeciwko polityce oświatowej prezydenta George’a W. Busha Jr oraz obecnej polityce prezydenta Baracka Obamy. Marsz „Ratujmy nasze szkoły”, zorganizowany latem 2011 roku w Waszyngtonie, był wyrazem niezadowolenia z kierunku, w jakim idzie amerykańska oświata, i uczynienia standardowych testów jedynym wiarygodnym i niepodważalnym wskaźnikiem jakości nauczania. Reformy, takie jak „No Child Left Behind” i „Race to the Top”, zawiodły uczennice i uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli i nauczycielki.

Przypomnijmy krótko, czego dotyczyły owe reformy. Pierwsza z nich, „Żadne dziecko nie zostanie zapomniane” („No Child Left Behind”), wprowadzona została w życie w 2001 r. krótko po tym, jak George Bush objął urząd prezydenta. Dotyczyła edukacji w szkołach publicznych. Ustawa ta otrzymała przeważające poparcie zarówno ze strony Republikanów, jak i Demokratów. Głównym jej celem było podniesienie standardów nauczania w ciągu kolejnych dwunastu lat. Rząd skoncentrował całą swoją uwagę na standardowych testach badających wyniki pracy szkół. Przy niezadowolających osiągnięciach w nauce, dużych nakładach na edukację i problemach dzieci i młodzieży z podstawowymi umiejętnościami czytania, pisania, ogólnej wiedzy matematycznej i z zakresu przedmiotów ścisłych, politycy postanowili rozliczyć.....





nauczycieli i nauczycielki, a także dyrekcję szkół ze słabej kondycji amerykańskiej oświaty państwowej. Ustawa, co prawda, nadal przewidywała dofinansowanie szkół, zwłaszcza tych znajdujących się w biedniejszych dzielnicach, lecz pomoc uzależniono od osiągnięć naukowych mierzonych przy pomocy testów. Wyniki publikowano zgodnie z ogólnie panującym przekonaniem, że nauczycieli/nauczycielki należy rozliczać z dokonań zawodowych tak, jak wszystkich innych pracowników w kraju. Paradoks polegał jednak na tym, że wiele dobrych szkół otrzymywało nie najlepsze wyniki, a dobrzy nauczyciele nierzadko umieszczani byli na czarnych listach. Karą dla szkół za słabe osiągnięcia były cięcia w dofinansowaniu, a brak poprawy w ciągu czterech lat mógł skończyć się utratą pracy tak przez nauczycielki i nauczycieli, jak dyrektorów i dyrektorki. Standardy wyznaczone zostały przez administrację stanową, jednak program, poza tym, że nie podniósł poziomu kształcenia, pokazał to, przed czym przestrzegały związki zawodowe. Jeszcze nikomu nigdy nie udało się stworzyć takich testów, które mogłyby podnieść jakiegokolwiek standardy w nauczaniu.

Z kolei program „Wyścig na szczyt” („Race to The Top”) to kosztująca ponad 4 miliardy dolarów reforma stanowej i lokalnej oświaty. Jest częścią planu naprawy państwa, jaki przedstawił prezydent Barack Obama i sekretarz edukacji Arne Duncan w lipcu 2009 roku. Ponownie skoncentrowano się na sposobach pomiaru osiągnięć naukowych i dostarczaniu dokładnych informacji o postępach, niezbędnych do tego, by podwyższyć jakość usług edukacyjnych. Program ma też pomóc Barackowi Obamie w osiągnięciu ambitnego celu uczynienia Ameryki światową liderką, jeśli chodzi o liczbę absolwentów i absolwentek uczelni wyższych i jakość ich kwalifikacji do 2020 roku.

Choć wiele z założeń powyższych reform było słusznym (potrzeba podniesienia standardów nauczania, pomoc szkołom, które od lat miały słabsze osiągnięcia, większa rotacja nauczycieli i nauczycielek oraz podwyższenie ich kwalifikacji), to jednak skutki wprowadzonych zmian dla wielu młodych Amerykanów i Amerykanek okazały się niekorzystne i pogłębiły tylko podziały w szkolnictwie.

Za finansowanie szkół nadal odpowiedzialne są w przeważającym stopniu władze stanowe, które starają się niwelować różnice w jakości edukacji zwłaszcza w okręgach o średniej i dużej skali ubóstwa. Jednak dane statystyczne pokazują, że w 36 stanach nadal występują luki w finansowaniu. Wyrównywanie różnic w jakości nauczania nie polega bowiem na tym, by dawać wszystkim szkołom po równo. Edukacja dzieci i młodzieży z biednych środowisk zawsze będzie kosztowała więcej. Pozostaje dobrze udokumentowaną prawdą, że bez wystarczających funduszy, szkoły nie są w stanie dobrze nauczać. Szkołom w biednych dzielnicach i okręgach z dużym odsetkiem społeczności kolorowej potrzebne są pieniądze praktycznie na wszystko, począwszy od remontu budynków, zakupu książek i nowych pomocy dydaktycznych,

Uczniowie ze szkół w Bronksie, dzielnicy Nowego Jorku, nie są mniej uzdolnieni, lecz wyrastają w warunkach o dużym natężeniu biedy, wysokim wskaźniku przestępczości i bezrobocia. Często zmieniają miejsce zamieszkania, a szkoły potrzebują nie tylko do nauki, ale też do tego, by otrzymać emocjonalne wsparcie, pomoc psychologa, lekarki czy pracownika socjalnego.

na dostępie do nowych technologii skończywszy. I choć umiejętność posługiwania się najnowszymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jest ważna i przydaje się uczniom także w późniejszym, dorosłym życiu, to jednak najważniejsza jest dobrze wyszkolona kadra nauczycielska. Im wyższe kwalifikacje nauczycieli/nauczycielek, tym wyższe ich zarobki. Biednych szkół nie stać na to, by móc zatrudnić wysokiej klasy specjalistów i specjalistki w tej dziedzinie. W efekcie uczennice i uczniowie, którzy zamieszkują uboższe rejony, uczęszczają do szkół słabo dofinansowanych i oferujących niższy poziom nauczania. Istnieje też większe prawdopodobieństwo, że tych szkół nie skończą. Dochody i miejsce w społecznej hierarchii determinują rodzaj późniejszego wykształcenia, zwłaszcza na

poziomie szkoły podstawowej i średniej. To oznacza, że dzieci i młodzież płacą za sposób, w jaki rozłożony jest kapitał finansowy w społeczeństwie. A to z kolei wiąże się nie tylko z przynależnością do mniej lub bardziej uprzywilejowanej grupy społecznej, ale też z przynależnością rasową i latami segregacji, której skutki są wciąż widoczne.

Przełomowe ustawy w amerykańskim systemie oświaty dotyczące równego dostępu do edukacji podstawowej i średniej (The Elementary and Secondary Education Act 1965), pomocy mniejszościom etnicznym, których angielski nie jest językiem ojczystym (The Bilingual Education Act 1968), dostępu do edukacji dzieci niepełnosprawnych (All Handicapped Children Act 1975) oraz dziewcząt i kobiet (Title XI 1972), niewątpliwie przyczyniły się do ogólnego zmniejszenia społecznych przejawów dyskryminacji. Dane statystyczne dotyczące osiągnięć szkolnych nadal wypadają na niekorzyść Afroamerykanów i Afroamerykanek, rodzimych Amerykanów i rodzimych Amerykanek (Native Americans) oraz dzieci ze społeczności latynoskich.

W ramach rekompensaty za lata dyskryminacji oraz w ramach równego traktowania mniejszości, wprowadzona w latach sześćdziesiątych XX wieku w USA polityczna inicjatywa, nazywana akcją afirmatywną (*Affirmative Action*), objęła również oświatę. Uprzywilejowuje ona w procesie rekrutacji kandydatów i kandydatki na studia ze względu na ich rasę i pochodzenie, tym samym zwiększając ich szanse na uzyskanie dobrego wykształcenia i sukces zawodowy. Spotyka się ona jednak z ostrą krytyką – także ze strony różnych grup etnicznych i rasowych, które uważają, że „umacnia ona.....





tylko fałszywy wizerunek i krzywdzące, stereotypowe myślenie o nich jako o zbiorowościach potrzebujących dodatkowej pomocy, mniej zdolnych i nie będących w stanie sprostać standardowym wymaganiom”.

Są tacy, którzy wierzą, że problem różnic w jakości nauczania, a co za tym idzie, różnic w osiągnięciach naukowych, można rozwiązać, proponując większy wybór placówek kształcących oraz szerszy wachlarz edukacyjnych usług. Ekspansja edukacji nasiliła się zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to promowano coraz to nowe rozwiązania w postaci szkół prywatnych, charterowych, rządowych bonów edukacyjnych oraz ulg podatkowych. Zwiększona konkurencja miała być kluczem do sukcesu, by podnosić naukowe standardy. Traktowanie oświaty w kategoriach wolnego rynku, gdzie szkoły muszą konkurować o fundusze i klientów, w tym przypadku rodziców, szczególnie popierali zwolennicy i zwolenniczki ukrócenia ingerencji państwa w edukację jego obywateli. Jednak przeciwnicy i przeciwniczki tego pomysłu twierdzą, że brak państwowego monitoringu wcale nie gwarantuje lepszej jakości edukacji ani tego, że uczniowie i uczennice będą zdobywać podstawową i niezbędną wiedzę. Czy nie warto popracować nad poprawą jakości szkół już istniejących, zamiast tworzyć nowe?

Nagromadzenie reform w ostatnich trzydziestu latach paradoksalnie nie przyniosło spodziewanych rezultatów w skutecznym znoszeniu podziałów. Najbardziej efektywne to te wprowadzane stopniowo i powoli, co potwierdza stwierdzenie, że reformy są krokiem ku postępowi, a nie postępem samym w sobie.

Spółeczeństwo amerykańskie niewątpliwie przeszło długą drogę w likwidowaniu przejawów dyskryminacji rasowej w szkołach, lecz prawdziwe źródła podziałów nadal istnieją. Wystarczy przyjrzeć się podziałom dzielnic pod względem majątności ich mieszkańców, by zobaczyć, że bogate dzielnice są w przeważającej większości zamieszkałe przez białych obywateli, podczas gdy dzielnice biedne przez społeczność kolorową. Segregacja dzielnicowa (a tym samym i szkolna) jest nadal obecna, a sen o w pełni zintegrowanym systemie oświaty jeszcze daleki od spełnienia. Gorsze dzielnice borykają się z wieloma problemami – gorsza infrastruktura, warunki mieszkaniowe, opieka zdrowotna, brak wysoko wykwalifikowanych nauczycieli, oferty zajęć pozalekcyjnych, dobrze wyposażonych świetlic czy sal gimnastycznych. Wszystkie to razem systematycznie destabilizuje życie dzieci i staje się barierą na drodze ku lepszej przyszłości. Problemem jest ciągły brak zrozumienia istoty sprawy, który powoduje, że tak ciężko grupom pozbawionym społecznych przywilejów wyrwać się z biedy i odmienić swój los. Uczniowie ze szkół w Bronksie, dzielnicy Nowego Jorku, nie są mniej uzdolnieni, lecz wyrastają w warunkach o dużym natężeniu biedy, wysokim wskaźniku przestępczości i bezrobocia. Często zmieniają miejsce zamieszkania,

a szkoły potrzebują nie tylko do nauki, ale też do tego, by otrzymać emocjonalne wsparcie, pomoc psychologa, lekarki czy pracownika socjalnego. Między innymi dlatego edukacja w rejonach dotkniętych chroniczną deprawacją jest tak kosztowna. Aby zapewnić młodym ludziom wszystkich ras optymalne warunki do nauki i rozwoju intelektualnego, powinno się jednocześnie eliminować ekonomiczne i społeczne bariery, oferując więcej miejsc pracy i zachęcając do rozpoczęcia działalności biznesowej. Powinno się pracować nad poprawą jakości usług medycznych i większą integracją na rynku mieszkaniowym, a może wówczas wizja zniesienia rasowych podziałów, roztoczona w przemówieniu „I Have a Dream” (Mam marzenie) Martina Luthera Kinga w 1963 roku, będzie skutecznie realizowana.

