

wielka nieobecna

o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce

Raport z badań



TOWARZYSTWO
EDUKACJI
ANTYDYSKRYMINACYJNEJ

Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce

Raport z badań

pod redakcją Marty Abramowicz

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
Warszawa 2011

Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce.
Raport z badań
Copyright © Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2011

Wydawca:
Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
Ul. Kłopotowskiego 9/31
03-718 Warszawa
www.tea.org.pl
biuro@tea.org.pl

Warszawa 2011
Wydanie I

Redakcja merytoryczna:
Marta Abramowicz

Redakcja techniczna i korekta:
Ewa Furgał

Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład i łamanie:
Zuzanna Łazarewicz, DodoDesign

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

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 opracowana i wydana w ramach projektu *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, zrealizowanego przy wsparciu udzielonym przez Fundację im. Stefana Batorego w ramach programu „Demokracja w Działaniu”



FUNDACJA
IM. STEFANA
BATOREGO
ISBN: 978-83-933298-0-9

Spis treści

5	Wstęp, Małgorzata Jonczy-Adamska
9	1. O projekcie „Wielka nieobecna”, Małgorzata Jonczy-Adamska
13	2. Metodologia badań, Marta Abramowicz, Marta Rawłuszko
21	3. Analiza systemu kształcenia nauczycieli
22	3.1 Standardy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Analiza rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej, Magdalena Chustecka
27	3.2 Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, Magdalena Chustecka
36	3.3 Analiza oferty kształcenia w formie studiów podyplomowych, Michał Pawłęga
42	3.4 Analiza oferty Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), Michał Pawłęga
61	3.5 Opinie ekspertek/ekspertów o edukacji antydyskryminacyjnej, Michał Pawłęga
72	3.6 Analiza oferty placówek doskonalenia nauczycieli, Agata Teutsch
93	4. Analiza systemu kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży
94	4.1 Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, Małgorzata Jonczy-Adamska
116	4.2 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski, Michał Pawłęga
159	4.3 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot historia, Marcin Dziurok
188	4.4 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wiedza o społeczeństwie, Małgorzata Jonczy-Adamska
227	4.5 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie, Magdalena Chustecka
283	4.6 Opinie nauczycieli o edukacji antydyskryminacyjnej w szkole, Marta Abramowicz, Agnieszka Bratkiewicz
291	5. Najważniejsze wnioski i rekomendacje, Marta Abramowicz, Małgorzata Jonczy-Adamska

299	6. Aneks. Narzędzia badawcze, Marta Abramowicz, Marta Rawłuszko
300	6.1 Załącznik 1. Szczegółowe pytania badawcze
303	6.2 Załącznik 2. Klucz kategoryzacyjny 1
305	6.3 Załącznik 3. Klucz kategoryzacyjny 2
315	7. Przewodnik po narzędziach edukacji antydyskryminacyjnej
316	7.1 Wprowadzenie, Ewa Furgał
316	7.2 Projekty społeczne
333	7.3 Publikacje
347	7.4 Literatura uzupełniająca
351	7.5 Filmy
353	7.6 Strony internetowe
357	8. Biogramy autorów i autorek raportu
361	9. Informacja o Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej

Wstęp

Szanowni Państwo,

Oddajemy do Państwa ręk publikację Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, stanowiącą podsumowanie badań zrealizowanych w ramach projektu „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”.

Projekt został zainspirowany doświadczeniami członkiń i członków stowarzyszenia z pracy w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej, zarówno z młodzieżą, jak i osobami dorosłymi. Wskazywały one, że obecność tematyki antydyskryminacyjnej, równości i różnorodności w systemie edukacji formalnej jest niewielka, a treści przekazywane dzieciom i młodzieży podczas nauki w szkole często stanowią powielenie funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń dotyczących różnych grup społecznych zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem społecznym. Jednocześnie, dostępne analizy i badania systemu edukacji formalnej w Polsce¹ wskazują na obecność w systemie edukacji formalnej wielu stereotypowych oraz wykluczających treści dotyczących grup mniejszościowych. *Przekaz edukacyjny w Polsce zawiera silnie homogeniczny obraz społeczeństwa polskiego, w którym nie znajdują miejsca realnie istniejący, ale też realnie marginalizowani i wykluczani „inni” – mniejszości etniczne,*

1 M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007; A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008; G. Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny Porządek, nierówność czy dyskryminacja?* Centrum Edukacji Obywatelskiej, Kraków 2006; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości?* Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa, [b.r.]; projekt „Szkoła Otwartości” Stowarzyszenia Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii Otwarta Rzeczpospolita, <http://www.otwarta.org/szkola-otwartosci.-analiza-podrecznikow,140.html> [dostęp: 31.08.2011].

religijne, migranci/migrantki, uchodźcy/uchodźczynie, osoby z niepełnosprawnością, osoby nieheteroseksualne².

W efekcie tych obserwacji postanowiliśmy szczegółowo zbadać zarówno elementy systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, jak i systemu kształcenia dzieci i młodzieży pod kątem tego, w jakim stopniu w obu tych systemach wyposaża się w kompetencje w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej dorosłych pracujących w systemie oraz osoby, dla których kształcenie jest obowiązkiem wynikającym z polskiego prawa.

Badanie treści podręcznikowych było dla nas istotne także ze względu na fakt, że zgodnie z zaleceniami Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania oraz Ministra Edukacji Narodowej rzeczoznawcy akceptujący podręczniki do użytku szkolnego powinni zwracać szczególną uwagę na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny³. Wyniki badania, przedstawione w niniejszym raporcie, wskazują jednak, że takie działania osób odpowiedzialnych za dopuszczenie podręczników mają charakter sporadyczny i nie stanowią istotnej kwestii podczas analizy i oceny proponowanych treści.

W pierwszej części raportu znajdzie Państwo szczegółowy opis metodologii badawczej wykorzystywanej w projekcie „Wielka nieobecna” (w aneksie do raportu zamieszczono opracowane w projekcie narzędzia badawcze). Następnie zaprezentowane zostały wyniki badań w podziale na części dotyczące systemu kształcenia nauczycieli i nauczycielek oraz systemu kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży. W ostatniej części zebrano najważniejsze wnioski i rekomendacje z całego badania.

Mając świadomość, że pewna grupa nauczycielek i nauczycieli w naszym kraju podejmuje kroki w celu wprowadzania treści antydyskryminacyjnych podczas prowadzonych przez siebie zajęć w szkołach, często korzystając z narzędzi proponowanych przez organizacje pozarządowe, w niniejszej publikacji zamieściliśmy także *Przewodnik po narzędziach edukacji*

2 M. Rawłuszko, fragment niepublikowanego tekstu, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

3 http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2036%3Alist-pani-katarzyny-hall-minister-edukacji-narodowej-do-rzeczoznawcow-podrcznikow-do-kształcenia-ogolnego-&catid=232%3Akształcenie-i-kadra-kształcenie-ogolne-podrczniki-i-programy-nauczania&Itemid=292 [dostęp: 07.10.2011]; <http://www.rownetraktowanie.gov.pl/files/dokumenty/Informacja%20wersja%20na%20RM%20z%20uwagami%20na%20KRM%20ost.pdf> [dostęp: 12.09.2011].

antydyskryminacyjnej, stanowiący zbiór informacji o projektach społecznych realizowanych na rzecz osób pracujących w systemie edukacji formalnej, a także publikacjach książkowych, elektronicznych czy filmowych, z których mogą czerpać zainteresowani nauczyciele i nauczycielki.

Z raportu mogą skorzystać także edukatorzy antydyskryminacyjni/antydyskryminacyjne, osoby odpowiedzialne za organizację systemu i kształcenie nauczycielek/nauczycieli (MEN, ośrodki kształcenia), osoby reprezentujące nauczycielskie związki zawodowe, samorządy uczniowskie i studenckie.

Publikacja raportu i realizacja całego projektu „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” była możliwa dzięki wsparciu Fundacji Batorego, za które bardzo dziękujemy.

Mamy nadzieję, że raport będzie stanowił dla Państwa ciekawą i inspirującą lekturę.

Małgorzata Jonczy-Adamska
koordynatorka projektu

1

O projekcie „Wielka nieobecna”

1. O projekcie „Wielka nieobecna”

„Wielka Nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” to projekt badawczy Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, którego celem było przygotowanie „równościowej” diagnozy systemu edukacji.

W projekcie „Wielka nieobecna” zbadaliśmy system edukacji formalnej pod kątem obecności edukacji antydyskryminacyjnej, opracowaliśmy metodologię monitoringu tego systemu w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej oraz zbudowaliśmy Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej.

BADANIE SYSTEMU EDUKACJI FORMALNEJ

W ramach części badawczej chcieliśmy dowiedzieć się:

1. w jaki sposób formalny system kształcenia i doskonalenia nauczycielek/nauczycieli rozwija ich kompetencje w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i umożliwia zdobywanie wiedzy związanej z równością i różnorodnością, a także
2. w jakim stopniu w polskiej szkole obecne są kwestie równości, różnorodności, praw człowieka oraz zjawisk dotyczących uprzedzeń, dyskryminacji, wykluczenia czy przemocy – czy polscy uczniowie i uczennice mogą rozwijać w szkole kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną.

Obecność tematyki antydyskryminacyjnej badaliśmy w różnych fragmentach szkolnej rzeczywistości:

- podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- podręczniki i zeszyty ćwiczeń do *historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie* i *wychowania do życia w rodzinie*,
- standardy kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli w Polsce,
- oferta ośrodków doskonalenia nauczycielek/nauczycieli,
- oferta Ośrodka Rozwoju Edukacji,
- oferta studiów podyplomowych dla nauczycielek/nauczycieli.

Uzupełnieniem były bezpośrednie spotkania z nauczycielkami i nauczycielami analizowanych przedmiotów oraz wywiady z ekspertkami i ekspertami ds. systemu edukacji. Raport, który Państwo czytają, stanowi podsumowanie części badawczej projektu „Wielka nieobecna”.

W zespole badawczym projektu pracowały następujące osoby: Marta Abramowicz, Magdalena Chustecka, Marcin Dziurok, Małgorzata Jonczy-Adamska, Michał Pawłęga, Agata Teutsch. Badania zostały przeprowadzone w oparciu o metodologię przygotowaną przez Martę Abramowicz i Martę Rawłuszko.

METODOLOGIA MONITORINGU

W projekcie zbudowaliśmy także metodologię monitoringu systemu edukacji formalnej z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej. Metodologia została opracowana po to, by możliwe było zrealizowanie pierwszego w Polsce kompleksowego badania systemu edukacji formalnej z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej, a także systematyczne sprawdzanie, czy obecność tej tematyki w polskiej szkole zwiększa się.

Dokument ten prezentuje analizę systemu edukacji formalnej z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej prowadzoną w czterech obszarach:

- A. Prawne regulacje systemu edukacji formalnej,
- B. System kształcenia nauczycielek/nauczycieli, pedagożek/pedagogów,
- C. Nauczyciele/nauczycielki, pedagożki/pedagodzy w pracy,
- D. Uczniowie i uczennice w szkole.

Autorką metodologii jest Natalia Sarata. Pełna treść metodologii dostępna jest na stronie internetowej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej: www.tea.org.pl.

KOALICJA NA RZECZ EDUKACJI ANTYDYSKRYMINACYJNEJ

Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej jest dobrowolnym porozumieniem organizacji pozarządowych, partnerów społecznych oraz grup nieformalnych, które działają na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej.

Misją Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej jest wprowadzenie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce.

W ramach Koalicji:

- Dzielimy się swoją wiedzą i doświadczeniem, wykorzystując i promując dobre praktyki związane z prowadzeniem edukacji antydyskryminacyjnej.
- Pracujemy nad narzędziami edukacyjnymi, które mogą być wykorzystywane przez nauczycieli i nauczycielki w pracy z uczniami i uczennicami.
- Budujemy standardy edukacji antydyskryminacyjnej, promując wspólny język rozmawiania o przeciwdziałaniu dyskryminacji poprzez edukację.
- Monitorujemy system edukacji formalnej z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej, by na tej podstawie proponować zmiany systemowe dla polityki oświatowej w Polsce.
- Budujemy merytoryczny dialog z decydentami/decydentkami odpowiadającymi za edukację formalną w Polsce.

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej zainicjowało i koordynuje prace Koalicji. Koalicję tworzą obecnie następujące organizacje i grupy:

1. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej,
2. Amnesty International Polska,
3. Fundacja Autonomia,
4. Centrum Edukacji Obywatelskiej,
5. Centrum Inicjatyw UNESCO,
6. Stowarzyszenie „Ekspedycja w głąb Kultury”,
7. Fundacja Feminoteka,
8. Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej,
9. Stowarzyszenie Homo Faber,
10. Kampania Przeciw Homofobii,
11. Stowarzyszenie Lambda Warszawa,
12. Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych MIKUSZEWO,
13. Fundacja Dla Odmiany,
14. Stowarzyszenie „Jeden Świat”,
15. Związek Nauczycielstwa Polskiego,
16. Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita,
17. Grupa Edukatorów Seksualnych PONTON,
18. Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego,
19. Stowarzyszenie Pro Humanum,
20. Fundacja Przestrzeń Kobiet,
21. Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”,
22. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej kochani”.

INNE DZIAŁANIA

W ramach działań upowszechniających tematykę edukacji antydyskryminacyjnej w maju 2011 roku zrealizowaliśmy ogólnopolską konferencję „Edukacja do równości – równość w edukacji”, podczas której rozmawialiśmy o miejscu edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole, możliwościach włączania tej tematyki w system edukacji formalnej – zarówno na poziomie ogólnopolskim, jak i w pracy w każdej szkole, w ramach konkretnych przedmiotów. Konferencja stanowiła także okazję do prezentacji dobrych praktyk zrealizowanych przez organizacje pozarządowe na styku trzeciego sektora i systemu edukacji.

Czas trwania projektu: sierpień 2010 – październik 2011

Bliższych informacji o „Wielkiej nieobecnej” chętnie udzieli Państwu Małgorzata Jonczy-Adamska, koordynatorka projektu, e-mail: m.jonczy-adamska@tea.org.pl.

Projekt „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” został zrealizowany ze środków Fundacji im. Stefana Batorego w ramach programu „Demokracja w działaniu”.

2

Metodologia badań

2.1 Wstęp

W badaniu analizie zostały poddane dwa obszary: system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek oraz system kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży. Badanie zostało przeprowadzone przez zespół ekspertów i ekspertek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej: Magdalenę Chustecką, Marcina Dziuroka, Małgorzatę Jonczy-Adamską, Michała Pawłęgę, Agatę Teutsch oraz Agnieszkę Bratkiewicz pod kierunkiem Marty Abramowicz i Marty Rawłuszko. Interesowało nas, czy i w jakim zakresie w obydwu tych systemach kształcenia występuje edukacja antydyskryminacyjna.

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

System kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek definiujemy jako system edukacji formalnej na poziomie studiów wyższych, studiów podyplomowych i w ramach doskonalenia zawodowego, przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela/nauczycielki. Jeśli chodzi o system kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży, przyjęliśmy na potrzeby naszego badania, że jest to system regulujący kształcenie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.

2.2 Cele badania

Celem badania jest próba odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności kompetencje do:

- budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną,
- prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała równy dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć.

2. Czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów/uczennic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności ich:
 - wiedzę na temat powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji,
 - wiedzę i umiejętność stosowania instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji,
 - wiedzę na temat sposobów wzmacniania grup i osób dyskryminowanych,
 - wiedzę na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych.

Kompetencje rozumiemy jako wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne oraz określoną postawę względem innych ludzi.

Z uwagi na to, że pojęcia *przeciwdziałanie dyskryminacji*, *antydyskryminacja* są bardzo szerokie i dotyczą bardzo wielu przesłanek w różnych miejscach różnie określonych, na potrzeby badania zawęziliśmy obszar badawczy do 8 przesłanek wynikających z Art. 10 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej oraz ram zdefiniowanych w programie Fundacji Batorego „Demokracja w działaniu”. Są to następujące przesłanki: *rasa i pochodzenie etniczne (narodowe)*; *status uchodźcy, imigranta*; *religia i wyznanie (w tym bezwyznaniowość)*; *wiek*; *zdrowie psychiczne*; *niepełnosprawność*; *orientacja seksualna oraz płeć*. Oznacza to, że wszystkie analizy obecności edukacji antydyskryminacyjnej prowadziliśmy przede wszystkim pod kątem 8 podstawowych przesłanek.

2.3 Zakres badania

W badaniu analizie podlegały dane zastane, tj. dostępne dokumenty dotyczące systemu kształcenia, takie jak: odpowiednie rozporządzenia, informatory, treść stron internetowych ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz podstawa programowa i wybrane podręczniki do czterech przedmiotów – *języka polskiego*, *historii*, *wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie*. Przeprowadzono także 6 wywiadów pogłębionych z ekspertami/ekspertkami z dziedziny edukacji oraz 4 zogniskowane wywiady grupowe (fokusy) z nauczycielami/nauczycielkami czterech wybranych do badania przedmiotów.

Jeśli chodzi o system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, analizie poddano:

- Standardy kształcenia nauczycieli na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji i Sportu z dnia 7 września 2004 r., Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.,

- ofertę Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE),
- ofertę studiów podyplomowych dla nauczycieli 2009/2010 oraz
- ofertę placówek doskonalenia nauczycieli.

Przeprowadzono także 2 wywiady pogłębione z ekspertami/ekspertkami zatrudnionymi w ORE, dotyczące zawartości oferty ośrodka oraz 4 wywiady dotyczące standardów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w tym kursu pedagogicznego dla nauczycieli czynnych zawodowo. Wywiady te były prowadzone z przedstawicielką Ministerstwa Edukacji Narodowej, przedstawicielką Związku Nauczycielstwa Polskiego, przedstawicielem samorządu jednego z miast wojewódzkich oraz przedstawicielem środowiska nauczycieli, czynnym zawodowo nauczycielem i dyrektorem gimnazjum z pierwszych miejsc rankingowych jednego z miast wojewódzkich.

Jeśli chodzi o system kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży, analizie poddano:

- podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół podstawowych (rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008),
- podstawę programową z komentarzami: *Tom 2. Język polski, Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska*,
- wybrane podręczniki do nauczania jęz. polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie oraz wychowania do życia w rodzinie do szkoły podstawowej i gimnazjum.

Oprócz tego przeprowadzono także 4 zogniskowane wywiady grupowe (fokusy), w trakcie których zebrano opinie nauczycieli/nauczycielek jęz. polskiego, historii, WOS oraz przygotowania do życia w rodzinie. Fokusy zostały przeprowadzone w 4 miastach – Gdańsku, Gliwicach, Nowym Sączu oraz w Warszawie i wzięli w nich udział nauczyciele i nauczycielki ze szkół podstawowych i gimnazjów z minimum 5-letnim stażem i rekrutujący się z różnych szkół – publicznych i społecznych. Zalecane było, aby w miarę możliwości część (ok. ¼ grupy) nauczycieli/nauczycielek rekrutowała się ze szkół, gdzie wśród uczniów/uczennic znajdują się osoby innej narodowości niż polska czy innego wyznania niż katolickie (szkoły z pogranicza kulturowego, tam gdzie jest np. mniejszość niemiecka, romska, etc). Dobór szkół po uwzględnieniu powyższych kryteriów był losowy.

Jeśli chodzi o dobór podręczników, miały one z założenia być podręcznikami najpopularniejszymi. Prace związane z przygotowaniem metodologii wykazały jednak, że w Polsce nie prowadzi się oficjalnych zestawień dotyczących wybieranych przez nauczycielki i nauczycieli podręczników. Podręczniki do badania zostały wybrane więc na podstawie rankingów popularności w księgarniach internetowych oraz portalach aukcyjnych (www.allegro.pl oraz www.ceneo.pl). W księgarniach szkolnych, gdzie dokonywano zakupów, nieformalne informacje dotyczące popularności poszczególnych tytułów potwierdzały trafny wybór najczęściej stosowanych w Polsce podręczników z poszczególnych przedmiotów.

2.4 Metody badawcze

W badaniu posłużono się analizą treści i wywiadem. Wszystkie narzędzia zostały stworzone specjalnie na użytek tego badania.

Analiza treści polegała na zliczaniu słów-kluczy w wybranych do badania dokumentach i była prowadzona z użyciem Klucza kategoryzacyjnego nr 1. Klucz zawierał listę 74 kategorii związanych z edukacją antydyskryminacyjną, przy czym kategoria była rozumiana jako dane słowo oraz pochodne od niego rzeczowniki, przymiotniki, przysłówki, imiesłowy, etc. Liczone były tylko słowa występujące w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej, np. jeśli występujące w kluczu słowo *różnorodność* występowało w kontekście *różnorodne formy nauczania fizyki*, to nie było liczone, natomiast jeśli mowa była o *różnorodności etnicznej*, to słowo było liczone. Katalog słów-kluczy był katalogiem otwartym, tj. autorzy/autorki mogli dopisać do niego kategorie ich zdaniem ważne dla prowadzonej przez nich analizy danego dokumentu. Każda modyfikacja klucza została omówiona przez autorów i autorki w poszczególnych rozdziałach. Pierwotny klucz znajduje się w Załączniku nr 2.

Do analizy tekstów dostępnych w formie elektronicznej używane były wyszukiwarki słów. Równocześnie wszystkie dokumenty zostały w całości przeczytane po to, by na pewno odnaleźć wszystkie te sformułowania, które odnoszą się do edukacji antydyskryminacyjnej. Wyniki analizy zostały zliczone, a jednocześnie zgromadzono te fragmenty dokumentów – cytaty, które bezpośrednio odnosiły się do danej kategorii.

W związku z tym, że wyniki badania są przedstawione w podziale na poszczególne przesłanki, słowa-klucze również zostały przyporządkowane do poszczególnych przesłanek i ich występowanie omawiane jest w takiej kolejności jak poniżej.

Tabela 1
Przyporządkowanie słów-kluczy do poszczególnych przesłanek

Przesłanka	Kluczowe słowa
Rasa i pochodzenie etniczne (narodowe)	Afroamerykanin Afrykanin Antysemityzm Azjata Cygan Czarny Etniczność Kolor skóry Ksenofobia Mulat Murzyn Narodowość Obcokrajowiec Pochodzenie etniczne

Rasa i pochodzenie etniczne (narodowe)	Pochodzenie narodowe Rasa Rasizm Rom Żyd
Status uchodźcy, imigranta	Migrant Uchodźca
Religia i wyznanie	Ateista Buddysta Hindus/hinduista Innowierca Judaizm/judaista Katolik Muzułmanin Prawosławny Świadek Jehowy Wyznanie/Religia
Wiek	Wiek kobiety/mężczyzny
Zdrowie psychiczne	Choroba psychiczna
Niepełnosprawność	Niepełnosprawność (w tym konkretne rodzaje niepełnosprawności)
Orientacja seksualna	Biseksualizm Gej Heteroseksualizm Homofobia Homoseksualizm Lesbijka Orientacja seksualna
Płeć	Feminizm Kobieta Mężczyzna Molestowanie Płeć Seksizm
Pozostałe kategorie (słowa-kлючe odnoszące się ogólnie do zjawiska dyskryminacji lub do kilku przesłanek jednocześnie)	Dyskryminacja Emancypacja Godność ludzka Marginalizacja Międzykulturowość Mniejszość Mowa nienawiści


Pozostałe kategorie (słowa-kлючe odnoszące się ogólnie do zjawiska dyskryminacji lub do kilku przesłanek jednocześnie)	Obcy Podmiotowość Ponížanie Prawa człowieka Przekonania Przemoc Prześladowanie Równe traktowanie Równość Różnorodność Stereotyp Stygmatyzacja Szacunek Światopogląd Tolerancja Tożsamość Uprzedzenie Wielokulturowość Większość Wykluczenie Zbrodnia z nienawiści
--	---

Do badania kontekstu, w jakim przedstawiane są poszczególne grupy dyskryminowane w podręcznikach szkolnych, został przygotowany Klucz kategoryzacyjny nr 2. Przy konstruowaniu klucza inspirowano się narzędziem wykorzystanym w badaniu „Wizerunek kobiet i mężczyzn w mediach – analiza treści” zrealizowanym przez LRDP Ltd., EFICOM, Pentor w 2005 roku. Analiza za pomocą tego klucza obejmowała zliczenie wszystkich postaci (współczesnych, historycznych, fikcyjnych, etc.), które można wyodrębnić z treści podręcznika, a następnie wybór spośród nich postaci będących przedstawicielkami/przedstawicielami grup dyskryminowanych czy zagrożonych dyskryminacją, zgodnie z przyjętymi w badaniu kryteriami, tj.:

- osoba rasy innej niż biała, o pochodzeniu etnicznym/narodowym innym niż polskie; mająca status uchodźcy, imigranta, osoba o innej religii niż katolicka,
- osoba w starszym wieku, osoba z chorobą psychiczną, osoba z niepełnosprawnością (fizyczną lub z upośledzeniem umysłowym),
- osoba nieheteroseksualna.

Zadaniem badaczy/badaczek było następnie scharakteryzowanie postaci za pomocą odpowiedzi na pytania z klucza, np. w jakiej roli społecznej występuje dana postać lub w jaki sposób została przedstawiona w tekście. Płeć jako przesłanka do analizy postaci nie została uwzględniona, traktowano ją jako wymiar horyzontalny i analizowano jedynie w kontekście pozostałych przesłanek. Narzędzie znajduje się w Załączniku nr 3.

Wszystkie teksty analizowane w badaniu były także poddane analizie jakościowej treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Analizie pomocniczo służyły szczegółowe pytania badawcze odnoszące się do wszystkich zagadnień wyodrębnionych w toku prac nad definicją edukacji antydyskryminacyjnej prowadzonych przez ekspertki i ekspertów z Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Pytania znajdują się w Załączniku nr 1. W badaniu



została również wykorzystana technika wywiadu pogłębionego w klasycznej formie, opartej na bezpośrednim kontakcie z osobą badaną oraz zogniskowanego wywiadu grupowego (fokusu) – dyskusji prowadzonej przez moderatora/moderatorkę z grupą osób zaproszonych do badania. Odniesienie do pytań zadanych badanym znajduje się w rozdziałach przedstawiających ich opinie.

3

Analiza systemu kształcenia nauczycieli

3.1 Standardy kształcenia i doskonalenia nauczycieli – analiza rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej

Kwalifikacje zawodowe, wymagane od osoby, która chce pracować w charakterze nauczyciela, wychowawcy lub innego pracownika pedagogicznego, określają dwa akty prawne. Są to: Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. „Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych” oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Pierwszy dokument reguluje kwestie kształcenia studentów i studentek specjalizacji nauczycielskich w systemie szkolnictwa wyższego. Drugie rozporządzenie szczegółowo określa kwalifikacje, jakie musi posiadać osoba ubiegająca się o pracę w placówce oświatowej na określonym stanowisku dydaktycznym.

Wstępna analiza obu dokumentów dotyczyła wyszukiwania słów-kluczy oraz kontekstów, w jakich się one pojawiały (Klucz kategorizacyjny nr 1).

Badanie wykazało, że w Załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. „Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych” występuje odniesienie tylko do jednego pojęcia z listy słów-kluczy: *niepełnosprawności*. Odnosi się ono do kształcenia nauczycieli i nauczycielek na studiach podyplomowych o specjalizacji nauczycielskiej, przygotowujących do pracy w szkołach specjalnych i ośrodkach specjalnych. W punkcie XI.3., ustępie a) i b) niniejszego załącznika, wskazano wytyczne dotyczące przedmiotów i zakresu programowego kształcenia nauczycielskiego realizowanego w ramach studiów podyplomowych. Zapisy te mają gwarantować absolwentom i absolwentkom możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych w pracy z uczniami o różnych rodzajach i stopniu niepełnosprawności. Wyraz *niepełnosprawność* pojawia się w tym dokumencie łącznie 4 razy.

Nieco więcej słów-kluczy pojawiło się w drugim analizowanym akcie prawnym – Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych

kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. W dokumencie określone zostały kwalifikacje niezbędne do nauczania religii oraz kwalifikacje do nauczania lub prowadzenia zajęć dla uczniów i uczennic z mniejszości narodowych, etnicznych oraz językowych oraz uczniów i uczennic z różnymi niepełnosprawnościami.

Odnosnik do kwestii wyznaniowych znajdujemy w paragrafie 7, który stanowi, że:

kwalifikacje do nauczania religii posiada osoba, która spełnia wymagania kwalifikacyjne określone w porozumieniach pomiędzy ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania a Konferencją Episkopatu Polski Kościoła Katolickiego oraz właściwymi władzami zwierzchnimi kościołów lub innych związków wyznaniowych.

W rozporządzeniu w jeszcze jednym miejscu pojawia się słowo-klucz związane z kwestiami religii:

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela – psychologa w szkołach i placówkach, o których mowa w paragrafie 2–4, 14, 15, 17 i 18, posiada osoba, która ukończyła studia magisterskie na kierunku psychologia w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom lub posiada dyplom magistra filozofii chrześcijańskiej, o którym mowa w art. 63 ust. 1 ustawy z dnia 8 czerwca 2001 r. o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (Dz. U. Nr 73, poz. 763 i Nr 154, poz. 1798 oraz z 2009 r. Nr 22, poz. 120), oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Tak więc słowo kluczowe *religia* oraz słowa pochodne od wyrazu *wyznanie*, *katolik* i *chrześcijanin* pojawiają się w niniejszym dokumencie jeden raz.

Kolejne słowa-klucze pojawiają się w rozporządzeniu przy okazji omawiania kryteriów, które musi spełnić nauczyciel/nauczycielka, którzy chcą uczyć lub prowadzić zajęcia z uczniami i uczennicami z mniejszości narodowych bądź etnicznych. Słowa-klucze, które tu wystąpiły, to: *mniejszość* (3 razy), *etniczność* (4), *narodowość* (4) oraz *tożsamość* (1). Pojawiają się one w związku z tym, że wymogiem do prowadzenia zajęć z uczniami i uczennicami z mniejszości narodowych bądź etnicznych jest znajomość języka danej mniejszości bądź znajomość języka regionalnego (paragraf 13.1). W kolejnym ustępie (paragraf 13.2) wymieniono rodzaje dyplomów, świadectw bądź zaświadczeń, które poświadczają znajomość języka mniejszości.

W treści rozporządzenia cztery ustępy poświęcono omówieniu kwalifikacji niezbędnych do nauczania i wychowania uczniów z niepełnosprawnościami. Kwalifikacje te zmieniają się w zależności od piastowanego stanowiska oraz rodzaju niepełnosprawności. Dotyczą one:

- zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach specjalnych, oraz nauczyciela, nauczyciela psychologa, nauczyciela pedagoga, nauczyciela logopedy oraz nauczyciela doradcy zawodowego w szkołach podstawowych specjalnych, gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych

oraz specjalnych ośrodkach wychowawczych, dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, szkołach specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim oraz dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, a także prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych z dziećmi i młodzieżą z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (paragraf 14.1, paragraf 19, paragraf 20.3, paragraf 21.2 i paragraf 22.3);

- zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach specjalnych oraz nauczyciela, nauczyciela wychowawcy, nauczyciela psychologa, nauczyciela pedagoga, nauczyciela logopedy oraz nauczyciela doradcy zawodowego w szkołach podstawowych specjalnych, gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodkach wychowawczych, dla dzieci i młodzieży z innymi rodzajami niepełnosprawności niż wymienione w punkcie powyżej (paragraf 14.2 oraz 14.3, paragraf 19, paragraf 20.3, paragraf 21.1 i paragraf 22.3);
- zajmowania stanowiska nauczyciela, nauczyciela psychologa, nauczyciela pedagoga, nauczyciela logopedy oraz nauczyciela doradcy zawodowego w szkołach w zakładach poprawczych dla nieletnich z upośledzeniem umysłowym oraz stanowiska wychowawcy w zakładach poprawczych dla nieletnich z upośledzeniem umysłowym; (paragraf 18.1 i 18.2, paragraf 19, paragraf 20.3, paragraf 21.1 oraz paragraf 22.3).

Wymienione ustępy wskazują, jakim wykształceniem – w zakresie ukończonych studiów, studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych bądź zakładu kształcenia nauczycieli – musi wykazać się osoba chcąca pracować w uczniach z niepełnosprawnością w określonym charakterze.

Słowa-klucze występujące w tekście rozporządzenia to: *niepełnosprawność* – 15 razy, *upośledzenie umysłowe* – 7 razy.

Celem całościowej analizy treści rozporządzeń było przyjrzenie się, czy wymagane od nauczycieli i nauczycielek kwalifikacje zawodowe w jakikolwiek sposób odnoszą się do kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

Znaczącą trudnością w realizacji tego zadania jest duży poziom ogólności, jaki charakteryzuje te dwa dokumenty. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli w większości przypadków w żaden sposób nie precyzuje zakresu merytorycznej i metodycznej wiedzy wymaganej od nauczycieli i nauczycielek. Tekst rozporządzenia stwierdza jedynie, w jaki sposób nauczyciel bądź nauczycielka może zdobyć wymagane kwalifikacje: czy poprzez ukończenie studiów wyższych, zakładu

kształcenia nauczycieli, studiów podyplomowych, kursu kwalifikacyjnego w danej specjalizacji lub w danym zakresie tematycznym. Dokument w pośredni sposób odnosi się do specyficznych potrzeb edukacyjnych czterech grup narażonych na dyskryminację. Najobszerniej opisane są kwalifikacje do pracy z uczniami i uczennicami z niepełnosprawnościami, następnie z mniejszościami etnicznymi i narodowymi. Z analizy treści rozporządzenia wynika, że jedynym kryterium niezbędnym do *podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej* przez osobę uczącą jest znajomość języka danej grupy – budzi to wątpliwości, czy jest to jedyne wystarczające kryterium do prowadzenia takich zajęć. Aby móc efektywnie pracować z taką grupą uczniów, niezmiernie istotne wydają się także inne kompetencje, chociażby wiedza na temat historii danej mniejszości etnicznej/narodowej, a jeśli to dotyczy także wyznania – wiedza na temat zasad wiary i kalendarza świąt religijnych, znajomość obowiązującego w tej wspólnotcie systemu wartości (nakazów, zakazów, tematów tabu) czy zwyczajów. Rozporządzenie poprzez odniesienie się do porozumień z innymi niż katolickie władzami kościelnymi oraz związkami wyznaniowymi w kwestii nauczania religii, bierze pod uwagę istnienie uczniów innych wyznań.

Bardziej interesujący z punktu widzenia naszego badania jest *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. „Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”*. Nakreśla on tzw. sylwetkę absolwenta specjalizacji nauczycielskiej, wymagane umiejętności, grupy przedmiotów i minimalne obciążenia godzinowe dla poszczególnych rodzajów studiów oraz treści programowe tych przedmiotów. W żadnym z tych obszarów nie zostały jednak jasno i wprost zawarte odniesienia do kompetencji z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Przykładowo w opisie sylwetki absolwenta czytamy, że

powinien posiadać przygotowanie w zakresie (...) psychologii i pedagogiki, tak aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizować proces nauczania, zaspokajając szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną.

Podobnie jedną z wymaganych od przyszłych nauczycieli kompetencji w zakresie wychowawczym i społecznym jest *zdolność do współpracy w relacjach międzyludzkich*. W opisie treści programowych przedmiotu *psychologia* widnieją takie wątki jak: *czynniki sprzyjające rozwojowi człowieka i hamujące jego rozwój czy procesy społeczne w toku kształcenia*.

W części VII, w spisie przedmiotów uzupełniających przygotowanie zawodowe nauczyciela, znalazła się m.in. *etyka*. Trzeba jednak pamiętać, że są to jedynie przykłady tych elementów systemu kształcenia nauczycieli, w których potencjalnie mogą zostać zawarte treści antydyskryminacyjne.

Podsumowując: w analizowanych dokumentach nie są zawarte wymogi posiadania przez nauczycieli i nauczycielki odpowiednich kwalifikacji przygotowujących ich do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej lub przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach. Realizacja edukacji antydyskryminacyjnej w szkole jest więc zależna wyłącznie od dobrej woli i poziomu świadomości władz szkół wyższych i placówek doskonalenia nauczycieli oraz osobistej chęci rozwoju nauczycieli i nauczycielek.

Na podstawie niniejszej analizy można zatem sformułować rekomendacje włączenia w treść *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* wymogu posiadania przez nauczycieli/nauczycielki wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i umiejętności radzenia sobie w sytuacji obserwowanej lub doświadczanej dyskryminacji w relacjach uczeń – uczeń oraz nauczyciel – uczeń. Analogicznie – *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. „Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”* powinien umożliwiać przyszłym nauczycielom i nauczycielkom zdobycie niniejszych kwalifikacji. W tymże rozporządzeniu w opisie treści programowych przedmiotów psychologia i pedagogika w rozdziale VII *Treści programowe przedmiotów dla studiów wyższych zawodowych i studiów magisterskich* rekomendujemy uwzględnienie podstawowej wiedzy z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, tj:

- wiedzy na temat procesów grupowych mniejszość-większość, procesów postrzegania społecznego, stereotypizacji i uprzedzeń, mechanizmu dyskryminacji;
- wiedzy na temat przejawów dyskryminacji ze szczególnym naciskiem na środowisko szkoły;
- wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ich historii emancypacyjnej ze szczególnym naciskiem na te grupy, które są obecne w polskim społeczeństwie, a co za tym idzie – są uczniami i uczennicami polskich szkół;
- wiedzy na temat prawa antydyskryminacyjnego oraz umiejętności reagowania na dyskryminację w środowisku szkolnym, czyli takim, gdzie zarówno sprawcą jak i ofiarą dyskryminacji może stać się uczeń/uczennica, nauczyciel/nauczycielka lub rodzic;
- wiedzy na temat mechanizmu ukrytego programu nauczania oraz poszerzenia osobistej świadomości nauczycieli/nauczycielek w tym zakresie.

Warto podkreślić, że w obecnym brzmieniu dokumentu jest wiele zapisów, które z łatwością mogłyby być o powyższe treści poszerzone. Dla przykładu można zacytować kilka z nich. *Projektowanie działań edukacyjnych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, Procesy (...) emocjonalno – motywacyjne oraz społeczne w toku kształcenia czy Konflikty i sposoby ich rozwiązywania w grupie rówieśniczej oraz w relacjach nauczyciel – uczeń* to wymagane treści programowe przedmiotu psychologia. Podobnie w przedmiocie pedagogika jako wymóg pojawiają się wątki *Praca z grupą rówieśniczą* oraz *Nauczycielskie samospelniające się przepowiednie*.

Magdalena Chustecka

3.2 Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli

W poprzednim rozdziale zaprezentowane zostały ramy prawne określające kwalifikacje osób, chcących pracować w zawodzie nauczyciela oraz osób już uczących, które chcą zdobywać nowe specjalizacje. Główne wnioski z badania wskazały, że kluczowe w tym zakresie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w żaden sposób nie odnoszą się do pożądaných wśród nauczycieli/nauczycielek kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Realizacja tego zadania zależy wyłącznie od indywidualnego podejścia poszczególnych placówek kształcących i doskonalących kadrę pedagogiczną – mogą, ale nie muszą one zawrzeć te wątki w swoich programach nauczania.

Aby przyjrzeć się, jak wygląda system zdobywania i podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli/nauczycielki, przeprowadziliśmy wywiady z czterema osobami, które na różnych szczeblach odpowiedzialne są za kreowanie i realizację polityki oświatowej. Rozmowy zostały przeprowadzone z: dyrektorem i zarazem czynnym nauczycielem jednego ze stołecznych gimnazjów, wysokim rangą urzędnikiem samorządowym odpowiedzialnym za realizację zadań w obszarze edukacji w jednym z polskich miast wojewódzkich, z osobą zaangażowaną w system doskonalenia nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz z członkinią Związku Nauczycielstwa Polskiego. Badanie zostało przeprowadzone metodą wywiadu swobodnego.

Celem badania było uzyskanie informacji, czy w ramach systemu kształcenia i doskonalenia nauczyciele mogą dowiedzieć się:

- w jaki sposób włączać edukację antydyskryminacyjną do swojej pracy dydaktycznej – o jakich mechanizmach dyskryminacji bądź grupach narażonych na dyskryminację uczyć;
- w jaki sposób prowadzić zajęcia edukacyjne w sposób równościowy i włączający wszystkich uczniów i uczennice, w jaki sposób rozpoznać sytuację dyskryminacyjną w klasie lub w szkole i jak na nią reagować.

Podnoszenie wiedzy z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej wymaga przyjrzenia się własnym przekonaniom wobec różnych grup społecznych. Pytanie, czy taka refleksja jest elementem zawodowego rozwoju nauczycieli/nauczycielek, było jednym z wątków przeprowadzanego wywiadu.

Oprócz charakterystyki sytuacji obecnej chcieliśmy także dowiedzieć się, które elementy kształcenia nauczycieli/nauczycielek należy zmienić bądź usprawnić, na czym konkretnie miałyby ta zmiana polegać oraz kto miałby być za nią odpowiedzialny. Interesowało nas także, czy respondenci postrzegają te propozycje jako realne do wprowadzenia. Zadaniem osób udzielających wywiadu było podzielenie się swoimi osobistymi przekonaniami na dany temat, co oznacza, że zamieszczone poniżej opinie nie są stanowiskami instytucji, w których pracują. W swoich wypowiedziach respondenci skoncentrowali się przede wszystkim na aspekcie doskonalenia nauczycieli. Wynika to z faktu, że wybrane do badania osoby na co dzień pracują z czynnymi zawodowo nauczycielami i nauczycielkami, którzy uzyskali już podstawowe kwalifikacje do wykonywania zawodu.

3.2.1 Charakterystyka systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek pod kątem edukacji antydyskryminacyjnej

Ocena obecnego systemu nie jest jednoznaczna, z pewnością jednak wskazuje, że zagadnienie edukacji antydyskryminacyjnej nie jest ani kwestią kluczową, ani w żaden sposób uregulowaną. Jej ewentualna obecność w ofertach placówek kształcących i doskonalących kadre pedagogiczną nie wynika ze spójnego programu działania lub strategii przyjętej na poziomie centralnym czy lokalnym.

Na pytanie, czy respondenci znają konkretne przykłady wsparcia dla nauczycieli/nauczycielek, chcących podnieść swoje kompetencje w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji, twierdząco odpowiedział jedynie pracownik magistratu. Były to pozycje wybrane z oferty Warszawskiego Centrum Inicjatyw Edukacyjnych i Społecznych (WCIES): *Prawa człowieka w codziennym życiu; Wielojęzyczna i wielokulturowa szkoła – szanse i zagrożenia; Edukacja włączająca, dać szansę, otworzyć drzwi; Kibicujemy fair; Praca z uczniem cudzoziemcem; Uczeń cudzoziemiec wyzwaniem i szansą dla szkoły czy Komponent międzykulturowy podczas lekcji języka obcego*. Pozostałym rozmówcom trudno było podać choćby jeden przykład działań edukacyjnych, które wprost podnosiłyby kwestie dyskryminacji bądź równości i różnorodności.

Z wypowiedzi pracownicy MEN wynika, że niektóre ośrodki doskonalenia przygotowują ofertę dla osób pracujących z mniejszościami etnicznymi bądź narodowymi, dzieje się to jednak nie według przyjętego z góry algorytmu (np. pewien odsetek uczniów i uczennic w placówce bądź w województwie, obligujący do realizacji takiego programu), tylko poprzez zgłoszenie takiego zapotrzebowania przez nauczyciela/nauczycielkę, szkołę bądź instytucję doskonalącą.

Główną przyczynę braku tej tematyki w programach placówek doskonalących respondenci upatrują w niedostatecznym poziomie kompetencji zatrudnianej kadry szkoleniowej. Zdaniem dyrektora szkoły: *nie istnieje taki element [edukacja antydyskryminacyjna – przyp. red.] programu przygotowania nauczycieli do zawodu, bo nie istnieje w ogóle taki program*. W jego ocenie wszystkie szkolenia i kursy są bardzo niskiej jakości: *jakiś magister pedagogiki uczy*

filozofii magistra historii, czyli nie ma osób kompetentnych, które by takie programy rzeczywiście mogły prowadzić.

Członkini ZNP twierdzi z kolei, że oferta ośrodków doskonalenia jako taka jest bogata i interesująca, i zaspokaja wiele potrzeb nauczycieli, jednak nie dotyczy to tematyki antydyskryminacyjnej:

Mam takie przekonanie, że prawdopodobnie 90% tych programów (...), a może nawet więcej, to są programy pisane przez autorów, którzy w ogóle nie są świadomi problemu dyskryminacji w edukacji. Oni albo założyli, że po prostu polskie prawo jest tak doskonałe już z samego faktu, że jest publiczna edukacja, teoretycznie dostępna dla wszystkich, że zjawisko dyskryminacji w ogóle nie występuje i nie trzeba o nim pisać. (...) Dlatego nawet jeżeli w jakimś kursie byłoby rzeczą naturalną, żeby ta tematyka się znalazła, to jej tam po prostu nie ma.

Jako przykład tematu, gdzie wątek przeciwdziałania dyskryminacji powinien być podejmowany, podaje szkolenia z umiejętności komunikacyjnych. W ramach tych zajęć nauczyciele mogliby pracować nad świadomością języka jako narzędzia konstruowania rzeczywistości oraz nad rozwijaniem umiejętności posługiwania się słownictwem niewykluczającym (włączającym):

*I to się wiąże nie tylko z *political correctness*, tylko także z moim głębokim przekonaniem i świadomością, że inna forma może urazić osobę, z którą rozmawiam, czyli że ja znam zasady, ale ja je również wyznaję, i że w momencie, kiedy o czymś mówię, to filtruję to, co chcę powiedzieć przez ten poziom świadomości, który wyklucza z mojego języka pewne zwroty, pewne sformułowania, które mogą kaleczyć innych. Więc taka refleksja na pewno tym kursom z komunikacji nie towarzyszy.*

Podobną obawę podziela osoba pracująca w MEN:

Patrząc prawnie, to nie ma przeszkód, żeby takie doskonalenie w tym temacie nauczyciele mieli, natomiast w praktyce nie zawsze kadra, która jest zatrudniona, ma odpowiednie kompetencje do tego, żeby takie szkolenia prowadzić.

Osobną kwestią jest sposób konstruowania takiej oferty, który wynika z: priorytetów tematycznych przyjętych przez daną placówkę doskonalącą, realizacji wieloletniego planu doskonalenia zawodowego nauczycieli/nauczycielek oraz bieżącego zapotrzebowania zgłaszanego przez pracowników oświaty. Zdaniem urzędniczki przyjmowane przez instytucję doskonalące priorytety nie skupiają się na aspektach przeciwdziałania dyskryminacji, podobnie nauczycielom/nauczycielkom może być trudno powiązać swoje szkolne trudności ze zjawiskiem dyskryminacji, a przecież to na tej podstawie zgłaszają instytucji potrzeby szkoleniowe.

Pierwszy wspólny wniosek, jaki można wysnuć z przeprowadzonych rozmów, dotyczy przygotowania kadry kompetentnych i wrażliwych na kwestie dyskryminacji profesjonalistów, którzy zajmują się doskonaleniem nauczycieli/nauczycielek. Warto tu także wspomnieć postulat dyrektora gimnazjum, aby

nauczycieli, ludzi z tytułami magistrów bądź doktorów, uczyli specjaliści akademicy o najwyższych kwalifikacjach. Jeśli chodzi o zagadnienia [antydiskryminacyjne – przyp. red.] musieliby to być najwybitniejsi dostępni w Warszawie psychologowie, niekoniecznie na etatach na uniwersytecie, ale ci najlepsi, filozofowie, którzy zajmują się problematyką moralną, być może pedagodzy z wydziału pedagogiki, może socjologowie, antropologowie kulturowi.

W opinii rozmówców skuteczne wprowadzanie edukacji antydyskryminacyjnej zależne jest także od szeregu innych czynników, wykraczających poza ośrodki doskonalenia nauczycieli. We wszystkich wywiadach szczególnie wybrzmiało pojęcie tzw. *klimatu* – podejścia do różnych mniejszości, promowanego czy to na poziomie państwa, poszczególnych instytucji czy pojedynczej szkoły. Urzędnik samorządowy podkreśla, że do prowadzenia z młodzieżą zajęć wzmacniających postawy tolerancji i doceniania różnorodności, konieczna jest odpowiednia atmosfera w szkole:

Są takie miejsca, w których sprzyja [ona – przyp. red.] wyraźnie, bo szkoła ma taką atmosferę. (...) Zależy ona od dyrektora i rady pedagogicznej, rodziców trochę, trochę może samorządu, ale w takiej kolejności.

Członkini związku nauczycielstwa w swojej diagnozie sytuacji sięga do poziomu centralnych instytucji państwa. Wspomina wydarzenia z 2006 roku, kiedy to ówczesny Minister Edukacji, Roman Giertych, podjął decyzję o wycofaniu z użytku podręcznika Rady Europy *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*:

Los podręcznika z tym słynnym rozdziałem dotyczącym praw osób o innej orientacji seksualnej pokazuje, że nauczycielom raczej nie wolno o pewnych przejawach dyskryminacji mówić. Wystarczy zresztą spojrzeć do podręczników z przygotowania do życia w rodzinie, że np. kwestia dyskryminacji ze względu na orientację seksualną w ogóle nie istnieje i w związku z tym myślę, że wśród wielu nauczycieli ich homofobiczne postawy zostały doskonale wzmocnione przez te decyzje ministra Giertycha, i ponieważ nigdy nikt, łącznie z panią minister Hall – chociaż myśmy do niej o to apelowali, żeby ona publicznie przywróciła ważność tego tematu i odcięła się od tych decyzji Giertycha – ona tego nie zrobiła nigdy, tak jak myśmy sobie wyobrażali, że to zostanie zrobione. Więc gdzieś tam to zostało usankcjonowane. Mało tego, te zmiany podręczników przy wprowadzaniu nowej podstawy programowej, kiedy jeszcze kilka rzetelnych podręczników zostało wyrzuconych przez recenzentów,

głównie kościelnych, czy wywodzących się z uczelni katolickich, pokazuje, że ten kurs, żeby nie uwzględniać praw osób o innej orientacji seksualnej, jeszcze się zastrzył.

Kwestia dyskryminacji osób nieheteroseksualnych była zresztą w opinii wszystkich rozmówców uważana za najtrudniejszą do zmiany, ponieważ jest to temat, którego najbardziej unika się w polskiej szkole.

Większość respondentów sceptycznie odnosi się do sankcji prawnych, które piętnowałyby nauczycieli za nienależyte zachowanie się w sytuacji dyskryminacyjnej. Reprezentantka związku zawodowego określa to jako *bezpłodny dokument, od razu wywołujące mnóstwo kontrowersji i natychmiastową niechęć i odrzucenie*. Przywołuje także fakt, że odwołanie do postaw tolerancji i szacunku znalazło wyraz w Ustawie o Oświacie, w Karcie Nauczyciela, w innych rozporządzeniach, w których prawodawca powołuje się na Powszechną Deklarację Praw Człowieka czy Kartę Praw Dziecka. Jeszcze bardziej dystansuje się od pomysłu wprowadzania procedur w tym obszarze urzędnik samorządowy:

Nie wierzę w regulacje, standardy, które można byłoby tu przyjąć. Z mojego punktu widzenia, w wychowaniu procedury są rzeczą trudną do zaakceptowania.

3.2.2 Propozycje zmian na rzecz wzmocnienia roli edukacji antydyskryminacyjnej w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek

Zmiana byłaby realna, *gdyby istniała wola, zrozumienie i pewna strategia, czyli polityka edukacyjna, która byłaby świadoma, że z przejawami dyskryminacji mamy do czynienia, umiała określić ich przyczyny, skąd to się bierze, a więc także określić środki, jakie należy wprowadzić i miała na to pieniądze* – w takich słowach receptę na poprawę sytuacji sformułowała przedstawicielka ZNP.

Nauczyciel/nauczycielka w swojej pracy nieustannie konfrontowani są z dylematami dotyczącymi sprawiedliwości w ocenie i traktowaniu uczniów. Zdaniem działaczki związkowej, na pytania, jak się zachować w poszczególnych sytuacjach, nie ma prostej odpowiedzi, każdorazowo powinna ona być rozpatrywana w konkretnym kontekście. Kluczową kwestią jest zatem stworzenie nauczycielom przestrzeni do refleksji i dyskusji.

Refleksja jest niezbędna i to ćwiczenie rozmawiania o [sytuacjach krytycznych – przyp. red.] jest tak naprawdę najważniejszym elementem szkolenia. Żeby się nauczyć prowadzić analizę tych zdarzeń krytycznych (...) i w zależności od tego, jakie są wyniki tej analizy, podejmować decyzję, która się wydaje w danym momencie najroztropniejsza. Ale na ogół takiej analizy się nie dokonuje w pojedynkę, tylko dobrze jest mieć jakiegoś partnera czy grupę, która jest taką grupą, która może z nami o tym problemie porozmawiać. Wymaga to więc zaufania do swoich kolegów, koleżanek, żeby pewne kwestie z nimi rozważyć, nie narażając się na to, że zostanie

to wykorzystane przeciwko nam, że obnażyliśmy swoją słabość czy mówimy wprost, że mamy wątpliwość, że czegoś nie wiemy do końca.

Według respondentki, punktem wyjścia do takiej refleksji może być temat etyki zawodowej w pracy nauczyciela/nauczycielki. ZNP, przy wsparciu ekspertów i ekspertek z dziedziny etyki, m.in. Magdaleny Środy, stworzył dokument poświęcony tym zagadnieniom.

Myśmy myśleli o tym Kodeksie Etyki jako o pewnym narzędziu, które tylko ma pomagać nauczycielowi w samodoskonaleniu swojej postawy etycznej, żeby mu pomóc w rozwiązywaniu tych dylematów. Nie chcieliśmy, żeby to miało charakter taki jak Kodeks Karny, że jest zasada, reguła i odstępstwo od niej powoduje określone sankcje.

Nawiązując do tematu etyki, rozmówczyni wskazuje także na kolejny element efektywnej edukacji nauczycieli – szkolenia z prawa antydyskryminacyjnego.

To jest dla nas jasne po rozmowach z nauczycielami, że oni muszą mieć większą wiedzę prawną na ten temat, żeby ta ich refleksja była taka właśnie pogłębiona i ugruntowana. Żeby oni też mogli się bronić przed pewnymi zarzutami, gdyby im się trafił niezbyt roztropny rodzic czy dyrektor, i mówił: „A dlaczego pani tutaj uczy, że osoby o innej orientacji seksualnej mają takie same prawa?”; „Dlatego, że trzymam się tutaj litery prawa, to jest mój obowiązek jako nauczyciela, żeby to robić”.

W toku wywiadów pojawiło się także kilka innych pomysłów, jak usprawnić system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek. Najbardziej systemowa zmiana związana jest z projektowaną przez MEN reformą systemu szkolnictwa, w ramach której większość instytucji oświatowych będzie zintegrowana w lokalne centra rozwoju edukacji. Projekt ustawy zakłada, że potrzeby w zakresie doskonalenia nauczycieli/nauczycielek będą zgłaszane przez dyrektorów szkół/placówek oświatowych, a nie – jak dotychczas – przez pojedynczych nauczycieli/nauczycielki. Zdaniem pracownicy MEN, reforma ta zwiększy jakość całego systemu doskonalenia, także dlatego, że będzie się on opierał na pracy ze szkołą i z nauczycielem/nauczycielką w długiej perspektywie (przeprowadzenie szkolenia – podjęcie działań w szkole przy wsparciu ekspertów z danej dziedziny – ewaluacja), a nie na pojedynczym szkoleniu.

W opinii dyrektora szkoły:

najpierw powinien powstać jakiś pomysł na to, jak nauczycieli kształcić i musi to być pomysł taki, który będzie ich zmuszał do kształcenia, a nie pozostawiał tego ich wolnej woli. [Nauczyciele – przyp. red.] powinni być zmuszeni do tego, żeby aktualizować swoją wiedzę, chyba że nie chcą zarabiać więcej, że nie chcą wyższego stopnia. Stawaliby się takimi na wieczne czasy zaocznymi studentami. Natomiast to, że w ramach takiego systemu (...) musiałyby też znaleźć się przygotowanie do

wychowywania, do demokracji w społeczeństwie obywatelskim to dla mnie jest oczywiste, ale to są wszystko fantazje.

Przedstawicielka związku zawodowego dodaje, że należałoby także przeanalizować programy nauczania w szkołach wyższych oraz w ośrodkach doskonalenia, następnie wzmocnić w nich obecność wątków antydyskryminacyjnych, szczególnie tych związanych z płcią społeczno-kulturową. Według respondentki, byłoby to o tyle zasadne, że płeć jest powszechną przesłanką dyskryminacji, a ponieważ każdy ma płeć (nie każdy natomiast wywodzi się z mniejszości etnicznej, wyznaniowej, seksualnej lub jakiegokolwiek innej), to każdy może w tym temacie odnieść się do własnej tożsamości i własnego doświadczenia. Dyrektor szkoły, a jednocześnie wykładowca studiów podyplomowych, na które uczęszcza wielu nauczycieli, widzi możliwość wprowadzenia zagadnień związanych z ideą tolerancji, godności czy równości do prowadzonych zajęć z historii idei etycznych:

Oczywiście, że takie teoretyczne wykłady nikogo nie zmienią na lepsze, ale to jest jakiś sposób na przynajmniej odrobinę otwarcie tych umysłów.

Systemem szkoleń powinni być objęci także dyrektorzy szkół, jako te osoby, które sprawują nadzór pedagogiczny nad pracą nauczycieli/nauczycielek i w znacznym stopniu wpływają na wspomniany w rozdziale powyżej tzw. *klimat*, jaki panuje wokół tematu tolerancji, równości i różnorodności.

Zdaniem działaczki związkowej:

formy kształcenia czy doskonalenia dałoby się dobrze realizować przy współdziałaniu partnerów społecznych i organizacji pozarządowych. Dobrze przemyślana kampania ogólnopolska ze strony Ministerstwa Edukacji, włączająca do współpracy [tych aktorów – przyp. red.] mogłaby przynieść znakomite efekty za kilka lat.

W tym wątku warto jednak podkreślić, że nie wszyscy respondenci byli zgodni co do kluczowej roli systemu szkoleń dla nauczycieli/nauczycielek. Urzędnik administracji samorządowej w takich słowach wyraził swoje zdanie na temat niskiej skuteczności działań edukacyjnych jako takich:

Czy naprawdę wierzy pani w to, że poprzez szkolenie coś się tutaj zmieni. Nie zmieni się. (...) Znam takich ludzi, którzy byli na tysiącu różnych szkoleń, konferencji, seminariów, natomiast jak ktoś jest w sobie głęboko rasistą, antysemitą, to nic mu to nie pomoże. Jeśli to go czegoś nauczy, to tego, że będzie w sytuacjach niektórych próbował być może zachować się poprawnie, tzn. będzie próbował opanować swoje tak naprawdę realne stany, realne odczucia. Natomiast on już wtedy nie zrobi tego w momencie, w którym będzie zajmować się literaturą polską 2 połowy XIX wieku, bo nie przyjdzie mu do głowy, że to jest taka sytuacja, w której on właśnie powinien tak zrobić.

Jego zdaniem o wiele skuteczniejsze są różne projekty z dziedziny kultury lub międzynarodowej wymiany młodzieży, przykładowo realizowane przez Urząd Miasta, które wprost nie dotyczą kwestii przeciwdziałania dyskryminacji, zawierają jednak wątki o wartości różnorodności społecznej.

Ja myślę, że to jest znacznie lepsza droga niż szkolenie w prawie antydyskryminacyjnym. To są działania, które oswiają z jednej strony tych najmłodszych. Z drugiej strony to są działania, które pokazują tym starszym też, że wartością ulicy może być to, że ona jest bardziej kolorowa niż niegdyś. [Dlatego – przyp. red.] podejmujemy działania, które mają na celu ściąganie obcych, np. weszliśmy w taki projekt „Study in Warsaw”.

Mimo że tematem wywiadu był system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, wszyscy respondenci poruszyli także kwestie tego, czego i w jaki sposób uczy się w polskiej szkole. Wszyscy respondenci wspomnieli o konieczności wprowadzenia zmian w przedmiocie *wychowanie do życia w rodzinie*. W trakcie realizowanych w ramach tego przedmiotu zajęć z edukacji seksualnej można by przekazać uczniom i uczennicom rzetelną wiedzę dotyczącą różnych orientacji seksualnych, płci społeczno-kulturowej oraz dyskryminacji ze względu na płeć i orientację seksualną.

Większość rozmówców postuluje także – w różnej formie – ograniczenie roli przedmiotu religii w szkole. Padły propozycje m.in. wycofania tego przedmiotu ze szkół, ale także przeformułowania religii na religioznawstwo. W tym miejscu rozmówcy jednogłośnie stwierdzili, że ze względu na duży wpływ przedstawicieli Kościoła katolickiego w kreowaniu polskiej polityki oświatowej, zmiana w tym temacie jest nierealna. Dwie osoby zaproponowały zastąpienie etyki filozofią, czyli przedmiotem o znacznie szerszym zakresie tematycznym. *Gdyby w podstawie programowej szkoły znalazły się elementy filozofii, oczywiście z elementami etyki, to prawdopodobnie byłoby to jeszcze jedno miejsce, jeszcze jedna okazja do tego, by poruszać się w kręgu problematyki antydyskryminacyjnej* – podsumowuje pracownik magistratu.

Podsumowując opinie zebrane od czterech ekspertów i ekspertek oświatowych różnego szczebla, obecność i jakość edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole to kwestia wielopoziomowa. Z jednej strony wymaga podejścia systemowego, z drugiej zależy od przekonań i postaw samych nauczycieli/nauczycielek, ich przełożonych, od klimatu panującego wokół tego tematu w klasie, szkole, społeczeństwie. Bez instytucjonalnych rozwiązań pojedynczy nauczyciel bądź nauczycielka ma ograniczone możliwości rozwoju, z drugiej strony ograniczenie się wyłącznie do rygorów prawnych z pewnością skazałoby edukację antydyskryminacyjną na porażkę.

Z przeprowadzonych wywiadów wyłaniają się następujące rekomendacje:

- Stworzenie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, opartego na kompetentnej kadrcie, która posiada rzetelną wiedzę z zakresu tematyki antydyskryminacyjnej.
- Włączenie zagadnień z edukacji antydyskryminacyjnej, w tym przede wszystkim wątków związanych z pojęciem płci społeczno-kulturowej, do programów edukacyjnych dla nauczycieli/nauczycielek i kandydatów na nauczycieli/nauczycielki.
- Wypracowanie i wdrożenie standardów szeroko rozumianej edukacji antydyskryminacyjnej w oświacie (np. za pomocą kodeksu etyki zawodowej), bazując nie na sankcjach, ale poprzez stworzenie przestrzeni do osobistej refleksji i analizy sytuacji krytycznych w pracy nauczyciela/nauczycielki.
- Szkolenia z zakresu prawa antydyskryminacyjnego.
- Uczestnictwo osób zarządzających – dyrektorek/dyrektorów szkół w szkoleniach z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej.
- Realizacja programów kulturalnych, które odwołują się do wątków tolerancji i różnorodności – na poziomie jednostek samorządu lokalnego.

Na końcu warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną konkluzję, która wyłania się z przeprowadzonych wywiadów. W naszym odczuciu niektórzy rozmówcy – eksperci i autorytety w dziedzinie edukacji, nie posiadają ugruntowanej wiedzy z tematyki antydyskryminacyjnej. Na tej podstawie można zatem wzmocnić głos respondentów, aby zwiększyć obecność tej tematyki w programach doskonalenia wszystkich osób, odpowiedzialnych za wychowanie młodych obywateli i obywaterek.

3.3 Analiza oferty kształcenia w formie studiów podyplomowych

3.3.1 Opis przedmiotu badania i próby

Analizę przeprowadzono na podstawie publikacji *Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2009/2010*⁴. Informator ten został przygotowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (od 1 stycznia 2010 r. CODN został włączony w nowo powstałą instytucję pod nazwą Ośrodek Rozwoju Edukacji) i jest cykliczną publikacją przeznaczoną dla nauczycielek i nauczycieli, chcących podnosić swoje kwalifikacje zawodowe. W opracowaniu wymienione są studia podyplomowe oferowane w bieżącym roku akademickim przez uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, uczelnie techniczne i rolnicze, uczelnie humanistyczne i ekonomiczne, wyższe szkoły zawodowe, akademie muzyczne oraz akademie wychowania fizycznego. Publikacja zawiera podstawowe informacje o każdym z kierunków studiów, tj. ich tytuł, dane dotyczące organizującej je instytucji, termin trwania studiów, zasady rekrutacji, odpłatność oraz uzyskiwane kwalifikacje. W publikacji CODN niestety nie znalazły się szersze informacje na temat prezentowanych studiów, np. szczegółowy opis kursu czy tematy zajęć, w związku z tym analizie w badaniu poddany był jedyny dostępny materiał, czyli tytuł.

Łącznie w informatorze znalazły się informacje o 1023 ofertach w zakresie kształcenia podyplomowego w roku akademickim 2009/2010.

W informatorze opracowanym przez CODN nie znalazły się niestety informacje, w jaki sposób sporządzono zestawienie studiów podyplomowych. Należy podkreślić, że autorowi znane są ogólnodostępne oferty w zakresie studiów podyplomowych realizowane przez szkoły wyższe, które nie znalazły się z informatorze.

4 *Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2009/2010*, pod red. E. Wroczyńskiej, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

3.3.2 Wyniki analizy ilościowej

Wśród przeanalizowanych ofert znaleziono 16 studiów podyplomowych nawiązujących swoim tytułem (tematyką) do obszarów edukacji antydyskryminacyjnej, związanych z przesłankami wyodrębnionymi do badania, obejmujących łącznie 18 słów kluczowych. Odnoszą się one do takich przesłanek jak: *niepełnosprawność, płeć oraz rasa i pochodzenie etniczne*. Tytuły wyodrębnionych w opisanych powyżej studiów (ofert) są następujące:

1. Edukacja integracyjna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.
2. Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną.
3. Wczesna interwencja i wczesna rehabilitacja dziecka niepełnosprawnego.
4. Pedagogika specjalna i rehabilitacja osób niepełnosprawnych.
5. Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych (studia pedagogiczne).
6. Doradztwo zawodowe z aktywizacją osób niepełnosprawnych.
7. Pedagogika niesprawnych intelektualnie – oligofrenopedagogika.
8. Rehabilitacja ruchowa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.
9. Usprawnianie dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami.
10. Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną.
11. Doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych.
12. Oligofrenopedagogika w zakresie edukacji i rewalidacji niepełnosprawnych.
13. *Gender studies*.
14. Szkoła *Gender Mainstreaming*.
15. *Gender studies*.
16. Wiedza o kulturze żydowskiej i Holokauście.

Wyniki związane z występowaniem słów kluczowych w tytułach zidentyfikowanych ofert prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1

Wyniki analizy oferty studiów podyplomowych z podziałem na przesłanki i słowa kluczowe użyte w badaniu

Przesłanka / słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Niepełnosprawność	
Niepełnosprawność	13
Płeć	
Gender	3
Płeć	1
Rasa, pochodzenie etniczne	
Żyd	1

Pomocniczo przeanalizowano lokalizację geograficzną ofert powiązanych z badanymi przesłankami i słowami kluczowymi. Jej wyniki prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2
Lokalizacja geograficzna studiów podyplomowych, których tytuły odnoszą się do przesłanek i słów kluczowych użytych w badaniu

Województwo	Liczba studiów
Dolnośląskie (Wrocław)	4
Kujawsko-Pomorskie (Toruń)	1
Mazowieckie (Warszawa)	7
Podkarpackie (Przemyśl)	1
Świętokrzyskie (Ostrowiec Św.)	1
Wielkopolskie (Poznań)	2

Jednocześnie w przeanalizowanej ofercie wystąpiło 18 studiów podyplomowych, w których tytułach nie znaleziono słów kluczowych, ale które wskazują na powiązanie z tematyką niniejszego badania, szczególnie z przesłanką *płci i orientacji seksualnej*. Są to studia podyplomowe dotyczące *wychowania do życia w rodzinie / wiedzy o rodzinie* (15 ofert) oraz *wychowania seksualnego* (3 oferty).

