



Małgorzata Jonczy-Adamska

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, e-mail: m.jonczy-adamska@tea.org.pl

Postrzeganie szkolnej dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.046>

Teachers' Perception of School Discrimination

Abstract

The article presents a part of a research report entitled “School discrimination – unjustified presence. On building of anti-discrimination education in the formal education system in Poland” (eds Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M.), published by The Anti-Discrimination Education Association (TEA), concerning teachers’ perception of school discrimination. Two research areas that have been defined are: 1. Discriminatory situations and structures as well as phenomena related to discrimination (e.g. prejudices, hate speech, hate-motivated violence) in Polish schools; 2. The analysis of pathways of implementing, realising and improving anti-discrimination measures (including anti-discrimination education) and also difficulties and barriers in schools that accompany them (in the context of the Ministry of Education ordinance; May 2003, requirement of realisation of anti-discrimination measures in schools). Data was gathered from individual interviews with teachers, who are “equality leaders” in their schools, as well as from group focus interviews with teachers, realised as part of the School Evaluation System.

Main conclusions: there are significant differences between teachers concerning anti-discrimination awareness and competences. The system of teachers’ education and training does not give opportunity to improve these competences. The level of anti-discrimination awareness influences school discrimination perception and discrimination-response skills.

Key words: Antidiscrimination education; school discrimination; teachers’ antidiscrimination awareness; teachers’ antidiscrimination competences

Niniejszy artykuł powstał na bazie raportu badawczego pt. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, pod red. Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego¹. Raport jest kontynuacją działalności badawczej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), zapoczątkowanej w 2011 roku publikacją pt. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (Abramowicz, 2011; por. Jonczy-Adamska, 2013). Współautor(k)ami opisywanego w niniejszym artykule raportu są: Magdalena Chustecka, Małgorzata Dymowska, Katarzyna Gawlicz, Małgorzata Jonczy-Adamska, Marta Rawłuszko, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski i Ewa Stoecker. Podstawową motywacją do realizacji badania dotyczącego zjawiska dyskryminacji w szkołach była szeroka perspektywa dotycząca rzecznicstwa w zakresie wprowadzania rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce. Edukację antydyskryminacyjną zdefiniowano jako świadome działania podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które mają na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija kompetencje w czterech obszarach:

- a) powstawanie i działanie mechanizmów dyskryminacji,
- b) instrumenty przeciwdziałania dyskryminacji,
- c) wzmocnianie grup i osób dyskryminowanych,
- d) wiedza na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych.

Edukacja antydyskryminacyjna opiera się na osobach ją prowadzących. Ważnym elementem jest spójność między treściami edukacyjnymi a postawą edukatora lub edukatorki. Postawa ta opiera się na głębokiej wierze w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny, a także jakikolwiek inny stan (Abramowicz, Rawłuszko, 2013).

Założenia metodologiczne badania

Prezentowane badania dotyczyły dyskryminacji oraz zjawisk z nią powiązanych (jak mowa nienawiści, przemoc motywowana uprzedzeniami), występujących w polskich szkołach.

¹ Raport został wydany w ramach projektu „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, realizowanego w partnerstwie z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej, w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.

W metodologicznych ramach badania, opracowanych przez Katarzynę Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego z Instytutu Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, zdefiniowano następujące obszary badawcze:

1. Zbadanie sytuacji i struktur dyskryminacyjnych oraz zjawisk powiązanych z dyskryminacją (uprzedzenia, przemoc motywowana nienawiścią itp.), mających miejsce w szkołach na terenie Polski.
2. Analiza sposobów wdrażania, realizacji i udoskonalania działań antydyskryminacyjnych (w tym edukacji antydyskryminacyjnej), a także towarzyszące im trudności lub przeszkody w szkołach w kontekście rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z maja 2013 roku (wymóg realizacji działań antydyskryminacyjnych w szkołach)².
3. Zdiagnozowanie potrzeb i wyzwań związanych z przeciwdziałaniem nierównemu traktowaniu, przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz mowie nienawiści w szkołach w Polsce.

W toku przygotowań do realizacji badań podjęto decyzję o realizacji badania jakościowego. Jak piszą w rozdziale metodologicznym redaktorzy i redaktorka opisywanego tomu,

zastosowanie metod i technik gromadzenia danych oraz sposobów ich analizy w perspektywie jakościowej, pozwala – przy odpowiednim uwrażliwieniu osób prowadzących badania – na uzyskanie głębszego i szerszego obrazu badanych zjawisk [...]. Kwestie dotyczące dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami należą w Polsce do problemów, o których się mówi, jednak nie jest sprawą oczywistą zdolność instytucji edukacyjnych do ich identyfikowania, nagłaśniania i podejmowania adekwatnych działań mających na celu wszechstronną interwencję w przypadku zaistnienia dyskryminacji (np. pomoc osobom doświadczającym dyskryminacji lub przemocy, działania wobec sprawców, nastawienie na mediację w sytuacjach kryzysowych itd.) lub gruntowne przeciwdziałanie pojawieniu się tych zjawisk. Niechęć do przyznania, że „to może dziać się u nas” przy jednoczesnej coraz silniejszej świadomości społecznej niszczących psychologicznie, moralnie i społecznie skutków dyskryminacji, sprawia, że tematy te wciąż traktowane są jako „drażliwe” lub „delikatne” (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, 2015, s. 62–63).

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

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

1. wywiadów grupowych z młodzieżą szkolną;
2. wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami zatrudnionymi w placówkach, w których zostały przeprowadzone wywiady zogniskowane;
3. pogłębionych wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami, pełniącymi w swoich szkołach rolę liderek lub liderów równości³;
4. danych zgromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty, dotyczące wymogu realizacji działań antydyskryminacyjnych w placówkach oświatowych.

Dla potrzeb niniejszego badania rozróżniono także dwa rodzaje zjawisk dyskryminacyjnych, tj. sytuację dyskryminacyjną, rozumianą jako pojedynczy lub powtarzalny akt dyskryminacji, w którym można wskazać osobę doświadczającą dyskryminacji oraz osobę lub instytucję będącą (świadomie lub nieświadomie, intencjonalnie lub nieintencjonalnie) sprawcą/sprawczynią dyskryminacji, oraz strukturę dyskryminacyjną – względnie trwałą układ pozycji, powiązań i zależności w ramach danej przestrzeni społecznej (zinstytucjonalizowanej lub niezinstytucjonalizowanej, małej lub dużej), w którym osoby/grupy należące lub przypisywane do określonej kategorii społecznej doświadczają utrudnień partycypacji/dostępu ze względu na – mające charakter dyskryminacji – regularne praktyki, utrwalone wzory postępowania lub zaniechanie w zakresie przeciwdziałania nierówności. Przykładem struktury dyskryminacyjnej może być rasizm instytucjonalny, bariery architektoniczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową lub heteronormatywność.

W niniejszym artykule – pierwszym z cyklu publikowanych w „Przeglądzie Badań Edukacyjnych” – zaprezentowano części badania, które gromadzą dane pochodzące bezpośrednio od nauczycielek i nauczycieli, dotyczące występowania sytuacji i struktur dyskryminacyjnych oraz reagowania na te sytuacje. Są to zatem dane z pogłębionych wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami, pełniącymi w swoich szkołach rolę liderki lub lidera równości, a także dane z wywiadów grupowych z nauczycielkami i nauczycielami biorą-

³ Liderka lub lider równości – nauczycielka lub nauczyciel realizujący działania antydyskryminacyjne w swojej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów/uczennic i/lub nauczycieli/nauczycielek. Działania antydyskryminacyjne mogą przybierać różną formę i zakres. Kluczowy jest cel podjętego działania – przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na jedną lub więcej z wymienionych przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, tożsamość płciową, status społeczny i ekonomiczny.

cymi udział w ewaluacjach zewnętrznych (w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty). Ogólne spojrzenie na informacje pochodzące od nauczycielek i nauczycieli, dotyczące zjawiska dyskryminacji w szkole, pozwala na sformułowanie tezy, że możemy mówić o pewnym kontinuum świadomości antydyskryminacyjnej nauczycielek i nauczycieli, rozumianej jako konkretne kompetencje – wiedza, umiejętności, postawy, w zakresie mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia. W związku z tym, że zarówno przyjęta metodologia, jak i dobór osób badanych pokazują ogromną różnorodność w zakresie świadomości i kompetencji antydyskryminacyjnych, zdecydowano o odrębnym pokazaniu perspektywy obu badanych grup nauczycielek i nauczycieli.