Problem płci w szkole

Płeć ma ogromny wpływ na dostęp dziecka do edukacji oraz na to, jak będzie się rozwijać jego czy jej dalsze kształcenie. To, jak bardzo kształtuje nam ona życie i w jakim stopniu wpływa na naszą przyszłość, obrazuje choćby mniemanie, że edukacja jest inwestycją wartą przeprowadzenia bardziej w przypadku chłopców niż dziewczynek. Teorie funkcjonalizmu w procesie socjalizacji zakładają, że dziecko poprzez formalne szkolenie i naukę powoli oddala się od rodziny i zaczyna funkcjonować samodzielnie jako pełnoprawny członek/członkini społeczeństwa. Krytycy i krytyczki tego nurtu uważają jednak, że jest on zbyt konserwatywny i przyczynia się do powielania krzywdzących stereotypów dotyczących obu płci. Według Bourdieu, otoczenie, schemat percepcji oraz działań (*habitus*), ma znaczący wpływ na możliwości wyboru i kwestionuje ideę wolnej woli. Dzieci poprzez ciągłą obserwację środowiska oraz powtarzanie codziennych czynności, takich jak sposób jedzenia albo wypowiedania się, stają się częściowo odpowiedzialne za systematyczne powielanie nierówności społecznych, przyjmując z góry przypisane im role³. Basil Bernstein, brytyjski pedagog, uważał na przykład, że fakt, iż dzieci z klasy robotniczej gorzej radzą sobie w nauce, tłumaczy otoczenie, w jakim dorastają. Przychodząc do szkoły, już na wstępie znajdują się w mniej korzystnej sytuacji niż ich rówieśnicy z wyższych warstw społecznych. Muszą nauczyć się nowego dla nich języka, wzbogacić słownictwo oraz zachowywać się w określony sposób, którego nie zawsze mogą nauczyć się w domu czy środowisku⁴.

Wracając jednak do kwestii płci kulturowej (*gender*), dzieci obserwując specyfikę postaw i zachowań kulturowo zdefiniowanych, imitują je, wcielając się w kobiece bądź

³ Bourdieu P., *The logic of practice*, Stanford 1990.

⁴ Bernstein B., *Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language: Class, codes and control*, vol. I, Londyn 1971.





męskie role. Judith Butler, teoretyczka zajmująca się performatywnością rodzajową (*gender performativity*), podtrzymuje koncepcję, że płeć jest konstrukcją społeczno-kulturową i że przypisanie płci w kontekście kulturowym następuje od momentu narodzin, a nawet jeszcze przed nim. Bycie dziewczynką czy chłopcem narzuca, zdaniem Butler, całą gamę stereotypowych wyobrażeń, oczekiwań i zadań społecznych przypisywanych obu płciom w danej kulturze. Jest też początkiem tworzenia tożsamości płciowej dziecka. Choć więc jesteśmy przekonani, że płeć to kategoria czysto biologiczna, okazuje się ona uwarunkowana przez czynniki społeczne i kulturowe⁵. Dorośli odgrywają w tym procesie kluczową rolę, zachowując się inaczej w stosunku do dziewcząt, a inaczej w stosunku do chłopców, i narzucając im wytwarzane performatywnie role genderowe.

W wielu kulturach na świecie panuje przekonanie, że miejsce kobiet jest w domu, a ich zadaniem jest opieka nad rodziną i dziećmi. Umniejsza to w znaczący sposób ich szanse na edukację i uzyskanie zatrudnienia, gdyż kształcenie dziewcząt nadal uważa się za zbędne. Ich rola zredukowana jest to bycia czyjąś żoną i matką oraz do pozostania w tej samej lokalnej społeczności przez całe życie. Nauka staje się przywilejem chłopców, których zadanie to utrzymywać rodzinę i wносить swój wkład w dobrobyt i rozwój społeczności poprzez pracę. Podrzędna rola kobiet powoduje przekonanie, iż nie potrzebna jest im wiedza i umiejętności, a dobre i szybkie zamążpójście zapewni bezpieczną przyszłość. Bieda, siła tradycji, praktyki religijne, brak zapisów respektujących prawa człowieka, konflikty wojenne oraz kataklizmy to tylko niektóre czynniki, które sprawiają, że aż 75 milionów dziewczynek w krajach rozwijających się nadal nie ma dostępu do edukacji i że 70% ludzi biednych na świecie stanowią kobiety⁶.

Prawo do edukacji jest prawem każdego człowieka, niezależnie od płci. Dlatego ważne, by stwarzać warunki bardziej przyjazne dziewczynkom i takie, w których będą one miały dostęp przynajmniej do dziewięciu lat podstawowego wykształcenia. Długość kształcenia różni się w zależności od kraju, lecz im dłużej dziewczęta pozostają w szkole, tym większe są ich szanse, że wyjdą za mąż i urodzą dzieci później, że urodzą ich mniej, że znajdą zatrudnienie i zaczną dokładać się do domowego budżetu

Bieda, siła tradycji, praktyki religijne, brak zapisów respektujących prawa człowieka, konflikty wojenne oraz kataklizmy to tylko niektóre czynniki, które sprawiają, że aż 75 milionów dziewczynek w krajach rozwijających się nadal nie ma dostępu do edukacji i że 70% ludzi biednych na świecie stanowią kobiety.

⁵ Butler J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, London 1990.

⁶ Por. <http://www.un.org/ecosocdev/geninfo/women/women96.htm>.

oraz będą mieć wkład w rozwój całej społeczności. I że ich dzieci również otrzymają dzięki temu odpowiednią edukację. Kształcenie dziewcząt i kobiet pozwala przelać wielopokoleniowy cykl pogłębiania biedy i deprawacji. Ma także czysto ekonomiczny wymiernik.

Podczas gdy w krajach rozwijających się walczy się o prawo dziewcząt do edukacji, w krajach rozwiniętych przedmiotem gorących dyskusji stają się szkolne niepowodzenia chłopców. W czym tkwi źródło problemów, z jakimi borykają się oni w szkole? Czy to, że osiągają słabsze od dziewczynek wyniki w nauce wynika z faktu, że są gorzej traktowani przez sfeminizowane środowisko, jakim jest szkoła? A może powinno się zrezygnować z pomysłu szkół koedukacyjnych?

Wyobrazenie, że płeć osoby uczącej może mieć związek z osiągnięciami naukowymi chłopców wynika głównie z faktu, że ponad 90% kadry w amerykańskich szkołach podstawowych i aż trzy czwarte jej ogółu to kobiety. Podobnie sytuacja wygląda w innych krajach, także w Polsce. Wiele osób jest przekonanych, że brak męskiego autorytetu w środowisku szkolnym już od najmłodszych lat zniechęca chłopców do nauki. Niektórzy badacze poszli nawet dalej w swoich hipotezach, starając się wyliczyć, o ile polepszyłyby się umiejętności czytania i pisanie u chłopców, gdyby byli oni nauczani przez mężczyzn. Wyniki ich badań wskazały, że przypuszczalnie o jedną trzecią. Są też tacy, którzy uważają, że nauczycielki postępują w myśl jakiejś kobiecej, czy feministycznej ideologii, a więc nie biorą pod uwagę, że trzeba uczyć przedstawicieli obu płci w odmienny sposób.

Kiedy dziewczynki radzą sobie gorzej z nauką, postrzega się to w kategorii braków intelektualnych. Gdy jednak nie radzić sobie zaczynają chłopcy, winą obarcza się szkołę i kadre pedagogiczną. Te dwa odmienne założenia prowadzą często do wniosku, że dziewczynki i chłopcy różnią się od siebie tak znacząco, iż należy ich uczyć w odmienny sposób, dostosowany do ich potrzeb edukacyjnych. Fakt, że muszą przebywać w koedukacyjnej szkole, ma być powodem dekoncentracji i stresu związanego z koniecznością publicznego wypowiedzania się lub prezentowania swoich dokonań w obecności przedstawicieli/przedstawicielek płci przeciwnej. Wychodzenie z założenia, że chłopcy są tak biologicznie różni od dziewczynek, iż należy ich uczyć inaczej, prowadzi niekiedy do daleko idących przemian proponowanych przez reformatorów oświatowych. Sugerują oni zmianę ustawienia krzeseł i biurków w klasie, zmianę programu nauczania, a nawet obniżenie temperatury, by była dostosowana do fizjologii chłopców. Sami nauczyciele i nauczycielki mają zaaranżować wygląd klasy tak, by pozbyć się „kobięcych” elementów. Niektóre projekty stworzenia szkół bardziej przyjaznych chłopcom uwzględniały nawet potrzebę głośniejszego mówienia, kiedy zwracamy się do nich i sadzania ich w pierwszych rzędach, by pomóc im.....





w lepszym skupieniu się na lekcji. Aby uchronić chłopców przed „groźbą feminizacji”, dobrze jest ich wysłać na obóz skautowski, gdzie będą zdobywać „prawdziwie męskie umiejętności” z dala od swoich matek, nauczycielek czy katechetek ze szkółek niedzielnych. Czy zatem oddzielne klasy bądź też szkoły separujące chłopców od dziewczynek mogą pomóc w wyrównywaniu wyników w nauce? Istnieje teoria, że dziewczęta radzą sobie z nauką znacznie lepiej, gdy przebywają tylko ze swoimi rówieśnikami. Opinia ta jednak jest już trafna w przypadku chłopców. Ruch na rzecz rezygnacji z koedukacji ma długą historię, a jego źródłem stała się walka z wcześniej omawianą feminizacją chłopców. Reformator Ernest Thompson Seton już na początku 1910 roku zainicjował utworzenie kółek skautowskich, czyli swoistego ruchu na rzecz wyzwolenia chłopców i „przywrócenia im męskich cech”. Namawiał do zmian w szkolnictwie oraz przekonywał ojców do przejęcia inicjatywy w domu, zamiast wypełniania ojcowskich powinności tylko w weekendy.

Na początku XX wieku wielu teoretyków i dziecięcych psychologów było podobnego zdania. Twierdzili oni, że szkoły koedukacyjne wyłoniły męskie cechy u dziewcząt, prowadząc tym samym do zniewieścienia chłopców. Że lektury są zbyt lekkie, łatwe i przyjemne, jednym słowem „babskie”, a standardy szkolne zostały obniżone, tak by dostosować je do umiejętności dziewczynek. Ci, którzy namawiali do zerwania z sentymentalną literaturą i zbyt delikatnym traktowaniem uczniów, byli także zwolennikami, co nie dziwi, kar cielesnych. Obawiali się, że koedukacja zaciera tajemnicze i pociągające różnice między płciami, co w ostateczności może prowadzić do homoseksualizmu. Martwiło ich, że chłopcy muszą zwalniać tempo, żeby dziewczynki mogły nadążyć z materiałem. Dziś wiemy jednak, że sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej. Podobne absurdalności dawno zostały odstawione do lamusa, a mimo to koncepcja oddzielnych szkół nadal wydaje się atrakcyjna. Nie rozwiązuje ona jednak problemu różnic genderowych w szkole. Nie walczy ze stereotypami, a wręcz je umacnia. Za ideą oddzielnych szkół stoi ukryty przekaz, że obie płcie nie są w stanie odnieść sukcesu w koedukacyjnym środowisku lub że dziewczynki w pewnych dziedzinach nie powinny konkurować z chłopcami, bo są gorsze z natury i *vice versa*. Rezygnacja z koedukacji byłaby sygnałem braku nadziei, braku potencjału. Oznaczałaby powrót do „specjalnego traktowania” pewnej grupy, a tym samym zaprzeczyłaby idei równych szans. Tylko poprzez kontakt uczniów z uczennicami można pokonywać uprzedzenia i burzyć psychologiczne procesy, które powodują, że myślimy w kategoriach stereotypów.