3.3.3 Analiza i interpretacja wyników

Wśród studiów podyplomowych znalazły się wyłącznie oferty odnoszące się do trzech przesłanek analizowanych w badaniu, tj. przesłanek dotyczących *niepełnosprawności, rasy i pochodzenia etnicznego* oraz *płci* oraz nie nawiązujące wprost do badanych przesłanek: studia dotyczące *wiedzy o rodzinie, wychowania do życia w rodzinie* oraz *wychowania seksualnego*.

Na podstawie dostępnych informacji, tj. wyłącznie tytułów studiów, nie jest możliwe odniesienie się do problemu badawczego i udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze.

Na tym etapie badań możemy jedynie próbować dowiedzieć się, czy wśród studiów podyplomowych w ogóle występuje oferta nawiązująca swoją tematyką do zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Rzeczywisty sposób realizacji opisanych studiów podyplomowych nie był przedmiotem niniejszego badania i stwierdzenie, czy rzeczywiście umożliwiają one nabycie w opisany sposób kompetencji do budowania i wzmacniania kompetencji uczniów i uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną oraz prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, wymaga przeprowadzenia odrębnej analizy.

Jeżeli chodzi o przygotowanie nauczycielek i nauczycieli do przekazywania treści i postaw antydyskryminacyjnych w zakresie związanych z płcią, należy wymienić pojawiające się

w ofercie studia związane z płcią społeczno-kulturową (wybrane tytuły studiów: „Gender studies”⁵, „Szkoła gender mainstreaming”⁶), a w zakresie związanym z rasą i pochodzeniem etnicznym studia: „Wiedza o kulturze żydowskiej i Holokauście”⁷.

Z kolei studia dotyczące problematyki niepełnosprawności wydają się w większym stopniu odnosić do kompetencji w zakresie wspierania uczniów i uczennic żyjących z niepełnosprawnościami, tj. indywidualnej pracy z tymi osobami, ukierunkowanej na ograniczenie barier związanych z niepełnosprawnością i w konsekwencji na zwiększenie szans na włączenie ich do głównego nurtu edukacji. Wskazują na to bezpośrednio tytuły studiów w tym obszarze, np. „Edukacja integracyjna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami”⁸, „Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną”⁹, „Wczesna interwencja i wczesna rehabilitacja dziecka niepełnosprawnego”¹⁰, „Usprawnianie dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami”¹¹.

Analizując potencjał do rozwijania w ramach analizowanych studiów podyplomowych kompetencji do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć, można poczynić zgoła odmienne obserwacje. Jak wspomniano, tematy studiów podyplomowych dotyczących *płci i rasy, pochodzenia etnicznego* wskazują, że odnoszą się one przede wszystkim do konkretnej przesłanki i wiedzy na jej temat. Dodatkowo nie są one studiami skierowanymi na nabywanie umiejętności związanych z pracą *stricte* szkolną. Z tego też powodu ich potencjał do kształtowania świadomości dotyczącej ukrytego programu nauczania, świadomości kategorii *płci* dla procesu nauczania, wykorzystywania praktyk pedagogicznych promujących szacunek i równość, rozpoznawania stereotypów w języku szkolnym i przekazach symbolicznych, radzenia sobie z przemocą w szkole czy wprowadzania elementów edukacji antydyskryminacyjnej do prowadzonych zajęć wydaje się być bardzo ograniczony. Z kolei jeżeli chodzi o zidentyfikowane oferty studiów podyplomowych, dotyczące przesłanki *niepełnosprawności*, należy zaobserwować, że istnieje w nich znaczący potencjał przede wszystkim do zdobywania umiejętności do prowadzenia zajęć w klasie, w której są obecni/obecne uczniowie/uczennice z niepełnosprawnością – wynika to wprost z obserwacji, że studia te dotyczą przede wszystkim kształtowania umiejętności pracy indywidualnej z uczniami/uczennicami żyjącymi z niepełnosprawnością.

5 Tamże, s. 119.

6 Tamże, s. 119.

7 Tamże, s. 71.

8 Tamże, s. 42.

9 Tamże, s. 45.

10 Tamże, s. 55.

11 Tamże, s. 117.

Warto także zwrócić uwagę na lokalizację geograficzną studiów podyplomowych, których tytuły odnoszą się do uwzględnionych w badaniu słów kluczowych. Prawie połowa z nich odbywa się w Warszawie, pojedyncze oferty realizowane są na terenie województw południowych i położonych w centrum kraju. Szczególnie uderzający jest brak tego typu ofert w województwach północno-wschodniej Polski, słabiej skomunikowanych z pozostałymi regionami kraju. Może to oznaczać utrudniony dostęp do ofert studiów podyplomowych, umożliwiających nabycie kompetencji do budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną oraz nabycia kompetencji do prowadzenia zajęć w sposób równościowy i włączający, w szczególności dla nauczycielek i nauczycieli ze wskazanych wyżej regionów.

Jak wspomniano, w trakcie analizy studiów podyplomowych zaobserwowano także oferty nie odnoszące się bezpośrednio do przesłanek uwzględnionych w badaniu, jednak pośrednio związane z analizowanym obszarem, tj. studia dotyczące wychowania do życia w rodzinie, wiedzy o rodzinie oraz wychowania seksualnego. Należy domniemywać, że studia te są przeznaczone przede wszystkim dla nauczycielek i nauczycieli pragnących nabyć uprawnień do nauczania przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie*, który jest przedmiotem obowiązkowym w ramach III, IV i V etapu edukacyjnego, a zatem ich program powinien być w pełni zgodny z treścią podstawy programowej dla tego przedmiotu, szerzej omówioną w rozdziale 4.5.

Analizując treści zawarte we wspomnianej podstawie programowej¹², należy zauważyć, że część z nich jest powiązana z pytaniami badawczymi. Aby umożliwić nauczycielkom/nauczycielom prowadzenie zajęć w szkole zgodnie z podstawą programową, studia takie powinny umożliwiać nabycie świadomości i wiedzy na temat tożsamości człowieka, w tym tożsamości seksualnej, a także przesłanek dyskryminacyjnych, mechanizmów i przyczyn powstawania wykluczenia niektórych grup (zgodnie z treścią podstawy programowej w zakresie przesłanek: *rasa i pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, orientacja seksualna, religia, płeć*). Studia te powinny także ułatwiać nabycie wiedzy w zakresie przeciwdziałania przemocy, w szczególności przemocy w rodzinie (przemoc ze względu na płeć), a także wiedzy na temat grup dyskryminowanych w Polsce, w szczególności jeżeli chodzi o przestanki *orientacji seksualnej, religii oraz rasy, pochodzenia etnicznego*. Ponieważ jednak przedmiot *wychowanie do życia w rodzinie* budzi duże kontrowersje, szczególnie zajęcia służące przygotowaniu nauczycieli/nauczycielek do prowadzenia tego przedmiotu powinny być w przyszłości szczegółowo zbadane pod kątem ewaluacji treści, jakie są przekazywane podczas zajęć.

Jak wskazano, prowadzący badanie zauważył, że w publikacji *Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2009/2010* nie znalazły się niektóre znane mu oferty

doskonalenia nauczycielek/nauczycieli, dotyczące przedmiotu badania. Nie jest możliwe oszacowanie, jaka liczba istniejących ofert nie została uwzględniona w informatorze, jednakże należy zwrócić uwagę, że zjawisko to może mieć wpływ na dostępność do informacji o możliwościach doskonalenia w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej i w konsekwencji na poziom kompetencji w tym obszarze polskich nauczycielek i nauczycieli.

3.3.4 Rekomendacje

1. W zakresie tworzenia katalogu studiów podyplomowych dla nauczycielek i nauczycieli rekomenduje się poszerzenie przedstawionej oferty o wszystkie dostępne kierunki – informator nie zawiera danych o części oferowanych studiów, w tym umożliwiających nabycie kompetencji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. Jednocześnie rekomenduje się poszerzenie informacji zawartych w opracowaniu o główne treści poruszane w trakcie prezentowanych studiów. Umożliwi to zainteresowanym osobom odnalezienie interesującej formy doskonalenia.
2. W zakresie realizacji studiów podyplomowych rekomenduje się rozszerzenie liczby ofert, umożliwiających nabycie kompetencji w zakresie prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. W szczególności rekomenduje się rozważenie możliwości otwierania kierunków takich studiów poza dużymi miastami zlokalizowanymi w centralnej Polsce, dzięki czemu zwiększy się dostępność tych ofert dla zainteresowanych osób.
3. W zakresie realizacji studiów podyplomowych rekomenduje się zbadanie, czy programy studiów podyplomowych obejmują poszerzenie wiedzy nauczycieli/nauczycielek w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, zgodnie z definicją przyjętą w badaniu.

12 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. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

3.4 Analiza oferty Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE)

3.4.1 Opis przedmiotu badania i próby

Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzoną przez Ministra Edukacji Narodowej. Powstał z dniem 1 stycznia 2010 roku w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Celem Ośrodka jest działanie na rzecz podnoszenia jakości edukacji, w szczególności przez wspieranie szkół i placówek w realizacji ich zadań, wspieranie zmian wprowadzanych w systemie oświaty w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli¹³.

Analizę przeprowadzono w lutym 2011 roku na podstawie informacji zawartych na stronie internetowej ORE¹⁴. W tym celu przeanalizowano wszystkie treści zawarte na głównej stronie oraz podstronach znajdujących się w domenie ore.edu.pl. Nie analizowano treści publikacji, które można pobrać za pomocą wspomnianej strony. Przyjęto, że ponieważ działalność statutowa ORE dotyczy w całości podnoszenia jakości edukacji, informacje zawarte na stronie, prezentujące zarówno działalność szkoleniową, konferencyjną, związaną z przygotowaniem i udostępnianiem publikacji czy podejmowaniem innych inicjatyw wspierających działalność szkół, odnoszą się do celu badania. Dlatego też analiza obejmuje całość treści dostępnych na wspomnianej witrynie internetowej, a na potrzeby badania każda treść jest traktowana jako odrębna oferta. Do analizy użyto Klucza kategoryzacyjnego nr 1 poszerzonego o słowo kluczowe *Holokaust*.

3.4.2 Wyniki analizy ilościowej

W przeanalizowanych treściach 134 razy wystąpiły słowa kluczowe uwzględnione w badaniu. Odnoszą się one do przesłanek takich jak: *status uchodźcy, imigranta, niepełnosprawność, rasa i pochodzenie etniczne*. Nie znaleziono słów kluczowych odpowiadających przesłankom takim jak: *pleć, religia, wiek, zdrowie psychiczne oraz orientacja seksualna*.

13 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=800&Itemid=14, [dostęp: 31.08.2011].

14 <http://www.ore.edu.pl>, [dostęp: 31.08.2011].

Szczegółowe informacje na ten temat zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1

Wyniki analizy treści zawartych na stronie internetowej ORE z podziałem na przesłanki i słowa kluczowe użyte w badaniu

Przesłanka / słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Niepełnosprawność	
Niepełnosprawność	7
Status uchodźcy, imigranta	
Migrant	6
Uchodźca	1
Rasa i pochodzenie etniczne	
Obcokrajowiec	1
Żyd	24
Holokaust	45
Pozostałe	
Godność ludzka	4
Międzykulturowość	4
Podmiotowość	1
Prawa człowieka	5
Przemoc	25
Różnorodność	1
Stereotyp	2
Szacunek	2
Tolerancja	2
Uprzedzenie	1
Wykluczenie	2
Wielokulturowość	1

Tabela 2

Przesłanka: *niepełnosprawność*

Słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Niepełnosprawność	7

Omawiana przesłanka jest w ofercie ORE związana z:

1. ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności, jeśli chodzi o dostępność do wiedzy (w omówieniu celów projektu Scholaris, jedyne, który odnosi się do niepełnosprawności w tym kontekście: [...] *dotarcie z doskonałą jakościowo i usystematyzowaną edukacją do najszerszego grona odbiorców, w tym grup z utrudnionym ze względu np. na miejsce zamieszkania lub niepełnosprawność dostępem do wiedzy*¹⁵),
2. możliwymi czynnikami ryzyka prowadzącymi do powstawania niepełnosprawności (w omówieniu narzędzia do oceny szkół uczestniczących w Sieci Szkół Promujących Zdrowie: *zdrowe środowisko (fizyczne) szkoły chroni uczniów i pracowników przed nagłymi urazami i zachorowaniami oraz wspiera działania w celu zapobiegania znanym czynnikom ryzyka, które mogą w przyszłości być przyczyną chorób lub niepełnosprawności*¹⁶), postulatami odnoszącymi się do zapewnienia dostępności szkoły dla uczniów i uczennic żyjących z niepełnosprawnością (narzędzie do oceny szkół uczestniczących w Sieci Szkół Promujących Zdrowie – wskazanie kryteriów *warunki architektoniczne umożliwiające naukę uczniom niepełnosprawnym ruchowo oraz szkoła ma warunki architektoniczne dla uczniów niepełnosprawnych ruchowo*¹⁷),
3. wiedzą dotyczącą różnych rodzajów niepełnosprawności (tytuły publikacji Biblioteki Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach serii „One są wśród nas”: *Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu (choroby, niepełnosprawność, zasady postępowania i integracji), Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej (integracja uczniów niepełnosprawnych)*¹⁸).

Tabela 3

Przesłanka: status uchodźcy, imigranta

Słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Migrant	6
Uchodźca	1

Omawiana przesłanka dotyczy oferty w ramach Programu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”, nakierowanej na przygotowanie kadry szkół do podejmowania w pracy pedagogicznej tematyki migracji. Uzasadnienie wdrożenia tego programu zostało przedstawione w następujący sposób:

15 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=1003, [dostęp: 31.08.2011].

16 <http://www.ore.edu.pl/images/files/narzedzia%20do%20autoewaluacji.pdf>, [dostęp: 31.08.2011].

17 <http://www.ore.edu.pl/images/files/narzedzia%20do%20autoewaluacji.pdf>, [dostęp: 31.08.2011].

18 <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>, [dostęp: 31.08.2011].

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej pobudziło ruchy migracyjne przejawiające się między innymi wzrostem liczby uchodźców i imigrantów napływających do kraju, aby osiedlić się na stałe lub okresowo na jego terenie. Liczba migrantów w Polsce nie jest obecnie znacząca. Jednak prognozy dotyczące rozwoju trendów migracyjnych, polityka Unii Europejskiej oraz obowiązujące na terenie Polski uregulowania prawne nakazują wypracowanie programów i rozwinięcie działań wspomagających społeczną integrację przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym¹⁹.

W związku z wdrożeniem programu zaplanowano realizację oferty pomagającej nauczycielkom i nauczycielom nabyć kompetencji niezbędnych do przygotowania uczniów i uczennic do integracji z migrantkami/migrantami:

W roku 2011 celem szkoleń kaskadowych [są to szkolenia polegające na wykształceniu grupy trenerek/trenerów, odpowiadających za upowszechnianie przyjętego modelu szkoleniowego w ich środowiskach – przyp. aut.] będzie przygotowanie nauczycieli i wychowawców do tworzenia programów edukacyjno-wychowawczych dotyczących problematyki konfliktów, współpracy, tolerancji, stereotypów i uprzedzeń oraz upowszechnienie poradnika *Autobiografia spotkań międzykulturowych*²⁰.

Warto zauważyć, że jest to jedyna dostępna oferta, w której wprost zapisano kształtowanie wśród uczestniczących osób postaw tolerancji, a także przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom.

Tabela 4

Przesłanka: rasa i pochodzenie etniczne

Słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Obcokrajowiec	1
Żyd	24
Holokaust	45

Słowa kluczowe związane z przesłanką *rasa i pochodzenia etnicznego* stanowią ponad połowę wszystkich słów kluczowych uwzględnionych z badaniu, które znaleziono na analizowanej stronie – łącznie słowa związane z tą przesłanką wystąpiły 70 razy. W ramach przesłanki *rasa*

19 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=615&Itemid=1209, [dostęp: 31.08.2011].

20 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=615&Itemid=1209, [dostęp: 31.08.2011].

i pochodzenie etniczne oferta ORE dotyczy wyłącznie wiedzy o Holokauście i pamięci o zagładzie Żydów. W ostatnich latach zrealizowano lub realizowane są następujące działania:

1. Program „Pamięć dla przyszłości”.

Program ten służy:

wsparciu i przygotowaniu szkół do realizacji przedsięwzięć edukacyjnych związanych z obchodami Dnia Pamięci o Holokauście i przeciwdziałania zbrodniom przeciwko ludzkości. Głównym celem tej inicjatywy jest: nauczanie o Holokauście, pomoc szkołom i ich środowisku lokalnemu w przygotowaniu się do uczczenia Dnia Pamięci o Holokauście.

Składa się on z dwóch etapów: szkolenia dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz projektów w szkołach dotyczących Dnia Pamięci o Holokauście realizowanych przez przeszkolonych nauczycieli i ich uczniów²¹.

Program jest realizowany od 2003 roku, zrealizowane działania „miały na celu upowszechnienie wiedzy o Holokauście i budowanie pamięci o wojennych losach narodu żydowskiego. Sprzyjały także kształtowaniu pogłębionej refleksji na temat konsekwencji, jakie Holokaust pozostawił w świadomości i postawach etycznych uczestników/uczestniczek, a także następnym pokoleń. Działania te były prowadzone w następujących projektach: „Trudne wybory” (2006/2007), „Pamięć i tożsamość” (2007/2008), „Jak przeżyć – strategie przetrwania na «stronie aryjskiej»” (2008/2009), „Ludzie, czas i miejsca – Holocaust moimi oczami” (2009/2010). W ten nurt wpisuje się również projekt na rok szkolny 2010/2011 „Pamięć dla Przyszłości” – „Powojenne losy dzieci Holocaustu”²².

W roku 2011 zaplanowano szkolenie, którego celem jest merytoryczne i metodyczne przygotowanie do realizacji obchodów Dnia Pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości²³. W jego trakcie nauczycielki i nauczyciele przygotowują się do pracy z uczniami metodą projektu i jego realizacji w szkołach w ramach obchodów Dnia Pamięci o Holokauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości, zapoznają z powojennymi losami „Dzieci Holocaustu” i wpływem sytuacji społeczno-politycznej na ich tożsamość; otrzymują wsparcie metodyczne i merytoryczne w nauczaniu o historii i kulturze Żydów,

w tym o Holokauście, a także rozwijają swoją świadomość w zakresie kształtowania u młodych ludzi postaw otwartości, akceptacji i poszanowania odmienności²⁴.

Warto wspomnieć, że ORE przy realizacji opisanej oferty współpracuje z instytucjami, które zajmują się dokumentowaniem Holocaustu i zbrodni popełnionych na narodzie żydowskim oraz upowszechnianiem wiedzy i pamięci dotyczącej Żydów, tj. Stowarzyszeniem „Dzieci Holocaustu”, Muzeum Historii Żydów Polskich, Biurem Edukacji Publicznej IPN w Warszawie i Żydowskim Instytutem Historycznym im. Emanuela Ringelbluma²⁵.

2. Program „Zachować pamięć. Historia i kultura dwóch narodów – Bliżej siebie”.

Na program składają się seminaria kontaktowe dla nauczycielek/nauczycieli z Polski i Izraela, przygotowujące do prowadzenia zajęć związanych z porozumieniem obu krajów. W ramach tego programu:

Ośrodek Rozwoju Edukacji zaprasza grupę polskich i izraelskich nauczycieli, inspirując ich do podążania śladami społeczności żydowskiej, poznawania historii i kultury swoich przodków żyjących na terenach Polski oraz wskazując na potrzebę spotkań młodzieży z dwóch krajów [...]. Program spotkania wyposaża uczestników seminarium w wiedzę i umiejętności niezbędne do nauczania o historii i kulturze mniejszości żydowskiej w Polsce oraz historii Holocaustu i jego skutkach, [sprzyja] wymianie doświadczeń edukacyjnych w zakresie nauczania o stosunkach polsko-żydowskich, wzbogaceniu warsztatu pracy i [daje] wsparcie metodyczne i merytoryczne dla nauczycieli w nauczaniu o Holokauście, przygotowaniu nauczycieli do realizacji wspólnych spotkań młodzieży polskiej i izraelskiej. Uczestnikom przedstawione są przykładowe scenariusze i schematy zajęć dla młodzieży polskiej i izraelskiej. W trakcie seminarium kontaktowego polscy i izraelscy nauczyciele planują i przygotowują się do organizacji spotkania²⁶.

21 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=638&Itemid=1215, [dostęp: 31.08.2011].

22 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=638&Itemid=1215, [dostęp: 31.08.2011].

23 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=558&Itemid=1205, [dostęp: 31.08.2011].

24 Opracowanie własne na podstawie informacji zawartej na stronie http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=638&Itemid=1215, [dostęp: 31.08.2011].

25 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=558&Itemid=1205, [dostęp: 31.08.2011].

26 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=639&Itemid=1211, [dostęp: 31.08.2011].

3. Spotkania młodzieży polsko-izraelskiej²⁷.

Przygotowania do organizacji i przebiegu spotkań młodych Izraelczyków i Polaków w polskich szkołach mają miejsce podczas seminariów kontaktowych dla nauczycieli/nauczycielek. Celem tych wizyt jest: stworzenie przestrzeni dialogu pomiędzy młodymi Izraelczykami i Polakami; stworzenie więzi na bazie wspólnych zainteresowań; stworzenie i rozwinięcie kontaktów i współpracy pomiędzy szkołami.

Realizowane spotkania składają się z trzech części: integracji grupy, zajęć warsztatowych realizowanych w oparciu o wybrany scenariusz z wydanej publikacji „Zachować pamięć” oraz wspólnej trasy po polsko-żydowskich miejscach pamięci. Wizyty młodych Izraelczyków w polskich szkołach odbywają się dwa razy do roku – na wiosnę i jesienią. Do tego roku spotkało się 15 tys. młodzieży. Jak wynika z prowadzonej ewaluacji, organizowane spotkania głęboko zapadają w pamięci uczniów/uczennic i nauczycieli/nauczycielek, odbijają się szerokim echem w środowisku lokalnym i stanowią przyczynek do dalszej współpracy pomiędzy szkołami. Warto zwrócić uwagę, że w opisie tego programu tylko raz pojawia się słowo „Żyd”, w pozostałych wypadkach używane jest słowo „Izraelczyk”.

4. Program wizyt studyjnych dla nauczycielek/nauczycieli w Izraelu²⁸.

W 2010 roku Instytut Yad Vashem i ORE podpisały porozumienie dotyczące współpracy w zakresie edukacji, badań i pamięci o Holokauście w Polsce i w Izraelu. Na podstawie tego porozumienia 12 grup polskich nauczycieli/nauczycielek miało możliwość uczestniczenia w dwutygodniowym seminarium zorganizowanym przez Instytut Yad Vashem w Jerozolimie (łącznie 485 nauczycielek i nauczycieli z Polski). Celem tych seminariów jest upowszechnienie wiedzy o historii i kulturze Żydów ze szczególnym uwzględnieniem historii Holokaustu oraz międzynarodowa wymiana doświadczeń związana z nauczaniem w polskich i izraelskich szkołach na ten temat. Program wizyty obejmuje zajęcia z wykładcami i współpracownikami Instytutu Yad Vashem na tematy związane z historią i współczesnością państwa Izrael, historią Żydów polskich oraz historią Zagłady oraz spotkania ze świadkami Zagłady. Istotnym elementem wizyty jest zwiedzanie Muzeum Zagłady i innych obiektów na terenie Instytutu Yad Vashem m.in. biblioteki, centrum multimedialnego.

Spotkania z przedstawicielami świata polityki i kultury pozwalają zorientować się w złożonej sytuacji społecznej i politycznej państwa izraelskiego, pokazują zakres i skalę problemów. Seminarium jest tak zorganizowane, że udaje się nauczycielom/nauczycielkom zobaczyć współczesny, nowoczesny Izrael, miejsca związane z historią tego państwa i naszej cywilizacji.

27 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=640&Itemid=1212, [dostęp: 31.08.2011].

28 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=641&Itemid=1214, [dostęp: 31.08.2011].

Tabela 5

Pozostałe kategorie

W badaniu uwzględniono także słowa kluczowe, które nie są możliwe do przyporządkowania do żadnej z uwzględnionych przesłanek. Poniżej przedstawiono słowa zaobserwowane na analizowanej stronie internetowej.

Słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Godność ludzka	4
Międzykulturowość	4
Podmiotowość	1
Prawa człowieka	5
Przemoc	25
Różnorodność	1
Stereotyp	2
Szacunek	2
Tolerancja	2
Uprzedzenie	1
Wykluczenie	2
Wielokulturowość	1

Poniżej przedstawiono, w jakich kontekstach lub przy jakiej ofercie zaobserwowano wskazane powyżej słowa. Nie wszystkie z przedstawionych słów kluczowych występują na stronie ORE w kontekście nawiązującym do edukacji antydyskryminacyjnej – w takich przypadkach zrezygnowano z ich omawiania.

Jeżeli chodzi o nawiązanie do słowa kluczowego *godność ludzka*, odnosi się ono do kryteriów ewaluacji szkół uczestniczących w programie „Sieci Szkół Promujących Zdrowie”, w ramach której ocenia się, czy *organizacja bezpłatnych posiłków dla uczniów z ubogich rodzin [przebiega] z poszanowaniem ich godności*²⁹.

Oferta ORE odwołuje się także do godności ludzkiej w kontekście humanitarnym. W ramach Programu „Odkrywamy prawo humanitarne”³⁰, który polega na organizacji konferencji oraz wydaniu publikacji metodycznej, zwraca się uwagę na kształtowanie ważnych umiejętności: rozumienia godności ludzkiej i działalności humanitarnej; rozpoznawania działalności humanitarnej w życiu codziennym; uświadomienia złożoności bytów, jakie mogą stanąć przed

29 <http://www.ore.edu.pl/images/files/narzedzia%20do%20autoewaluacji.pdf>, [dostęp: 31.08.2011].

30 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=645&Itemid=1221, [dostęp: 31.08.2011].

świadkiem zagrożenia godności lub życia człowieka; wskazywanie na dylematy i ich skutki w sytuacjach walki. Zaplanowane działania powinny przyczynić się m.in. do nabycia przez nauczycielki i nauczycieli postawy zrozumienia i tolerancji wobec odmiennych kultur, obyczajów i przekonań oraz pozwolić na ich przygotowanie do udziału w życiu różnych społeczności kulturowych.

Zagadnienie praw człowieka zaobserwowano na stronie Ośrodka m.in. w kontekście dwóch publikacji umieszczonych w Bibliotece Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji³¹: *Kompas. Edukacja o prawach człowieka (prawa człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji)* oraz *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi (prawa człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji)*. Są to uznane podręczniki metodyczne przeznaczone dla nauczycielek/nauczycieli oraz trenerek/trenerów, prezentujące metodykę pracy w zakresie praw człowieka oraz przykładowe scenariusze zajęć i lekcji dotyczących tej tematyki. Ponieważ w ramach niniejszego badania nie prowadzono analizy zawartości publikacji możliwych do pobrania ze strony ORE, zawartości tych podręczników analizie nie poddano.

Praw człowieka dotyczy również program „Kompetencje kluczowe w edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka”³². W jego ramach realizowane są ogólnopolskie szkolenia kaskadowe, wdrażające narzędzie umożliwiające samoocenę pracy nauczycieli w obszarze przygotowania młodych ludzi do odpowiedzialności, aktywności i obywatelskiego zaangażowania. Szkolenie jest realizowane w oparciu o publikację Rady Europy *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli* i jego wdrożenie zaplanowano od kwietnia do listopada 2011 r. Na analizowanej stronie brak jest szczegółowych informacji o zakresie szkolenia, przedstawiono tylko bardzo ogólne założenia dotyczące jego przebiegu.

Słowo kluczowe *przemoc* występuje w ofercie ORE ponownie w kontekście kryteriów oceny³³ szkół uczestniczących w programie „Sieci Szkół Promujących Zdrowie”, w ramach której ocenia się, czy w szkole występuje przemoc fizyczna i przemoc psychiczna, a także czy dokonuje się diagnozy występowania przemocy między uczniami w szkole i podejmuje próby jej przeciwdziałania. Jest ono także obecne w tytułach dwóch publikacji zamieszczonych w Bibliotece Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji³⁴: *Agresja i przemoc w szkole (agresja, przemoc, wychowanie)* oraz *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół (przemoc, Internet)*. Publikacje te mają charakter poradnikowy i służą zwiększeniu wiedzy czytających osób na temat przyczyn zjawiska przemocy, jej najczęstszych form oraz możliwości reagowania, w tym przepisów prawnych chroniących osoby doświadczające przemocy.

31 <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>, [dostęp: 31.08.2011].

32 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=643&Itemid=1218, [dostęp: 31.08.2011].

33 <http://www.ore.edu.pl/images/files/narzedzia%20do%20autoewaluacji.pdf>, [dostęp: 31.08.2011].

34 <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>, [dostęp: 31.08.2011].

Jeżeli chodzi o zagadnienia związane ze słowem kluczowym *szacunek*, dotyczą one programu „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”³⁵. Elementem form edukacyjnych dla rodziców i osób zajmujących się wychowaniem prowadzonych w ramach programu jest *nauka umiejętności lepszego porozumiewania się, refleksja nad własną postawą wychowawczą, wymiana doświadczeń [...] dająca zadowolenie, poczucie wzajemnej bliskości. To także nauka dialogu i kształtowanie więzi opartych na wzajemnym szacunku oraz wspieranie procesu budowania wzajemnych (opartych na więzi i szacunku) relacji między dziećmi*.

Ofertą związaną ze słowem kluczowym *wielokulturowość* są działania inspirowane „Europejskim Dniem Języków”³⁶. Założeniem towarzyszącym tej formie jest organizowanie imprez edukacyjno-kulturalnych, których celem jest zwrócenie uwagi na wielojęzyczne i wielokulturowe bogactwo Europy. W 2010 roku działania te były powiązane z obchodami Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym, a jednym z założeń było podkreślanie specyficznych potrzeb komunikacyjnych osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tj. osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Z kolei słowo kluczowe *międzykulturowość* jest związane z organizowanym przez Ośrodek międzynarodowym programem szkoleniowym „Letnia akademia «Demokracja w szkole»”³⁷, przeznaczonym dla zespołów z krajów partnerstwa wschodniego. Zajęcia w ramach akademii dotyczą edukacji międzykulturowej, praw człowieka oraz edukacji obywatelskiej. Ponieważ oferta ta nie jest skierowana do polskich nauczycielek i nauczycieli, nie poddano jej szczegółowej analizie.

W trakcie analizy strony internetowej i znajdującej się na niej oferty odnaleziono także trzy interesujące inicjatywy, w których ORE bądź uczestniczy, bądź też jest ich inicjatorem. Wydaje się, że mają one potencjał do wpływu na stan edukacji antydyskryminacyjnej.

Pierwszą z inicjatyw jest projekt „Narodowy System Edukacji Wirtualnej Scholaris”, w ramach którego planowane jest stworzenie repozytorium, zawierającego różnorodne formy zasobów edukacyjnych, w tym edukacyjnych zasobów niszowych. Nie określono pojęcia zasobów niszowych, ale na podstawie opisu projektu można domniemywać, że chodzi o treści wykraczające poza tradycyjnie pojmowane nauczanie przedmiotów szkolnych, określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Drugą z zaobserwowanych inicjatyw jest projekt „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”. W ramach projektu zaplanowane jest m.in. przeprowadzenie

35 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=47:szkola-dla-rodzicow&catid=23:opisy&Itemid=207, [dostęp: 31.08.2011].

36 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=525&Itemid=1062, [dostęp: 31.08.2011].

37 http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=618&Itemid=1217, [dostęp: 31.08.2011].

seminariów dla rzeczoznawców podręczników szkolnych w zakresie wdrożenia nowej podstawy programowej.

Trzecią ze zidentyfikowanych inicjatyw jest projekt „Ekspert”, w ramach którego prowadzone są działania szkoleniowe na rzecz nauczycieli pragnących pełnić funkcje eksperckie w komisjach egzaminacyjnych ds. awansu zawodowego nauczycieli.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że w ofercie ORE, zaprezentowanej na stronie internetowej Ośrodka, nie znalazły się w ogóle słowa kluczowe związane z przesłankami takimi jak: *wiek, płeć, religia, zdrowie psychiczne oraz orientacja seksualna*.

W trakcie analizy zwrócono także uwagę na warstwę językową i graficzną informacji zamieszczonych na stronie.

Jeżeli chodzi o język, w jakim sformułowano informacje dotyczące oferty, jest on językiem wyłącznie męskoosobowym – we wszystkich opisach występują bowiem wyłącznie „nauczyciele” oraz „uczniowie”. W żadnym z analizowanych tekstów nie posłużono się sformułowaniem „nauczycielki” ani „uczennice”.

Inne obserwacje poczyniono, analizując warstwę graficzną prezentowanych informacji. Witryna internetowa ORE zawiera stałe elementy w postaci nagłówka graficznego (widocznego na każdej otwieranej stronie) oraz banerów odsyłających do poszczególnych obszarów działania, znajdujących się w dolnej części strony, których zobaczenie wymaga przewinięcia strony. W nagłówku umieszczono 4 elementy graficzne prezentujące wizerunki ludzi. Znajdują się na nich 3 kobiety (w domyśle nauczycielki – jedna zadająca pytania, druga wycierająca tablicę oraz jedna trzymająca w ręku dokumenty) oraz 3 dzieci – chłopcy w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Z kolei jeżeli chodzi o wspomniane banery, tylko na jednym znajdują się wizerunki ludzi. Jest to 5 osób, w tym 2 mężczyzn i 3 kobiety w wieku od około 18 do około 30 lat.

3.4.3 Analiza i interpretacja wyników

3.4.3.1 Analiza zgromadzonego materiału pod kątem odpowiedzi na pierwsze szczegółowe pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną? W jaki sposób?*

Jeżeli chodzi o możliwości nabycia i rozwoju kompetencji nauczycielek/nauczycieli w zakresie powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji, związane z tym słowa kluczowe, takie jak: *stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja czy tolerancja* pojawiają się w opisie na stronie internetowej ORE tylko przy jednej z ofert. Jednak na podstawie informacji zawartych w pozostałych opisach można domniemywać o występowaniu tych treści także w innych ofertach.

Mechanizmy dyskryminacji są przedstawione przede wszystkim w ofertach dotyczących pochodzenia etnicznego (a właściwie wyłącznie pochodzenia żydowskiego) i statusu uchodźcy czy imigranta oraz obszarem związanym z edukacją na rzecz praw człowieka (programy

„Poznajemy prawo humanitarne”, „Kompetencje kluczowe w edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka”). Na podstawie posiadanych informacji można wysnuć wniosek, że działania realizowane w ramach obydwu wymienionych powyżej ofert mają charakter kompleksowy, to znaczy umożliwiają zarówno zapoznanie się przez korzystające z nich osoby z wiedzą na temat stereotypów, uprzedzeń, mechanizmów powstawania dyskryminacji, jak i zdobycie wiedzy na temat konsekwencji dyskryminacji rasowej/narodowej i przestępstw/przemocy motywowanej nienawiścią na przykładzie Holokaustu, prawa humanitarnego i praw człowieka.

Wartym podkreślenia jest oferowanie w ramach jednego z programów możliwości wyjazdów do Izraela, służących nie tylko zapoznaniu się z historią Żydów, ale także pracy nad własnymi przekonaniami i uprzedzeniami dotyczącymi tej grupy narodowej oraz organizowanie spotkań pomiędzy nauczycielkami/nauczycielami oraz uczennicami/uczniami, które mogą mieć niebagatelny wpływ na kształtowanie się postaw osobistych, związanych z uprzedzeniami i dyskryminacją w tym obszarze, kolejno reprodukowanych społecznie.

Pośrednio nabycie kompetencji w tym wymiarze umożliwiają także wydane przez Ośrodek publikacje, dotyczące praw człowieka, przemocy (w tym cyberprzemocy), migracji oraz stosunków polsko-żydowskich, które zawierają obszerną część teoretyczną przekazującą wiedzę zarówno o mechanizmach tworzenia się stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji, jak i pokazującą ich najczęstsze przejawy w Polsce. Trzeba jednak zauważyć, że publikacje w największym stopniu służą nabywaniu wiedzy, która nie musi przekładać się na postawy, niezbędne do kształtowania oczekiwanych postaw u uczniów i uczennic.

Warto podkreślić, że w ofercie ORE został położony nacisk na ofertę dotyczącą tylko dwóch (*rasa i pochodzenie etniczne oraz status uchodźcy, imigranta*) spośród analizowanych przesłanek, brak natomiast oferty specjalnie dedykowanej, odnoszącej się do problematyki związanej z pozostałymi przesłankami. Wprawdzie mechanizmy postawiania dyskryminacji są podobne bez względu na to, jakiej grupy dotyczą, jednak ograniczenie oferty tylko do przedstawionego powyżej obszaru skutkuje pominięciem w ofercie refleksji nad mechanizmami wykluczenia pozostałych grup. Poprzez to nauczycielki/nauczyciele nie mają możliwości zweryfikowania swojej wiedzy dotyczącej różnych grup społecznych, np. osób nieheteroseksualnych czy też nabycia szerszej perspektywy dotyczącej zjawiska dyskryminacji kobiet.

Jeżeli chodzi o możliwości nabycia kompetencji w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji, tj. zdobycia wiedzy na temat praw człowieka, instrumentów ich prawnej ochrony, a także rozwijanie kompetencji osobistych w zakresie reagowania na przejawy dyskryminacji, oferta ORE ponownie odnosi się przede wszystkim do wymiarów związanych z rasą, etnicznością, a także wielokulturowością i statusem uchodźcy czy migranta.

O ile polska szkoła zmagają się z kwestią integracji uczniów migranckich i oferta ORE zdaje się przygotowywać nauczycielki i nauczycieli do pracy w tym obszarze, to wyraźnie widoczny jest brak możliwości nabycia kompetencji poprzez dedykowane (tak jak w przypadku przesłanki *rasa i pochodzenie etniczne*) oferty w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji wobec innych grup, bardziej liczebnie obecnych w szkole, takich jak osoby żyjące z niepełnosprawnością,

kobiety i mężczyźni (w tym w zakresie przemocy motywowanej płcią) oraz osób wyznających religię inną niż powszechna w Polsce, tj. religię katolicką.

W pewnym stopniu na zapotrzebowanie to odpowiadają szkolenia w ramach programu „Kompetencje kluczowe w edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka” czy publikacje dotyczące przemocy oraz praw człowieka, które wskazują na mechanizmy tworzenia się dyskryminacji z wymienionych powodów, jednak należy zwrócić uwagę, że publikacje dostarczają wyłącznie wiedzę, a nie umiejętności w tym obszarze. Teoretyczne podstawy przedstawione w publikacjach mogą być wystarczające w odniesieniu do przepisów prawa antydyskryminacyjnego (które zostało w nich uwzględnione), jednak są one zdecydowanie niewystarczające np. do ukształtowania postaw związanych z odwagą cywilną, która pozwala reagować w sytuacjach bycia ofiarą lub świadkiem dyskryminacji. Zdecydowanie większy potencjał w tym zakresie wykazują formy aktywizujące nauczycielki i nauczycieli do rozwoju ich umiejętności i postaw, takie jak: szkolenia, warsztaty czy wizyty studyjne.

Podobnie wydaje się, że oferta ORE nie jest wystarczająca, jeżeli chodzi o nabycie kompetencji przez nauczycielki/nauczycieli w zakresie wzmocnienia grup i osób dyskryminowanych, w szczególności w zakresie pomocy uczniom/uczennicom narażonym na dyskryminację lub jej doświadczających. W tym wymiarze zauważalne są przede wszystkim działania mające na celu przygotowanie nauczycielek i nauczycieli do pracy z uczniami/uczennicami posiadającymi status imigranta/imigrantki lub uchodźcy/uchodźczyni w ramach Programu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”. Działania te odnoszą się bowiem bezpośrednio do kształtowania kompetencji związanych z integracją uczniów i uczennic, w tym do tworzenia programów edukacyjno-wychowawczych, które mają przyczynić się do integracji uczniów i uczennic w klasie, czego jednym z istotnych elementów jest reagowanie w sytuacjach wykluczenia i doświadczania dyskryminacji.

Pewien potencjał w tym zakresie posiadają także publikacje wydane przez ORE, gdyż wskazują one na możliwości postępowania w sytuacjach przemocy czy łamania praw człowieka, jednak ponownie należy zauważyć, że informacje prezentowane w publikacjach związane są przede wszystkim z dostarczaniem wiedzy, która w ograniczonym zakresie przekłada się na postawy.

Również, jeżeli chodzi o kwestię rozwijania wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych, w niektórych wymiarach oferta Ośrodka zapewnia znaczną liczbę informacji na temat sytuacji grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację oraz ruchów emancypacyjnych. Ponownie najwięcej informacji na ten temat znajduje się w ofercie dotyczącej przestanki rasy i pochodzenia etnicznego, w wymiarze związanym z pochodzeniem żydowskim.

Nauczycielki i nauczyciele mają możliwość nie tylko otrzymania informacji na ten temat, ale także, co budzi uznanie, samodzielnego ich poszukiwania i weryfikowania, w szczególności podczas form aktywizujących do takiego działania, tj. podczas seminariów oraz wyjazdów do Izraela.

W odniesieniu do innych przesłanek te możliwości są znacznie bardziej ograniczone lub nie występują. Pewną możliwość otrzymania tego typu informacji zapewniają ponownie publikacje wydane przez Ośrodek, w szczególności publikacje omawiające sytuację i potrzeby uczniów i uczennic z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (seria wydawnicza „One są wśród nas”), a także w publikacjach dotyczących praw człowieka (*Kompas. Edukacja o prawach człowieka (prawa człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji)*) oraz *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi (prawa człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji)*, które prezentują najważniejsze informacje o sytuacji grup narażonych na dyskryminację i ruchów emancypacyjnych.

Warto także zauważyć, że oferta ORE zawiera elementy związane z promowaniem w środowisku szkolnym warunków do przeciwdziałania dyskryminacji w niektórych wymiarach w formie uzyskiwania certyfikatów „Szkół Promujących Zdrowie”. Oferta ta odnosi się do problematyki przemocy i zwiększania dostępności przestrzeni dla osób z niepełnosprawnością ruchową. Wprawdzie nie odnosi się ona wprost do zwiększania kwalifikacji personelu pedagogicznego, jednak może stanowić motywację do nabycia kompetencji, które pozwolą na takie zaplanowanie pracy szkoły, aby dbała ona o przeciwdziałanie przemocy czy zapewniała dostosowanie przestrzeni placówek do potrzeb uczniów i uczennic z niepełnosprawnością ruchową. Należy przy tym zwrócić uwagę, że podkreśla się jedynie znaczenie dostosowania placówek do potrzeb osób żyjących z niepełnosprawnością ruchową, pomijając przy tym potrzeby osób z niepełnosprawnością wzroku, słuchu, niepełnosprawnością intelektualną czy chorobą psychiczną.

3.4.3.2 Analiza zgromadzonego materiału pod kątem odpowiedzi na drugie szczegółowe pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć?*

Należy zauważyć, że w ofercie ORE nie uwzględniono treści dotyczących ukrytego programu nauczania. W konsekwencji nie można oczekiwać, że osoby uczestniczące w przygotowanej ofercie będą miały świadomość występowania tego zjawiska, a w konsekwencji będą w stanie prowadzić zajęcia edukacyjno-wychowawcze w taki sposób, by unikać nieświadomego wprowadzania treści zawartych w ukrytym programie nauczania.

Oferta Ośrodka nie wskazuje także na możliwość nabycia kompetencji związanych ze świadomością funkcjonowania płci społeczno-kulturowej. Pewien potencjał w tym zakresie wykazują publikacje z serii *Kompas*, które prezentują treści związane z tą tematyką, jednak wyłączne zapoznanie się z wiedzą na ten temat wydaje się być niewystarczające dla nabycia umiejętności prowadzenia zajęć w tym zakresie.

Inaczej wygląda kwestia zdobycia kompetencji w zakresie pracy w klasie wielokulturowej – realizowane są działania mające na celu kompleksowe przygotowanie nauczycielek

i nauczycieli do podejmowania aktywności w tym obszarze, obejmujących zarówno wiedzę na temat zjawiska dyskryminacji, kształtowanie świadomości w tym zakresie, jak i narzędzia służące osiągnięciu pożądaných efektów.

Jeżeli chodzi o umiejętność pracy z uczniami i uczennicami żyjącymi z niepełnosprawnością, oferta przedstawiona na stronie internetowej daje pewne możliwości w zakresie nabycia wiedzy na temat ich sytuacji i potrzeb. Jednak próżno w niej szukać możliwości rozwoju kompetencji w zakresie konkretnych narzędzi/rozwiązań, służących zarówno zapewnieniu uczestnictwa tych uczniów/uczennic, jak i ich integracji w klasie.

Oferta ORE pewną wagę przywiązuje do zapewnienia dostępności metod wprowadzania edukacji antydyskryminacyjnej w działalności szkoły. Świadczy o tym znaczna liczba dostępnych publikacji, prezentujących scenariusze lekcji oraz ćwiczenia, możliwe do wykorzystania podczas pracy z uczniami i uczennicami. Publikacje te dotyczą w większości szeroko rozumianej problematyki antydyskryminacji, część z nich odnosi się do przesłanek uwzględnionych w badaniu, tj. *rasy i pochodzenia etnicznego* (ponownie, głównie w wymiarze pochodzenia żydowskiego) oraz migracji. Może to skutkować ukierunkowaniem kadr pedagogicznych na pracę w wybranych obszarach związanych z edukacją antydyskryminacyjną, co w konsekwencji nie pozwoli na zapewnienie kompleksowej oferty w tym zakresie.

Poza analizą wpływu oferty ORE na kształtowanie kompetencji uwzględnionych w ramach badania, zwrócono także uwagę na inne obszary, związane z działalnością Ośrodka, które mogą mieć wpływ na wymiar antydyskryminacyjny w działalności tej instytucji.

Zauważono, że strona internetowa ORE, na której publikowane są informacje dotyczące realizowanej oferty, zdaje się powielać stereotypy dotyczące funkcjonowania szkoły. Język zamieszczonych na niej informacji jest wyłącznie męskoosobowy, co stoi w sprzeczności do zamieszczonych na niej wizerunków graficznych (dominują młode kobiety przedstawiane w roli nauczycielek). Warto także zauważyć, że prezentowane wizerunki nie odzwierciedlają zróżnicowania społecznego – brak wizerunków osób starszych czy osób z niepełnosprawnościami, które stanowią znaczną liczbę obywateli i obywateli Polski.

Z jednej strony może to skutkować upowszechnianiem przeświadczenia społecznego na temat predysponowania kobiet do pracy w szkolnictwie, z drugiej zaś skutkuje nieuwzględnieniem w warstwie językowej największej grupy osób pracujących w sektorze edukacji. Prezentowane wizerunki kobiet mogą być także odbierane jako komunikat wskazujący na brak potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli – mężczyzn oraz nauczycielek kobiet w wieku dojrzałym.

Należy także wspomnieć o opisanych trzech projektach realizowanych przez ORE: „Narodowy System Edukacji Wirtualnej Scholaris”, „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego” oraz „Ekspert”. W informacjach na temat tych inicjatyw nie wskazano, czy i w jaki sposób uwzględniono w nich kwestie związane z edukacją antydyskryminacyjną. Wydaje się jednak, że posiadają one znaczący potencjał w tym zakresie, gdyż umożliwiają one wprowadzenie na poziomie systemowym zagadnień spełniających postulatę edukacji

antydyskryminacyjnej, np. w formie umieszczenia na stronie projektu „Scholaris” nowych materiałów pomagających nauczycielkom/nauczycielom we wprowadzaniu edukacji antydyskryminacyjnej. Ponieważ na stronach ORE nie przedstawiono szczegółowych informacji o tych projektach, w tym zakresu treści przekazywanych podczas szkoleń, dlatego możliwe jest jedynie zaobserwowanie, że projekty te posiadają potencjał, jeśli chodzi o uwrażliwienie osób recenzujących podręczniki, aby zwracały uwagę na zagadnienia dotyczące treści antydyskryminacyjnych czy też zadbanie o to, aby osoby ubiegające się o pełnienie funkcji eksperckich w komisjach ds. awansu zawodowego nauczycieli miały aktualną wiedzę na temat przeciwdziałania dyskryminacji.

3.4.4 Podsumowanie

Podsumowując, warto zauważyć, że oferta ORE nie jest jednolita, jeżeli chodzi o dostarczanie kompetencji w zakresie poszczególnych przesłanek uwzględnionych w badaniu. W szczególności bowiem odnosi się ona do obszarów związanych z *rasą i pochodzeniem etnicznym* (stanowi ona większość oferty), a także *statusem uchodźcy, migranta*. Z kolei w odniesieniu do takich przesłanek jak: *pleć, zdrowie psychiczne, wiek, religia czy orientacja seksualna* możliwości rozwijania kompetencji nauczycielskich są ograniczone, gdyż nie wskazano w ofercie ORE możliwości ich nabywania.

Jednocześnie w ofercie większy nacisk jest położony na dostarczanie kompetencji związanych z powstawaniem i działaniem mechanizmów dyskryminacji niż z wiedzą na temat sytuacji osób należących do grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację, wspieraniem i wzmocnieniem tych grup, czy wreszcie dostarczaniem umiejętności rozpoznawania stereotypów w tzw. ukrytym programie nauczania. Oznacza to, że osoby zainteresowane uwzględnianiem we własnej pracy kwestii związanych z edukacją antydyskryminacyjną mają znacznie ograniczone możliwości nabycia kompleksowych kompetencji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej.

Zastanawiać może, że oferta nakierowana na przesłanki uwzględnione w badaniu koncentruje się wyłącznie na pochodzeniu żydowskim, pomijając inne grupy rasowe i etniczne, obecne na terenie Polski, np. grupę osób pochodzenia romskiego, litewskiego, wietnamskiego, osób pochodzących z Afryki czy inne grupy narażone na dyskryminację i jej doświadczające. Może to skutkować budowaniem wśród nauczycielek i nauczycieli, a za ich pośrednictwem uczniów i uczennic przekonania, że sytuacja grup nie uwzględnionych w ofercie jest pozornie dobra i są one mało liczebne, przyczyniając się do ograniczenia wrażliwości na ich sytuację.

3.4.5 Rekomendacje

1. W zakresie form doskonalenia oferowanych przez ORE, sugeruje się rozważenie możliwości realizacji nowych ofert, w szczególności odnoszących się do przesłanek związanych z *wiekem, płcią, religią, zdrowiem psychicznym i orientacją seksualną*. Ważne jest, by

w przypadku wprowadzenia takich możliwości doskonalenia zwrócić uwagę na zapewnienie w nich obecności treści związanych z: powstawaniem i działaniem mechanizmów dyskryminacji, instrumentami jej przeciwdziałania, metodami wzmacniania grup i osób dyskryminowanych, wiedzą na temat tych grup i tworzonych przez nie ruchów emancypacyjnych, a także uwzględnieniem kształtowania kompetencji dotyczących prowadzenia zajęć w sposób równościowy i włączający, pozwalający każdemu uczniowi i każdej uczennicy w równym stopniu na korzystanie z zajęć. Ofertom tym powinny towarzyszyć materiały dydaktyczne, zawierające scenariusze zajęć i lekcji, a także zorganizowane możliwości wymiany doświadczeń i 'dobrych praktyk' w tym zakresie.

2. W odniesieniu do ofert ORE, dotyczących przesłanki rasy i pochodzenia etnicznego oraz statusu uchodźcy, imigranta rekomenduje się położenie większego nacisku na kształtowanie kompetencji związanych ze wzmacnianiem osób i grup dyskryminowanych, a także kompetencji dotyczących wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych. Jednocześnie rekomenduje się zawarcie w realizowanej ofercie w tym zakresie także innych przesłanek związanych z rasą i pochodzeniem etnicznym, np. dotyczących rasizmu, ksenofobii, a także pochodzenia innego niż żydowskie, np. afrykańskiego, azjatyckiego czy romskiego.
3. W zakresie oferty ośrodka dotyczącej przesłanki niepełnosprawności rekomenduje się poszerzenie treści realizowanych ofert o kompetencje związane z powstaniem i działaniem mechanizmów dyskryminacji, instrumentami jej przeciwdziałania, a także kompetencjami do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, uwzględniając przy tym nie tylko ograniczenia ze strony samych uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami, ale także zagadnienia związane z funkcjonowaniem klasy/grupy, w której te osoby się znajdują. Rekomenduje się także zadbanie, by oferta w tym zakresie wyraźnie komunikowała różnego rodzaju niepełnosprawności, nie tylko zagadnienie niepełnosprawności ruchu, ale także niepełnosprawności narządu słuchu i wzroku oraz niepełnosprawność intelektualną czy chorobę psychiczną.
4. Należy podkreślić wysoką przydatność publikacji opracowanych przez ORE dotyczących praw człowieka, niepełnosprawności i przemocy. I jednocześnie rekomenduje się, poza udostępnieniem samych publikacji, uzupełnienie oferty o możliwość uczestnictwa w szkoleniu lub kursie, nakierowanym na kształtowanie postaw i umiejętności, które są niezbędne do zastosowania wiedzy i metod prezentowanych w podręczniku w praktyce szkolnej. Przydatną w tym zakresie wydaje się metoda szkolenia kaskadowego, stosowana przez ORE w wielu programach. Umożliwi ona przeszkolenie trenerek i trenerów, którzy następnie będą organizować szkolenia dotyczące tej tematyki w regionach.
5. W zakresie prezentacji oferty ośrodka na stronie internetowej rekomenduje się rozważenie możliwości uczynienia jej w większym stopniu „komunikującą równość”, tj. zadbanie o zróżnicowanie wizerunków osób prezentowanych w materiałach graficznych (np. poprzez zróżnicowanie ich wieku, płci czy stopnia sprawności), unikanie przedstawiania

poszczególnych osób w stereotypowy sposób, zadbanie o konstruowanie informacji w języku neutralnym płciowo lub różniącym obie płcie (komunikaty skierowane zarówno do kobiet, jak i mężczyzn). Rekomenduje się także dostosowanie strony internetowej do potrzeb osób niedowidzących.

6. Proponuje się także wykorzystanie potencjału projektów „Narodowy System Edukacji Wirtualnej Scholaris”, „Ekspert” oraz „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego” do promowania za ich pomocą niedyskryminacji. Przykładowo działania te mogą dotyczyć uwzględnienia w narzędziu „Scholaris” treści i materiałów dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej; w projekcie „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego” włączenia treści związanych z zagadnieniami antydyskryminacyjnymi do oferty skierowanej do recenzentek i recenzentów; zaś w projekcie „Ekspert” przygotowanie osób pełniących funkcje eksperckie w komisjach ds. awansu zawodowego nauczycieli do uwzględniania w procesie oceny zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną.
7. W trakcie realizacji wszelkich form doskonalenia rekomenduje się zwracanie uwagi na ich przygotowanie i przeprowadzenie w taki sposób, by były one wolne od wszelkiego rodzaju dyskryminacji, w szczególności by nie powielały stereotypów dotyczących wszelkich przesłanek dyskryminacyjnych. Rekomenduje się, aby tam, gdzie to możliwe i uzasadnione, poruszały w pełnym zakresie zagadnienia związane z edukacją antydyskryminacyjną, a zatem by kształtowały kompetencje w zakresie powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji, wiedzy i umiejętności związanych z wprowadzaniem instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji, wzmacniania grup i osób dyskryminowanych, dostarczały wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych oraz przygotowywały do prowadzenia zajęć w sposób równościowy i włączający. Warto także zadbać o to, by informacje o realizowanej ofercie były rzeczywiście dostępne dla osób potencjalnie zainteresowanych uczestnictwem w poszczególnych formach kształcenia (np. publikowanie informacji również poza stroną internetową ośrodka).
8. We wszystkich działaniach ośrodka związanych z edukacją antydyskryminacyjną rekomenduje się wskazywanie, że edukacja ta nie jest związana z konkretnymi przedmiotami, a jest strategią, odnoszącą się do całości kształtu pracy szkoły i dotyczy ona wszystkich osób pracujących w każdej placówce edukacyjnej.

3.5 Wypowiedzi ekspertek/ekspertów na temat edukacji antydyskryminacyjnej

Badanie przeprowadzono w formie dwóch wywiadów z osobami, których praca jest związana z dwoma obszarami (pracownikami), funkcjonującymi w ramach Ośrodka Rozwoju Edukacji: Pracownią Edukacji Obywatelskiej oraz Pracownią Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Pracownia Edukacji Obywatelskiej podejmuje inicjatywy służące współpracy i koordynacji różnych środowisk, instytucji, organizacji krajowych, zagranicznych oraz międzynarodowych działających w zakresie rozwoju edukacji obywatelskiej. Przygotowuje i realizuje ona ogólnokrajowe programy doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarze edukacji obywatelskiej oraz demokratyzacji życia szkoły. Współpracuje z krajowymi, międzynarodowymi organizacjami rządowymi i pozarządowymi na rzecz implementacji oraz rozwoju edukacji obywatelskiej³⁸.

Pracownia Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych zajmuje się opracowywaniem materiałów edukacyjnych, programów i planowaniem doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarach: pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom oraz wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Jednostka ta zajmuje się również wspomaganie szkół w zakresie doboru i stosowania narzędzi i metod diagnozy, terapii, zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych oraz programów wspierających rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz realizuje programy przygotowujące nauczycieli do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowuje kadry do realizacji tych programów³⁹.

Obydwa wywiady przeprowadzono w sposób swobodny, czyli według wcześniej określonego scenariusza, dopuszczając możliwość modyfikacji pytań w zależności od przebiegu wywiadu. Szukano odpowiedzi na postawione pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do budowania*

i wzmocnienia wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną? W jaki sposób? Poruszenie zagadnienia dotyczyło dwóch obszarów:

1. Kształcenie i doskonalenie nauczycielek/nauczycieli a edukacja antydyskryminacyjna:
 - kompetencje związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji i ich powiązanie ze standardami/wymaganiami stawianymi nauczycielkom/nauczycielom,
 - obecność treści dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycielek/nauczycieli,
 - możliwości i sposób nabywania przez nauczycielki/nauczycieli postaw związanych z reagowaniem na dyskryminację, wspierania uczniów/uczennic narażonych lub doświadczających dyskryminacji,
 - możliwości nabycia przez nauczycielki/nauczycieli wiedzy na temat „ukrytego programu nauczania”,
 - możliwości nabycia przez nauczycielki/nauczycieli umiejętności do pracy w klasie wielokulturowej lub klasie, w której uczą się uczniowie/uczennice z niepełnosprawnością.
2. Możliwości zmiany obecnej sytuacji – rekomendacje dotyczące zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycielek/nauczycieli, tak by dostarczał on kompetencji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej.

Wywiad nr 1 został przeprowadzony z osobą, której praca jest związana z szeroko rozumianą edukacją obywatelską, której elementem jest m.in. edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja wielokulturowa czy edukacja europejska.

Zdaniem rozmówczyni najlepiej przygotowanymi do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej są nauczycielki i nauczyciele pracujący w gimnazjach. Tak uzasadnia swój pogląd:

Przechodzili reformę przygotowującą ich do nowej szkoły, która przygotowywała ich do pracy ze ścieżkami edukacyjnymi, z projektami, z metodami aktywizującymi.

Kształcenie na poziomie uniwersyteckim zdaniem rozmówczyni nie daje znacznych możliwości uzyskania kwalifikacji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, choć jest to uzależnione od ukończonego kierunku, tzn. osoby studiujące na kierunkach związanych z kulturą, socjologią, pedagogiką mają szansę na zetknięcie się z tą tematyką podczas studiów. Jednak większość nauczycielek i nauczycieli, kończy studia na wydziałach filologicznych, technicznych czy przyrodniczych, na których nie ma możliwości zdobycia przygotowania do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej. Jej zdaniem nabycie takich kompetencji jest możliwe w sytuacji, gdy *dana osoba jest sama zainteresowana, jest bardzo aktywna – są takie osoby, które same się tym interesują.*

Z kolei, jeżeli chodzi o ocenę działań w zakresie ofert doskonalenia dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej, jej zdaniem warunkiem pojawienia się takiej oferty jest czytelne umieszczenie związanych z nią treści w podstawie programowej, co pozwala na zaproponowanie

38 Opracowanie własne na podstawie http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=322&Itemid=1204, [dostęp: 30.08.2011].

39 Opracowanie własne na podstawie http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=1080, [dostęp: 30.08.2011].

konkretnych szkoleń, ale też wpływa na zainteresowanie nauczycielek i nauczycieli. Podaje przykład:

[Kiedy] w podstawę programową została wpisana integracja europejska, to było zainteresowanie nauczycieli i każdy nauczyciel, który potrzebował czegoś konkretnego, jak nie wiedzy, to przynajmniej materiałów, z których mógłby skorzystać, to mógł od nas to dostać.

Jednocześnie zwraca uwagę na wpływ Ministerstwa Edukacji Narodowej na działania podejmowane przez ORE:

Ponieważ Ministerstwo co roku odpowiada na pewne pytania związane z tym, jak jest realizowana edukacja o prawach człowieka, czy jest realizowana edukacja związana z dyskryminacją [...] dzwoni do nas i pyta, co robiliśmy w tym obszarze [...]. Zainteresowanie ze strony Ministerstwa to jest dla nas dodatkowy argument, przyzwolenie na te działania.

Jeżeli chodzi o dostępność oferty doskonalenia dla nauczycielek/nauczycieli w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, zdaniem rozmówczynie nie jest ona wystarczająca. Przyczynami tego stanu są jej zdaniem: niedostateczna liczba ofert, znacznie mniejsza niż zapotrzebowanie i niedostateczna liczba oraz dostępność materiałów dydaktycznych dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej, a także trudności w dotarciu do informacji o realizowanej ofercie w tym zakresie zgłaszane przez kadrę nauczycielską.

Zainteresowanie edukacją antydyskryminacyjną wynika przede wszystkim z treści programowych przyporządkowanych do przedmiotu nauczanego przez daną osobę. Stąd zdaniem rozmówczynie najczęściej osobami zainteresowanymi edukacją antydyskryminacyjną i jej wprowadzaniem są nauczycielki/nauczyciele WOS, języka polskiego, historii, a także pedagodzy szkolni i to oni/one najczęściej korzystają ze szkoleń będących w ofercie ORE. Jednak, jej zdaniem, edukacją antydyskryminacyjną powinien zajmować się każdy *nauczyciel jako wychowawca, prowadzić zajęcia z tego na godzinach wychowawczych.*

Zdaniem rozmówczynie równe traktowanie, odwaga cywilna i niedyskryminacja są w pewnym stopniu wpisane w zawód nauczyciela, a szkolenia realizowane przez ORE w zakresie edukacji obywatelskiej tę wartość starają się umacniać: *ten etos jest zapisany w tym, jak my kształcimy nauczycieli.*

Zdaniem rozmówczynie bardzo ważnym elementem doskonalenia nauczycielek/nauczycieli jest dostarczenie im pakietu z gotowymi scenariuszami zajęć oraz szkolenia, jak z nich korzystać, problemem jest bowiem to, że nauczycielki/nauczyciele nie są zainteresowani wyszukiwaniem materiałów, w oparciu o które samodzielnie mogliby zbudować program zajęć.

Jeżeli chodzi o potrzeby i możliwości doskonalenia nauczycielek/nauczycieli, związane z pracą w klasie wielokulturowej lub klasie, w której uczą się osoby żyjące z niepełnosprawnościami, rozmówczynie odniosła się wyłącznie do kwestii związanej z obszarem wielokulturowości,

bo jest on związany z wykonywaną przez nią pracą. Jej zdaniem w dotychczasowej ofercie dotyczącej edukacji międzykulturowej do tej pory zawsze poruszano zagadnienia wielokulturowości. Świadczą o tym m.in. wydawnictwa CODN: podręcznik *Jak uczyć o uchodźcach* czy nowy program zbudowany wokół podręcznika *Autobiografia*, który stanowi narzędzie do pracy z uczniami i uczennicami nad ich „otwartością na wielokulturowość”.

Rozmówczynie sformułowała także swoje rekomendacje odnośnie wprowadzania edukacji antydyskryminacyjnej do systemu kształcenia. Jej postulaty dotyczą uwzględnienia na każdym kierunku kształcenia uniwersyteckiego, a co najmniej na kierunkach pedagogicznych zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, co miałyby z jednej strony przyczynić się do kształtowania odpowiednich postaw społecznych, a z drugiej przygotowaniem absolwentek i absolwentów do uwzględniania tych kwestii w wykonywanej pracy zawodowej (np. pracy nauczycielki/nauczyciela).

Inny postulat dotyczy zorganizowania w ramach ORE szkoleń kaskadowych w zakresie publikacji *Kompas*, które przygotowałyby do korzystania z tego podręcznika jak największą liczbę nauczycielek i nauczycieli. Stanem pożądanym w tym zakresie byłoby dostarczenie takich kompetencji wszystkim osobom wykonującym zawód nauczycielski w Polsce.

Zdaniem rozmówczynie barierą dla wprowadzenia zagadnienia edukacji antydyskryminacyjnej do programów nauczania na uczelniach wyższych jest przede wszystkim rozwiązanie, w którym każda uczelnia sama autonomicznie decyduje, jakie wprowadza zmiany. Być może więc konieczne są rozwiązania na poziomie zmiany prawa w tym zakresie.

Dodatkowo moja rozmówczynie zwróciła uwagę na kwestię niedokładnego uregulowania zagadnień dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej w podstawie programowej. Jej zdaniem, ponieważ nie zostało konkretnie wskazane, ile godzin lekcyjnych powinno być przeznaczonych na realizację poszczególnych zagadnień (treści), skutkuje to sytuacją, w której *nikt tego nie kontroluje ani nikt tego nie sprawdza, czy to zostało zrealizowane, na jakim to jest poziomie, jak to wygląda.*

Jej zdaniem ważnym elementem, zapewniającym wdrożenie edukacji antydyskryminacyjnej do polskich szkół, jest zadbanie o przekonanie do tej tematyki nauczycielek i nauczycieli:

No bo to od nich zależy, czy to będzie wprowadzone. Cóż z tego, że będzie burmistrz naciskał, czy rodzice, kiedy ktoś musi to zrobić fizycznie. Co z tego, że dyrektor skończy nasz kurs, przyjedzie cały pełny chęci, kiedy nagle spotyka się z blokadą kadry, która mówi „nie”?

Wywiad nr 2 został przeprowadzony z osobą, której praca jest związana z zagadnieniami dotyczącymi wspierania uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tj. uczniów i uczennic nie mogących podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego z uwagi na większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy, wynikające z różnego rodzaju ograniczeń fizycznych i psychicznych.