Dyskryminacja w oczach nauczycielek i nauczycieli w świetle danych z Systemu Ewaluacji Oświaty

System Ewaluacji Oświaty to rozwiązanie wprowadzone do polskiej oświaty Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324). Rozporządzenie to wprowadziło rozróżnienie na trzy formy nadzoru pedagogicznego: ewaluację, kontrolę oraz wspomaganie. Podstawą ewaluacji zewnętrznej, z której dane podlegały analizie w ramach opisywanego badania, jest odniesienie do wymagań państwa wobec szkół i placówek (stanowiących załącznik do rozporządzenia), w których to od 2013 roku funkcjonują zapisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych w następującym brzmieniu: „W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Dz.U. z 2013 r., poz. 560). Podobne zapisy dotyczą wszystkich innych typów placówek ujętych w systemie oświaty. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej zapisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych w przypadku wszystkich rodzajów placówek umieszczono na poziomie podstawowym, obowiązkowym dla szkół i placówek. Oznacza to, że każda placówka w Polsce powinna takie działania realizować⁴.

⁴ Szczegółowy opis funkcjonowania Systemu Ewaluacji Oświaty zamieszczono w pełnym raporcie z badań, dostępnym na stronie www.tea.org.pl, w dziale „Publikacje” (dostęp: 15.05.2015).

W ramach badania *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona* przeanalizowano dane jakościowe i ilościowe za pełny rok szkolny 2013/2014⁵, pochodzące z czterech województw: kujawsko-pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego oraz wielkopolskiego. Analiza dotyczy wyników ewaluacji we wszystkich publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych: liceach, technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, które w ocenie kuratoriów spełniły wymóg dotyczący prowadzenia przez szkołę działań antydyskryminacyjnych.

Analizowane poniżej dane pochodzą z wywiadów grupowych, realizowanych z nauczycielkami i nauczycielami podczas ewaluacji zewnętrznej. Odpowiadali oni na następujące pytanie:

Pytanie 4 (oznaczenie SEO nr 6545)

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

W tabeli przedstawiono ramowe zestawienie ilościowe, pokazujące liczbę wywiadów, w ramach których pojawiło się potwierdzenie lub zaprzeczenie dostrzegania przez nauczycielki i nauczycieli zjawiska dyskryminacji.

Tabela 1. Zestawienie odpowiedzi dotyczących dostrzegania/niedostrzegania dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli [N – liczba wywiadów zrealizowanych w danym województwie]

Województwo	NIE [nauczycielki i nauczyciele nie dostrzegają dyskryminacji]		TAK [nauczycielki i nauczyciele dostrzegają dyskryminację*]	
	Liczba wywiadów	Procentowy udział odp.	Liczba wywiadów	Procentowy udział odp.
Kujawsko-pomorskie (N=57)	25	44%	32	56%
Mazowieckie (N=49)	32	60%	17	40%

* Do tej kategorii zaliczono także sytuacje, w których odpowiedzi deklaratorywnie zaprzeczały dyskryminacji, jednocześnie podając przykład dokuczania, szykanowania, ze względu na konkretną cechę uczennicy lub ucznia (np. nadwagę czy pochodzenie).

⁵ Dostęp do danych przez platformę Systemu Ewaluacji Oświaty: <http://www.seo2.npseo.pl/> (dostęp: 22.10.2014).

Tabela 1. cd.

Warmińsko-mazurskie (N=61)	30	49%	31	51%
Wielkopolskie (N=29)	24	83%	5	17%

Dane wyraźnie wskazują, że dyskryminacja jest zjawiskiem widocznym dla części nauczycielek i nauczycieli – występowanie przypadków dyskryminacji potwierdzono w 41% analizowanych wywiadów. W województwie wielkopolskim widoczna jest wyraźna dysproporcja – występowaniu dyskryminacji zaprzeczono aż w 83% wywiadów, przy czym ze względu na małą liczbę przeprowadzonych ewaluacji (w porównaniu do pozostałych trzech województw) wyniki te należy traktować z pewną dozą ostrożności.

W wyniku szczegółowej analizy jakościowej można zauważyć pewne typy odpowiedzi, dla których wspólnym jest jednak jeden problem – do jakiego rozumienia dyskryminacji odwołują się osoby badane. Wydawać się może, że często uważają one, że nazwanie jakiegoś zachowania uczennic i uczniów dyskryminującym, wymaga spełnienia pewnych kryteriów, które są niewspółmierne do rzeczywistości szkolnej. Dane gromadzone w Systemie Ewaluacji Oświaty nie dostarczają wprost takich informacji – nie wiemy, jak nauczycielki i nauczyciele definiują dyskryminację, i w związku z tym – do jakich kryteriów/przejawów/cech odnoszą się, myśląc o odpowiedzi na zadane pytanie.

Wśród pojawiających się w badaniach odpowiedzi można jednak wyróżnić kilka grup, które zobrazowano cytatami i krótkim komentarzem:

a. odpowiedzi zaprzeczające występowaniu dyskryminacji w szkole

Z ramowej analizy ilościowej wynika, że tego typu odpowiedzi pojawiły się w niemal 60% analizowanych wywiadów:

Nie dostrzegamy w szkole przypadków dyskryminacji uczniów.

Nie ma przypadków dyskryminacji wśród uczniów.

W szkole nie występuje zjawisko dyskryminacji.

W naszej szkole nie zanotowaliśmy przypadków dyskryminacji uczniów.

W sytuacji, w której w odpowiedziach pojawia się po prostu zaprzeczenie, nauczycielki i nauczyciele najczęściej nie odnoszą się także do ewentualnych reakcji czy działań szkoły (a zatem druga część pytania, dotycząca reakcji i podejmowanych działań, staje się – bezzasadna).

b. odpowiedzi zaprzeczające dyskryminacji przy jednoczesnym podaniu przykładu

Powtarzającą się sytuacją w danych ewaluacyjnych są wypowiedzi, które trudno jest jednoznacznie interpretować, ponieważ zawierają znaczeniową sprzeczność – osoby badane zaprzeczają występowaniu zjawiska dyskryminacji, jednocześnie podając przykład zachowania o charakterze dyskryminacji i wykluczenia, wynikającego z przynależności uczennicy lub ucznia do mniejszości. Wyraźnie jednak zachowania te nie są interpretowane przez nauczycielki i nauczycieli w odniesieniu do pojęcia dyskryminacji.

W szkole nie zauważamy dyskryminacji. Dostrzegamy pojedyncze przypadki dokuczania sobie przez uczniów dotyczące wyglądu zewnętrznego (np. nadwaga, ubiór).

Nauczyciele uczestniczący w wywiadzie uznali, że w szkole nie występują przypadki dyskryminacji wśród uczniów (incydentalne sytuacje naśmiewania się z powodu otyłości).

c. odpowiedzi zaprzeczające dyskryminacji, wskazujące na skuteczne działania szkoły przeciwdziałające dyskryminacji

W tego typu odpowiedziach osoby badane powołują się na – bliżej nieokreślone – działania szkoły, najczęściej ujmowane jako profilaktyczne, prewencyjne, a także budujące przyjazną atmosferę, dzięki którym zjawisko dyskryminacji nie pojawia się.

W efekcie przeprowadzanych systematycznie działań profilaktycznych nie dostrzega się w naszej szkole przejawów dyskryminacji i nietolerancji.