Badania prowadzone w klasach, do których chodzili tylko przedstawiciele jednej płci, pokazały, że stereotypy dotyczące sposobów zachowania, wyglądu, stylu ubierania czy perspektyw życiowych były bardzo silne, a sami uczniowie otrzymywali

sprzeczne komunikaty dotyczące kwestii płci. Chłopcy przyjmowali na przykład za pewnik, że to oni powinni pracować, zarabiać i dbać o przyszłe żony, które są istotami emocjonalnie słabszymi i gorzej przystosowanymi do zawodowych wyzwań. Istniało też przekonanie, że dziewczynki są z natury dobre, a chłopcy źli i dlatego popadają w tarapaty. Co się zaś tyczy wyboru przedmiotów, oczywistym było, że chłopcy powinni studiować przedmioty ścisłe, a dziewczynki humanistyczne. Co mają zatem począć chłopcy, którzy kochają poezję, sztukę, muzykę, czy języki obce?

Szkoły tylko dla dziewcząt albo tylko dla chłopców często dostosowują metody nauczania do odmiennych potrzeb edukacyjnych obu płci rozpatrywanych w kategorii różnic biologicznych. Przykładowo, pracując z dziewczynkami, należy im zapewnić miłe i ciepłe otoczenie, nie sadzać na twardych krzesłach, nie podnosić głosu, bo łatwo je można zniechęcić, zminimalizować zadania, które wymagają pracy indywidualnej, bo dziewczynki wolą uczyć się w grupie, i nie zadawać zbyt często pytania „dlaczego?”. Takie propozycje są niedorzeczne i uwłaczające. Gdyby zatem chciał opisać metody nauczania chłopców, należałoby powiedzieć, że trzeba ich sadzać na niewygodnych krzesłach, w nieprzyjaznym otoczeniu, krzyczeć na nich i wciąż pytać dlaczego. Na szczęście każdego dnia miliony dziewczynek i chłopców na świecie zadają kłam obraźliwym stereotypom.

Prawdą jest, że koedukacyjne czy nie, dobre szkoły to takie, które posiadają dobrze przeszkoloną kadrę nauczycielską. Nauczyciele i nauczycielki mają pewne oczekiwania wobec klas, natomiast uczniowie i uczennice starają się do tych oczekiwań dostosować. Im wyższe wymagania, tym lepsze wyniki. Działa to trochę na zasadzie samospełniającej się przepowiedni. Jeśli nauczyciel/ka uważa, że uczeń, uczennica lub grupa nie odniosą większych sukcesów w nauce, to zapewne tak właśnie będzie. Prawdą jest jednak też, że w przypadku szkół niekoedukacyjnych widać pewien kontrast. Szkoły dla dziewcząt uczą, że kobieta może osiągnąć w życiu to samo co mężczyzna, podczas gdy szkoły dla chłopców uczą, że istnieją pewne sfery życia, w których kobieta nigdy nie dorówna mężczyźnie, są bowiem rzeczy, które tylko on potrafi. Tym samym te pierwsze szkoły stawiają wyzwanie dyskryminacji ze względu na płeć, a te drugie ją umacniają.

W nauczaniu niewątpliwie chodzi o to, by brać pod uwagę odmienne potrzeby obu płci i szukać różnych sposobów przekazania wiedzy, tak by została ona zrozumiana zarówno przez dziewczynki, jak i chłopców. Jednak uporczywe podkreślanie biologicznych różnic potęguje jedynie stereotypowe myślenie i buduje bariery nie do pokonania. Różnice biologiczne są bez znaczenia w procesie nauczania. Tym, co niepokoi, nie jest biologia, lecz dyskryminacja jednej grupy społecznej i faworyzowanie innej. Nie powinno się dopuszczać do kreowania fałszywego przekonania, że wspieranie.....





rozwoju intelektualnego dziewczynek zahamuje rozwój chłopców, i stawiania jednych w opozycji do drugich. Sens ma natomiast szkolenie nauczycieli i nauczycielek w celu zwrócenia ich uwagi na potrzebę nauczania skierowanego na indywidualne potrzeby – niezależnie od płci – oraz walkę ze stereotypami, do czego od dawna przekonują przedstawicielki i przedstawiciele ruchu feministycznego. Genderowe stereotypy, zwłaszcza w oświacie, uderzają w obie płcie. Opisując w dużym uproszczeniu potrzeby psychologiczne chłopców, widzimy, że chcą oni być doceniani, respektowani, że chcą być aktywni i uczyć się odwagi, że potrzebują dyscypliny, która pomoże im budować dorosłe życie. Czy jednak to nie dokładnie to samo, czego pragną dziewczynki? Może zatem obie płcie nie różnią się od siebie aż tak bardzo.

Nie chodzi o to, by dokonywać zmian, które pogłębią podziały, lecz by znaleźć pieniądze i pomysły na to, w jaki sposób pomóc tym, którzy i które z nauką radzą sobie gorzej, wspierając jednocześnie ideę równych szans. Jest to istotne, zwłaszcza teraz, gdy większość rządów zapowiada cięcia budżetowe. Fundusze na zajęcia wyrównawcze, powtórki programu nauczania, zajęcia sportowe oraz profesjonalne doradztwo w szkole dla uczniów, uczennic i ich rodziców powinny zająć czołowe miejsce w założeniach budżetowych na następne lata.

Tymczasem, mimo że świat zmienił się ogromnie przez ostatnich kilka dekad, ideologia męskości wydaje się nie nadążać. Rozdziwiek pomiędzy owymi przemianami i mało elastyczną definicją męskości w społeczeństwie przyczynia się do rosnących różnic genderowych we współczesnej oświacie. Natomiast brak analizy tych różnic lub patrzenie na nie tylko z biologicznego punktu widzenia, zamiast pod kątem społeczno-kulturowym, powoduje, że pozostajemy bezradni i bezradne wobec problemów dzisiejszych uczniów i uczennic. Dopiero zrozumienie tego, czym jest płeć i *gender*, umożliwi zrozumienie, dlaczego różnice w osiągnięciach naukowych dziewcząt i chłopców wciąż powstają, oraz pozwoli na utworzenie strategii, które pomogą obu płciom odnosić sukcesy w szkole.

Zakończenie

Przekonanie, że edukacja jest czynnikiem gwarantującym gospodarczy rozwój, panuje od dawna. Brak jednak wystarczających dowodów empirycznych na potwierdzenie tego zjawiska. Anglia, która jako pierwsza przeżyła rewolucję przemysłową, wprowadziła przymusową edukację na poziomie podstawowym dopiero w latach osiemdziesiątych XIX wieku i była to raczej odpowiedź na ekonomiczną ekspansję niż impuls⁷. Niektórzy teoretycy edukacji uważają, że ekspansja oświaty jest

⁷ Wells K., *Childhood in a Global Perspective*, Cambridge 2009.

szczególnie widoczna, gdy słabości państwa zostają obnażone. Następuje w momentach historycznych, jako następstwo rewolucji, zmian ustrojowych czy wojen. Edukacja umożliwia generowanie nowych zastępów pracownic i pracowników, zwłaszcza w dziedzinach, w których są oni państwu najbardziej potrzebni, oraz przyszłych elit rządzących. Teorie, że wzrost gospodarczy napędza się sam dzięki wolnemu rynkowi i naturalnym inklinacjom biznesowym jednostek nie są do końca prawdziwe. Przykład państw wschodnioazjatyckich, Korei Południowej, Tajwanu, Singapuru i Hongkongu, pokazuje, że może

istnieć ścisły związek pomiędzy zapewnieniem przez państwo optymalnego dostępu do oświaty a szybkim wzrostem PKB. Sukces gospodarczy azjatyckich tygrysów tłumaczy się w różnoraki sposób, lecz pozostaje prawdą, że te cztery kraje mogły pochwalić się dużą frekwencją na wszystkich szczeblach kształcenia.

Jeśli argument wiążący edukację z postępek ekonomicznym nie jest wystarczająco wiarygodny, warto zwrócić się ku koncepcji kapitału ludzkiego. Inwestycja w oświatę zwiększa potencjał, konkurencyjność i możliwości operatywne państwa poprzez wyposażanie obywateli w wiedzę i umiejętności stanowiące ów kapitał. Jak każda inna forma kapitału, jest on niezbędny do rozwoju. By móc go gromadzić, potrzebne jest zapewnienie obywatelom równych szans i inwestowanie w ich opiekę

zdrowotną, edukację czy pomoc społeczną. Teoria kapitału ludzkiego zakłada, że kształcenie niekoniecznie odbywa się w szkole. Także poprzez nieformalne formy nauki, praktyki przyuczające do zawodu itp. Wzrost zapotrzebowania na wyspecjalizowaną kadrę pracowniczą niewątpliwie miał wpływ na wzrost znaczenia edukacji w kontekście ludzkiego kapitału. Teoretycy ekonomii edukacji oraz zdobywcy Nagrody Nobla w tej dziedzinie, Schultz i Becker, byli zwolennikami teorii, że wzrost wiedzy obywateli przekłada się na wzrost dobrobytu w państwie. To właśnie przypuszczalny wpływ wykształcenia na kapitał ludzki i jego rola w kształtowaniu się i rozwoju globalnej gospodarki bazującej na wiedzy, przykuwa uwagę tylu ekspertów w dziedzinie edukacji oraz kwestii dyskryminacji i braku równych szans⁸.

Szkoły dla dziewcząt uczą, że kobieta może osiągnąć w życiu to samo co mężczyzna, podczas gdy szkoły dla chłopców uczą, że istnieją pewne sfery życia, w których kobieta nigdy nie dorówna mężczyźnie, są bowiem rzeczy, które tylko on potrafi. Tym samym te pierwsze szkoły stawiają wyzwanie dyskryminacji ze względu na płeć, a te drugie ją umacniają.

⁸ Tamże.





Dzieci i młodzież nie żyją w próżni ani w równoległym świecie. Ich życie kształtują te same podziały i odczuwają skutki społecznego rozwarstwienia w takim samym stopniu jak dorośli. Dotykają ich też te same przejawy dyskryminacji co starsze pokolenia, ze względu na płeć, przynależność rasową czy klasową. Dlatego ważne, by kontynuować badania nad stopniem, w jaki dyskryminacja wpływa na przyszłość dzieci, na ile są one autonomiczne i niezależne, by mogły pokonywać społeczno-kulturowe bariery i realizować swoje życiowe aspiracje.

Brak równych szans ma zazwyczaj miejsce z więcej niż jednego powodu. Społeczne kategorie klasy, rasy i płci przenikają się, co może potęgować stopień dyskryminacji i dodatkowo utrudniać jej przezwyciężenie. To nie zbieg okoliczności, że przynależność rasowa wiąże się z przynależnością do określonej warstwy społecznej, że klasa rządząca (kierownicza) jest zazwyczaj etnicznie jednolita, czy że pewne grupy społeczne są na mocy prawa i panujących zwyczajów pozbawiane przywilejów (patrz: apartheid w RPA, system kastowy w Indiach, niska pozycja społeczna *burakumin* w japońskim społeczeństwie).

Przenikalność kategorii społecznych jest powodem różnych interpretacji. Są tacy, którzy wierzą, że segregacja rasowa w amerykańskim społeczeństwie i systemie oświaty nadal istnieje. Są też i tacy, którzy uważają, że tak naprawdę to klasa społeczna jest głównym powodem podziałów – klasa, która jest po prostu mocno rasowo podzielona⁹.