Zdaniem rozmówczynie nie istnieją konkretne standardy odnoszące się do edukacji antydyskryminacyjnej, jakie powinny spełniać osoby pragnące podjąć pracę jako nauczycielki/nauczyciele. Jednakże jej zdaniem takich standardów można doszukiwać się w obowiązkach, które są nakładane na szkoły i pracujące w nich osoby. W szczególności zwróciła ona uwagę na wymagania związane z tworzeniem zespołów, które mają diagnozować uczniów o specjalnych potrzebach i zapewniać tym uczniom właściwą pomoc oraz na wymagania odnoszące się do ukończenia odpowiednich kursów pedagogicznych, umożliwiających rozpoczęcie pracy w szkole – każda taka osoba musi przejść kurs pedagogiczny i tam się zwraca uwagę na to, żeby traktować każdego ucznia indywidualnie i żeby mieć wrażliwość na różne potrzeby i różną sytuację uczniów.

Z drugiej strony moja rozmówczynie zwróciła także uwagę na rolę w tym procesie kursów doskonalących osoby już uczące w szkołach. Jej zdaniem:

kiedy na takim kursie, który dotyczy wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mówi się o różnych niepełnosprawnościach, to trudno, żeby nie promować różnych wartości i postaw.

Rozmówczynie zwróciła także uwagę na znaczne zróżnicowanie nauczycielek i nauczycieli, jeżeli chodzi o przygotowanie do wykonywania zawodu: są osoby, które ukończyły studia kierunkowe, związane z pedagogiką czy psychologią, podczas których było dużo zajęć na temat wspierania uczennic/uczniów, którzy/które mogą być wykluczani/wykluczane oraz osoby, które ukończyły studia na określonym kierunku i potem przeszły tylko kurs pedagogiczny, na którym jest niewiele tego typu treści.

Jednocześnie jej zdaniem istnieją kursy i szkolenia dla nauczycieli – choć jest ich niewiele – które dotyczą zagadnień przeciwdziałania dyskryminacji, np. organizowane przez ORE, ale:

w tych kursach z mojej obserwacji uczestniczą osoby, które się zgłaszają albo je wysłano, bo to będzie im potrzebne do pracy. I na tych kursach najwięcej jest osób pracujących jako pedagogicy czy psychologowie w szkole czy w poradni. Więc nauczyciele, którzy uczą przedmiotów, to raczej w nich nie uczestniczą.

Jeżeli chodzi o dostępność oferty doskonalącej powiązanej z edukacją antydyskryminacyjną, jej zdaniem oferta tych kursów jest wystarczająca i wynika to przede wszystkim ze zmiany rozporządzenia dotyczącego wspierania uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ kursy [te] dotyczą w największej mierze tego, jak dostosować się do nowych wymagań i jak stworzyć ten [nowy] system w szkole. W opinii rozmówczynie są one wzbogacone o treści przybliżające sytuację niepełnosprawnego ucznia/uczennicy w szkole i związane z reagowaniem na dyskryminację, a także że w pewnym stopniu kursy te służą uczeniu pomagania osobom narażonym na przemoc i dyskryminację.

Zdaniem rozmówczynie osoby, które odpowiadają za wsparcie osób narażonych na dyskryminację ze względu na niepełnosprawność, mają zapewnioną możliwość wymiany doświadczeń przede wszystkim w formie wsparcia koleżeńkiego w ramach zespołów powołanych do pracy z uczniami i uczennicami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*W takim zespole jest kilka osób, one mają różne doświadczenie i dzięki temu mogą nie tylko wspólnie działać, ale też zespoły służą doskonaleniu i wymianie doświadczeń*), a także podczas szkoleń doskonalących oraz ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Jeżeli chodzi o wiedzę na temat ukrytego programu nauczania, moja rozmówczynie nie spotkała się z takim zagadnieniem, jednak jej zdaniem część [nauczycielek i nauczycieli] wie [o tym], ale może tego tak nie nazywa.

Jeżeli chodzi o możliwości nabywania kompetencji do pracy z uczniami i uczennicami w klasie wielokulturowej lub uczniami i uczennicami żyjącymi z niepełnosprawnościami, zdaniem rozmówczynie wsparcie i wymianę doświadczeń w tym zakresie zapewniają przede wszystkim szkolenia, a także publikacje prezentujące 'dobre praktyki' oraz Bank Dobrych Praktyk, w ramach którego zbierane [są] dobre rozwiązania, jak pracować z uczniem o specjalnych potrzebach.

Zdaniem rozmówczynie istniejący system doskonalenia nauczycielek i nauczycieli w wymiarze edukacji antydyskryminacyjnej zmierza w dobrym kierunku. W jej opinii przejawem tego jest większa liczba uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami w szkołach masowych.

Z kolei jeżeli chodzi o system kształcenia nauczycielek i nauczycieli na uczelniach wyższych, jej zdaniem ważne jest zadbanie o to, by nauczycielki i nauczyciele, którzy ukończyli kierunki nie pedagogiczne, mieli zapewnioną w ramach systemu doskonalenia możliwość nabycia umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach, emigrantami czy uczniami niepełnosprawnymi, gdyż system kształcenia jest tak zorganizowany, że nie da się tych treści na [...] studiach [...] wprowadzić. Innych możliwości upatruje w szkoleniach rad pedagogicznych oraz studiach podyplomowych. Jej zdaniem motorem zmian w tym zakresie powinny być osoby, które mają wspierać pracę wychowawczą szkoły, czyli pedagodzy i psychologowie. Jednocześnie moja rozmówczynie postuluje zwrócenie większej uwagi na doskonalenie nauczycielek i nauczycieli pracujących na obszarach wiejskich, którzy jej zdaniem mają utrudniony dostęp do tego systemu, a także zachęcenie wszystkich nauczycielek i nauczycieli do podejmowania kształcenia, nie tylko kiedy wynika to z wymogów związanych z awansem zawodowym. Aby postulowane zmiany były możliwe, jej zdaniem należy uwzględnić w organizowanych formach doskonalenia nie tylko wiedzę, ale także dbać o rozwój świadomości dotyczącej roli nauczyciela/nauczycielki w procesie przeciwdziałania dyskryminacji. Uzupełnieniem tej zmiany powinny być zdaniem rozmówczynie szeroko zakrojone działania w zakresie edukacji społeczeństwa na temat dyskryminacji i wykluczenia – zwracanie uwagi na kwestię nierówności szans i równego traktowania. W jej ocenie szczególnie ważną rolę w tym procesie mogą odegrać media.

Podsumowując obydwie wywiady, należy przede wszystkim zauważyć, że obie rozmówczynie udzielały odpowiedzi, odnosząc je w większości bezpośrednio do obszaru, z jakim jest związana ich praca. Dlatego większość uzyskanych odpowiedzi należy odnosić do obszaru ich aktywności, tj. w przypadku pierwszego wywiadu edukacji antydyskryminacyjnej w odniesieniu do przesłanek *rasy, pochodzenia etnicznego oraz statusu uchodźcy, migranta*, zaś w przypadku drugiego wywiadu do przesłanki *niepełnosprawności*. Niezależnie od tej obserwacji część odpowiedzi, tam gdzie to było zasadne, interpretowano w odniesieniu do szeroko rozumianego obszaru edukacji antydyskryminacyjnej.

Jeżeli chodzi o przesłankę *rasy i pochodzenia etnicznego oraz statusu uchodźcy, imigranta* zauważalne, że zainteresowanie ofertą doskonalenia w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej zależy od nauczanego przedmiotu. Można więc założyć, że wynika ono bezpośrednio z tego, czy w podstawie programowej danego przedmiotu pojawiają się treści związane z edukacją antydyskryminacyjną. Osoby nauczające *wiedzy o społeczeństwie, historii* czy *języka polskiego* wykazują większe zainteresowanie uczestnictwem w oferowanych formach, gdyż przekazywane podczas nich treści wykazują wprost przydatność do wykonywanej przez nie pracy. Takie traktowanie edukacji antydyskryminacyjnej jako związanej z określonymi przedmiotami może skutkować ograniczeniem dostępu do oferty doskonalącej kompetencje w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej dla innych grup nauczycielek i nauczycieli, którzy np. nie uważają, że to zagadnienie ich dotyczy, bo jest wdrażane w ramach innego przedmiotu. W konsekwencji takie przekonanie może uniemożliwić pełne wdrożenie zagadnień antydyskryminacyjnych w polskich szkołach.

Należy także zauważyć, że innym istotnym ograniczeniem w dostępności oferty w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej w przesłance *rasa i pochodzenie etniczne oraz status uchodźcy, imigranta* może być niepełna dostępność do informacji o ofercie doskonalenia dla szkół, szczególnie szkół znajdujących się w miejscowościach oddalonych od dużych miast, co może skutkować wprowadzaniem treści w tym zakresie wyłącznie w szkołach mieszczących się w większych miejscowościach.

Kolejną istotną obserwacją jest nie dość wyraźna obecność edukacji antydyskryminacyjnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz nieprzywiązywanie wagi do tego typu edukacji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W konsekwencji, w przypadku ograniczonych środków przeznaczonych na organizację oferty w zakresie doskonalenia, edukacja antydyskryminacyjna będzie pomijana jako wykraczająca poza treści, do realizacji których szkoły są zobowiązane (podstawa programowa). Skutkować to będzie niepodjęciem tej tematyki w szkołach.

Bazując na opiniach przekazanych przez pierwszą z rozmówczyń, można wysnuć wniosek, że jeżeli chodzi o kształcenie (przygotowanie) do wykonywania zawodu nauczycielki/nauczyciela w zakresie kompetencji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, tematyka ta jest praktycznie nieobecna na poziomie szkół wyższych (z wyjątkiem niektórych kierunków związanych z pedagogiką, socjologią, kulturoznawstwem). Podobne opinie sformułowała

druga z rozmówczyń, podkreślając nieobecność treści antydyskryminacyjnych w programach kształcenia uniwersyteckiego oraz programach kursów pedagogicznych. Skutkuje to brakiem świadomości przyszłych kadr pedagogicznych na temat ich roli w przeciwdziałaniu dyskryminacji i wspieraniu grup narażonych na dyskryminację, ale także oznacza, że osoby te nie posiadają wiedzy i umiejętności uwzględniania tej tematyki w pracy szkolnej. Sytuacja ta może wynikać z jednej strony z niedostosowania systemu kształcenia na uczelniach wyższych, w tym organizacji kursów pedagogicznych, do realiów i oczekiwań stawianych edukacji szkolnej, ale także z niewidoczności edukacji antydyskryminacyjnej w podstawie programowej, brakiem świadomości w tym zakresie we władzach uczelni wyższych i wreszcie niezależnością uczelni i systemu kształcenia na poziomie wyższym od Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Z obu rozmów wyłania się obraz braku standardów czy oczekiwań skierowanych do osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielki/nauczyciela. W największej mierze standardów tych można doszukiwać się w programach i sposobie przygotowania przyszłych nauczycielek i nauczycieli do wykonywania pracy w szkole. Niestety, ani w programach kształcenia studentek i studentów wydziałów pedagogicznych, psychologicznych czy socjologicznych, ani w programach nauczania na kursach pedagogicznych, których ukończenie jest niezbędnym warunkiem do pracy w szkole, tematyka ta nie jest obecna. Skutkuje to nieprzygotowaniem osób rozpoczynających pracę w szkole do uwzględniania w wykonywanej pracy zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

Jeżeli chodzi o zawartość merytoryczną oferty doskonalenia powiązanej z przesłanką *rasy i pochodzenia etnicznego oraz statusu uchodźcy, imigranta*, z zebranych informacji wynika, że treści zawarte w programie kształcenia umożliwiają nabycie kompetencji w zakresie powstawania mechanizmów dyskryminacji i częściowo w zakresie wzmocnienia grup i osób dyskryminowanych (głównie w wymiarze pracy z klasą), a także kompetencji związanych z wiedzą na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych. Z zebranych informacji wynika, że istniejący system doskonalenia nauczycielek i nauczycieli w tym wymiarze opiera się na modelu kształcenia kaskadowego, tj. szkolenia trenerek i trenerów, których późniejszym zadaniem jest przeszkolenie kolejnych grup osób. Model ten jest wzbogacony o podręczniki, zawierające scenariusze lekcji i wybrane metody możliwe do przeprowadzenia w klasie szkolnej. Podejmowanym działaniom towarzyszą zorganizowane możliwości uzyskiwania bieżącego wsparcia i wymianę 'dobrych praktyk' w tym zakresie (za pomocą wydzielonych części szkoleń, platform internetowych oraz publikacji).

Z kolei jeżeli chodzi o ofertę dotyczącą przesłanki *niepełnosprawności*, zauważono, że koncentruje się ona głównie na przygotowaniu nauczycielek i nauczycieli do stworzenia oddziaływań skierowanych na rzecz uczniem/uczennicą z niepełnosprawnością. W centrum tego podejścia znajduje się zatem sama osoba z niepełnosprawnością, w mniejszym stopniu zaś środowisko, w którym ona funkcjonuje. Skutkiem tego oferta doskonalenia w tym zakresie obejmuje w większości zagadnienia związane z ograniczeniami po stronie samej osoby

z niepełnosprawnością (fizyczne, psychiczne ale też środowiskowe) oraz obszary związane z pracą indywidualną ucznia/uczennicy z niepełnosprawnością, wiedzę na temat sytuacji tych osób, niezbędną do pracy pedagogicznej, a także umiejętności związane z pracą w klasie, w której uczą się osoby z niepełnosprawnościami.

Ocenia się, że zawartość tak skonstruowanej oferty w ograniczonym stopniu umożliwi nabycie przez nauczycielki i nauczycieli kompetencji do uwzględniania zagadnień edukacji antydyskryminacyjnej we wszystkich podejmowanych działaniach, co może skutkować wprawdzie prowadzeniem edukacji ukierunkowanej na zwiększenie liczby uczniów i uczennic pochodzących z grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację w kształceniu powszechnym, która *de facto* nie będzie edukacją antydyskryminacyjną – przyczyni się ona do zwiększenia liczby uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami w systemie kształcenia powszechnego, jednak środowisko szkolne nie będzie przygotowane na ich przyjęcie. Może to w wyniku utrzymujących się stereotypów i braku przeszkolenia do reagowania w sytuacjach dyskryminacyjnych skutkować wykluczeniem osób z niepełnosprawnościami z głównego nurtu życia szkoły i ich dyskryminacją.

Wydaje się także, że istniejące formy doskonalenia, które są powiązane z edukacją antydyskryminacyjną, wspierają i upowszechniają wartości związane z etosem zawodu nauczyciela, dotyczące odwagi cywilnej oraz równości wszystkich ludzi. Obie rozmówczynie podkreślały, że wartości te są obecne w przekazie towarzyszącym organizowanym formom doskonalenia, jednak nie są one kluczowym obszarem związanym z tą aktywnością.

Z uznaniem należy ocenić istniejące możliwości wymiany doświadczeń między nauczycielkami i nauczycielami pracującymi w klasach, w których obecne/obecni są uczniowie i uczennice z niepełnosprawnościami. Realizowany system wsparcia, oparty na działaniu zespołów mających za zadanie wspieranie uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wsparcie w tym zakresie ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także baza 'dobrych praktyk' wydają się mieć potencjał do zapewnienia realnego wsparcia i wymiany informacji na temat strategii i metod pracy.

Z przeprowadzonego wywiadu wynika także, że edukację antydyskryminacyjną postrzega się głównie w kategorii realizacji określonych treści, przede wszystkim dotyczących nabywania wiedzy, związanych z nauczaniem, a nie jako pewnej strategii powiązanej w znacznie większym stopniu z programem wychowawczym szkoły, który ma znacznie większe oddziaływanie na budowanie postaw oczekiwanych wśród uczniów i uczennic. Konsekwencją takiego postrzegania tego obszaru edukacji może być trudność w zapewnieniu jego obecności w większości działań jakie podejmuje szkoła poza przekazywaniem wiedzy (projekty szkolne, oddziaływania wychowawcze, uwzględnianie zagadnień związanych z promowaniem równości i niedyskryminacji oraz związanych z nimi postaw jako zagadnienia horyzontalnego, towarzyszącego wszystkim podejmowanym aktywnościom).

Podsumowując, należy zauważyć, że realizowane działania ORE w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej umożliwiają nauczycielkom i nauczycielom nabycie jedynie części

kompetencji niezbędnych do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole, tj. wyłącznie w odniesieniu do wybranych przesłanek, niekoniecznie dotyczących grup najbardziej w niej obecnych. Ponieważ oferta ORE skupia się przede wszystkim na kształtowaniu kompetencji do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w odniesieniu do przesłanek takich jak: *rasa, pochodzenie etniczne, status migranta, uchodźcy oraz niepełnosprawność* i dotyczy ona wybranych obszarów kompetencyjnych, może skutkować to wprawdzie większą wrażliwością nauczycielek i nauczycieli na potrzeby wspomnianych grup, jednocześnie prowadząc do niezauważania innych grup narażonych na dyskryminację lub dyskryminowanych (w szczególności grup narażonych na dyskryminację ze względu na płeć, wiek i orientację seksualną) i w konsekwencji skutkować pomijaniem potrzeb uczniów i uczennic z grup innych niż stanowiące przedmiot zainteresowania ORE.

3.5.1 Wnioski i rekomendacje

W oparciu o przeprowadzoną analizę sformułowano następujące rekomendacje, dotyczące wprowadzenia do systemu kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli kompetencji niezbędnych do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej.

Warto zauważyć, że zaproponowane rekomendacje odnoszą się zarówno do polityki władz oświatowych (na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym), działalności placówek kształcenia nauczycieli (uczelni wyższych), placówek doskonalenia nauczycieli, jak i samych podstaw kadry nauczycielskiej.

Rekomendacje dotyczące decydentów/decydentek systemu edukacji:

1. Rekomenduje się czytelne uwzględnienie w podstawie programowej kształcenia ogólnego treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną, a także rozważenie możliwości takiego wprowadzenia tej tematyki, by szkoły były w rzeczywisty sposób zobligowane do włączania tego obszaru do realizowanych działań.
2. Zaleca się, by Ministerstwo Edukacji Narodowej i instytucje nadzoru pedagogicznego dawały wyraźny i czytelny sygnał polityczny, dotyczący ważności roli edukacji antydyskryminacyjnej w polskich szkołach, zarówno w zakresie odpowiedniego przygotowania kadr, włączania treści związanych z tym wymiarem edukacji do treści nauczania, jak i uwzględniania zagadnień edukacji antydyskryminacyjnej w realizowanych działaniach wychowawczych.

Rekomendacje dotyczące systemu kształcenia nauczycielek i nauczycieli (przygotowania do wykonywania zawodu):

1. Rekomenduje się, by szkoły wyższe, prowadzące kształcenie na kierunkach pedagogicznych, psychologicznych, kulturoznawczych czy socjologicznych zadbały o wprowadzenie treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną do programów nauczania.

Jednocześnie rekomenduje się uwzględnienie tych treści w kursach pedagogicznych, przygotowujących do pracy nauczycielskiej.

Rekomendacje dotyczące działalności placówek edukacyjnych:

1. Rekomenduje się, by szkoły uwzględniały problematykę edukacji antydyskryminacyjnej we wszystkich realizowanych działaniach, to znaczy by wprowadzały treści antydyskryminacyjne do treści nauczania i programów wychowawczych oraz zadbały o dostarczenie odpowiednich kompetencji w tym zakresie nie tylko nauczycielkom i nauczycielom przedmiotów kojarzonych z tą problematyką (język polski, WOS, historia), ale także innych przedmiotów. Umożliwi to uwzględnienie podejścia antydyskryminacyjnego podczas wszystkich zajęć szkolnych oraz w realizowanych przez szkołę działaniach wychowawczych.
2. W świetle przeprowadzonego badania sugeruje się, by władze szkolne prowadziły działania mające na celu uświadomienie kadrze pedagogicznej wagi i znaczenia edukacji antydyskryminacyjnej we wszystkich wymiarach funkcjonowania placówki.

Agata Teutsch

3.6 Analiza oferty placówek doskonalenia nauczycieli

Celem badania oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli była próba odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija lub pozwala rozwijać ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności w zakresie budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną, oraz w zakresie prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała równy dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć.

3.6.1 Metodologia i charakterystyka próby (kryteria doboru placówek doskonalenia nauczycieli)

Badaniem oferty placówek nauczycieli zostało objętych 18 z 43 placówek doskonalenia nauczycieli podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej (na podstawie spisu znajdującego się w Biuletynie Informacji Publicznej pod adresem:

http://www.bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=32%3Aplacowki-doskonalenia-nauczycieli&catid=16%3Ainstytucje-nadzorowane-przez-men&Itemid=41⁴⁰). Początkowo zamierzano do badania włączyć wszystkie oferty 43 placówek podległych MEN. Jednak niejednolity sposób ich prezentacji, w szczególności umieszczanie oferty w systemie bardzo rozbudowanych podstron internetowych, ogrom materiału i czasochłonność jego analizy wpłynęły na decyzję o ograniczeniu się do ofert 18 placówek. Jednocześnie nawet wśród tych 18 znalazły się takie, których adresy internetowe podlinkowane ze strony BIP były nieaktualne oraz takie, które zmieniły nazwy.

Do badania zostały wytypowane główne/publiczne placówki ze wszystkich miast wojewódzkich, a w przypadku województw, w których zadania i funkcje miasta wojewódzkiego są podzielone między dwa miasta (województwa kujawsko-pomorskie i lubuskie), została przebadana oferta z obydwu miast.

40 Lista została umieszczona pod ww. adresem 2009-02-17 o godzinie 15:49:39, a ostatnia modyfikacja miała miejsce 2010-08-24 o godzinie 13:57:07.

Przedmiotem badania była oferta doskonalenia nauczycieli w roku szkolnym 2010/2011 z 18 ośrodków (lub jeśli taka oferta nie była dostępna na stronie internetowej – krótszych okresów w roku szkolnym – pierwszego półrocza i dwu- lub trzymiesięcznych ofert na 2011 rok). Były to, w kolejności alfabetycznej, według nazw miast:

- Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku,
- Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy,
- Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku,
- Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim,
- Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach,
- Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach,
- Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie,
- Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi,
- Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie⁴¹,
- Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie,
- Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Opolu,
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu,
- Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie⁴²,
- Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie,
- Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu,
- Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli / oddział Warszawa,
- Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu⁴³,
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze.

W trakcie wyboru materiału do badania, mimo prostych kryteriów selekcji, natrafiono na trudności związane ze znacznym zróżnicowaniem oferty doskonalenia nauczycieli prezentowanej na stronach ośrodków – jej zakresu, ilości różnorodnych form (od konsultacji po konferencje i projekty), sposobu prezentacji (np. publikacje zwarte lub baza umieszczona na stronach internetowych), jak również podziału na tzw. ofertę podstawową i dodatkową. Ofertę dodatkową najczęściej stanowiły będące osobną całością projekty, finansowane najczęściej ze środków unijnych, realizowane przez niektóre ośrodki, ale czasem również konferencje i seminaria, które zostały zakwalifikowane przez dany ośrodek jako „dodatkowe”. Brak podobieństw utrudniał zarówno gromadzenie, badanie, jak i porównywanie ofert⁴⁴.

41 Po kliknięciu na link Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie ze strony BIP następuje przekierowanie na witrynę internetową tej nowej placówki.

42 Zmieniony adres strony internetowej.

43 Nazwa placówki i adres internetowy na stronie BIP – nieaktualne.

44 Przez „ofertę” rozumiana jest całość propozycji różnego rodzaju form doskonalenia oferowanych przez dany ośrodek doskonalenia nauczycieli, a nie poszczególne warsztaty, szkolenia, konferencje.

W związku z tym zdecydowano, że w badaniu, o ile to będzie możliwe do określenia, przeanalizowana zostanie tylko oferta podstawowa. Jednocześnie po przeanalizowaniu stron internetowych ośrodków stwierdzono, że czasem tematyka antydyskryminacyjna i antyprzemocowa pojawia się – być może jako coś nowego, niestandardowego jeszcze poza podstawową ofertą: w formie projektów, seminariów itp. W niektórych sytuacjach zostało to odnotowane. Wśród form doskonalenia nauczycieli ujmowanych w ofercie znajdowały się: warsztaty, spotkania, tematy lub szkolenia z radami pedagogicznymi, kursy doskonalące, kursy kwalifikacyjne oraz konsultacje, czasem także seminaria i konferencje, projekty.

Zgromadzony materiał był analizowany w oparciu o Klucz kategoryzacyjny nr 1. Opracowany początkowo na potrzeby analizy oferty klucza kategorii (74 pozycje) został w trakcie badania oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli rozszerzony o następujące słowa: *anoreksja, ADHD, agresja, autyzm, bezpieczeństwo, dominacja, dysfunkcja, edukacja globalna, edukacja obywatelska, gender, gender mainstreaming, gender studies, Holocaust/Holokaust, integracja (w znaczeniu – szkoły, klasy integracyjne), kolonializm, postkolonializm, konflikt, men studies, mobbing, niedosłyszający, niesłyszający, osoba z upośledzeniem słuchu, osoba z uszkodzeniem słuchu / narządu słuchu, dysfunkcją narządu słuchu, niepełnosprawność ruchowa, opresja, prawa (humanitarne, prawa dzieci), prawo antydyskryminacyjne, religia, sekty religijne, sex, władza, woman studies, zaburzenie*⁴⁵.

Rozbudowany klucze kategoryzacyjny został zastosowany wyłącznie w niniejszej, poświęconej ośrodkom doskonalenia nauczycieli, części całego badania. Ponieważ powstawała ona już w trakcie prowadzenia badania, nie wszystkie oferty (14 z 18) zostały przebadane z użyciem tych dodatkowych kategorii. Dlatego w niniejszym raporcie odniesiono się głównie do kategorii z klucza podstawowego.

W trakcie badania okazało się, że część kategorii to słowa, które mają różne znaczenia i jeśli występowały w ofertach, to często w znaczeniu, które nie odnosi się do obszaru badawczego (np. słowo *różnorodność*, które pojawiło się np. w ofercie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie w następującym kontekście: *Doświadczenia chemiczne w małej skali. Różnorodność rozwiązań dydaktycznych w klasie pierwszej*⁴⁶).

Zdarzało się także, że choć kategoria pojawiała się w ofercie, a tytuł kursu/warsztatu lub innej formy doskonalenia wskazywałby na to, że odnosi się ona do tematyki badania, po zapoznaniu się z zawartością szkolenia okazywało się, że mamy do czynienia z innym rozumieniem danego zagadnienia lub też nie można stwierdzić, czy zakres tematyczny odpowiada na problem np. przemocy w Internecie, narażenia na molestowanie: *„Bezpieczeństwo w sieci”, tematyka: Oswajanie sieci. Praktyczne porady w zakresie pracy w sieci lokalnej*

45 W kolejnych badaniach postuluję dodanie także takich sformułowań, jak: *cudzoziemiec/cudzoziemka, psychoseksualny rozwój, płciowość, seksualność, inny, Zagłada*.

46 *Oferta szkoleń 2010/2011, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, s. 46.*

i globalnej. Wychowanie do Internetu. Programy antywirusowe i monitorujące pracę ucznia. Porady dla nauczycieli i rodziców⁴⁷.

Choć początkowo planowano zliczanie, ile razy pojawia się dany wyraz, po przeanalizowaniu kilku ofert odstąpiono od tego zamierzenia, ponieważ specyfika konstruowania i prezentowania ofert czyni to bezzasadnym. Oferty skonstruowane są w taki sposób, że słowo pojawia się po raz pierwszy w spisie treści, a następnie jest dokładnie tak samo powtórzone w dalszej części dokumentu (w tytułach i opisach poszczególnych form doskonalenia). Ta sama propozycja doskonalenia pojawić się może w kilku działach (w zależności od tego, jak skonstruowano ofertę), cały czas jednak mamy do czynienia z jedną konkretną formą: warsztatem, szkoleniem, kursem o tym samym tytule i zawartości.

Ostatecznie zdecydowano o odnotowywaniu faktu pojawienia się danej kategorii bez względu na liczbę powtórzeń w tekście oferty.

3.6.2 Wyniki analizy ilościowej

Kategorie z klucza podstawowego, które nie pojawiły się w żadnej z badanych ofert, to: Afroamerykanin, Afrykanin, ateista, Azjata, biseksualizm, buddysta, Cygan, czarny (jako określenie osób pochodzenia np. afrykańskiego), gej, heteroseksualizm, Hindus, homofobia, homoseksualizm, kolor skóry, lesbijka, marginalizacja, mowa nienawiści, Mula, Murzyn, mużulmanin, obcokrajowiec, obcy, pochodzenie narodowe (tylko raz pojawiło się sformułowanie „żydowskiego pochodzenia”), poniżanie, prześladowanie, stygmatyzacja, Świadek Jehowy, wiek (pojawia się tylko w pojęciu „w wieku szkolnym”), większość (w rozumieniu relacji między mniejszością a większością), zbrodnie z nienawiści. Łącznie kategorii tych jest 31. Inne 43 pojawiają się przynajmniej w jednej ofercie.

Najczęściej występujące kategorie (słowa podstawowe i pochodne od nich rzeczowniki, przymiotniki itp.) to: niepełnosprawność (wliczono wszystkie sposoby nazywania różnych rodzajów niepełnosprawności) i prawa człowieka (w ofercie 16 ośrodków), przemoc (15), międzykulturowość (12), tolerancja (11). W połowie analizowanych ofert ośrodków doskonalenia nauczycieli wystąpiły takie kategorie jak: dyskryminacja, płeć i uprzedzenie (9). W mniej niż połowie: stereotyp, szacunek, tożsamość, wielokulturowość (8), migrant i żyd (wliczono też pochodzenia żydowskiego) (8), katolik, etniczność i równość (5), kobieta, podmiotowość i rasizm (4), godność ludzka, mężczyzna, różnorodność, wykluczenie (3), antysemityzm, choroba psychiczna, feminizm, mniejszość, molestowanie, narodowość, prawosławny, rasa, Rom, uchodźca (2), emancypacja, ksenofobia, orientacja seksualna, pochodzenie etniczne, przekonania, równe traktowanie, światopogląd, wyznanie (1). Wyniki z wyszczególnionymi przesłankami przedstawia poniższa tabela.

47 Tamże, s. 31.

Tabela 1

Wyniki analizy oferty ODN z podziałem na przesłanki i słowa kluczowe użyte w badaniu

Przesłanka / słowo kluczowe	Liczba ofert
Niepełnosprawność	
Niepełnosprawność	16
Płeć	
Feminizm	2
Kobieta	4
Mężczyzna	3
Molestowanie	2
Płeć	9
Status uchodźcy, imigranta	
Migrant	7
Uchodźca	2
Rasa i pochodzenie etniczne	
Antysemityzm	2
Etniczność	5
Ksenofobia	1
Narodowość	2
Pochodzenie etniczne	1
Rasa	2
Rasizm	4
Rom	2
Żyd	7
Zdrowie psychiczne	
Choroba psychiczna	2
Religia i wyznanie	
Katolik	5
Prawosławny	2
Wyznanie	1
Orientacja seksualna	
Orientacja seksualna	1
Pozostałe	
Emancypacja	1
Dyskryminacja	9

Godność ludzka	3
Międzykulturowość	12
Mniejszość	2
Podmiotowość	4
Prawa człowieka	16
Przemoc	15
Przekonania	1
Równość	5
Równe traktowanie	1
Różnorodność	3
Stereotyp	8
Szacunek	8
Światopogląd	1
Tolerancja	11
Tożsamość	8
Uprzedzenie	9
Wykluczenie	3
Wielokulturowość	8

Dodatkowo przeanalizowano lokalizację geograficzną ofert, w których wystąpiły słowa kluczowe. Jej wyniki prezentuje poniższa tabela. Należy ostrożnie interpretować te dane, ponieważ nie wiemy nic o jakości kursów prowadzonych przez ośrodki. Jednocześnie warto zauważyć, że są ośrodki, w których ofert jest bardzo mało, co może utrudniać nauczycielom i nauczycielkom z tych rejonów dostęp do form doskonalenia z dziedziny edukacji antydyskryminacyjnej.

Tabela 2
Wyniki analizy oferty ODN z podziałem na liczbę kategorii z klucza podstawowego, które pojawiają się w ofercie danego ośrodka

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli	Liczba ofert
Białystok	15
Bydgoszcz	2
Gdańsk	8
Gorzów Wielkopolski	10
Katowice	13
Kielce	27

Kraków	2
Lublin	5
Łódź	12
Olsztyn	9
Opole	19
Poznań	13
Rzeszów	15
Szczecin	6
Toruń	22
Warszawa	16
Wrocław	6
Zielona Góra	8

Spośród kategorii z klucza „rozszerzonego” w największej liczbie ofert ośrodków doskonalenia nauczycieli znalazły się takie kategorie jak: *konflikt* (14), *bezpieczeństwo* (12), *ADHD*, *agresja*, *integracja* (szkoły, klasy integracyjne), *zaburzenie* (11), *edukacja obywatelska*, *prawa* (humanitarne, prawa dzieci), *religia* (10). W mniej niż połowie ofert kategorie: *dysfunkcja* (7), *autyzm* (5), *edukacja globalna* (4), *gender*, *Holocaust/Holokaust*, *mobbing* (3), *anoreksja*, *gender mainstreaming*, *sekty religijne*, *sex* (w rozumieniu płęć biologiczna) (2), *gender studies*, *men studies*, *woman studies* (1).

Nie pojawiły się natomiast: *dominacja*, *kolonializm*, *postkolonializm*, *opresja*, *prawo antydyskryminacyjne*, *władza*.

3.6.3 Analiza i interpretacja wyników

Po pierwsze, należy stwierdzić, że wyniki analizy ilościowej nie dają wprost odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Niska szczegółowość opisu zawartości poszczególnych form doskonalenia utrudnia lub uniemożliwia odpowiedź zarówno na główne, jak i szczegółowe pytania badawcze. Trudno na podstawie analizy oferty, której opis jest bardzo ogólny, stwierdzić zarówno, czy powoduje „rozwijanie kompetencji”, jak i czy „umożliwia zdobycie świadomości, wiedzy, umiejętności”. Na tym etapie badań możemy jedynie próbować dowiedzieć się, czy istnieje oferta dotycząca edukacji antydyskryminacyjnej.

W przyszłości warto przeprowadzić badania ewaluacyjne, obejmujące zarówno szczegółowe programy zajęć, informacje o kwalifikacjach osób prowadzących, jak i np. badające wyjściowy i końcowy poziom wiedzy i umiejętności osób uczestniczących.

3.6.3.1 Analiza zgromadzonego materiału pod kątem odpowiedzi na pierwsze szczegółowe pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce*

rozwiija ich kompetencje do budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną? W jaki sposób?

Tematyka antydyskryminacyjna wprost podejmowana jest niezwykle rzadko. Zdarza się, że jej elementy (analiza stereotypów i uprzedzeń, refleksja nad ich funkcjonowaniem, dyskryminacja i jej konsekwencje, przeciwdziałanie dyskryminacji itd.) pojawiają się jako element zajęć związanych z wielokulturowością, Holokaustem lub prawami człowieka.

W żadnym opisie zajęć, nawet jeśli były poświęcone kwestiom przeciwdziałania dyskryminacji, nie wymieniono wprost takich elementów warsztatów antydyskryminacyjnych jak: kwestie tożsamości człowieka, różnorodności społecznej i relacji tworzących się między mniejszością a większością, grupą „własną” i „obcą”.

Pojęcie tożsamości w większości przypadków, jeśli w ogóle się pojawia, dotyczy tożsamości nauczycieli lub uczniów jako katolików (np.: „Bądźmy świadkami Miłości w parafii i w szkole – rekolekcje dla katechetów świeckich Archidiecezji Przemyskiej”. Pogłębienie tożsamości chrześcijańskiej nauczycieli; otwarcie się na Miłość, by dojść do „jedności życia” (Jan Paweł II) czy „spójności życia” (Benedykt XVI); wzrastanie do coraz odważniejszego dawania świadectwa miłości w posłudze katechetycznej i codziennym życiu; stworzenie sytuacji sprzyjającej modlitwie oraz refleksji nad własnym życiem)⁴⁸.

Nie ma także propozycji zajęć, które w sposób szczegółowy poruszałby takie zagadnienia jak: mechanizmy i konsekwencje dyskryminacji, definicje związane z problematyką antydyskryminacyjną, także takich, które odnosiłyby się do pojęć takich jak: seksizm, rasizm, homofobia itd. Nie znajdujemy informacji na temat tego, czy przekazywana jest wiedza dotycząca przemocy motywowanej uprzedzeniami, przemocy wobec kobiet, mowy nienawiści i zbrodni z nienawiści / przestępstw motywowanych uprzedzeniami. Nie ma zajęć przygotowujących do reagowania w sytuacjach, kiedy jesteśmy świadkami dyskryminacji albo wtedy, gdy problem dyskryminacji pojawił się w naszej klasie, szkole.

Nie musi to oznaczać, iż zagadnienia te nie są poruszane w trakcie warsztatów, kursów, szkoleń. Jednak, analizując zakres tematyczny zajęć i czas ich trwania, nie wydaje się to możliwe. Jedną z najbliższych warsztatów antydyskryminacyjnym propozycja szkoleniowa opisana jest w sposób następujący: „Równa szkoła – wolna od dyskryminacji”, zakres tematyczny: uprzedzenia, stereotypy, dyskryminacja – czym są i jak im przeciwdziałać w szkole. Zasada równości szans (w szczególności: zasada równości szans kobiet i mężczyzn). Diagnoza stanu szkoły w obszarze realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Opracowanie scenariusza projektu równościowego „Szkoła wolna od dyskryminacji”, podczas gdy szkolenie jest przewidziane jedynie na 12 godzin⁴⁹.

48 Oferta Szkoleniowa PCEN, <http://www.pcen.pl/cms/szkolenia/index.php?action=pokazforma&id=1999>, [dostęp: 31.01.2011].

49 Oferta edukacyjna na I semestr roku szkolnego 2010/2011, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli,

Zdarza się także umieszczanie bardzo szerokiej i różnorodnej problematyki w jednej propozycji doskonalenia, co uniemożliwia rzetelne i wyczerpujące działania edukacyjne w zakresie choćby jednego z poruszanych tematów, np. „Przeciwdziałanie zjawisku agresji, dyskryminacji, przemocy, wykluczeniu”. Moduły 15-godzinnego kursu to: I. Diagnozowanie zjawiska agresji. Rodzaje agresji; II. Źródła agresji w szkole; III. Wybrane sposoby przeciwdziałania agresji; IV. Wybrane aspekty pracy z ofiarą, sprawcą i świadkiem przemocy w szkole; V. Rozwijanie umiejętności prospołecznych ważnych w radzeniu sobie z agresją; VI. Szkolny system przeciwdziałania przemocy, dyskryminacji, agresji, wykluczeniu; VII. Cyberprzemoc i procedury przeciwdziałania cyberprzemocy na terenie szkoły⁵⁰.

Osobny duży obszar stanowią propozycje dotyczące międzykulturowości i wielokulturowości. Kategorie wielokulturowość i międzykulturowość pojawiły się w ofertach większości ośrodków doskonalenia nauczycieli (odpowiednio w 8 i 12). Z analizy czynionej w oparciu o oferty trudno wywnioskować, czy świadomie stosowane są te dwa pojęcia i w jaki sposób rozumiane (wydaje się, że często stosowane są wymiennie). Jednocześnie wydaje się, że słowa te używane są zgodnie z ideami, z którymi są związane (inaczej niż to się może zdarzyć w sytuacji pojawiania się kategorii np. płęć).

Kategoria płęć pojawia się niezwykle rzadko. Tylko w kilku przypadkach w ofercie znajdują się zajęcia pogłębiające wiedzę dotyczącą perspektywy społeczno-kulturowej tożsamości płęci. Częściej kategoria płęć i jej pochodne (np. płęciowość) pojawiają się w kontekście zgoła innym, a mianowicie dotyczącym zajęć przekazujących wiedzę na temat tego, jak zapobiegać przedwczesnej inicjacji seksualnej.

Kilka propozycji doskonalenia może sugerować, że prowadzona jest antyrównościowa edukacja w zakresie ról płęciowych, oparta na stereotypach i uprzedzeniach. Na przykład w Gorzowie Wielkopolskim można wziąć udział w zajęciach przygotowujących do prowadzenia lekcji wychowawczych „Zanim będzie za późno” – lekcje wychowawcze, które trzeba przeprowadzić (II edycja), w ramach których prezentowany jest scenariusz lekcji One z Venus, a oni z Marsa – lekcja wychowawcza o różnicach płęciowych, a także „Budowanie relacji w związkach a funkcjonowanie w roli nauczyciela i wychowawcy” (V edycja), w ramach których uczestnicy i uczestniczki zdobywają wiedzę nt. płęciowych determinantów funkcjonowania w różnych rolach⁵¹.

Z analizy oferty w oparciu o zestawienia tytułów i krótkich opisów wynika, iż perspektywa społeczno-kulturowej tożsamości płęci nie jest obecna nawet w zakresie takich kursów jak: Jak pomóc dziecku z trudnościami w zdobywaniu umiejętności matematycznych? lub Trudności

Zielona Góra 2010, s. 44.

50 Warszawa, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli / oddział Warszawa, http://www.warszawa.mscdn.pl/index.php?option=com_oferta&task=pokaz&id=135, [dostęp: 2.02.2011].

51 Oferta szkoleń Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim, <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&kat=14&szk=526>, [dostęp: 25.01.2011]; <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&kat=14&szk=527>, [dostęp: 25.01.2011].

i niepowodzenia w uczeniu się matematyki⁵², podczas gdy z różnych badań wynika, że kategoria płci społeczno-kulturowej może mieć ogromne znaczenie w uczeniu przedmiotów ścisłych⁵³.

Kategoria religia, tak jak funkcjonuje w ofertach, jest rozumiana w zdecydowanej większości przypadków jako pojęcie tożsame z katechezą czy katolicyzmem („Wychowanie religijne fundamentem rozwoju młodego chrześcijanina” – kategoria szkolenia: religia⁵⁴, „Eucharystia – przygotowanie uczniów do pełnego uczestnictwa” – kategoria szkolenia: religia⁵⁵, „Do nieba razem czy osobno?” – opis formy: zagadnienia poruszane na kursie: „Co to jest Katolicki Ruch Młodzieżowy?”. Prezentacja wybranych ruchów młodzieżowych. Przedstawienie sposobów i możliwości, jakie stwarza lekcja religii w promocji ruchów religijnych)⁵⁶.

Jedynym wyjątkiem jest oferta ośrodka lubelskiego (Dział: religia, adresat: nauczyciele religii katolickiej, nauczyciele religii prawosławnej, nazwa: „Metody aktywizujące w procesie nauczania katechezy prawosławnej”, Miejsce metod aktywizujących w procesie katechetycznym. Istota i cel stosowania wybranych metod i technik aktywizujących. Wpływ metod na proces katechizacji ucznia)⁵⁷. Jednocześnie, jak się wydaje, zaznaczenie tego, że oferta jest też skierowana do nauczycieli religii prawosławnej, wynika z faktu, iż niemal wszystkie inne propozycje skierowane są wyłącznie do nauczycieli religii katolickiej, co zresztą też jest wyraźnie zaznaczone (na 8 propozycji jedynie 2 skierowane do nauczycieli obu religii, a 6 tylko do nauczycieli religii katolickiej).

Dlatego, analizując wyniki badania ilościowego, należałoby uznać, że częstotliwość pojawiania się kategorii religia (a także katecheza) jest tożsama z ofertą w zakresie religii niemal wyłącznie katolickiej (choć samo słowo katolik i jego pochodne wprost pojawiają się w ofertach sześciu ośrodków).

W niektórych ośrodkach oferta zajęć związanych z podnoszeniem kwalifikacji osób prowadzących lekcje religii jest niezwykle bogata: są to konferencje, spotkania formacyjne, kursy, a także wycieczki i pielgrzymki (np. „Wycieczko-pielgrzymka w praktyce katechetycznej”,

Opis formy: Aktywny udział w autokarowej wycieczko-pielgrzymce i nawiedzenie miejsc świętych, połączone z warsztatami na temat: Zasady organizowania wycieczko-pielgrzymki. Cele i funkcje wycieczko-pielgrzymki. Pielgrzymka w praktyce duszpasterskiej)⁵⁸.

Z analizy zebranego materiału wynika, że problematyka związana z mniejszością religijną, wyznaniową, narodową poruszana jest w tych ośrodkach doskonalenia nauczycieli, które działają w regionach Polski zamieszkiwanych przez dane mniejszości. Przykładowo o prawosławiu, świętach prawosławnych możemy zdobywać i poszerzać wiedzę w ośrodkach w Lublinie i Białymstoku i nigdzie indziej. Niestety kwestia różnorodności religijnej i tolerancji nie jest przedmiotem działań edukacyjnych skierowanych do nauczycieli/nauczycielek w innych ośrodkach, co może prowadzić do przekonania, że kwestia „różnorodności religijnej” jest ograniczona geograficznie i nie ma potrzeby zajmowania się nią poza regionami, w których i tak na co dzień ludzie mają kontakt z osobami wyznającymi różne religie.

Może to powodować, iż ludzie, którzy często nie spotykają się z osobami wyznającymi różne religie lub bezwyznaniowymi (być może dlatego, że mniejszość taka jest tak „zmarginalizowana”, że kwestia wyznawania innej wiary niż dominująca zostaje zupełnie przemilczana albo jest wręcz ukrywana w obawie przed społecznym odrzuceniem), nie są w żaden sposób przygotowani na kontakt z różnorodnością. Mogą pozostawać w mylnym przekonaniu, że jest „tylko jedna wiara” i że wszyscy jesteśmy „tacy sami”.

Podsumowując dotychczasową analizę, można stwierdzić, że nic nie wskazuje na to, aby warsztat antydyskryminacyjny był obowiązkowym elementem przygotowania do zawodu pedagoga/pedagożki.

W ofercie zdecydowanej większości ośrodków (16) znalazły się różne formy zajęć poświęconych problematyce praw człowieka. Są to zarówno zajęcia dla nauczycieli/nauczycielek przedmiotu wiedza o społeczeństwie (w podstawie programowej do tego przedmiotu przypisana jest problematyka praw człowieka), jak i dla nauczycielek/nauczycieli innych przedmiotów, np. języka polskiego, historii (na temat możliwości uwzględniania tematyki praw człowieka w ramach tych przedmiotów) oraz wychowawców/wychowawczyń i innych zainteresowanych pedagogów/pedagożek.

Często problematyka jest zawężana do kwestii związanych z prawami dziecka. W kilku ośrodkach w ofercie znajdują się zajęcia poświęcone innym szczegółowym obszarom praw człowieka (prawa dzieci migrantów do edukacji, prawo humanitarne, ubóstwo a prawa człowieka).

Zakres merytoryczny zajęć poświęconych problematyce praw człowieka jest bardzo różny – począwszy od krótkich seminariów dla rad pedagogicznych, poprzez zajęcia dotyczące międzynarodowych rozwiązań prawnych i instrumentów ochrony praw człowieka, skończywszy

52 Oferta edukacyjna na I semestr roku szkolnego 2010/2011, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2010, s. 64 i 65.

53 Kształcenie matematyki z uwzględnieniem płci uczniów, dokument przedstawia wybrane wyniki projektu PREMA, współfinansowanego ze środków programu Socrates (2005-2417/001-001, SO2-610BGE).

54 Oferta Szkoleń Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim, <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&k=1&kat=19&szk=578>, [dostęp: 25.01.2011].

55 Oferta Szkoleń Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim, <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&k=1&kat=19&szk=579>, [dostęp: 25.01.2011].

56 Informator o formach doskonalenia na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli W Kielcach, s. 80.

57 Oferta edukacyjna LSCDN 2010/2011, Propozycje form doskonalenia zawodowego kadry kierowniczej, pracowników nadzoru pedagogicznego i organu prowadzącego szkoły i placówki, s. 39.

58 Informator o formach doskonalenia na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli W Kielcach, s. 80.

na dłuższych formach, w trakcie których uczestnicy i uczestniczki przygotowani są do opracowywania i wdrażania własnych scenariuszy zajęć.

W kilku przypadkach w opisach zajęć można było znaleźć informacje na temat materiałów edukacyjnych, które będą wykorzystywane w trakcie szkolenia lub do których wykorzystywania będą przygotowywane osoby uczestniczące (wśród wymienionych znalazły się: *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*; *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*; *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*; *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*).

Tylko w jednym przypadku odnotowano zajęcia poświęcone wprost prawnym aspektom przeciwdziałania dyskryminacji z kodeksu pracy („*Elementy prawa z uwzględnieniem problematyki mobbingu i dyskryminacji*”, *Poszerzenie wiedzy z zakresu prawa pracy ze szczególnym uwzględnieniem zachowań mobbingowych i stosowania dyskryminacji. Nawiązywanie i rozwiązywanie stosunku pracy z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły/placówki. Mobbing i dyskryminacja jako zagrożenie podmiotowości w pracy*)⁵⁹.

Jak wcześniej nadmieniono, nie odnaleziono w ofercie żadnego z ośrodków informacji, które wskazywałyby na to, że nauczyciele i nauczycielki mają możliwość rozwijania umiejętności i postaw (np. odwaga cywilna) niezbędnych do reagowania w sytuacjach, w których wprost dochodzi do dyskryminacji. Natomiast w ofercie jednego ośrodka znalazło się szkolenie „*Od chaosu i przemocy do współpracy w klasie*”, *Kierowanie zachowaniem w klasie – różne strategie interwencji. Odwaga cywilna a przemoc w szkole. Tworzenie skutecznej polityki przeciw przemocy w szkole*⁶⁰.

Odpowiadając na pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności pomocy uczniom/uczennicom narażonym na dyskryminację i/lub dyskryminowanym/należącym do grup dyskryminowanych?*, można jedynie stwierdzić, że pojawia się wiele propozycji zajęć związanych z rozpoznawaniem, podejmowaniem interwencji i udzielaniem wsparcia dla dzieci – uczniów/uczennic, które doświadczają przemocy, czy to ze strony bliskich, rodziny, czy też ze strony rówieśników. Niestety w żadnej ofercie nie jest to problematyka, która byłaby poruszana także w kontekście narażenia na dyskryminację i przemoc motywowaną uprzedzeniami ze względu na płeć, orientację seksualną, niepełnosprawność, rasę i pochodzenie etniczne lub narodowe, wyznanie bądź bezwyznaniowość itd.

System doskonalenia nauczycieli/nauczycielek nie umożliwia w zasadzie zdobycia wiedzy na temat grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację w Polsce: ich sytuacji, najczęściej spotykanych problemów z dyskryminacją itp.

59 Informator 2010/2011, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, s.70.

60 Oferta kursów kwalifikacyjnych i doskonalących na rok szkolny 2010/2011, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, http://www.womkat.edu.pl/kurs/376,Od_chaosu_i_przemocy_do_wspolpracy_w_klasie, [dostęp: 31.01.2011].

Żydzi (w odniesieniu do Holocaustu, stosunków polsko-żydowskich – w 7 ofertach)⁶¹ i Romowie (w dniu dzisiejszym i w historii – w 2 ofertach)⁶² są jedynymi grupami narodowymi i etnicznymi,

61 Na przykład: „*Żydzi w historii Polski*”. Cele: uczestnicy szkolenia poznają m.in. wybrane scenariusze zajęć pokazujące stosunki polsko-żydowskie na przestrzeni 1000 lat historii Polski, [w:] *Informator na 2011*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, s.37; „*Jak uczyć o historii Żydów, antysemityzmie i prawach człowieka?*”, Cel: doskonalenie wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie zagadnień antysemityzmu, dyskryminacji, praw człowieka, Opis treści: historia Żydów i antysemityzmu w Europie; uprzedzenia, dyskryminacja, rasizm; materiały edukacyjne ODHIR (Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka OBWE) i Domu Anny Frank w Amsterdamie, [w:] *Oferta szkoleń*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim, <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&k=1&kat=1&szk=608>, [dostęp: 26.01.2011]; „*Ocalić od zapomnienia. Polacy i Żydzi – współistnienie dwóch społeczności na ziemiach polskich*”, Opis formy: Uczestnicy wykładów i warsztatów będą mieli możliwość wzbogacić swoją wiedzę oraz otrzymają materiały dydaktyczne pomocne w realizacji wyżej wymienionej tematyki w praktyce szkolnej, [w:] *Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s.54; „*Źródła do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich w praktyce szkolnej*”, Opis formy: O Zagładzie uczy w kontekście walki z rasizmem, antysemityzmem i ksenofobią. Edukacja na ten temat może być dobrym sposobem kształtowania postaw tolerancji, otwartości, a także odpowiedzialności za przyszłość. Wybór źródeł ma stanowić pomoc dla nauczycieli podejmujących tę problematykę na lekcjach przedmiotów humanistycznych oraz dla uczniów przygotowujących prezentacje maturalne z języka polskiego poświęcone różnym aspektom zagłady Żydów, s.54; Seminarium „*Judaizm – Dzieje i Kultura Żydów Polskich – Holocaust*”, <http://www.wmodn.olsztyn.pl/>, [dostęp: 26.01.2011], s.1; „*Ludność żydowska na ziemiach polskich – szkolenie oparte na pakietach edukacyjnych IPN*”, *Wspólne dzieje; Polacy ratujący Żydów w latach II wojny światowej; poszukiwanie dróg porozumienia; dyskryminacja, rasizm, uprzedzenia; zastosowanie źródeł w nauczaniu o Holokauście; przykłady dobrej praktyki związane z realizacją tych zagadnień w szkole (4 godziny)*, Oferta szkoleniowa PCEN w Rzeszowie, <http://www.pcen.pl/cms/szkolenia/index.php?action=pokazforma&id=1814>, [dostęp: 31.01.2011].

62 „*Romowie – przyszłość bez uprzedzeń*”, Opis formy: „*Amen Roma*” – „*My Romowie*”. Warsztaty, podczas których uczestnicy zostaną zapoznani z historią, kulturą i zwyczajami romskimi (*Romanipen vs Gadzio*), poznają również metody pracy z poradnikiem metodycznym zawierającym scenariusze zajęć i metodykę prowadzenia lekcji o Romach. Odbędzie się także spotkanie z asystentem romskim. Przedstawione zostaną ponadto sposoby pozyskiwania środków unijnych na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci romskich, *Szkolenie przeprowadzone zostanie w ramach ogólnopolskiego projektu, realizowanego w ramach PO Kapitał Ludzki przy współpracy ze Stowarzyszeniem „Integracja*”, [w:] *Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s.56); „*Dziecko romskie w szkole*”, warsztaty realizowane na zlecenie dyrektorów szkół i placówek oświatowych, 4 godziny dydaktyczne realizowane są przez konsultantów – specjalistów w danej dziedzinie; „*Dziecko romskie w szkole – warsztaty*”, *Pogłębienie wiedzy o historii i kulturze Romów oraz o specjalnych potrzebach edukacyjnych dziecka romskiego; zapoznanie z metodyką prowadzenia lekcji o Romach*, [w:] *Oferta edukacyjna Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Opolu*, http://www.wom.opole.pl/j/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=96, [dostęp: 02.02.2011].

na temat których odbywają się zajęcia pozwalające na zdobycie wiedzy dotyczącej sytuacji grupy, jej historii, kondycji, doświadczenia dyskryminacji i przemocy w przeszłości i obecnie. Oferta ośrodków doskonalenia nauczycieli nie pozwala na zdobycie wiedzy na temat ruchów emancypacyjnych, np. na temat feminizmu, ruchów antyrasistowskich, emancypacji osób nieheteroseksualnych.

3.6.3.2 Analiza zgromadzonego materiału pod kątem odpowiedzi na drugie szczegółowe pytanie badawcze: *Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć?*

W ofercie ośrodków doskonalenia nauczycieli zaczynają pojawiać się propozycje szkoleń w pewnym stopniu pozwalające na rozwijanie kompetencji do prowadzenia zajęć w sposób włączający uczniów i uczennice z różnymi rodzajami niepełnosprawności⁶³ i dzieci-migrantów⁶¹.

Przykładem zajęć, które mają na celu włączanie i przeciwdziałanie wykluczeniu w szkole, mogą być kursy przygotowujące nauczycieli/nauczycielki do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach języka obcego w szkole ogólnodostępnej, w trakcie których osoby uczestniczące zdobywają wiedzę na temat tego, w jaki sposób uwzględniać potrzeby i możliwości uczniów z uszkodzeniami słuchu, mowy, wzroku tak, by mogły pełniej i z większą korzyścią uczestniczyć w lekcjach języka obcego⁶⁵ lub też zajęcia z komunikowania się z dziećmi z niepełnosprawnościami i/lub ich rodzicami (np.: „Wspieranie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie integracyjnej”. Cele: Doskonalenie umiejętności

pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Doskonalenie umiejętności komunikacji z rodzicami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych)⁶⁶. Tylko w jednym ośrodku doskonalenia nauczycieli odbywają się zajęcia skierowane także do uczniów niepełnosprawnych, a związane z kwestią niepełnosprawności („Jak rozmawiać z uczniami o niepełnosprawności? – scenariusze lekcji”. Komponenty (moduły): I. Prezentacja scenariuszy lekcji dotyczących uwrażliwiania młodzieży na problemem niepełnosprawności, II. Modyfikowanie i dostosowywanie scenariuszy do pracy w grupie zróżnicowanej)⁶⁷.

W kilku ośrodkach skorzystać można z propozycji szkoleń związanych z tematyką wielokulturowości w praktyce szkolnej („Jak wprowadzać treści edukacji wielokulturowej w nauczaniu przedmiotów humanistycznych”; „Wielokulturowość w praktyce szkolnej”, Cele: uczestnicy szkolenia m.in. poznają cele, treści i zasady prowadzenia edukacji wielokulturowej, będą wiedzieli jak wykorzystać przygotowaną przez Radę Europy „Autobiografię Spotkań Międzykulturowych” do doskonalenia kompetencji międzykulturowych uczniów, poznają akty prawne regulujące sytuację z zakresu edukacji i integracji dzieci migrantów w szkołach)⁶⁸.

Brak jest propozycji, które rozwijałyby kompetencje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy w odniesieniu do innych obszarów edukacji antydyskryminacyjnej, związanych z takimi przesłankami jak: płeć, wyznanie, orientacja seksualna itd. albo ujmujących problematykę różnorodności perspektyw, doświadczeń, sytuacji i potrzeb poszczególnych uczniów/uczennic kompleksowo lub też poruszających problematykę konsekwencji funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń (np. związanych z płcią społeczno-kulturową) dla procesu nauczania⁶⁹.

Nie odnotowano żadnej oferty, która podejmowałaby tematykę ukrytego programu nauczania.

63 Przykładowo: Kurs kwalifikacyjny z zakresu oligofrenopedagogiki, Liczba godzin: 270, Opis formy: Coraz częściej w naszych publicznych szkołach pojawiają się uczniowie niepełnosprawni umysłowo, fizycznie. Często nauczyciele boją się pracy z takimi uczniami, ponieważ nie posiadają odpowiedniej wiedzy i umiejętności do pracy z nimi. Kurs wyposaży uczestników w odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu oligofrenopedagogiki. Pomoże postawić właściwą diagnozę oraz opracować odpowiednie programy i metody pracy z uczniem szczególnej troski, wskaże, jak dokonywać kontroli i oceny pracy dydaktycznej, [w:] Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s. 7.

64 Na przykład: „Strategia europejskich oraz prawnych regulacji dotyczących wspierania edukacji i integracji dzieci migrantów – warsztaty”. Aktualizacja wiedzy na temat prawa dzieci migrantów/cudzoziemców do edukacji oraz określenie roli władz oświatowych w realizacji regulacji prawnych dotyczących uczniów migrantów/cudzoziemców, Oferta edukacyjna Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Opolu, http://www.wom.opole.pl/i/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=14&Itemid=87, [dostęp: 01.02.2011].

65 Oferta edukacyjna ODN na I semestr roku szkolnego 2010/2011, ODN w Zielonej Górze, s. 61.

66 Oferta doskonalenia nauczycieli na rok szkolny 2010/2011, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, s. 32.

67 Oferta edukacyjna na rok 2010/2011, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, http://www.warszawa.mscdn.edu.pl/index.php?option=com_oferta&task=pokaz&id=200, [dostęp: 02.02.2011].

68 Informator na 2011, Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, s. 27 i s. 37, <http://cms.bialystok.edu.pl/files/informator2011.pdf>, [dostęp: 25.01.2011].

69 Na stronie internetowej jednego z ośrodków (Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, http://www.scdn.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=25, [dostęp: 28.01.2011]) pojawiła się natomiast informacja, że na podstronie z comiesięcznym przeglądem czasopism związanych z edukacją znajduje się informacja o opublikowanych w piśmie „Dyrektor Szkoły”, 2010, nr 12 artykułach związanych z tą tematyką: *Natura czy kultura? Problematyka płci w kierowaniu szkołą* Danuty Elsner i *Stereotypy płciowe* Agnieszki Sznajder, w którym autorka podaje przykłady świadczące o obecności stereotypizacji płciowej w edukacji.

W badanej ofercie nie znaleziono żadnych zajęć, które umożliwiłyby nauczycielom i nauczycielkom zdobycie umiejętności rozpoznawania stereotypów dotyczących różnych grup w języku (mówionym i pisanym) oraz przekazach symbolicznych. Wręcz przeciwnie, w samej ofercie stosowany jest język androcentryczny (wszystkie formy męskoosobowe). Wśród określeń dotyczących niepełnosprawności znalazły się także takie, które są stygmatyzujące: upośledzenie, zaburzenie.

Jedynie w kilku przypadkach badanych ofert pojawiły się informacje na temat możliwości zdobycia wiedzy dotyczącej specjalnych zajęć/ćwiczeń lub dobrych praktyk pedagogicznych promujących szacunek i równość (np. „Prawa człowieka w edukacji szkolnej. Wykorzystanie pakietów: Kompas, Kompasik, Antydyskryminacja, Gender”, Liczba godzin: 16 [celowo podano liczbę godzin, bo to jedne z najdłuższych zajęć, które są poświęcone tematyce praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji – przyp. aut.], Opis formy: Nauczyciele poznają zagadnienia dotyczące praw człowieka i pomysły, jak je promować w szkole i poza szkołą. Zajęcia koncentrują się na promowaniu równości i godności człowieka, kształtowaniu europejskiego wymiaru obywatelstwa wzbogacone będą ćwiczeniami i scenariuszami o różnym stopniu trudności, pochodzącymi z pakietów edukacyjnych wydanych z inicjatywy Rady Europy)⁷⁰.

Większość (15) placówek doskonalenia nauczycieli posiada ofertę dotyczącą podnoszenia wiedzy na temat przemocy w rodzinie, podstawowych terminów, mechanizmów, jak i możliwości i zasad udzielania wsparcia i interwencji w sytuacji, kiedy uczeń/uczennica są ofiarami przemocy, a także przeciwdziałania przemocy i agresji w szkole.

Jednak, chociaż osoby należące do grup narażonych na dyskryminację ze względu na płeć, orientację seksualną, rasę i pochodzenie etniczne (narodowe), niepełnosprawność i inne przesłanki są w bardzo wysokim stopniu narażone także na przemoc (fizyczną, seksualną, psychiczną, werbalną ze strony osób z własnej rodziny, rówieśników oraz osób obcych), to nic nie wskazuje na to, by którekolwiek z działań edukacyjnych odnoszących się do problematyki przemocy poruszało kwestie źródeł i przyczyn tkwiących w uprzedzeniach i stereotypach – przemocy ze względu na płeć, pochodzenie etniczne lub narodowe, niepełnosprawność, wyznanie lub bezwyznaniowość, orientację seksualną.

Kilkakrotnie (3) w ofercie ośrodków pojawiają się propozycje upowszechniające przeciwdziałanie przemocy w szkole z wykorzystaniem metody „komunikacji bez przemocy” M. B. Rosenberga.

Często w ofertach pojawiają się propozycje nie tyle wprost dotyczące przemocy, co obejmujące kwestie bezpieczeństwa, rozwiązywania konfliktów, przeciwdziałania zachowaniom agresywnym.

70 Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s. 55.

Bezpieczeństwo jest w większości przypadków rozumiane w oderwaniu od problemu przemocy: edukacja dla bezpieczeństwa to zajęcia poświęcone udzielaniu pierwszej pomocy, związane z przepisami drogowymi, bezpieczeństwem przy uprawianiu różnego rodzaju sportów takich jak: nurkowanie, narciarstwo, paintball, rowery, kajaki⁷¹, a także bhp (dla uczniów szkół zawodowych) i tzw. sportów obronnych⁷². W niektórych ośrodkach proponowane zajęcia odnoszą się do kwestii bezpieczeństwa w Internecie⁷³, cyberprzemocy – w tym pedofilii i pornografii dziecięcej⁷⁴.

Zdarzają się także propozycje szerszej odnoszące się do problematyki przemocy, takie jak: warsztaty „Człowiek jako główny podmiot bezpieczeństwa”⁷⁵, w ramach których uczestnicy i uczestniczki opracowują przykładowe procedury zapewniające bezpieczeństwo w wybranych obszarach pracy szkoły, wskazując priorytetowe zadania szkoły w trosce o bezpieczeństwo psychiczne, emocjonalne, moralne uczniów lub seminarium „Tworzenie bezpiecznego klimatu w klasie szkolnej”⁷⁶.

3.6.4 Podsumowanie

Celem badania oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli była próba odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności

- 71 Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s. 72–74.
- 72 Temat szkolenia: „Sporty obronne”, Przedmiot / zakres tematyczny: „edukacja dla bezpieczeństwa”, Cele (uczestnik szkolenia po jego zakończeniu...): a) wybiera sposoby przygotowania młodzieży do zawodów Sprawni jak żołnierze, [w:] Oferta szkoleniowa CEN 2010 / 2011 w Gdańsku, Nr oferty: EFo 007, lp.16.
- 73 Bezpieczeństwo w Internecie – oferta konsultanta, [w:] Oferta warsztatowa styczeń-marzec 2011, Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, s. 7.
- 74 „Zagrożenia wynikające z aktywności uczniów w różnego rodzaju serwisach internetowych”, Opis treści: najpopularniejsze serwisy internetowe i formy aktywności uczniów w sieci; autokreacja – tworzenie własnego wizerunku; niebezpieczeństwo w sieci: pornografia (w tym pornografia dziecięca), gooming, pedofilia, cyberseks, autoseksing; cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska; aspekty psychologiczne i prawne cyberprzemocy (konsekwencje zarówno dla ofiary, jak i sprawcy); cyberprzestępczość; ochrona prywatności; metody zabezpieczeń i monitoringu. Oferta szkoleń Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim, <http://www.womgorz.edu.pl/index.php?view=zgloszenie&k=1&kat=13&szk=737>, [dostęp: 25.01.2011].
- 75 Kujawsko-Pomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy, <http://informator.cen.bydgoszcz.pl/index.php?action=Szkolenia&method=Wyswietl&id=185>, [dostęp: 15.01.2010].
- 76 Opis formy: Nowa reforma promuje ideę szkoły bezpiecznej dla wszystkich jej społeczności. Co to znaczy szkoła bezpieczna, przyjazna, szkoła, w której ma szansę porozumienie i wzajemny szacunek? Czy możliwa jest taka szkoła i jak do niej „dojść”? [w:] Informator o formach doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2010/2011, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, s. 37.

w zakresie budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną, oraz w zakresie prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała równy dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć. Podsumowując wyniki badania, należałoby udzielić odpowiedzi negatywnej na wyżej postawione pytania problemowe. Do wyjątków należą oferty obejmujące propozycje podnoszenia kompetencji nauczycielek/nauczycieli w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji poprzez działania edukacyjne i w edukacji.