W szkole nie ma dyskryminacji, często zakompleksione dzieci rozpoczynające naukę w szkole szybko wyzbywają się tych kompleksów. [To] zasługa szkoły – atmosfera, tolerancja uczniów i nauczycieli.

Uwagę zwraca deklaracyjny, a nawet życzeniowy charakter tego typu wypowiedzi, którym nie towarzyszą żadne konkretne przykłady działań profi-

laktycznych w kontekście antydyskryminacji. W ostatnim cytacie pojawia się dodatkowy problem – źródło dyskryminacji jest tutaj pośrednio utożsamione z kompleksami dzieci, a zatem przenosi ciężar odpowiedzialności za sytuację dyskryminacji na osobę doświadczającą nierównego traktowania. Prawdopodobnie osoba udzielająca takiej odpowiedzi nie zna powszechnej definicji dyskryminacji, a wypowiedź wynika ze skojarzenia związanego z szerszą kategorią „odstawania od grupy” czy „dziecka z problemami”. Takie przeniesienie akcentów jest szczególnie niewłaściwe w sytuacji wykluczenia, ponieważ kompleksy, rozumiane jako „poczucie winy, niepewności, niższej wartości”⁶, mogą stanowić skutek dyskryminacji doświadczanej przez dziecko, a nie jego przyczynę. Powracającym wątkiem w zakresie „profilaktyki dyskryminacji” jest także redukcja kwestii (nie)dyskryminacji do obecności w szkole dzieci z niepełnosprawnościami. Z niektórych odpowiedzi wynika, że sama idea integracji, możliwość kontaktu dzieci pełnosprawnych i zdrowych z dziećmi z niepełnosprawnościami wystarcza, żeby dzieci zachowywały się w sposób niedyskryminujący.

Nie [ma dyskryminacji]. Pomaga w tym wrażliwość rozwijana choćby przez integrację obecną w szkole.

Klasa IV jest bardzo zaangażowana w integrację z dziećmi niepełnosprawnymi – tak powstała klasa integracyjna.

Jak widać, te lakoniczne wypowiedzi nie dostarczają żadnych informacji na temat sposobu realizowania integracji dzieci zdrowych oraz dzieci z niepełnosprawnościami. Nie wiadomo, czy prowadzone są działania edukacyjne o charakterze antydyskryminacyjnym, upodmiotawiającym, wspierającym faktyczną integrację, czy mowa jest jedynie o formie prawnej, w której funkcjonuje szkoła. Idea umożliwiania spotkań grup większościowych i mniejszościowych jest istotna, natomiast samo współistnienie w przestrzeni sali szkolnej przedstawicieli i przedstawicieli grup mniejszościowych i większościowych może nie wystarczyć. Gordon Allport (1954, podają za: Grzymała-Moszczyńska, 2013) wskazuje cztery warunki, które powinny być spełnione, aby kontakt pomiędzy dwiema grupami prowadził do poprawy wzajemnego postrzegania:

- posiadanie wspólnego, nadrzędnego celu,
- równy status członków i członków obu grup w sytuacji współpracy,

⁶ Por. *Słownik języka polskiego*, www.sjp.pl (dostęp: 15.05.2015).

- sytuacja pozwalająca członkiniom i członkom obu grup na lepsze poznanie się jako jednostek,
- wsparcie instytucjonalne (ze strony autorytetów, prawa lub zwyczajów) dla wysiłków obu grup.

Jak dodaje Joanna Grzymała-Moszczyńska (2013, s. 65), „założenie [dotyczące równego statusu członkiń i członków grupy] różni się od jednego z podstawowych przekonań stojących za podejściem antydyskryminacyjnym, które mówi o tym, że stereotypy, uprzedzenia, a przede wszystkim dyskryminacja związane są z sytuacjami, w których jedna grupa ma władzę nad drugą, a więc status grup z założenia nie jest równy”. Jednocześnie, przy koncentracji uwagi na osobach z niepełnosprawnościami, funkcjonujących w szkołach masowych, zupełnie pomijane są inne przesłanki dyskryminacji, takie jak: płeć, orientacja seksualna, pochodzenie narodowe i etniczne czy wyznanie.

d. odpowiedzi bagatelizujące przejawy dyskryminacji

Stosunkowo dużą grupę odpowiedzi potwierdzających pojawianie się dyskryminacji w miejscu nauki stanowią takie, które jednocześnie bagatelizują to zjawisko, umniejszają jego wagę, podkreślają incydentalność czy sporadyczność tego typu zachowań uczniów i uczennic.

W szkole bardzo rzadko występują akty dyskryminacji, jeśli jakieś są, to są to pojedyncze przypadki i mają charakter incydentalny.

Pragniemy jednak zauważyć, że jaskrawych przykładów dyskryminacji nie ma, w związku z czym zauważane problemy rozwiązywane są na bieżąco.

Dostrzegamy w szkole pojedyncze, znikome przypadki początków dyskryminacji wśród uczniów.

W naszej szkole są to sporadyczne sytuacje. Dotyczą one zazwyczaj wyśmiewania się z figury lub stroju dziecka.

Dyskryminacji w szkole nie dostrzega się. Bywają pojedyncze zachowania niepokojące, sprowadzające się do agresji czy braku tolerancji wobec dzieci otyłych czy z drobną budową. Są to przejawy indywidualnych antypatii.

W szkole nie zauważa się przejawów dyskryminacji w pełnym rozumieniu tego słowa. Występują przypadki chwilowego dokuczania niektórym uczniom z róż-

nych przyczyn, lecz bardzo szybko są identyfikowane i zapobiega się takim sytuacjom na bieżąco.

Przytoczone przykłady odpowiedzi na pytanie o występowanie dyskryminacji pokazują różne sposoby bagatelizowania problemu przez nauczycieli i nauczycielki. Z jednej strony podkreślają, że nie mamy do czynienia ze zjawiskiem o dużej skali („pojedyncze przypadki”, „incydent”, „znikome przypadki początków dyskryminacji”), dając w ten sposób do zrozumienia, że dyskryminacja nie jest problemem tej konkretnej szkoły. A przecież taka sytuacja – pojedynczości, incydentalności – jest w zasadzie zapisana w definicji dyskryminacji – gorsze traktowanie, którego doświadczają osoby należące do mniejszości (najczęściej mówimy tu także o mniejszości w sensie arytmetycznym, choć nie jest to reguła), wyłącznie ze względu na mniejszościową cechę swojej tożsamości. Niska częstotliwość zatem nie powinna stanowić żadnego usprawiedliwienia dla niepodejmowania działań w tym zakresie. Innym przejawem bagatelizowania zjawiska dyskryminacja są sformułowania wydające się sugerować, że mamy do czynienia z drobiazgami – nauczycielki i nauczyciele odwołują się do konkretnych zachowań, np. „dokuczania”, „osobistych antypatii”, „wyśmiewania”, wpisując je jednocześnie w pewną szkolną normę, w kulturę relacji rówieśniczych. Wątek przynależności uczennicy lub ucznia, która/który doświadcza dyskryminacji, jest zupełnie pomijany, nie wskazuje się żadnego związku przyczynowo-skutkowego w tym zakresie. Wreszcie banalizowanie przejawów dyskryminacji przejawia się w używaniu pewnych zabiegów retorycznych, np. niejasnego rozróżnienia na „przypadki” i „przejawy” dyskryminacji („w szkole pojawiają się, może nie przypadki, ale przejawy dyskryminacji”), przy czym wyraźnie z kontekstu wynika, że „przypadki” dyskryminacji byłyby zjawiskiem bardziej problematycznym. Podobne przykłady to zaprzeczenie występowaniu „jaskrawych przykładów dyskryminacji” czy „dyskryminacji w pełnym rozumieniu tego słowa”.

Ponownie zatem pojawia się pytanie o definicję, do której odwołują się nauczycielki i nauczyciele, formułując taką odpowiedź. Można także ostrożnie wnioskować, że aparat pojęciowy związany z mechanizmami dyskryminacji i wykluczenia nie jest tym, którego dotychczas używano w szkołach, opisując zachowania uczennic i uczniów. W wyniku tej różnicy język związany z dyskryminacją czy samo pojęcie wydaje się zbyt odległe od rzeczywistości szkolnej, żeby używać ich do interpretowania działań dzieci i młodzieży.