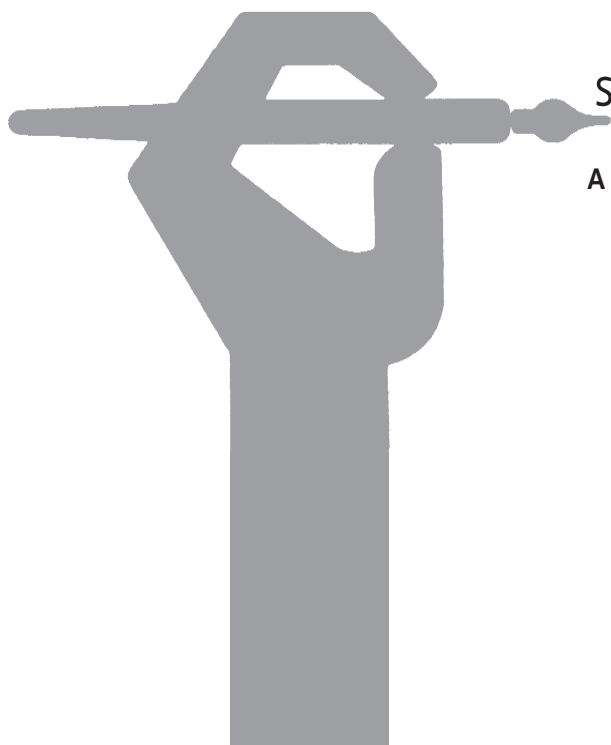
Uprzedzenia i oczekiwania dorosłych bazujące na ogólnie społecznie przyjętych wyobrażeniach nie zawsze dają się pokonać siłą dziecięcego indywidualizmu.

Przez lata oceniano się potencjał i dokonania ucznia/uczennicy przez pryzmat pochodzenia, statusu majątkowego czy koloru skóry. Najtrudniej jest zmienić utarte schematy myślowe, przyczyniające się do wykluczenia – tak w edukacji, jak w społeczeństwie. A fakt, że pojęcia klasy, rasy i płci nakładają się na siebie, a zatem nie tworzą odrębnych czy też wymiennych kategorii tożsamości, czyni problem jeszcze bardziej złożonym.

Teoretycznie młodzi ludzie mają czerpać korzyści ze zdobytych kwalifikacji, a jedyną barierą są ich naturalne predyspozycje do przyswajania wiedzy. W praktyce jednak dla wielu (jeżeli nie większości) pozostanie to jedynie pustą obietnicą dopóty, dopóki wyrównywanie szans nie stanie się priorytetem społecznym, a działań uprzywilejowanych grup interesów nie ukróci się, tak by zaprzestać powielania nierówności, które pojawiają się w coraz to nowych konfiguracjach¹⁰.

⁹ Lareau A., *Unequal Childhoods: Class, race, and Family Life*, Berkeley, Los Angeles 2003.

¹⁰ Wells, dz. cyt.



summary
INFORMATION
ABOUT AUTHORS



Introduction. A few words about the series

In what follows, we look at various forms of discrimination in the Polish education system. We strongly oppose to unequal treatment and discriminatory practices on grounds of pupils' ethnic origin, poverty, gender, disabilities, faith or the lack of it. We wish to unlock the cycle of idle debates in which participants either become the oppressors or the oppressed.

A general opinion about Polish schools is that they are democratic and egalitarian leaving no signs of dramatic changes of the recent decades that the country has been going through and their consequences. Even though relatively high drop-out rates, bullying, violence, social exclusion, additions or sexual harassment are part of the school reality, one will search in vain for the answers from the Ministry of Education and other governmental institutions on how to deal with those issues.

Is it right to ask whether Polish education system is democratic? How does it cope with discrimination and various forms of exclusion? How do people who are different in many ways feel in our schools? What are the strategies to eradicate social inequality?

We are aware that the issues explored in this book are not highly popular or mediagenic, but we trust that they will appeal to some readers and perhaps even will become useful school material.

We certainly appreciate the optimism of our politicians but we would like to encourage them to have a closer look at a very different perspective presented in this book. We are far from questioning that combating discrimination has not been addressed, but what laws and regulations guarantee on paper, do not always go hand in hand with what is in our hearts and minds.

Whether we examine the problems facing disabled pupils, postulate for greater integration of the immigrants, question supremacy of the Catholic religion, challenge differences in teaching girls and boys and gender-based prejudice or simply advocate for competent sex education, the overall picture shows that discrimination in the Polish education system is deeply rooted and pervasive. We are not alienated when it comes to dealing with the phenomenon; therefore this book also makes a reference to inequalities which are present in the British and American schools, and yet which the Anglo-Saxon societies seem to embrace with greater openness and determination.

What we have observed is the general lack of reflection about discrimination from teachers, pupils or parents, inability to notice and report on the signs of discrimination and unwillingness to eradicate it. This forces us to pose a question of the reasons behind such behaviour. Is salient acceptance of discrimination a result of ignorance, hopelessness or lack of awareness?

School reality can only be transformed in full collaboration of everyone who participates in its creation. We would like to share our observations and thoughts with our readers and invite them to a wider dialogue about the reconstruction of our education system to mitigate the risk of exclusion of vast social groupings.

We would like to thank in advance everyone who will support our initiative, thus contribute to the creation of the subsequent paper and electronic volumes.

Dorota Obidniak

Part I Prevalence of inequalities in schools

Dariusz Chętkowski The logo of poverty

The chapter explores how being poor in Polish schools can mean being subjected to discrimination. Statistical data show that one in ten pupils live with his/her family in one room, do not have access to hot water or have to share a bed with their siblings. One in fifteen, do not have a toilet in their flat. One in four still does not have access to the Internet or even their own desk. Living in such conditions is a source of constant frustration, anger, embarrassment or apathy. Instead of easing the pain of harsh reality, schools often reinforce the inequalities between pupils by treating them differently, according to their financial status. Children's poverty is considered not just a lack of a means to exist but a deficit of the social environment they grow up in, which becomes an obstacle to their full development and determines their future.

It is a common but relatively unacknowledged perception of poor pupils that they are inferior or of lesser value which, depending on a school, might result in offering special privileges and help (free meals, reduced tuition fees, financial and learning support) or, on the contrary, might result in discrimination (being assigned to groups with lower academic attainment, being denied certain rights or even expelled from school). The author examines what happens if schools segregate their pupils on the basis of their social and financial background. Teachers may show prejudice towards classes where the majority of students are poor, may disbelieve that such students have potential or that they are simply "worth" being taught. They feel relieved when education of such students comes to an end, and they often hold strong views about the "deserving" and the "undeserving" poor. This

is reflected in the governments' resistance to the idea that poverty can only be effectively eradicated through high quality education for all pupils.

The chapter further describes subtle or less subtle differences in treatment by service providers and the general public. Being called poor is regarded as offensive and there is a wide range of terms that can be used as synonyms (e.g. beggar, trash, gypsy). But poverty does not refer only to pupils. Also teachers can be subjected to discrimination on the grounds of their relatively low social and financial status in the Polish society. Schools as institutions can as well be perceived by parents and pupils as wealthy, which almost automatically means that the quality of education offered must be up to the highest standard, or as poor, which parents who are slightly better off, will try to avoid. Parents on low incomes, however, usually choose a poorer institution for their children, drawn to the feeling that they are not entitled to better education and they should not send their children to an institution where they might not be welcomed. This form of school segregation is still present and it destines poor pupils to be permanently excluded from the benefits of increasing prosperity experienced by the rest of society.

The author points out that children and young people play an active role in the process of discrimination of the poor as what people own is often more important than who they are and what values they represent. He explores the experiences of discrimination of poor students and the effects these had on them. Pupils describe a range of experiences and perceptions of their poverty which almost always lead to them being treated differently from others. It may lead to them feeling shame or guilt for seeking assistance, feeling insecure and not willing to participate in any form of teamwork. They feel invisible and isolated, persecuted, dehumanised by the treatment and different level of support they receive and victimised because of it. The experiences of pupils living in poverty often demonstrate that a lack of discretion when it





comes to allocating or distributing support can easily become a form of discrimination.

It is a common belief that one does not have to like their school yet they have to attend it anyway. The views on poverty in Polish schools are ambivalent, from revealing a widespread resentment of the poor to a complete denial that poverty exists. This ambivalence reveals also how very unequal the society is, how strong is the necessity to eradicate not poverty but the poor, how weak the relationships between people have become and how protective people are of their own advantages. If outdated practices of evaluating pupils' abilities are not going to change and teaching staff continue maintaining a comfortable form of status quo, the discrimination in schools on grounds of poverty will still be present.

Dariusz Chętkowski – a graduate of Polish Philology and Philosophy at the University of Lodz. Writer, journalist and a teacher of Polish language in a secondary school. He also teaches Ethics and runs a philosophical club. Known for his unconventional teaching methods, popularised through his literary and journalistic work. His book "Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?" (Cracow 2003) was awarded the title of The Book of the Summer (Poznan 2003) and the prize of 21st Century Education (Warsaw 2004). Author of "L.d.w. Osierocona generacja" (21st Century Education prize 2005), written in collaboration with his pupils, "Ostatni weekend", "Nauczycielskie perypetie", "O wojnie wszystkich ze wszystkimi". He writes a column for the weekly "Głos Nauczycielski" and he is one of the most popular bloggers of the weekly titled "Polityka".

Tomasz Sobierajski

The Ghost of Lord Acton

Religious Education was introduced in Polish schools as a compulsory subject two decades ago and even though the country's constitution and policies protect religious freedom and, in theory, the government respects the diversity of religious beliefs, the cases of discrimination, institutional exclusion and societal abuses based on religious affiliation or on

the lack of such, have been occurring on a regular basis in recent years.

The chapter explores the deeply accustomed lack of respect for minority rights and at the same time to the principles of a modern democratic state and how the words 'religion' and 'religious education' have become synonymous with Roman Catholicism. Freedom, tolerance and people's constitutional rights seem to be only empty words when it is automatically assumed that all children and their parents must be Roman Catholics as the alternative for those ones who are atheists or who are of a different faith, is simply not available in the Polish education system. Consequently, instead of teaching tolerance and respect for the rights of others, the vast majority of schools successfully and with the passive acceptance of parents, sustain stereotypes and discriminate against religious beliefs.

The chapter further discusses social consequences of the cultural conformism, of the lack of choice for non-believers or young people of a different religion, of the ambiguity of law and of cold calculation of gains and losses meaning that if only one standpoint of the Roman Catholic majority is taken into account, wouldn't it be better to attend R.E. lessons and remain "one of many" or stay true to your beliefs but become condemned and excluded. The author supports his arguments with statistical data which demonstrates that many Polish pupils either participate in R.E. because they do not want to "have problems" and become subjects of discrimination or because they simply got used to it. The reality students encounter in schools triggers lack of reflection about who they are, what they want and what they believe in. Parents remain equally passive even though over half of them do not appreciate the fact that R.E. appears on the leaving certificate or that long-promised Ethics as an alternative subject has never been introduced in the vast majority of schools.

The chapter underlines that even though in a predominantly Catholic country such as Poland, the minorities should

supposedly adjust, the casus of the Grzelak family shows that there is a growing divergence between parents and schools (or even the Church and the society). The European Court of Human Rights found that Mateusz Grzelak, a Polish pupil who refused to attend R.E. classes for personal reasons, had been discriminated against human rights and that Polish religious education breached freedom of conscience rights of the pupil.

The author observes that parents and their children tend to lead parallel lives by making choices that do not always correspond to their personal convictions. Young people are especially sensitive to other people's comments and they want to feel that they belong. They are afraid of public rejection. The rigorous content of R.E. lessons doesn't leave room for learning about other religions, rituals and churches but Catholic ones. Children grow up knowing only one dogma and perceive the world as made up of white Catholics. This stays in clear opposition to values such as tolerance and openness and often leads to the desensitization of the diversity of cultures and beliefs.