Nie istnieje też żaden standard przygotowania osób zajmujących się edukacją do edukacyjnych działań antydyskryminacyjnych. Jeśli już pojawiają się propozycje doskonalenia w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji lub też na rzecz równości (prawa człowieka, wielo- i międzykulturowość, równość szans kobiet i mężczyzn itp.), to niestety większość zajęć trwa od kilku (dwóch) do kilkunastu godzin (np. 12). Często brak jest informacji o dopuszczalnej liczbie osób uczestniczących. Trudno zatem ocenić stopień pogłębiania danej problematyki lub to, czy forma doskonalenia ostatecznie może przynieść efekt w postaci podniesienia kompetencji (trudno przyjąć, że dwugodzinne spotkania tematyczne dla rad pedagogicznych mogą mieć takie oddziaływanie). W badanych ofertach pojawiła się propozycja doskonalenia, w dłuższej, kilkunastogodzinnej formie, jednak zakres tematyczny szkolenia jest tak szeroki, że nie sposób sobie wyobrazić zrealizowanie programu w formie innej niż wykładowa, co nie przekłada się na zdobycie umiejętności, o których mowa w opisie⁷⁷.

Efekt w postaci podniesienia kompetencji w obszarze antydyskryminacji jest trudny do osiągnięcia bez pracy nad postawą i umiejętnościami (przyjmując, że na kompetencje składają się postawy, umiejętności i wiedza), a te bardzo trudno zdobyć lub zmienić w trakcie kilkugodzinnego szkolenia⁷⁸. I choć oczywiście trzeba docenić, że tego rodzaju oferta w ogóle się pojawia, to warto podkreślić, że można takie zajęcia potraktować jako wprowadzenie do tematyki, ale na pewno nie jako możliwość dokonania głębszej refleksji nad własną postawą czy zdobycia konkretnych umiejętności (np. prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych czy reagowania na dyskryminację w szkole).

77 Przykładowo: *Równa szkoła – wolna od dyskryminacji, kurs doskonalący, czas trwania: 12 godzin. Zakres tematyczny: Uprzedzenia, stereotypy, dyskryminacja – czym są i jak im przeciwdziałać w szkole. Zasada równości szans (w szczególności: zasada równości szans kobiet i mężczyzn). Diagnoza stanu szkoły w obszarze realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Opracowanie scenariusza projektu równościowego „Szkoła wolna od dyskryminacji”, źródło: Oferta edukacyjna ODN na I semestr roku szkolnego 2010/2011, ODN w Zielonej Górze, s. 44.*

78 Przykładowo: *Jak właściwie realizować zasadę równych szans kobiet i mężczyzn w projektach współfinansowanych z EFS POKL?, czas trwania: 4 godziny; Zakres tematyczny: Podstawowe informacje z zakresu wdrażania zasady równych szans kobiet i mężczyzn. Równościowy wniosek – krok po kroku, źródło: Oferta edukacyjna ODN na I semestr roku szkolnego 2010/2011, ODN w Zielonej Górze, s. 42.*

Jedynie kursy kwalifikacyjne są formami dłuższymi, standaryzowanymi, kończącymi się otrzymaniem uprawnień. Jednak żaden z kursów kwalifikacyjnych wymienionych w badanych ofertach nie odnosił się do problematyki antydyskryminacyjnej.

Oferty są pisane językiem wykluczającym (m.in. w formie męskoosobowej) i stygmatyzującym (np. o osobach z niepełnosprawnościami pisze się jako o „upośledzonych”).

Gdyby spróbować na podstawie oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli opisać rzeczywistość, społeczeństwo, jego wartości i normy, historię, to powstałby obraz niezwykle płaskiego, jednorodnego (homogenicznego), wykluczającego, milczącego o różnorodności i równości świata. Świata, w którym wręcz czyni się wiele wysiłków dla zatarcia i rozmycia ludzkiej różnorodności, ukrycia mechanizmów wykluczenia, marginalizacji, dyskryminacji i przemocy, przemilczenia osiągnięć i historii ruchów emancypacyjnych i grup „mniejszościowych”. Świata, w którym wychowuje się ludzi przekonanych o tym, że bycie Innym, działanie na rzecz równości, krytyczne myślenie, odwaga cywilna, przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy nie są cenione w polskim społeczeństwie.

Rozwijanie kompetencji nauczycieli i nauczycielek w oparciu o ofertę ośrodków doskonalenia nie pozwala na wypełnienie ewentualnych luk w wiedzy, przeciwdziałanie ignorancji i niewrażliwości, zdobycie umiejętności w odniesieniu do kwestii związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Nie daje szans na „równościową zmianę na poziomie osobistym i społecznym”.

Oferta doskonalenia nauczycieli nie wypełnia postulatów, ale także wymogów i podjętych zobowiązań, związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz działaniem na rzecz równości i różnorodności w edukacji. Polska, podpisując takie dokumenty jak: Deklaracja Pekińska i Platforma działania z 1995 roku, Konwencja w sprawie eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 roku, Deklaracja Zgromadzenia Ogólnego ONZ o eliminacji przemocy wobec kobiet z dnia 20 grudnia 1993 r., dokumenty unijne dotyczące strategii *gender mainstreaming* w edukacji i przeciwdziałania ksenofobii, rasizmowi, homofobii i inne, podjęła bardzo konkretne zobowiązania. Jeśli do wprowadzenia edukacji na rzecz równości, edukacji antydyskryminacyjnej nie przekonują wartości związane z równością i solidarnością, to pozostaje jeszcze konieczność realizacji obowiązujących nasze państwo aktów prawnych i politycznych.

Rekomendacja ogólna:

- ujednoczenie sposobu formułowania i prezentowania oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz oznaczania różnych form doskonalenia – zdecydowanie ułatwiłoby to potencjalnie zainteresowanej osobie poruszanie się po zasobach i dokonywanie właściwego wyboru.

Rekomendacje dotyczące uwzględnienia edukacji antydyskryminacyjnej w ofercie ośrodków doskonalenia nauczycieli:

- uwolnienie oferty od treści wzmacniających stereotypy, dyskryminujących oraz włączenie takich, które wspierają równość, szacunek dla innych, pluralizm itd.,
- opracowanie i wprowadzenie standardu w odniesieniu do zajęć podnoszących kompetencje (wiedza, umiejętności, postawy) i kwalifikacje w obszarze warsztatu antydyskryminacyjnego, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz przygotowujących do prowadzenia zajęć, a także reagowania i interwencji w sytuacjach dyskryminacji w szkole (zakres tematyczny, ujednolicona terminologia, minimalny poziom wiedzy niezbędny do „zaliczenia”, czas trwania, wielkość grupy, kompetencje osób prowadzących itd.),
- uwzględnienie zajęć dotyczących wszystkich przesłanek dyskryminacji – *płci, orientacji seksualnej, wieku, pochodzenia narodowego i etnicznego, wyznania, bezwyznaniowości, niepełnosprawności i innych*. W tych formach, które w sposób ogólny podnoszą kwestie dyskryminacji, nie koncentrując się na jednej przesłance, konieczne jest zwrócenie uwagi na mechanizmy dyskryminacji i wykluczenia,
- stworzenie możliwości podnoszenia kompetencji (szczególnie wiedzy) dotyczących grup „mniejszościowych”, narażonych na wykluczenie i dyskryminację, ich historii, sytuacji aktualnej, form organizacji, formułowanych postulatów itd.,
- stworzenie możliwości odbycia szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych i równościowych wszystkim zainteresowanym osobom z kadry zarządzającej, nauczycielskiej, a także wizytatorom/wizytatorkom, kuratorom/kuratorkom i wszystkim innym osobom zatrudnionym w organach prowadzących szkoły (docelowo takie szkolenia powinny stanowić obowiązkowy element edukacji osób związanych z nauczaniem i wychowaniem),
- włączenie zajęć podnoszących kompetencje nauczycieli/nauczycielek w zakresie przeciwdziałania i reagowania na przemoc, które to zajęcia będą uwzględniały perspektywę płci społeczno-kulturowej oraz wiedzę o przemocy motywowanej uprzedzeniami ze względu na *płeć, orientację seksualną, pochodzenie etniczne i narodowe, wiek, niepełnosprawność, wyznanie lub bezwyznaniowość* i inne przesłanki,
- stosowanie zarówno na poziomie formułowania oferty, ale także zawartości poszczególnych form doskonalenia, języka wrażliwego na różnorodność (nie stygmatyzującego, nie wykluczającego),
- warunkiem akredytacji ośrodka doskonalenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno być posiadanie w ofercie zajęć podnoszących kwalifikacje kadry w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na *płeć, orientację seksualną, rasę i pochodzenie etniczne (narodowe), religię lub wyznanie (bezwyznaniowość), niepełnosprawność i wiek*. Zarówno program takiego szkolenia, czas trwania, liczba osób, stosowane formy, jak i kompetencje osób prowadzących powinny zostać ustandaryzowane,
- prowadzenie stałego monitoringu i przeprowadzanie ewaluacji w odniesieniu do wprowadzania edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w ofercie doskonalenia

nauczycieli/nauczycielek i innych osób związanych z systemem edukacji (w tym kadry zarządzającej).

Na koniec pozwolę sobie zacytować fragment Zalecenia CM/Rec (2007) 13 Komitetu Ministrów państw członkowskich w sprawie problematyki płci w edukacji przyjętego przez Komitet Ministrów 10 października 2007 roku. W celu realizacji polityki równości płci w edukacji zachęca się państwa do podjęcia następujących kroków w obszarze *Kształcenie i doskonalenie zawodowe i szkolenia dla nauczycieli/nauczycielek i trenerów/trenerek*:

20. podnoszenie świadomości i promowanie szkoleń w zakresie równości płci dla wszystkich pracowników/pracownic oświaty, a w szczególności osób pełniących funkcje dyrektorów szkół; opracowywanie pomocy dydaktycznych i materiałów szkoleniowych dla nauczycieli/nauczycielek na temat równości płci w edukacji, upowszechnianie ich i dostarczanie nauczycielom/nauczycielkom;
21. uwzględnianie, w tym w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego, treści, które pozwolą nauczycielom/nauczycielkom na refleksję na temat własnej tożsamości, przekonań, wartości, uprzedzeń, oczekiwań, postaw i wyobrażeń na temat kobiecości/męskości, także w odniesieniu do ich własnej praktyki pedagogicznej; nauczyciele/nauczycielki powinni/powinny być zachęcani/zachęcane do kwestionowania stereotypowych postaw i przekonań, które mogą hamować rozwój osobisty chłopców i dziewcząt i uniemożliwiać im realizację ich potencjału;
22. wprowadzenie równości, różnorodności i perspektywy płci na różnych poziomach i w różnych obszarach kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek, w szczególności w odniesieniu do: produkcji, reprodukcji i przekazywania wiedzy; dynamiki nauczania (materiały i metody nauczania, interakcje i ocena), kultury instytucjonalnej (organizacja pracy szkoły, urządzenie i rozplanowanie szkoły, zajęcia rekreacyjne, plakaty i reklamy);
23. poprawa publicznego wizerunku zawodu nauczycielskiego i, w razie potrzeby, podniesienie wynagrodzeń, w celu zachęcania kobiet i mężczyzn do wyboru kariery w nauczaniu, szczególnie w przedszkolu, na poziomie podstawowym i średnim⁷⁹.

79 Recommendation CM/Rec (2007) 13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education, tłumaczenie autorki.

4

**Analiza systemu kształcenia
obowiązkowego dzieci i młodzieży**

4.1 Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

W odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, czy i w jaki sposób system kształcenia dzieci i młodzieży rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, zgodnie z założeniami badania przeprowadzono analizę podstawy programowej kształcenia ogólnego w wybranych typach szkół. Ze względu na zakres badania przeanalizowano:

1. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych,
2. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Oba dokumenty zostały wprowadzone *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*⁸⁰.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę, że w badaniu podstawy programowej zdecydowano o zaprezentowaniu wyników dotyczących celów kształcenia i treści nauczania poszczególnych przedmiotów zarówno na III etapie edukacyjnym (gimnazjum), jak i na IV etapie edukacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna, poziom podstawowy i rozszerzony, jeśli występuje, a także przedmioty uzupełniające). Decyzja ta motywowana jest chęcią całościowego ukazania wymagań stawianych przed uczennicami i uczniami na różnych etapach edukacji formalnej, a także możliwością wskazania, jaka tematyka, pojawiająca się na dalszych etapach edukacji (lub w ramach przedmiotów uzupełniających czy poziomu rozszerzonego), mogłaby być włączona do systemu edukacji formalnej na wcześniejszych jego etapach, w momencie, kiedy system edukacji obejmuje wszystkie uczennice i wszystkich uczniów, a zatem w ramach kształcenia obowiązkowego czy zakresu podstawowego nauczanego przedmiotu.

80 Wymienione dokumenty stanowią odpowiednio załącznik nr 2 oraz załącznik nr 4 do cytowanego rozporządzenia.

Treść podstawy programowej przebadano, stosując Klucz kategoryzacyjny nr 1, zgodnie z przyjętą metodologią. Wyniki dotyczące częstotliwości występowania wszystkich słów-kluczy w podstawie programowej zawarte są w tabelach w dalszej części rozdziału, w podziale na 8 przesłanek dyskryminacji (w przypadku szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). Uwzględniono tu także pojawianie się kluczowych słów we fragmentach dotyczących podstaw programowych przedmiotów: *język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie* na II i III etapie edukacyjnym, czyli przedmiotów, którymi zajmowano się szczegółowo w ramach badania systemu edukacji formalnej (wyniki badania, w tym badania podstawy programowej dotyczącej poszczególnych przedmiotów, opisano w kolejnych rozdziałach). W związku z ich szczegółową analizą, zawartą w dalszej części raportu, w niniejszym rozdziale nie umieszczono cytatów czy dłuższych komentarzy dotyczących tych fragmentów.

We wszystkich tabelach umieszczono także wskazanie dotyczące tego, w ramach jakiego przedmiotu i jakiego etapu edukacyjnego powinny być realizowane treści odnoszące się do poszczególnych słów kluczowych.

4.1.1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych to dokument podzielony na dwa etapy edukacyjne: I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna realizowana w formie kształcenia zintegrowanego oraz II etap edukacyjny, obejmujący klasy IV–VI szkoły podstawowej, podczas którego realizowane są następujące przedmioty: *język polski; język obcy nowożytny; muzyka; plastyka; historia i społeczeństwo; przyroda; matematyka; zajęcia komputerowe; zajęcia techniczne; wychowanie fizyczne; wychowanie do życia w rodzinie; etyka; język mniejszości narodowej lub etnicznej; język regionalny – język kaszubski*⁸¹.

I etap edukacyjny, czyli edukacja wczesnoszkolna, opisany jest poprzez:

- zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły,
- wykaz wiadomości i umiejętności uczennic i uczniów kończących klasę I,
- wykaz wiadomości i umiejętności uczennic i uczniów kończących klasę III szkoły podstawowej.

81 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół)*, s. 3.

II etap edukacyjny został omówiony w podstawie programowej w podziale na poszczególne przedmioty, w każdym z nich wprowadzono rozróżnienie na „Cele kształcenia – wymagania ogólne” oraz „Treści nauczania – wymagania szczegółowe”, i to właśnie wymagań szczegółowych dotyczą najczęściej cytowane w rozdziale fragmenty (jeżeli nie zaznaczono inaczej). Zakończenie dokumentu stanowi część „Zalecane warunki i sposób realizacji”, ponownie przypisane do nauczanych przedmiotów.

W związku z tym, że w podstawie programowej na poziomie szkoły podstawowej w wyniku analizy znaleziono niewiele wskazań dotyczących słów kluczowych, zrezygnowano z podziału na 8 przesłanek. Nie wskazuje się także etapu edukacyjnego, ponieważ wszystkie wskazania dotyczące konkretnego przedmiotu jednocześnie stanowią informację, że interesujące nas treści zostały uwzględnione na II etapie edukacyjnym (na I etapie nie funkcjonuje podział na przedmioty, zaznaczono „Edukacja wczesnoszkolna”).

Tabela 1
Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – zestawienie zbiorcze

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmiot / edukacja wczesnoszkolna
Dyskryminacja	2	Wprowadzenie Historia i społeczeństwo (Zalecane warunki i sposób realizacji)
Etniczność	13	Język mniejszości narodowej lub etnicznej Historia i społeczeństwo
Godność ludzka	2	Edukacja wczesnoszkolna Etyka
Mniejszość	8	Język mniejszości narodowej lub etnicznej
Narodowość	14	Język mniejszości narodowej lub etnicznej Edukacja wczesnoszkolna Historia i społeczeństwo
Niepełnosprawność	3	Wprowadzenie Edukacja wczesnoszkolna
Płeć	1	Wychowanie do życia w rodzinie
Równość	2	Edukacja wczesnoszkolna
Szacunek	7	Edukacja wczesnoszkolna Wychowanie do życia w rodzinie
Tolerancja	4	Edukacja wczesnoszkolna Historia i społeczeństwo (treści nauczania oraz Zalecane warunki i sposób realizacji) Język obcy nowożytny (Zalecane warunki i sposób realizacji)

Tożsamość	6	Język mniejszości narodowej lub etnicznej Język regionalny – język kaszubski
Wyznanie/religia	2	Edukacja wczesnoszkolna Język regionalny – język kaszubski

Z powyższego zestawienia jednoznacznie wynika, że częstotliwość pojawiania się tematyki antydyskryminacyjnej w szkole podstawowej jest niewielka, jeżeli zajęcia są realizowane zgodnie z podstawą programową i nie wychodzą poza te założenia. Jednocześnie większość wskazań dotyczących słów kluczowych wynika z faktu, że do systemu edukacji formalnej wprowadzono przedmioty *język mniejszości narodowej lub etnicznej* oraz *język regionalny – język kaszubski*. I taka sytuacja, wynikająca z polskich zapisów prawa, jest godna zaznaczenia i pochwały. Warto przy tym jednak zauważyć, że stopień uwagi poświęcony mniejszościom narodowym / etnicznym / regionalnym bardzo mocno kontrastuje z brakiem zainteresowania innymi przesłankami nierówności, dyskryminacji, naruszania praw człowieka. Również temat tożsamości – jej nazywania, kształtowania – jest poruszany w szkole podstawowej wyłącznie w kontekście wymienionych mniejszości.

Słowa kluczowe, które pojawiały się w części dotyczącej edukacji wczesnoszkolnej, najczęściej wiązały się z takimi obszarami tematycznymi realizowanymi na I etapie kształcenia, jak edukacja społeczna oraz etyka. To w ich ramach jest mowa o równości, szacunku, tolerancji. Zaskakuje poświęcenie niewielkiej uwagi tematyce niepełnosprawności – osoby z niepełnosprawnościami są traktowane jako nieistniejące, jeśli chodzi o treści nauczania, dwukrotnie wskazuje się natomiast na konieczność dostosowania wymagań do możliwości uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami. Problematyka związana z niepełnosprawnościami pojawia się w podstawie programowej na poziomie szkoły podstawowej jeden raz, w ramach treści dotyczących *wychowania fizycznego* na I etapie edukacyjnym:

Wychowanie fizyczne. Kształtowanie sprawności fizycznej dzieci i edukacja zdrowotna. Uczeń kończący klasę I: (...) wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i pomaga im⁸².

Interesujące, że tematyka została umieszczona w obszarze *wychowania fizycznego*, ale zwraca uwagę także fakt, że dzieci z niepełnosprawnością opisane są jako zależne i potrzebujące pomocy, co może powodować potem postrzeganie osób z niepełnosprawnościami wyłącznie przez taki pryzmat – jako słabszych czy nieporadnych.

W podstawie programowej jeden raz pojawiło się odniesienie do płci, w treściach dotyczących przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie*. Szczegółową analizę umieszczono w rozdziale raportu poświęconym temu przedmiotowi, poniżej krótki komentarz o charakterze bardziej ogólnym. Zapis dotyczący płci brzmi:

82 Tamże, s. 9.

Różnice i podobieństwa między chłopcami i dziewczętami; identyfikacja z własną płcią; akceptacja i szacunek dla ciała⁸³.

Powstaje pytanie, co sformułowanie „identyfikacja z własną płcią” oznacza dla osób tworzących podstawę programową. Niestety, dla nauczycielek i nauczycieli przygotowujących scenariusze i konspekty zajęć, które mają za zadanie realizować ten punkt podstawy programowej, celem często jest „wzmocnienie identyfikacji z własną płcią”, co z jednej strony oznacza umieszczanie w scenariuszach wielu stereotypowych przekazów dotyczących kobiecości i męskości, a jednocześnie brak jakiegokolwiek przestrzeni dla osób – uczennic i uczniów – którzy nie są pewni swojej tożsamości płciowej⁸⁴. Analizując przykładowe scenariusze, można uznać, że w taki sposób jest realizowany cel związany ze wzmocnieniem identyfikacji z płcią społeczno-kulturową (gender), a tym samym – socjalizacją uczennic i uczniów do spełniania oczekiwań i norm społecznych dotyczących dziewcząt i chłopców. Niestety w ten sposób polska szkoła wzmacnia stereotypy płci, daje przyzwolenie na nierówne traktowanie, uwypukla różnice między dziewczętami i chłopcami, przypisując im dodatkowo rzekomo „naturalny” rodowód.

Ostatnim słowem kluczowym, do którego chcę się odnieść, a które stanowi niejako podstawę edukacji antydyskryminacyjnej, jest dwukrotnie przywoływana w podstawie programowej dla szkół podstawowych *dyskryminacja*. We wprowadzeniu czytamy:

W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji⁸⁵.

Taki zapis, powtórzony również w podstawie programowej dotyczącej kolejnych etapów kształcenia, przyciąga uwagę i prowokuje do pytań. W jaki sposób rozumiana jest dyskryminacja? W jaki sposób szkoła zapobiega dyskryminacji? Jak konkretnie wyglądają „odpowiednie kroki”? Niestety, w kontekście kolejnych zapisów znajdujących się w podstawie, a także biorąc pod uwagę wyniki badania przedstawionego w tym raporcie, można stwierdzić, że jest to zapis czysto deklaracyjny i nie przekłada się na żadne konkretne rozwiązania funkcjonujące w szkołach. Mówi się tu o „wszelkiej dyskryminacji”, a jednocześnie sankcjonuje nierówne traktowanie ze względu na wyznanie (np. brak lekcji etyki dla dzieci

83 Tamże, s. 50.

84 Przykładowe scenariusze zajęć w ramach przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie*, zawierające jako cel fragment podstawy programowej „Identyfikacja z własną płcią”: http://lekcje_wychowawcze.republika.pl/rolaojca_app2.html [dostęp: 28.09.2011]; http://www.plociczno.pl/naucz_public/scenar.htm [dostęp: 28.09.2011]; http://www.profesor.pl/mat/pd1/pd1_iwona_wick_030319.pdf [dostęp: 28.09.2011].

85 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 2.

nieuczęszczających na religię) czy orientację seksualną (brak jakichkolwiek zapisów dotyczących osób homoseksualnych, powszechna homofobia i przyzwolenie na komentarze i zachowania naruszające godność uczniów i uczennic o nieheteroseksualnej orientacji lub tych, którym taka orientacja jest przypisywana).

W części „Zalecane warunki i sposób realizacji”, dotyczącej przedmiotu *historia i społeczeństwo* czytamy natomiast, że:

Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw:

- 1) zaangażowania w działania obywatelskie: uczeń angażuje się w działania społeczne;
- 2) wrażliwości społecznej: uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie;
- 3) odpowiedzialności: uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych;
- 4) poczucia więzi: uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną;
- 5) tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji⁸⁶.

Ponownie mamy do czynienia z ważnym założeniem, trudno natomiast wyobrazić sobie, na bazie jakiej wiedzy oraz umiejętności, uczennice i uczniowie mieliby przeciwstawiać się przejawom dyskryminacji – w takie kompetencje szkoła nie wyposaża.

Reasumując, w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych poświęca się niewiele miejsca edukacji antydyskryminacyjnej, niektóre zaś zapisy sprawiają wrażenie przypadkowych czy absolutnie teoretycznych. Bardzo trudno byłoby przekładać je na konkretne działania, gdyby zechciano je rzeczywiście realizować.

4.1.2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych dzieli się na dwa etapy edukacyjne: III etap edukacyjny, obejmujący gimnazjum, oraz IV etap edukacyjny, obejmujący szkoły ponadgimnazjalne. Na obu etapach edukacyjnych⁸⁷ realizowane są następujące przedmioty: *język polski; języki obce nowożytnie; wiedza o kulturze; muzyka; historia muzyki; plastyka; historia sztuki; język łaciński i kultura antyczna; filozofia; historia;*

86 Tamże, s. 57.

87 Dotyczy szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

wiedza o społeczeństwie; podstawy przedsiębiorczości; geografia; biologia; chemia; fizyka; matematyka; informatyka; wychowanie fizyczne; edukacja dla bezpieczeństwa; wychowanie do życia w rodzinie; etyka; język mniejszości narodowej lub etnicznej; język regionalny – język kaszubski⁸⁸. Przedmioty uzupełniające: zajęcia artystyczne; historia i społeczeństwo; ekonomia w praktyce; przyroda, zajęcia techniczne⁸⁹.

III i IV etap edukacyjny zostały omówione w podstawie programowej w podziale na poszczególne przedmioty, w każdym z nich wprowadzono rozróżnienie na „Cele kształcenia – wymagania ogólne” oraz „Treści nauczania – wymagania szczegółowe” i to właśnie wymagań szczegółowych dotyczą najczęściej cytowane w rozdziale fragmenty (jeżeli nie zaznaczono inaczej). W zależności od przedmiotu jest on nauczany na obu omawianych etapach edukacji lub tylko jednym. Jeżeli przedmiot wprowadzany jest na IV etapie edukacji, może być nauczany w zakresie podstawowym i/lub rozszerzonym. Zakończenie dokumentu stanowi część „Zalecane warunki i sposób realizacji”, gdzie warunki przypisano do nauczanych przedmiotów.

Poniżej przedstawiono wyniki badania w podziale na 8 przesłanek, w każdej z tabel wskazano także, w ramach jakich przedmiotów i na którym etapie edukacyjnym pojawiają się treści. Rozróżnienie dotyczące zakresu podstawowego i rozszerzonego wskazywano wyłącznie przy przedmiotach, gdzie zgodnie z podstawą programową realizuje się oba poziomy⁹⁰.

Stosowane skróty:

III ee – III etap edukacyjny (gimnazjum)

IV ee – IV etap edukacyjny (szkoła ponadgimnazjalna)

88 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół), s. 3.

89 Szkoła ma obowiązek zadbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia i dlatego dla uczniów, którzy wybierają kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych przewidziany jest dodatkowo przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo, który poszerza ich wiedzę w zakresie nauk humanistycznych oraz kształtuje postawy obywatelskie. Natomiast dla uczniów, którzy wybierają kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych przewidziany jest dodatkowo przedmiot uzupełniający przyroda, który poszerza ich wiedzę w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych. Tamże, s. 4.

90 Szczegółowe zestawienie zamieszczono w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 5.

Tabela 2

Przesłanka: rasa i pochodzenie etniczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Antysemityzm	2	Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony
Etniczność (w tym mniejszości etniczne)	26	Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres rozszerzony Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III i IV ee
Ksenofobia	2	WOS, IV ee, zakres podstawowy i rozszerzony
Narodowość (w tym mniejszości narodowe)	53	Język polski, III ee Historia, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres rozszerzony Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III i IV ee
Rasizm	4	WOS, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee Przedmiot uzupełniający: Przyroda, IV ee
Żyd	4	Historia, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony

Wielokrotne pojawianie się słów kluczowych związanych z narodowością i etnicznością wynika przede wszystkim z faktu, że w polskim systemie edukacji wprowadzono przedmiot *język mniejszości narodowej lub etnicznej* oraz *język regionalny – język kaszubski*. Jest to bardzo dobra praktyka, pozwalająca osobom należącym do mniejszości narodowych i etnicznych uzyskać wsparcie związane z podtrzymaniem poczucia tożsamości narodowej / etnicznej / regionalnej⁹¹. Zdecydowanie jednak, podobnie jak w przypadku podstawy programowej dla szkół podstawowych, inne mniejszości – osoby niepełnosprawne, osoby o orientacji nieheteroseksualnej, mniejszości wyznaniowe – są bardzo wyraźnie pomijane.

Z analizy podstawy programowej pod kątem przesłanki rasy i pochodzenia narodowego i etnicznego jednoznacznie wynika, że tematyka związana z tym obszarem pojawia się dopiero w zapisach dotyczących IV etapu edukacyjnego, wcześniej nie ma mowy np. o antysemityzmie,

91 Przedmiot *język mniejszości narodowej lub etnicznej* oraz przedmiot *język regionalny – język kaszubski* jest realizowany w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579). Podają za: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych..., s. 5.

rasizmie, ksenofobii. Z pewnością są to tematy, które powinny zostać zaplanowane również dla młodzieży gimnazjalnej.

Bardzo interesujące odniesienie do tematyki związanej z nierównościami i dyskryminacją można znaleźć w podstawie dotyczącej przedmiotu uzupełniającego przyroda:

Dylematy moralne w nauce (...) nadużycia wniosków z teorii ewolucji: „darwinizm społeczny”, rasizm, seksizm i inne formy nietolerancji; co mówi, a czego nie mówi socjobiologia; dylematy bioetyki w świetle osiągnięć współczesnej genetyki, biotechnologii i medycyny (...)”⁹²

Pojawienie się słowa „nadużycie” w kontekście rasizmu, seksizmu czy nietolerancji daje jasną informację dotyczącą negatywnej oceny tych zjawisk. Jednocześnie jest to jedyne miejsce w podstawie programowej w polskim systemie edukacji formalnej, gdzie pojawia się słowo „seksizm”, zupełnie pomijane również w podręcznikach. Z jednej strony, odnalezienie takiego wątku w podstawie programowej daje nadzieję na możliwość włączania tematyki antydyskryminacyjnej do edukacji szkolnej, jednocześnie jednak mówimy o przedmiocie uzupełniającym, adresowanym do uczennic i uczniów, które/którzy zdecydowali się na kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych. Tym samym wątek dociera do stosunkowo wąskiej grupy odbiorczyń i odbiorców.

Tabela 3
Przesłanka: *status uchodźcy, imigranta*

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Migrant	6	Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres rozszerzony
Uchodźca	3	Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres rozszerzony

Tematyka związana z sytuacją uchodźczyń/uchodźców oraz imigrantek/imigrantów w podstawie programowej pojawia się jedynie w obszarze przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Kontekst omawiania sytuacji tych grup na III etapie edukacyjnym nakreślono szczegółowo w rozdziale poświęconym temu przedmiotowi w dalszej części raportu.

Na uwagę zasługuje natomiast fragment postawy programowej dotyczący treści nauczania wiedzy o społeczeństwie na IV etapie edukacyjnym:

92 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 229.

Procesy narodowościowe i społeczne we współczesnym świecie. Uczeń:

- 1) wyjaśnia, dlaczego i w jakim zakresie doszło do integracji narodów w świecie zachodnim;
- 2) porównuje różne modele polityki wybranych państw wobec mniejszości narodowych i imigrantów;
- 3) wyjaśnia, dlaczego w Europie integracja imigrantów z państw pozaeuropejskich rodzi trudności; ocenia sytuację imigrantów w Polsce⁹³.

Poświęca się tutaj dużo uwagi imigrantkom i imigrantom, kierując uwagę uczennic i uczniów na sytuację tych grup w Polsce i na świecie. Pewne obawy rodzi natomiast sformułowanie dotyczące trudności wiążących się z integracją w Europie imigrantek i imigrantów z państw pozaeuropejskich. Bardzo trudno jednoznacznie określić tu, jaki dokładnie problem miał/miała na myśli autor/autorka zapisu i też – realizacji jakich treści spodziewa się w tym obszarze. Istnieje zatem obawa, że osoba pisząca program czy podręcznik na podstawie tak sformułowanego zapisu może posłużyć się własnymi stereotypami i uprzedzeniami w tym zakresie i np. powielać koncepcje o wyższości pewnych nacji nad innymi.

Tabela 4
Przesłanka: *religia*

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Buddyzm	1	Filozofia, IV ee
Ateizm	2	Filozofia, IV ee Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres rozszerzony
Chrześcijaństwo	12	Język polski, IV ee Język łaciński i kultura antyczna, IV ee Filozofia, IV ee Historia, III i IV ee – zakres podstawowy Etyka, III i IV ee
Hinduizm	1	Filozofia, IV ee
Islam/ muzułmanizm	7	Historia, III i IV ee – zakres rozszerzony Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Judaizm	3	Język polski, IV ee Historia, III ee Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Katolicyzm	6	Historia, III i IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony

93 Tamże, s. 91.

Wyznanie/religia	13	Język polski, III ee Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III i IV ee Język regionalny – język kaszubski, III i IV ee Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
------------------	----	---

Przywoływanie różnych religii oraz idei czy wartości z nimi związanych w podstawie programowej ma miejsce przede wszystkim w kontekście historycznym, zarówno w ramach przedmiotów odnoszących się bezpośrednio do historii, jak i w ramach filozofii czy języka polskiego. Można powiedzieć, że odniesienie do idei związanych z różnymi religiami jest bardzo dobrą praktyką, natomiast warto byłoby wprowadzić takie odniesienia również w kontekście współczesnym. Przyglądając się częstotliwości, z jaką pojawiają się odniesienia do poszczególnych religii, wyraźnie widać dominację informacji związanych z chrześcijaństwem i katolicyzmem, przy czym w podstawie programowej pojawiają się jeszcze odniesienia do „Kościoła”, których nie zliczano ze względu na brak kontekstu antydyskryminacyjnego. W podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie (IV etap edukacyjny – zakres rozszerzony) zawarto także odniesienie do obowiązującego w Polsce konkordatu:

19. Modele ustrojowe państw demokratycznych. Uczeń (...) 4) opisuje współczesne modele stosunków między władzą świecką a władzą duchowną (uprzywilejowanie głównego wyznania, państwo ateistyczne, państwo neutralne światopoglądowo); 5) omawia przepisy Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej dotyczące relacji państwo-Kościół; podaje najważniejsze postanowienia konkordatu⁹⁴.

W podstawie programowej etyki można natomiast znaleźć zapisy dotyczące ogólnego ujmowania zależności między moralnością a różnymi religiami.

6. Moralność a religia, wiedza i polityka.
7. Wskazania moralne w religii chrześcijańskiej. Normy społeczne wynikające z nauki społecznej Kościoła.
8. Wskazania moralne w innych religiach świata⁹⁵.

Jednocześnie kilkakrotnie można odnaleźć bardziej ogólne sformułowania, niezwiązane z konkretnym wyznaniem, które odnoszą się do relacji mniejszość-większość, tożsamości czy wojen wyznaniowych.

Na uwagę zasługuje uwzględnienie mniejszości religijnych jako jednego z rodzajów mniejszości, o których trzeba pamiętać, mówiąc o prawach człowieka w Polsce. W podstawie programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie, na IV etapie edukacyjnym (zakres rozszerzony), czytamy:

94 Tamże, s. 95.
95 Tamże, s. 203.

Ochrona praw człowieka w Polsce. Uczeń (...) analizuje stan przestrzegania praw mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych⁹⁶.

Religia staje się – obok pochodzenia narodowego i etnicznego – ważną przesłanką decydującą o tym, czy ktoś znajduje się w większości czy grupie mniejszościowej. W podstawie programowej przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie (IV etap edukacyjny) znajduje się natomiast następujący zapis:

Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych⁹⁷.

Z jednej strony mowa jest tu o tolerancji, z drugiej – użycie słowa „odmienność” jest niefortunne, ponieważ budzi ono negatywne skojarzenia z obcością, innością, dziwactwem, a więc czymś, czego należy się strzec. Warto więc nazwać wprost zagadnienie: tolerancja wobec mniejszości religijnych / etnicznych / kulturowych. Z uwagi na to, że sformułowanie „mniejszości seksualne” nie odnosi się tylko do osób bi- i homoseksualnych, ale ma szerszy kontekst, warto używać zwrotu osób homoseksualnych/nieheteroseksualnych.

W podstawie programowej w kilku miejscach pojawia się także sformułowanie:

Uczeń (...) dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość⁹⁸.

Ten zapis możemy znaleźć w treściach nauczania dotyczących języka polskiego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego. Uznano je za związane z tematyką antydyskryminacyjną ze względu na wskazanie kontekstu kształtowania tożsamości i udziału w tym procesie różnych przesłanek, wynikających z narodowości, kultury czy właśnie religii. Tematyka własnej tożsamości staje się często jednym z pierwszych elementów warsztatu antydyskryminacyjnego jako niezwykle istotna w procesie postrzegania własnej sytuacji oraz położenia innych grup społecznych.

Tabela 5
Przesłanka: wiek

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Wiek kobiety/mężczyzny	1	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee

W podstawie znaleziono tylko jedno odniesienie do wieku, a w zasadzie starości, co pokazuje, że temat związany z tą przesłanką jest pomijany. Zapis pochodzi z fragmentu podstawy przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie.

96 Tamże, s. 99.
97 Tamże, s. 201.
98 Tamże, s. 9.

Człowiek wobec niepełnosprawności, starości, choroby, umierania i śmierci, w tym w aspekcie życia rodzinnego⁹⁹.

Ważne, żeby pamiętać, że takie umiejscowienie tematyki związanej ze starością – w kontekście niepełnosprawności, choroby, śmierci – nie służy przeciwdziałaniu dyskryminacji ze względu na wiek, tylko może wzmacniać stereotyp osób w starszym wieku, jako tych, których życie już się kończy i nic ich już nie czeka poza chorobą i śmiercią.

Tabela 6
Przesłanka: zdrowie psychiczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmiot / etap edukacyjny
Zdrowie psychiczne	1	Wychowanie fizyczne, IV ee – zakres podstawowy

W podstawie programowej w jednym miejscu pojawia się informacja dotycząca chorób psychicznych, a tym samym zdrowia psychicznego, i jednocześnie jest to zapis mający charakter antydyskryminacyjny:

6. Edukacja zdrowotna. Uczeń: (...) omawia przyczyny i skutki stereotypów i stygmatyzacji osób chorych psychicznie i dyskryminowanych (np. żyjących z HIV/AIDS)¹⁰⁰.

Zaskakujące, że tego typu zapis pojawia się w ramach przedmiotu *wychowanie fizyczne*, tematyka związana ze zdrowiem psychicznym jest natomiast pominięta we wszystkich innych przedmiotach. Odrębnym pytaniem staje się kwestia sposobu realizacji tych założeń przez nauczycielki i nauczycieli *wychowania fizycznego* oraz ich merytoryczne przygotowanie do prowadzenia takiego zagadnienia podczas zajęć.

Tabela 7
Przesłanka: niepełnosprawność

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Niepełnosprawność	4	Wprowadzenie Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee Język obcy nowożytny, IV ee

Podobnie jak w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, odniesienia do niepełnosprawności dotyczą zarówno poruszania tej tematyki w ramach poszczególnych przedmiotów, jak i dostosowywania wymagań do potrzeb i możliwości

99 Tamże, s. 202.
100 Tamże, s. 195.

uczennic i uczniów z niepełnosprawnościami. W żaden sposób nie odniesiono się natomiast do kontekstu antydyskryminacyjnego.

Tabela 8
Przesłanka: orientacja seksualna

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Heteroseksualizm	1	Wiedza o społeczeństwie, IV ee, zakres rozszerzony
Odmienność seksualna	1	Wiedza o społeczeństwie, IV ee, zakres rozszerzony
Mniejszość seksualna	1	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee

W podstawie programowej nie pojawiają się wprost słowa *homoseksualizm*, *lesbijka*, *gej*, *biseksualizm* czy *homofobia*, znaleziono natomiast dwa odniesienia do tematyki związanej z funkcjonowaniem w naszym społeczeństwie osób nieheteroseksualnych. Jedno z nich można odnaleźć w cytowanym wcześniej fragmencie podstawy dotyczącym przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie* na IV etapie edukacyjnym:

Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych¹⁰¹.

Ponownie warto tu zwrócić uwagę na przekaz wynikający z takiego sformułowania – użycie słowa „odmienność” wskazuje na obcość danej grupy, a tym samym powoduje, że nie mówi się tutaj o osobach nieheteroseksualnych w sposób neutralny. Wątek ten pojawia się także w podstawie programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* na IV etapie edukacyjnym – zakres rozszerzony, gdzie charakter sformułowania jest znacznie bardziej wyważony:

Współczesne spory światopoglądowe. Uczeń: (...) rozważa argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne¹⁰².

W podstawie programowej kształcenia ogólnego nie pojawiają się zatem odniesienia do naukowego rozumienia orientacji seksualnej. Pojawiają się natomiast wątki związane ze społecznym funkcjonowaniem grupy osób nieheteroseksualnych, tolerancją czy jej brakiem, kwestiami, nad którymi trwa dyskusja społeczna. Niepokój może budzić fakt, że tak rzadko, bo jedynie dwa razy, w podstawie programowej odniesiono się do osób nieheteroseksualnych, jednocześnie stosując sformułowanie *mniejszości seksualne*, od którego odchodzi się już w ruchu praw osób nieheteroseksualnych.

101 Tamże, s. 201.
102 Tamże, s. 92.

Tabela 8

Przełaska: płęć

Lista kategorii	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Kobięta	9	Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Męczyzna	6	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Płęć	1	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee

W podstawie programowej można znaleźć kilka odniesień dotyczących sytuacji kobiet w społeczeństwie: ich praw, ról społecznych czy ruchu emancypacyjnego (fragmenty dotyczące emancypacji kobiet zacytowano i skomentowano w dalszej części rozdziału). Cieszyć może wymienienie praw kobiet jako dziedziny praw człowieka w ramach podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie, zwłaszcza że zapis ten znajduje się w podstawowym, a zatem trafiającym do wszystkich uczennic i uczniów, zakresie nauczania.

Uczeń (...) znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić¹⁰³.

To z pewnością dobra praktyka, zwłaszcza że myśląc o prawach człowieka, często myślimy o prawach uniwersalnych, jednakowych dla wszystkich bez względu na dodatkowe przesłanki, i pomijamy w ten sposób prawa, które dotyczą tylko jednej grupy ze względu na jej specyficzną sytuację czy nawet różnice biologiczne (np. prawa reprodukcyjne w wymiarze ściśle związanym z biologią kobiet).

Odniesienie do kobiecości, męskości czy szerzej – płci, znaleźć można w podstawie programowej *wychowania do życia w rodzinie* na IV etapie edukacyjnym:

Wartości i pojęcia związane z płciowością człowieka: męskość, kobiecość, miłość, rodzina, rodzicielstwo. Znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości i budowaniu emocjonalnych więzi. Role kobiet i mężczyzn a panujące stereotypy. (...) Komplementarność płci – wzajemne dopełnianie się płci w sferach fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej. Rozumienie, akceptacja i szacunek dla osób płci odmiennej¹⁰⁴.

103 Tamże, s. 89.
104 Tamże, s. 202.

Czytając zapisy, można odnieść wrażenie, że pojawiają się tu sformułowania niosące potencjał zmiany równościowej, odnoszące się do ról społecznych kobiet i mężczyzn (pytanie, czy krytycznie?), wskazujące na konieczność akceptacji dla osób drugiej płci. Niepokoi jednak wskazywanie na komplementarność płci, co może oznaczać posługiwanie się stereotypami płci i budowanie przekonania, że kobietom i mężczyznom przypisane są poszczególne cechy charakterystyczne dla danej płci. Gdyby chodziło jedynie o różnice biologiczne, można uznać taki zapis za uprawniony, jeżeli natomiast „wzajemne dopełnianie się płci” pojawia się również w odniesieniu do sfery psychicznej czy społecznej, takie założenia mogą wzmacniać stereotypowe przekonania dotyczące kobiecości i męskości (np. łagodność i uległość kobiet versus agresywność i dominacja mężczyzn; przypisanie kobiet do sfery związanej z wychowaniem dzieci czy do zawodów opiekuńczych versus przypisanie mężczyzn do sfery związanej z utrzymaniem rodziny oraz stanowisk kierowniczych).

W ramach przedmiotu uzupełniającego *historia i społeczeństwo* proponuje się uczniom i uczniom różne wątki tematyczne, a wśród nich „Kobięta i mężczyzna, rodzina”¹⁰⁵. W jego ramach pojawiają się kwestie związane z rolami kobiet i mężczyzn oraz modelem rodziny w Biblii, starożytnej Grecji i Rzymie, a także wątki dotyczące przemian w tych obszarach w historii, rewolucji obyczajowych czy emancypacji kobiet. Z pewnością warto byłoby poszerzyć tę tematykę wprost o zagadnienia związane z płcią społeczno-kulturową (gender) oraz jej znaczeniem dla ról kobiet i mężczyzn czy sytuacji obu płci w różnych obszarach życia społecznego w XXI wieku – cały wątek ma charakter historyczny i zamyka się zagadnieniem dotyczącym modelu rodziny i przemian społecznych w XX wieku.

W związku z tym, że jednym z obszarów praw kobiet są prawa reprodukcyjne, w trakcie analizy podstawy programowej zwrócono także uwagę na fakt, że dwukrotnie pojawia się w niej odniesienie do aborcji (niestety nie „prawa do aborcji”, co byłoby odpowiedniejszym sformułowaniem w kontekście postulatów środowisk kobiecych/feministycznych). We fragmencie podstawy przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* (zakres rozszerzony) znajdujemy zapis:

Współczesne spory światopoglądowe. Uczeń (...) rozważa racje stron sporów o dopuszczalność aborcji i eutanazji¹⁰⁶.

Niestety, w dalszej części podstawy, dotyczącej przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie* pojawia się już zapis z konkretną tezą:

20. Nieplanowana ciąży; sposoby szukania pomocy w sytuacjach trudnych.
21. Aborcja jako zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego – aspekty: prawny, medyczny i etyczny¹⁰⁷.

105 Tamże, s. 221.
106 Tamże, s. 92.
107 Tamże, s. 202.

Można by zapytać, dlaczego w podstawie programowej nie zwraca się uwagi na to, jakim zagrożeniem dla zdrowia psychicznego i fizycznego może być nieplanowana ciąża i jakie mogą być jej skutki dla dziewczyny/kobiety. Docenić przy tym należy fakt, że informacje dotyczące planowania rodziny czy zarządzania płodnością pojawiają się w podstawie programowej zarówno na III, jak i na IV etapie edukacyjnym, zwraca się tu uwagę na wspólną odpowiedzialność kobiet i mężczyzn dotyczącą płodności.

14. Płodność wspólną sprawą kobiety i mężczyzny.
15. Planowanie rodziny. Metody rozpoznawania płodności. Antykoncepcja – aspekt zdrowotny, psychologiczny i etyczny¹⁰⁸.
11. Metody rozpoznawania płodności.
12. Metody i środki antykoncepcji. Sposoby ich działania i zasady doboru¹⁰⁹.

W kontekście zapisów dotyczących przerywania ciąży ważne jest jednak, żeby podkreślić, jak w ramach nauczania przedmiotu powielany jest jeden światopogląd, związany, jak można domniemywać, z ochroną życia ludzkiego od poczęcia. Szkoła zatem nie jest miejscem, w którym dziewczęta i chłopcy mogą otrzymać informacje dotyczące prawa do przerywania ciąży, a także podjąć dyskusję na temat prawa do aborcji.

Tabela 9
Pozostałe kategorie

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w podstawie programowej	
	Liczba wystąpień	Przedmioty / etap edukacyjny
Dyskryminacja	3	Wprowadzenie Wychowanie fizyczne – IV ee Wiedza o społeczeństwie, Zalecane warunki i sposób realizacji
Emancypacja	3	Wiedza o społeczeństwie – IV ee, zakres rozszerzony Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Godność ludzka	2	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee Etyka, III ee
Mniejszość	22	Historia, IV ee – zakres rozszerzony Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III i IV ee
Prawa człowieka	13	Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony

108 Tamże, s. 201.
109 Tamże, s. 202.

Przemoc	2	Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee
Prześladowanie	2	Historia, III ee
Równość	8	Język polski, III ee Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony
Różnorodność	1	Etyka, Zalecane warunki i sposób realizacji
Stereotyp	3	Wiedza o społeczeństwie, III ee Wychowanie fizyczne, IV ee Wychowanie do życia w rodzinie, IV ee
Stygmatyzacja	2	Wiedza o społeczeństwie, IV ee Wychowanie fizyczne, IV ee
Szacunek	8	Wprowadzenie Wychowanie do życia w rodzinie, III i IV ee, Zalecane warunki i sposoby realizacji Wiedza o społeczeństwie, III ee Geografia, III ee
Światopogląd	1	Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres rozszerzony
Tolerancja	16	Język polski, III ee Filozofia, IV ee – zakres rozszerzony Historia, IV ee – zakres rozszerzony Wiedza o społeczeństwie, III ee, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony, Zalecane warunki i sposób realizacji Wychowanie do życia w rodzinie, III ee, IV ee – zakres podstawowy Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III ee Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee Przedmiot uzupełniający: Przyroda Język obcy – Zalecane warunki i sposób realizacji
Tożsamość	20	Wprowadzenie Język polski, III ee, IV ee – zakres rozszerzony Historia, IV ee – zakres rozszerzony Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres rozszerzony Geografia, III ee Wychowanie do życia w rodzinie, III i IV ee Etyka, IV ee Język mniejszości narodowej lub etnicznej, III ee, IV ee – zakres podstawowy i rozszerzony Język regionalny – język kaszubski, III ee, IV ee – zakres podstawowy
Uprzedzenie	1	Wiedza o społeczeństwie, III ee
Wielokulturowość	2	Przedmiot uzupełniający: Historia i społeczeństwo, IV ee
Wykluczenie	1	Wiedza o społeczeństwie, IV ee – zakres rozszerzony

W kontekście pytań badawczych oraz przyglądania się podstawie programowej pod kątem obecności w niej tematyki antydyskryminacyjnej warto przede wszystkim skomentować kwestie związane z tzw. łańcuchem dyskryminacji, składającym się z trzech elementów:

stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Niestety, w podstawie programowej kształcenia ogólnego w żadnym miejscu nie odniesiono się do tych zależności, chociaż warto zauważyć, że wszystkie te pojęcia pojawiały się w analizowanym tekście. Jeśli chodzi o okoliczności przywoływania stereotypów, pojawiają się one przy okazji ról kobiet i mężczyzn (*wychowanie do życia w rodzinie*), stereotypizacji i stygmatyzacji osób chorych psychicznie (*wychowanie fizyczne*) oraz – tu wspólnie z uprzedzeniami – w kontekście relacji między narodami (*wiedza o społeczeństwie*).

Każdorazowo są zatem przypisane do konkretnych grup i ich sytuacji, co jest oczywiście dobrym rozwiązaniem, o ile pojawiają się także treści o bardziej ogólnym charakterze, skupiające się na mechanizmach stereotypizacji i dyskryminacji. Takie przypisanie tematu do trzech przesłanek dyskryminacji – płci, choroby psychicznej, narodowości – może tworzyć mylne wrażenie, że innych grup taka sytuacja nie dotyczy. Poza tym w żadnym przypadku nie pojawia się bezpośrednie odniesienie do faktu, że bardzo często przyczyną dyskryminacji poszczególnych grup, ich członkiń i członków, są właśnie stereotypy i uprzedzenia.

Pojęcie dyskryminacji dwukrotnie użyte jest dokładnie tak samo jak cytowane wcześniej zapisy podstawy programowej dla szkół podstawowych, zobowiązujące szkołę do zapobiegania dyskryminacji (Wprowadzenie¹¹⁰) oraz kształtowania postawy tolerancji przejawiającej się m.in. w przeciwstawianiu się przez uczennice i uczniów przejawom dyskryminacji (Zalecane warunki i sposób realizacji przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*¹¹¹). Komentarz do tych zapisów zamieszczono w pierwszej części niniejszego rozdziału.

Bardziej konkretne odniesienie do dyskryminacji pojawia się w części dotyczącej *wychowania fizycznego*, cytowanej wcześniej przy okazji przesłanki *zdrowia psychicznego*, ale jednocześnie stanowiącej fragment bardzo bogaty w treści będące przedmiotem niniejszego badania, stąd przytoczono je ponownie w kontekście słów kluczowych o bardziej ogólnym charakterze:

Edukacja zdrowotna. Uczeń: (...) omawia przyczyny i skutki stereotypów i stygmatyzacji osób chorych psychicznie i dyskryminowanych (np. żyjących z HIV/AIDS)¹¹².

Na uwagę i uznanie zasługuje kilkukrotne pojawienie się w podstawie programowej słowa *emancypacja*, chociaż w związku z ich umiejscowieniem – w ramach nauczania przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* na poziomie rozszerzonym oraz w ramach przedmiotu uzupełniającego *historia i społeczeństwo* – nie wszystkie uczennice i nie wszyscy uczniowie mają okazję spotkać się z tematyką emancypacji w trakcie swojej edukacji szkolnej. Wątek emancypacji pojawia się zarówno w kontekście emancypacji kobiet, jak i szerszym, bez wskazania na

grupę, która o tę emancypację zabiega. Takie ujęcie tematu jest dobrym rozwiązaniem ze względu na fakt, że nie tylko jedna grupa społeczna, jaką są kobiety, w procesie historii musiała się o swoje prawa ubiegać czy o nie walczyć (również np. osoby czarnoskóre, osoby nieheteroseksualne).

Zmiana społeczna. Uczeń: (...) charakteryzuje wybrany ruch społeczny, np.: Solidarność, ruch niepodległościowy non-violence Mahatmy Gandhiego, ruch praw obywatelskich Martina L. Kinga, ruch na rzecz ochrony środowiska naturalnego, ruch emancypacji kobiet¹¹³.

Współczesna demokracja w Polsce i na świecie – problemy i zagrożenia. Uczeń (...) wyjaśnia, jaką rolę w państwie demokratycznym pełnią ruchy obywatelskiego sprzeciwu i emancypacji¹¹⁴.

Kobieta i mężczyzna, rodzina. Uczeń: (...) wyjaśnia przemiany życia społecznego sprzyjające emancypacji kobiet i przejawy tego procesu¹¹⁵.

W podstawie programowej do nauczania przedmiotu *wychowanie do życia w rodzinie* na IV etapie edukacyjnym dwukrotnie odniesiono się do przemocy, w tym przemocy seksualnej.

Normy zachowań seksualnych. Przemoc i przestępstwa seksualne; możliwości zapobiegania, sposoby obrony. Informacja o ośrodkach pomocy psychologicznej, medycznej i prawnej (...) Przemoc w rodzinie. Wykorzystywanie seksualne. Profilaktyka. Możliwości uzyskiwania pomocy¹¹⁶.

Poruszenie tego trudnego tematu jest bardzo ważnym krokiem w stronę profilaktyki przemocy, w tym przemocy w rodzinie, warto natomiast uzupełnić te zapisy o wskazanie, że przemoc znacznie częściej dotyka kobiety niż mężczyzn i że ma swoje przyczyny w tym, w jaki sposób socjalizujemy w naszym społeczeństwie dziewczęta i chłopców / kobiety i mężczyzn.

Warte zauważenia i przytoczenia są także zapisy dotyczące tolerancji i równości / przeciwdziałania nierównościom społecznym. Wątek tolerancji pojawia się w ramach różnych przedmiotów wiele razy, stanowiąc też odzwierciedlenie faktu, że często przeciwdziałanie dyskryminacji czy działanie na rzecz równości mieści się pod pojemnym hasłem *tolerancja*. Niestety często tolerancja nie oznacza akceptacji dla grup mniejszościowych, co przejawia się w powtarzanych przez nauczycielki/nauczycieli czy młodzież stereotypowych przekonaniach dotyczących osób należących do tych grup (np. Romów/Romek, gejów/lesbijek, osób

110 Tamże, s. 3.

111 Tamże, s. 250.

112 Tamże, s. 195.

113 Tamże, s. 91.

114 Tamże, s. 96.

115 Tamże, s. 223.

116 Tamże, s. 202.

czarnoskórych, kobiet itp.). W celu pokazania różnorodności w ujmowaniu tematu tolerancji, poniżej cytaty z podstawy programowej dotyczącej przedmiotu uzupełniającego przyroda:

Dylematy moralne w nauce. Uczeń: (...) omawia biologiczne i społeczne podłoże różnych form nietolerancji i przedstawia propozycje, jak jej przeciwdziałać¹¹⁷.

Tolerancję można rozwijać również w ramach nauczania języka obcego, o czym świadczy cytaty z podstawy programowej języka obcego nowożytnego (Zalecane warunki i sposób realizacji) w brzmieniu:

Oprócz umiejętności językowych szkoła, poprzez nauczanie języka obcego, kształtuje postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur¹¹⁸.

We fragmencie dotyczącym wiedzy o społeczeństwie nauczanej na IV etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym czytamy:

Ochrona praw i wolności. Uczeń (...) rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji¹¹⁹.

W ramach tego przedmiotu w zakresie nauczania na IV etapie edukacyjnym, ale w zakresie rozszerzonym, kilkakrotnie pojawia się bardziej szczegółowo wątek nierówności społecznych oraz przeciwdziałania wykluczeniu:

Struktura społeczna. Uczeń: (...) porównuje skalę nierówności społecznych w Polsce i wybranym państwie, wyjaśniając związek między nierównościami społecznymi a nierównościami szans życiowych; (...) opisuje mechanizm i skutki społecznego wykluczenia oraz sposoby przeciwdziałania temu zjawisku¹²⁰.

Pojawia się tu także szczegółowa kwestia nierówności w dostępie do edukacji, co być może uświadomi uczniom i uczniom, zwłaszcza mieszkającym w dużych miastach, że dotarcie do szkoły może wymagać przezwyciężenia barier fizycznych, psychologicznych, społecznych, a także pokonania znacznie większej odległości niż kilka przystanków autobusowych.

117 Tamże, s. 235.
118 Tamże, s. 246.
119 Tamże, s. 89.
120 Tamże, s. 91.

Edukacja w XXI w. Uczeń: (...) wskazuje działania, które mogą podejmować państwo, władze samorządowe oraz organizacje społeczne, by zwiększyć równość szans w dostępie do edukacji¹²¹.

Reasumując, treści związane z edukacją antydyskryminacyjną ujmowane są w analizowanej podstawie programowej w ramach różnych przedmiotów, niestety dosyć często w przypadku zakresu rozszerzonego czy przedmiotu uzupełniającego, co nie daje szansy wszystkim uczniom i uczniom na zapoznanie się z tą tematyką i perspektywą.

4.1.3 Rekomendacje

Tematyka antydyskryminacyjna, problematyka związana z równością i różnorodnością została uwzględniona w podstawie programowej w wielu różnych miejscach i warto ten fakt docenić. Taki materiał stanowi znakomity punkt wyjścia do szerszego, systematycznego włączenia perspektywy antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej na etapach edukacyjnych I–IV. W związku z opisanymi w rozdziale i skomentowanymi obszarami do rozwoju sformułowano następujące rekomendacje:

- Uporządkowanie i usystematyzowanie treści związanych z tematyką antydyskryminacyjną, w tej chwili przypisanych do różnych przedmiotów, często w sposób przypadkowy (np. *wychowanie fizyczne*).
- Włączenie do podstawy programowej treści dotyczących pojęć należących do łańcucha dyskryminacji, tj. stereotypów – uprzedzeń – dyskryminacji. Wskazywanie jasnych zależności między nimi.
- Włączenie tematyki dotyczącej osób nieheteroseksualnych, orientacji psychoseksualnej, dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną do przekazów dotyczących różnorodności społecznej i przeciwdziałania dyskryminacji.
- Włączenie tematyki różnorodności i dyskryminacji ze względu na różnorodne przestanki: *wiek, niepełnosprawność, orientację seksualną, płeć, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny*.
- Włączenie do podstawy programowej treści dotyczących płci społeczno-kulturowej (*gender*), ról społecznych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, stereotypów i przekonań dotyczących płci.
- Przeniesienie treści o charakterze antydyskryminacyjnym, nauczanych jedynie w ramach zakresu rozszerzonego poszczególnych przedmiotów lub w ramach przedmiotów uzupełniających, na obowiązkowy etap edukacji.
- Stosowanie równościowego języka, uwzględniającego obie płcie, przede wszystkim w odniesieniu do uczennic i uczniów.

121 Tamże, s. 92.

4.2 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski

Język polski, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum służy kształceniu literackiemu, kulturowemu i językowemu. Uwzględnienie w założeniach tego przedmiotu wiedzy o kulturze, która znajduje swój wyraz m.in. w języku i przejawach twórczości literackiej wydaje się szczególnie predestynować go do przekazywania treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Postrzeganie określonych grup, ocena ich funkcjonowania oraz wartości związane z tym procesem są bowiem reprodukowane przez szeroko rozumianą kulturę. W niniejszym rozdziale przeanalizowano, czy i w jakim stopniu najczęściej używane w szkołach podstawowych i gimnazjach podręczniki do nauczania języka polskiego umożliwiają wprowadzenie przez nauczycielkę/nauczyciela treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną, a uczniom i uczennicom umożliwiają nabycie związanej z nią wiedzy, umiejętności i postaw.

4.2.1 Opis przedmiotu badania i próby

Badanie polegało na przeprowadzeniu analizy podstawy programowej do przedmiotu język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej i klasach I–III gimnazjum oraz analizie treści podręczników i ćwiczeń do nauczania tego przedmiotu, dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Analizie poddano dwa zestawy podręczników i ćwiczeń dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz dwa zestawy dla klas I–III gimnazjum.

Są to następujące publikacje:

1. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
2. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
3. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
4. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.

5. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
6. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 5 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
7. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
8. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
9. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
10. Łuczak A., Murdzek A., *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
11. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
12. Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
13. Malczewska J., Olech J., Adrabińska-Pacuta L., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
14. Hącia A., Malczewska J., Olech J., Adrabińska-Pacuta L., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.
15. Tomaszewicz-Kowalska A., Piechowiak A., Hoga T., *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era.
16. Grabarczyk A., Piechowiak A., *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era.
17. Tomaszewicz-Kowalska A., Hoga T., *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era.
18. Grabarczyk A., Piechowiak A., *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era.
19. Grabarczyk A., Grabowska M., Niedożytko M., Gumkowski M., Ambroziak K., Hoga T., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era.
20. Tomaszewicz-Kowalska A., Grabowska M., Hoga T., Ambroziak K., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era.

Numery porządkowe każdej z publikacji wykorzystano w dalszej części rozdziału, prezentując zestawienia dotyczące wyników badań.

Omówienie wyników przeprowadzonej analizy znajduje się poniżej. W odniesieniu do każdej z wyodrębnionych przesłanek wskazano wyniki powyższych analiz oraz ich interpretację. Z kolei słowa kluczowe, niemożliwe do przyporządkowania do którejkolwiek z przesłanek, zakwalifikowano do kategorii „Pozostałe”, której omówienie zawarto na końcu opracowania.

4.2.2 Analiza podstawy programowej

Analizie poddano zapisy odnoszące się do nauczania przedmiotu *język polski* na II etapie edukacyjnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej), zawarte w załączniku nr 2 (podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) oraz na III etapie edukacyjnym (szkoła gimnazjalna), zawarte w załączniku nr 4 (podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego) do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

II etap edukacyjny

Analiza treści podstawy programowej w zakresie nauczania *języka polskiego* na II etapie edukacyjnym wykazała jednokrotne wystąpienie słowa kluczowego, uwzględnionego w Kluczu kategoryzacyjnym nr 1 – słowa *tożsamość*. Pozostałe słowa kluczowe nie wystąpiły. Dane te obrazuje poniższa tabela:

Tabela 1

Wyniki analizy treści dotyczących nauczania przedmiotu *język polski*, zawartych w załączniku nr 2 (podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*

Przesłanka / słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Pozostałe	
Tożsamość	1

Wskazane słowo *tożsamość* występuje w przytoczonym dokumencie w następującym kontekście:

Uczeń [...] w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną¹²².

W podobnym kontekście słowo to pojawia się w zaleconych warunkach i sposobie realizacji, stanowiących odrębną część dokumentu. Zgodnie z tymi zaleceniami,

II etap edukacyjny to nadal okres [...] formowania poczucia własnej tożsamości i wartości oraz budowania właściwych relacji międzyludzkich¹²³.

Wspomniane zalecenia zobowiązują także nauczycielki/nauczycieli do

4) wprowadzenia ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowania postawy otwartości wobec innych kultur¹²⁴.

Jak wynika z przytoczonych powyżej danych, jedyne odniesienie do postulatów edukacji antydyskryminacyjnej zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego do *języka polskiego* w szkole podstawowej dotyczy zwrócenia uwagi przez nauczycielki/nauczycieli na kwestie związane z kształtowaniem tożsamości uczniów i uczennic. Warto zwrócić uwagę, że zaleceniu temu nie towarzyszą inne treści, związane z kształtowaniem kompetencji antydyskryminacyjnych, np. takie, które odnoszą się do własnej tożsamości w wymiarach związanych na przykład z płcią, rasą i pochodzeniem etnicznym, religią czy orientacją seksualną lub do postaw związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji.

Z uznaniem należy odnotować postulat dotyczący kształtowania u uczniów/uczennic postawy otwartości wobec innych kultur, co jest zgodne z postulatami edukacji antydyskryminacyjnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że jego zrealizowanie podczas zajęć umożliwia jedynie fragmentaryczne osiągnięcie celów towarzyszących postulatowi edukacji antydyskryminacyjnej. Wynika to z tego, że ów postulat odnosi się tylko do tolerancji w odniesieniu do zróżnicowania kulturowego; brak jest natomiast obowiązku realizacji treści dotyczących kształtowania „postawy otwartości” ze względu na inne przesłanki.

W konsekwencji, jedynie od treści podręcznika wykorzystywanego do nauczania *języka polskiego* oraz woli i kreatywności nauczycielki lub nauczyciela we wprowadzaniu do zajęć treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną zależy, czy uczeń/uczennica będzie miał możliwość poznania i zrozumienia swojej tożsamości w wymiarach związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

122 Załącznik nr 2 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, s. 21.

123 Tamże, s. 55.

124 Tamże, s. 55.

III etap edukacyjny

Analiza treści podstawy programowej w zakresie nauczania języka polskiego na III etapie edukacyjnym wykazała występowanie w podstawie programowej słów kluczowych związanych z przestanką rasy i pochodzenia etnicznego, religii i wyznania oraz dwóch słów nie przyporządkowanych do żadnej z przestanek. Wyniki przeprowadzonej analizy obrazuje poniższe zestawienie:

Tabela 2

Wyniki analizy treści podstawy programowej w zakresie nauczania języka polskiego, zawartych w załączniku nr 4 (podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego) do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

Prześłanka / słowo kluczowe	Liczba wystąpień
Rasa i pochodzenie etniczne	
Narodowość	2
Religia i wyznanie	
Religia	2
Pozostałe	
Tolerancja	1
Tożsamość	1

Jeżeli chodzi o występowanie słowa kluczowego *narodowość*, przyporządkowanego do przestanki *rasa i pochodzenie etniczne*, w analizowanym dokumencie występuje ono dwukrotnie – w kontekście słownictwa ogólnonarodowego (polskiego):

3. Świadomość językowa. Uczeń:

3) dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy; dostrzega negatywne konsekwencje używania wulgaryzmów); rozpoznaje wyrazy rodzime i zapożyczone (obce) – rozumie ich funkcję w tekście¹²⁵

125 Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s.7.

oraz w kontekście kształtowania wartości i w związku z tym dostrzegania przez uczniów/uczennice zróżnicowania, w tym zróżnicowania narodowego:

4. Wartości i wartościowanie. Uczeń:

3) dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość¹²⁶.

Należy zauważyć, że występowanie słowa kluczowego, zawartego w kontekście zróżnicowania, związanego z kształtowaniem się wartości uczniów i uczennic, jest ściśle związane z postulatami edukacji antydyskryminacyjnej i stwarza potencjał do wprowadzania zgodnych z nią treści do procesu nauczania.