To, co widoczne jest w odpowiedziach dotyczących zjawisk dyskryminacji, to także stopniowanie szkodliwości form, jakie przybiera dyskryminacja.

I tak, na przykład przypadki izolacji czy odrzucenia przez grupę rówieśniczą są traktowane przez część nauczycielek i nauczycieli dość łagodnie, co obrazują poniższe cytaty:

Zdarza się, że zdecydowanie sporadycznie i na bieżąco porusza się te problemy na godzinach wychowawczych. Najczęściej piętnowani są uczniowie niedbający o higienę osobistą. Jest to problem związany z poziomem ubóstwa w niektórych rodzinach. Jednak nie jest to problem wywołujący konflikty, a raczej izolację.

Zdarza się, że odrzucane są dzieci mające problemy z higieną osobistą. Na przykład z przypadkami wszawicy. Przypadki izolowania takich osób nie przeradzają się w jakieś szykany. Młodzież raczej stara się skłaniać szkołę do pomocy takim uczniom.

Taka ocena izolacji dziecka przez grupę rówieśniczą, jako działania o mniejszym znaczeniu niż konflikty czy szykany, dokonywana przez osoby pracujące w szkole, jest bardzo niepokojąca, ponieważ odrzucanie, niedobieranie do grupy/zespołu jest po prostu jednym z przejawów dyskryminacji ze względu na różne przesłanki. Nawet bez znajomości mechanizmów wykluczenia można domyślać się, że odrzucenie przez grupę rówieśniczą stanowi deprivację podstawowych potrzeb społecznych człowieka, szczególnie ważnych w wieku szkolnym w momencie budowania innych niż rodzina grup odniesienia. Dorośli wydają się jednak dawać sobie prawo do decyzji, który przejaw dyskryminacji powinien być odbierany jako dolegliwy. Znaczenie zachowań jest także raportowana w innych częściach niniejszego badania oraz w literaturze przedmiotu, gdzie izolacja jest wskazywana jako jeden z podstawowych mechanizmów grupowych funkcjonujących w relacjach „mniejszość – większość” (Cieślukowska, 2010).

e. odpowiedzi potwierdzające pojawianie się dyskryminacji w szkole

W nielicznych wypowiedziach potwierdzających jednoznacznie występowanie dyskryminacji (w tym także w opisanych w poprzednim punkcie przykładach bagatelizowania dyskryminacji) osoby badane najczęściej odnoszą się do konkretnej przesłanki dyskryminacji, czyli pewnej cechy tożsamości, najczęściej związanej przynależnością do mniejszości, ze względu na którą uczennica czy uczeń doświadcza gorszego traktowania. Przesłanki dyskryminacji, które wymieniano w tej części badania, to: bieda/ubóstwo, ujmowane czasem również w szerszej kategorii – pochodzenia społecznego czy statusu ekonomicznego; wygląd

zewnątrzny (szczególnie nadwaga, strój, wygląd wykraczający poza przyjęte w szkole normy kobiecości i męskości, mniejsza sprawność fizyczna); wyznanie (inne niż katolickie) lub bezwyznaniowość; niepełnosprawność; orientacja seksualna (faktyczna lub domniemana homoseksualność) i tożsamość płciowa; pochodzenie narodowe i etniczne (inne niż polskie), kolor skóry (inny niż biały).

Wystąpiła taka sytuacja, dotyczyła zamożności (zjawisko sporadyczne).

Przypadki dyskryminacji, jakie można zauważyć w naszej szkole, dotyczą głównie pochodzenia społecznego oraz statusu ekonomicznego.

Na lekcjach wychowania fizycznego zdarza się, że niektórzy uczniowie dyskryminują osoby o mniejszej sprawności fizycznej lub z nadwagą.

W naszej szkole są to sporadyczne sytuacje. Dotyczą one zazwyczaj wyśmiewania się z figury lub stroju dziecka.

Zauważono przypadek stygmatyzowania dziecka z rodziny o laickim światopoglądzie w okolicach świąt Bożego Narodzenia.

Nie, poza incydentalnym przypadkiem ucznia [klasa/szkoła], który został zaatakowany przez uczniów po zgłoszeniu swojej kandydatury w wyborach do [samorządu]. Motyw: Uczeń ten w klasie I zadeklarował, że jest gejem. Przez półtora roku nauki w naszej szkole nie dochodziło do żadnych przejawów dyskryminacji. Dopiero jego decyzja o kandydowaniu do [samorządu] spowodowała lawinę wydarzeń: zerwanie plakatów (co uchwyciły kamery monitoringu), obrażania na forum społeczności [nazwa miejscowości] (zapisy z imiennymi podpisami zostały przekazane dyrekcji szkoły i wychowawcy klasy).

Zakres niniejszego artykułu nie pozwala na komentarz do cytowanych wypowiedzi, zwraca jednak uwagę lakoniczność wypowiedzi, bardzo rzadko pojawiają się szczegółowe informacje, dotyczące zarówno sytuacji dyskryminacji, jak i reakcji na nią ze strony grona pedagogicznego. Ostatnia cytowana wypowiedź stanowiła wyjątek pod tym względem.

Powyższy przegląd informacji zawartych w bazie Systemu Ewaluacji Oświaty nasuwa przypuszczenie, że przewaga odpowiedzi zawierających zaprzeczenie istnieniu dyskryminacji w szkole nad odpowiedziami twierdzącymi nie musi świadczyć o faktycznym braku dyskryminacji, natomiast prowadzi

do hipotez na temat percepcji tego obszaru problemowego przez badane nauczycielki i nauczycieli. Jednocześnie, jak pokażę w dalszej części artykułu, wysoka świadomość antydyskryminacyjna, swobodne posługiwanie się aparatem pojęciowym związanym z tą tematyką, koreluje z dostrzeganiem różnych przejawów dyskryminacji w szkole.

Można wskazać następujące prawdopodobne powody zaprzeczania i bagatelizowania istnienia dyskryminacji w szkole:

- niewystarczające wiedza i kompetencje dotyczące rozumienia i rozpoznawania mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia;
- inny aparat pojęciowy (np. działania profilaktyczne zamiast edukacji antydyskryminacyjnej), różne interpretacje pojawiających się w szkole zjawisk (dokuczanie, szykanowanie, izolacja) uniemożliwiają odniesienie pytania do codzienności szkolnej;
- brak świadomości, wstyd – przyznanie, że na terenie szkoły dochodzi do dyskryminacji mogłoby zostać uznane za przejaw nieudolności w wypełnianiu obowiązków pedagogicznych i wychowawczych placówki;
- dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne jako nowe pojęcia, które pojawiły się w przepisach oświatowych w maju 2013 roku (weszły w życie we wrześniu 2013 roku) – brak wcześniejszych doświadczeń związanych z myśleniem o zachowaniach uczennic i uczniów w kategoriach dyskryminacji (Jonczy-Adamska, 2015).

W odniesieniu do tej części analizy warto zwrócić uwagę jeszcze na wątek reagowania na dyskryminację. Wyniki badania pokazują bowiem, że najpopularniejszą reakcją nauczycielek i nauczycieli na sytuacje dyskryminacji są rozmowy (z wychowawcą, pedagogką szkolną czy tzw. dyrekcją), pogadanki, wykłady, najczęściej kierowane do sprawcy/sprawczyni dyskryminacji, czasem uogólniane na szerszą grupę, np. klasę szkolną. Z badania nie dowiadujemy się, czego dokładnie dotyczą rozmowy, na ile poruszają dyskryminujący charakter zachowań.

Doraźna działalność pedagoga szkolnego na poziomie rozmów indywidualnych.

Podjęte działania: natychmiastowe doraźne rozmowy indywidualne, przedstawienie problemu na godzinie wychowawczej, rozmowa z pedagogiem szkolnym.