The mission of education is not to teach how to tolerate the different but how not to discriminate, how to achieve greater social equality guaranteed to all by the Polish Constitution.

Tomasz Sobierajski – sociologist and a PhD graduate in Humanities at the University of Warsaw. He works as a lecturer at the Institute of Applied Social Science, University of Warsaw and collaborates regularly with the University of Ankara, where he conducts lectures and research studies in the field of Sociology, Religion and Sociolinguistics. He works for the National Support Centre for Vocational Education and Lifelong Learning (Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej), conducting research projects in the area of career counselling, distance learning and the curriculum for professional training. Author and coordinator of numerous national and international research studies. His main areas of interest are: Sociology of Education, Sociology of Religion, Urban Sociology and Neuro-sociology. Religiousness of the youth from the perspective of rationality was a subject of his PhD thesis.

Tomasz Garstka

Disabled in schools and... when travelling

The chapter focuses on the subject of discrimination on grounds of physical disabilities and it begins with a brief description of the author's personal experiences of obstacles he encountered when travelling across Poland. Despite witty irony and humour, the author remains concerned that the Polish education system, schools and associated services are still far from including disabled students. He emphasizes that discrimination in schools on grounds of disability is unlawful. Schools must make reasonable adjustments and must ensure that disabled pupils are not disadvantaged in any way.

Over time schools have been working on accessibility and transportation plans and the access to education for disabled pupils has been gradually increasing but significant improvements are still urgently required. Transport to and from schools is often guaranteed to pupils in wheelchairs who live in cities and bigger towns but the situation looks less promising when it comes to pupils living in the countryside. Individualized learning support, teaching aids, toilets or lifts for disabled students are not necessarily a norm in many educational institutions across the country. Therefore, many young people with disabilities have no choice but to choose home schooling which limits interaction with their peers dramatically. It also does not allow them to learn the practical side of how to function with a disability in everyday situations. Institutional discrimination is rather difficult to track and yet the fact that discrimination in the Polish education system exists, leaves no doubts. After all, isn't this a hidden form of discrimination, when pupils' only option is home schooling and consequently they become excluded from the mainstream educational environment?

The chapter outlines certain physiological problems that disabled students suffer from, which have a substantial





impact on their state of mind, self-esteem and self-motivation. One might ask why the author decided to go into intimate physiological detail and what this has to do with social discrimination. The answer is simple... absolutely everything. It allows the readers to understand what physical disability truly means and what kind of specialist assistance and equipment is required for disabled pupils. Eventually, it enables the reader to comprehend that equal treatment does not mean everyone should be treated the same way. What's "normal" for a non-disabled student, can create barriers for the disabled one and prevent him or her from fulfilling their potential.

Teachers' understanding of disability is also changing. It is not an identity feature or a trademark of a person anymore, but a limitation in some areas (a student with a certain disability such as physical, visual, mental etc). Teachers tend to move away from the medical model of disability which concentrates entirely on disease, focusing on the impairment and making disabled people feel less of human beings, and more of medical cases. The risk of this approach is that it restricts or prevents the individuals from social functioning. More and more teachers become familiar with the social model of disability, which puts people first, restoring their dignity, freedom of choice, privacy and independence. Obstacles and barriers experienced by the disabled are largely due to a lack of appropriate social, economic and physical conditions. In other words, the non-disabled society "creates" disability. When we start perceiving disability as a social construct, school reality may look like a school ghetto to disabled pupils rather than a fully integrated environment. The way schools are organised in our culture significantly limits the possibilities of disabled members of our society. The author points out that the resistance of parents of non-disabled pupils making improvements could be compared to the resistance of white parents integrating their children with those of a different colour in racially segregated America.

The author challenges the common representation of disabled people being sexually abnormal and underlines the importance of intimacy and relationships for disabled teenagers especially when they enter puberty.

The chapter postulates for a wider access to tertiary education and vocational training, reminding the reader that education is one of the basic human rights providing disabled pupils with a greater ability to participate in society.

Tomasz Garstka – psychologist. He worked as a socio-therapist of children and young people. He also worked in the field of Psychoanalytic Psychotherapy of adults. Between 1996 and 2009, he collaborated with the Central Teachers' Training and Development Centre (*Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli*). He conducts training sessions for teachers and workshops for young people with physical disabilities and their families. Co-author of the course book "Kim jestem?" which prepares pupils for family life. Author of the book titled "Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne". From 2010 he writes a column in the weekly "Głos Nauczycielski" dedicated to psychological aspects of educational work. Member of the Polish Sceptics Club.

Katarzyna Kubin, Jan Swierszcz

Immigrants? Welcome...

The chapter explores the specific situation of migrant children and youth in the Polish educational system. The presence of migrant children in the Polish educational system is relatively new in a rather homogenous country, both ethnically and racially. According to the available statistical data, over four thousand pupils who are not Polish citizens attend Polish schools. Given the relatively small presence of foreign national pupils in Polish schools, school representatives have limited experience in supporting migrant children's integration in the school community, including limited knowledge about their learning needs about effective methods of communicating with migrant parents, about addressing issues of exclusion and discrimination.

The chapter is structured around seven case studies of situations that are common in schools where migrant pupils are enrolled. Each case study is analyzed in order to draw attention to the complex interaction of various factors that make migrant pupils' situation specific in the Polish educational system. Such factors as the process of second language acquisition, learning the norms and expectations of the school, and navigating a new cultural and institutional setting are compounded by such factors as culture shock, trauma in the case of refugee children, tensions and miscommunications in the family, experiences of discriminatory behaviour from peers or even outside the school. For each case study the authors offer examples of good practices and recommendations for possible solutions.

Among the cases analysed the authors reference challenges and problems that are often cited by teachers themselves. The authors encourage teachers to deepen their knowledge about their migrant pupils' background in order to be able to provide competent knowledge about the culture, traditions, religion, and country of origin of their migrant pupils. The authors also encourage teachers and schools to create space for migrant pupils themselves to share their origin and background with their Polish peers, as well as to consider the benefits of peer-to-peer exchanges between migrant pupils (and not see them as purely a phenomenon of self-exclusion). The case studies aim to encourage schools to function as a neutral space, wherein pupils can practice their religious and cultural traditions and where the educational curriculum is inclusive of the perspective of diverse minority groups. It is necessary that schools develop clear policies that help both teachers and pupils navigate through potential conflicts or miscommunications that may arise in a culturally diverse environment. Schools must also offer specialist advice and assistance when necessary.

The authors underline that teachers who are used to conventional methods of teaching, might find working with

migrant children difficult and for a school as an institution, this might turn out to be a challenge. Ensuring a supportive environment requires additional work, a proactive approach, perseverance and in many cases redefining the ways in which the school has been operating. At the same time, the process of organizing a school around the new needs of migrant pupils will allow teachers to develop new competences, learn new teaching techniques, as well as raise their awareness and understanding of issues related to multiculturalism, antidiscrimination and equal treatment. On the other hand, young people attending such schools will be able to practice an open attitude to social diversity and become active and responsible members of society who are fundamentally aware of the problems resulting from stereotypes and prejudices.

Practical action and further research are essential in order to develop solutions and approaches that address the specific situations of migrant pupils in the educational system in Poland.

Katarzyna Kubin – a graduate of the Social Anthropology Department and the Development Studies Institute at the London School of Economics and Political Science (2004). Worked as a consultant, project coordinator and manager in non-governmental organisations working on development projects in the global south and addressing issues of migration, integration, poverty, unemployment, discrimination, as well as promoting social inclusion. Between 2008 and 2009, she managed the Financial Education Programme at the Microfinance Center (MFC) with over 100 member organisations from 26 countries from Central and Eastern Europe and Central Asia. She also coordinated projects for the Institute for the Development of Social Services and consulted for the Foundation for Socio-economic Development (*Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych*). She has contributed to research initiated by the Institute of Public Affairs, The Foundation for Socio-economic Initiatives and the Helsinki Human Rights Foundation. Current acting director of the Foundation for Social Diversity.

Jan Świercz – psychologist. Expert in social and multicultural psychology, anti-discrimination trainer. Actively involved in the work of non-governmental organisations committed to supporting social minorities. He completed cross-cultural training at the Academy of Antidiscrimination





Training. He run educational programmes for a diverse group of beneficiaries including children, students, teachers and the police. He has consulted educational programmes and research initiatives run by such organizations as Campaign Against Homophobia (*Kampania Przeciw Homofobii*), the Association of Antidiscrimination Education (*Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej*), the Robinson Crusoe Foundation (*Fundacja Robinson Crusoe*) and the Jewish Community in Warsaw. He is a member of the Association of Antidiscrimination Education. He is a member of the Board of the Foundation for Social Diversity.

Part II First there is a girl and a boy, then a woman and a man

Elżbieta Gajek Computers – not only male domain

In Poland, the use of information and communication technology (ICT) by school girls and their later participation in ICT professional careers is very low. This chapter describes a range of gender differences in the use of ICT in both primary and secondary education drawing largely on secondary literature available in the western countries due to a very limited number of similar studies conducted in Poland.

First the chapter outlines the psychological background of gender related differences in participation in computer based activities and the accessibility of different types of ICT applications in education for both genders. It explores ICT attitudes and learning approaches of pupils, parents and teachers towards technology and provides answers to the questions, as to why girls seem to be less positive about computers than boys, and why they find computer games uninteresting and computer skills irrelevant.

The research analyses the complex role education and society play in the different approaches of the two sexes to

ICT, which are both a cause and a consequence of the discrimination of girls and women in the access and use of ICT. It focuses also on girls' preferences concerning the design and structure of software and provides reasons of why females are highly required in the IT industry.

The chapter tackles an important matter of ICT task differentiation by teachers based on culturally and socially structured convictions that technology has been, is and should remain a male domain. Despite the fact that there has been no empirical evidence which would indicate that girls are conditioned by nature to have poorer ICT skills and learning results, their interest in computers, Maths or Science weakens especially rapidly during their puberty. Yet being computer literate and proficient in the use of various forms of ICT is essential in today's information society.

The chapter explores further the issue of why girls avoid professionally-oriented ICT subjects, why teachers despite being aware of this fact, do not take any action and how this situation can be challenged. The author believes that it is the role of schools to increase girls' interest in computing and ICT-professions, and yet the discrimination that girls face accessing certain forms of ICT out of school is reinforced at school instead of being challenged. Computer clubs for girls and greater encouragement from mothers to use ICT could make a significant difference in the lives of their daughters. Confident female ICT-users and female ICT teachers are also believed to be positive role models for girls.

The paper concludes with some recommendations on a diversity-oriented ICT school policy that would allow girls to keep the balance between gaining necessary abilities and sustaining their societal status. Gender-sensitive education is key to challenging discriminatory actions and procedures which are more of a social than personal nature.

Elżbieta Gajek – a graduate of Electronics at the Polytechnic of Warsaw and of English Philology at the Warsaw University. She works as an engineer, English teacher and an

educator. She is a PhD graduate in Humanities and a lecturer at the Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw where she is also the head of the department of Glottodidactics and New Media in Applied Linguistics. She works in the ICT education centre and she specialises in computer-based language learning support. She also explores the educational role of new media in distance learning. Author of books and many articles on the role of ICT in modern languages studies. Her publications are available on the website of the Institute of Applied Linguistics: <http://moodle.ils.uw.edu.pl/course/view.php?id=6>

Lucyna Kopciwicz

Humiliation – violence towards girls in a school setting

The chapter explores discriminatory mechanisms used in schools to construct a so-called normal “girlishness”, where girls are encouraged to behave a certain way. The analysis is based on the data collected between 2003 and 2009 which is vividly illustrated with difficult and often humiliating stories from girls’ lives. Acting as a girl is forced upon young females through different acts of violence (public humiliation, abusive language, sexual harassment etc) committed by teachers in the classroom environment.