Słowo kluczowe *religia* pojawia się w analizowanym dokumencie w kontekście wartościowania i kształtowania wartości uczniów i uczennic. Podstawa zaleca, by uczniowie i uczennice

[umieli] omówić na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne¹²⁷

oraz

[umieli] dostrzegać zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście [kształtowały/kształtowali] swoją tożsamość¹²⁸.

Podobnie jak w przypadku przestanki *rasa i pochodzenie etniczne*, zalecenie to stwarza możliwość uwzględnienia w procesie nauczania kształtowania kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną, zarówno w odniesieniu do kształtowania własnej tożsamości, związanej z wyznawaną religią, jak i w kontekście dostrzegania przez uczniów i uczennice zróżnicowania wyznaniowego.

Jeżeli chodzi o słowo kluczowe *tolerancja*, pojawia się ono w analizowanej podstawie także w kontekście kształtowania wartości uczniów i uczennic oraz umiejętności wartościowania:

4. Wartości i wartościowanie. Uczeń:

1) ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm-nacjonalizm,

126 Tamże, s. 8.

127 Tamże, s. 8.

128 Tamże, s. 8.

tolerancja-nietolerancja, piękno-brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach¹²⁹.

Wymóg ten jest związany z postulatami edukacji antydyskryminacyjnej i umożliwia kształtowanie jednej z kompetencji niezbędnych do rozpoznawania przejawów występowania dyskryminacji.

Z kolei słowo kluczowe *tożsamość*, podobnie jak w treściach związanych z II etapem edukacyjnym, umieszczono w podstawie programowej w kontekście kształtowania się tożsamości uczniów i uczennic:

4. Wartości i wartościowanie: Uczeń:

3) dostrzega różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość¹³⁰.

Należy zwrócić uwagę, że podstawa programowa do *języka polskiego* na III etapie edukacyjnym stwarza większe możliwości wprowadzenia treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną niż na II etapie edukacyjnym. Jednakże treści zawarte w podstawie programowej dotyczą wyłącznie wymiarów związanych z przestankami *narodowości, pochodzenia etnicznego i religii* oraz kształtowania tolerancji i tożsamości uczniów i uczennic. Jak widać, treści te jedynie w fragmentaryczny sposób odnoszą się do postulatów edukacji antydyskryminacyjnej. W konsekwencji, podobnie jak w przypadku II etapu edukacyjnego, jest to niewystarczające do nabycia przez uczennice i uczniów kompetencji w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej.

Podsumowując, podstawa programowa w zakresie *języka polskiego* na II i III etapie edukacyjnym zaleca wprowadzenie do treści nauczania tylko kilku zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Skutkować to może tym, że uczniowie i uczennice nie będą wiedzieli, czym jest dyskryminacja i w konsekwencji nie będą umieli jej przeciwdziałać. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że treści związane z poszczególnymi przestankami dyskryminacji odnoszą się wyłącznie do różnicowania wynikającego z *narodowości, pochodzenia etnicznego oraz religii*. W konsekwencji uczniowie i uczennice mają ograniczoną możliwość nabycia kompetencji antydyskryminacyjnych związanych z innymi przestankami, takimi jak: *wiek, płeć, orientacja seksualna, niepełnosprawność, choroba psychiczna czy status imigranta lub uchodźcy*. Dlatego też tylko od wrażliwości nauczycielki/nauczyciela, decydujących o doborze podręczników, wyborze tekstów literackich oraz doborze treści nauczania zależy, czy w trakcie zajęć lekcyjnych z *języka polskiego* uczniowie i uczennice będą mieli możliwość nabycia kompetencji w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej.

129 Tamże, s. 8.

130 Tamże, s. 8.

4.2.3 Analiza podręczników

Tabela 3

Przestanka: *rasa i pochodzenie etniczne*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afrykanin							1			2
Azjata										
Cudzoziemiec			1	1						2
Czarny					3					
Etniczność									1	
Hindus						1				
Kolor skóry					1					
Ksenofobia										
Mulat		2								
Murzyn	1	1								1
Narodowość				1	16	3	3	3		13
Obcokrajowiec	1	2	1							
Rasa					2					
Rasizm										
Rom										
Żyd					1	1		2		

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Afrykanin			1	1			1		2	
Azjata		1								
Cudzoziemiec		1				2	1	1		
Czarny						1			4	
Etniczność				2					1	
Hindus										
Kolor skóry										
Ksenofobia									1	
Mulat										
Murzyn		1		1		1			1	

Narodowość				1	2	13	1	18	9	
Obcokrajowiec										
Rasa						1		1	2	1
Rasizm				2					4	
Rom					1					
Żyd		1	1	3		4		1	15	2

W odniesieniu do słów kluczowych *Afrykanin, czarny, Murzyn, rasa, rasizm* zaobserwowano wyłącznie odwołania do osób o pochodzeniu afrykańskim i dlatego ich analizę zdecydowano się przeprowadzić wspólnie.

W przeanalizowanych podręcznikach brak jest informacji o sytuacji Afrykanów/Afrykanek w Polsce. Uczniowie i uczennice mogą za to dowiedzieć się z jednego z podręczników o obyczajach ludów zamieszkujących Afrykę, jednak dobór treści wydaje się dość przypadkowy i stanowi bardziej ciekawostkę niż rzetelną informację, umożliwiającą nabycie wiedzy na temat warunków życia czy kultury tej grupy:

Basongowie w Afryce Środkowej uważają, że gdy drzewo jest ścinane, zamieszkujący je duch może w gniewie spowodować śmierć wodza i jego rodziny. [...] Gallowie afrykańscy tańczą parami wokół świętego drzewa, modląc się o dobre zbiory. [...] U niektórych plemion murzyńskich w Kongo kobiety ciężarne sporządzają sobie ubrania z kory pewnego świętego drzewa, ponieważ wierzą, że ocali je ono przed niebezpieczeństwem towarzyszącym porodowi¹³¹.

Jak widać, tak przedstawione informacje nie przekazują pełnej wiedzy o sytuacji mieszkanki i mieszkańców Afryki, a płynący z nich przekaz na temat „inności” Afrykanów może budować poczucie odrębności, a nie zaszczeniać szacunek do innych kultur.

Niestety informacje dotyczące Afrykanów/Afrykanek nie są wolne od stereotypów:

Na podstawie tekstu wypisz zalety i wady afrykańskiej tradycji rodzinnej. Następnie sporządź plan rozprawki na temat: Czy dla tradycyjnego Afrykanina rodzina jest podporą życiową, czy przekleństwem?¹³².

Nie jest jasna intencja kryjąca się za przytoczonym poleceniem, jednak dziwi ocenianie rodziny w kategoriach „przekleństwo” i „podpora życiowa”; zastanawiającym jest także,

131 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 39–41.

132 A. Tomaszewicz-Kowalska, T. Hoga, *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 123.

czy podobne polecenie mogłoby się znaleźć w podręczniku np. w odniesieniu do rodzin wielopokoleniowych w Polsce.

Dwa podręczniki, przeznaczone do nauki w gimnazjum (jeden z serii „Po polsku”, drugi z serii „Słowa na czasie”), zawierają informacje na temat dyskryminacji ze względu na rasę oraz ruchów emancypracyjnych walczących o równością rasową:

Od połowy XVII w. Afryka Południowa była obszarem kolonizacji holenderskiej, a później – brytyjskiej. Biali osadnicy stopniowo ograniczali prawa tubylczej ludności. Zaostrzenie tych działań nastąpiło w latach 1948–1991, w których obowiązywał system segregacji rasowej, zwany *apartheidem*. Społeczeństwo południowoafrykańskie podzielono wówczas na grupy rasowe i etniczne, a każdej z nich wyznaczono osobne miejsca do zamieszkania i pracy. Uprzywilejowaną pozycję zajmowali biali mieszkańcy Czarnego Lądu. Najmniejsze odstępstwa od obowiązujących zasad były surowo karane¹³³.

czy

Muzycy z Pink Floyd do takich doświadczeń zaliczyli m.in. zbyt ostry rygor panujący ich zdaniem w szkołach. Piosenka *Another Brick in the Wall* (cz. 2.) stała się w latach 80. bardzo popularnym protest songiem przeciwko złemu, przedmiotowemu traktowaniu uczniów, a wszystkie trzy części tego utworu pełniły funkcję protestu przeciwko wszelkim przejawom poniżania, m.in. przeciwko rasizmowi¹³⁴.

W pierwszym ze wspomnianych podręczników podjęto także próbę zachęcenia uczniów i uczennic do budowania empatii względem osób mieszkających w Afryce i podjęcia działań mających na celu poprawę ich sytuacji w następujący sposób:

Pamiętaj, że ty także możesz pomóc dzieciom z Afryki. Jeżeli zorganizujesz większą grupę chętnych, będziecie skuteczniejsi. Możecie na przykład zorganizować zbiórkę darów. [...] Trzeba też zebrać informacje dotyczące tego, jak można skontaktować się z organizacjami, które zajmują się transportem pomocy humanitarnej dla Afryki¹³⁵.

Rozwijanie empatii i wzmacnianie postawy pomagania innym jest bardzo cenne. Trzeba jednak pamiętać, że przedstawianie Afryki jedynie w kontekście przekazywania jej pomocy humanitarnej pokazuje jej mieszkańców tylko w świetle zależności od pomocy bogatych krajów i może nawet wbrew intencjom osób tworzących ten przekaz modelować postawę pewnej

133 A. Grabarczyk A. i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 140.

134 A. Hącia i in., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010, s. 13.

135 A. Hącia i in., dz. cyt., s. 232.

wyższości czy dominacji w stosunku do osób pokazywanych tylko jako słabe czy ubezwłasnowolnione. Jeśli nie równoważy się tego przekazu informacjami o rozwoju państw afrykańskich lub o tym, że osoby o czarnym kolorze skóry radzą sobie w życiu równie dobrze, jak osoby o białym kolorze skóry, to może dojść do wykształcenia stereotypu osoby czarnoskórej jako osoby nie potrafiącej sobie radzić bez pomocy innych ludzi.

Warto zauważyć też, że wszystkie przedstawione treści nie odnoszą się w ogóle do polskich realiów oraz sytuacji osób pochodzących z Afryki i innych osób czarnoskórych zamieszkujących w Polsce, w tym doświadczanej przez nie dyskryminacji, a do sytuacji w Afryce. Może to skutkować przekonaniem uczniów i uczennic, że osoby czarnoskóre, w tym czarnoskórzy Afrykanie / czarnoskóre Afrykanki, nie mieszkają w Polsce i nie odwiedzają naszego kraju lub że zjawisko rasizmu i dyskryminacji rasowej w Polsce nie istnieje.

Dodatkowo, jeżeli chodzi o słowo *czarny*, zaobserwowano interesującą prawidłowość, a mianowicie w trzech podręcznikach słowo to było wykorzystywane do opisywania zjawisk niepożądanych, ocenianych negatywnie, pesymistycznych, np. *Nazwy uczuć pozytywnych podkreśl kolorem czerwonym, a negatywnych czarnym*¹³⁶ czy

W tym celu podzielcie się klasę na 2 grupy: różowych i czarnych. Grupa różowych przedstawia pozytywne skutki badań naukowych i optymistyczną wizję świata, a grupa czarnych – skutki negatywne i pesymistyczny obraz świata¹³⁷.

W tym kontekście, jak pokazują badania psychologiczne¹³⁸, używanie potem słowa *czarny*, *czarnoskóry* może wywoływać nieświadome negatywne skojarzenia.

Jeżeli chodzi o słowo *ksenofobia*, nawiązanie do niego znalazło się tylko w jednym podręczniku. Poleca się uczniom i uczennicom *Na podstawie słownika języka polskiego [wyjaśnić] znaczenie terminów: rasizm, nacjonalizm, ksenofobia*¹³⁹, co niewątpliwie umożliwi im nabywanie wiedzy na temat opisanych w definicjach zjawisk i jest powiązane z postulatami edukacji antydyskryminacyjnej.

Zaskakująca jest analiza obserwacji powiązanych ze słowem *etniczność* – pomimo występowania na terenie naszego kraju wielu powszechnie znanych grup etnicznych, w analizowanych podręcznikach słowo to wystąpiło dwukrotnie: w kontekście gromadzenia w skansenach zabytków kultury grup etnicznych, co umożliwi uczniom i uczennicom wyłącznie nabywanie wiedzy na temat istnienia wymienionych grup, oraz w kontekście rozwiązań prawnych związanych z dbałością o mniejszości etniczne i regionalizm:

136 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 5 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007, s. 16.

137 A. Łuczak, A. Murdzek, dz. cyt., s. 225.

138 Por. *Nieświadomiony afekt*, pod. red. R. K. Ohme, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2007.

139 A. Grabarczyk i in., dz. cyt., s. 139.

Dzięki staraniom tych ostatnich kaszubszczyznę uznano za język regionalny, co znaczy m.in., że ma swoją odmianę mówioną i pisaną oraz może być uczona w szkole. Zmiana ta nastąpiła na mocy Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 roku¹⁴⁰.

Jeżeli chodzi o wyrazy *cudzoziemiec* i *obcokrajowiec*, znalazły się one w kontekście uwzględnionym w badaniu jedynie w trzech podręcznikach. Dotyczą one stosunku Polaków do zamieszkujących w naszym kraju cudzoziemców (w podręczniku zostaje cytowana wypowiedź cudzoziemca: *Polska bardzo mi się podobać. Ja lubię zieleni, a tutaj być dużo lasów i jezior. Niestety, często padać deszcz. Ostatnio zrobić się tak zimno, że ja w środku lata wyjąc czapkę i szalik. Wszyscy się pytać o moje zdrowie. Polacy być mili dla cudzoziemców*¹⁴¹), oraz polecenia wyobrażenia sobie próby udzielenia pomocy cudzoziemcowi (*Wyobraź sobie, że rozmawiasz z cudzoziemcem nieznaącym języka polskiego*¹⁴²). Warto zauważyć, że w obu tych sytuacjach nie wskazano pochodzenia osoby i jej sytuacji, co nie pozwala ocenić, czy i w jakim stopniu treści te są powiązane z edukacją antydyskryminacyjną.

Wyraz *naród* występuje we wszystkich analizowanych podręcznikach, z dwoma wyjątkami, w kontekście narodu polskiego i związanych z nim tradycji, pamięci, cech narodowych: *Zrozumiejmy dobrze i zapamiętajmy sobie, że architektura, podobnie jak inne sztuki piękne, razem z poezją i muzyką, jest najsubtelniejszym kwiatem zbiorowej duszy narodu*¹⁴³, czy *Te pamiątki wspaniałej przeszłości krzepią dumę i świadomość narodową, budzą siłę ofiarności i działania dla powszechnego dobra*¹⁴⁴. Zatem wyraz *naród* jest używany w kontekście budowania dumy z przynależności do narodu polskiego, a w niektórych podręcznikach jego użycie może być odczytane jako nacjonalistyczne. Wspomniane dwa wyjątki odnoszą się do budowania szacunku wobec innych narodów (*Pan Kim nie zabrał nikomu mieszkania, tylko je kupił! Dzięki temu, że Huan jest Wietnamczykiem, możesz poznać przedstawicieli innego narodu – ich obyczaje, kulturę, im więcej wiesz, tym jesteś mądrzejszy*¹⁴⁵) oraz budowania kompetencji do rozumienia różnic między narodami:

140 A. Hącia i in., dz. cyt., s. 313.

141 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 62.

142 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 22.

143 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 190.

144 Tamże, s. 191.

145 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 218.

Między narodami można często zaobserwować różnice w postępowaniu się mimiką i gestykulacją. Niektóre z nich mogą prowadzić do nieporozumień. Na przykład Bułgarzy, w odróżnieniu od innych Europejczyków, na znak przeczenia poruszają głową w kierunku pionowym, twierdzenie wyrażają natomiast poziomymi ruchami głowy¹⁴⁶.

Niewątpliwie przedstawione dwa przykłady przyczyniają się do nabycia kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną, jednakże obecność zaledwie dwóch takich treści w 20 analizowanych podręcznikach to bardzo niewiele.

Jeżeli chodzi o słowo kluczowe *Żyd*, bezpośrednio nawiązania związane z edukacją antydyskryminacyjną występują w pięciu analizowanych podręcznikach. Uczniowie i uczennice na ich podstawie mogą nabyć podstawową wiedzę na temat tej grupy narodowej i jej religii:

Żydowskie święto Chanuki obchodzone jest każdego roku przez osiem dni. (...) Święto upamiętnia istotne w religii żydowskiej wydarzenie, jakim było oczyszczenie świątyni jerozolimskiej z posągów bóstw greckich i jej ponowne poświęcenie¹⁴⁷,

jednak większość podawanych treści dotyczy Holokaustu:

Terminem Holokaust określa się zagładę Żydów prowadzoną przez Niemców w czasie II wojny światowej. Ogromna część tego procederu przebiegała w Polsce, gdzie mieszkało wielu obywateli polskich pochodzenia żydowskiego. Szacuje się, że w wyniku Holokaustu zginęło około 6 mln Żydów¹⁴⁸.

We wspomnianych podręcznikach nawiązano także do ruchu obrony (emancypacji) Żydów, funkcjonującego nie tylko podczas Holokaustu, ale już w XIX w. w Polsce:

Postulaty potrzeby objęcia szczególną troską ludzi pochodzących z niższych warstw społecznych, dotąd lekceważonych i dyskryminowanych, głoszone przede wszystkim na łamach rozwijającej się dynamicznie prasy. O tragicznej sytuacji chłopów i ich dzieci, dramatycznych losach kobiet czy konieczności zaniechania dyskryminacji Żydów pisali w gazetach m.in. najpopularniejsi wówczas autorzy, jak np. Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus czy Henryk Sienkiewicz¹⁴⁹.

Trudno jednak doszukać się w podręcznikach jakichkolwiek informacji o Żydach obecnie, o miejscu ich zamieszkania, zróżnicowaniu, doświadczanej (także w Polsce) dyskryminacji – można

146 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 8.

147 A. Grabarczyk i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 143.

148 Tamże, s. 100.

149 A. Hęcia i in., dz. cyt., s. 196.

odnieć wrażenie, że po II wojnie światowej naród żydowski przestał istnieć. Może to budować w uczniach fałszywe przekonanie, że problem antysemityzmu nie jest dziś aktualny. Warto także zauważyć, że pomimo obszernego odniesienia się do historii Żydów oraz kultury i tradycji tej grupy, w żadnym z podręczników nie zasugerowano uczniom i uczennicom rozważenia przyczyn zagłady Żydów podczas II wojny światowej, przyczyn polskiego antysemityzmu, podjęcia jakichkolwiek działań związanych z przeciwstawianiem się temu zjawisku lub reagowaniem w sytuacji bycia obserwatorem/obserwatorką.

Klucz kategorizacyjny nr 2 nie został zastosowany ze względu na brak wystarczających informacji o zaobserwowanych postaciach.

Jak widać z przedstawionego zestawienia, w analizowanych podręcznikach nie wystąpiły wzmianki dotyczące mniejszości etnicznych/narodowych mieszkających w Polsce, takich jak: mniejszość ukraińska, niemiecka, słowacka, czeska, litewska czy romska. Z kolei, jeżeli chodzi o mniejszość wietnamską, takie odniesienie znalazło się jednokrotnie, co należy uznać za niewystarczające do nabycia przez uczniów i uczennice rzetelnej wiedzy na temat tej grupy narodowej zamieszkującej nasz kraj.

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

Tabela 4

Przesłanka: *status uchodźcy, migranta*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uchodźca										

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Uchodźca				4						

Jak widać z powyższego zestawienia, w przesłance *status uchodźcy, imigranta* wystąpiła tylko raz kategoria związana ze słowem *uchodźca*. W podręczniku znalazły się podstawowe informacje, umożliwiające uczniom i uczennicom nabycie wiedzy na temat zjawiska uchodźstwa:

Uchodźcy – w znaczeniu potocznym są to osoby, które musiały opuścić swój kraj ze względu na grożące im niebezpieczeństwo, np. utraty zdrowia, życia lub wolności¹⁵⁰.

Ponadto uczniowie i uczennice mają możliwość nabycia wiedzy na temat sytuacji dzieci-uchodźców w Afryce:

Połowa ludności Afryki nie ma jeszcze piętnastu lat. We wszystkich armiach – dużo dzieci, w obozach uchodźców – większość to dzieci, w polu pracują dzieci, na rynku handlują dzieci¹⁵¹.

Niestety w tekście podręcznika próżno szukać informacji o sytuacji uchodźczyń i uchodźców w Polsce, których, jak wiadomo, znaczna grupa mieszka w Polsce i którzy doświadczają dyskryminacji z powodu swojego statusu i pochodzenia etnicznego. Możliwość nabycia wiedzy w tym zakresie, a także refleksji nad sytuacją uchodźców w Polsce, daje ćwiczenie zawarte w podręczniku: *Czy współcześnie w Polsce są uchodźcy? Jeśli tak, to z jakich krajów? Dlaczego opuścili swoje ojczyzny? Jak myślisz, czy Polska jest dla nich dobrym domem?*

Warto jednak zwrócić uwagę, że nie angażuje ono uczniów do podjęcia konkretnych działań przyczyniających się do zmiany sytuacji uchodźczyń/uchodźców lub migrantek/migrantów, ograniczając się do zachęcenia do refleksji w tym zakresie. W podręczniku brakuje także omówienia stereotypu uchodźcy i przejawów doświadczanej dyskryminacji, a także informacji o tym, jak prawo odnosi się do tej grupy.

Klucz kategoryzacyjny nr 2 nie został zastosowany ze względu na brak postaci, które mogłyby zostać poddane analizie.

Jak wskazano, przesłanka *status uchodźcy, imigranta* została *de facto* poruszona tylko w jednym z badanych podręczników, jednak prezentowane w nim treści są bardzo ograniczone. Oznacza to, że nabycie przez uczniów i uczennice kompetencji związanych z antydyskryminacją w tym wymiarze nie jest możliwe. Obserwacja ta dziwi, zważając na prognozowane zwiększanie się liczby imigrantów/imigrantek i uchodźców/uchodźczyń w naszym kraju. Może to skutkować całkowitym nieprzygotowaniem polskiego społeczeństwa na przyjęcie tych grup i poważne trudności w integracji z polskim społeczeństwem.

Tabela 5
Przesłanka: *religia*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Katolik								1	1	1

150 A. Hącia i in., dz. cyt., s. 150.
151 Tamże, s. 230.

Muzułmanin								1	1	
Prawosławny								1		
Religia				1				6		6
Wyznanie					1			2		

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Katolik						6	1	4	1	
Muzułmanin										
Prawosławny						1			2	
Religia		3	9							
Wyznanie					3	13	1	6	8	1

Już pobieżna analiza badanych podręczników umożliwia zaobserwowanie, że zawarte w nich treści odnoszą się w większości do religii dominującej w Polsce, tj. wyznania rzymsko-katolickiego.

Jeżeli w analizowanych podręcznikach pojawiają się odwołania do tożsamości religijnej uczniów i uczennic, zawsze są one związane z religią rzymsko-katolicką:

Jesień to pora powolnego zamierania życia przyrody. Kończy się rok obrzędowy, a w Kościele katolickim – rok liturgiczny. Ludzie wkraczają w niezwykły czas końca jednego i początku drugiego roku¹⁵²,

co wprost wskazuje na powiązanie życia ludzi w Polsce z obrzędami religijnymi przynależnymi jednej religii. Jednocześnie w niektórych z podręczników zaobserwowano wartościowanie przez autorki/autorów postępowania polegającego na wyznawaniu (lub nie) religii:

Telewizor, komputer, a zwłaszcza, w ostatnim czasie, niedzielną „liturgia” zakupów w supermarketach coraz bardziej wypierają rozmowy przy wspólnym stole, wypoczynek na świeżym powietrzu, dobrą książkę, wydarzenia kulturalne czy wreszcie treści związane z religijnym [w obrządku rzymsko-katolickim – przyp. aut.] wymiarem niedzieli¹⁵³

czy

152 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 169.

153 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 69.

W przeciwieństwie do wyludnionej katedry, w tych bazylikach – tłok, gorączka, jakieś wewnętrzne przebudzenie ludzi, ich zupełne pochłonięcie, pogrążenie w obrzędku zakupów: religia świata konsumpcji, jego siła napędowa i liturgia, jego ciągle ponawiany akt strzelisty¹⁵⁴,

z których wynika, że niewyznawanie żadnej religii i nieuczestniczenie w obrzędach religijnych jest postępowaniem zasługującym na potępienie.

Jednocześnie zauważono, że w przypadku cytowania tekstów literackich, prezentowania materialnych wytworów sztuki, których autorami są osoby duchowne lub bohaterów – duchownych, nie zdarza się, by były to osoby reprezentujące religię inną niż religia rzymsko-katolicka, np. *Ojciec Maksymilian Maria Kolbe – franciszkanin, święty Kościoła katolickiego*¹⁵⁵. Z drugiej strony, w analizowanych tekstach znaleziono odwołania dotyczące tradycji związanych z polską tolerancją religijną, które wskazywałyby na znaczne zróżnicowanie wyznaniowe naszego kraju w przeszłości:

Zawiązana w 1573 roku podczas sejmiku w Warszawie konfederacja warszawska stała się gwarancją wolności wyznania, a jej postanowienia respektowano aż do rozbiorów Rzeczypospolitej¹⁵⁶

czy

Tolerancja miała długą tradycję w Polsce i na Litwie, gdzie od wieków zamieszkiwali obok siebie katolicy, prawosławni, Żydzi i muzułmanie¹⁵⁷.

Jak wspomniano, w analizowanych podręcznikach widoczne jest przede wszystkim wyznanie rzymsko-katolickie i odwołania do związanych z nim obrzędów, tradycji czy świąt. Akcentowana jest także pozycja religii katolickiej jako wspólnej dla Europy w momencie formowania się państw i narodów:

Charakterystyczną cechą epoki był uniwersalizm, czyli powszechność. Średniowieczna Europa Zachodnia stanowiła wspólnotę, która miała ten sam język nauki i liturgii (łacina), religię (katolicyzm) i ideały, a literatura, filozofia i sztuka europejska podejmowały te same zagadnienia¹⁵⁸.

154 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 252.

155 A. Grabarczyk i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 259.

156 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 219.

157 Tamże, s. 219.

158 J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuta, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 144.

Informacje o innych religiach i wyznaniach niż chrześcijaństwo pojawiają się w szczątkowym zakresie i dotyczą wyłącznie chrześcijaństwa, judaizmu i islamu – religii opisanych w Starym Testamencie. W żadnym podręczniku nie znaleziono natomiast odniesienia do buddyzmu czy hinduizmu.

W niektórych podręcznikach zaobserwowano też zjawisko przedstawiania dokładniejszych informacji na temat religii innych niż rzymsko-katolicka w sposób mający charakter ciekawostki, osobliwości, bez podania informacji pozwalającej zrozumieć funkcjonujące w nich zasady: *Historia kakao sięga czasów Azteków, którzy pili napój kakaowy podczas obrzędów religijnych*¹⁵⁹. Informacjom tym może towarzyszyć ocena zwyczajów religijnych, wskazująca na ich nieadekwatność do współczesnego życia i anachroniczność:

[Amisze] Ich surowe życie bez prądu, telefonów, samochodów – za to w zwartych, wspierających się wspólnotach prowadzących życie sprzed dwóch wieków budzi zainteresowanie i fascynację pisarzy i reżyserów. A czasem irytację urzędników, którzy nie potrafili ich przekonać, że niebieskie światełko na ich konnych wózkach jest niewidoczne dla kierowców, i że trzeba je zmienić na pomarańczowe, które w ich religii jest zakazane¹⁶⁰.

Z kolei podręczniki z serii „Po polsku” starają się zaangażować uczniów i uczennice w samodzielne poznawanie religii innych niż chrześcijańska oraz zachęcają do rozważenia przyczyn trudności w porozumieniu się osób należących do różnych religii:

[polecenie ćwiczenia] Porównaj wydarzenie przedstawione w tekście z problemami dzisiejszego świata. Czy możliwe jest porozumienie ludzi wyznających różne religie? Podaj przekonujące argumenty¹⁶¹

czy

[polecenie ćwiczenia] Przygotujcie w klasie prezentację dotyczące najbardziej znanych religii świata. Uwzględnijcie w nich wiadomości na temat dni świątecznych, obrzędów, osób uznawanych za święte, najważniejszych świątyń, nabożeństw i modlitw... Każdy zespół wybiera jedno z wyznań. Potrzebnych informacji poszukajcie w różnych źródłach, m.in. w encyklopedii czy słowniku religii. Na koniec ustalcie, co łączy omówione przez Was religie¹⁶².

159 A. Tomaszewicz-Kowalska, A. Piechowiak, T. Hoga, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 45.

160 A. Tomaszewicz-Kowalska A., T. Hoga, *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 121.

161 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 95.

162 Tamże, s. 95.

Warto zauważyć, że jest to jedyna seria analizowanych podręczników, w której próbuje się prezentować różnorodność wyznaniową i zachęcać do jej zgłębiania.

W innym podręczniku z serii „Między nami” podjęto temat konsekwencji, jakie dla społeczeństw i krajów może nieść nietolerancja religijna:

Dzięki niej [tolerancji religijnej – przyp. aut.] Rzeczypospolita rządzona przez ostatnich Jagiellonów nie podzieliła losów innych państw europejskich targanych wojnami religijnymi, choć oczywiście zdarzały się wypadki łamania swobody praktyk religijnych

a także:

Składam powinszowanie narodowi, który – chociaż niegdyś uważany za barbarzyński – teraz tak pięknie rozwija się w dziedzinie nauki, praw, obyczajów, religii i we wszystkim co przeciwne wszelkiemu nieokrzesaniu, że współzawodniczy może z najbardziej kulturalnymi narodami świata¹⁶³.

Jeden z podręczników z serii „Po polsku” odniósł się także do ruchów emancypacyjnych, związanych z obrządkami religijnymi, które skutkowały rozłamem w kościele chrześcijańskim:

W Niemczech wielką odwagą ducha wykazał się doktor teologii Marcin Luter. Potępił on praktykowany przez Kościół katolicki zwyczaj kupowania odpustów. Skupieni wokół niego ludzie zapoczątkowali reformację – ruch religijny, którego celem była odnowa chrześcijaństwa. Luter przełożył Biblię na język niemiecki, a tym samym zapoczątkował jej tłumaczenia na języki narodowe¹⁶⁴

oraz

Nazwa epoki oznaczała oświecenie ludzkiego rozumu, czyli kształcenie, nauczanie człowieka, który mógłby bez przeszkód poznawać rzeczywistość oraz zachować wobec świata i rządzących nim postawę krytyczną. Ów krytycyzm skierowany był przede wszystkim przeciw feudalnym układom społecznym oraz religii¹⁶⁵.

Warto zauważyć, że tylko w jednym z analizowanych podręczników¹⁶⁶ znalazło się odniesienie do zakazu dyskryminacji ze względu na religię lub wyznanie w polskim prawie: polecenie wykonania plakatów ilustrujących wybrany fragment Konstytucji: *Każdemu zapewnia się wolność sumienia i religii (art. 53)*.

163 A. Łuczak, A. Murdzek, dz. cyt., s. 219.

164 J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuta, dz. cyt., s. 183.

165 Tamże, s. 276.

166 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 147.

Klucz kategoryzacyjny nr 2 nie został zastosowany, ponieważ w odniesieniu do zaobserwowanych bohaterów/bohaterek występujących w omawianej przesłance nie dysponowano wystarczającą liczbą informacji do przeprowadzenia analizy jakościowej.

Podsumowując, należy zauważyć, że w analizowanych podręcznikach religia chrześcijańska, a w szczególności wiara rzymsko-katolicka (niewątpliwie najbardziej obecna w Polsce) i informacje na temat związanych z nimi świąt, obrzędów, zwyczajów i wartości przeważają i można odnieść wrażenie, że wszyscy obywatele i obywatelki Polski są jej wyznawcami, a wyznawczyń/wyznawców innych religii w Polsce nie ma. Z kolei inne religie przedstawiono w sposób uniemożliwiający nabycie rzetelnej wiedzy na ich temat lub w ogóle je pominięto. Może skutkować to przekonaniem uczniów i uczennic o dominacji religii chrześcijańskich na świecie, ale także budowaniem przekonania, że są one religiami ‘lepszymi’ od innych, a osoby bez wyznania zasługują na negatywną ocenę.

W konsekwencji takiego zaprezentowania w analizowanych podręcznikach treści dotyczących religii i wyznania może to skutkować brakiem wiedzy na temat różnorodności społecznej i jej niezauważaniem, niewiedzą na temat wpływu religii na własną tożsamość (lub uznawaniem za oczywistość przynależności siebie i każdej innej osoby do Kościoła katolickiego), a także przekonaniem o dominującej pozycji religii chrześcijańskich i ich przewagą nad innymi wyznaniami.

Tabela 6

Przesłanka: wiek

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wiek (kobiety/mężczyzny)	1	1		1	1		3	1		1

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Wiek (kobiety/mężczyzny)		1		1						

Jak widać z powyższej tabeli, przesłanka wieku jest kategorią praktycznie nieobecną w analizowanych podręcznikach. W większości zidentyfikowanych przypadków wiek bohaterów i bohaterek jest powiązany z szacunkiem okazywanym im przez inne osoby z racji ich starszeństwa, związaną z wiekiem pozycją w hierarchii społecznej (w ponad połowie przypadków dotyczy to wpływu starszego wieku na ustąpienie miejsca lub zajęcie miejsca przy stole) lub tzw. mądrością życiową. Obserwację tę ilustrują następujące przykłady:

Dojrzałość to między innymi sztuka tolerancji, sztuka rozumienia innych, przyjmowania z wiarą decyzji bliskich i... może mądrzejszych, chociaż ze względu na wiek...Rozumiesz?¹⁶⁷; To, jaką maskę nosił aktor, zależało od rodzaju dramatu, a także od wieku, stanu i od zawodu bohatera sztuki¹⁶⁸;

Wszakże ustępowano panu Zagłobie miejsca ze względu na jego wiek, ale natomiast niezmierna jego sława nieraz właśnie narażała go na stratę czasu¹⁶⁹.

W przeanalizowanych podręcznikach tylko jednokrotnie przesłanka wieku pojawiła się w związku z dyskryminacją ze względu na wiek – przedstawiono następującą sytuację:

- Nic dziwnego, że twoja mama musiała w te pędy lecieć do dentysty – podjęła Kim.
- Jest taka stara, pomarszczona i siwa. Że tylko patrzeć jak wypadną jej wszystkie zęby. Poszła obstalować sobie sztuczną szczękę, co?
- Nie waż się obrażać mojej mamy! – zaprotestowałam. Chciałam rozprawić się z nią tonem nieznoszącym sprzeciwu, ale wypadło tak, jakbym pokornie błagała.
- Twoja mama wygląda na starszą niż moja babcia – oświadczyła Kim. – Co ja mówię, na starszą niż moja prababcia! Ile miała lat, kiedy cię urodziła Mandy? Sześćdziesiąt, Siedemdziesiąt? Sto?
- Głupie żarty – broniłam Mamy. – Moja Mama wcale nie jest taka stara.
- W takim razie ile ma lat?
- Nie twoja sprawa – odparłam dzielnie.
- Pięćdziesiąt pięć – wtrąciła Melanie. – A jej tata jest jeszcze starszy, ma sześćdziesiąt dwa lata. Poczułam, że oblewam się, ciemnym rumieńcem. Do wieku moich rodziców przyznałam się Melanie w największym sekrecie, kiedy jeszcze byliśmy przyjaciółkami, i przysięgła, że nigdy nikomu nie powie!
- Rany, co za staruchy! – zawołała Sara
- Moja mama ma dopiero trzydzieści jeden! Wszystkie trzy zaczęły udawać stare kobiety, głośno mlaskając trzęsącymi się wargami i kuśtykając ciężko¹⁷⁰.

W ćwiczeniach podsumowujących tekst skupiono się na samopoczuciu prześladowanej dziewczynki i rozważeniu, co może zrobić, by uwolnić się od prześladowania. Należy zauważyć,

-
- 167 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s.253.
- 168 A. Łuczak, A. Murdzek, dz. cyt., s.281.
- 169 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s.230.
- 170 A. Hącia i in., dz. cyt., s.228.

że opisana sytuacja prezentuje postawę występowania w obronie osób dyskryminowanych ze względu na wiek, co nie jest częste w analizowanych publikacjach. Brak jest natomiast odniesienia (w formie komentarza, wyjaśnienia, polecenia) do zobrazowanych w opisanej sytuacji stereotypów i uprzedzeń związanych z wiekiem. Należy zwrócić uwagę, że zapoznanie się przez uczniów/uczennice z powyższym tekstem bez wyjaśnienia zawartych w nim stereotypów dotyczących wieku oraz ich funkcji w przedstawionej scenie może powodować utrwalenie wizerunku osób starszych jako mało aktywnych, posiadających zły stan zdrowia, które nie powinny w dojrzałym wieku decydować się na dziecko.

W analizowanych podręcznikach pojawia się znaczna liczba osób w podeszłym wieku. W przeważającej liczbie przypadków przypisywana jest im rola babć (w odniesieniu do kobiet), dziadków lub mędrców (w odniesieniu do mężczyzn). Zarówno analizowanym tekstem, jak i obrazującym je ilustracjom niezmiennie towarzyszy stereotypowe prezentowanie tej grupy osób – kobiety przedstawiane są jako dbające o dom, wnuki, przygotowujące posiłki, zaś mężczyźni jako doświadczeni życiowo, posiadający rozległą wiedzę i umiejętności techniczno-manualne. Bardzo dobrze obserwację tę opisuje następujący cytat:

Dzisiaj Dawid i Kacper wybrali się na obiad i podwieczorek do babci Kazimieri i dziadka Bronisława. Dziadek Bronisław zna wiele ciekawych ludowych przysłów, o których dziś już nikt prawie nie pamięta. Natomiast babcia Kazia piecze wspaniałe ciasteczka z cukrem i parzy przepyszną herbatkę z owoców¹⁷¹.

Klucz kategoryzacyjny nr 2 nie został zastosowany, ponieważ w odniesieniu do zaobserwowanych bohaterek/bohaterów występujących w omawianej przesłance nie dysponowano wystarczającą liczbą informacji do przeprowadzenia analizy jakościowej.

Jak widać z przedstawionych powyżej informacji, analizowane podręczniki nie umożliwiają nabycia przez uczniów i uczennice kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną dotyczących przesłanki wieku. Przede wszystkim brak jest niestereotypowego prezentowania postaci, w szczególności osób starszych, ale także zaakcentowania często występującej w Polsce dyskryminacji ze względu na wiek (nie tylko w odniesieniu do osób starszych, ale także i osób młodych) i wskazania jej przejawów. Ponadto, treści prezentowane w analizowanych podręcznikach nie umożliwiają nabycia przez uczniów i uczennice wiedzy na temat obowiązującego w Polsce prawnego zakazu dyskryminacji ze względu na wiek w niektórych sferach życia, natomiast możliwość nabycia świadomości potrzeby reagowania w sytuacjach dyskryminacji motywowanej wiekiem i umiejętności reagowania w takich przypadkach została poruszona jedynie w jednej książce, co ocenia się jako zdecydowanie niewystarczające.

-
- 171 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s.47.

Tabela 7
Przesłanka: zdrowie psychiczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Choroba psychiczna										

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Choroba psychiczna			2			1		1		

Jak widać z przedstawionych powyżej informacji, przesłanka zdrowia psychicznego praktycznie nie występuje w analizowanych podręcznikach. W dwóch z nich znalazła się ona w kontekście osób cierpiących na choroby psychiczne, zaś w trzeciej w kontekście losu dziecka, którego rodzice cierpią na chorobę psychiczną:

Były to dzieci zaniedbane, odrzucone przez rodziców, dzieci chorych psychicznie i pijaków. Były miłe, przylepne, spragnione miłości. Często miały straszne życie w domu¹⁷².

Warto przy tym zauważyć, że tylko w jednym podręczniku nawiązano do wystąpienia w tekście choroby psychicznej i zaangażowano uczniów i uczennice do analizy sytuacji bohatera. Ponieważ takie podejście znalazło się tylko w jednym podręczniku, poniżej zdecydowano się przedstawić oba przykłady, licząc, że będą one stanowiły ciekawy przykład możliwości uwzględniania tej tematyki w podręcznikach szkolnych.

Pierwsza historia:

[...] Obserwując 73-letniego kulturalnego pana, laureata Nagrody Nobla przed ośmiu laty, trudno uwierzyć, że 15 lat temu był tak chory, że włączył się po uczelni Princeton w butach nie do pary, z zepsutymi przednimi zębami, głośno przemawiał do siebie, nie patrząc nikomu w oczy. Choroba Nasha była klasycznym przypadkiem schizofrenii paranoidalnej¹⁷³.

Tekstowi temu towarzyszy wyjaśnienie:

172 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 181.
173 J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuta, dz. cyt., s. 193.

przypis nr 3: Schizofrenia – choroba psychiczna, której objawy mogą być bardzo różnorodne. Najczęściej są to: zaburzenia procesów myślowych, zamknięcie się w sobie, urojenia i omamy. Zachowanie chorych na schizofrenię jest odbierane przez otoczenie jako dziwaczne i absurdalne¹⁷⁴

oraz ćwiczenia do wykonania po zapoznaniu się z tekstem:

3. Komu lub czemu zawdzięcza on wyleczenie?
4. Jaką rolę w wyjściu z choroby odgrywała rodzina chorego?
10. Zwróć uwagę na to, co było głównym źródłem cierpienia Johna Nasha. Czy można powiedzieć, że wywołała je tylko choroba? A jakie były reakcje społeczeństwa i najbliższych na jego zachowanie? Jak Ty byś się na ich miejscu zachował(a)?¹⁷⁵.

Druga ze wspomnianych historii dotyczy chorobliwego odchudzania się i jego skutków. Po zapoznaniu się z tekstem, zadaniem uczniów i uczennic jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

7. Znajdźcie informacje na temat anoreksji i bulimii: a) jakie są przyczyny tych chorób? b) jak one przebiegają? c) jakie są ich skutki?¹⁷⁶.

Klucz kategoryzacyjny nr 2 nie został zastosowany, w odniesieniu do bohaterów występujących w omawianej przesłance nie dysponowano wystarczającą liczbą informacji do przeprowadzenia analizy jakościowej.

Warto zwrócić uwagę, że zaprezentowanie osób cierpiących na choroby psychiczne w powyższych dwóch przykładach wyraźnie wskazuje na brak jakiegokolwiek negatywnej oceny ze strony autorek/autorów podręczników. Oznacza to, że choroba psychiczna jest przedstawiana w tych podręcznikach jako po prostu jedna z chorób, na które mogą zapadać ludzie. Wydaje się to szczególnie ważne w odniesieniu do przeciwdziałania utrzymującym się w Polsce stereotypom dotyczącym osób z chorobą psychiczną. Warto także zwrócić uwagę, że pierwszy przypadek dotyczy mężczyzny, który pokonał chorobę psychiczną i odnosił znaczne sukcesy, co przeczy powszechnemu przekonaniu o niemożności wyleczenia z choroby psychicznej do końca życia i może wpływać na zmianę stereotypów w tym zakresie.

Z kolei, odnosząc się do wspomnianego cytatu, dotyczącego przypadku dziecka, którego rodzice cierpią na chorobę psychiczną, należy zauważyć, że cytat ten może powielać stereotypy na temat przyczyn chorób psychicznych, grup rzekomo szczególnie na nie narażonych, powodowanej nimi bezradności życiowej i w konsekwencji wpływu takiej choroby na bliskie osoby. W świetle tych informacji wydaje się, że przytoczony przykład, jeżeli nie zostanie wyjaśniony przez nauczycielkę/nauczyciela w kontekście zagrożenia powieleniem stereotypu,

174 Tamże, s. 193.
175 Tamże, s. 193.
176 Tamże, s. 264–265.

dotyczącego bezradności osób cierpiących na chorobę psychiczną, może mieć negatywny wpływ na postrzeganie osób cierpiących na choroby psychiczne i pogłębiać społeczne uprzedzenia i stereotypy ich dotyczące.

Jak wspomniano, przesłanka *zdrowia psychicznego* pojawiła się tylko w trzech analizowanych podręcznikach, z czego w jednym z nich została ona zaprezentowana w sposób stereotypowy i nie nakłaniający uczniów do refleksji na ten temat. Oznacza to, że przesłanka ta praktycznie nie występuje w podręcznikach do języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum, co może skutkować uniemożliwieniem nabycia przez uczniów i uczennice kompetencji antydyskryminacyjnych w tym zakresie.

Jednocześnie podręczniki, w których została uwzględniona przesłanka *zdrowia psychicznego*, ograniczyły się do przedstawienia wiedzy na temat osób cierpiących na choroby psychiczne i częściowo sposobów wzmacniania tych osób w związku z sytuacją, w jakiej się znalazły. Brak jest natomiast jednoznacznego wskazania możliwości występowania dyskryminacji ze względu na chorobę psychiczną, jej przejawów, a także przepisów chroniących przed dyskryminacją z tego powodu wraz ze wskazaniem na możliwości ich zastosowania.

Tabela 8
Przesłanka: *niepełnosprawność*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niepełnosprawność		6			2			3		
Kaleka								3		3

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Niepełnosprawność	2	2	1			15		7	1	
Kaleka										

Jak widać z powyższej tabeli, przesłanka *niepełnosprawności* znalazła się w połowie analizowanych podręczników. Do klucza zostało dodane słowo *kaleka*. Warto jednak zauważyć, że *de facto* w każdej z analizowanych serii podręczników znalazły się treści dotyczące niepełnosprawności, choć niekoniecznie były one zaprezentowane w książce/ćwiczeniach, przeznaczonych do nauki w każdej klasie.

W każdej z analizowanych serii podręczników znalazły się informacje na temat przejawów dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. O ile w większości podręczników przesłanka pojawiała się przy tekstach współczesnych, zastanawiające jest, że w jednym z nich

zawarto informację na temat postępowania z osobami niepełnosprawnymi w starożytnej Sparcie:

Oto spartanie głoszą, że dlatego niszczą bez litości kaleki, garbusów jak ja, ponieważ sami bogowie nie mogą na nich patrzeć bez wstrętu¹⁷⁷.

Wzmiance tej nie towarzyszy żadna informacja dodatkowa, wyjaśnienie czy próba zaangażowania uczniów i uczennic w ocenę postępowania Spartan wobec tej grupy osób.

Jeżeli chodzi o przejawy dyskryminacji w tekstach współczesnych, większości z nich towarzyszą adekwatne instrukcje lub wyjaśnienia, pozwalające uczniom i uczennicom przeanalizować zjawisko dyskryminacji w odniesieniu do niepełnosprawności: *Ustal, które zachowania i postawy wobec kalek Oli zostały ukazane w opowiadaniu*¹⁷⁸.

Warto zwrócić uwagę, że zaprezentowane przykłady dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność w większości przypadków dotyczą niepełnosprawności narządu ruchu:

Ola przypomniała sobie, że w jej poprzedniej klasie było zupełnie inaczej. Jak tylko ktoś rzucił pomysł wycieczki rowerowej, to pani marszczyła brwi. I mówiła: „Zastanówcie się. Przecież macie w klasie niepełnosprawną koleżankę. Czy wiecie, jak byłoby jej przykro? Musicie się liczyć z potrzebami słabszych”¹⁷⁹.

Należy przy tym zauważyć, że przytoczony przykład, który zgodnie z domniemaną intencją autorek podręcznika miał przyczynić się do rozbudzenia empatii dla sytuacji uczennic i uczniów z niepełnosprawnościami, może przyczynić się do budowania w uczniach niechęci do osób niepełnosprawnych, wynikającej z ograniczeń, które wpływają na funkcjonowanie klasy.

W większości z analizowanych podręczników, w których wystąpiła przesłanka *niepełnosprawność*, podawano pozytywne przykłady aktywności życiowej osób z niepełnosprawnościami, obrazujące je jako aktywne i podejmujące działania typowe dla człowieka, np.:

Pierwsza paraolimpiada odbyła się w Rzymie w 1960 roku, gromadząc 400 uczestników z 23 państw. Kolejne lata nie przyniosły jednak rozkwitu sportu osób niepełnosprawnych. [...] Zmianę tej sytuacji przyniósł rok 1988, kiedy zawody zaczęły bardziej przypominać igrzyska ludzi zdrowych. Wzrosło grono

177 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 95.
178 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 215.
179 Tamże, s. 211.

osób niepełnosprawnych uprawiających sport, co wymusiło na organizatorach sporządzenie rankingów w każdej z dyscyplin¹⁸⁰.

Inne, równie ciekawe przykłady, dotyczyły ograniczania barier, które uniemożliwiają osobom z niepełnosprawnościami korzystanie z dostępnej infrastruktury na równi z osobami pełnosprawnymi:

W Polsce od niedawna organizowane są projekcje filmów dla osób niewidomych. Taki niecodzienny seans często rozpoczyna się krótkim wprowadzeniem na temat treści dzieła filmowego. Aby przekaz filmu był zrozumiały dla odbiorcy, potrzebna jest również pomoc lektora. Czyta on tekst dialogów i stara się jak najdokładniej opisać to, co dzieje się na ekranie. Opowiada o gestach i mimice aktorów, charakteryzuje też wygląd pokazywanych przedmiotów i miejsc¹⁸¹.

Inną grupę przykładów zaprezentowanych w podręcznikach stanowią historie osób z niepełnosprawnościami, które nie załamały się i podejmują wyzwania przekraczające często możliwości osób pełnosprawnych:

Znany polski polarnik zaproponował 15-letniemu niepełnosprawnemu chłopcu wspólną wyprawę na biegun północny. Jest to wyzwanie nawet dla zdrowego, w pełni sprawnego człowieka. [...] Dzięki akcji powinny w to uwierzyć przede wszystkim osoby niepełnosprawne. One bowiem napotykać największe bariery utrudniające normalne funkcjonowanie. Bariery fizyczne, związane z takim czy innym typem niepełnosprawności rodzą przekonanie „nie poradzę sobie, nie jestem w stanie”.

Tymczasem bohaterowie wyprawy udowadniają: *chcieć to móc!*¹⁸². Z jednej strony może to mieć wpływ na zmianę postrzegania osób z niepełnosprawnościami jako biernych i wymagających opieki, z drugiej także zachęca je i ich bliskich do podejmowania wyzwań. W części analizowanych podręczników znalazły się także informacje zwracające uwagę na dostosowanie przestrzeni publicznej do potrzeb osób z niepełnosprawnościami:

Przyjrzyj się repertuarowi kinowemu zamieszczonemu w internecie. Rozszyfruj informacje zamieszczone po lewej stronie w postaci małych znaczków. Które z nich oznaczają: (...) – udogodnienia dla osób niepełnosprawnych (...)¹⁸³.

180 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 275.

181 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, dz. cyt., s. 116.

182 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 258–259.

183 Tamże, s. 307.

W każdej z serii podręczników znalazły się także treści kształtujące empatię względem osób z niepełnosprawnościami i motywujące do rozważenia, w jaki sposób dzieci i młodzież mogą, nie rezygnując ze swoich potrzeb, realizować je w taki sposób, by mogły w nich uczestniczyć także osoby z niepełnosprawnościami, np.: *Na podstawie tekstu oraz własnych obserwacji porozmawiajcie o tym: – na co są narażone osoby niepełnosprawne lub przewlekle chore*¹⁸⁴, a także podejmowania konkretnych działań na rzecz zmiany istniejącej sytuacji, np.: *Przeprowadźcie w klasie giełdę pomysłów na temat: Jak pomóc osobom niepełnosprawnym godnie żyć?*¹⁸⁵ i poprawy społecznego funkcjonowania tej grupy, np.:

Na podstawie dostępnych źródeł opracujcie w zespole trasę szkolnej wycieczki pod hasłem „Podróż niezwykła, choć niedaleka”. [...] Upewnijcie się, czy niepełnosprawny kolega mógłby wziąć udział w tej wycieczce¹⁸⁶.

Analiza jakościowa za pomocą Klucza kategoryzacyjnego nr 2 objęła dwie osoby – bohaterkę i bohatera. Wynika z niej, że osoby niepełnosprawne są wprawdzie zależne od funkcjonowania instytucji, jednak są one traktowane przez nie podmiotowo i mają możliwość wpływu na swoją sytuację. Dodatkowo, w obydwu przypadkach osoby te można było scharakteryzować jako podejmujące działania, których skutki oceniono jednoznacznie pozytywnie.

W analizowanych podręcznikach nie znaleziono możliwości nabycia wiedzy na temat zjawiska niepełnosprawności czy jej rodzajów. A zatem uczniowie i uczennice w trakcie nauki w szkole podstawowej czy gimnazjum mogą wprawdzie kształtować swoje kompetencje związane z reagowaniem na dyskryminację ze względu na niepełnosprawność, mają okazję zmierzyć się ze swoimi stereotypami i uprzedzeniami czy też nabyć wiedzę na temat dyskryminacji i sposobów przeciwdziałania jej, jednak nie dowiedzą się, jakiego rodzaju niepełnosprawności mogą doświadczać ludzie i jak to może wpływać na ich codzienne funkcjonowanie. Warto przy tym zauważyć, że w większości analizowanych tekstów mianem osób niepełnosprawnych określa się osoby z niepełnosprawnością ruchową. Może tworzyć to błędne przekonanie, że niepełnosprawność narządu ruchu jest jedynym rodzajem niepełnosprawności. Wprawdzie inne rodzaje niepełnosprawności występują rzadziej, jednak dotyczy to tysięcy osób o obniżonej sprawności w codziennym funkcjonowaniu, mających specyficzne ograniczenia i potrzeby związane z ich stanem zdrowia. Skutkować to może ograniczeniem wrażliwości uczniów/uczennic i niezauważaniem przez nich/nie potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku, słuchu, niepełnosprawnością intelektualną czy cierpiących na chorobę psychiczną.

184 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 215.

185 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 59.

186 H. Dobrowolska, dz. cyt., s. 263.

Podobnie, w żadnym z analizowanych podręczników nie zaobserwowano występowania informacji na temat ochrony prawnej przed dyskryminacją osób z niepełnosprawnościami oraz możliwości dochodzenia tych praw w sytuacji doznania dyskryminacji. Wobec skali tego zjawiska w Polsce (jest to poza płcią najczęściej występujący rodzaj dyskryminacji) oraz wdrożeniu w ostatnim czasie w Polsce przepisów chroniących przed dyskryminacją z powodu niepełnosprawności zasadnym wydaje się zapewnienie w podręcznikach tego typu informacji, co może mieć bezpośrednie przełożenie na sytuację osób z niepełnosprawnościami.

W trakcie prowadzenia badania zdecydowano się na dodanie słowa *kalectwo*, którym w niektórych z analizowanych podręczników opisywano osoby z niepełnosprawnościami. Warto zwrócić uwagę, że zabarwienie emocjonalne tego słowa jest negatywne, kojarzy się z osobą niesamodzielną, nie potrafiącą przekraczać własnych ograniczeń, której należy okazywać współczucie i może ono wpływać na postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów i uczennice właśnie w ten stereotypowy sposób. Dlatego zasadne wydaje się rozważenie zastąpienia go znacznie popularniejszym słowem *niepełnosprawność*.

Dodatkowo zaobserwowano, że w zdecydowanej większości przypadków, jeżeli tekst lub obrazek był związany ze sprawowaniem opieki nad osobą z niepełnosprawnością, za wykonywanie tych czynności odpowiadały kobiety, co w oczywisty sposób powieliło stereotypy dotyczące predyspozycji i obowiązków kobiet, wiążących się ze sprawowaniem opieki, w szczególności opieki nad osobami zależnymi. Analizując wiek osób z niepełnosprawnościami, zauważono ponadto, że przeważają osoby młode – w wieku szkolnym lub wczesnej młodości. Z jednej strony może to ułatwiać uczennicom i uczniom utożsamienie się z taką osobą i próbę zrozumienia jej sytuacji, z drugiej zaś może budować mylne przekonanie o tym, że niepełnosprawność dotyczy przede wszystkim osób młodych lub że tylko te osoby mają potrzebę przekraczania ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności i funkcjonowania tak jak pełnosprawna większość.

Prześlanka: orientacja seksualna

Słowa kluczowe związane z prześlanką orientacji seksualnej nie pojawiły się w żadnym z analizowanych podręczników. Brak umieszczenia informacji na temat osób bi- lub homoseksualnych wpływa na utrzymywanie się niewidoczności tej grupy w polskiej szkole. Może to skutkować niedostatecznym przygotowaniem uczniów i uczennic do życia w zróżnicowanym społeczeństwie, w którym coraz częściej ujawniają się osoby o nieheteroseksualnej orientacji, a także uprzedzeniami wobec uczniów i uczennic bi- i homoseksualnych i skutkować ich wykluczeniem oraz dyskryminacją wobec tej grupy (w tym doświadczaniem przez nie przemocy motywowanej orientacją seksualną w środowisku szkolnym). Warto także zwrócić uwagę, że wśród autorek i autorów zaprezentowanych w publikacji tekstów literackich i materialnych wytworów sztuki znalazły się osoby bi- i homoseksualne, jednak ich orientację seksualną przemilczano, podczas gdy ujawniano informacje o heteroseksualnej orientacji innych osób (świadczą o tym podane informacje o stanie cywilnym czy posiadaniu dzieci).

Tabela 9
Prześlanka: *płeć*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emancypacja ¹⁸⁷										
Kobieta		3		2	7	1	8	12	8	26
Mężczyzna	1	4		4	6	1	7	10		14
Płeć							1	1		1

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Emancypacja				9					2	
Kobieta	2		18	15	8	19	8	19	30	9
Mężczyzna	1	3	5	1	9	18	8	13	29	5
Płeć					1	2	4	2	3	

Najważniejsza obserwacja dotycząca prześlanki *płeć* jest związana z utrzymującymi się we wszystkich analizowanych podręcznikach stereotypami dotyczącymi kobiet i mężczyzn, ich predyspozycji, podejmowanych ról, sposobu zachowania – wszystkiego, co związane jest z konstruktem płci społeczno-kulturowej. Stereotypy te manifestują się zarówno w prezentowanych tekstach literackich, zdjęciach, rycinach czy obrazach, jak i w samych komentarzach czy poleceniach autorek i autorów podręczników. I tak, zgodnie ze stereotypowym postrzeganiem kobiet, są one prezentowane jako pełniące role opiekuńcze (*W pociągu było extra, gdyby nie to, że w łodzi do przedziału wsiała kobieta z dzieckiem*¹⁸⁸), pomocne i ofiarne w działaniach na rzecz innych ludzi (*Pani Hania to kobieta o złotym sercu – każdego wysłucha, każdemu pomoże*¹⁸⁹), odpowiadające za zapewnienie żywienia rodzinie, bez względu na okoliczności (*Po rozlokowaniu się na pryczy kobiety chciały coś gotować na trzonie kuchennym, jakieś jedzenie, nie było jednak z czego*¹⁹⁰), marzące o wykonywaniu ról matczynych

- 187 W podręcznikach zdecydowanie przeważa użycie słowa kluczowego *emancypacja* w kontekście prześlanki *płeć*, w związku z tym zostało ono omówione w tym rozdziale.
- 188 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007, s. 309.
- 189 A. Tomaszewicz-Kowalska, A. Piechowiak, T. Hoga, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 140.
- 190 A. Grabarczyk i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 96.

(treść słowa matka zawiera w sobie dwie cechy, czyli bycie kobietą oraz urodzenie dziecka¹⁹¹), wyrozumiałe (Wówczas Maryla przymykała na to oko, była bowiem przekonana, że każdy mężczyzna musi od czasu do czasu dać upust swoim emocjom¹⁹²), pracujące w domu i odpowiedzialne za sferę prywatną:

Kobietom długie jesienne i zimowe wieczory wypełniała wspólna praca przy tkaniu, przędzeniu i darciu pierza. Aby umilić sobie czas, opowiadały zasłyszane historie, śpiewały i żartowały¹⁹³.

Z kolei, zgodnie ze stereotypami dotyczącymi mężczyzn, są oni przedstawiani jako odważni i podejmujący ryzyko (Starców, kobiety i dzieci zgromadzono na górze, a między wystającymi z wody domami uwijali się mężczyźni na łodziach, próbując ratować co się dało z dobytku¹⁹⁴), odpowiadający za zapewnienie bezpieczeństwa kobietom i rodzinom (Zbrojni rycerze walczyli z równymi sobie, brzydzili się podstępem i przemocą, pełni odwagi i hartu bronili słabszych, otaczali opieką kobiety i osierocone dzieci¹⁹⁵), kobieciarze (Przy kapuście z grzybami staruszka opowiedziała o zmarłym mężu [„Uganiał się za kobietami, ale człowiek się z nim nie nudził”]¹⁹⁶), nie okazujący uczuć i słabości (Łzy wiadomo, rzecz wstydliva, Nie męska)¹⁹⁷.

W jednym z podręczników zaprezentowano przykład kwestionujący stereotypowość prac przypisywanych kobietom i mężczyznom, wskazujący, że mężczyźni mogą wykonywać także prace artystyczne:

- Nie, przecież nie przyznam się jej, że znamy się z ceramiką?
- Zupełnie nie mogę tego zrozumieć. Dlaczego?
- Bo to jest niemęskie zajęcie – odparł Olek i naprężył mięśnie przed łazienkowym lustrem. (...) – No bo jak to wygląda?
- Co jak wygląda?
- Facet robiący dzbanuszki... (...)

-
- 191 A. Tomaszewicz-Kowalska i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 56.
- 192 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 107.
- 193 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 170.
- 194 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 169.
- 195 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 115.
- 196 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 113.
- 197 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 196.

– Nie wiem, czy ceramika to męskie czy niemęskie zajęcie, ale figurki dla Małgosi całkiem ci się udały – dobiegł ich głos Kamili¹⁹⁸.

Przykład ten może zachęcać uczniów i uczennice do podejmowania aktywności nie przypisywanych stereotypowo do ich płci i tym samym przyczyniać się do większej swobody w podejmowanych działaniach. Należy jednak zauważyć, że pojawił się on w analizowanych podręcznikach wyłącznie raz, a zatem jego wpływ na kształtowanie postaw uczniów i uczennic wydaje się być ograniczony.

Jednocześnie zwraca się uwagę na urodę czy ubiór kobiet, podczas gdy te cechy u mężczyzn nie są wcale analizowane i nie mają znaczenia:

Uzupełnij tabelę, dotyczącą obrazu kobiety przedstawionej w utworze. Zwróć uwagę na kolejność opisu poszczególnych elementów kobiecej urody w dwóch różnych przypadkach¹⁹⁹

czy

A zgodzi się Pan ze mną, panie redaktorze, że w Polsce są najpiękniejsze kobiety na świecie. Za każdym razem, kiedy tu wracam po pobycie za granicą, stwierdzam, że Polki są po prostu bezkonkurencyjne!²⁰⁰

We wszystkich analizowanych podręcznikach można także zaobserwować prezentowanie kobiet jako stojących niżej w hierarchii, posiadających mniejszą wartość społeczną i mniej predysponowanych do pełnienia funkcji w przestrzeni publicznej, np.:

Ponieważ nikogo innego tu nie ma, tedy niechaj ta poczciwa kobieta, żona człowieka obrabiającego moje pole, towarzystwa wam dotrzyma, dopokąd ja obiadu nie przysposobie²⁰¹.

Takie portretowanie kobiet i mężczyzn w oczywisty sposób wpływa na postrzeganie każdej z płci, jej praw i obowiązków przez uczniów i uczennice i ma niebagatelny wpływ na kształtowanie ich płci społeczno-kulturowej.

-
- 198 A. Tomaszewicz-Kowalska, A. Piechowiak, T. Hoga, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 13.
- 199 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 212.
- 200 A. Tomaszewicz-Kowalska, T. Hoga, *Słowa na czasie, II klasa gimnazjum, Podręcznik ćwiczeń*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 12.
- 201 J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuta, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 213.

Należy jednak zauważyć, że w niektórych z analizowanych podręczników podjęto próbę zaangażowania uczniów i uczennic w dyskusję na temat różnic w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn i stereotypów dotyczących płci: *Porozmawiajcie w grupach (osobno chłopcy, osobno dziewczęta) o tym, czy łyż są rzeczą wstydliwą. Przedstawcie i porównajcie męski i kobiecy punkt widzenia*²⁰² czy

- a) Podziel utwór na dwie części i dopasuj do każdego jedno z powiedzeń:
Prawdziwy mężczyzna nie płacze
Prawdziwy mężczyzna nie wstydzi się łez.
Na podstawie tekstu uzasadnij swój wybór²⁰³.

Warto także odnotować, że w dwóch podręcznikach podjęto próbę pokazania pozytywnych wzorców kobiet, przeczących stereotypom dotyczącym płci:

Nasza szkolna drużyna siatkówki dziewcząt sprawiła swoim kibicom małą niespodziankę. Zawodniczki świetnie radziły sobie podczas całych zawodów, odnosząc kolejne zwycięstwa nad swoimi przeciwniczkami²⁰⁴

czy

„Purpurowiec” z okrutnymi olbrzymkami na pokładzie szybko się zbliżał. Ich śpiew napędliał żeglarzy lękiem. Kapitan wezwał załogę do walki. Ostrzegł przed strasliwym wzrokiem kobiet używających czarów. Nakazał opanować strach. Sztuka walki z olbrzymkami polegała na tym, aby patrzeć im prosto w oczy i nie odwracać się do ich statku plecami²⁰⁵.

Wydaje się, że przedstawianie kobiet i mężczyzn w rolach i sytuacjach nie przypisywanych stereotypowo do ich płci może zachęcać uczniów i uczennice do podejmowania wyborów życiowych wolnych od stereotypów, co ma niebagatelne znaczenie dla edukacji antydyskryminacyjnej.

W jednym z podręczników zaobserwowano także ćwiczenie, umożliwiające uczniom i uczennicom zdobycie wiedzy na temat dyskryminacji ze względu na płeć i jej przejawów, a także umiejętności jej zauważania:

202 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 196.

203 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 197.

204 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 49.

205 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 115.

Pytania do przeczytanego tekstu:

- „7. W których słowach Żmińskiej widoczne są przekonania dyskryminujące kobiety? Na czym ta dyskryminacja polega? [...]”
10. Dlaczego zatem kobietom zależało na zdobyciu wykształcenia? [...]”
12. Czy uważasz, że sama determinacja do pracy, ogromna chęć jej podjęcia wystarczy, żeby ją zacząć? Porozmawiaj o tym z koleżankami i kolegami²⁰⁶.

Mając na uwadze, że niektóre teksty prezentowane w podręcznikach muszą w nich wystąpić pomimo utrwalania przez nie stereotypów, powyższy przykład ilustruje, w jaki sposób można zachęcić uczniów i uczennice do krytycznej analizy prezentowanych treści, tym samym unikając powielania stereotypów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że zaprezentowany przykład jest jedynym w 20 analizowanych podręcznikach.

Warto zauważyć, że słowo *emancypacja* wystąpiło tylko w dwóch podręcznikach, zaś *feminizm* w żadnym. Słowo *emancypacja* pojawiało się wyłącznie w kontekstach powiązanych z emancypacją kobiet w końcu XIX i na początku XX w. W pierwszym z podręczników (podręcznik nr 19) hasło *emancypacja kobiet* pojawia się dwukrotnie, jednak nie zostało ono rozwinięte. W drugim z omawianych podręczników (podręcznik nr 14) przedstawiono to zagadnienie znacznie bardziej obszernie, wyjaśniając istniejące ówczesnie przejawy dyskryminacji ze względu na płeć oraz postulaty ruchu emancypacyjnego:

O prawo noszenia spodni przez kobiety zaczęły się upominać pod koniec XIX wieku angielskie emancypantki, powołując się na użyteczność tego stroju, np. w czasie jazdy konnej, czy uprawiania sportu (jazdy rowerem, saneczkarstwa itp.). Początkowo podzielono spódnice na dwie szerokie nogawki, ale i to wywołało ogromne kontrowersje. Kobiety noszące spodnie w XIX wieku stały się, z jednej strony, symbolem wyzwolenia spod jarzma krępujących obyczajów, a z drugiej – rozwiązłości i lekkiego prowadzenia się. Spodnie nosiła np. George Sand, pisarka żyjąca w XIX wieku, przyjaciółka Fryderyka Chopina, określana w swoich czasach mianem skandalistki. Zmianę w tym względzie przyniosła I wojna światowa, gdy kobiety zastępowały mężczyzn w miejscach pracy: warsztatach i urzędach. Wtedy odpowiedniejszą i wygodniejszą częścią garderoby dla kobiet stały się spodnie, chociaż nie były one jeszcze bardzo popularne. Jako element dzisiejszego stroju damskiego pojawiły się dopiero w latach 50. XX wieku²⁰⁷.