Nie dostrzegamy przypadków dyskryminacji wśród uczniów, zatem nie zachodzi potrzeba działań mających na celu zmianę sytuacji.

Przypadek homoseksualnego zachowania ucznia. Działania – rozmowy, prelekcje, tematyka godzin wychowawczych, uświadamianie, rozmowy z klasą, rodzicami.

Uwagę zwraca także akcentowana doraźność, natychmiastowość reakcji, bieżące rozwiązywanie problemów, wskazujące jednocześnie, że w badanych szkołach nie funkcjonuje żadne systemowe podejście do tej problematyki. A przykład w ostatnim cytacie używa się sformułowania „homoseksualne zachowanie”, które w literaturze naukowej dotyczącej seksualności i tożsamości jest wyraźnie oddzielane od orientacji seksualnej jako stałego pociągu fizycznego, emocjonalnego i seksualnego do osób tej samej płci, drugiej płci lub obu płci. Poza tym nie opisano przypadku dyskryminacji, a „przypadek homoseksualności”, co pokazuje niepokojące przeniesienie akcentów – problemem wydaje się być „homoseksualne zachowanie”, a nie dyskryminacja ze względu na orientację seksualną. Nie wiadomo również, czego dokładnie dotyczyły działania opisane w dalszej części wypowiedzi – czy rozmowy dotyczyły orientacji seksualnej, czy homofobii, kogo uświadamiano i w jakim zakresie, z czyimi rodzicami rozmawiano.

Z danych pochodzących z Systemu Ewaluacji Oświaty wynika zatem, że dyskryminacja nie jest zjawiskiem, które jest często identyfikowane w szkole przez nauczycielki i nauczycieli. Jak pokazano w drugiej części artykułu, dane te pozostają w sprzeczności z informacjami przekazywanymi w trakcie badania przez osoby o wysokiej świadomości antydyskryminacyjnej.

Szkolna dyskryminacja w oczach liderek i liderów równości

Jak opisywano we wstępie, na potrzeby badania wyróżniliśmy grupę nauczycielek i nauczycieli, których nazwaliśmy liderkami i liderami równości, czyli osób prowadzących już działania antydyskryminacyjne na terenie swoich szkół i placówek. Wywiady indywidualne z takimi nauczycielkami i nauczycielami stanowiły istotną część badania Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Omówione dane uzyskano z dwudziestu dwóch pogłębionych wywiadów indywidualnych, z których połowa przeprowadzona była z osobami pracującymi w szkołach w dużych miastach (wojewódzkich, byłych wojewódzkich lub miastach należących do aglomeracji), a połowa – z nauczycielkami i nauczycielami pracującymi w mniejszych miejscowościach (do 60 tysięcy mieszkańców). W związku z tym, że analiza nie wykazała znaczących różnic pomiędzy małymi i dużymi miejscowościami, w niniejszym artykule dane omówiono łącznie. Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w tej części badania pracują w szkołach na terenie województw: dolnośląskiego, lubelskiego, łódzkiego, małopolskiego, mazowieckiego, opolskiego, pomorskiego i śląskiego. W badaniu wzięło

udział dziewiętnastu nauczycielek i nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach gimnazjalnych, a także zespołach szkół (nauczane przedmioty: język polski, język angielski, historia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, sztuka, przedsiębiorczość, geografia; niektóre osoby miały doświadczenie wychowawstwa klasy; jedna osoba pełniła funkcję dyrektora szkoły), a także trzy osoby pracujące na stanowiskach wspierających codzienną pracę szkół: nauczycielka wspomagająca edukację uczniów i uczennic romskich, asystent kulturowy oraz psycholożka szkolna. Wśród osób udzielających wywiadów znalazło się szesnaście kobiet i sześciu mężczyzn. Dla jednej z osób język polski, w którym prowadzony był wywiad, jest językiem obcym.

Liderki i liderzy równości stanowią grupę wyróżniającą się pod względem świadomości antydyskryminacyjnej oraz kompetencji w tym zakresie – mają wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, sytuacji grup mniejszościowych, ruchów emancypacyjnych oraz umiejętności w zakresie rozpoznawania i reagowania na dyskryminację. Różnica dotycząca dostrzegania i postrzegania dyskryminacji w rzeczywistości szkolnej między tą grupą a nauczycielkami i nauczycielami badanymi w ramach funkcjonowania Systemu Ewaluacji Oświaty, i pewnym uśrednionym obrazem świadomości nauczycielek i nauczycieli w tym zakresie, jest wyraźna. Oczywiście pogłębione wywiady indywidualne z liderkami i liderami równości dają bardziej szczegółowy obraz niż wywiady grupowe, w ramach których tylko jedno pytanie poświęcone jest tematyce działań antydyskryminacyjnych. Jednocześnie jednak sam język, używany do opisu sytuacji dyskryminacji, a także gotowość (lub jej brak) do nazywania wykluczeniem i dyskryminacją konkretnych zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych należących do społeczności w szkolnej, zdają się wskazywać, że mamy do czynienia z bardzo różnym podejściem do tej tematyki. W odniesieniu do liderek i liderów równości wyraźnym jest, że osoby, które posiadają kompetencje antydyskryminacyjne, bez trudności rozpoznają i identyfikują określone działania młodzieży jako dyskryminację ze względu na określoną przesłankę, mowę nienawiści, przemoc motywowaną nienawiścią. Porównując materiał badawczy, który przyniosły dane z Systemu Ewaluacji Oświaty oraz wywiadów, można odnieść wrażenie, że zjawiska związane z wykluczeniem i dyskryminacją mają miejsce głównie w szkołach, w których pracują osoby zajmujące się od dłuższego czasu tą tematyką. Przy bliższym przyjrzeniu się jednak, jakiego typu działania i zachowania są definiowane jako dyskryminacja, staje się widoczne, że kluczowa jest tu kwestia kompetencji antydyskryminacyjnych i gotowość do nadawania takiego znaczenia konkret-

nym zachowaniom. Mówią oni bowiem dokładnie o takich samych zachowaniach jak nauczycielki i nauczyciele (np. o izolacji, wyśmiewaniu, przezywaniu, popychaniu), ale widzą, że podmiot tego typu działań nie jest wybierany przypadkowo, że przynależność do mniejszości staje się kluczowa dla dyskryminacji rówieśniczej. W żadnym z pogłębionych wywiadów indywidualnych z liderkami i liderami równości nie pojawiło się zatem zaprzeczenie istnieniu dyskryminacji w szkołach. Obfitowały one natomiast w opisy bogactwa form i przejawów dyskryminacji, w tym przemocy ze względu na różne mniejszościowe cechy tożsamości.

Do sytuacji dyskryminacyjnych, czyli zdarzeń, w których możliwe jest zidentyfikowanie sprawcy lub sprawczyni dyskryminacji oraz osoby jej doświadczającej, zdecydowanie najczęściej dochodzi w relacjach rówieśniczych. Analizując pojawiające się w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli przykłady nierównego traktowania uczennic i uczniów przez ich koleżanki i kolegów z klasy lub szkoły, można pokusić się o usystematyzowanie tych zjawisk w zależności od rodzaju podejmowanego zachowania oraz jego adresatów i adresatów:

a. różne rodzaje przemocy w stosunku do osoby należącej do mniejszości (przemoc psychiczna, przemoc fizyczna, agresja werbalna, cyberprzemoc, przemoc seksualna, izolacja, odrzucenie) – przemocy motywowanej uprzedzeniami;

[Uczennica] była ujawnioną lesbijką już w gimnazjum. U niej to wygląda tak, że [musi znosić] hejting na Facebooku [...]. Na przykład jacyś znajomi z klasy zaczynają, nie wiem, ona da zdjęcie z dziewczyną, to zaczyna się: „fu, jesteście obleśne, nienormalne”.

[Uczennica] przyszła roztrzęsiona, rozplakana [...] była w toalecie i przyszli chłopcy, oni tak często się na korytarzach jakoś tam przekomarzali, w sensie – nie wiem – dokuczali sobie, ale bez seksualnych podtekstów, natomiast oni weszli za nią do toalety i ją obmacywali.