Despite the various forms and frequencies of acts of humiliation, their structure is always the same. All of the described situations have taken place in public schools and they fall under certain patterns:

The pattern of normalization – used to harness girls’ sexual attractiveness. At the bottom of this practice lies the concern about the boys in the classroom and the reason behind the repression is for the boys not to be provoked or distracted by the way girls look or dress. The analysis of the collected empirical material – written accounts of teenage girls, shows a dangerous message conveyed to both sexes about the existing, tacit hierarchy and the distribution of power.

The pattern of classification – used to repress pupils for the way they look and dress based on their social status

and wealth. Girls’ stories suggest that teachers are often convinced that they have higher cultural standards than their pupils. Therefore, they are entitled to express their comments in public, usually in a form of a joke, about pupils’ style and sense of fashion targeting what’s kitsch, lack of taste or mediocre and forcing girls to dress in a way that will not be eye-catching in any sense. They attribute the absolute power communicating directly what they like or what they cannot tolerate and setting their own rules with no consideration of their pupils’ feelings or preferences.

The pattern of regulation – to change “the different” – used when the gender order has been disrupted or when pupils’ image goes beyond the commonly known categories. This pattern includes dress-code used by different youth subcultures, which teachers are usually unaware of, and commonly misjudge their pupils intellectual abilities based on their unusual clothing, hair style, piercings etc. They attempt to suppress forms of cross-dressing, or style which might indicate pupils being homosexual/transsexual.

The pattern of femininity – used to stigmatise girls’ physiology and to ridicule changes occurring in the sphere of their physicality. This pattern shares certain similarities with the ritual mutilation of girls led by the cultural exclusion of the concept of femininity, contempt and disgust for women’s autonomous sexuality and subjectivity.

The pattern of sexual objectification – is a wide range of practices, including comments about girls’ bodies in the context of their sexual attractiveness (or lack of it), flirting or even touching.

The author outlines common aspects of the presented practices: teachers searching for support and justification of their actions among their pupils. The lack of comprehension of parents, other teachers, head teachers and the experiences of the victimized girls show both psychological and physical symptoms such as shock, panic and helplessness, crying or shivering.





To conclude, the chapter demonstrates that various forms of direct and indirect humiliation are the most significant barrier to gender equality in education and schools have both a moral and legal obligation to address this problem.

Lucyna Kopciewicz – a graduate of Pedagogy at the Institute of Social Science, Professor at the University of Gdansk at the Institute of Pedagogy, faculty of the Philosophy of Education and Cultural Studies. One of the most well known Polish researchers and sociologists of education, exploring the issue of social construction of gender in the school environment and the production and reproduction of gender inequality. Author of books such as: "Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna", "Polsko-francuskie studium porównawcze", "Polityka kobiecości jako pedagogika różnic", "Nauczycielskie poniżanie", "Szkolna przemoc wobec dziewcząt". Translator of Pierre Bourdieu's work. Her habilitation thesis on gender and education "Rodzaj i edukacja" has been highly recognised. Professor Zbigniew Kwieciński stated enthusiastically that [...] it is a masterpiece which simply cannot be compared with other theses because of its unusually vast literature, extensive research and a precisely structured concept of the role of education in relation to gender [...]

Marzanna Pogorzelska

Invisibility and discrimination

The chapter describes the prevalence and cultural perception of homophobia in the Polish schools. It challenges the socially and culturally sanctioned dismissal of homosexual pupils and teachers. The situation is especially aggravated in small towns and villages where being gay is considered a psychological deviation or illness that needs to be cured, and what is even worse, sometimes associated with paedophilia. The chapter suggests that educational institutions neglect the potential of their gay pupils and staff members by marginalising their contribution to the workplace and dismissing their true value purely on the basis of their sexual orientation.

The author underlines that homophobic bullying involves both physical and mental violence aimed at males and females. Language is also a form of abuse and words such as

"faggot" or "queer" are often used as a general insult which may not necessarily be connected to homosexuality.

The argument in the chapter is supported by surveys conducted by some of the NGOs (e.g. Campaign Against Homophobia and Lambda Warsaw) which show that 80% of members of the school community, who identify themselves as LGBT, do not share any information about their sexual preferences out of fear. A quarter of those interviewed have been victims of either physical violence or psychological abuse. Consequently, it has been reported that homophobic bullying can lead to a sense of helplessness, depression or even suicidal thoughts. The fact that there are no anti-bullying strategies in place and no designated personnel to deal with the issue, make Polish schools a very unsafe place for gay and lesbian people.

The chapter provides an explanation as to why homophobia is present in schools. Amongst some of the root causes are prejudice, ideologisation of education, gender stereotypes, conformism of the school personnel and the lack of knowledge about what homosexuality is. The author briefly examines the political actions taken in the recent years by the ultraconservative government and the implementation of harmful policies imposed onto the education system which only encouraged to indulge in homophobic practices and re-enforced the phenomenon within the society.

The chapter underlines that training teachers is key to recognising and addressing homophobia in schools. The chapter makes specific recommendations of how to challenge the culture and the mentality of the Polish school environment which allows the phenomenon to occur on such a wide scale. It provides examples of effective programmes, happenings and initiatives implemented by non-governmental organisations such as Amnesty International or Campaign Against Homophobia, which aim to secure fairer learning and working conditions for gay pupils and teachers.

The chapter emphasizes the necessity for the national curriculum to include the issues of sexuality and homophobic behaviour, taking into account pupils' age, psychological and emotional development. The author strongly encourages discussion about homophobia during lessons, following in the footsteps of other European countries such as Ireland, in the name of the protection of human rights and people's integral identity.

Marzanna Pogorzelska – a graduate in Pedagogy and English Philology. She is a PhD graduate in Humanities, English language teacher and a coordinator of the School Group at Amnesty International. She is currently conducting several projects designed to prevent discrimination e.g. "Przywróćmy Pamięć", "Człowiek w prawach człowieka", "Stop Przemocy Wobec Kobiet, Stop Homofobii, Wolność Słowa na Białorusi. Polish winner of the European Award for Tolerance (2008), awarded by the organisations defending the rights of LGBT people from Poland, Germany and Spain. The winner of the Sender's Prize for "Repairing the World" (2010) and other prestigious titles and awards. Author of "Donos na samą siebie" and „List otwarty – wyrażamy nauczycielski sprzeciw” (V/VI 2007) – which protest against the policy of intolerance and exclusion promoted by a former Minister of Education Roman Giertych. Author of articles and publications regarding diversity and multicultural education.

Dorota Obidniak

Political Sex Education

Sex education in Poland has been subjected to strong ideologisation over the years. Its concept and the disputes around how to teach it reflect fear that access to sex education may lead to profound changes in the understanding of sexual identity and accelerate the transformation of the intimate sphere of life. Maintaining control over sex education is on the one hand an attempt to prevent any change of social customs. On the other hand it aims to maintain male domination over women's sexuality.

The approach to sex education demonstrates well how the society perceives the role of school and its mission. Contrary to the declarations of politicians, educational

authorities and parents, all of them seem to accept the traditional schooling model. Their views on the role of education are rooted in the theory of functionalism which assumes that the role of schools is to provide students with a form of socialization where they could prepare them to adjust to the labour market and society laws, by adopting common practices and customs rather than encouraging them to change the existing order. In other words, schools are designed to effectively indoctrinate students.

That is also one of the reasons why numerous reforms which have been introduced in the recent years did not lead to the formation of a new paradigm of teaching and the changes remained declared only on paper.

The chapter attempts to challenge the myth that changes in the national curriculum will have an impact on the concept of teaching subjects in general...????, showing the apparent / facade role, useful only to hide the facts.

Sex education provides an example of a limited access to contemporary knowledge about sexuality and relationships, sexual reproduction rights, gender identity, sexual orientation and other issues which are commonly considered "difficult", "too personal" or too sensitive. The chapter describes best practices of developing a new curriculum and finding academics whose expertise will be the basis for the release of new textbooks approved by the Ministry of Education. It also explores ways in which students are discouraged to participate in sex education classes, which at present falls under another subject called Preparation for Family Life.

The Catholic Church has a significant impact on the shape of sex education in Polish schools. It is a battlefield where the Church expresses its activity by creating websites, providing their own educational resources, promoting certain teaching models and offering teacher training sessions.

The introduction of universal sex education was granted by the Polish law in 1993 in relation to the ban on abortion, accompanied by a vast wave of protests. Social.....





committees collected 1.5 million signatures from those in favour of the abortion. The social demand for a public referendum was rejected, however by doing so the Polish government agreed to ensure universal access to modern sex education, which would help raise awareness and reduce the number of unwanted pregnancies. The Polish authorities have also agreed to follow international regulations, conventions and declarations which commit state parties to impose an obligation to ensure that children and young people have access to reliable knowledge about human sexuality and reproductive health.

The analysis of the degree of the implementation of recommendations which arise from those legal obligations exposes incredible hypocrisy of the state and the impotence of organizations fighting for the right to accurate sex education.

Whether we like it or not civilization changes in recent decades have led to profound transformation of human intimate lives when it comes to our behaviour and habits. As a result new phenomena have occurred such as cyber bullying, sponsoring or sexting. The consequences for the ideologisation of sex education have been paid by children and adolescents for years. They become real victims of the ideological war. Is there a possibility that the people responsible for shaping sex education in Poland will eventually understand it?

Dorota Obidniak – teacher, educator of adults, author of numerous course books, curriculum materials, teacher training programmes and educational resources. Co-founder of the programme “New School” (Nowa Szkoła) preparing institutions for the 1999/2000 reform. She managed teacher training and advisory department in the Ministry of Education in 1999 and 2000. Founder and former president of the Polish Association of German Teachers. She currently works as a coordinator of educational projects and international collaboration in the Polish Teachers’ Union. She represents teaching unions in the European structures of ETUCE, and sits on the ETUCE Committee for Equal Opportunities, defending rights of

Part III An alternative point of view

Wiktoria Obidniak-Marciniak Inequality in education in a global perspective

Despite many years of educational reforms and the significant expansion of schooling, education system, both in Poland and worldwide, continues to suffer from a fundamental dilemma – how to provide all children and youth with equal access to quality education. The objective of this chapter is to discuss the still existing phenomenon of inequality in education in a global perspective.

The discussion begins with a brief overview of the world-wide struggle to restore the economic and social balance. Since 2007, the economies of many countries, including Britain and the U.S., have faced a series of worrying events associated with the financial meltdown, mass redundancies and rising unemployment rates. The effects are being felt up till now. Far-reaching amendments to the welfare policies, austerity measures and budget cuts have had an effect on the distribution of income and benefits amongst the citizens. The extent of financial support that the governments are willing to guarantee to both learners and teachers, has also changed. However, in these lean years that are most likely ahead of us, the provision of good quality education for all is extremely important. The mission of schools to raise the next generations of mobile, self-sufficient, independent from state support citizens will not be complete if the postulates of fairness and equal opportunities are not taken into account.

While presenting general information about the matter, the analysis focuses on three specific categories which shape pupils' educational choices and experiences: class, race and gender.

The structure of the chapter is as follows:

It presents some of the statistical figures which show the significant impact class and associated with it wealth, have on young people's lives in Britain. The purpose of this section of the chapter is not only to demonstrate that despite the fact that more and more people finish secondary education and even proceed onto the higher education, the differences in educational attainment between the working class and the middle/upper middle class and/or the poor and the wealthy are far too vast to simply be ignored. The section identifies the particular areas in educational policy which should be strengthened in particular: early intervention policy focusing on narrowing the attainment gap during the first key five years of children's lives, greater integration of the teaching standards regardless of pupils postcode of residence and steady and continuous financial support from government of education as a recognized and essential investment in human capital.