W podręczniku zdefiniowano także zagadnienie emancypacji:

206 A. Hąciai in., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010, s. 208.

207 Tamże, s. 200.

Słowo to oznacza uwolnienie od ucisku, zależności wobec kogoś lub uzyskanie równouprawnienia. Kobiety zaczęły walczyć o swoje prawa pod koniec XVIII wieku w USA i Francji – najpierw o dostęp do kształcenia. Dużo trudniejsza okazała się walka o prawa wyborcze. Polski uzyskały je dopiero w 1918 roku wraz z odrodzeniem ojczyzny. Amerykanki musiały na nie czekać do 1920 roku, a Francuzki do 1944 r.

W 2005 roku prawo wyborcze uzyskały mieszkanki Kuwejtu²⁰⁸.

Uczniowie i uczennice mają możliwość nabycia wiedzy na temat działalności emancypacyjnej dwóch kobiet: Elizy Orzeszkowej i Marii Curie-Skłodowskiej. Warto podkreślić, że w innym z analizowanych podręczników postaci te się nie pojawiły, choć praca Orzeszkowej i Curie-Skłodowskiej stanowiła ważny wkład w rozwój polskiej kultury i nauki. Podkreślając rzetelne przedstawienie w analizowanym podręczniku zagadnień związanych z walką o prawa kobiet, należy zwrócić uwagę, że informacje na ten temat ograniczają się do końca XIX w. i początku XX w., tymczasem po tym okresie działania na rzecz praw kobiet były kontynuowane i są prowadzone do dziś, o czym uczniowie i uczennice nie mają możliwości dowiedzieć się z podręcznika.

Może to wpływać na tworzenie się błędnego przekonania, że na początku XX w. doszło do wyrównania szans obu płci, a stan ten utrzymuje się do dziś i w związku z tym ruch emancypacyjny zakończył swoją działalność. Obserwacja ta może stanowić pewne wytłumaczenie dla nieobecności w analizowanych podręcznikach słowa *feminizm* – weszło ono do powszechnego użytku w końcu XX w., a zatem, ponieważ w podręcznikach nie znalazły się informacje o współczesnym ruchu kobiecym, to słowo *feminizm* nie zostało w nich użyte. Wracając do ruchu kobiecego / organizacji kobiecych, należy zwrócić uwagę, że analizowane podręczniki nie pokazują pełnego spektrum działalności tych organizacji – we wszystkich analizowanych pozycjach dostrzeżono zaledwie informację o działalności 4 organizacji: dwóch wspierających w opiece nad dziećmi przed i w trakcie II wojny światowej, Klubu Kobiet działającego na Zaolziu oraz Wojskowej Służby Kobiet, działającej podczas Powstania Warszawskiego. Ruch kobiecy i organizacje kobiece w Polsce rozpoczęły działalność na szerszą skalę dopiero po 1989 r., jednak w podręcznikach nie ma o tym wzmianki.

Należy zwrócić uwagę na brak występowania we wszystkich analizowanych podręcznikach słów kluczowych *seksizm* i *molestowanie*. Oba te pojęcia odnoszą się do dyskryminacji ze względu na płeć i można zaobserwować ich częste występowanie w życiu codziennym. Dlatego też dziwi, że w żadnym z analizowanych podręczników nie zostały one przedstawione. Może to skutkować brakiem wiedzy uczniów i uczennic na temat szkodliwości takich zachowań oraz braku umiejętności ich rozpoznawania, a w konsekwencji utrzymywaniem się dyskryminacji ze względu na płeć, doświadczanej przez kobiety. Należy zauważyć, że i same

208 Tamże, s. 205.

podręczniki nie są wolne od seksizmu – w czterech z nich zaobserwowano żarty, które mają taki charakter, np.:

Chaplin lubił chodzić do kina na nieme filmy. Kiedyś zapytano go, dlaczego nie chodzi na filmy dźwiękowe. Artysta odpowiedział:

– Niemy film jest wyjątkową okazją do oglądania cudów, których nie spotkamy w życiu. Zawsze ogromnie się cieszę, gdy w niemym filmie widzę kobiety. Otwierają usta i nic nie mówią!²⁰⁹.

Występowanie tego typu przejawów dyskryminacji ze względu na płeć w podręcznikach szkolnych należy uznać za wysoce naganne, powielając one bowiem krzywdzące i niesprawiedliwe przekonania społeczne i normy dotyczące płci funkcjonujące w społeczeństwie.

Jeżeli chodzi o sposób komunikowania się autorek podręczników z uczniami i uczennicami, w większości podręczników zaobserwowano dążenie do jego 'ugenderowania', tzn. próby kierowania poleceń do ćwiczeń zarówno do dziewcząt, jak i chłopców (np. *Porozmawiaj z koleżanką lub kolegą...*). Jednakże próby te nie są konsekwentne – w większości analizowanych pozycji język wrażliwy genderowo miesza się z poleceniami przekazywanymi w sposób tradycyjny (np. *Zapytaj kolegę...*). W konsekwencji powstaje wrażenie, że część poleceń w podręcznikach i ćwiczeniach jest kierowana wyłącznie do chłopców, gdyż sposób ich sformułowania nie uwzględnia możliwości włączenia w wykonanie polecenia dziewcząt.

Obrazy kobiet i mężczyzn, zaprezentowane w analizowanych podręcznikach w większości przypadków powielają stereotypowe myślenie o zadaniach i rolach płci – na ilustracjach dominują kobiety wykonujące zadania związane ze sprawowaniem opieki, mało aktywne, zaś mężczyźni, zgodnie z panującymi stereotypami, wykonują najczęściej prace techniczne lub zajmują się aktywnym spędzaniem czasu.

W tym miejscu warto jeszcze podkreślić całkowity brak w analizowanych podręcznikach informacji na temat przepisów prawa zakazujących dyskryminacji ze względu na płeć – w ostatnich latach, w związku z członkostwem Polski w Unii Europejskiej, wprowadzono szereg przepisów zakazujących dyskryminacji z tego powodu w miejscu pracy czy w dostępie do usług. Może to się przełożyć na niedostateczną znajomość własnych praw i w konsekwencji brak reakcji w sytuacji, gdy są one łamane.

Nie analizowano bohaterek i bohaterów z użyciem Klucza kategoryzacyjnego nr 2, gdyż dostępne dane dotyczące tych postaci nie umożliwiły dokonania analizy jakościowej.

Podsumowując, w zakresie przesłanki płeć zaobserwowano utrzymujące się stereotypowe przedstawianie kobiet i mężczyzn, całkowity brak informacji o występowaniu płci społeczno-kulturowej, stereotypów płci i dyskryminacji ze względu na płeć (w tym seksizmu

209 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami, Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 147.

i molestowania). W analizowanych podręcznikach praktycznie nieobecna jest także informacja o ruchach kobiecych (emancypacyjnych, feministycznych) i innych formach działalności na rzecz równości szans kobiet i mężczyzn i przepisach prawa zakazujących dyskryminacji ze względu na płeć. Nie wyposażają one także uczniów i uczennic w umiejętność rozpoznawania dyskryminacji, a także reagowania w sytuacji doświadczania jej osobiście lub bycia świadkiem/świadkinią takiego zdarzenia. Należy także zauważyć, że język używany w analizowanych podręcznikach do przekazywania poleceń uczniom i uczennicom w części stara się być językiem wrażliwym ze względu na płeć, jednak praktyka ta nie jest konsekwentna. Z kolei ilustracje w większości podręczników obrazują kobiety i mężczyzn zachowujących się w sposób stereotypowo przypisywany do każdej z płci.

Tabela 10
Pozostałe kategorie

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dyskryminacja										
Emancypacja ²¹⁰										
Godność ludzka										2
Obcy				1				3		1
Podmiotowość										
Poniżanie				1						
Prawa człowieka										2
Przekonania					1					
Przemoc				1	7					3
Prześladowanie										
Równość					1			1		
Różnorodność					3			1		1
Stereotyp										
Szacunek				1	1		1	3		5
Światopogląd										
Tolerancja		1		1	1			14		1
Tożsamość					3					2
Uprzedzenie				1				1		
Większość							1			

210 Pozostałe wystąpienia słowa kluczowego *emancypacja* wymieniono w tabeli 9 – przyp. red.

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Dyskryminacja				4						
Emancypacja ²				1						
Godność ludzka			1			6	1		1	
Obcy						7	1	4	6	
Podmiotowość					1					
Poniżanie				1						
Prawa człowieka						2		2	1	
Przekonania						17	2	5	4	1
Przemoc	1	4		3	2	1		1	2	
Prześladowanie			1	1					2	
Równość			2		1	5		5	1	
Różnorodność			1	1		1		1	3	
Stereotyp				5		2				
Szacunek		2		3	2	7	3	8	3	10
Światopogląd					7	14	10	24	12	4
Tolerancja		1		2			2	3	3	
Tożsamość				1		1		5	2	
Uprzedzenie										
Większość										

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych, pozostałe kategorie związane z edukacją antydyskryminacyjną występują w analizowanych podręcznikach w znacznej liczbie. Jedyną z powyższych kategorii, które wystąpiły na większą skalę w analizowanych podręcznikach, jest kategoria *przemoc*, która wystąpiła w 10 z analizowanych publikacji. W znaczącej większości treści zawarte w podręcznikach są związane z negatywną oceną zjawiska przemocy, np.: [hasła na transparentach na obrazku] *CHCEMY SZKOŁY I ŚWIATA BEZ PRZEMOCY – DOŁĄCZ DO NAS!* oraz *JEŚLI WIDZISZ PRZEMOC, ZAREAGUJ – W TEN SPOSÓB POMAGASZ!*²¹¹. Z kolei w kilku podręcznikach zaobserwowano występowanie poleceń/ćwiczeń, umożliwiających kształtowanie umiejętności rozpoznawania przemocy przez uczniów i uczennice, np.: *Wybierając najlepszą pracę [plakat teatralny], zwróćcie uwagę, czy nie*

211 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007, s.77.

zawiera ona elementów przemocy i agresji²¹². Inną zaobserwowaną w kilku podręcznikach możliwość stanowi próba zaangażowania uczniów i uczennic do podjęcia działań związanych z przeciwdziałaniem przemocy: *Wzorując się na Drzewie życzeń, o którym jest mowa w tekście, wykonajcie plakat związany z tematem „Stop przemocy w szkole!”²¹³ czy Odszukaj w internecie strony dotyczące kampanii społecznej „Dziecko w sieci”. Wytłumacz, na czym polega cyberprzemoc. Stwórz plakat ostrzegający przed tym zjawiskiem²¹⁴. Niestety tylko w jednym podręczniku zawarto treści umożliwiające uczniom i uczennicom nabycie wiedzy na temat samego zjawiska przemocy, jej przejawów, skutków dla doświadczającej jej osoby, a także możliwości reagowania w sytuacji doznania przemocy:*

Pytania do przeczytanego tekstu: [...]

5. W tekście jest mowa o agresji fizycznej oraz przemocy psychicznej. Na czym ta ostatnia polega?

6. W jaki sposób widoczna jest w języku starożytnym K. przemoc psychiczna, której dopuszcza się wobec syna? Podaj przykłady. [...]

10. Poszukaj w dostępnych ci źródłach informacji o tym, gdzie mogą szukać pomocy osoby dotknięte przemocą rodzinną. Dlaczego należy przeciwdziałać temu zjawisku?

11. Napisz rozprawkę, w której uzasadnisz opinię, że przemocy (domowej, szkolnej, wobec słabszych itd.) nie wolno tolerować. Podaj możliwie dużo argumentów.

12. W jaki sposób można zapobiegać szerzeniu się przemocy? Co Ty możesz zrobić w tym celu?²¹⁵

Jak wspomniano, powyższy przykład dotyczy wyłącznie jednego badanego podręcznika, co oznacza, że uczniowie i uczennice korzystający z innych podręczników będą mieć ograniczone możliwości nabycia w trakcie edukacji szkolnej wiedzy na temat zjawiska przemocy, jej przejawów, skutków oraz możliwości reagowania. Warto także podkreślić podjęty w tym samym podręczniku pomysł dostarczenia uczennicom i uczniom informacji o możliwościach uzyskania pomocy w sytuacji doznania przemocy:

Fundacja Dzieci Niczyje uruchomiła telefon: 116 111 (i stronę internetową www.116111.pl), przy którym czekają psychologowie i pedagodzy. Dzwonić można

212 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 69.

213 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat, Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 91.

214 A. Grabarczyk i in., *Słowa na czasie, III klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 199.

215 A. Hącia i in., dz. cyt., s. 227.

w każdej sprawie: przemocy fizycznej i psychicznej w domu i w szkole, także wtedy, gdy ktoś nie potrafi poradzić sobie z własnymi uczuciami. Telefon jest bezpłatny²¹⁶.

Podsumowując, znaczna liczba podręczników zawiera informacje wartościujące przemoc jako negatywne zjawisko, część z nich zawiera także propozycje możliwych działań, przyczyniających się do przeciwdziałania przemocy. Próżno jednak szukać w nich (poza jednym wskazanym przykładem) możliwości uzyskania rzetelnej wiedzy na temat tego zjawiska, najczęstszych przejawów przemocy, jej skutków dla ofiar, a także możliwości uzyskania umiejętności reagowania w sytuacjach, gdy dochodzi do przemocy.

Inne kategorie, uwzględnione w obszarze „pozostałe”, występują w analizowanych podręcznikach sporadycznie. Jednakże z uwagi na przydatność niektórych zawartych w nich treści, zdecydowano się je przedstawić poniżej jako wykazujące wpływ na rozwój kompetencji uczniów i uczennic, związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

Jeżeli chodzi o kategorię prześladowanie, zaproponowano następujące ćwiczenie:

1. Opisz na podstawie przeczytanego tekstu, jak czuje się osoba prześladowana. Jak to wpływa na jej samoocenę?

4. Co mogłaby zrobić Mandy, by uwolnić się od prześladowania? Jak powinna się zachować? Podaj kilka różnych możliwości²¹⁷.

Warto zwrócić uwagę, że jest to jedyny odnaleziony przykład zaangażowania uczniów i uczennic do wyobrażenia sobie, jak czuje się osoba prześladowana i jak to doświadczenie może wpływać na jej życie.

Z kolei w innym podręczniku dokonano wyjaśnienia znaczenia słowa stereotyp:

Stereotyp to uproszczony obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób lub instytucji, często powstający na podstawie niepełnej lub fałszywej wiedzy. O czymś, co opiera się na stereotypie, mówi się, że jest stereotypowe. Przykład użycia: Istnieje stereotyp, że Szkoci są bardzo skąpi²¹⁸.

Warto podkreślić, że jest to jedyny podręcznik, dzięki któremu uczennice i uczniowie mogą nabyć wiedzę na temat stereotypu i sposobu jego powstawania – w innych podręcznikach pojęcie to także się pojawiło, jednak nie zostało zdefiniowane.

216 Tamże, s. 230.

217 Tamże, s. 230.

218 A. Grabarczyk, A. Piechowiak, *Słowa na czasie, I klasa gimnazjum, Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wydawnictwo Nowa Era, s. 213.

4.2.4 Podsumowanie

Jak wynika z przedstawionych wyników, przeanalizowane podręczniki umożliwiają w ograniczonym zakresie nabycie przez uczennice i uczniów kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Tematyka ta jest generalnie obecna w pewnym stopniu w każdej z analizowanych publikacji, jednakże przekazywane treści mają często charakter fragmentaryczny i są przedstawione w sposób pobieżny. Obserwowalne jest także znaczne zróżnicowanie dostępności do wiedzy i postaw w zależności od analizowanej przesłanki – szczególnie mało tego typu treści lub ich brak zanotowano przy przesłankach: *orientacji seksualnej, statusu uchodźcy, imigranta, wieku, zdrowia psychicznego oraz religii*. Oznacza to, że nabycie w oparciu o analizowane podręczniki kompetencji antydyskryminacyjnych w zakresie tych przesłanek jest znacząco utrudnione lub może okazać się niemożliwe.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na braki i niedostatki w analizowanych publikacjach. Większość z nich nie zapewnia uczniom i uczennicom możliwości zastanowienia się nad własną tożsamością i jej wymiarami, co jest niezbędne do kształtowania oczekiwanych postaw związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Podobnie, treści zawarte w analizowanych podręcznikach nie prezentują pełnego zróżnicowania społecznego, występującego w Polsce. W szczególności brak jest w treściach większości analizowanych podręczników przesłanek takich jak: *orientacja seksualna, status uchodźcy, migranta, wiek, zdrowie psychiczne oraz religia*.

Wybrane z analizowanych podręczników umożliwiają nabycie wiedzy dotyczącej mechanizmów powstawania stereotypów i uprzedzeń, które mogą skutkować dyskryminacją. Wydaje się jednak zasadne wzbogacenie prezentowanych treści o te zagadnienia.

Analizowane podręczniki nie umożliwiają nabycia wiedzy na temat zjawisk takich jak: seksizm i homofobia, część z nich natomiast przekazuje treści dotyczące rasizmu. Warto ponownie wspomnieć o zaobserwowaniu w części podręczników seksistowskich żartów, co nie powinno mieć miejsca.

W pewnym zakresie niektóre z analizowanych podręczników umożliwiają nabycie wiedzy na temat konsekwencji dyskryminacji, jednak przede wszystkim na poziomie jednostek, a nie grup dyskryminowanych, grup większościowych czy całego społeczeństwa. Ponieważ niektóre z przesłanek są praktycznie nieobecne w analizowanych podręcznikach, analogicznie nie jest możliwe nabycie przez uczennice i uczniów wiedzy na temat konsekwencji dyskryminacji w tych obszarach.

Niektóre z analizowanych podręczników umożliwiają nabycie wiedzy na temat zjawiska przemocy, w tym przemocy wobec kobiet. Warto jednak zwrócić uwagę, że rzetelne informacje na ten temat, w tym wskazanie przejawów i mechanizmów powstawania przemocy, przekazuje tylko jeden podręcznik. Pozostałe z nich nawiązują wybiórczo do tej tematyki. Żaden z analizowanych podręczników nie umożliwia natomiast nabycia wiedzy na temat przemocy motywowanej uprzedzeniami czy mowy i zbrodni z nienawiści.

Podobnie praktycznie nieobecna w analizowanych podręcznikach jest tematyka związana z prawami człowieka i przepisami prawa antydyskryminacyjnego – występują w nich pojedyncze odniesienia do tych zagadnień, jednak ocenia się, że nie są one wystarczające do uznania, że uczennice i uczniowie mają możliwość nabycia wiedzy na temat istniejących mechanizmów ochrony prawnej przed dyskryminacją.

W niektórych podręcznikach przy wybranych przesłankach zaobserwowano występowanie treści związanych z zachęcaniem do reagowania i wykazywania odwagi cywilnej w przypadku bycia świadkiem/świadkinią dyskryminacji. Jednakże, z uwagi na niewielką liczbę tych treści, nie można uznać, że analizowane podręczniki umożliwiają ukształtowanie takiej postawy.

W odniesieniu do przesłanek obecnych w analizowanych podręcznikach, tj. przesłanki *rasy i pochodzenia etnicznego, religii i wyznania, płci oraz niepełnosprawności*, uczennice i uczniowie mają możliwość nabycia pewnej wiedzy związanej z sytuacją osób należących do grup dyskryminowanych w Polsce. Należy jednak podkreślić, że wiedza w tym zakresie prezentowana w analizowanych podręcznikach ma charakter wybiórczy (pominięto występowanie niektórych grup) i często zbyt ogólny. Warto przy tym zauważyć, że z uwagi na nieobecność w podręcznikach przesłanek takich jak: *orientacja seksualna, status uchodźcy, migranta, wiek, zdrowia psychiczne*, uczennice i uczniowie nie mają możliwości nabycia wiedzy na temat tych grup. Obserwacja ta w szczególności odnosi się do przesłanki *orientacji seksualnej*, która nie pojawiła się ani razu w żadnym z analizowanych podręczników.

W części z analizowanych podręczników zaobserwowano istnienie informacji na temat ruchów emancypacyjnych, jednak odnoszących się tylko do przesłanek *płci* oraz *rasy i pochodzenia etnicznego*. Oznacza to, że uczennice i uczniowie korzystający z analizowanych podręczników mają ograniczone możliwości zdobycia wiedzy na ten temat.

4.2.5 Rekomendacje

Rekomendacje dotyczące autorek/autorów podręczników:

1. Rekomenduje się, by unikać umieszczania w podręcznikach tekstów czy ilustracji powielających stereotypy czy dyskryminujących z jakiegokolwiek powodu. W przypadku podjęcia decyzji o umieszczeniu w podręczniku tego typu tekstów lub ilustracji zaleca się, by opatrzyć je odpowiednim komentarzem lub zachęcić uczennice i uczniów do ich krytycznego przeanalizowania.
2. Dokonując wyboru tekstów oraz ilustracji do podręczników, sugeruje się dążenie do ukazywania w nich zróżnicowania płciowego, wiekowego, dotyczącego pochodzenia narodowego i etnicznego, stanu zdrowia, religii, a także orientacji seksualnej. Dzięki temu podręcznik będzie w większym stopniu odpowiadał rzeczywistemu zróżnicowaniu społecznemu.

3. Zaleca się, by w przygotowywanych opisach i poleceniach unikać słów przyczyniających się do pogłębienia stygmatyzacji wobec niektórych grup lub słów uznawanych przez te grupy za obraźliwe (np. *kaleka, Murzyn, Cygan*).
4. Rekomenduje się uwzględnianie w treściach podręczników informacji o przepisach prawa antydyskryminacyjnego, które w Polsce w coraz większym stopniu chroni osoby należące do grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację przed jej doświadczaniem.
5. Zaleca się zadbanie o umieszczenie w podręcznikach większej liczby informacji, ilustracji i tekstów literackich dotyczących przesłanek takich jak: *status uchodźcy, migranta, religia, wiek, zdrowie psychiczne i orientacja seksualna*.
6. Zaleca się zapewnienie w podręcznikach możliwości nabycia przez uczennice i uczniów kompetencji związanych z identyfikowaniem, zauważaniem zachowań o charakterze dyskryminacyjnym oraz umiejętnością odpowiedniego reagowania na dyskryminację, zarówno w sytuacji występowania w roli świadka/świadkini, jak i osobistego jej doświadczania.

Rekomendacje dotyczące decydentów/decydentek systemu edukacji:

1. Rekomenduje się, by w trakcie procesu oceny podręczników, towarzyszącego dopuszczeniu ich do użytku szkolnego, wnikliwie analizować ich treść w odniesieniu do postulatów edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności by nie zawierały one stereotypów dotyczących grup dyskryminowanych / narażonych na dyskryminację, a także by umożliwiały w możliwie największym stopniu nabycie przez uczennice i uczniów kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną.
2. Proponuje się rozważenie włączenia w proces przygotowania i weryfikacji osób oceniających podręczniki, ubiegające się o dopuszczenie do użytku szkolnego, zagadnień i kryteriów związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Dzięki temu system dopuszczania podręczników do użytku będzie mógł eliminować propozycje, które nie umożliwiają nabycia przez uczniów i uczennice kompetencji w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej.

Rekomendacje dotyczące działalności placówek edukacyjnych:

1. Rekomenduje się, by placówki edukacyjne, dokonując wyboru podręczników, z których będą korzystać uczennice i uczniowie, uwzględniały występowanie w nich zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

Marcin Dziurok

Współpraca: Małgorzata Jonczy-Adamska

4.3 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot historia

Celem niniejszej analizy jest próba odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów/uczennic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną na podstawie analizy podstawy programowej i podręczników do historii. Do badania wytypowano następujące podręczniki do nauczania historii dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz dla klas gimnazjalnych:

1. Szeweluk-Wyrwa B., Surdyk-Fertsch W., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 4*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010.
2. Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010.
3. Poźnikiewicz R., Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Zeszyt ćwiczeń do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010.
4. Wojciechowski G., *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010.
5. Błaut M., Chamczyk H., Miklikowska I., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
6. Danowska B., Maćkowski T. (autorzy ćwiczeń), *Moja historia. Zeszyt ucznia do przedmiotu „Historia i społeczeństwo” dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
7. Błaut M., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
8. Kliszewski M., Węgiel J. (autorzy ćwiczeń), *Moja historia. Zeszyt ucznia do przedmiotu „Historia i społeczeństwo” dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
9. Błaut M., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
10. Kliszewski M., Marcinko A. (autorzy ćwiczeń), *Moja historia. Zeszyt ucznia do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.

11. Szymański M., *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 2*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
12. Marcinko A., Węgiel J.(autorzy ćwiczeń), *Moja historia. Zeszyt ucznia do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 2*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
13. Ustrzycki J., *Historia. Gimnazjum 1. Podręcznik*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2010.
14. Trzcionkowski L., Wojciechowski L., *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa 1*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
15. Chachaj J., Drob J., *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.
16. Ustrzycki J., *Historia. Gimnazjum 2. Podręcznik*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2010.
17. Bednarz J., Litwinienko M., Zapata K., *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa 3*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007.
18. Chachaj J., *Historia – czasy najnowsze. Podręcznik dla III klasy gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006.

Powyższe przyporządkowanie numerów do podręczników odpowiada przyporządkowaniu użytemu w zamieszczonych w tekście tabelach.

Zaznaczyć należy, iż w przypadku przesłanek: *rasa i pochodzenie etniczne (narodowe)* oraz *religia i wyznanie* katalog podstawowy został poszerzony o następujące słowa: *Białorusini, cudzoziemiec, Czesi, Litwini Łemkowie, Niemcy, Ormianie, Rusini, Słowacy, Tatarzy, Ukraińcy*.

W każdej z książek zliczono również występujące w nich postaci, zarówno zindywidualizowane, jak i zbiorowe (np. grupy narodowe, etniczne). Tak jak w przypadku podręczników, słowa-klucze zostały użyte do badania podstawy programowej do nauczania *historii* w klasach IV–VI szkoły podstawowej oraz w klasach gimnazjalnych.

Zastosowanie Klucza kategoryzacyjnego nr 2 dla bohaterów/bohatek obecnych w podręcznikach do *historii* okazało się bardzo trudne, dlatego podjęta została decyzja o wycofaniu się z tej formy analizy. Trudność wiąże się z faktem, że w przypadku przesłanek *rasa i pochodzenie etniczne (narodowe)* czy *religia i wyznanie*, istnieje bardzo duża liczba bohaterów je spełniających (*pochodzenie narodowe/etniczne inne niż polskie lub osoba o innej religii niż katolicka*), jednakże poza tymi informacjami, niewiele jest konkretnych danych, które byłyby możliwe do wykorzystania.

4.3.1 Analiza podstawy programowej

Analizie poddana została *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*²¹⁹ w zakresie odpowiadającym badanym podręcznikom, tzn. dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz dla poziomu gimnazjum.

Tabela 1

Liczba wystąpień słów kluczowych w podstawie programowej

Dyskryminacja	1
Mniejszość	1
Prawa człowieka	2
Przekonania	1
Prześladowania	1
Tolerancja	2
Żyd	1

Na II (obejmującym klasy IV–VI szkoły podstawowej) oraz III etapie edukacyjnym (realizowanym w gimnazjum) zawartych jest kilka elementów, które odnoszą się do kwestii edukacji antydyskryminacyjnej.

Podstawa programowa zakłada w wymaganiach szczegółowych, iż w szkole podstawowej uczeń wymienia mniejszości narodowe i etniczne żyjące w Polsce i na wybranych przykładach opisuje ich kulturę i tradycję²²⁰, potrafi omówić wybrane prawa dziecka i podaje, gdzie można się zwrócić, gdy są one łamane²²¹, w ramach refleksji nad sobą i otoczeniem społecznym wyjaśnia, w czym przejawia się uprzejmość i tolerancja²²² oraz charakteryzuje życie ludności na okupowanych terytoriach Polski, z uwzględnieniem losów ludności żydowskiej²²³.

W punkcie „Zalecane warunki i sposób realizacji” znajduje się m.in. następujący podpunkt:

219 http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_4.pdf, [dostęp: 02.06.2011], s. 28–42.

220 Tamże, s. 29.

221 Tamże, s. 29.

222 Tamże, s. 29.

223 Tamże, s. 33.

Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw: 5) postawy tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji²²⁴.

W przypadku nauczania na poziomie szkoły gimnazjalnej uczeń/uczennica – według wymagań podstawy programowej – ma potrafić wskazać przyczyny i przykłady prześladowania chrześcijan w państwie rzymskim²²⁵ oraz opisać główne zasady ideowe rewolucji francuskiej zawarte w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela²²⁶. Poznaże również zasady i symbole największych religii: islamu, judaizmu oraz chrześcijaństwa.

Wskazane powyżej cytaty w dość skąpym zakresie spełniają kryteria edukacji antydyskryminacyjnej. Ukrytym założeniem twórczyni/twórców podstawy może być to, że dużo zależy od inwencji, zainteresowań i chęci nauczycieli/nauczycielek. Wprowadzanie wątków antydyskryminacyjnych zostaje zepchnięte w ten sposób na dalszy plan, a biorąc pod uwagę ilość materiału, z którym uczniowie i uczennice mają się zapoznać, prawie całkowicie zanika.

Kwestią istotną jest więc w tym wypadku przynajmniej to, żeby istniejące zapisy były w jakiś sposób egzekwowane w proponowanych do użytku szkolnego podręcznikach. Jak pokażą analizy obszarów związanych z poszczególnymi przestankami przedstawione poniżej, sytuacja w tym względzie wymaga z jednej strony poprawy, zaś z drugiej większej dbałości i koncentracji na przekazywanych treściach.

Należy zwrócić też w tym miejscu uwagę na fakt, iż podstawa programowa powinna być traktowana jako całość przeznaczona do kształcenia obowiązkowego w polskich szkołach – w poniższych przykładach uwzględniona jest tylko jej część, zgodna z zakresem realizowanego badania. Nauczanie na poziomie ponadgimnazjalnym oferuje dodatkowe elementy edukacji antydyskryminacyjnej, które również powinny zostać przeanalizowane – nie są one jednak ujęte w niniejszym opracowaniu.

4.3.2 Analiza podręczników

Tabela 2
Przestanka: rasa i pochodzenie etniczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6	
Białorusin	1				1					

224 Tamże, s. 34.
225 Tamże, s. 36.
226 Tamże, s. 40.

Cudzoziemiec										
Cygan										
Czarny										
Czech				1						
Etniczność										
Ksenofobia										
Litwin				1	1					
Łemkowie				1						
Murzyn				1						1
Narodowość	1			2						
Niemcy	1			1	2					1
Ormianie				1						
Pochodzenie etniczne										
Rasa										
Rasizm										
Rusini							1			
Słowacy				1						
Tatarzy	1						1			
Ukraińcy	1				1	1				
Żyd	1				11	1				

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Białorusin									
Cudzoziemiec						1			
Cygan		1						1	1
Czarny							1		
Czech									
Etniczność									1
Ksenofobia				1			1		
Litwin									
Łemkowie									
Murzyn							2	2	
Narodowość		1					1	5	1
Niemcy									

Ormianie								
Pochodzenie etniczne						1		
Rasa							8	4
Rasizm		2	1				4	1
Rusini								
Słowacy								
Tatarzy								
Ukraińcy								
Żyd		2		20		9	13	8

Słowa-klucze związane z przesłanką *rasa i pochodzenie etniczne* są jednymi z najczęściej pojawiających się w analizowanych podręcznikach. Najwięcej z nich znalazło się w książkach dla ostatnich klas szkoły podstawowej i gimnazjum.

Podręczniki do nauczania *historii* sporo uwagi poświęcają mniejszościom narodowym i etnicznym, zwłaszcza w stosunku do innych obszarów (przesłanek) edukacji antydyskryminacyjnej. Uwaga ta jest jednak dość specyficzna, choć w sposób zasadniczy wiąże się z wytycznymi zawartymi w podstawie programowej i można powiedzieć, że spełnia jej zalecenia.

Mowa jest więc o mniejszościach zamieszkujących teren państwa polskiego, zwłaszcza w rozdziałach dotyczących Polski XVI-wiecznej oraz II Rzeczypospolitej. Opisywanie liczebności i składu narodowościowego służy głównie wymienieniu mniejszości białoruskiej, ruskiej, łemkowskiej, niemieckiej, czeskiej, słowackiej, żydowskiej, tatarskiej, ukraińskiej. Zazwyczaj pojawia się również informacja o tym, że przedstawiciele/przedstawicielki tych mniejszości mają dziś takie same prawa jak Polacy, ich dzieci mają prawo do nauki języków i historii swoich narodów.

W trakcie omawiania historii II Rzeczypospolitej mowa jest też o tym, że mniejszości *nie zawsze były lojalne wobec państwa polskiego (...). mniejszość niemiecka chciała przyłączyć do Niemiec Wielkopolskę [i] Pomorze*²²⁷. W jednym z podręczników pojawiła się informacja o udziale osób pochodzenia żydowskiego, przedstawiciele innych narodowości oraz wyznawców innych religii niż katolicka w tworzeniu polskiej kultury narodowej²²⁸. W tym samym podręczniku dla klasy szóstej szkoły podstawowej umieszczono następujące zdanie odnoszące się do własnej refleksji odbiorców/odbiorczyń tekstu: *określenie narodowości nie wynika z decyzji jakiegoś urzędu, ale jest sprawą naszej świadomości*²²⁹.

227 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, Warszawa 2010, s. 185.

228 Tamże, s. 234.

229 Tamże, s. 233.

Pojawiają się jednak także nieścisłości, np. przy okazji wymieniania mniejszości narodowych uwzględnieni są łemkowie²³⁰, którzy faktycznie zaliczają się do mniejszości etnicznych. O mniejszościach zamieszkujących państwo polskie i prawach im przysługujących znaleźć możemy informacje²³¹ dotyczące zarówno przeszłości, jak i czasów współczesnych. W jednym z podręczników pojawia się najpierw wzmianka o Cyganach, a obok w opisie materiału graficznego wzmianka o Romach – obie informacje przekazane są w taki sposób, jak gdyby były to dwie odrębne grupy etniczne²³² (obie nazwy są użyte bez dodatkowego wyjaśnienia).

Najczęściej wymienianą grupą są jednak Żydzi. Po pierwsze, kiedy mowa o początkach chrześcijaństwa w czasach starożytnych, po drugie, w częściach dotyczących II wojny światowej, nazizmu oraz faszyzmu. Znaczące jest jednak to, że w żadnym z podręczników nie pojawia się słowo *antysemityzm*, jak gdyby nie było ono związane z osobami pochodzenia żydowskiego i jak gdyby nie miało żadnego znaczenia w aspekcie polskiej oraz światowej historii.

Historia prześladowań narodu żydowskiego wiąże się tylko i wyłącznie z rozwojem ideologii nazistowskiej w XX wieku. Wzmianka o prześladowaniach Żydów we wcześniejszych okresach zamieszczona jest w zasadzie tylko w jednej książce:

Prześladowania w Hiszpanii nie były jedynymi, jakie osiągnęły Żydów w okresie średniowiecza. Antyżydowskie pogromy organizowano między innymi w czasie wypraw krzyżowych. W 1290 r. Żydzi zostali wygnani z Anglii (...) w czasie wielkiej epidemii dżumy miały miejsce liczne wystąpienia przeciw Żydom (...) wielu Żydów przybyło wtedy do Polski, za zgodą króla Kazimierza Wielkiego²³³.

Żydzi pojawiają się również, gdy mowa o życiu Ireny Sendlerowej, której poświęcony jest dwustronicowy biogram w podręczniku do klasy szóstej szkoły podstawowej²³⁴.

Słowo *rasizm* pojawia się w dwóch kontekstach. Pierwszym z nich jest powstanie i rozwój ideologii nazistowskiej oraz faszystowskiej, natomiast drugim są wydarzenia w Stanach Zjednoczonych zapoczątkowane w wieku XIX i walka różnych grup społecznych o równe prawa (w szczególności osób o czarnym kolorze skóry)²³⁵:

230 Tamże, s. 207–208.

231 M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Straszyn 2010, s. 43; M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Straszyn 2010, s. 47; J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapata, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa 3*, Gdynia 2007, s. 47; J. Chachaj, *Historia – czasy najnowsze. Podręcznik dla III klasy gimnazjum*, Warszawa 2006, s. 46.

232 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapata, dz. cyt., s. 100.

233 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 1. Podręcznik*, Gdynia 2010, s. 261.

234 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 252–253.

235 M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, dz. cyt., s. 157.

W polityce wewnętrznej w tym okresie jednym z najważniejszych zadań władz było zrównanie w prawach białych i czarnych obywateli oraz likwidacja segregacji rasowej i poprawa warunków życia Murzynów. Kolejne zmiany zmierzające w tym kierunku często trafiały na opór białej ludności. Dochodziło do gwałtownych zamieszek z udziałem obu grup rasowych. Jednym z głównych przywódców ludności murzyńskiej był pastor Martin Luther King²³⁶.

Język używany w podręcznikach można określić jako neutralny – autorzy i autorki dystansują się od oceniania poszczególnych wydarzeń historycznych i występujących w nich postaci. Nie pojawiają się sugestie dotyczące konkretnej interpretacji przedstawionych zdarzeń. Warto jednak zacytować jeden z fragmentów podręcznika dla drugiej klasy gimnazjum wskazujący na przekonania Polaków w kwestii „swój – obcy”, a dotyczące króla Henryka Walezego: *Francuski kapelus, kolczyki i inna biżuteria musiały w oczach Polaków podkreślać cudzoziemskość króla*²³⁷. O innych poglądach Polaków w kwestiach ubioru i wyglądu mowy nie ma.

W trakcie zliczania słów-kluczy nie były brane pod uwagę użycia związane z historycznymi rolami państw i narodów, które graniczyły (i/lub utrzymywały stosunki polityczne) z Polską. Skupiano się jedynie na tych zdaniach, w których występowało słowo *mniejszość*: niemiecka, słowacka, ukraińska itp. Same mniejszości pojawiały się najczęściej w momencie omawiania dwóch kwestii: polskiej tolerancji kształtującej się od wieku XVI oraz konstituowania się II Rzeczypospolitej.

Analizowane podręczniki nie zawierały opisów stosunków Polski z innymi narodami, czy to stosunków polsko-żydowskich czy polsko-ukraińskich. Wzajemne relacje ograniczają się do udziału w wojnach czy walkach o władzę (np. na określonym obszarze); wpływy kulturowe, budowanie różnorodnego społeczeństwa czy animozje związane z pochodzeniem w książkach raczej się nie pojawiają. Nie zostały więc poddane refleksji współczesne uwarunkowania, które rzutują na umacnianie lub obalanie istniejących stereotypów pomiędzy narodami. Wyżej wymienione tematy zaczynają być poruszane (zgodnie z zapisami w podstawie programowej) dopiero na czwartym, ponadgimnazjalnym etapie kształcenia.

Tabela 3
Przesłanka: *status uchodźcy, imigranta*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6	
Uchodźca				1						

236 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 220.

237 J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010, s. 44.

	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Uchodźca						1		1	

Słowa dotyczące przesłanki *status uchodźcy, imigranta* pojawiają się w podręcznikach bardzo rzadko. W kontekście edukacji antydyskryminacyjnej można mówić o dwóch przypadkach. Pierwszym z nich są wydarzenia w Polsce w roku 1968 i nagonka antysemitka:

Osoby pochodzenia żydowskiego zaczęto usuwać z PZPR i wojska. (...) W efekcie działań stosowanych wobec osób narodowości żydowskiej w latach 1968–1969 zmuszono do emigracji około 15 tys. osób. W dużej części byli to ludzie kultury: aktorzy, pisarze, dziennikarze, studenci, pracownicy nauki. Wyjeżdżających pozbawiono polskiego obywatelstwa²³⁸.

Jak zaznaczono wyżej, słowo *antysemityzm* w tekście się nie pojawia. W drugim słowa kluczowe występują w rozdziałach, w których mowa o ostatnich dekadach XX wieku, wojnach domowych wywołanych konfliktami etnicznymi: *Uchodźcy z wielu państw, gdzie są łamane prawa człowieka, szukają schronienia w innych krajach*²³⁹. W podręczniku do trzeciej klasy gimnazjum znajduje się zdjęcie grupy osób opatrzone tytułem „Uchodźcy w byłej Jugosławii”²⁴⁰.

To wszystkie wzmianki dotyczące tego tematu, co wydaje się o tyle dziwne, iż w samym XX wieku migracje ludności były i są jedną z najdotkliwszych konsekwencji działań podejmowanych na arenie światowej.

Tabela 4
Przesłanka: *religia i wyznanie*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6	
Innowierca										
Katolik				2						
Muzułmanin							2			
Prawosławny				1			2		1	
Protestantyzm									1	
Wyznanie				2					2	

238 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 264–265.

239 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 230.

240 J. Chachaj, dz. cyt., s. 134.

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Innowierca							9		
Katolik							2	1	1
Muzułmanin				5			3		
Prawosławny							8	1	1
Protestantyzm								1	1
Wyznanie				4			7	5	1

Temat religii i wyznania wykorzystywany jest w podręcznikach dość często, ale z interesującego w przypadku tego opracowania punktu widzenia nie istnieje zbyt wiele danych do zaprezentowania. Punktem wyjścia do prezentowanego obrazu historii w dużej mierze są grupy wyznawców największych religii: chrześcijaństwa, judaizmu, islamu, a w późniejszym okresie wojny wynikające z różnic pomiędzy nimi, rozłamy, walki o władzę czy wyodrębnienie się wyznań protestanckich.

Najważniejsze w tym kontekście są książki: *Moja historia* do piątej klasy, *Dzień dobry historio* do szóstej klasy szkoły podstawowej oraz *Historia J. Ustrzyckiego* do drugiej klasy gimnazjum. W pierwszej z nich znajdują się m.in. informacje o tym, że:

w Bohonikach można obejrzeć jeden z niewielu meczetów w naszym kraju. Muzułmanie stanowią bowiem w Polsce niezbyt liczną grupę²⁴¹

oraz że

religia prawosławna ma swoich wyznawców również w Polsce. Największe ich skupiska znajdują się w okolicach Białegostoku²⁴².

Jest to element przekazywania wiedzy o innych kulturach, religiach, które również w Polsce mają swoje miejsce i związane są z konkretnymi miejscami czy osobami. W tym samym podręczniku jest również zdanie dotyczące wypraw krzyżowych, które może zastanawiać, mianowicie: [zakonnicy] składali śluby, zobowiązując się między innymi do walki z niewiernymi²⁴³, nie określono jednak, kim są niewierni i dlaczego tak ich nazwano.

W drugim z podręczników pojawiają się dwa zdania, wskazujące na umieszczanie w treści wątków związanych z tolerancją i niedyskryminowaniem innych osób. Chodzi o prezentację w książce symboli religijnych i opatrzenie tego akapitu zdaniem: *Bez względu na wyznanie każdego z nas obowiązuje szacunek wobec tych znaków. Nie wolno z nich szydzić ani ich*

241 M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Straszyn 2010, s. 110.

242 Tamże, s. 105.

243 Tamże, s. 123.

niszczyć²⁴⁴. Kolejne zdanie dotyczy różnic pomiędzy religią katolicką a innymi wyznaniem: *Dla katolika będzie ważne zachowanie postu w Wielki Piątek, natomiast dla osoby innego wyznania norma ta nie ma żadnego znaczenia*²⁴⁵.

W dwóch podręcznikach pojawia się także informacja o konstytucyjnie zatwierdzonym w Polsce prawie do wolności wyznania²⁴⁶. Wiedza o wyznawcach innych religii (przynajmniej pod względem liczbowym) zawarta jest także w informacjach np. o składzie narodowościowym II Rzeczypospolitej²⁴⁷. W podręcznikach gimnazjalnych tego typu informacji jest najwięcej, dotyczą one w szczególności wolności wyznawania określonej religii.

Znajdujemy więc pojedyncze informacje budujące wiedzę na temat dziedzictwa innych religii niż katolicka w naszym kraju. Są one jednak rozproszone i nie składają się zazwyczaj w wyszczególnioną całość. Trudno też na ich podstawie zbudować wśród uczniów i uczennic rozróżnienie między konkretnymi odłamami samego nawet chrześcijaństwa. Pojawiają się również zdania jak to: *Stefan Batory (...) był katolikiem nastawionym tolerancyjnie wobec innowierców*²⁴⁸, umieszczone w krótkiej biografii elekcyjnego króla i nie rozwijające dalej tematyki ani tolerancji, ani sytuacji osób innych niż katolickie wyznań.

Do problemów współczesnego świata, w którym różnice religijne odgrywają tak duże znaczenie, odnosi się cytat: *Walki chrześcijan i mułmanów toczone przed setkami lat do dziś rzucają ponury cień na wzajemne relacje*²⁴⁹. W podręczniku nie ma już jednak rozwinięcia, jakie są te relacje, tak więc kontynuacja tematu zależy od chęci nauczycielki/nauczyciela lub własnego zainteresowania uczniów/uczennic.

Przesłanka: wiek

Przesłanka wieku nie jest reprezentowana w omawianych podręcznikach. Nie znaczy to oczywiście, że nie pojawiają się w treściach żadne wyznaczniki związane z metryką postaci, ale nie odnoszą się one do meritum badań, czyli edukacji antydyskryminacyjnej i nie mają też takiego założenia. Samo przedstawianie np. zasad demokracji, w których prawo głosu mają osoby powyżej 20. roku życia, jak to miało miejsce w zgromadzeniu ludowym w ateńskim polis czy też omówienie rozwoju praw człowieka w XX wieku nie wypełnia oczywiście kryteriów rozumienia tego, czym jest edukacja antydyskryminacyjna w kontekście wieku. Kwestie związane z prawami dziecka zostały przedstawione w dalszej części opracowania.

244 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 234.

245 Tamże, s. 237.

246 Tamże, s. 208; M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010, s. 47.

247 J. Chachaj, dz. cyt., s. 46.

248 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 2. Podręcznik*, Gdynia 2010, s. 95.

249 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 1. Podręcznik*, dz. cyt., s. 186.

Tabela 5
Przełstanka: zdrowie psychiczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6
Choroba psychiczna									

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Choroba psychiczna								1	

O zdrowiu psychicznym w trzynastu podręcznikach wprost jest mowa tylko w jednym: *W Niemczech zaczęto realizować politykę rasowej nienawiści zapowiedzianą przez Hitlera w „Mein Kampf”*. Dyskryminowano i prześladowano mniejszości etniczne, przede wszystkim Żydów i Cyganów. Za niepotrzebnych społeczeństwu uznano homoseksualistów, chorych psychicznie, niepełnosprawnych, świadków Jehowy i członków innych grup społecznych, które choć w niewielkim stopniu nie pasowały do ideologii nazistów. Zwalczano także chrześcijaństwo, które Hitler uznał za *religię słabych*²⁵⁰.

W żadnym innym miejscu nie odnotowano sformułowań odnoszących się do funkcjonowania psychicznego, choć przecież w historii tematyka ta była także obecna – zarówno jeśli chodzi o funkcjonowanie psychiczne niektórych opisywanych postaci, jak i traktowanie grupy osób z chorobą psychiczną przez społeczeństwo.

Tabela 6
Przełstanka: niepełnosprawność

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6
Niepełnosprawność									

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Niepełnosprawność							1	1	

250 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 100.

Podobnie jak w przypadku zdrowia psychicznego, słowo związane z przełstanką *niepełnosprawność* wystąpiło tylko raz w kontekście hitlerowskich Niemiec i prowadzonej przez nie polityki. Poza tym w treści podręczników nie pojawiają się postaci z wyróżnioną niepełnosprawnością. Jeśli nawet podmioty historycznej narracji posiadały jakiś rodzaj dysfunkcji, nie ma o tym mowy w tekście. A przecież nawet wśród królów i władców państwa polskiego były osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Nie postuluję się w ten sposób, iż każda osoba, o której wiemy, że posiadała pewien rodzaj dysfunkcji, powinna być zaprezentowana w podręcznikach do nauczania historii, ale informacje takie można byłoby wykorzystać do wstępnego zaznajomienia z pojęciem niepełnosprawności uczniów/uczenice szkół podstawowych i gimnazjów.

Tabela 7
Przełstanka: orientacja seksualna

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6
Homoseksualizm									

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Homoseksualizm								1	

Podręczniki do nauczania historii nie zawierają opisów związanych z przełstanką *orientacja seksualna*. Słowo *homoseksualizm* pojawia się raz w cytacie przytoczonym powyżej (przy okazji omawiania *zdrowia psychicznego*), a dotyczącym grup dyskryminowanych w Niemczech hitlerowskich w okresie II wojny światowej – nie następuje jednak za tym wprowadzenie słowa *homofobia*. Wyjaśnienie pojęcia pozostawione jest już – jak można rozumieć – innym przedmiotom szkolnym.

Jako jeszcze jeden przykład (choć bez użycia słowa-klucza) może posłużyć zdanie z podręcznika *Moja historia* do czwartej klasy szkoły podstawowej:

dwoje ludzi, zawierając związek małżeński, tworzy nową rodzinę. Jest to grupa najważniejsza dla każdego człowieka. (...) Obecnie w jednym domu żyją zwykle rodzice i ich dzieci²⁵¹.

251 M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, dz. cyt., s. 24.

Cytat z pozoru neutralny, jednak zawiera przekaz o instytucji małżeństwa jako podstawie życia rodzinnego. Osoby homoseksualne nie mogą obecnie w Polsce sformalizować swojego związku, a tym bardziej zawrzeć małżeństwa, które w konstytucji jest zdefiniowane jako związek kobiety i mężczyzny.

Taka forma przekazu uwzględniająca małżeństwo jako najważniejszy (i jedyny wymieniony) związek międzyludzki nie tylko wyklucza osoby homoseksualne, ale także żyjące w innych formach relacji. W kontekście stale zwiększającej się liczby dzieci wychowywanych przez rodzica w pojedynkę albo mających rodziców żyjących w związku nieformalnym takie sformułowanie budzą niepokój, ponieważ ogromna rzesza dzieci odbierając ten komunikat, może poczuć się społecznie wykluczona.

Patrząc przez pryzmat opisywanej przesłanki, w dużej części materiału historycznego mamy do czynienia z językiem heteronormatywnym, związanym z dziedziczeniem władzy i pozostawianiem potomstwa – w szczególności uwaga ta dotyczy czasów przed wiekiem dwudziestym.

Tabela 8
Przesłanka: płeć

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6	
Kobieta	3	7		14	4		4			4
Mężczyzna		7		6	1					2
Płeć				1						

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13	
Kobieta	2	4	2	4	1	1	10	9	2	
Mężczyzna		1		3	1		3		2	
Płeć								2	1	

Przesłanka płeć (słowa-klucze z nią związane) pojawia się w treści podręczników relatywnie często. Badanie ilościowe wiązało się także z analizą reprezentacji przedstawianych kobiet i mężczyzn, czyli ze sprawdzeniem, jakim zagadnieniom w tym kontekście poświęcona jest większa ilość tekstu i czy obie płcie są w równej mierze reprezentowane w treści, czy też występuje nierównowaga.

Na pierwszym miejscu należy wspomnieć o wszystkich tekstach związanych z działalnością sufrażystek (bez używania słowa *feminizm*) i walką o równouprawnienie w XIX wieku:

Powszechne prawo wyborcze w XIX w. nie obejmowało kobiet, zgodnie z ówczesnym przekonaniem, że nie powinny one brać udziału w życiu publicznym [...] Na rzecz równouprawnienia kobiet działał ruch sufrażystek [...] do parlamentów składano petycje z żądaniami równego traktowania obu płci. Stopniowo znoszono przepisy dyskryminujące kobiety, np. zezwolono na podejmowanie przez nie studiów²⁵².

Temat walki o prawa wyborcze, procesów emancypacyjnych pojawia się także w innych fragmentach²⁵³.

Brak jednak w podręcznikach omawiających dzieje współczesne wątków dotyczących rozwoju ruchu feministycznego, jego wpływu na kształt dzisiejszej kultury, zmian, jakie wywołał w strukturze społecznej i sposobach myślenia o rzeczywistości.

Kwestia roli kobiet jest także poruszana przy okazji zmian, które następowały w systemie społecznym:

W XIX w. zaczęło się też rozwijać szkolnictwo żeńskie. Powstawały gimnazja oraz pensje, czyli szkoły dla dziewcząt. Kobiety uzyskały też prawo do nauki na uniwersytetach. Z czasem zaczęły się również domagać równouprawnienia. W wyniku podjętej walki uzyskały prawa wyborcze na początku XX wieku²⁵⁴.

Więzało się to z sytuacją, w której w *fabrykach, w których stosowano coraz nowocześniejsze maszyny, robotnicy wykonywali proste czynności, można więc było zatrudniać kobiety i dzieci*²⁵⁵.

Potwierdzenie dokonywania się zmian w sytuacji kobiet opisane jest również w ten sposób (dotyczy okresu I wojny światowej):

Demokratyczne zmiany wpłynęły również na sytuację kobiet. Pracowały one na stanowiskach [mężczyzn], np. w fabrykach. Kobiety okazały się równie dobrymi pracownikami jak mężczyźni. Znając swą wartość, domagały się rzeczywistego równouprawnienia. Rządy niektórych państw, np. Wielkiej Brytanii, przyznały im prawa obywatelskie, m.in. prawo do udziału w wyborach²⁵⁶

oraz

252 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 102.

253 M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, dz. cyt., s. 119; M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Straszyn 2010, s. 139, 160.

254 B. Szeweluk-Wyrwa, W. Surdyk-Fertsch, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 4*, Warszawa 2010, s. 159–160.

255 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 98.

256 Tamże, s. 140.

W czasie I wojny światowej wielu mężczyzn powołano do służby wojskowej, a ich stanowiska pracy zajęły kobiety. (...) nie chciały już ograniczać się do roli gospodyń domowych i matek, (...) domagały się (...) płac równych z wynagrodzeniem mężczyzn. (...) W okresie dwudziestolecia międzywojennego ruch na rzecz równouprawnienia kobiet odniósł wiele sukcesów. (...) Zmiany trybu życia kobiet wpłynęły na zmiany w modzie damskiej²⁵⁷.

Ten sam temat omawiany jest również w innych książkach²⁵⁸.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na to, iż proces emancypacji w zdecydowanej większości przypadków poparty jest materiałem graficznym przedstawiającym zmiany w modzie damskiej w tamtym okresie. Uzyskanie praw wyborczych przez kobiety zostało także zasignalizowane w zeszytach ćwiczeń: *Podkreśl w nawiasach części zdań zgodne z prawdą. „Po raz pierwszy przyznano prawa wyborcze kobietom w (państwie europejskim / państwie leżącym poza Europą)”²⁵⁹ oraz Sporządź listę dziesięciu państw, w których kobiety najwcześniej uzyskały prawa wyborcze²⁶⁰.*

Perspektywa przyszłościowa zawarta jest w tekście:

Niezwykle doniosłym skutkiem rewolucji była aktywizacja kobiet w życiu publicznym. Nie tylko dopuszczano je do publicznych mównic, lecz po raz pierwszy w dziejach kobiety zaczęły się zrzeszać. Organizowały własne kluby polityczne, a nawet rewolucyjne oddziały zbrojne. Był to pierwszy krok na długiej drodze do wprowadzenia równości płci²⁶¹.

Kwestia powyższa rozpatrywana jest także w ćwiczeniach przeznaczonych dla uczniów/uczennic: *Na podstawie tekstu źródłowego wyjaśnij, na czym polegała (...) emancypacja (równouprawnienie) kobiet. Tekst: Po wywalczeniu sobie praw wyborczych (...) kobiety zaczęły szukać nowego pola dla swej działalności. Grupa najbardziej bojowych zażądała absolutnego i bezwzględnie zrównania szans życiowych z mężczyzną²⁶².* Użycie przymiotnika „bojowe” w stosunku do kobiet sugerować może ich nienaturalną cechę, w przypadku mężczyzn „bojowość” nie jest w ten sposób zaznaczana – jest „ukryta” w opisach zwycięstw, podejmowanych ważnych decyzji, dokonywanych czynów bohaterkich.

257 Tamże, s. 181.

258 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 114; J. Chachaj, dz. cyt., s. 37; M. Szymański, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 2*, Straszyn 2010, s. 53.

259 M. Kliszewski, A. Marcinko, *Moja historia. Zeszyt ucznia do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, Straszyn 2010, s. 101.

260 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 117.

261 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 2. Podręcznik*, dz. cyt., s. 186.

262 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 184.

W jednej z książek pojawia się również temat „polowań na czarownice”: *W okresie klęsk żywiołowych (suszy, powodzi) o ich spowodowanie oskarżano kobiety zwykle starsze, samotne, żyjące na marginesie lokalnej społeczności (zdanie umieszczone przy opisie ryciny Sabat czarownic)²⁶³. O konsekwencjach opisanej sytuacji tekst milczy.*

W opisie II Rzeczypospolitej pojawiają się zdania dotyczące konstytucyjnych zasad funkcjonowania państwa: *decyzjami rządu Daszyńskiego, potwierdzonymi potem przez rząd Moraczewskiego, wprowadzono równe prawa bez względu na narodowość, wyznanie czy płeć²⁶⁴.*

Odnosnie wieku XX i rewolucji społecznej po II wojnie światowej mamy następującą informację:

Postępowała też dalsza emancypacja kobiet. Ich celem przestało być już tylko wyjście za mąż i urodzenie dzieci, kobiety zaczęły też robić kariery zawodowe, także w zawodach uważanych dotąd za typowo męskie. Wielkie zmiany w obyczajowości wywołało wprowadzenie pigułek antykoncepcyjnych. Zaczął zmieniać się model rodziny – miejsce wielopokoleniowej i wielodzietnej, opartej na autorytecie ojca rodziny zaczął zajmować partnerski związek dwojga małżonków z jednym lub dwojgiem dzieci²⁶⁵.

Cytat ten w głównej mierze pokazuje umieszczenie postaci kobiecych w nauczaniu historii, które we wcześniejszych okresach występowały sporadycznie, wiek XIX w związku z pojawieniem się ruchów emancypacyjnych jest już pod tym względem bogatszy.

Ważną kwestią, którą należy poruszyć, jest kwestia językowa – w żadnym z podręczników nie stosowano wymiennie form żeńskich i męskich lub w jakikolwiek inny sposób nie zaznaczano zróżnicowania płciowego występujących postaci. Tekst jest prowadzony z punktu widzenia męskiej narracji, jedynie w kilku przypadkach występuje forma żeńska, np. przy użyciu słowa „łęczniczki”, odnoszącego się do kobiet służących w podziemiu w trakcie II wojny światowej²⁶⁶, a także we fragmencie mówiącym o Organizacji Harcerki i Organizacji Harcerzy (Szare Szeregi)²⁶⁷ oraz gdy wspomina się o „młodszych harcerkach i harcerzach”²⁶⁸.

Sytuacja kobiet i mężczyzn jest także prezentowana w odniesieniu do społeczeństw starożytnych (Grecja, Rzym, Egipt), gdzie mężczyźni stanowili grupę uprzywilejowaną, kobiety natomiast pozbawione były zazwyczaj wszelkich praw (w Egipcie sytuacja przedstawiała się

263 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 2. Podręcznik*, dz. cyt., s. 141.

264 J. Chachaj, dz. cyt., s. 41.

265 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 247–248.

266 J. Chachaj, dz. cyt., s. 85.

267 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 189.

268 Tamże, s. 191.

pod tym względem lepiej, w Grecji gorzej)²⁶⁹; pojawiają się treści o tym, iż dziś jest inaczej i zarówno jedna, jak i druga płęć korzysta z równych praw²⁷⁰. Z drugiej strony umieszczenie zdania typu *podział zajęć na męskie i żeńskie przez długie tysiąclecia charakteryzował społeczeństwa ludzkie*²⁷¹ (podrozdział *Łowcy-zbieracze w paleolicie*) domagałby się kontynuacji, której jednakże nie ma – w związku z czym pozostaje pytanie, czy jest tak nadal, czy też coś w tej materii się zmieniło i zmienia? Na to pytanie odpowiedzi nie znajdziemy.

Fragmenty przedstawione wprost, które mogą stanowić podstawę do głębszej refleksji w aspekcie edukacji antydyskryminacyjnej, są następujące. W podręczniku do piątej klasy szkoły podstawowej²⁷², kiedy sprawdzane są wiadomości uczniów i uczennic, znajduje się ćwiczenie, w którym zaprezentowano jedenaście tzw. sytuacji życiowych. Tylko w jednej z nich występuje podmiot żeński: *idąc na imieniny do koleżanki, ubrałam się w piękną jedwabną bluzkę. Sytuacje, w których znaleźli się chłopcy, to m.in.: przeprowadziliśmy w klasie głosowanie, w wyniku którego Janek został przewodniczącym, zegarek, który otrzymałem, nie ma wskazówek, tylko wyświetla cyfry, stwierdziłem..., oglądałem...*

We fragmencie podręcznika dla drugiej klasy gimnazjum traktującego o władcach Rosji zapisano: *Rządy przeszły w ręce kobiet spokrewnionych ze zmarłym Piotrem I. Brak silnego władcy nie spowodował jednak upadku potęgi Rosji*²⁷³. Nie da się ukryć sugestii, kto byłby władcą bardziej odpowiednim i „bardziej bezpiecznym” dla państwa rosyjskiego w tamtym okresie. W warstwie rysunkowej w jednej z książek pojawia się sytuacja, w której na obrazku przedstawiającym „Społeczeństwo” znaleźli się mężczyźni, kobiety i dzieci, zaś na obrazku „Parlamentu” widoczni są tylko mężczyźni²⁷⁴. W samej książce pozostaje to bez komentarza.

Jedną z najczęściej wykorzystywanych postaci kobiecych w tekstach historycznych jest Maria Curie-Skłodowska i jej osiągnięcia w dziedzinie chemii (pojawia się kilkakrotnie w czterech podręcznikach), głównie – jak można się domyślać – ze względu na swoje polskie pochodzenie. Rzadko pojawiają się kobiece postaci spoza naszego kraju. Można zastanawiać się, czy Curie-Skłodowska byłaby obecna, gdyby nie otrzymała ona Nagrody Nobla, czy w podręcznikach do nauczania historii pojawiłyby się inne ważne postaci kobiece czy też

- 269 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, Warszawa 2010, s. 35; M. Błaout, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Straszyn 2010, s. 53, 59, 70; J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 1. Podręcznik*, s. 57.
- 270 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, dz. cyt., s. 128.
- 271 L. Trzcionkowski, L. Wojciechowski, *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa 1*, Warszawa 2009, s. 9.
- 272 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, dz. cyt., s. 85.
- 273 J. Chachaj, J. Drob, dz. cyt., s. 97.
- 274 B. Danowska, T. Maćkowski, *Moja historia. Zeszyt ucznia do przedmiotu „Historia i społeczeństwo” dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Straszyn 2010, s. 24.

zupełnie by ich zabrakło? A przecież były i działały również inne, np. Irena Sendlerowa (jej postać jest opisana w podręczniku²⁷⁵), kobiety przedstawione w dwóch tomach *Krakowskiego Szlaku Kobiet*²⁷⁶ czy prezentowane na stronie Wirtualnego Muzeum Historii Kobiet²⁷⁷.

Podsumowując przedstawione fragmenty i analizę użytych w tekstach słów-kluczy, należy powiedzieć, że kobiety w historii nie funkcjonują wcale lub w nikłym stopniu. Z większości tekstów możemy się dowiedzieć, co robili mężczyźni, o kobietach wiemy tyle, że nie miały równych z mężczyznami praw²⁷⁸, a od XIX wieku zaczęły się ich w różny sposób domagać.

Z perspektywy płci historia w badanych podręcznikach jest jednowymiarowa – wnioskować można, iż w jakiejś mierze wynika to z tego, co w dziejach uważane jest za najważniejsze, czyli historii politycznej, natomiast historia społeczna jest zazwyczaj traktowana w bardzo skromnym wymiarze. To mężczyźni, jako żołnierze, wodzowie, władcy, nadawali ton rozwojowi świata i ten aspekt jest najbardziej się narzucającym. Nierówność w traktowaniu płci jest zauważalna również, gdy spojrzę się na liczbę postaci męskich i żeńskich występujących w podręcznikach – kobiet jest zdecydowanie mniej i zazwyczaj nie odgrywają ważniejszych ról w omawianych tematach. Nie znajdziemy opisu wkładu kobiet w rozwój życia społecznego, gospodarczego. Niestety, powielane są w ten sposób stereotypy ról płciowych: mężczyźni skupiają się na działaniach, kobiety usunięte są w cień, w historię „prywatną”, która nie jest ani ważna, ani ciekawa (przynajmniej zdaniem autorów i autorek podręczników). Historia świata jest w większości historią wojen i konfliktów, odbierania i utraty władzy – czy można przedstawić wobec takiego stanu rzeczy wersję alternatywną?

Tabela 9
Pozostałe kategorie

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku									
	1	2	2a	3	4	4a	5	5a	6	
Dyskryminacja				4						
Godność ludzka				1						
Emancypacja				1						

- 275 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 252–253.
- 276 *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek. Tom I*, pod red. E. Furgał, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2009; *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek. Tom II*, pod red. E. Furgał, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2010.
- 277 <http://www.feminoteka.pl/muzeum/>, [dostęp: 29.05.2011].
- 278 M. Błaout, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy piątej szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 53.

Mniejszość				4	1				5
Obcy									
Prawa człowieka	1	1	1	21					10
Przekonania				1					
Przemoc				3					
Prześladowanie				1					
Równość	1	2		8			2		10
Równouprawnienie	1								2
Różnorodność									
Szacunek				2				1	
Światopogląd									
Tolerancja				5	1	2			2
Wielokulturowość									

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku								
	6a	7	7a	8	9	10	11	12	13
Dyskryminacja								2	
Godność ludzka									
Emancypacja								2	
Mniejszość								1	1
Obcy							1		
Prawa człowieka	2	2					3		
Przekonania								1	
Przemoc							3	1	
Prześladowanie		1		3		1	5	2	
Równość	1				1	6	11	2	
Równouprawnienie									1
Różnorodność						1			
Szacunek									
Światopogląd									1
Tolerancja				1		1	18		
Wielokulturowość							1		

Analizę pozostałych, nie mieszczących się w ramach przesłanek słów-kluczy, zacząć należy od słowa *dyskryminacja*. W interesującym nas tutaj kontekście pojawia się ono pięciokrotnie: trzy razy w podręczniku *Dzień dobry historio!* dla szóstej klasy szkoły podstawowej

oraz dwa razy w podręczniku *Historia* dla trzeciej klasy gimnazjum. W drugim przypadku ma to miejsce jedynie przy okazji omawiania hitlerowskiej polityki skierowanej na eliminację przedstawicieli/przedstawielek określonych grup społecznych: Cyganów, Żydów, chorych psychicznie, niepełnosprawnych, chrześcijan²⁷⁹.