Omijanie w dobieraniu w grupy [...]. To jest takie zostawianie na boku tego ucznia, niewłączanie go.

Jeżeli jest to dziecko romskie, to jest wyzywane od „brudnego cygana, głupiego, śmierdzącego”. Mimo że jest w białej koszulce ze sztywnym kołnierzy-

kiem i spodniach w kant i pachnące, wyżelowane czy wymyte, to i tak słyszy te obelgi.

Mieliśmy duży problem z racji tego, że był u nas Afroamerykanin, [...] [który] w Polsce się urodził, więc to nie jest kwestia taka, że przyjechał. Natomiast trafił do klasy, gdzie była ogromna grupa skinheadów, [...] problem był ogromny, bo to była taka dyskryminacja... zaczęła się bardzo, powiedziałabym tak, bezpiecznie, bo na przykład na wuefie w niego piłki trafiały [...]. Potem się na Facebooku w formie takiej cyberprzemocy wstawianie jego zdjęć gdzieś albo publikowanie różnych postów ośmieszających w jakiś sposób Afroamerykanów. No i na końcu była tutaj taka dość przykra sytuacja dlatego, że on się czuł w jakiś mocny sposób zaszczuty, na lekcji plastyki robili jakąś pracę, mieli ulepić coś z plasteliny i jeden z chłopców zrobił pracę... znaczy nie było to nigdzie podpisane, że jest to Ku Klux Klan, natomiast było bardzo wyraźnie, charakterystycznie, nie dało się tego ukryć.

b. tworzenie nieprzyjaznego dla mniejszości klimatu, powodującego stałe poczucie zagrożenia;

Widzę, jak dużo jest do zrobienia, jeśli chodzi o zapewnienie bezpieczeństwa w szkole osobom nieheteroseksualnym, bo bardzo często na przykład uczniowie mi mówią: „jestem gejem i wiem, że osoba, z którą rozmawiam, też jest gejem, ale system tak nas przytłacza, że my wolimy się poznać za pośrednictwem jakiegoś portalu niż w szkole” [...]. Bardzo często też właśnie uczniowie homoseksualni opowiadają mi, że wystarczy jeden głupi żart albo źle sformułowany temat na przykład na religii: „Homoseksualizm – przeznaczenie czy choroba?”, żeby oni poczuli się tak zupełnie sami i zupełnie właściwie bez wsparcia.

Na przykład grubsze dziewczyny, albo te biedniejsze też, które są gorzej ubrane. One często są obiektami kpin ze strony rówieśników. Wygląd jest tak istotny, że dziewczyny po prostu się załamują, biorą przeróżne środki odchudzające, bywały próby samobójcze.

Niejednokrotnie na przykład byłam świadkiem mocno, ale takich mocno napastliwych, bardzo wulgarnych napaści na chłopca, który [był] delikatny, „zniewieściał” w ruchach, gdzieś tam na modela chciał się szkykować.

c. język nierównościowy, wykluczający i mowa nienawiści – wyzwiska odnoszące się do mniejszości (np. „ty downie”, „ty pedale”), adresowa-

ne do innych osób w celu obrażenia ich, niezwiązane z faktyczną cechą ich tożsamości;

„Jesteś brudas”, „jesteś biedak”, „zobacz, jakie ma ciuchy”, „a on widać skąd”, „ta to się ubiera tu i tu”. To są takie bardzo zewnętrzne rzeczy, bołą i są bardzo ważne. Dotykają ciebie w środku, twojej rodziny, twojego intelektu i to są określenia typu „ty downie”, no i określenia na temat intelektu „ty nigdy tego nie pojmiesz”, określenia na temat tego zasobu możliwości intelektualnych obrażające i poniżające czy poniżające twoją rodzinę, twoje rodzeństwo.

Nazywanie, wrzucanie tych dzieciaków, synów, córek osób z krajów innych niż Polska, generalnie, że to są takie kraje [Kazachstan, Gruzja, Armenia], a nie inne, to też te dzieci zwykle się odróżniają trochę kolorem skóry, [...] do worka „brudas, rumuny, cygany” i te hasła się przewijają [...], to są powszechnie używane obelgi tak samo jak „pedał”, „kretyn”, mam wrażenie, że dla młodzieży to jest mniej więcej to samo, na korytarzach, to są takie spontaniczne sytuacje, kiedy ktoś chce komuś dopiec i go tak nazywa: [mówi] „zamknij się rumunie” do osoby, której rodzice pochodzą z Kazachstanu, a ona się urodziła w Polsce i jest Polakiem, Polką.

d. mowa nienawiści *sensu stricto*, dotycząca konkretnych grup społecznych (np. imigrantek/imigrantów, Romek/Romów, osób homoseksualnych), czyli wypowiedzi uczennic i uczniów, np. podczas lekcji, które są krzywdzące czy nawołują do przemocy wobec grup mniejszościowych, ale jednocześnie nie są adresowane do osób uczęszczających do tej samej szkoły czy klasy;

Kiedyś usłyszałem na lekcji, omawiając Holokaust, jakieś tam zagadnienia dotyczące Holokaustu, czysto historyczny aspekt, coś tam zapisywałem na tablicy, a ktoś rzucił hasło, że „zbyt mało tych Żydów Hitler wybił”.

To jest kwestia pojawiających się na lekcji, jak ja mówię o narodowościach, zwrotów... Jak ja mówię o Rosji i ktoś mówi „rusek”, „szwab”, „brudas” o Romach się może pojawić.

Powyższe cytaty pokazują, że przynależność do wszystkich mniejszości może stanowić przesłankę do dyskryminacji i wykluczenia. Dzieci i młodzież potrafią być bezlitosne wobec swoich rówieśników, wykazując się pełnym brakiem refleksji dotyczącej znaczenia i skutków takiego zachowania. Dodat-

kowo warto zwrócić uwagę, że różnego typu zachowania o charakterze dyskryminującym nie występują w izolacji, najczęściej nakładają się na siebie, powodując spotęgowanie negatywnych konsekwencji (poczucie wykluczenia, odrzucenia, objawy psychosomatyczne, wagary, a nawet próby samobójcze). Wykluczające i dyskryminujące działania, których uczennice i uczniowie doświadczają w budynku szkoły, mają swój ciąg dalszy w Internecie, na portalach społecznościowych, trwają zatem całą dobę i nie pozostawiają bezpiecznej przestrzeni, wolnej od dyskryminacji i przemocy.

Przesłanki dyskryminacji oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami, dostrzegane przez liderki i liderów równości, są niemal takim samym zestawem jak ten pojawiający się w danych z Systemu Ewaluacji Oświaty, uzyskujemy jednak znacznie bogatsze opisy tych działań. W zestawie pochodzącym od liderki i liderów równości dodatkowo wskazuje się na płęć jako przyczynę gorszego traktowania, które dotyka głównie dziewcząt, a także podkreśla relatywnie dużą częstotliwość dyskryminowania ze względu na orientację homoseksualną oraz przekraczanie norm kobiecości i męskości (szczególnie nienormatywny wygląd i zachowanie chłopców).

To, co wyróżnia dane pochodzące z wywiadów, i pozwala poszerzyć nieco obraz dotyczący dyskryminacji w polskiej szkole, to fakt, że pytano o nią nie tylko w odniesieniu do relacji rówieśniczych. To pozwoliło zgromadzić także dane dotyczące przypadków dyskryminacji uczennic i uczniów ze strony nauczycielek i nauczycieli – dyskryminacja przybiera wówczas postać prześmiewczych, pogardliwych określeń, wypowiedzi upowszechniających uprzedzenia i treści dyskryminacyjne, a także wypowiedzi o charakterze molestowania seksualnego, kierowanych do dziewcząt.

Przychodzą poruszone dziewczęta, bo na zajęciach przysposobienia obronnego nauczyciel używa bardzo obrażającego dziewczęta zwrotu, że mają zawsze pamiętać, że mają „czyścić podwozie”.