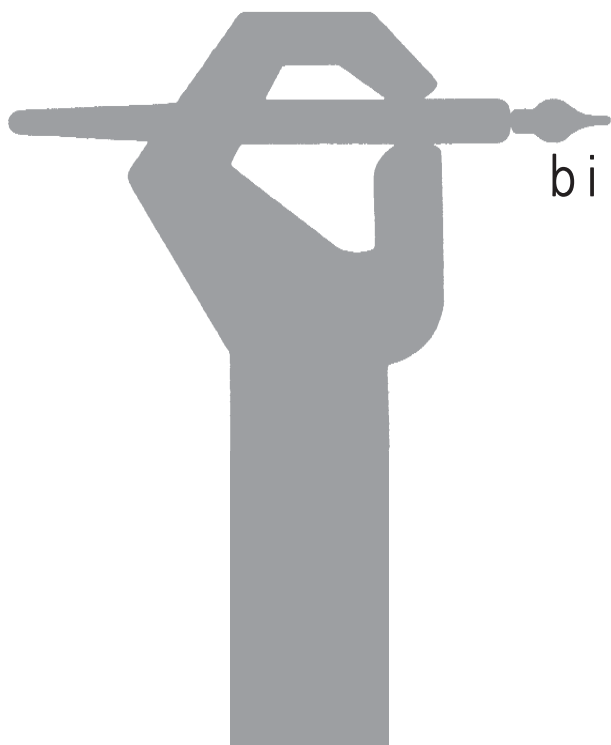
It examines the consequences decades of racial segregation in the US have had on the education system and it briefly reviews the educational reforms and acts which have been implemented in order to restore equality and the sense of social justice in schools. At the centre of this analysis are the explanations of the gaps in educational achievement between white, Afro-American, Native American and Hispanic students, which have been intensely measured by standardised tests for many years. Should poor results of minority students be associated with culture, unfair distribution of wealth, residential segregation, lack of good will or genes? Among numerous interpretations, one seems to be rather obvious: unequal access to a quality curriculum, to essential resources and key equipment, and to highly qualified teachers. The section emphasizes the urgent need to address and confront growing differences in learning opportunities that are clearly distributed on the basis of pupils' ethnic and social background.

The chapter discusses the role gender plays in the access to education. In the developing countries girls and young women are more likely than boys to be refused an education, and suffer its consequences such as poverty and deprivation. And yet educating girls is the only rightful way to transform their lives, the lives of their children and a country's economy. While in the developing parts of the world gender inequality and discrimination towards girls continues to be pervasive and widespread, in the developed countries boys seem to be the ones who underachieve. This section of the chapter goes on to present a series of responses and interpretations of boys' underachievement explaining why single-sex schools are not a solution to the problem and the conclusion underlines the importance of challenging the tacit and collective acquiescence, in and outside of schools, for pupils to perform and reproduce culturally constructed polar genders.

The chapter emphasizes that education remains the key to improving the living conditions for girls and boys around the world and to challenging discriminatory practices within a society.

Wiktoria Obidniak-Marciniak – a graduate in Italian studies at the University of Warsaw. She completed the MSc course at the Institute of Education and Social Policy at the University of London in the field of education in a postcolonial era and new social studies of childhood. She worked with one of London's charities Plan UK on their global campaign Because I Am A Girl (BIAAG), which aims to provide greater access to quality education for girls and young women in developing countries. She focused her dissertation research on the value of experiential, work-based learning in the context of unpaid internships in the voluntary sector. She has been collaborating with the weekly "Głos Nauczycielski" since 2008, reporting on the current issues in the British and American education systems. She currently works at Birkbeck College, the only provider of part-time and evening education for mature students in London.





bibliografia

dyskryminacja



czytanki
o edukacji

Dariusz Chętkowski, Logo biedy, str. 11

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Kraków 2005.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.
- Dwa światy. Rozmowa z prof. W. Warzywodą-Kruszyńską*, [<http://nowyobywatel.pl/2010/02/03/dwa-swiaty/>].
- Dziecko biedne muru głową nie przebiję. Rozmowa z prof. W. Warzywodą-Kruszyńską*, [<http://www.dzieciwlozdi.pl/index.php/wywiady-z/641-dziecko-biedne-muru-gow-nie-przebiję>].
- Owsiak J., *Róbta co chceta. Listy do Owsiaka*, Otwock 1992.
- Legutko P., *Tworzyć wyspy dobra. Rozmowa z Markiem Kotańskim*, w: Tenże, *O dorastaniu, czyli kod buntu*, Kraków 2002, s. 130–147.
- Nowy słownik gwary uczniowskiej*, red. H. Zgółkowa, Wrocław 2004.
- Prawa dzieci w edukacji*, praca zbiorowa, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2006.
- Prawo dziecka do zdrowia*, red. J. Bińczycka, Kraków 2007.
- Rogers W.S., *Promocja lepszego dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 173–197.
- Szczepka-Pustkowska M., *Dzieci bezrobocia i biedy*, w: *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 117–133.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, t. 4, s. 393–422;
- Tarkowska E., *Ubóstwo dzieci w Polsce. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”*, Warszawa 2011.
- Trempała E., *Dziecko w domu i szkole*, w: *Wymiary dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 87–103.
- Trempała E., *Środowisko rodzinne dziecka a sytuacja szkolna ucznia*, w: *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005, s. 113–135.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „*Polityka Społeczna*” nr 9/2009, s. 13–16.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda w Polsce przed wstąpieniem i po wstąpieniu do Unii Europejskiej*, w: *Pięć lat członkostwa Polski Unii Europejskiej w perspektywie społecznej*, Warszawa 2009, s. 108–121.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci*, „*Polityka Społeczna*” nr 8/2007, s. 38–43;
- Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, red. E. Tarkowska, Warszawa 2000.
- Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, red. R. Wawrzyniak-Beszterda, Poznań 2008.





Tomasz Sobierajski, Duch lorda Actona, str. 30

Świda-Ziemba H., *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998.

Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010.

Breuer S., *Choice and Religion: A Critique of Rational Choice*, Oxford 1999.

Cipriani R., *Sociology of Religion. An Historical Introduction*, New York 2000.

Darczewska K., *Katolicyzm we współczesnym społeczeństwie polskim. O niektórych uwarunkowaniach i postawach*, Wrocław 1989.

Domaradzki J., *Religia ludzkości. Augusta Comte'a socjologiczna wizja religii*, Poznań 2005.

Jelen T.G., Wilcox C., *Religion and Politics in Comparative Perspective. The One, the Few, and the Many*, Cambridge 2002.

Mariański J., *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków 2002.

Stark R., Bainbridge W.S., *Teoria religii*, przekł. T. Kunz, Kraków 2000.

Tomasz Garstka, Niepełnosprawni w szkole i... w drodze, str. 45

Garstka T., *Jak wspierać rodziców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)*, „Poradnik Nauczyciela”, uzupełnienie 42 [J 2.14] kwiecień 2011.

Garstka T., Kostrzewski M., Królikowski J., *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, Warszawa 2003.

Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej, red. A. Jodko, Warszawa 2008.

Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce. Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 2002.

Pawłowska A., *Integracja – oczami niepełnosprawnej studentki psychologii*, w: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Wybrane zagadnienia*, red. W. Brejnak, W. Woźniak, Łódź 2010.

Katarzyna Kubin, Jan Świerszcz, Imigranci? Zapraszamy..., str. 62

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Gdańsk 2009.

Chrzanowska A., *Asystent kulturowy. Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 5/2009.

Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006.

Jurczykowska U., Myszowska A., *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 13/2010, [dostępne: www.ffrs.org.pl].

Kosowicz A., cz. 2: *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole*, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010.

Kosowicz A., cz. 3: *Przykłady dobrych praktyk*, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa, 2010.

- Kubin K., *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, Seria Wydawnicza „Maieutike” 1/2011, [dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl].
- Kubin K., *Praktyczne wskazówki dla nauczycieli pracujących z klasami wielokulturowymi*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 1/2010 [dostępne na stronie www.ffrs.org.pl].
- Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, Seria Wydawnicza „Maieutike” nr 1/2010 [dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl].
- Moleda A., *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce. Pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 12/2010 [dostępne na stronie www.ffrs.org.pl].
- Valentine G., Sporton D., Nielsen K.B., *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań, tożsamości, przynależności*, w: *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, red. A. Grudzińska i K. Kubin., Warszawa, 2010.

Elżbieta Gajek, Komputery nie tylko męska sprawa, str. 87

- Barker L.J., Aspray W., *The state of research on girls and IT*, w: *Women and information technology*, red. J.M. Cohoon, W. Aspray, Cambridge, MA 2006, s. 3–54.
- The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. SEC(2008) 2629 final Brussels, 09/10/2008.
- Computer Clubs for Girls*, [<http://www.cc4g.net/>].
- Cooper J., *The digital divide: the special case of gender*, „Journal of Computer Assisted Learning”, 2006, nr 22, s. 320–334.
- Cooper, J., Weaver, K.D., *Gender and computers: Understanding the digital divide*, Mahwah, NJ 2003.
- Christie A.A., *How adolescent boys and girls view today's computer culture. Paper presented at the National Educational Computing Conference*, New Orleans 2004.
- Dweck C., *Is math a gift? Beliefs that put females at risk*, w: *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*, red. S.J. Ceci, W.M. Williams, Washington 2006, s. 47–55.
- Dweck C., *Mindsets and math/science achievement*, New York 2008.
- Gras-Velazquez A., Joyce A., Debry M. *WHITE PAPER Women and ICT Why are girls still not attracted to ICT studies and careers?* Brussels 2009. [http://blog.eun.org/insightblog/upload/Women_and ICT_FINAL.pdf – dostęp 19.10.2011].
- How do boys and girls differ in their use of ICT? Becta research report*, 2008, [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/gender_ict_briefing.pdf – dostęp 01.06.2009].
- Heilman M.E., Wallen A.S., Fuchs D., Tamkins M.M., *Penalties for success: Reaction to women who succeed in male gender-typed tasks*, „Journal of Applied Psychology” 2004, nr 89(3), s. 416–27.
- Heilman M.E., Okimoto T.G., *Why are women penalized for success at male tasks? The implied communality deficit*, „Journal of Applied Psychology” 2007, nr 92(1), s. 81–92.
- Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, Hill, red. C. Corbett, Ch. Rose, Washington 2010.
- Howe K., *Gender. In Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*, New York 1997.





- Iwasiów I., *Gender dla średnio zaawansowanych*, Warszawa 2004.
- Kay R., *Gender Differences in Computer Attitudes, Ability, and Use in the Elementary Classroom. Research into Practice, Ontario Ministry of Education*, [<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Kay.pdf> – dostęp 24.10.2011].
- Looker D., *Gender and information technology*, w: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbooks of Education*, red. J. Voogt, Knezek G., 2008, vol. 20, 4, s. 779–788.
- Meelissen M., *Computer attitudes and competencies among primary and secondary school students*, w: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbooks of Education*, red. J. Voogt, G. Knezek, 2008, vol. 20, nr 4 2008, s. 381–385.
- OECD, *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance*, 2011, vol. VI [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> <http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf>].
- Sanders J., *Gender and technology in education: A research review*, w: *Handbook of gender in education*, red. Skelton C., Francis B., Smulyan L., London 2005, [<http://www.josanders.com>].
- Shashaani L., *Gender-differences in computer attitudes and use among college students*, „Journal of Educational Computing Research” 1997, vol. 16(1), s. 37–51.
- Tracy K., *Everyday talk: Building and reflecting identities*, New York 2002.
- The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*, Brussels 09/102008 SEC(2008) 2629 final.
- Valentine G. et al., *Children and Young People's Home Use of ICT for Educational Purposes: The impact on Attainment at Key Stages 1-4*, 2005, DfES Research Brief No: RB672, [<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB672.pdf>].
- Volman M., Van Eck E., Heemskerck I., Kuiper E., *New technologies, new differences: Gender and ethnic differences in pupils' use of IT in primary and secondary education*, „Computers & Education” 2005, vol. 45, s. 35–55.
- Women in Computer Science*, [<http://www.cssu-bg.org/WomeninCS/index.php> – dostęp 10.10.2011].
- Wulf W.A., *Diversity in engineering. In Moving beyond individual programs to systemic change. West Lafayette*, w: *Women in Engineering Programs and Advocates Network Member Services*, 1999.
- Young I.M., *Throwing like a girl and other essays in feminist political theory*, Bloomington 1990.