W pierwszej wspomnianej książce pojawia się – jedyny raz spośród wszystkich podręczników – definicja dyskryminacji, umieszczona na pasku bocznym, brzmiąca następująco:

dyskryminacja – prześladowanie poszczególnych osób lub grup społecznych albo ograniczanie ich praw ze względu na rasę, narodowość, wyznanie, płeć, wykonywany zawód itp.²⁸⁰

Specyficzny jest jednak kontekst, w którym jest ona wprowadzona; jest mianowicie mowa o sytuacji rolników w czasach budowania ustroju komunistycznego w Polsce, którzy zgodnie z *polityką władz PRL, byli dyskryminowani*²⁸¹. Biorąc pod uwagę tę definicję, uwzględniono tylko jedną przesłankę (*wykonywany zawód*) – o pozostałych nie mowy. Notabene, przesłanka ta nie jest umieszczana w przepisach prawnych obowiązujących w Polsce (chyba że autorowi podręcznika chodziło o dyskryminację w miejscu pracy). Nie pojawiają się również zwroty związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, nawet w tych przypadkach, gdy opisywane są zmiany, które zaszły w strukturze społecznej w wieku XX. Domniemywać można, iż to na karb nauczycieli/nauczycielek złożono radzenie sobie z zapisem zawartym w podstawie programowej, o którym była mowa wyżej²⁸².

Najczęściej pojawiającymi się słowami były *prawa człowieka* oraz *równość*. Oba użycia związane były w głównej mierze z aktami prawnymi powstałymi począwszy od XVIII wieku: Deklaracją Praw Człowieka i Obywatela (okres Rewolucji Francuskiej)²⁸³, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela oraz poszczególnymi konstytucjami, uchwalanymi przez polskie władze w XX wieku. Wspomniany powyżej podręcznik do szóstej klasy szkoły podstawowej, w swojej treści omawiający czasy współczesne (po II wojnie światowej), wspomina też o tym, co dzieje się w zakresie praw człowieka obecnie, ich łamaniu w krajach, gdzie brak jest struktur demokratycznych czy tam, gdzie mają miejsce konflikty zbrojne²⁸⁴, instytucjach, które stoją na straży ich przestrzegania (wymienione są: Organizacja Narodów Zjednoczonych, Międzynarodowy Czerwony Krzyż, Amnesty International). Zagadnieniu temu

279 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapła, dz. cyt., s. 100–102.

280 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 199.

281 Tamże, s. 199.

282 *Podstawa programowa*, s. 34.

283 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 78.

284 Tamże, s. 231.

poświęcony jest osobny rozdział *Godność i prawa człowieka we współczesnym świecie*²⁸⁵. Mieści się w nim poza tym omówienie rodzajów praw oraz ich genezy historycznej. Kwestia praw dziecka pojawia się także w innym podręczniku:

Dorośli starają się otoczyć opieką dzieci potrzebujące pomocy. W tym celu powstało wiele organizacji, których zadaniem jest wspieranie dzieci i obrona ich praw²⁸⁶.

W drugim z podręczników do szóstej klasy szkoły podstawowej *Moja historia* również zawarty jest osobny podrozdział *Prawa człowieka i prawa dziecka*²⁸⁷, zaznaczony jako trudniejszy, dodatkowy oraz podrozdział *Walka o prawa obywatelskie*²⁸⁸, w którym opisane są m.in. działania podejmowane przez sufrażystki oraz powstanie związków zawodowych. Sytuację w Polsce charakteryzuje zdanie: *Polska jest obecnie krajem demokratycznym, w którym są przestrzegane prawa człowieka*²⁸⁹.

W podręczniku do klasy piątej zaznaczono, iż:

Obecnie nie ma państw, w których istniałoby niewolnictwo. Niestety, w niektórych krajach nadal łamane są prawa człowieka²⁹⁰.

Umieszczenie w podręcznikach osobnych podrozdziałów bądź rozdziałów omawiających wyżej wymienione tematy jest ważne i istotne z punktu widzenia edukacji antydyskryminacyjnej – szkoda, że dotyczą one tylko i wyłącznie praw człowieka, w tym w szczególności praw wyborczych uzyskiwanych przez poszczególne grupy społeczne. Inne tematy pojawiają się raczej w postaci pojedynczych zdań, które zazwyczaj nie są kontynuowane i w związku z tym trudno je umieścić w interesującym nas kontekście, tzn. odbiorcy i odbiorczynie książek nie mają okazji do bliższego i bardziej dogłębnego zapoznania się z tematyką, o której była mowa wyżej: niepełnosprawnością, historią mniejszości etnicznych czy narodowych, cechami charakterystycznymi różnych religii (w tym ostatnim aspekcie treść wygląda zdecydowanie najlepiej).

Jeśli chodzi o termin *równość*, to pojawia się on w zdaniach o charakterze ogólnym, np.

obecnie w wielu krajach wszyscy członkowie społeczeństwa są równi wobec prawa, niezależnie od płci, wieku, zamożności i wykształcenia (...) współczesne

285 Tamże, s. 227.

286 B. Szeweluk-Wyrwa, W. Surdyk-Fertsch, dz. cyt., s. 35.

287 M. Błaut, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*, dz. cyt., s. 157–159.

288 Tamże, s. 139–141.

289 M. Szymański, dz. cyt., s. 138.

290 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 5*, dz. cyt., s. 40.

społeczeństwa są na ogół zorganizowane na zasadzie równości, czyli jednakowych praw i obowiązków dla wszystkich obywateli²⁹¹.

Jak wspomniano wyżej, równość pojawia się, gdy mowa o konstytucji z okresu II Rzeczypospolitej:

Konstytucja gwarantowała prawa obywatelskie bez różnicy pochodzenia, płci, narodowości, rasy czy religii. Zapewniono wolność sumienia i wyznania²⁹².

Jej geneza zazwyczaj upatrywana jest w XVIII-wiecznej myśli oświeceniowej, gdzie myśliciele

dostrzegając wielką różnorodność istniejących w świecie systemów społecznych, wierzeń i obyczajów, nie widzieli powodu, żeby tylko jeden z nich uznać za słuszny i prawdziwy²⁹³.

Dość niespodziewanie w podręczniku do pierwszej klasy gimnazjum umieszczona jest wzmianka o tym, iż *dzisiaj uczeni nie podtrzymują tego twierdzenia [że w okresie neolitu władzę sprawowały kobiety, a system ten nazwano matriarchatem] i mówią o równouprawnieniu płci w wioskach neolitycznych*²⁹⁴. Gdyby cytat ten był poparty i rozszerzony o rozważania nad sytuacją kobiet w dalszej części, byłby zdecydowanie mniej zaskakujący. W podręcznikach tego samego wydawnictwa do klasy drugiej i trzeciej nie znajdujemy pogłębienia tematu – uczniowie i uczennice klasy drugiej dowiadują się o równości postulowanej w okresie Rewolucji Francuskiej, natomiast w klasie trzeciej nie ma już o niej mowy.

Inne ze słów-kluczy pojawiają się sporadycznie w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej. Cytaty, które warto przywołać, odnoszą się m.in. do zachowań przemocowych: *odpowiednie przepisy zakazują stosowania wobec dzieci przemocy*²⁹⁵, szacunku wobec symboli religijnych:

Bez względu na wyznanie każdego z nas obowiązuje szacunek wobec tych znaków. Nie wolno z nich szydzić ani ich niszczyć²⁹⁶.

Inne dotyczą tolerancji, zaczynając od sytuacji w Polsce w wieku XVI i w czasach późniejszych:

291 Tamże, s. 128.

292 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 62.

293 J. Chachaj, J. Drob, dz. cyt., s. 88.

294 L. Trzcionkowski, L. Wojciechowski, dz. cyt., s. 10.

295 G. Wojciechowski, *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, dz. cyt., s. 209.

296 Tamże, s. 234.

miejsce wrogości coraz częściej zajmuje postawa tolerancji, wyrażająca się akceptacją odmiennych poglądów, wierzeń i kultur²⁹⁷

lub

Państwo polsko-litewskie było w XVI w. krajem tolerancji religijnej. Przedstawiciele wszystkich wyznań prześladowanych w krajach zachodniej Europy znajdowali schronienie na terenie Rzeczypospolitej. Żydzi (...) mogli w Polsce prowadzić swobodnie życie gospodarcze i kulturalne oraz wyznawać swoją religię²⁹⁸.

Podobnie jest w podręczniku dla czwartej klasy szkoły podstawowej²⁹⁹. Odniesienie do czasów współczesnych znajduje się w zeszytach ćwiczeń:

Przy pomocy słownika wyjaśnij, co oznacza słowo tolerancja. Napisz, czy Twoim zdaniem ludzie powinni być tolerancyjni³⁰⁰.

Jeśli jednak spojrzeć się na ilość materiału i tekstu, który poświęcony jest prowadzeniu wojen, rozwiązaniom siłowym, dążeniu do zdobycia i utrzymania władzy, to akapity poświęcone akceptacji innych, budowaniu porozumienia, zrozumieniu dla odmienności stanowią niewielki jego procent.

Spośród tematów, które jeszcze pojawiają się w omawianych podręcznikach, wymienić należy informację nt. Martina Luthera Kinga i prowadzonej przez niego działalności:

King rozpoczął działalność publiczną od protestu przeciwko segregacji rasowej w środkach transportu. Zalecał zawsze stosowanie walki bez przemocy (non-violence) (...) zginął w 1968 r. z rąk białego rasisty³⁰¹.

Uwagę zwraca również zdjęcie umieszczone w podręczniku dla trzeciej klasy gimnazjum, na którym znajdują się mężczyzna o czarnym kolorze skóry, biała kobieta i ich dziecko. Zdjęcie opatrzone jest następującym podpisem:

W drugiej połowie XX wieku przełamano wiele utrzymujących się dotąd podziałów społecznych i rasowych. W wielu krajach coraz powszechniejsze stały się rodziny, których członkowie należeli do różnych ras i kultur³⁰².

297 Tamże, s. 25.

298 J. Ustrzycki, *Historia. Gimnazjum 2. Podręcznik*, dz. cyt., s. 82.

299 M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, dz. cyt., s. 105–106.

300 B. Danowska, T. Maćkowski, dz. cyt., s. 61.

301 J. Bednarz, M. Litwinienko, K. Zapała, dz. cyt., s. 220.

302 J. Chachaj, dz. cyt., s. 109.

Biorąc pod uwagę wszystkie informacje przedstawione powyżej, ten fragment łączący krótki opis z grafiką, robi pozytywne wrażenie i wskazuje na to, że również w podręcznikach do *historii* możliwe jest umieszczanie elementów edukacji antydyskryminacyjnej.

Do refleksji nad różnorodnością zachęca także ćwiczenie zawarte w tym samym podręczniku, oparte na refleksji nad fragmentem Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku:

W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny, odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość [...], za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej [...], ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej [...]. Polecenie brzmi: Treść preambuły wzbudza wiele kontrowersji. Znajdź fragmenty świadczące o tym, że jej zapisy sformułowano tak, aby mogli je przyjąć ludzie o różnych światopoglądach³⁰³.

To jeden z nielicznych przykładów, w których 16-letni uczniowie i uczennice proszeni są o to, by zastanowić się nad kondycją współczesności i rzeczywistością, w której ramach mogą mieścić się odmienne światopoglądy.

W żadnym jednak z podręczników nie zostały użyte słowa *stereotyp* czy *uprzedzenie*. Można postulować w związku z tym, żeby przeciwstawianie się dyskryminacji, które zawarte jest w podstawie programowej, rozpoczynało się od wyjaśniania tych kluczowych pojęć.

4.3.3 Wnioski i rekomendacje

Po przeanalizowaniu pod kątem treści antydyskryminacyjnych wymienionych wyżej podręczników, można mieć wrażenie, że edukacja antydyskryminacyjna w nauczaniu historii jest zadaniem bardzo trudnym. Z uwagi na brak tego typu treści lub ich bardzo zawężony charakter, celowe jest pytanie o to, jakie treści można wprowadzić, a jakie spośród istniejących można byłoby zmienić (i w jaki sposób), by całość treści nauczania danego przedmiotu uzupełnić o edukację antydyskryminacyjną.

Proces wprowadzania podręcznika do obiegu szkolnego jest długi i zanim sama książka znajdzie się w rękach uczniów i uczennic, przechodzi przez poszczególne etapy weryfikacji pomysłów autorów/autorek. Jest więc co najmniej kilka momentów, w których możliwe jest podjęcie działań mających na celu wzbogacenie treści podręczników o elementy zaznaczone

303 Tamże, s. 138.

w powyższym rozdziale. Wspólnym mianownikiem, łączącym owe punkty, jest świadomość poszczególnych osób, które są zaangażowane w ten proces.

Przeanalizowane teksty historyczne napisane są w sposób neutralny, nie pojawiają się oceny dokonywane przez autorów i autorki. Zastanawiać można się jednak nad tym, dlaczego takie, a nie inne wydarzenia mają mieć zasadniczą wagę dla kształtowania tożsamości młodych ludzi i czy historia przedstawiana w podręcznikach mogłaby mieć inny obraz nawiązujący w większej mierze do wydarzeń dnia codziennego, problemów, które stały przed ludźmi nie wyruszającymi na wojny, podboje, próbującymi zachować własną tożsamość w obliczu rozgrywania się kart „wielkiej historii”: jakie były ich strategie przetrwania, jak kultywowali pamięć o własnych przodkach i przodkiniach, jak małe społeczności lokalne radziły sobie w sytuacjach kryzysowych? Uwzględniając wszystkie przedmioty, które wzięto pod uwagę w trakcie badania, należy zauważyć, że w podręcznikach historii występuje najmniej treści związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

Brak wątków związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, które w kilku momentach prosiłyby się o umieszczenie (np. kwestia braku użycia terminu *antysemityzm*, kiedy mowa jest o stosunku do narodu żydowskiego, rozwoju ruchów feministycznych czy stosunku do osób nieheteroseksualnych), skłania do postawienia pytania, gdzie może tkwić związany z tym problem. Jedną z odpowiedzi na to pytanie może być następująca: język uwzględniający wątki związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji jest językiem nowym, dotychczas mało lub wcale nie stosowanym w polskich podręcznikach, dlatego też ich autorki/autorzy go unikają. Innym wytłumaczeniem może być to, że sam termin *dyskryminacja* wiąże się w polskim dyskursie publicznym najczęściej z dwiema kwestiami – ruchem feministycznym lub/i ruchem na rzecz praw osób nieheteroseksualnych, co wzbudza w naszym społeczeństwie wciąż wiele emocji.

Biorąc pod uwagę pytania badawcze, należy stwierdzić, że zbadane podręczniki do nauczania historii zawierają w swojej treści niewiele fragmentów rozwijających kompetencje uczniów i uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną: najwięcej jest takich, które dotyczą grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych z zastrzeżeniami, o których była mowa wyżej. Refleksja nad tożsamością własną młodych osób pojawia się najczęściej w kontekście pochodzenia narodowego; wymiary związane z płcią czy religią znajdują się raczej w warstwie „ukrytej”, charakteryzującej się dominującym opisem działań podejmowanych przez mężczyzn i niewidocznością kobiet w historii (pozostającą bez wyjaśnień) oraz religii katolickiej jako punktu odniesienia do prezentowanych zdarzeń. Różnorodność społeczną najpełniej znów przedstawia kwestia narodowościowa i/lub etniczna; pozostałe z wymiarów są raczej rzadko poruszane, nie ma mowy o tym, czym są stereotypy, uprzedzenia czy dyskryminacja.

Zdecydowanie najważniejszą pozycję wśród autorów i autorek podręczników zajmuje kwestia rasizmu, która omawiana jest w kontekście czasów współczesnych. Pojawia się omówienie ruchów społecznych związanych z walką o równouprawnienie, nie ma już jednak mowy

o feminizmie czy emancypacji osób nieheteroseksualnych. Nie ma też odniesienia do takich zjawisk jak seksizm, homofobia czy dyskryminacja ze względu na wiek (ageizm). Warto zadać pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. W związku z powyższym trudno też mówić o przekazywaniu wiedzy na temat konsekwencji i następstw dyskryminacji. Tekst podręcznika to oczywiście nie wszystko – ważne jest, jak nauczyciel/nauczycielka przedstawi wybrane zagadnienia, biorąc jednak pod uwagę wyniki naszej analizy na temat nikłej obecności edukacji antydyskryminacyjnej w przygotowaniu kadry pedagogicznej do pracy, można się obawiać, że większość nauczycieli/nauczycielek nie będzie wykraczać poza tekst podręcznika. Zjawiska takie jak: przemoc motywowana uprzedzeniami czy mowa nienawiści nie znajdują na razie miejsca w podręcznikach *historii*. Uwzględniana jest geneza praw człowieka (Revolucja Francuska, skrótkowe przedstawienie walk o prawa pracownicze w XIX wieku, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku), natomiast ich stan współczesny (zarówno w Polsce, jak i na świecie) pozostawiony jest domysłom uczennic/uczniów. Brak omówienia zjawiska dyskryminacji skutkuje również tym, że nie są kształtowane postawy przeciwstawiania się i reagowania na tego rodzaju zachowania. Nie występują w omawianych podręcznikach ćwiczenia mające na celu znalezienie się w sytuacji osoby będącej ofiarą przemocy / doświadczającej dyskryminacji czy świadka/świadkini takich zdarzeń. Jedną z największych bolączek wydaje się być brak w rozdziałach dotyczących czasów współczesnych opisu sytuacji grup dyskryminowanych w Polsce, jej przyczyn, problemów, konsekwencji takiego stanu rzeczy wynikających ze zmian ustrojowych, rewolucji społecznych mających miejsce w wielu rejonach świata czy wzrostu świadomości społecznej.

Refleksja nad interesującymi nas zagadnieniami, jak wynika z treści podstawy programowej do nauczania *historii* dla liceów³⁰⁴, przeniesiona jest w części do etapu kształcenia ponadgimnazjalnego, co wymaga prowadzenia dalszych badań. Pozwoli to być może odpowiedzieć na pytania, czy samo przedstawianie faktów na temat wydarzeń takich jak np. Rewolucja Francuska, proklamowanie Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, Zagłada Żydów czy też przedstawianie informacji o mniejszościach etnicznych i narodowych zamieszkujących tereny Rzeczypospolitej Polskiej, uczy przeciwdziałać przemocy i dyskryminacji. Nauczanie *historii* ma ogromny potencjał kształtowania postaw, jeśli chodzi o pokazywanie, do czego prowadzi używanie przemocy, prześladowanie i eliminowanie pewnych grup społecznych.

Lekcje *historii* mają, prócz przekazywania wiedzy o faktach, służyć refleksji nad tymi faktami, czerpaniu z doświadczeń innych i nauce zachowań, które prowadzić będą do budowania człowieka odpowiedzialnego i świadomego swoich poczynań, który – jak zapisano w podstawie programowej – potrafi przeciwstawić się przejawom dyskryminacji. Pojawiać mogą się głosy, że nie taki jest cel nauczania historii, bo przecież najistotniejsza jest pamięć,

304 http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_4.pdf, [dostęp: 02.06.2011], s. 43–59.

świadomość i geneza dokonań ludzi na przestrzeni wieków, ale to właśnie *historia magistra vitae* i po to zachowujemy pamięć o okrutnych wydarzeniach ze światowej historii, aby mieć nadzieję, że nigdy się one nie powtórzą.

Rekomendacje:

- Budowanie poczucia tożsamości młodych osób, uwzględniającego zróżnicowanie społeczne (np. fakt istnienia osób i grup o różnorodnych przekonaniach i światopoglądach, pochodzeniu, kolorze skóry itp.), zarówno przez osoby piszące podręczniki, jak i przez nauczycieli/nauczycielki.
- Umieszczanie wątków związanych z tematyką antydyskryminacyjną, gdy mowa jest o tworzeniu aktów prawnych, np. aktów konstytucyjnych, walce o równość społeczną (począwszy od XVIII-wiecznej Francji, poprzez XIX-wieczne ruchy emancypacyjne, walkę o prawa czarnoskórych mieszkańców Ameryki Północnej i rewolucję obyczajową w XX wieku), ideologii faszystowskiej i nazistowskiej, sytuacji kobiet na przestrzeni całych dziejów.
- Dbanie o respektowanie zapisów podstawy programowej dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej, m.in. poprzez umieszczanie w treści podręczników oraz w zeszytach ćwiczeń przykładów i zadań mających na celu znalezienie się w sytuacji osoby doświadczającej dyskryminacji/przemocy, będącej świadkiem/świadkinią takich zachowań.
- Rozszerzanie tematyki zawartej w podstawie programowej o kwestie związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, w szczególności z uwzględnieniem działań i tematów podejmowanych przez nauczycielki/nauczycieli w trakcie omawiania zagadnień mieszczących się w obrębie przesłanek, będących podstawą do stworzenia niniejszej analizy.
- Uwzględnianie postaci kobiecych w przebiegu wydarzeń historycznych, przede wszystkim w aspekcie przyczyn, następstw i zachodzących zmian w strukturze społecznej.
- Podkreślanie wagi historii społecznej, wkładu osób, które nie uczestniczą w tzw. głównym nurcie historii, czyli tych, którzy/które pozostają w ukryciu, nie biorąc udziału w wojnach, nie będąc wynalazcami/wynalazczyniami, nie dokonując spektakularnych przewrotów. Zainteresowanie ich problemami, przekonaniem, kulturowaniem tradycji i problemami życia codziennego.
- Uwzględnianie genezy stosunków pomiędzy narodami / grupami etnicznymi w kontekście sytuacji dzisiejszej, podejmowanie próby przedstawienia ich współczesnych uwarunkowań na podstawie zdarzeń mających miejsce w przeszłości w celu obalania lub wyjaśniania istniejących stereotypów.
- Respektowanie zasady równości w przedstawianiu postaci męskich i żeńskich, zarówno w warstwie tekstowej, jak i wizualnej.
- Uwzględnianie i rozwijanie pojęć związanych z edukacją antydyskryminacyjną, takich jak: *stereotyp, uprzedzenie, antysemityzm, nietolerancja, dyskryminacja*.

- Wykorzystywanie postaci historycznych w celu zaznajomienia z pojęciami niepełnosprawności, choroby psychicznej, przy uwzględnieniu sytuacji społecznej, w jakiej te osoby się znalazły i współczesnego rozumienia tych pojęć.
- Uwzględnianie problematyki uchodźczej, kwestii migracji w Europie i na świecie po II wojnie światowej.
- Odnoszenie się do czasów współczesnych na podstawie wydarzeń historycznych – pokazywanie, czego można się z nich nauczyć, jakie doświadczenie ze sobą niosą.
- Szersze uwzględnianie osiągnięć związanych z działaniami na rzecz wzmocnienia praw człowieka w świecie, charakterystyka obecnej sytuacji w Polsce – np. stanu prawnego odnoszącego się do sytuacji mniejszości etnicznych i narodowych, osób nieheteroseksualnych, kwestii implementacji w prawie polskim europejskich dyrektyw równościowych.
- Przedstawianie genezy, różnic, zależności pomiędzy różnymi wyznaniem na przestrzeni dziejów.
- Używanie w podręcznikach języka z formami męskimi i żeńskimi, uwzględniającego udział w lekcjach uczniów i uczennic.

4.4 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wiedza o społeczeństwie

Wiedza o społeczeństwie wydaje się być tym z obowiązujących w szkole przedmiotów, w ramach którego włączanie tematyki antydyskryminacyjnej jest szczególnie istotne. Przekazując uczniom i uczniom informacje na temat funkcjonowania człowieka w grupach społecznych, ważne jest, aby uzupełniać je o wiedzę na temat różnorodności występującej w społeczeństwie, na temat dyskryminowanych grup społecznych, relacji między mniejszością a większością. Wynika to z założenia, że zdobywając wiedzę dotyczącą społeczeństwa właśnie, uczniowie i uczennice powinni mieć możliwość przyjrzenia się różnym zjawiskom, również takim o charakterze negatywnym, utrudniającym funkcjonowanie mniejszościom narodowym, etnicznym, seksualnym, przykładom naruszania praw kobiet czy mężczyzn w różnych obszarach życia społecznego. Jednocześnie w ramach wiedzy o społeczeństwie stosunkowo łatwo jest włączać informacje dotyczące mechanizmów stereotypizacji, dyskryminacji czy sytuacji mniejszości w kraju i na świecie.

Celem niniejszej analizy jest próba odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów/uczenic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną na podstawie analizy podstawy programowej i podręczników do wiedzy o społeczeństwie.

Jak już wspomniano, podręczniki do badania zostały wybrane na podstawie rankingów popularności w księgarniach internetowych oraz portalach aukcyjnych. Wybór ten okazał się identyczny z podręcznikami używanymi przez nauczycielki/nauczycieli tego przedmiotu, biorących udział w badaniu fokusowym. W związku z tym, że nauczanie wiedzy o społeczeństwie zgodnie z podstawą programową rozpoczyna się na III etapie edukacyjnym, tj. w gimnazjum, w przypadku tego przedmiotu nie było możliwe badanie podręczników na poziomie szkoły podstawowej (jak w przypadku podręczników do pozostałych przedmiotów ujętych w niniejszym badaniu). Analizie poddano zatem trzy zestawy podręczników, z których każdy składał się z dwóch części.

Wykaz analizowanych podręczników:

Wydawca: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Wydawnictwo Civitas.

1. KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009.
2. KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010³⁰⁵.

Wydawca: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.

3. Dobrzycka E., Makara K., *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010.
4. Dobrzycka E., Makara K., *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010.

Wydawca: Wydawnictwo Era Spółka z o.o. (podręczniki z serii „Nowa Era”)

5. Janicka I., Kucia A., Maćkowski T., *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010.
6. Janicka I., Janicki A., Kucia A., Maćkowski T., *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010.

Wszystkie analizowane podręczniki są – zgodnie z informacjami wydawców – publikacjami zgodnymi z nową podstawą programową, przygotowaną w ramach „Reformy 2009”, jednocześnie będąc podręcznikami dopuszczonymi do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisanymi do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania wiedzy o społeczeństwie na poziomie klas I–III gimnazjum³⁰⁶.

305 W badaniu przeanalizowano podręczniki na poziomie rozszerzonym ze względu na fakt, że w momencie rozpoczęcia badania jedynie pierwsza część podręcznika „KOSS podstawowy” była zatwierdzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Druga część uzyskała zatwierdzenie w maju 2011 roku. W badaniu zakładano, że analizie poddane zostaną zestawy podręczników wydanych przez jednego wydawcę, w celu możliwości porównania pełnej treści programu nauczania, niezależnie od tego, w której części podręcznika omówiono dany temat.

306 Poniżej wskazano numery dopuszczenia dla poszczególnych podręczników, analizowanych w ramach badania:
KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009 – numer dopuszczenia 169/1/2009.
KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010 – numer dopuszczenia 169/2/2010.
E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010 – numer dopuszczenia 96/1/2009.

Podręczniki KOSS to seria podręczników i pomocy przygotowanych w ramach programu KOSS – *Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej* przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej³⁰⁷.

Kolejne numery porządkowe nadane podręcznikom w powyższym wykazie stosowane są w dalszej części rozdziału, w tabelach stanowiących zestawienie wyników badań.

Przebadano treść podręczników, stosując obydwa klucze kategoryzacyjne zgodnie z przyjętą metodologią. Wyniki dotyczące częstotliwości występowania wszystkich słów-kluczy w poszczególnych podręcznikach analizowanych w trakcie badania zawarte są w tabelach w dalszej części rozdziału, w podziale na 8 przesłanek dyskryminacji.

4.4.1 Analiza podstawy programowej

W pierwszej części badania analizie Kluczem kategoryzacyjnym nr 1 poddana została *Podstawa programowa przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”. III etap edukacyjny (gimnazjum)*³⁰⁸. Z analizy podstawy programowej wynika, że jedynie w niewielkim stopniu odnosi się ona do tematyki antydyskryminacyjnej, równości i różnorodności, tym samym nie włączając takiej perspektywy w proces nauczania w szkole na poziomie gimnazjum. W podstawie programowej pojawiają się odniesienia do dwóch z ośmiu badanych przesłanek:

- *rasa i pochodzenie etniczne, narodowość / pochodzenie narodowe,*
- *status uchodźcy, imigranta.*

Poniżej zamieszczono zestawienia częstotliwości występowania słów-kluczy.

E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010 – numer dopuszczenia 96/2/2010.

I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010 – numer dopuszczenia 77/1/2009.

I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010 – numer dopuszczenia 77/2/2010.

307 Program Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej został wyróżniony przez Ministra Edukacji Narodowej – za jego wprowadzenie do szkół Centrum Edukacji Obywatelskiej otrzymało odznakę honorową „Za zasługi dla oświaty”.

308 Analizowany dokument: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum; historia i społeczeństwo; historia; wiedza o społeczeństwie; podstawy przedsiębiorczości; ekonomia w praktyce; wychowanie do życia w rodzinie; etyka; filozofia.*

Tabela 1

Przesłanka: *rasa i pochodzenie etniczne*

Kluczowe słowo	Liczba wystąpień
Etniczność (w tym mniejszości etniczne)	1
Narodowość (w tym mniejszości narodowe)	3

Występowanie tych słów w podstawie programowej ściśle wiąże się z poruszaniem podczas zajęć z *wiedzy o społeczeństwie* tematyki mniejszości narodowych i etnicznych oraz tematyki związanej z narodowością w odniesieniu do obywatelstwa.

Tabela 2

Przesłanka: *status uchodźcy, imigranta*

Kluczowe słowo	Liczba wystąpień
Migrant (w tym: imigrant, emigrant)	2
Uchodźca	2

Kluczowe słowa z obu kategorii w części przypadków występują łącznie.

8. *Naród i mniejszości narodowe. Uczeń:*

(...) 3) wymienia mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) żyjące obecnie w Polsce i przedstawia przysługujące im prawa; na podstawie samodzielnie zebranych materiałów charakteryzuje jedną z tych grup (jej historię, kulturę, obecną sytuację);

W ramach badania odnotowano także wystąpienie w podstawie programowej kilku kluczowych słów nie odnoszących się bezpośrednio do żadnej z grup przesłanek.

Tabela 3

Pozostałe kategorie

Kluczowe słowo	Liczba wystąpień
Mniejszość	2
Obcy	1
Prawa człowieka	2
Stereotyp	1
Tolerancja (w tym nietolerancja)	1
Uprzedzenie	1

2. Życia społeczne. Uczeń:

(...)

5) wyjaśnia, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na „swoich” i obcych”), i podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji.

Warto przy tym zauważyć, że słowo *mniejszość* wymienione jest w analizowanej podstawie programowej wyłącznie w kontekście mniejszości narodowych i etnicznych, podobnie jak słowa *stereotyp* i *uprzedzenie* w kontekście relacji między narodami, a zatem nie stanowią uniwersalnego sformułowania dotyczącego tematyki stereotypów i uprzedzeń.

9. Patriotyzm dzisiaj. Uczeń:

(...) 5) rozważa, odwołując się do historycznych i współczesnych przykładów, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia utrudniają dziś relacje między narodami.

Dodatkowo odnotowano wystąpienie słowa *szowinizm* w kontekście rozróżnienia relacji między pojęciami i postawami nacjonalizmu, szowinizmu i kosmopolityzmu.

W żadnym miejscu podstawy programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* nie pojawia się odniesienie do dyskryminacji – pojęcia, zakazu, przeciwdziałania temu zjawisku, zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją, co w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej i poszukiwania jej elementów w systemie edukacji formalnej jest niepokojącym zjawiskiem. Szczególnie, że w „Komentarzu do podstawy programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*” czytamy:

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zakłada, że szkoła powinna kształtować u uczniów postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie, a przy tym sprzyjające ich rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. (...) Podstawa zawiera również zapis, że szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania dyskryminacji³⁰⁹.

Niestety, te zapisy nie znajdują odzwierciedlenia w przedmiotowej podstawie programowej, dotyczącej właśnie *wiedzy o społeczeństwie*, gdzie zapobieganie dyskryminacji jest szczególnie istotne. Z perspektywy antydyskryminacyjnej widoczna jest tutaj duża niekonsekwencja – z jednej strony mówi się o mniejszościach, reagowaniu na przejawy nietolerancji, stereotypach i uprzedzeniach w kontekście relacji między narodami, z drugiej – pomija skutki braku tolerancji, efekty funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń właśnie, jednym z których jest zjawisko dyskryminacji.

Z analizy podstawy programowej wynika zatem, że tematyka antydyskryminacyjna w szerokim ujęciu jest w tym dokumencie pomijana, zwraca się uwagę niemal wyłącznie na kwestie

309 A. Pacewicz, A. Waśkiewicz, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4*, s. 112.

związane z pochodzeniem narodowym i etnicznym. W żaden sposób nie są tu ujęte inne przesłanki dyskryminacji, takie jak: *płeć*, *wiek*, *orientacja psychoseksualna*, *wyznanie* i inne. Taka konstrukcja podstawy programowej może oczywiście powodować, że programy opracowywane na jej podstawie oraz przygotowywane podręczniki również nie uwzględniają tych obszarów, które nie zostały wprost wymienione. Silny akcent na kwestie związane z mniejszościami narodowymi i etnicznymi, uchodźstwem czy relacjami między narodami jest zresztą widoczny w podręcznikach, poddanych analizie w niniejszym badaniu. Niewidoczne natomiast pozostały w nich grupy mniejszościowe, niewymienione wprost w podstawie.

4.4.2 Analiza podręczników

Jak pisano w części dotyczącej metodologii badania, analizie treści poddano 3 zestawy podręczników do przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*, z których każdy składa się z dwóch części (nieprzypisanych jednoznacznie do klas gimnazjum). Poniżej przedstawiono wyniki analizy podręczników, wraz z omówieniem oraz wybranymi cytatami, w podziale na 8 przesłanek dyskryminacji.

Tabela 4

Przesłanka: *rasa i pochodzenie etniczne*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Antysemityzm	9	1	2			
Cygan	9					
Czarny (czarnoskóry)	1	2		2		2
Etniczność (w tym mniejszości etniczne)	15	7	9	3	8	1
Kolor skóry	2	1				1
Ksenofobia	2	1	4			
Murzyn				1	2	
Narodowość (w tym mniejszości narodowe)	92	6	28	4	39	4
Pochodzenie etniczne	1		1			
Pochodzenie narodowe	2					
Rasa	12	9	7	2	6	4
Rasizm	3		3		3	
Rom	12		3			
Żyd	78	4	8	4	3	1

Słowa *rasa* oraz *kolor skóry* pojawiają się w kontekście gwarancji prawnych dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na te przesłanki, a także definicjach szowinizmu czy ksenofobii oraz definicjach uchodźstwa.

Szowinizmowi towarzyszą często antysemityzm i rasizm. Antysemita jest wrogo nastawiony wobec Żydów, a rasista przekonany o wyższości swojej rasy i o jej prawie do panowania nad innymi³¹⁰.

We wszystkich podręcznikach wskazuje się także, przynajmniej w niewielkich fragmentach, na chęć stworzenia przez Hitlera czystej rasy aryjskiej i często w takim właśnie kontekście występuje słowo *rasa*. Znacznie rzadziej natomiast można znaleźć pozadefinityjne odniesienia do współczesnego funkcjonowania zjawiska rasizmu, co stwarza wrażenie, że rasizm jest zaszłością historyczną i współcześnie w zasadzie nie mamy z nim do czynienia.

Warto zauważyć i docenić natomiast, że we fragmentach podręczników omawiających zasady działania partii politycznych w Polsce wskazuje się zakaz funkcjonowania partii promujących nienawiść rasową czy narodowościową, „odwołujących się do ideologii i metod totalitarnych oraz szerzących nienawiść”³¹¹.

W większości analizowanych podręczników nie używano określenia *czarny* na osoby pochodzenia afrykańskiego, niestety wciąż pojawia się słowo *Murzyn*, od którego w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej już się odchodzi, przyjmując, że jest to słowo negatywnie kojarzone w naszej kulturze i nie stanowi neutralnego określenia koloru skóry³¹².

Darfur (...) zamieszkała przez czarną ludność wyznającą religię inną niż islam (...) mordowanie czarnej ludności (...) starć między ludnością arabską a murzyńską (...)³¹³.

Cechy stereotypu.

Przymowany bez dowodu. Stwierdzenie, że Murzyni mają wrodzone poczucie rytmu, poparte jest jedynie przykładami Murzynów tworzących i wykonujących rytmiczną muzykę. Nie zostało ono jednak udowodnione naukowo³¹⁴.

310 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 51.

311 Tamże, s. 88.

312 Por. Rozmowa Wojciecha Tymowskiego z Dominiką Cieślukowską, *Afrykanin to nie Murzyn. Jak mówić, żeby nie obrazić*, http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,87569,8000180,Afrykanin_to_nie_Murzyn__Jak_mowic__by_nie_obrazac.html [dostęp: 4.05.2011]; *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki, D. Cieślukowskiej, Kraków 2010.

313 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 42.

314 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 61.

W pozostałych podręcznikach pojawiło się określenie *czarnoskóry*, w jednym z nich również przy opisie sytuacji politycznej i społecznej w Sudanie³¹⁵, w drugim – przy informacjach dotyczących apartheidu, przypomnieniu, kim był Martin Luther King, a także wskazaniu historii Polaka pochodzenia afrykańskiego (nie wymieniono kraju), będącego politykiem na szczeblu powiatowym i wojewódzkim.

Killion Munyama był pierwszym w historii czarnoskórym radnym powiatu grodzkiego. Obecnie zasiada w sejmiku województwa wielkopolskiego [podpis pod zdjęciem]³¹⁶.

Wskazanie koloru skóry mężczyzny ma tutaj znaczenie afirmatywne, jest argumentem przeciwko stwierdzeniom typu „W Polsce żyją tylko biali ludzie”, często powtarzanym przez młodzież w trakcie rozmów i zajęć dotyczących rasizmu.

Warto zwrócić uwagę, że w kontekście koloru skóry nie używa się w podręcznikach słów: Afroamerykanin czy Mulat.

Reasumując, kwestie rasy i rasizmu są poruszane rzadko i zwykle na dużym poziomie ogólności, w kontekście definicyjnym czy prawnym, co nie gwarantuje rozwijania tolerancji dzieci i młodzieży w tym zakresie. Jednocześnie warto pamiętać, że w społeczeństwie polskim pojawia się coraz więcej osób o innym niż biały kolorze skóry, warto byłoby zapobiegać zjawiskom rasizmu poprzez włączanie tego wątku w edukację formalną.

Badanie Kluczem kategoryzacyjnym nr 2 wskazuje dwa zasadnicze rodzaje okoliczności, w jakich pojawiają się w podręcznikach osoby rasy innej niż biała. Pierwsza grupa to osoby publiczne, żyjące w Polsce (wspominany wcześniej radny, Killion Munyama³¹⁷ oraz Emmanuel Olisadebe, piłkarz, ukazany ze względu na przyznanie mu obywatelstwa polskiego³¹⁸). Druga grupa to osoby czarnoskóre, mieszkające w krajach Globalnego Południa – w tych właśnie rozdziałach, znajdujących się w każdym z badanych podręczników w związku z umieszczeniem relacji *Globalna Północ – Globalne Południe* w podstawie programowej, opisom problemów społeczności towarzyszą zdjęcia ludności o bardzo niskim statusie społeczno-ekonomicznym, mieszkającej w złych warunkach, borykającej się z głodem, chorobami, brakiem wody pitnej. Są to osoby zdecydowanie zależne, cierpiące, potrzebujące wsparcia. Takie ukazywanie osób pochodzenia afrykańskiego sprzyja umacnianiu stereotypów dotyczących ścisłego związku między biedą i niskim poziomem rozwoju kraju a zamieszkującymi w tym kraju osobami o kolorze skóry innym niż biały.

315 I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010, s. 116.

316 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 104.

317 Tamże.

318 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 37.

Najwięcej wskazań słów kluczowych dotyczących przestanki *rasa i pochodzenie etniczne* dotyczy słowa *narodowość*, przy czym zliczono tu także przymiotniki *narodowa* występujące w kontekście *mniejszości narodowej* oraz w innych sformułowaniach typu *grupa narodowa, wspólnota narodowa, tożsamość narodowa*, zawierających w ocenie badaczki kontekst antydyskryminacyjny.

Tak duża liczba występowania tego słowa kluczowego wiąże się z jednej strony z koniecznością (wynikającą z podstawy programowej) omawiania w podręcznikach kwestii mniejszości narodowych i etnicznych, a także zjawisk ksenofobii, nacjonalizmu i szowinizmu, z drugiej – *narodowość* często jest wymieniana jako jedna z przestanek we fragmentach dotyczących uchodźstwa, prześladowań, a także w definicjach tolerancji, praw człowieka, demokracji konstytucyjnej czy informacjach o zakazie dyskryminacji. Jednocześnie można przypuszczać, że ta przestanka dyskryminacji (i przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na pochodzenie narodowe) nie stanowi przyczyny kontrowersji, w naszym kraju stosunkowo rzadko można spotkać się z wypowiedziami publicznymi niosącymi przekaz antynarodowościowy. W sytuacjach, kiedy pojawiają się one, szczególnie ze strony środowisk neofaszystowskich, zwykle są piętnowane, a ocena takich sytuacji ze strony osób publicznych jest dość jednoznacznie negatywna.

Tolerancja oznacza poszanowanie dla cudzych poglądów, uczuć, obyczajów, zachowań i wyglądu, nawet jeśli całkowicie różnią się one od naszych. Przeciwną postawą jest nietolerancja: rasowa, religijna, polityczna lub narodowościowa³¹⁹

Za swój szczególnie ważny cel uznaje demokracja konstytucyjna ochronę praw i wolności. Wynikają one z przyrodzonej godności człowieka i dlatego przysługują każdej jednostce ludzkiej, niezależnie od jej narodowości czy poglądów³²⁰.

(...) aży w Polsce mogą otrzymać ludzie, którzy opuścili swój kraj, uciekając przed prześladowaniem ze względu na rasę, narodowość, religię czy poglądy polityczne³²¹.

W związku z tym, że w podstawie programowej przedmiotu wymaga się od uczennicy i uczniów znajomości mniejszości narodowych i etnicznych, występujących w Polsce, w każdym z analizowanych podręczników zamieszczono informacje o mniejszościach w Polsce, ich sytuacji oraz prawnych gwarancjach równego traktowania. Najczęściej wymienianymi mniejszościami są Żydzi oraz Romowie, przy czym częstotliwość występowania pierwszej

319 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 44.

320 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 131.

321 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 93.

grupy etnicznej ściśle wiąże się z historią narodu żydowskiego, Holocaustem, odniesieniem do wydarzeń historycznych.

Skutkiem nacjonalizmu, szowinizmu i rasizmu był Holocaust. Zmierzał on do całkowitego wyniszczenia narodu żydowskiego poprzez wymordowanie wszystkich Żydów mieszkających na obszarach, które znajdowały się pod kontrolą hitlerowców³²²

Przy porównaniu poszczególnych podręczników, dosyć wyraźna staje się dysproporcja dotycząca częstotliwości występowania słowa *Żyd* czy *żydowski* – w podręcznikach serii KOSS (numery 1, 2) te słowa pojawiają się w sumie ponad 80 razy, podczas gdy w pozostałych dwóch podręcznikach – jedynie 12 lub 4 razy. Z takiej analizy porównawczej jednoznacznie wynika, że tematyka związana z narodem żydowskim, Holocaustem, może być potraktowana bardzo hasłowo lub poszerzona, np. o historię Ireny Sendlerowej, informacje o działalności Rady Pomocy Żydom Żegota czy inicjatywę „Sprawiedliwi wśród Narodów Świata” (teksty „Polacy wobec Zagłady Żydów”, „Dzieci w czasach Zagłady”, „O odwadze, czyli kim była Irena Sendlerowa?”, „Sprawiedliwi wokół nas”³²³). Takie poszerzenie informacji wydaje się być ważne ze względu na to, że negatywny stereotyp Żyda wciąż funkcjonuje w naszym społeczeństwie. Młodzież (i nie tylko) używa sformułowań „Ty Żydzie”, „Żydek”, aby kogoś obrazić, przy tym zupełnie nie zna historii tego narodu oraz ma szczątkową wiedzę na temat zjawiska Zagłady Żydów. Skoro wyjazdy do obozów zagłady na stałe wpisały się w programy nauczania w wielu szkołach i w taki sposób zwraca się uwagę młodzieży na ten tragiczny fragment historii narodu żydowskiego, byłoby wskazane, żeby taka wiedza stanowiła również znaczący fragment edukacji o społeczeństwie.

Wśród mniejszości narodowych i etnicznych drugą najczęściej przywoływaną jest mniejszość romska, która, jak powszechnie wiadomo, jest obciążona bardzo silnymi, nacechowanymi ujemnie stereotypami. Słowo *Cygan* pojawia się wyłącznie w jednym podręczniku, przy czym zwraca się tutaj uwagę na podwójne nazewnictwo (*Cyganie/Romowie*) a także rozróżnienie na *Romów* i *Sinti*.

Cyganie, czy inaczej Romowie, jak sami wolą być nazywani, żyją w Europie (...) ³²⁴

Żydzi nie byli jedynymi ofiarami niemieckiej polityki eksterminacji, ludobójstwa doświadczyli też Cyganie (Romowie i Sinti) (...) ³²⁵

322 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 60.

323 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 230–234.

324 Tamże, s. 220.

325 Tamże, s. 230.

Informacjom dotyczącym stereotypów i trudnej sytuacji społeczności romskiej oraz narodu żydowskiego w jednym z podręczników towarzyszą także wzmianki o historycznych wydarzeniach dotyczących prześladowań tych grup etnicznych oraz opis sytuacji dyskryminacji z historii najnowszej.

Romowie stali się obiektem aktów wrogości, czasem przemocy. W 1999 r. w czeskiej miejscowości Usti nad Łabą władze miasta, pod naciskiem jego mieszkańców, wybudowały ponaddwumetrowy mur, który miał oddzielić czeskie osiedle od domów zamieszkałych przez Cyganów. Budowie muru próbowali się przeciwstawić nie tylko Romowie, ale także ówczesny prezydent Czech Vaclav Havel, który oświadczył, że jeśli mur nie zostanie rozebrany, należy ulicę, przy której stanął, nazwać ulicą Nietolerancji. W końcu protesty zbulwersowanej opinii publicznej, w tym organizacji działających w obronie praw człowieka oraz instytucji europejskich, wymusiły rozbiorę muru. Przeczytajcie wiersz napisany przez dziesięcioletnią dziewczynkę, Veronikę Cibrickovą, mieszkankę Usti nad Łabą. Warto dodać, że został on napisany na konkurs dziecięcej poezji romskiej dwa lata wcześniej, zanim wybudowano mur.

DRZWI

*Zastukałam w drzwi, stanęłam na progu.
A oni zatrzasnęli przede mną drzwi,
Tak mnie ukarali.*

*Siedziałam na schodach i płakałam,
Przecież tylko chciałam udowodnić im, przekonać,
Że Romowie są dobrzy (...)
(fragment wiersza Veroniki Cibrickovej)³²⁶.*

Takie uzupełnienie informacji na temat mniejszości etnicznej, pokazanie perspektywy dziewczynki żyjącej w społeczności romskiej, a także konkretnej sytuacji, do jakiej doprowadza nietolerancja, jest bardzo cenne, szczególnie w sytuacji grupy etnicznej narażonej w naszym kraju na wykluczenie i dyskryminację, grupy, na temat której wciąż krąży wiele uprzedzeń, przekazywanych kolejnym pokoleniom, wtórnie powodujących podziały na mniejszość romską i większość polską.

Inne wymieniane w podręcznikach mniejszości narodowe i etniczne to: Białorusini, Czesi, Karaimi, Litwini, Łemkowie, Niemcy, Ormianie, Rosjanie, Słowacy, Tatarzy, Ukraińcy. Grupy te wspomniane są przy tematach dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych, w sposób stanowiący krótki opis mniejszości: liczba ludności, zamieszkiwany teren, religia/wyznanie,

czasem krótkie informacje o charakterze historycznym, wydarzeniach, które spowodowały, że konkretna mniejszość pojawiła się na terenie Polski³²⁷.

Po przeprowadzeniu badania Kluczem kategoryzacyjnym nr 2, służącym analizie kontekstu, w jakim ukazywane są osoby o pochodzeniu narodowym lub etnicznym innym niż polskie, można wyróżnić 4 grupy:

- mniejszości narodowe i etniczne – i tu o większości z nich zamieszcza się krótkie informacje o charakterze demograficznym, wyjątek stanowią Żydzi oraz Romowie, o sposobie ukazywania których napisano powyżej;
- politycy, ekonomiści, osoby na wysokich stanowiskach, głowy państw, często pokazywani w ważnych momentach historycznych;
- władcy i przywódcy państw o ustroju totalitarnym, prowadzący działania wojenne, łamiący prawa człowieka (Hitler, Stalin, Łukaszenko i inni);
- grupy osób protestujących/demonstrujących w związku z sytuacją polityczną w ich kraju, a także, w kilku przypadkach, manifestujących radość związaną ze zmianą ustroju czy wyodrębnieniem samodzielnego państwa (Ukraina, Czarnogóra).

W związku z tak dużą różnorodnością w obrębie grupy bohaterów o pochodzeniu narodowym i etnicznym innym niż polskie, trudno przypisywać im jednoznaczną charakterystykę. Przywódcy, politycy mają władzę, odnoszą sukcesy, są niezależni i ukazywani w pozytywnym świetle, władcy autorytarni ze swojej władzy i możliwości korzystają w sposób zdecydowanie negatywny. Natomiast bohaterowie zbiorowi są ukazywani w bardzo różnorodnych sytuacjach, często w przełomowych dla swojego narodu czy państwa momentach.

W grupach o pochodzeniu narodowym lub etnicznym innym niż polskie czy rasy innej niż biała brakuje wyraźnej historii tzw. zwykłych ludzi, pokazywania tych osób w pracy lub w szkole, z rodziną – tak jak pokazuje się w podręcznikach Polaków i Polki. Uczniowie i uczennice mogą – wniosując z podręczników – odnosić wrażenie, że wokół tych osób zawsze mają miejsce wydarzenia wyjątkowe, często negatywnie oceniane przez społeczność międzynarodową.

Tabela 5

Przełomka: status uchodźcy, imigranta

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Migrant	13	11	3	10	4	12
Uchodźca	5	29	3	17	1	17

326 KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 220.

327 E. Dobrzycka, K. Makara, Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum, Gdynia 2010, s. 44–45; KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 222.

Do kategorii migrant zaliczono słowa *imigrant* oraz *emigrant*, a także pochodne – *emigracja*, *imigracja*.

Jak wynika z powyższej tabeli, oba te słowa występują w tekście stosunkowo często, co wynika przede wszystkim z faktu, że konieczność uwzględnienia sytuacji imigrantów i uchodźców (oraz imigrantek i uchodźczyń) została zapisana w podstawie programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* w dwóch różnych jej częściach, dotyczących narodu/państwa oraz problemów współczesnego świata. W podręcznikach pojawiają się definicje migracji i uchodźstwa, a także przyczyny tych zjawisk oraz zasadnicze różnice między nimi.

Badanie Kluczem kategoryzacyjnym nr 2 pokazuje, że uchodźcy/uchodźczynie oraz migranci/migrantki są pokazywani w podręcznikach jako osoby pokrzywdzone, poszukujące pomocy, głównie anonimowi bohaterowie zbiorowi, o których niewiele można powiedzieć. Sporadycznie pojawiają się krótkie historie lub tylko zdjęcia z podpisami, przedstawiające konkretne osoby należące do tych grup.

Merlan Nasser, irański uchodźca i bezpaństwowiec, z powodu zagubienia paszportu i innych dokumentów nie został wpuszczony na terytorium Francji. Na lotnisku pod Paryżem spędził 11 lat [podpis pod zdjęciem]³²⁸.

Dużą grupę imigrantów w Polsce stanowią Wietnamczycy, mówi się nawet o 60 tys. osób. Większość z nich to buddyści, ale są wśród nich także katolicy. Na zdjęciu: rodzina wietnamska obchodzi święta Bożego Narodzenia [podpis pod zdjęciem]³²⁹.

Historia Amry

Nazywam się Amra. Mam 13 lat. Pochodzę z bośniackiego miasta (...) Po długiej podróży trafiłyśmy do centrum dla uchodźców. Mieszkałyśmy tam dwa miesiące. Obecnie mieszkam w Ilanz w Szwajcarii. Jest tu około 70 osób z całej Bośni. Moja mama nie może pracować. Służby socjalne dają nam trochę pieniędzy, ale my woląbyśmy być niezależne (...) ³³⁰.

Uchodźcy/uchodźczynie są ukazywani w podręcznikach jako podmiot działania instytucji pomocowych, rzadko samodzielnie mogą podejmować decyzje o swoim losie (co wiąże się przede wszystkim z samą definicją uchodźstwa, wynikającego z ucieczki przed prześladowaniami czy działaniami wojennymi). Ich status społeczno-ekonomiczny jest bardzo niski, z trudem zaspokajają swoje potrzeby życiowe.

328 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 94.

329 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 107.

330 Tamże, s. 92.

Kontrowersyjny wydaje się tytuł podrozdziału poświęconego tej tematyce, występujący w jednym z podręczników – „Problem imigrantów i uchodźców”³³¹ – sugerujący, że nie chodzi tu o zajmowanie się problemami, z jakimi spotykają się te grupy społeczne, ale raczej o globalny problem, jaki stanowią dla poszczególnych państw. Z perspektywy polskiej uczennicy / polskiego ucznia, należących do grupy większościowej, takie ujęcie tematu sprzyja umacnianiu postrzegania uchodźczyń i uchodźców jako obciążenia, osób, którymi trzeba się zająć mimo problemów we własnym kraju.

Tabela 6
Prześlanka: *religia*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Hindus/hinduista		2				
Judaizm/Judaista	1		2			
Katolik	1	4	5			
Muzułmanin/islam	2	8	1	5	3	2
Prawosławny	3		5			
Wyznanie/religia	27	13	17	9	7	7

W zasadzie we wszystkich analizowanych podręcznikach odniesienie do wyznania i religii pojawia się głównie w odniesieniu do prześladowań ze względu na tę przesłankę czy zakazu dyskryminacji – na poziomie bardzo ogólnych stwierdzeń.

Prawosławie oraz katolicyzm występują głównie w opisach mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – w dwóch podręcznikach przeprowadzono zestawienie, obejmujące między innymi informację o religii wyznawanej przez członków/członkinie poszczególnych mniejszości³³². Religia katolicka jest wymieniana w podręcznikach także w kontekście umowy konkordatowej, w każdym z podręczników pojawia się także postać papieża Jana Pawła II oraz dodatkowo w jednym z nich – papieża Benedykta XVI. Nadużyciem byłoby jednak interpretowanie tych faktów jako wskazujących na szczególnie dominującą rolę religii katolickiej w podręcznikach. Po użyciu Klucza kategoryzacyjnego nr 2 bardzo niepokojące wrażenie robi sposób przedstawiania wyznawców/wyznawczyń islamu. Informacja o nich pojawia się we wszystkich

331 I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010, s. 118.

332 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 44–45; KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 222.

podręcznikach głównie w kontekście terroryzmu, fanatyzmu religijnego, w opisach dotyczących ataku na World Trade Center w 2001 roku czy wojny w Iraku. Z jednej strony można powiedzieć, że są to ważne informacje dotyczące zagrożeń, problemów we współczesnym świecie, w stosunkach międzynarodowych. Jednocześnie jednak, analizując takie ujęcie tematu z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej, trudno wyobrazić sobie sytuację, w której młodzież ucząca się w polskiej szkole ma możliwość pozbycia się uprzedzeń dotyczących islamu, zdobycia chociaż fragmentu wiedzy na temat tego wyznania, bez obarczenia jej stereotypami oraz skojarzeniami z terroryzmem.

W żadnym z podręczników nie pojawiają się szersze informacje o różnych wyznaniach, krótkie przedstawienie ich założeń – trudno zaprzeczyć przecież, że pod tym względem również w Polsce mamy pewną różnorodność. Nie pojawia się także informacja o ateizmie, młodzież nie dowiaduje się z podręczników, że można nie wierzyć w żadnego boga, czy nie być wyznawcą/wyznawczynią żadnej religii. Warto tu także – w odniesieniu do polskiej rzeczywistości – zwrócić uwagę, że w podręcznikach nie wspomniano o świadkach Jehowy, a Chrześcijański Zbór Świadków Jehowy jest związkiem wyznaniowym funkcjonującym w Polsce, z przedstawicielami/przedstawicielkami którego mamy możliwość spotykać się w codziennym życiu, jednocześnie członkowie/członkinie związku spotykają się z nieprzyjemnymi reakcjami opartymi na stereotypach, mających swoje odzwierciedlenie także w języku (sformułowania „jehowcy” czy „kocia wiara”).

Kategoria *hindus*, uwzględniona w Kluczu kategorystycznym nr 1, odnosi się do wyznawców hinduizmu (a nie do mieszkańców Indii – takie jest drugie znaczenie słowa *Hindus*) – dosłowne brzmienie tego słowa nie pojawiło się w żadnym z podręczników, natomiast w jednym z nich użyto synonimu *hinduista*, we fragmencie dotyczącym konfliktu w Kaszmirze.

Punkty zapalne współczesnego świata

(...) [w Indiach] doszło do walk między **hinduistami** i muzułmanami (...) Indie, zamieszkane głównie przez **hinduistów**, i Pakistan, gdzie większość stanowią muzułmanie (...)³³³.

Reasumując, informacje o różnorodnych religiach pojawiają się najczęściej w kontekście mniejszości narodowych i etnicznych (i tu są to informacje o charakterze neutralnym, pojawiają się zdjęcia podczas rytuałów religijnych) zamieszkujących Polskę, a także w kontekście wojen i konfliktów na świecie (tu wyznawcy innych religii często są przedstawiani w negatywnym świetle).

333 KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 2, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s.102.

Tabela 7

Prześlanka: wiek

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Wiek kobiety/mężczyzny	3	1	2	1	1	

Kwestia wieku w kontekście antydyskryminacyjnym w zasadzie nie jest poruszana w analizowanych podręcznikach – zliczone cytaty dotyczą jedynie ogólnych sformułowań dotyczących prześladowań m.in. ze względu na wiek czy zakazu dyskryminacji ze względu na tę prześlankę. Korzystając z polskich podręczników, uczennica/uczeń nie dowiedzą się natomiast, jak mogą wyglądać konkretne przejawy dyskryminacji ze względu na tę prześlankę, nie poznają żadnych przykładów tego zjawiska, chociaż np. w każdym z podręczników dosyć szczegółowo omawia się problematykę związaną z rynkiem pracy, bezrobociem, poszukiwaniem zatrudnienia, gdzie – jak wykazują analizy rynku pracy – szczególne trudności napotykają osoby w wieku 45+.

Za afirmatywne potraktowanie osób starszych można uznać omówienie programów edukacyjnych Unii Europejskiej, m.in. programu „Uczenie się przez całe życie”, uzupełnione o następującą definicję:

Uniwersytet Trzeciego Wieku – placówka dydaktyczna dla osób starszych³³⁴.

Osoby w starszym wieku pojawiają się wyłącznie na dwóch zdjęciach i są to dwa bardzo różne konteksty:

przedstawiające „szczęśliwą starość” – osoby odpoczywające, spędzające czas z rodziną, na łonie natury,

przedstawiające „trudną starość” – w kontekście inflacji, wysokich cen, trudności z utrzymaniem się z emerytury.

Ze względu na brak większej liczby bohaterów/bohatek w tej grupie nie prowadzono badania Kluczem kategorystycznym nr 2.

Podsumowując, można powiedzieć, że osoby stare są w podręcznikach niewidzialne, nie są ukazywane jako członkinie czy członkowie grup aktywnych w różnych obszarach życia.

Prześlanka: zdrowie psychiczne

W żadnym z analizowanych podręczników nie pojawiły się wzmianki dotyczące chorób psychicznych, kwestie zdrowia (i jego braku) nie wydają się być interesujące zarówno dla

334 E. Dobrzycka, K. Makara, Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum, Gdynia 2010, s.29.

autorek/autorów podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie, jak i dla autorki/autorów podręczników. Jednocześnie jednak, opierając się na przesłankach pochodzących z Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, kwestie zdrowia psychicznego wskazuje się jako jedną z przesłanek dyskryminacji, a zatem jedną z tych, na których trzeba się skupiać w działaniach antydyskryminacyjnych.

Jedynie obszary dotyczące zdrowia, omawiane w rozdziałach podręczników dotyczących globalnych problemów, podziału na Globalną Północ i Globalne Południe, odnosiły się do zakażeń wirusem HIV oraz osób chorujących na AIDS, jednak również w tym przypadku informacje nie miały charakteru antydyskryminacyjnego.

Ze względu na nieobecność tematyki chorób psychicznych w podręcznikach niemożliwe było badanie Kluczem kategorizacyjnym nr 2.

Tabela 9

Przesłanka: *niepełnosprawność*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Niepełnosprawność	8	3	2	1	6	

Podręczniki do nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie niewielką uwagę poświęcają osobom niepełnosprawnym, o czym świadczy zestawienie w powyższej tabeli. W podręcznikach Wydawnictwa Pedagogicznego Operon niepełnosprawność pojawia się trzykrotnie: w kontekście przykładów działań organizacji pożytku publicznego czy szerzej – organizacji społecznych – oraz w kontekście dowozu dzieci z niepełnosprawnościami do szkoły jako zadania gminy³³⁵.

W pozostałych podręcznikach, obok informacji o funkcji państwa oraz znaczeniu podatków dla osób niepełnosprawnych, pojawia się również „ludzki” wymiar niepełnosprawności – ćwiczenie dotyczące badań opinii publicznej nt. „Jaki jest stosunek Polaków do osób niepełnosprawnych?” w ramach części podręcznika poświęconej tolerancji³³⁶. Na szczególną uwagę zasługuje natomiast sposób poruszania tej tematyki w podręcznikach KOSS – kiedy mowa o niepełnosprawności, pojawiają się informacje o konkretnych problemach

335 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 21, s. 81; E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 100.

336 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 41.

czy przedsięwzięciach na rzecz osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, których przykłady zamieszczono poniżej.

Projekt: @ktywiści do piór! (...) Brakuje podjazdów dla niepełnosprawnych w instytucjach publicznych? (...) To przykładowe tematy projektów, którymi możecie się zająć w programie poświęconym dziennikarstwu obywatelskiemu. Jego uczestnicy najpierw diagnozują problem, czyli przeprowadzają ankiety, wywiady, organizują debaty, robią wizje lokalne i nawiązują kontakty z mediami, a następnie tworzą materiały dziennikarskie (...) Od diagnozy, przez działania, po publikacje opisujące problem i proponujące rozwiązania – tak działają @ktywiści!³³⁷

Uczniowie z Leżajska postanowili zwrócić uwagę mieszkańców miasta na potrzeby niepełnosprawnych dzieci. Na zdjęciu: wspólnie z nimi świętują Dzień Dziecka [podpis pod zdjęciem]³³⁸.

„Kto bierze udział w życiu publicznym?”

Czy opisane poniżej działania to przykłady uczestnictwa obywateli w życiu publicznym?

(...) B. Zofia i Iwona założyły na swoim osiedlu klub dla dzieci niepełnosprawnych³³⁹.

„Reklama społeczna”, która zwraca naszą uwagę na ważne problemy. Na zdjęciu: billboard (duży plakat) Stowarzyszenia Tęcza zachęcający do wsparcia finansowego dzieci niewidomych [podpis pod zdjęciem]³⁴⁰.

Szkoła z klasą. Projekt: Niepowtarzalni

W ramach programu „Uczniowie z klasą” uczennice z Gimnazjum nr 1 w Piekarach Śląskich zrealizowały projekt poświęcony tolerancji i pomocy niepełnosprawnym. W ciągu ośmiu miesięcy przeprowadziły cykl zajęć dla dzieci ze świetlicy Komitetu Ochrony Praw Dziecka. Zgromadziły fundusze na materiały oraz, korzystając z pomocy pedagoga, opracowały scenariusze zajęć. Współrealizowały również zajęcia w ośrodku terapii zajęciowej dla osób niepełnosprawnych. Przeprowadziły nawet w swojej szkole warsztaty z języka migowego³⁴¹.

337 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 39. Jest to przykład projektu zamieszczony w części „Projektownik” kończącej każdy z rozdziałów podręcznika. Tu: zamykający Rozdział I. Podstawowe umiejętności obywatelskie.

338 Tamże, s. 166.

339 Tamże, s. 178.

340 Tamże, s. 202.

341 Tamże, s. 207. Jest to ponownie przykład działania z „Projektownika”, zamykającego Rozdział V. Aktywność obywatelska.

Powyżej przytoczono kilka przykładów z podręcznika ze względu na dużą różnorodność tematów, przy których można odnosić się do tematyki niepełnosprawności. Jednocześnie cytaty te pokazują przykłady konkretnych działań, zachęcają do podejmowania aktywności na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami, zwracają uwagę na ich problemy.

W kilku przypadkach cytaty opatrzone są zdjęciami (lub bezpośrednio dotyczą) osób z niepełnosprawnością, dzięki czemu istnienie osób niepełnosprawnych ruchowo jest widoczne. To ważne, aby osoby niewidome czy niesłyszące, ich funkcjonowanie pokazywać również wizualnie – świat nie składa się wyłącznie z osób zdrowych/pełnosprawnych. Warto jednak przy tym zwrócić uwagę, że kontekst ukazywania wizerunków osób z niepełnosprawnościami to zawsze omawianie przykładowych projektów czy kampanii przeciwdziałających nierównościom ze względu na niepełnosprawność. W tak zwanym „zwykłym życiu” – podczas zabawy, odpoczynku, w pracy czy polityce, osoby niepełnosprawne się nie pojawiają.

Badanie Kluczem kategorystycznym nr 2 pokazuje, że osoby z niepełnosprawnościami najczęściej ukazywane są jako osoby bierne, potrzebujące pomocy, wsparcia, zainteresowania ze strony zdrowych członków i członkiń społeczeństwa. Są podmiotem działań instytucji (np. organizujących dojazd do szkoły) lub innych osób. W zasadzie poza informacją o niepełnosprawności niczego więcej nie można się o nich dowiedzieć – jakie mają cechy, zainteresowania, czym się zajmują, jakimi są ludźmi.

Przełamańka: orientacja seksualna

Tematyka mniejszości seksualnych, różnych orientacji psychoseksualnych czy dyskryminacji ze względu na orientację seksualną w żadnym z podręczników nie została wprost poruszona. Czytając podręczniki, trafiające do rąk gimnazjalistek i gimnazjalistów w Polsce, można odnieść wrażenie, że geje i lesbijki (czy osoby biseksualne) nie istnieją. Jest to szczególnie przykre ze względu na fakt, że podręczniki trafiają do młodzieży w okresie dojrzewania, czyli właśnie wtedy, kiedy młodzi ludzie odkrywają swoją orientację psychoseksualną, budują swoją tożsamość. I tych kilka procent polskich uczennic i uczniów, którzy są osobami homoseksualnymi, nie otrzymuje żadnego wsparcia czy sygnału, że geje i lesbijki żyją w społeczeństwie, że orientacja homoseksualna, chociaż występująca rzadziej niż heteroseksualna, jest normą. Można stwierdzić, że tego typu informacje młodzież powinna nabywać na innych przedmiotach, ale jak pokazują nasze badania, temat pojawia się tylko w niektórych podręcznikach do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie i często jest traktowany w sposób stereotypowy, niezgodny z obecnym stanem wiedzy naukowej czy rozwiązaniami prawnymi³⁴².

Jedyny moment w analizowanych podręcznikach, gdzie pojawia się osoba, co do której można przypuszczać, że jest osobą homoseksualną, to plakat promujący Europejski Rok Dialogu

Międzykulturowego, na którym jedna z postaci jest w różowym ubraniu i zadaje pytanie „Czy chcesz porozmawiać o orientacji?”³⁴³. Nie pada tu jednak wprost informacja, że chodzi o orientację psychoseksualną, homoseksualną, o sytuację gejów i lesbijek.