Chciałabym, żebym w żadnej szkole, nie spotkała się już więcej nigdy z taką kartką, z jaką ostatnio się spotkałam, gdzie na czerwono było napisane, że konkretne dziecko z imienia, może w klasie klęczeć albo co najwyżej stać, ale nie może siedzieć, tak. [...]. To było nie za karę. To był sposób radzenia sobie z dzieckiem z innej narodowości. Z dzieckiem, które za dużo pyta i najlepiej, żeby się zmęczyło staniem. Przyszła matka taka roztrzęsiona z córką i zaczęła opowiadać, że ta konkretna nauczycielka powiedziała do jej córki: „skończysz, jak swoja matka”. [...] Matka była taka: „co zrobić, taka sytuacja. Nie kradnę”. Była bardzo zdenerwowana.

Uczeń homoseksualny przebiera się z dziewczynkami w szatni. Z jakiego powodu? Dlatego, że boi się agresji w szatni męskiej. Chłopak mówi, że nie chce się z dziewczynami przebierać, ale słyszy: „jak jesteś pedałem, to proszę”. Tak na luzaka mówi wyluzowany wuefista.

Jak wynika z badania, są to sytuacje pojawiające się znacznie rzadziej niż dyskryminacja w relacjach rówieśniczych, ale powinny być oceniane szczególnie surowo. Nauczycielki i nauczyciele są w szkole osobami odpowiedzialnymi za poczucie bezpieczeństwa, promowanie postaw szacunku i prawdziwej (nie tylko deklaratywnej) tolerancji, dbanie o poszanowanie godności każdej uczennicy i każdego ucznia. Tym ważniejsze jest zatem, że tego typu relacje trafiają do liderów i liderów równości, dzięki czemu mogą spotkać się z reakcją.

W badaniu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej jednym z obszarów badawczych były także struktury dyskryminacyjne, nienazwane, niepisane normy funkcjonujące w szkole, które wydają się uniwersalne do momentu, w którym dostrzeżemy wykluczenie osób należących do mniejszości. Marta Rawłuszko (2015) podsumowuje treści w nich przekazywane w następujący sposób:

- niższy status dziewczynek i kobiet oraz odmienne standardy traktowania chłopców i dziewcząt,
- tradycyjne wzory męskości oparte na sile i sprawności fizycznej oraz heteroseksualności,
- dominację wyznania rzymsko-katolickiego,
- nierówny dostęp do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami,
- autorytarną władzę dorosłych i ograniczanie praw dziecka (Rawłuszko, 2015, s. 190).

Funkcjonowanie struktur dyskryminacyjnych potwierdzają doświadczenia liderów i liderów równości:

Bardzo wiele wydarzeń religijnych jest jednak w jakiś sposób wplatanych w życie szkoły, od jasełek poczynając. Jako osoba niewierząca czułem się źle, kiedy w kwietniu bieżącego [2014] roku mieliśmy jakiś taki miesięczny prawie okres przygotowywania do kanonizacji Jana Pawła II i codziennie osoby przychodzące do szkoły były witane projekcją slajdów i zajęciami, które odbywały się w holu, na temat Jana Pawła II.

Jeżeli jest studniówka i jest para homoseksualna, to nie mogą się zarejestrować jako para na studniówce, co – ja uważam – jest oburzające.

I mówi się: „ty to masz klasę dziewczyn, więc będziesz mieć dużo wzorowych, a ja mam klasę chłopców i wiadomo, że u mnie będzie dużo ocen poprawnych albo dobrych”.

W odniesieniu do reagowania na dyskryminację liderki i liderzy równości również stanowią awangardę w polskiej szkole – zarówno jako osoby reagujące, jak obserwujące reakcje innych osób. To przede wszystkim od nich dowiadujemy się, że poza pogadankami czy rozmowami z różnymi pracownikami szkoły, które opisano w poprzedniej części, drugą najpopularniejszą reakcją na dyskryminację ze strony nauczycielek i nauczycieli jest jej brak, co obrazuje poniższy cytat:

[Romska dziewczynka] była wyzywana właśnie i tak ją upokarzano, a pedagog i nauczyciel zamiast porozmawiać, zabronił jej mówić rodzicom i [nauczycielce wspomagającej edukację uczniów/uczennic romskich]. Mówił „rozwiążemy to”, tak. To się nasilało i dziewczynka przestała chodzić do szkoły. Bo bóle żołądka, wymioty, nerwowość. Gdy zgłaszała to innym nauczycielom, to było „oj przestań, wymyślasz to sobie”. I było wzruszenie ramion, odwrócenie głowy. Dopiero kiedy dziewczynka przestała i już dłuższy okres nie chodziła do szkoły, rodzice się zorientowali, dlaczego tak jest, „dlaczego ciągle cię ten brzuch boli” i tak dalej.

W tej sytuacji doszło nawet do próby ukrywania sytuacji dyskryminacji przez osobami powołanymi do wsparcia dzieci należących do mniejszości etnicznej oraz przed rodzicami, kosztem dobrostanu psychofizycznego dziecka. Z oczywistych względów tego typu przykładu, jak i deklaracji „W naszej szkole nie reagujemy na przejawy dyskryminacji i przemocy” nie uzyskamy z danych Systemu Ewaluacji Oświaty, choć faktycznie takie sytuacje mają miejsce. Liderki i liderzy przytaczają także przypadki wtórnej wiktymizacji ofiar dyskryminacji, dokonywanej przez niektórych przedstawicieli i przedstawicielki grona pedagogicznego. Oznacza to przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za tę sytuację na osobę, która doświadczała dyskryminacji i wykluczenia (np. w związku z jej wcześniejszym zachowaniem), wiążące się ze stygmatyzacją, stereotypizacją, a zatem ponowną krzywdą osoby dyskryminowanej. Takie zjawisko stanowi niestety jasny sygnał dla młodzieży, budujący przyzwolenie na działania wykluczające i przemocowe wobec osób należących do mniejszości, szczególnie dziewcząt oraz chłopców niemieszczących się w normie męskości.

Odrębną kwestię stanowi jakość reakcji na dyskryminację, realizowanych przez liderki i liderów równości, oraz ich złożoność. Przede wszystkim, wska-

zując niedopuszczalność dyskryminujących i wykluczających wypowiedzi, zachowań, podkreślają, że przyczyną złego traktowania uczennicy czy ucznia jest jej/jego przynależność do mniejszości. Elementem reakcji na dyskryminację w przypadku tej grupy często jest edukacja antydyskryminacyjna – budowanie wiedzy o grupie mniejszościowej, wskazywanie faktycznej przyczyny przemocy, wskazywanie zależności między stereotypami i uprzedzeniami a dyskryminacją. Jasno pokazują to poniższe przykłady:

Ktoś sobie tam bazgroli na marginesie, to sobie swastykę narysuje [...] zawsze reagowałam na takie rzeczy. Kazałam na przykład przygotowywać komuś prezentację na temat amerykańskiego myśliciela, który wymyślił tę całą koncepcję czystości rasy i on też uznawał, że najwyższa rasa, najbardziej czysta to nordycka czy Aryjczycy, a Polacy byli w tej grupie, co Żydzi. Specjalnie kazałam to przygotować, żeby widzieli, jakie to jest absurdatne.

W szkole miałyśmy, bo już skończyła szkołę, dziewczynę, która jest Ormianką, ale urodziła się w [Polsce]. Kiedyś pytam: nie ma A.? „Pojechała do Afryki”. Więc ja, dawaj, kolegę do tablicy, mówię „to chodź, weź mapę Afryki, zawieś, pokaż mi, gdzie jest ta Armenia”. No i klasa zaczęła się śmiać. Facet więcej już się nie przyciskał do niej, a cały czas były jakieś złośliwe uwagi [...]. Ten chłopak więcej nic złego jej nie powiedział.