Lucyna Kopciwicz, **Ponizanie – szkolna przemoc wobec dziewcząt**, str. 107

- Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002.
- Butler J., *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa 2010.
- Kitliński T., *Rozważania o kwestii gejowskiej. Prostudusznie, bez Seatre'a i po polsku*, w: *Homofobia po polsku*, red. Z. Sypniewski, B. Warkocki, Warszawa 2004.
- Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, red. C. Renzetti i D. Curran, Warszawa 2005.

- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Lis B., *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.
- Okely J., *Uprzywilejowane, wyćwiczone i ułożone. Szkoły z internatem dla dziewcząt*, w: *Gender. Perspektywa antropologiczna*, red. R. Hryciuk, A. Kościańska, Warszawa 2007.
- Robinson K.H., *Classroom discipline: power, resistance and gender*, „Gender and Education” 1992, nr 4, s. 273–287.
- Szczuka K., *Kopciuszek i maskarada kobiecości*, w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973.

Marzanna Pogorzelska, Niewidzialność i dyskryminacja, str. 129

- Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2007.
- Długołęcka-Lach A., Tworkiewicz-Bieniaś G., *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*, Warszawa 2000.
- Edukacja – trudne lata. Maj 2006- Wrzesień 2007. Raport*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2007.
- Grabowscy M.W., Niemyscy A.M., Wołochowiczowie M.P., *Zanim wybierzesz...*, Warszawa 1999.
- Konarzewska M., *Jestem nauczycielką i jestem lesbijką*, „Gazeta Wyborcza”, 21.06.2010.
- Wokół nas. Wiedza o Społeczeństwie. Moduł WDŻ*, red. E. Kosińska, Kraków 2001.
- Kozakiewicz M., *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2.
- Wędrując ku dorosłości*, red. T. Król i M. Ryś, Kraków 2002.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Lesbian, Gay and bisexual students in post-primary schools. Guidance for Principals and School Leaders*, Department of Education and Science, Gay + Lesbian Equality Network.
- Ostrowska K., Ryś M., *Wychowanie do życia w rodzinie*, Warszawa 1999.
- O wychowaniu do życia w rodzinie*, Warszawa 2001.
- Schoolmates, *Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży*, Warszawa 2008.
- Sitarska M., Strzemieczna B., *Wychowanie do życia w rodzinie (moduł WoS), Program nauczania dla klas I–III gimnazjum*, Warszawa 2001.
- Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.

Dorota Obidniak, Polityczna edukacja seksualna, str. 148

- Bauman Z., *Żyjąc w czasie pożyczonym*, Wydawnictwo Literackie, 2010.
- Stowarzyszenie Kongres Kobiet, *Białe plamy na mapie równości płci*, pr. zbior., Warszawa 2011.
- Fundacja Feminoteka, *Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport*, Warszawa 2009.





- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków 2007.
- Dzierżowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa 2008.
- Feinberg W., Soltis J., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- Gender – perspektyw antropologiczna*, red. R. Hryciuk, A. Kościańska, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.
- Imieliński K., Imieliński Ch., *Profesora Kozakiewicza refleksje o seksie*, Warszawa 1997.
- Jaczewski A., *Kultura seksualna młodzieży*, Warszawa 1979.
- Kapuściński R., *Gdyby cała Afryka...*, Warszawa 2011.
- Kapuściński R., *Inny*, Kraków 2006.
- Klus-Stańska D., *Behawioryzm versus konstruktywizm: opozycyjne źródła koncepcji programowych*, w: *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową*, red. A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka, Kartuzy 2010.
- Klus-Stańska D., *O nauczycielskich zmaganiach z oporem materii programowej*, w: *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową*, red. A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka, Kartuzy 2010.
- Klus-Stańska D., *Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu*, w: *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową*, pod red. A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka, Kartuzy 2010.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie ponizanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Gliwice.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Popielski B., *O uświadamianiu i wychowaniu seksualnym*, Warszawa 1971.
- Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, pr. zbior., Warszawa 2008.
- Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011.
- Wołosik A., Majewska E. (współpraca), *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa, czy poważna sprawa?*, Warszawa 2010.
- Wychowanie seksualne w szkole podstawowej. Pamiętnik Ogólnopolskiego Seminarium w Katowicach*, red. J. Rzepka, Katowice 1972.
- Wychowanie seksualne w szkołach. Materiały z ogólnopolskiego sympozjum wychowania seksualnego dzieci i młodzieży w Łodzi 9-10 kwietnia 1968*, red. A. Barczewski i in., Łódź 1968.
- Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., *(Zbyt) młodzi rodzice*, Warszawa 2011.
- Sokoluk W., Andziak D., Trawińska M., *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987.

Wiktoria Obidniak-Marciniak, Równe szanse w edukacji?, str. 175

Berstein B., *Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language: Class, codes and control*, t. I, Londyn 1971.

Bourdieu P. *The logic of practice*, Stanford, CA 1990.

Butler J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, London 1990.

Croxford L., *Construction of social class variables*, EYT Working Paper 4, Edinburgh 2004.

Lareau A., *Unequal Childhoods: Class, race, and Family Life*. Berkeley i Los Angeles 2003.

Wells K., *Childhood in a Global Perspective*, Cambridge 2009.





czytanki
o edukacji

KILKA SŁÓW O SERII

dyskryminacja



czytanki
o edukacji

Chcieliśmy powiedzieć: dość!

Jak długo można międlić w kółko te same tematy, że lektury nie te, godzin za mało, treści niedostosowane, jakość egzaminów marna, nauczyciele nie dość ofiarni, uczniowie za agresywni, a Karta Nauczyciela do bani.

Czy te dyskusje, odbywane rytualnie przy okazjach wyznaczanych szkolnym kalendarzem, lub incydentalnie, gdy coś się dzieje – ktoś komuś włożył kosz na głowę, ktoś protestuje, albo ogłasza nowy ozdrowieńczy program, zbliżają nas do zrozumienia tego, dlaczego coraz bardziej rozczarowuje nas szkoła? Wszystkich nas: uczniów, rodziców, nauczycieli, polityków oświatowych...

Czy na zawsze skazani jesteśmy na uprawianie tej folkowej pedagogicznej pseudowiedzy, jak ją trafienie określiła prof. Dorota Klus-Stańska. Pseudodyskusji, która ani na jotę nie zbliża nas do zrozumienia wyzwania, przed jakim stała edukacja w obliczu cywilizacyjnej zmiany? Czy nie jesteśmy w stanie zdobyć się na rozmowę dotyczącą prawdziwych dylematów, podejmującą próbę dociekania ich przyczyn i odnajdywania sensów w szkolnej rzeczywistości?

Postanowiliśmy zaryzykować, a nuż uda się nam przełamać krępujące dialog ograniczenia: podział na tych, co atakują, i tych, co się bronią, czyli nauczycieli i przedstawicieli abstrakcyjnego społeczeństwa (uczniów, rodziców, media, władze oświatowe?); na tematy atrakcyjne medialnie i nudne („przecież to nikogo nie zainteresuje”); przystępne i zdecydowanie zbyt fachowe; światopoglądowo słuszne i nie („lewicowe, feministyczne, fe...”). Tak zrodził się pomysł „**Czytanek o edukacji**”. Serii, której ukazywanie się zależeć będzie przede wszystkim od zainteresowania, jakie wzbudzi, i od potencjalnych sponsorów, którzy zechcą wesprzeć tę inicjatywę, by powstać mogły papierowe i elektroniczne wersje kolejnych tomów.

Pojęcie „czytanka”, oznaczające krótki tekst z podręcznika szkolnego, silnie wiąże się z historią i tradycją kształcenia. Jak dowodzą artykuły z pierwszej części serii, ale także liczne prace teoretyków i praktyków edukacji, model szkoły z minionego wieku jest nadzwyczaj trwały i skutecznie opiera się zmianom. Pomyśleliśmy sobie przewrotnie, że tytuł „Czytanek” odzwierciedlałby przywiązanie nas wszystkich do tradycyjnego myślenia o szkole, funkcjonalistycznego podejścia do jej roli w społeczeństwie oraz naszą skłonność do upraszczania rzeczywistości i pomijania niewygodnych wątków. Ale określenie „czytanka” używać można także w odniesieniu do książki, zawierającej popularne teksty do wykorzystania w szkole. Nie mielibyśmy nic przeciwko temu, gdyby nasze czytanek były w szkołach „wykorzystywane” i omawiane.

Graficzny kształt naszej idei nadała **Teresa Oleszczuk**.

Serię otwiera zbiór rozważań o dyskryminacji.



Optymizmu polityków oświatowych nie podzielają też autorki i autorzy **czytanek o dyskryminacji**. Z ich doświadczeń, wynikających z badań, obserwacji, praktyki, wyłania się zgoła inny obraz szkoły, daleki od doskonałości. Szkoły, w której wprowadzie „wygospodarowuje się” miejsce dla niepełnosprawnych, ale wyraźnie brak go w sercach i umysłach wielu aktorów szkolnego teatru (TOMASZ GARSTKA), gdzie integracja imigrantów rozumiana jest często w sposób, który zamiast ich włączać, jeszcze bardziej ich etykietuje (JAN ŚWIERSZCZ I KATARZYNA KUBIN). W tej szkole jest oczywiście miejsce dla uczniów i uczennic różnych wyznań, ale supremację religii katolickiej podkreśla się na każdym kroku (TOMASZ SOBIERAJSKI). To szkoła, w której demonstrowanie własnego statusu materialnego stało się normą, a bieda wstydliwie stara się trzymać w cieniu (DARIUSZ CHĘTKOWSKI).

W tej szkole dziewczęta i chłopcy uczą się tych samych przedmiotów, ale nie tak samo wierzy się w ich możliwości (ELŻBIETA GAJEK). To szkoła, która za swój obowiązek uważa kształtowanie „prawidłowej” dziewczęcości (LUCYNA KOPCIEWICZ) i chronienie uczniów przed ich własną seksualnością (DOROTA OBIDNIAK), szkoła, w której nie używa się pojęć „orientacja seksualna” czy „płeć kulturowa”, uznając je za wymysł społecznych szkodników (MARZANNA POGORZELSKA).

Nie da się ukryć, obraz ten mocno nas przygnębił. Chcieliśmy go skonfrontować z innymi modelami szkoły i dowiedzieć się, jak z dyskryminacją radzą sobie gdzie indziej. Okazało się, że podobny kłopot mają również w krajach o odmiennej tradycji edukacyjnej, co jednak nas od nich różni – to otwartość, z jaką w USA, czy Wielkiej Brytanii mówi się o dyskryminacji, oraz determinacja w podejmowaniu prób zapobiegania temu zjawisku (WIKTORIA OBIDNIAK-MARCINIAK).

Wspólnym elementem tych bardzo różnych w treści i formie relacji jest uderzający brak u nauczycieli, uczniów czy rodziców głębszej refleksji nad istotą szkolnej dyskryminacji, niezdolność do rozpoznawania jej przejawów, a w efekcie brak gotowości do jej zwalczania.