Usłyszałam tam gdzieś na korytarzu „ty downie jeden” i mówię sobie „o nie, kochanie, teraz ty mi na za dwa dni przygotujesz prezentację multimedialną i pokażesz swojej klasie, co to jest zespół Downa i co się z tym wiąże, tak”. I on to zrobił faktycznie i powiedział mi „ja pani dziękuję bardzo, bo tak wszyscy mówią, to i ja tak mówiłem”.

Liderki i liderzy równości zdają się wykorzystywać każdą okazję do budowania świadomości antydyskryminacyjnej uczennic i uczniów; widoczne jest także, że takie sytuacje mogą służyć przeciwdziałaniu dyskryminacji w długoterminowej perspektywie. W ten sposób budują też nową normę szkolną, zakładającą takie współistnienie różnych osób w szkolnych społecznościach, w których tego typu wypowiedzi nie są akceptowane, na które nie przymyka się oka, za które trzeba brać odpowiedzialność. W kontekście wiedzy o mechanizmach wykluczenia i dyskryminacji tak jednoznaczna postawa jest istotna – z jednej strony stereotypy i uprzedzenia wyrażane w języku czy mowa nienawiści często stanowią podstawę dyskryminacji, z drugiej – zdarza się, że wyzwiska po-

wtarzane są bezrefleksyjnie, w wyniku przebywania w grupie rówieśniczej, ale już budują uprzedzenie, negatywne nastawienie do „pedała”, „żyda”, „rumuna”. W efekcie trudno jest się go pozbyć także wtedy, kiedy dzieci dowiadują się, kogo faktycznie dotyczą takiej słowa, i element poznawczy – stereotyp – pojawia się wtórnie do mowy nienawiści, uważanej za niewinny, szkolny żart.

Ostatnią ważną refleksją dotyczącą pracy liderów równości jest fakt, że w sposób wyraźny są to osoby, które są w szkole w mniejszości. Ich antydyskryminacyjna perspektywa oraz podejmowane działania wiążą się z dużym osamotnieniem, oporem ze strony grona pedagogicznego, czasem także rodziców czy społeczności lokalnej. O włączaniu perspektywy antydyskryminacyjnej do codziennej pracy pedagogicznej mówią czasem „To jest donkiszoteria”, opowiadają o doświadczeniu wykluczenia w związku z równościowym światopoglądem oraz realizowanymi w szkołach działaniami.

To jest wciąż tak, że nauczyciela, który wprowadza takie wątki traktuje się jako kogoś, kto prezentuje coś spod lady, takiego właśnie śliskiego, tak trochę „nie mówcie o tym w domu”.

Wychowawczynie klasy, w której uczę, pyta mnie scenicznym szeptem dnia pewnego, czy ja rozmawiam z uczniami o płci? Czy ja mówię o tym gender? „Ponieważ przyszedł do mnie ojciec jednego z uczniów, zaniepokojony tym, co się dzieje na języku polskim, i powiedział, że jednak wolałby, żeby jego syn zachował swoją płć”.

Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że przy tak opisywanych reakcjach ze strony innych dorosłych jednocześnie są to osoby, które cieszą się dużym zaufaniem dzieci i młodzieży. Widoczne jest, że budują relacje z uczennicami i uczniami nie na autorytecie formalnym, wynikającym z hierarchicznej struktury szkoły oraz relacji nauczyciel–uczeń, ale na podejściu partnerskim, na dialogu, wartościach demokratycznych, szacunku. W efekcie – bez względu na formalną rolę w szkole – często są osobami, do których w pierwszej kolejności zwracają się uczennice i uczniowie doświadczający dyskryminacji.

Reasumując, opisany fragment badań wyraźnie pokazuje, że w grupie nauczycielek i nauczycieli występują duże różnice w zakresie wrażliwości i kompetencji antydyskryminacyjnych. Z pytań o motywacje i inspiracje do zajmowania się tematyką równościową i antydyskryminacyjną wynika jednoznacznie, że kompetencje antydyskryminacyjne *sensu stricto* w ogóle nie są uwzględniane w ramach systemu kształcenia oraz doskonalenia nauczycielek

i nauczycieli. W efekcie są one nabywane przez nieliczne nauczycielki i nauczycieli w ramach własnych zainteresowań czy wrażliwości, głównie w ramach projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe. Ta sytuacja pokazuje, że trudno jest oczekiwać od wszystkich osób pracujących w szkole, że będą umiejętnie rozpoznawać dyskryminację oraz adekwatnie na nią reagować, jeżeli do tej pory nie mieli okazji spotkać się z tym obszarem kompetencji. Bo że jest to obszar kompetencji właśnie – bardzo konkretnej wiedzy i umiejętności – trzeba podkreślić z całą stanowczością. Z pewnością szkodzi tej perspektywie fakt, że bywa błędnie utożsamiany jedynie ze światopoglądem i dopóki nie zostanie włączony w system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, dopóty trudno będzie mówić w szkole o systemowym przeciwdziałaniu dyskryminacji ze względu na wszystkie przesłanki. Posiadając płynącą z badania wiedzę, uwiadczniającą, że nierówne traktowanie ze względu na różne cechy tożsamości jest codziennością w polskich szkołach, nieodpowiedzialnym jest pozostawianie takiej sytuacji w obecnym *status quo*. Mniej istotna jest w tym momencie skala zjawiska – jeżeli chociaż jedno dziecko chodzi do szkoły, i musi w niej najpierw walczyć o przetrwanie oraz podstawową godność ludzką, żeby móc się uczyć, konieczne jest podejmowanie działań na rzecz wyeliminowania dyskryminacji – jej obecność w polskiej szkole jest zdecydowanie nieusprawiedliwiona.

Bibliografia

- Abramowicz M., Rawłuszko M. (2011), *Metodologia badań* (rozdz. 2), w: M. Abramowicz (red.) *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Bilewicz M., Marchlewska M., Soral W., Winiewski M. (2014), *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.
- Błęszyńska K. M. (2011), *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Chętkowski D. (2011), Logo biedy, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010), *Ukryty program koedukacji*, w: P. Błajet (red.), *Ciało. Edukacja. Umysł*. Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy.

- Chomczyńska-Rubacha M. (2011), *Szkoła i dyskryminacja ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja”, nr 1.
- Cieślukowska D. (2010), *Dyskryminacja*, w: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków.
- Cieślukowska D., Sarata N. (2012), *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa.
- Denzin N. K. i Lincoln Y. S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. T. 1, w: N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Diouf M., Igiehon A., Karamalla N., Rasolomampionona D., Średziński P. (2011), *Jak mówić i pisać o Afryce*, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa.
- Dzierzgowska A., Rutkowska E. (2008), *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Ramy metodologiczne badań w projekcie Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*, w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Gawlicz K., Starnawski M. (2014), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A. (2006, 2011), *Przemoc w szkole*. Raport 2006 i 2011, CBOS.
- Grzymała-Moszczyńska J. (2013), *Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydyskryminacyjnej*, w: M. Branka, D. Cieślukowska, J. Latkowska (red.), *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej. Notatki z pracy trenerskiej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Jonczy-Adamska M. (2013), *Edukacja antydyskryminacyjna a ukryty program nauczania. Słowo i obraz*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 17, s. 53–67, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.012> (dostęp: 15.06.2015).
- Jonczy-Adamska M. (2015), *Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami z dużych miast* (rozdz. 5), w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

- Jonczy-Adamska M., Rawłuszko M. (2015), *Dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty* (rozdz. 6), w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Kopciewicz L. (2012), *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Lisek-Michalska J. (2013), *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Macrae N., Stangor C., Hewstone M. (1999), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Mikulska A. (2010), *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Moore R. (2006), *Socjologia edukacji*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot.
- Nelson, T. D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Newman L. S., Erber R. (2009), *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Palka S. (2009), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Rawłuszko M. (2015), *Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast* (rozdz. 4), w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Rubacha K., (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sadura P. (2012), *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Fundacja Amicus Europae, Warszawa.

ORYGINALNE ARTYKUŁY BADAWCZE

Świerszcz J. (red.) (2012), *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa.

Zamojska E. (2010), *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.