Poruszenie tematu na lekcjach wiedzy o społeczeństwie byłoby też możliwe szczególnie w kontekście informacji o różnych mniejszościach (najczęściej narodowych i etnicznych, rzadziej religijnych czy etnicznych), poruszania tematu tolerancji czy stereotypów i uprzedzeń. Jednak tematyka stereotypów dotyczących gejów, lesbijek, osób biseksualnych czy transpłciowych (transseksualnych) wydaje się być w podręcznikach starannie pomijana. Podobnie dzieje się we wszystkich miejscach, gdzie są przytaczane definicje praw człowieka, dyskryminacji, prześladowań – autorki i autorzy podręczników wymieniają kilka różnych przesłanek, jednak ponownie nie mówi się tutaj o dyskryminacji osób homoseksualnych ani o ich prawach.

Ze względu na nieobecność osób nieheteroseksualnych w podręcznikach niemożliwe było badanie Kluczem kategorystycznym nr 2.

Tabela 11

Przełamańka: płęć

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Kobięta	40	11	5	2	1	5
Męzczyzna	27	5	6		3	4
Płęć	13	5	2		6	2

Odniesienie do płci nie pojawia się w podręcznikach często, głównie w cytatach fragmentów różnych aktów prawnych, gwarantujących równość bez względu na m.in. płęć. Niestety zdarzają się także sytuacje, w których utrzymywane są stereotypy płci i podział świata na męski i kobiecy, a właściwości psychicznych jako przyrodzonych jednej z płci.

Płęć to zespół właściwości fizycznych i psychicznych charakteryzujących kobiety i męzczyzn oraz odróżniających ich od siebie³⁴⁴.

Słowa *kobięta* i *męzczyzna* w dwóch z analizowanych podręczników pojawiają się rzadko, w bardzo różnorodnych kontekstach, m.in. ponownie we fragmentach dokumentów prawnych gwarantujących równość praw i szans kobiet i męzczyzn. Tylko jeden z podręczników używa

342 Szczegółowe informacje na ten temat znajdują Państwo w rozdziale 4.5.

343 KOSS. *Podręćnik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 55.

344 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręćnik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 7.

tych słów w znaczeniu pewnych konstruktów społecznych, a nie wyłącznie płci biologicznej (o czym więcej napisano w dalszej części rozdziału).

Zastanówcie się, jakie zawody wykonują wasi rodzice, krewni i znajomi. Znajdźcie wśród nich osoby, które pracują w zawodzie uważanym za „nietypowy” dla ich płci, np. mężczyzn zatrudnionych jako opiekunowie dzieci w przedszkolu lub kobiet będących kierownicami autobusu³⁴⁵.

W żadnym z analizowanych podręczników nie pojawia się słowo *emancypacja*, używane najczęściej w odniesieniu do praw kobiet (ale także w kontekście innych grup społecznych dyskryminowanych i zagrożonych dyskryminacją), natomiast słowa *feminizm* użyto tylko raz, przy opisie partii politycznych, w odniesieniu do Partii Zieloni 2004.

Zieloni 2004 (Zieloni) – partia o programie proekologicznym, pacyfistycznym i feministycznym, kładąca nacisk na prawa mniejszości. W partii obowiązuje zasada parytetu płci (...) ³⁴⁶.

Niestety, efekt takiego użycia słowa *feministyczny* nie będzie w żaden sposób uczący i nie wyjaśni założeń tego ruchu społecznego ze względu na brak jakiegokolwiek omówienia pojęcia *feminizm* lub też *parytet płci*. Takie użycie tych terminów może służyć niestety wzmocnieniu stereotypów o negatywnym wydźwięku.

W podręczniku KOSS jako jedynym pojawia się duży fragment dotyczący praw wyborczych kobiet, ruchu sufrażystek, a także jednoznacznie negatywna ocena zjawiska wieloletniego odmawiania kobietom pełni praw obywatelskich.

Sufrażystki w Ameryce i Europie – XIX – XX w.

W XIX wieku stopniowo coraz więcej ludzi uzyskiwało prawa wyborcze – jednak zawsze dotyczyło to jedynie mężczyzn. Sufrażystki walczące o równouprawnienie kobiet uważały to za niesprawiedliwe. Ich zdaniem przekonanie o tym, że kobiety nie są zainteresowane sprawami publicznymi i że nie umiałyby podejmować rozsądnych politycznych decyzji, było głęboko krzywdzące. W końcu ich walka została uwieńczona powodzeniem. Jako pierwsze prawa wyborcze uzyskały w 1869 roku mieszkanki Wyoming w Stanach Zjednoczonych. W Europie najwcześniej, bo w 1906 r., do udziału w wyborach dopuściła kobiety Finlandia. Po odzyskaniu niepodległości Polska także wprowadziła (1919 r.) powszechne prawo wyborcze dla wszystkich obywateli niezależnie od ich płci. Nie wszystkie kraje jednak szybko przyjęły to rozwiązanie – najdłużej opierała się Szwajcaria, gdzie kobiety uzyskały prawa wyborcze na szczeblu federalnym w 1971 r., a w jednym z kantonów

345 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 45.

346 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 20.

dopiero w 1991 r.! Co ciekawe, parlament szwajcarski przygotował projekt ustawy o powszechnym prawie wyborczym dużo wcześniej, ale został on odrzucony w referendum, w którym mogli wziąć udział tylko mężczyźni³⁴⁷.

Tekst o ruchu sufrażystek został uzupełniony fragmentem *Pierwszej konwencji praw kobiet w Stanach Zjednoczonych w Seneca Falls*, a także krótką informacją o Elizabeth Stanton, przywódczyni amerykańskich sufrażystek.

Historia ludzkości jest historią powtarzających się krzywd i nadużyć mężczyzny wobec kobiety, które mają na celu ustanowienie nad nią absolutnej tyranii (...). Teraz, wobec pozbawienia prawa wyborczego połowy ludności tego kraju, wobec ich społecznej i religijnej degradacji, wobec niesprawiedliwych praw, które zostały wymienione powyżej, i ponieważ kobiety czują się same skrzywdzone, uciśnione i oszukańczo pozbawione najświętszych praw, żądamy, by natychmiast zostały dopuszczone do wszystkich uprawnień i przywilejów, które należą się im jako obywatelkom Stanów Zjednoczonych.

Pierwsza konwencja praw kobiet w Stanach Zjednoczonych, Seneca Falls, Nowy Jork, 1848 r.

Elizabeth Stanton była przywódczynią sufrażystek i współorganizatorką pierwszego kongresu kobiet amerykańskich, na którym sformułowano program walki o równouprawnienie kobiet³⁴⁸.

Powyższy tekst pojawia się w podręczniku jako część ćwiczenia „Kongres ojców demokracji”. Można dyskutować nad nazwą tego ćwiczenia, która pokazuje, jak androcentryczny jest nasz język i jak trudno oderwać nam się od nawyków używania takich kalek językowych (podobnie jest ze słowem „braterstwo”), które w rzeczywistości odnoszą się wyłącznie do chłopców i mężczyzn. Jednocześnie autorkom i autorom podręcznika nie można jednak odmówić czujności oraz założenia „równościowych okularów”, czego przykładem jest z pewnością fragment instrukcji w brzmieniu: (...) *wytypujcie swojego przedstawiciela, który (...) opíše wkład starożytnych Aten, Rzymu itp. w rozwój demokracji. Najlepiej byłoby, gdyby wcielił się on w postać historyczną związaną z danym okresem (uwaga: dziewczęta także mogą odgrywać role męskie)*³⁴⁹. Jest to ważna i dobra praktyka ze względu na nieobecność kobiet w historii nauczanej w szkołach oraz w ubiegłych wiekach – nieobecność w sferze publicznej. Ćwiczenie, podczas którego młodzież pracuje w grupach i odgrywa role, prezentując poszczególne wydarzenia (oprócz wspomnianych sufrażystek w innych historycznych

347 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 145–146.

348 Tamże, s. 146.

349 Tamże, s. 147.

opisach – „Starożytne Ateny”, „Starożytny Rzym”, „Anglia – XIII w.”, „Polska – XVI-XVII w.” „Francja – XVIII w.” biorą udział wyłącznie mężczyźni³⁵⁰) mogłoby spowodować, że w odgrywaniu wezmą udział również jedynie chłopcy, ponieważ nauczeni jesteśmy społecznie identyfikowania się ze swoją płcią (już w przedszkolu, w przygotowywanych inscenizacjach, to dziewczynkom przypadają role kobiece, a chłopcom – męskie).

Ciekawy fragment instrukcji do ćwiczenia stanowi także sformułowanie (...) *przygotujcie się do odpowiedzi na nie [trudne pytania], ale pamiętajcie, że nie musicie się bronić za wszelką cenę – lepiej od razu przyznać, że zgładzenie Sokratesa czy odmawianie praw wyborczych kobietom było błędem*³⁵¹. Warto docenić to sformułowanie jako jednoznaczny sygnał dla młodzieży, dotyczący społecznej i historycznej oceny nierównego traktowania kobiet i mężczyzn w życiu publicznym i politycznym.

Dobra praktyka w zakresie odzyskiwania dla historii ruchów sufrażystek, emancypantek, feministek, jest kontynuowana w „Projektowniku”, gdzie jedna z propozycji dla młodzieży brzmi: (...) *ciekawe byłoby zderzenie historii i współczesności, np. pokazujemy głosowanie historyczne, w którym biorą udział tylko mężczyźni, sufrażystki domagające się praw wyborczych oraz współczesny lokal wyborczy, w którym głosować mogą wszyscy dorośli obywatele* (...) ³⁵². Tego typu propozycja jest o tyle istotna, że może spowodować docenienie ruchu sufrażystek, emancypantek oraz ich dziedzictwa w czasach współczesnych – w tej chwili wielu osobom, w tym młodzieży, oczywiście wydaje się, że każdy człowiek, który ukończył 18 lat, bez względu na swoją płć biologiczną ma prawo wyborcze, a po maturze – ponownie bez względu na płć – może pójść na studia. W tym kontekście ruchy społeczne zajmujące się emancypacją kobiet w różnych dziedzinach życia bywają traktowane jako niepotrzebne lub dziwaczne.

Dla porównania, w innym podręczniku, w rozdziale dotyczącym „Systemu politycznego państwa polskiego”, tuż po omówieniu kwestii czynnego i biernego prawa wyborczego, zamieszczono krótką adnotację dotyczącą praw wyborczych kobiet w Finlandii, o treści:

Ciekawostka

W 1906 r. kobiety w Finlandii jako pierwsze w Europie otrzymały jednocześnie czynne i bierne prawo wyborcze³⁵³.

Jest to jedyna wzmianka w tym podręczniku, dotycząca praw wyborczych kobiet, natomiast zupełnym milczeniem pominięto tę kwestię w odniesieniu do Polek i ich prawa do głosowania.

350 Tamże, s. 140–147.

351 Tamże, s. 148.

352 Tamże, s. 158.

353 I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010, s. 33.

Kwestia równości praw oraz szans kobiet i mężczyzn w dwóch z analizowanych zestawów podręczników pozostaje w zasadzie niewidoczna, tym samym wzmacniając zjawisko nierówności i dyskryminacji ze względu na płć, w żaden sposób nie odnosząc się do tematu.

W żadnym z podręczników nie pada słowo seksizm, chociaż można by skorzystać z niego np. w trakcie omawiania reklam oraz wzorców kobiecości i męskości, jakie promują.

Reklamy papierosów pokazują papierosa jak atrybut męskości – stąd palacze pojawiają się w roli ludzi doskonale radzących sobie w ekstremalnych sytuacjach. (...) Świat pokazywany w reklamach jest niezbyt prawdziwy. (...) Kobiety są piękne i zalotne, mężczyźni przystojni i odważni (...) ³⁵⁴.

Na duże uznanie zasługuje podniesienie tematyki ról społecznych kobiet i mężczyzn, a zatem odniesienie się do kategorii płci społeczno-kulturowej – *gender*³⁵⁵ (choć wprost nie używa się tutaj tego pojęcia socjologicznego), kilka fragmentów dotyczących tego tematu, a także przeciwdziałania stereotypom płci i dyskryminacji ze względu na płć można znaleźć w podręczniku KOSS.

Dziewczęta i chłopcy – jakie role gracie?

Powszechnie uważa się, że różnice w zachowaniu chłopców i dziewcząt nie wynikają tylko z biologicznych różnic, ale także z rozbudowanych ról społecznych przypisanych obu płciom. Rodzina, rówieśnicy, środki masowego przekazu, literatura i filmy już od najmłodszych lat przekazują nam wzory „właściwych” zachowań. Niemowlęta płci męskiej ubiera się raczej w niebieskie ubranka, a żeńskiej – w różowe. Zabawki też są inne – małym chłopcom zwykle kupuje się samochodziki, dinozaury, superbohaterów z kreskówek, klocki czy broń (na szczęście coraz rzadziej!), a dziewczynkom – lalki, ubranka do ich strojenia, wózki, garnuszki. Zabawki dziewczęce związane są z opiekowaniem się (przygotowują do roli matki), szykowaniem posiłków (tradycyjne zajęcie kobiet), a także wdrażają dziecko płci żeńskiej do roli powabnej, strojącej się kobiety. Chłopięce raczej zachęcają do rywalizowania, osiągania sukcesów, budowania. Dziewczynki traktowane są przez rodziców i dziadków zwykle delikatniej, chłopców wychowuje się bardziej szorstko. Teraz ten model powoli się zmienia: rodzice zauważają, że dzieciom przydadzą się w życiu różne umiejętności. Dlatego starają się [rodzice] – zarówno córki, jak i synów – zachęcać do zabaw „mniej typowych” dla ich płci, np. dziewczynki do uprawiania

354 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Mertty, Warszawa 2009, s. 203.

355 *Gender* (ang. rodzaj) – płć społeczno-kulturowa, wszystko to, co w danej kulturze i społeczeństwie jest uważane za odpowiednie dla kobiet/dziewcząt lub mężczyzn/chłopców, zespół przekonań i oczekiwań dotyczących zachowania, cech charakteru, wyglądu, ról społecznych, zainteresowań, wybieranych zawodów, przypisywanych jednej czy drugiej płci, i sformułowanych jako normy.

sportów, bo to pomaga stać się bardziej przebojowym, chłopców do rysowania i malowania, co uczy większej wrażliwości.

Także rówieśnicy mogą utwierdzać te stereotypy. „Nie płacz jak baba!” – wyśmiewają się z kolegi, który się rozplakał. „Mogłabyś zacząć inaczej się ubierać” – mówią dziewczynki do koleżanki, która nie bardzo lubi się stroić. Trudno się temu przeciwstawić, bo akceptacja ze strony rówieśników jest niezwykle ważna³⁵⁶.

W ślad za tym fragmentem autorki i autorzy podręcznika zachęcają młodzież do działania i odniesienia tego tematu do własnych doświadczeń, w następujący sposób:

(...) spróbujcie wytropić stereotypy „prawdziwej kobiety” i „prawdziwego mężczyzny” w telewizyjnych reklamach, serialach, pismach, książkach, a nawet w podręcznikach³⁵⁷.

Zachęcenie do przyjrzenia się stereotypom płci, wzorcom kobiecości i męskości promowanym w naszej kulturze jest istotne, ponieważ znacząco wpływają one na jakość życia dziewcząt (kobiet) oraz chłopców (mężczyzn). Wśród młodych ludzi (a także dorosłych) często pokutuje przekonanie, że różnice w wypełnianiu obowiązków domowych, związanych z opieką nad dzieckiem, czy w traktowaniu kobiet i mężczyzn na rynku pracy, opierają się wyłącznie na różnicach biologicznych, wynikających z natury.

Bardzo dobrą praktyką w podręcznikach KOSS jest włączanie tematyki przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć w różnych miejscach w podręczniku, przy okazji omawiania przepisów Konstytucji RP czy sytuacji na rynku pracy.

Wskażcie, na który przepis konstytucji może się powołać (...) Obywatelka Renata G., która uważa, że zarabia mniej niż jej koledzy na podobnych stanowiskach, tylko dlatego, że jest kobietą³⁵⁸.

Zagadka ekonomiczna

Z badań prowadzonych w Polsce i wielu innych krajach wynika, że kobiety i mężczyźni zatrudnieni na podobnych stanowiskach wcale nie zarabiają tyle samo. Jak myślisz, kto średnio zarabia więcej? Dlaczego tak się dzieje?

Gender Index to projekt ONZ dotyczący równości kobiet i mężczyzn w pracy (rekrutacji i selekcji pracowników, awansu i wynagrodzeń, godzenia życia

356 KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 44.

357 Tamże, s. 45. Podobna propozycja zamieszczona została w „Projektowniku” zamykającym „Rozdział II. Człowiek w społeczeństwie”, s. 76.

358 KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 2, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 15.

zawodowego i rodzinnego, przeciwdziałania molestowaniu i mobbingowi, budowania kultury organizacji, rozwoju zawodowego w firmie³⁵⁹.

Dzięki tej praktyce uczennice i uczniowie dowiadują się więcej na temat praw kobiet, równości szans kobiet i mężczyzn czy przykładów dyskryminacji ze względu na płeć, mimo że tej tematyce nie poświęca się odrębnego rozdziału. Jednocześnie widoczną kwestią staje się fakt, że tematyka równości nie jest obszarem oderwanym od różnych aspektów życia, ale pojawia się w nich przekrojowo, jako kwestia horyzontalna. W prawodawstwie unijnym funkcjonuje strategia włączania perspektywy płci w główny nurt podejmowanych działań, decyzji, planowanych polityk (ang. *gender mainstreaming*) i właśnie za bardzo dobry przykład stosowania tej strategii można uznać taką podręcznikową praktykę.

Ze względu na fakt, że płeć była przesłanką traktowaną horyzontalnie, w tej kategorii nie przedstawiono omówienia wyników badania Kluczem kategorizacyjnym nr 2. Ogólne spostrzeżenia dotyczące przedstawiania kobiet i mężczyzn w podręcznikach zamieszczono w końcowej części rozdziału, w podrozdziałach „Język” oraz „Ukryty program nauczania”.

Tabela 12
Pozostałe kategorie

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku					
	1	2	3	4	5	6
Dyskryminacja	8	4	3		1	
Godność ludzka	6	8	2	1	1	1
Międzykulturowość	1					
Mniejszość	80	5	45	2	29	1
Obcy	12					
Ponížanie	3					
Prawa człowieka	37	23	12	11	4	12
Przekonania	2	1			1	
Przemoc	16	6	4	3	5	6
Prześladowanie	6	6	2	2		5
Równość	27	16	13	1	4	3
Różnorodność	5	1	2			
Stereotyp	32	3	7	2	20	1
Szacunek	1		1			

359 Tamże, s. 179.

Światopogląd	1					
Tolerancja	44	10	14	1	46	2
Tożsamość	12	3	1	2	21	
Uprzedzenie	7	2			1	1
Wielokulturowość			1			
Większość	16	1	2		4	
Wykluczenie	2					

We wszystkich analizowanych podręcznikach bardzo dużo miejsca poświęcono mniejszościom narodowym i etnicznym, szczególnie w kontekście ich funkcjonowania w naszym kraju. Częstotliwość pojawiania się słowa *mniejszość* wynika właśnie z umieszczenia w podręcznikach tej tematyki, co ma związek przede wszystkim z umieszczeniem takich zapisów w podstawie programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*.

Kwestie mniejszości bywają też rozwijane, choć znacznie rzadziej, w odniesieniu do mniejszości rasowych i religijnych, najczęściej w kontekście prześladowań ze względu na rasę (kolor skóry) czy wyznanie (przytaczane są przykłady masakry mniejszości muzułmańskiej w Srebrenicy³⁶⁰, rasizmu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej³⁶¹). Jak wspomniano wcześniej, w żadnym miejscu nie pojawia się odniesienie do mniejszości seksualnych. Takie ujęcie tematu powoduje, że polska uczennica / polski uczeń otrzymują informacje o Łemkach czy mniejszości niemieckiej, bez względu na to, w którym regionie Polski mieszkają, natomiast nie mają żadnej szansy, żeby dowiedzieć się cokolwiek na temat osób będących ich sąsiadami/sąsiadkami, kolegami/koleżankami, a należących do mniejszości seksualnych czy będących wyznawcą/wyznawczynią religii innej niż katolicka.

Sformulowaniem często występującym we wszystkich podręcznikach są *prawa człowieka*, przy czym zliczano tutaj wszystkie wystąpienia, również w przytaczanych nazwach dokumentów prawnych, zgodnie z założeniem, że z samej definicji praw człowieka wynika kontekst równościowy i antydyskryminacyjny. O prawach człowieka pisze się w podręcznikach często w sposób bardzo ogólny, wymieniając ich systematykę, informując o możliwościach reagowania w sytuacji ich łamania. W zasadzie nie mówi się o nich w kontekście praw konkretnych grup mniejszościowych, nie łączy także z dyskryminacją czy stereotypizacją. Podobnie sytuacja wygląda ze słowami kluczowymi *równość* (do której włączono także *równouprawnienie*) – najczęściej to sformułowanie pojawia się w relacji do równości wobec prawa, równego traktowania gwarantowanego w dokumentach – na bardzo abstrakcyjnym poziomie, nieprzystającym do rzeczywistości. W podręcznikach, gdzie zdecydowano się na

360 I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 2*, Straszyn 2010, s. 115.

361 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 96.

poświęcenie miejsca tematyce praw wyborczych kobiet, pojawia się właśnie słowo *równouprawnienie* w odniesieniu do płci.

Sporo miejsca w podręcznikach poświęcono tematowi tolerancji, wskazywanej jako bardzo istotny przymiot człowieczeństwa. W podręcznikach mamy definicję tolerancji, wskazanie rozróżnienia na tolerancję pozytywną i negatywną, omówienie problemu granic tolerancji. Uwagę zwracają różne definicje zjawiska tolerancji, zwłaszcza, że niektóre z nich zdają się być mało jednoznaczne, jeśli mówimy o postawie tolerancyjnej, opisując ją jako świadomą zgodę na odmienność przy jednoczesnym braku aprobaty czy wymieniając bardzo powierzchowne przesłanki różnorodności. Jest to o tyle istotne, że w Polsce mówimy o tolerancji sporo, często można spotkać się z deklaracjami „jestem tolerancyjny/tolerancyjna”, a to pojęcie zaczyna niewiele znaczyć, poza cechą człowieka, powszechnie ocenianą pozytywnie. Takie czysto deklaratywne rozumienie tolerancji znajduje także odzwierciedlenie w sformułowaniach „jestem tolerancyjna/tolerancyjny, ale...”. Jeżeli w takiej sytuacji młodzież przyjmuje za podręcznikiem definicję, z której wynika, że zgadza się, żeby ktoś ubierał się inaczej czy miał inne poglądy, trudno stwierdzić, czy w takim rozumieniu tolerancji mieści się także akceptacja osób z różnych mniejszości.

Tolerancja ma ogromne znaczenie w życiu społecznym i politycznym, jako że upowszechnianie tej postawy daje nadzieję na wygaszenie gorących konfliktów i pokojowe współzycie ludzi o różnych poglądach i dążeniach. Tolerancja to nade wszystko gotowość do znoszenia tego, z czym się nie zgadzamy, co uważamy za niemądre czy oburzające. Tolerancja więc wyklucza używanie siły, by narzucić komuś własne zdanie. (...) Tolerancja zakłada także elementarny szacunek dla osób, z którymi pozostajemy w sporze. (...) Współcześnie rozróżnia się tolerancję negatywną i pozytywną. O ile negatywna sprowadza się do wyrzeczenia się przemocy wobec ludzi, którzy naszym zdaniem myślą i działają w sposób niewłaściwy, o tyle pozytywna tolerancja to postawa życzliwej otwartości i woli poznania oraz zrozumienia odmienności³⁶².

Tolerancja – świadoma zgoda na wyznawanie i głoszenie przez innych ludzi poglądów, z którymi się nie zgadzamy, oraz na wybór sposobu życia uważanego przez nich za właściwy, chociaż go nie aprobujemy³⁶³.

362 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 54–55.

363 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 46.

Tolerancja oznacza poszanowanie dla cudzych poglądów, uczuć, obyczajów, zachowań i wyglądu, nawet jeśli całkowicie różnią się one od naszych. Przeciwną postawą jest nietolerancja: rasowa, religijna, polityczna lub narodowościowa³⁶⁴.

Jednocześnie widoczny jest brak wskazywania zależności między postawą rzeczywiście tolerancyjną a powstrzymaniem się od dyskryminacji grup mniejszościowych czy podejmowaniem działań w sytuacji, kiedy do dyskryminacji dochodzi. Nawet, kiedy spojrzysz na to, jak często pojawiają się te pojęcia w podręcznikach, widać wyraźną dysproporcję – *dyskryminacja* we wszystkich podręcznikach pojawiła się w sumie 16 razy, *tolerancja* – 117 razy. Taka relacja pokazuje, że przywykliśmy już do tego drugiego słowa, poza tym jest znaczeniowo pozytywne, natomiast wciąż autorki/autorzy nie decydują się na używanie pojęcia i opisywanie zjawiska dyskryminacji.

Poszukiwanie zależności między tymi pojęciami jest uprawnione szczególnie ze względu na zapisy podstawy programowej do przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*, gdzie w części „Zalecane warunki i sposoby realizacji” funkcjonuje sformułowanie stanowiące ogólną, szeroką definicję tolerancji, a także zależność między tolerancją a przeciwstawianiem się dyskryminacji.

Zalecane warunki i sposoby realizacji

Zajęcia z *wiedzy o społeczeństwie* kształtują u uczniów następujące postawy:

(...) 5) tolerancja – uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji³⁶⁵.

Takie ujęcie postaw kształtowanych u uczniów i uczennic nie znajduje odzwierciedlenia w podręcznikach. Tylko w jednym z nich umieszczono krótki zapis dotyczący tego, w jaki sposób zjawiska stereotypizacji i nietolerancji mogą się łączyć.

Stereotypowe myślenie i oparte na nim działanie często przeradza się w nietolerancję³⁶⁶.

Jednocześnie w żadnym z podręczników nie wskazuje się zależności występujących w tzw. łańcuchu dyskryminacji (stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja).

Najczęściej pojawiającym się w podręcznikach pojęciem jest pierwszy człon łańcucha dyskryminacji, tj. stereotyp, przy czym w większości przypadków pisze się o nim w kontekście stereotypów narodowych (cytuując przy tym podstawę programową, w której zjawisko

stereotypów wymienia się wyłącznie w odniesieniu do relacji między narodami). Można przeczytać nawet uzasadnienie tej sytuacji: *Najpowszechniejsze są stereotypy narodowe, przypisywane poszczególnym nacjom określone cechy*³⁶⁷.

Tylko jeden z podręczników tematykę stereotypów uwzględnia także przy omawianiu ról płciowych pełnionych przez dziewczęta i chłopców / kobiety i mężczyzn (odniesienie do płci społeczno-kulturowej szczegółowo opisano wcześniej).

Także rówieśnicy mogą utwierdzać te stereotypy. „Nie płacz jak baba!” – wyśmiewają się z kolegi, który się rozpłakał³⁶⁸.

Projektownik

Tym razem zapraszamy do projektów na temat życia społecznego, w tym także szkolnego. Może zainteresowały was role społeczne dziewcząt i chłopców oraz wynikające z nich kłopoty? Jeśli tak, spróbujcie wytropić stereotypy „prawdziwej kobiety” i „prawdziwego mężczyzny” w reklamach, filmach, a nawet waszych podręcznikach (nawet KOSSI)³⁶⁹.

Bardzo dobrą praktyką podręcznika KOSS jest zachęcanie uczennic i uczniów do praktycznego stosowania wiedzy, poszukiwania stereotypów, a także reagowania na nie, czego przykładem jest powyższy cytat z „Projektownika”, a także fragment rozdziału:

Spróbujcie wytropić stereotypy prawdziwej kobiety i prawdziwego mężczyzny (...). Zastanówcie się, na ile odpowiadają one rzeczywistości. Jeśli coś budzi wasze wątpliwości, napiszcie list (e-mail) do producenta lub wydawcy ze swoimi uwagami. Możecie też opracować projekt kampanii społecznej, która ma szansę zmienić ten zafałszowany obraz kobiety i mężczyzny w mediach³⁷⁰.

Propozycje takich konkretnych rozwiązań, działań, mogą rzeczywiście przyczynić się do kształtowania postawy obywatelskiej oraz uruchamiać perspektywę antydyskryminacyjną w przyglądaniu się rzeczywistości wokół. Szczególnie w sytuacji, kiedy stereotypy dotyczące kobiecości i męskości zdają się być znacznie popularniejsze i bardziej obecne w życiu dziewcząt i chłopców w wieku gimnazjalnym niż – jak sugeruje jeden z podręczników – stereotypy narodowe.

Wracając do łańcucha dyskryminacji, jego drugi element, uprzedzenie, pojawia się w podręcznikach znacznie rzadziej. Tylko w jednym z nich termin ten przywołuje się w odniesieniu

364 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 44.

365 *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna...*, s. 110.

366 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 61.

367 Tamże, s. 61.

368 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 44.

369 Tamże, s. 76.

370 Tamże, s. 45.

do stereotypów i zależności między tymi pojęciami, a także negatywnych konsekwencji ich funkcjonowania.

Problem ze stereotypem polega głównie na tym, że to uogólniony sąd, na podstawie którego nie powinniśmy oceniać (czytaj: być uprzedzonym wobec) konkretnej osoby³⁷¹.

Uprzedzenia i stereotypy mogą prowadzić nie tylko do wzajemnej nieufności, ale także do przemocy³⁷².

Jednocześnie w treści podręczników nie pojawia się wyjaśnienie pojęcia *uprzedzenie*, w jednym z nich można je odnaleźć w „Słowniczku”, zamykającym podręcznik³⁷³.

Trzeci element łańcucha – dyskryminacja – przywoływany jest w kontekście mniejszości narodowych i etnicznych, a także w opisach partii lewicowych czy fragmentach przepisów prawnych (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, zasady demokracji konstytucyjnej). Tylko jeden raz (ponownie w „Słowniczku” zamykającym podręcznik), przywoływana jest definicja dyskryminacji, wskazująca na różne jej przesłanki (choć nie wszystkie, pojawiające się w prawodawstwie czy praktyce edukacji antydyskryminacyjnej), a także odniesienie do dyskryminacji konkretnej grupy osób. Nie znajdujemy przykładów dyskryminacji, których zarówno w rzeczywistości polskiej, jak i poza naszymi granicami nie brakuje.

Dyskryminacja – gorsze traktowanie kogoś ze względu na jakąś cechę, np. wiek, płeć, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub narodowe czy niepełnosprawność³⁷⁴.

Obywatel:

(...) – protestuje, demonstruje przeciw dyskryminacji niepełnosprawnych w szkole i w pracy – protestuje, demonstruje przeciw dyskryminacji rasowej na stadionach piłkarskich³⁷⁵.

Reasumując, brak odniesień do zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją, a także dosyć marginalne potraktowanie dwóch ostatnich elementów, oraz znaczeniowe ograniczanie stereotypów do grup narodowych i etnicznych, nie sprzyjają edukacji antydyskryminacyjnej polskich uczennic i uczniów. W tej sytuacji z pewnością trudniej jest im zobaczyć szkodliwe skutki funkcjonowania stereotypów, a także dostrzec związek między powielaniem i stosowaniem stereotypu a sytuacją nierównego potraktowania np. w miejscu

371 Tamże, s. 216.
372 Tamże, s. 220.
373 Tamże, s. 250.
374 Tamże, s. 243.
375 Tamże, s. 176.

nauki czy pracy, uwarunkowanego płcią, wiekiem, pochodzeniem narodowym i etnicznym czy orientacją psychoseksualną.

Niepokojący jest fakt, że fragmenty dotyczące zjawiska stereotypu odnoszą się do podziału stereotypów na pozytywne i negatywne, sugerując przy tym, że te pozytywne stereotypy nie niosą żadnych negatywnych konsekwencji dla osób, których dotyczą. Takie sformułowanie może stanowić podstawę do tego, żeby akceptować wybrane stereotypy i tym samym dawać przyzwolenie na ich używanie. Nie wspomina się jednak o tym, że stereotypy zawsze będą uderzać w osoby, które się w nich nie mieszczą, które będą chciały żyć inaczej niż oczekuje się od nich jako członkiń/członków określonej grupy społecznej.

Wyróżnia się stereotypy pozytywne i negatywne. Przykładem stereotypu pozytywnego jest stwierdzenie, że wszyscy Niemcy odznaczają się pracowitością i cenią porządek. Natomiast negatywny stereotyp to np. postrzeganie Szkotów jako skąpców.

(...) Skorzystaj z Internetu i znajdź kilka przykładów stereotypów pozytywnych³⁷⁶.

Jednocześnie, warto byłoby zaznaczyć, że przypisanie określonej grupie tzw. pozytywnego stereotypu może wpływać ograniczająco na możliwości życiowe jej przedstawicieli i przedstawicieli, jak to ma miejsce w przypadku wielu kobiet, którym automatycznie przypisuje się opiekuńczość i empatię – cechy pożądane u rodzica na urlopie wychowawczym, natomiast znacznie mniej wartościowe przy rekrutacji na stanowisko kierownicze.

Kontrowersyjne wydaje się także używanie różnego typu stereotypów w celu zobrazowania zjawiska, np. w ćwiczeniu „Test stereotypów” pojawiają się sformułowania *Żaden Cygan nie potrafi zarobić uczciwie ani złotówki* czy *Niemcy pogardzają Polakami i dlatego nigdy nie dojdzie do rzeczywistej przyjaźni między narodami*³⁷⁷. W ćwiczeniu chodzi o rozpoznanie, które sformułowania stanowią stereotypy i myśląc o takim rozwiązaniu w kontekście np. warsztatów antydyskryminacyjnych – jest to dobry test na zmierzenie się z własnymi stereotypami i uprzedzeniami, a także sprawdzenie, czy potrafimy rozpoznać stereotyp. W sytuacji jednak, kiedy mamy do czynienia z podręcznikiem, generalnie – słowem drukowanym, używanie takiej metody niesie ze sobą ryzyko nieco bezrefleksyjnego utrwalenia tego typu uproszczeń i schematów. Podobne sytuacje mają miejsce w innych miejscach podręczników.

Stereotypy – na przykład głupiej blondynki, sfrustrowanej starej panny, tępego biurokraty, wrednej teściowej, bujającego w chmurach profesora – choć tak naprawdę przesłaniają nam rzeczywistość, to dają złudne poczucie, że znamy świat³⁷⁸.

376 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 61.
377 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 219.
378 Tamże, s. 216.

Cechy stereotypu.

Przyjmowany bez dowodu. Stwierdzenie, że Murzyni mają wrodzone poczucie rytmu, poparte jest jedynie przykładami Murzynów tworzących i wykonujących rytmiczną muzykę. Nie zostało ono jednak udowodnione naukowo.

(...) Odnacza się trwałością. Negatywny stereotyp Roma (Cygana) kształtował się przez stulecia. Dlatego trudno go wymazać z ludzkiej świadomości³⁷⁹.

W żadnym podręczniku nie pojawiły się pojęcia *mowy nienawiści* czy *zbrodni z nienawiści*. W odniesieniu do przemocy motywowanej uprzedzeniami, bez użycia takiego sformułowania, zjawisko to pojawiało się przy omawianiu sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych.

U wielu osób odmienność kultury i zwyczajów wywołuje niechęć i agresję. (...) Uprzedzenia i stereotypy mogą prowadzić do wzajemnej nieufności, ale także do przemocy. Przykładem mogą być antyżydowskie rozruchy w 1946 r. w Kielcach (pogrom żydowski) oraz antycygańskie zamieszki w 1988 r. w Koninie, w 1991 r. w Mławie i w 2001 r. w Łodzi. Tłum, niszczący i rabujący cygańskie domy, działał pod wpływem stereotypu, zgodnie z którym wszyscy zamożni Cyganie osiągnęli dobrobyt, kradnąc i łamiąc prawo³⁸⁰.

Pojęciem powiązaniem znaczeniowo z powyższymi jest *prześladowanie*, o którym pisze się w podręcznikach przede wszystkim w kontekście uchodźców/uchodźczyń i migrantów/migrantek, a także szerzej – *prześladowań* ze względu na przynależność do mniejszości: narodowej, etnicznej, religijnej. Dodatkowo, w kontekście używania przemocy wobec grup narodowościowych, wyznaniowych czy etnicznych pojawiają się takie pojęcia, jak: *eksterminacja*, *ludobójstwo*, *zbrodnie przeciw ludzkości* czy *czystki etniczne*. Wskazuje się przy tym, że o takich działaniach decydowała cecha prawnie chroniona pewnej grupy ludzi, natomiast nie pojawia się tu wątek uprzedzeń jako przyczyn takich działań.

Jako jeden z obszarów problemowych w badaniu wskazywano także budowanie świadomości polskich uczennic i uczniów w zakresie zjawiska przemocy wobec kobiet. W podręcznikach do *wiedzy o społeczeństwie* nie porusza się tego problemu całościowo, nie podaje się danych, nie informuje, że przemoc ma płęć (jak wskazują statystyki gromadzone przez policję czy organizacje pozarządowe zajmujące się wspieraniem osób doświadczających przemocy, znacznie częściej doświadczają jej kobiety) mimo że to zjawisko dotyka dużej grupy kobiet i dziewcząt w naszym kraju. Odnotowano natomiast trzy przypadki wzmianki o problemie przemocy wobec kobiet czy przemocy w rodzinie:

379 I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas I–III gimnazjum. Część 1*, Straszyn 2010, s. 61.

380 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 220.

W powiecie można m.in. (...) uzyskać poradę lub wsparcie w powiatowym centrum pomocy rodzinie (alkoholizm, przemoc w rodzinie, narkomania)³⁸¹.

Można więc wpłynąć na opinię publiczną, by bardziej stanowczo potępiała okrucieństwo – na przykład maltretowania kobiet i dzieci – bo potępienie jest zgodne z podstawowymi wartościami i poglądami większości ludzi³⁸².

W spotach reklamowych (...) wymierzonych przeciw przemocy [ukazuje się] zdjęcia pobitych kobiet i dzieci³⁸³.

A zatem problem przemocy wobec kobiet pojawia się na zasadzie włączania go w realizację innych treści programowych. Takie fragmenty, choć niewielkie, zasługują na nazwanie i zauważenie ich jako ważnych elementów budujących świadomość dotyczącą tego zjawiska. Byłoby jednak znacznie lepiej, gdyby jakieś miejsce w podręczniku poświęcono realnym problemom wielu kobiet doświadczających przemocy, a także wskazano, że przemoc nie jest zachowaniem dopuszczalnym w związku czy rodzinie. Ponownie bowiem można odnieść wrażenie, że w treściach programowych mamy sporo informacji bardzo oddalonych od codziennego życia polskich nastolatków i nastolatek, a – jako dorośli – nie odpowiadamy na rzeczywiste problemy, z którymi mogą się spotykać.

Na dużą uwagę zasługuje pomysł włączania perspektywy antydyskryminacyjnej do różnych obszarów tematycznych poruszanych w podręcznikach, np. aktywności obywatelskiej.

Tabela „Co może obywatel? Przykłady do uzupełnienia!”

Obywatel:

– dyskutuje, debatuje o tolerancji w UE

– dyskutuje, debatuje przez Internet o łamaniu praw człowieka

(...) – protestuje, demonstruje przeciw dyskryminacji niepełnosprawnych w szkole i w pracy

– protestuje, demonstruje przeciw dyskryminacji rasowej na stadionach piłkarskich

(...) – sam robi coś na rzecz uchodźców tybetańskich³⁸⁴.

Takie rozwiązanie bardzo dobrze pokazuje, że włączanie tematyki antydyskryminacyjnej nie musi oznaczać, że w każdym podręczniku znajdzie się osobny rozdział poświęcony temu tematowi. Byłoby to dobre rozwiązanie, ale niewystarczające, jeśli w różnych innych miejscach tematyka jest pomijana, pojawiają się stereotypy, mamy do czynienia z „niewidzialnymi” (czyli pomijanymi w podręcznikach) grupami dyskryminowanymi. W cytowanej tabeli pokazano kilka różnych grup mniejszościowych, zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem

381 Tamże, s. 94.

382 Tamże, s. 191.

383 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 142.

384 Tamże, s. 176.

społecznym, którymi przez swoje działania można się w jakiś sposób zająć i które uczennice i uczniowie mogą wesprzeć swoją aktywnością obywatelską. Jednocześnie zwrócono uwagę na problem rasizmu na stadionach, trudną sytuację osób niepełnosprawnych w naszym kraju czy uchodźców tybetańskich w Polsce.

4.4.3 Język a równość płci

We wszystkich podręcznikach można znaleźć próby włączania równościowego języka (języka wrażliwego na płęć), stanowiące reakcje na taką konstrukcję polskiej gramatyki, w której rodzaj męski (i męskoosobowy) jest traktowany jako uniwersalny. Jednocześnie widać wyraźne różnice pomiędzy poszczególnymi podręcznikami, świadczące o różnej gotowości autorów i autorów do stosowania żeńskich końcówek czasowników czy rzeczowników. Włączenie równości do języka może zatem ograniczać się do sformułowania na początku każdego rozdziału:

Po przeczytaniu tego tekstu i wykonaniu ćwiczeń powinnaś/powinieneś: (...) ³⁸⁵

W innym podręczniku dosyć często stosuje się podwójne formy czasowników, przy czym są to jedynie wybrane fragmenty, stanowiące mniejszość w stosunku do całej treści podręcznika.

Czy wypowiedanie własnego zdania jest zawsze łatwe?

Przypomnij sobie sytuację, w której – choć czułeś/czułaś, że masz coś do powiedzenia i że masz rację – nie zabrałeś/zabrałaś głosu lub zrobiłeś/zrobiłaś to mało stanowczo ³⁸⁶.

Być liderem

Przypomnij sobie sytuację, w której przewodziłeś/przewodziłaś grupie swoich kolegów czy koleżanek (...) jak to się stało, że zostałeś/zostałaś liderem? (...) W jaki sposób zachęcałeś/zachęcałaś innych do zrobienia czegoś? (...) ³⁸⁷

Quiz samorządowy

(...) 3. Jesteś radnym/radną. Co powinnaś/powinieneś wiedzieć o swoich prawach i obowiązkach? (...)

4. Jesteś burmistrzem/panią burmistrz. Czy jesteś organem stanowiącym, czy wykonawczym (...) ³⁸⁸

385 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010; E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010 – wstęp do każdego z rozdziałów.

386 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2009, s. 14.

387 Tamże, s. 22.

388 Tamże, s. 101.

W jednym z ćwiczeń (polegającym na studium przypadków dotyczących etyki w gospodarce) podjęto nawet decyzję o zastosowaniu wyłącznie żeńskich końcówek, co w kontekście dominacji w języku rodzaju męskiego jest ciekawym rozwiązaniem. Interesujące byłoby sprawdzenie, jak na taki zabieg językowy reagują uczennice i uczniowie.

1. Pracujesz w wytwórni lodów. Zorientowałaś się, że od jakiego czasu do lodów wiśniowych dodawany jest przeterminowany barwnik spożywczy. Gdy powiedziałaś o tym kierownikowi, usłyszałaś (...)
2. Dowiedziałaś się, że firma budowlana, w której pracujesz, bierze udział w przetargu na remont miejskiego ratusza. Właściciel firmy prosi, byś dyskretnie dowiedziała się, jak wygląda oferta waszego głównego konkurenta, korzystając z tego, że sekretarką w tamtym przedsiębiorstwie jest twoja ciotka ³⁸⁹.

Niestety, jeśli spojrzymy na treść poleceń nie tylko pod kątem językowym, dostrzeżemy schemat dotyczący funkcjonowania mężczyzn na stanowiskach kierowniczych (kierownik, właściciel), a kobiet – jako pracownic / osób wspierających (pracownica wytwórni lodów, firmy budowlanej, sekretarka).

Reasumując, w podręcznikach można dostrzec wyraźne wysiłki na rzecz znoszenia dominacji rodzaju męskiego czy męskoosobowego w języku i ten fakt warto docenić, jednocześnie zachęcając do konsekwentnego stosowania równościowego języka we wszystkich przekazywanych treściach. W kontekście nazw stanowisk/zawodów, jak w powyższym przykładzie, wciąż mamy do czynienia z uproszczeniami, do których jesteśmy (również językowo) przyzwyczajeni i przyzwyczajone – pojawiają się dziennikarze, politycy, dyrektorzy, towarzyszą im ekspedientki, woźne, sekretarki, pielęgniarki. Warto ten schemat przełamywać, pamiętając, że język także buduje świadomość dotyczącą różnych zjawisk społecznych.

4.4.4 Ukryty program nauczania

W polskich podręcznikach wciąż można dostrzec elementy ukrytego programu nauczania, czyli wszystkich treści, które są przekazywane – często nieświadomie – podczas nauki w szkole poza oficjalnym programem nauczania. Oprócz opisywanego wcześniej cytowania stereotypów, ilustrujących omawianie zjawiska stereotypizacji, warto także przyjrzeć się warstwie ilustracyjnej podręczników. Jeśli spojrzymy na nie przez pryzmat płci, mężczyźni częściej są przedstawiani jako postacie centralne, osoby pracujące (w rozdziałach poświęconych bezrobociu aktywnie poszukujące pracy), osoby podejmujące decyzje – ze względu na swoją rolę zawodową lub społeczną. W podręcznikach, przy omawianiu różnych tematów, pojawiają się zdjęcia mężczyzn (konkretnych postaci historycznych lub współczesnych, a także anonimowych) w garniturach lub mundurach (wojsko, policja), oraz zdjęcia kobiet

389 KOSS. *Podręcznik i ćwiczenia. Część 2*, pod red. A. Pacewicz, T. Merty, Warszawa 2010, s. 181.

w strojach nieformalnych, sugerujących pozostawanie w sferze prywatnej. Mężczyźni częściej pokazywani jako osoby z zainteresowaniami, aktywnie spędzające wolny czas, a także osoby „biorące sprawy w swoje ręce” – powtarzające się zdjęcia mężczyzn protestujących, przemawiających do dużych grup ludzi.

Kobiety i dziewczęta ukazywane są w kontekście domowym (choć bardzo rzadko samodzielnie, częściej z całymi rodzinami), a także jako osoby pomagające innym (opiekunki, wolontariuszki). Zdjęcia kobiet w strojach ludowych często towarzyszą opisom mniejszości narodowych i etnicznych, pokazuje się także muzułmanki w burkach i czadorach (sporo wizerunków kobiet koncentrujących uwagę odbiorczyń i odbiorców wyłącznie na ich wyglądzie). Również proces poszukiwania pracy ma w podręcznikach płęć – uwagę zwraca wzór CV, gdzie Wojciech Pracowity przekazuje informacje o swoim stanie cywilnym oraz braku dzieci, a następnie pisze list motywacyjny do Agnieszki Sympatycznej, dyrektorki domu dziecka³⁹⁰. Już sam dobór nazwisk niesie ze sobą przekaz dotyczący cech stereotypowo przypisywanych kobietom i mężczyznom, dodatkowo doradza się młodzieży podawanie w dokumentach aplikacyjnych informacji mogących stanowić podstawę dyskryminacji na rynku pracy, częściej dotyczącej kobiet (stan cywilny, dzieci, data urodzenia jako informacja o wieku).

Osoby ukazywane na zdjęciach to w większości osoby białe – osoby o innym kolorze skóry są pokazywane głównie w kontekście konfliktów zbrojnych, wojen domowych czy uchodźstwa. Niewiele jest sytuacji, w których pokazywane są osoby różniące się wyglądem od większości Polek i Polaków, a jednocześnie funkcjonujące w polskim społeczeństwie.

Jak wspomniano wcześniej, w podręcznikach bardzo rzadko pojawiają się osoby z niepełnosprawnościami, co powoduje, że ludzie funkcjonujący z różnymi rodzajami niepełnosprawności są w zasadzie niewidocznymi w społeczeństwie, a zatem ich problemy i potrzeby również umykają uwadze osób zdrowych.

W podręcznikach bardzo wyraźnie jest promowany jeden model rodziny – pełnej, tworzonej przez parę heteroseksualną, najczęściej bardzo szczęśliwej. Nie ma przestrzeni dla samodzielnych (samotnych) rodziców ani dla osób homoseksualnych, tworzących rodzinę z dziećmi, a także rodzin zastępczych czy „patchworkowych” (inaczej rodzin „wieloczęściowych”, „poskładanych” – rodzin, w których wspólnie z dorosłymi tworzącymi związek żyją na przykład dzieci z pierwszych związków obojga rodziców i dzieci wspólne).

Trzeba tu zauważyć także dobre praktyki: zdjęcie chłopca wałkującego ciasto, kilku mężczyzn zajmujących się dziećmi, zdjęcia sufrażystek domagających się praw wyborczych dla kobiet czy kobiet prowadzących własną firmę. Tego typu rozwiązań jest jednak w analizowanych podręcznikach znacznie mniej niż takich, które stereotypy wzmacniają.

390 E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, s. 153–154.

4.4.5 Podsumowanie i rekomendacje

Zgodnie z określonym problemem badawczym celem badania była próba odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów/uczennic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności ich:

- wiedzę na temat powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji,
- wiedzę i umiejętność stosowania instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji,
- wiedzę na temat sposobów wzmacniania grup i osób dyskryminowanych,
- wiedzę na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych.

Z perspektywy badań podstawy programowej oraz podręczników do nauczania wiedzy o społeczeństwie trudno jest odpowiedzieć twierdząco na postawione pytania badawcze. W podręcznikach pojawia się bardzo mało informacji na temat powstawania i mechanizmów działania dyskryminacji, młodzi ludzie nie są uczeni, w jaki sposób reagować na przemoc czy dyskryminację. Niewiele dowiadują się o osobach i grupach dyskryminowanych (zwłaszcza, że o niektórych grupach nie wspomina się ani słowem), o ruchach prowadzących do emancypacji tych grup, a także o tym, w jaki sposób można wspierać je w sytuacji dyskryminacji.

Tematyka antydyskryminacyjna, problematyka związana z równością i różnorodnością, jest w ramach tego przedmiotu uwzględniana w sposób niezadowolający, nie wykorzystuje się potencjału treści programowych, wielu okazji, w których można by uczyć młodzież patrzeć przez „równościowe okulary” i uwzględniać taką perspektywę. W związku z opisanymi w rozdziale i skomentowanymi obszarami do rozwoju oraz brakami w treściach podręcznikowych i niewidocznością różnych grup społecznych, sformułowano następujące rekomendacje:

1. Włączenie wiedzy na temat pojęć należących do łańcucha dyskryminacji, tj. stereotypów – uprzedzeń – dyskryminacji, do treści podręcznika. Wskazywanie jasnych zależności między nimi. Jednoznacznie negatywna ocena zjawiska stereotypów jako zagrożenia dla jednostek próbujących realizować się poza stereotypem. Rezygnacja z podziału na stereotypy pozytywne i negatywne.
2. Wyłączenie tematyki stereotypów / uprzedzeń / dyskryminacji poza wątek dotyczący mniejszości narodowych i etnicznych.
3. Podawanie przykładów, przejawów uprzedzeń i dyskryminacji dotyczących różnych grup społecznych.
4. Włączenie tematyki mniejszości seksualnych, orientacji psychoseksualnej, dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną, do przekazów dotyczących różnorodności społecznej i przeciwdziałania dyskryminacji.
5. Rozszerzenie informacji dotyczących mniejszości etnicznych funkcjonujących w Polsce, szczególnie mniejszości romskiej, bardzo mocno stereotypizowanej. Pokazywanie wizerunków Romów i Romek (a także innych mniejszości), wykraczających poza ujęcie folklorystyczne.
6. Całkowita rezygnacja z pojęcia *Murzyn*, ograniczone korzystanie ze słów *czarny* czy *czarnoskóry* na rzecz określania narodowości osób, o których jest mowa.

7. Włączenie do wiedzy o społeczeństwie informacji o wyznawcach/wyznawczyniach różnych religii, zamieszkujących Polskę. Zmiana akcentów dotyczących prezentowania muzułmanów/muzułmanek – rozszerzenie prezentacji wyznawców/wyznawczyń islamu poza kontekst terroryzmu i fanatyzmu religijnego.
8. Włączenie tematyki różnorodności i dyskryminacji ze względu na wiek.
9. Ukazywanie w podręcznikach osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności jako pełnoprawnych członków i członkinie społeczeństwa, w sytuacjach związanych z funkcjonowaniem w rolach zawodowych, różnych rolach społecznych (nie tylko osób z niepełnosprawnościami).
10. Ukazywanie w podręcznikach osób z chorobami psychicznymi jako członkiń/członków społeczeństwa.
11. Włączanie informacji o ruchach emancypacyjnych, zajmujących się prawami kobiet, o feminizmie, a także prawach wyborczych Polek.
12. Włączanie informacji o płci społeczno-kulturowej (*gender*), rolach społecznych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, stereotypach i przekonaniach dotyczących płci. Uświadamianie, w jaki sposób wpływają one na wybory życiowe dziewcząt i chłopców.
13. Ukazywanie różnych modeli rodziny, w tym samotnych/samodzielnych rodziców, rodziców nieheteroseksualnych, rodzin zastępczych.

Magdalena Chustecka

Współpraca: Małgorzata Jonczy-Adamska

4.5 Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie

Wychowanie do życia w rodzinie (WdŻ) to na tle pozostałych szczególnie przedmiot, który od początku jego wprowadzenia do programów szkół wzbudzał wiele kontrowersji. Już sama jego nazwa implikuje wiele założeń, które przyświecały osobom konstruującym polskie prawo.

Po pierwsze, decydenci stwierdzili, że każdy uczeń i uczennica powinni zostać przygotowani do życia w rodzinie – cokolwiek to pojęcie oznacza. W żadnej bowiem ustawie ani rozporządzeniu odnoszącym się do systemu oświaty, nie znajduje się *explicitie* zdefiniowane pojęcie rodziny³⁹¹.

Drugim założeniem jest scedowanie współodpowiedzialności za przygotowanie młodych ludzi do pełnienia różnych ról w obrębie rodziny na instytucję szkoły. Słowo wychowanie w nazwie przedmiotu wskazuje z kolei, że za cel tych zajęć postawiono sobie nie tyle przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie postaw. Zwraca uwagę, że w całym szkolnym planie zajęć jest to jedyny przedmiot – poza wychowaniem fizycznym – który zawiera to słowo w swojej nazwie.

Realizacja tego przedmiotu w niezwykle dużym stopniu łączy się z edukacją antydyskryminacyjną, porusza się bowiem wokół kluczowych dla tego tematu zagadnień, takich jak m.in.: tożsamość, normy i oczekiwania społeczne, dotyczące tego, jakie role społeczne zechcemy lub będziemy zmuszeni pełnić, kształtowanie systemu wartości, przekonań, aspiracji.

W niniejszym rozdziale przyjrzeliśmy się zatem, co dla polskiej szkoły oznacza termin wychowanie, co kryje się pod pojęciem rodzina oraz czy treść podstawy programowej oraz przedmiotowych podręczników wzmacnia czy osłabia edukację antydyskryminacyjną. W tym celu przeanalizowane zostały zapisy podstawy programowej, zawartość 3 podręczników szkolnych oraz 8 zeszytów ćwiczeń.

391 Jedyną występującą w polskim prawie definicja rodziny znajduje się w Ustawie z dnia 2 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Zgodnie z art. 6 pkt 14 ustawy jako rodzinę traktuje się osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące. Jest to definicja o ograniczonym zastosowaniu, przyjęta jedynie na potrzeby niniejszej ustawy.

4.5.1 Analiza podstawy programowej

Obecność tego przedmiotu w polskiej szkole wynika z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*.

Zgodnie z tym dokumentem, *wychowanie do życia w rodzinie* to nieobligatoryjny przedmiot, realizowany w wymiarze 14 godzin rocznie w szkole podstawowej (klasy V–VI) oraz 14 godzin w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. W dokumencie tym znajduje się także zapis określający, w jakim trybie można zrezygnować z uczestnictwa w zajęciach. Jeżeli rodzice lub prawni opiekunowie dziecka nie chcą, aby uczęszczało ono na zajęcia z tego przedmiotu, w pisemnej formie informują o tym dyrekcję szkoły. W taki sam sposób może postąpić uczeń lub uczennica, którzy osiągnęli pełnoletniość.

Zawartość podstawy programowej wyznacza inny akt prawa – *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Cele kształcenia oraz treści nauczania dla szkoły podstawowej zawiera załącznik nr 2 niniejszego rozporządzenia, dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – załącznik nr 4.

Według zawartych w tych dokumentach wymogów, merytoryczna zawartość zajęć z *WdŻ* powinna *ukazywać wartości rodziny w życiu osobistym człowieka oraz pomóc w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian okresu dojrzewania*³⁹². Jako główne moduły tematyczne przedmiotu można wyróżnić: kształtowanie postawy szacunku (wobec siebie i swojego ciała, wobec innych osób, ich ciał); budowanie relacji w rodzinie (w tym radzenie sobie z konstruktywnym rozwiązywaniem konfliktów); koleżeństwo, przyjaźń, miłość; poszczególne fazy życia człowieka, w tym przede wszystkim okres dojrzewania; najważniejsze aspekty seksualności człowieka, rozumianej zarówno jako funkcje rozrodcze, tożsamość płciowa, płodność, rodzicielstwo; zagrożenia i wyzwania okresu dojrzewania.

Z katalogu słów-kluczy w podstawie programowej dla szkoły podstawowej pojawiają się pojęcia: *płeć* (*identyfikacja z własną płcią* – 1 raz), *prawa człowieka* (*prawo człowieka do intymności* – 1 raz) oraz *szacunek* (*szacunek dla ciała; wzajemny szacunek* – 2 razy). W części dla gimnazjum najczęściej pojawiającym się słowem była *płeć* – 7 wskazań, następnie *tożsamość* – 3 wskazania oraz *szacunek* – 3 wskazania. Ponieważ stosunkowo wiele zagadnień poświęconych jest kwestiom płciowości – jej akceptacji, przeżywaniu, wiedzy o jej głównych funkcjach, słowo *tożsamość* pojawia się wyłącznie w znaczeniu identyfikacji ze swoją płcią (*tożsamość płciowa*).

392 Podstawa programowa, II etap edukacyjny: klasy IV–VI, szkoła podstawowa, s. 158.

Całość zapisów podstawy programowej to jedna strona A4 dla szkoły podstawowej i niewiele więcej dla poziomu gimnazjum. Nie są to rozwinięte treści, ale bardzo ogólne kategorie, czasami wręcz ograniczające się do równoważników zdań. To, w jaki sposób zostaną te pojęcia wypełnione treścią w podręcznikach, zależy od interpretacji i podejść autorów tych podręczników. Jakie ma to konsekwencje dla promowania postaw różnorodności i tolerancji oraz przeciwdziałania wykluczeniu i dyskryminacji? Przykładowo – jako jeden z rezultatów realizacji przedmiotu w gimnazjum założono *podejmowanie* (przez uczniów i uczennice) *wysiłku samowychowawczego zgodnie z uznawanymi normami i wartościami*³⁹³. Nie wiadomo jednak, jakie konkretne wartości i normy ustawodawca miał na myśli. Konsekwencje związane z dużym poziomem ogólności w podręcznikach w znacznej mierze widoczne są w odniesieniu do promowanych wzorców męskości i kobiecości. Podręczniki pełne są opresyjnych norm, czyli takich, które komunikują, że należy realizować jeden obowiązujący model bycia mężczyzną lub kobietą, a pozostałe modele wykluczają z życia społecznego jako złe i nieuprawnione. Zawierają też mnóstwo stereotypowych przekazów, które prezentuje się jako oparte na fundamentalnych zasadach i wartościach naszej kultury.

Podobny efekt występuje w przypadku skromnego zapisu podstawy programowej – *rodzina niepełna*³⁹⁴. Samo pojawienie się tego tematu można uważać za pozytywne, zauważa bowiem istnienie modelu samodzielnego rodzicielstwa (a w Polsce jest to 1/5 wszystkich rodzinnych gospodarstw domowych)³⁹⁵. Jednak brak rozwinięcia w podstawie programowej tego, co powinna zawierać część poświęcona rodzinom niepełnym sprawia, że chociażby w podręcznikach Teresy Król o rodzinach tych mówi się często w kontekście rozmaitych zagrożeń, związanych z tożsamością płciową i prawidłowym rozwojem dziecka:

Przyczyną trudności w identyfikacji [z własną płcią – przyp. aut.] mogą być: (...) brak pozytywnych wzorców: rodzina niepełna, zaburzona, fizyczna nieobecność jednego z rodziców³⁹⁶.

W podstawie programowej brak jest treści wprost nawiązujących do wątków antydyskryminacyjnych. Często pojawia się słowo *szacunek*, nigdy jednak w odniesieniu do grup mniejszościowych. W dokumencie nie pojawiają się nawiązania do stereotypów, mechanizmu dyskryminacji i wykluczenia, brak odwołań do wartości tolerancji, równości i różnorodności.

393 Podstawa programowa, III etap edukacyjny, s. 159.

394 Tamże, s. 159.

395 Wg ostatniego spisu powszechnego z 2002 roku rodziny niepełne stanowią 19,4% rodzinnych gospodarstw domowych, *Kobiety w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2007, s. 15.

396 T. Król i in., *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2009, s. 105.

4.5.2 Analiza podręczników

W ramach badania przeanalizowanych zostało łącznie 11 tytułów: 3 podręczniki nauczania oraz 8 zeszytów ćwiczeń, wszystkie akredytowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Wybrane podręczniki nauczania to:

1. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V – VI szkoły podstawowej*, pod red. Teresy Król, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 1999,
2. Teresa Król, Krystyna Maśnik, Wojciech Śledziński, Grażyna Węglarczyk, Jadwiga Wronicz, *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2009,
3. Felicja Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicja Kalinowska „Efka”, Piła 2009/10.

Zeszyty ćwiczeń:

1. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum, Ćwiczenia*, pod red. Teresy Król, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2000,
2. Felicja Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicja Kalinowska „Efka”, Piła 2009,
3. Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010,
4. Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010,
5. Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010,
6. Małgorzata Sitarska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 1 klasa gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001,
7. Małgorzata Sitarska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 2 klasa gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001,
8. Małgorzata Sitarska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 3 klasa gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

W praktyce kryterium wyboru podręczników była ich dostępność. Najpopularniejsza na rynku księgarskim okazała się seria wydawnicza pod redakcją Teresy Król – jej dominacja ma wręcz charakter monopolu. Podręcznik Kalinowskiej można było zamówić jedynie bezpośrednio od wydawnictwa, drogą wysyłkową. Zaledwie kilka na kilkadziesiąt odwiedzonych księgarń dysponowało jakimkolwiek innymi tytułami i wówczas zostały one także objęte badaniem (miasta, w których poszukiwaliśmy książek, to: Warszawa, Poznań, Gliwice,

ponadto sklepy i portale internetowe oraz sklepy internetowe wydawnictw). Z tej pierwszej trudności, na jaką napotkaliśmy na początkowym etapie badania, można wysnuć wniosek, że nauczyciel lub nauczycielka, która nie posiada rozeznania w dopuszczonych do użytku podręcznikach wychowania do życia w rodzinie skorzysta najprawdopodobniej z tych, które można kupić bez dodatkowych poszukiwań na rynku księgarskim i będą to zarazem najbardziej stereotypizujące i dyskryminujące, przepełnione retoryką katolickiego konserwatyzmu publikacje Teresy Król.

Tabela 1

Przełaska: rasa i pochodzenie etniczne

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Narodowość	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Pochodzenie etniczne	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Rasa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Z listy słów-kluczy odnoszących do rasy oraz mniejszości etnicznych i narodowych, w podręcznikach nie ma odwołań do 17 haseł, pozostałe 3 pojawiają się jednokrotnie. Występujące w podręczniku Kalinowskiej słowo rasa nie jest szerzej omówione, znajduje się na marginesie rozważań o funkcjonującej w polskim prawie sprzeczności pomiędzy definicją małżeństwa a zakazem dyskryminacji. Autorka pisze:

Konstytucja z 1997 roku, stanowiąc, że małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej, przyznaje prawo do zawarcia małżeństwa tylko mężczyźnie i kobiecie, chociaż w innym miejscu zawiera zapis, że: niedopuszczalne jest ograniczenie wolności i praw człowieka z powodu rasy, płci, języka, wyznania itd.³⁹⁷

W podręczniku znajduje się bezpośrednie odwołanie do pochodzenia etnicznego jako jednego z kryteriów wyboru partnerki bądź partnera w budowaniu związków małżeńskich:

może się jednak okazać, że ważne są również takie czynniki, jak wiek, wykształcenie, stopień zamożności, religia, przynależność etniczna³⁹⁸.

397 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicja Kalinowska „Efka”, Piła 2009/10, s. 70.

398 Tamże, s. 19.

Kolejne słowo z klucza kategoryzacyjnego pojawia się w kontekście definicji rodziny jako instytucji społecznej, w której przekazywane są następnym pokoleniom normy społeczne i moralne oraz wartości narodowe³⁹⁹. Autorka nie wyjaśnia jednak, jakie konkretnie wartości ma na myśli.

W poddanych analizie tekstach nie ma informacji o żyjących na terenie Polski mniejszościach etnicznych lub narodowych.

O wiele bogatsza i bardziej różnorodna pod względem tej przesłanki jest warstwa wizualna podręcznika gimnazjalnego Kalinowskiej – na niemalże każdym zdjęciu widnieją zarówno białe, jak i ciemnoskóre dziewczęta i chłopcy. Proporcja osób o innym niż biały kolorze skóry jest jednak tak duża, że powstały na tej podstawie obraz młodzieży uczącej się w Polsce jest nieautentyczny, nie przystający do realiów polskiego społeczeństwa. Przeglądając publikację, ma się wrażenie, że zamieszczenie takich zdjęć nie jest celowym zabiegiem zespołu redakcyjnego na rzecz wzmacniania różnorodności, ale mechanicznym przedrukiem z zachodnioeuropejskiej bądź amerykańskiej publikacji.

W tym miejscu warto naszkicować *mapę świata*, jaka wyłania się z podręczników *wychowania do życia w rodzinie*, czyli wymienić, jakie kraje i regiony oraz osoby jakiego pochodzenia narodowego są przywoływane w analizowanych tekstach. Jest to obraz skupiony na Europie i Ameryce Północnej. Oprócz Polski i Polaków, najczęściej pojawiają się odwołania do dorobku i intelektualnej spuścizny Stanów Zjednoczonych, Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii. Kilukrotnie wymienione zostają Holandia, Szwecja, Dania (łącznie z Grenlandią), Szwajcaria. Pojedyncze wskazania dotyczą także takich europejskich krajów, jak: Austria, Belgia, Czechy, Islandia, Norwegia, Rosja, Węgry, Włochy. Obszar poza Europą jest najczęściej ujęty w nazwy kontynentów bądź regionów, pojawiają się: Azja, Indie, Daleki Wschód, trzykrotnie Izrael, Bliski Wschód, kraje arabskie. Dwukrotnie autorki nawiązały do chińskiego przysłowia, jeden raz do perskiej legendy. W przytoczonych publikacjach Ameryka Południowa egzystuje wyłącznie dzięki postaci brazylijskiego piłkarza – Ferriera.

Przesłanka: *status uchodźcy, imigranta*

W żadnej analizowanej publikacji nie znalazły się słowa-klucze lub ujęte w inne opisowe kategorie nawiązania do problematyki uchodźstwa. Nawiązań do migracji możemy doszukać się w jednym – na wszystkie 11 tytułów – zdaniu, w którym autorka twierdzi, że:

Przyczyną trudności w identyfikacji [z własną płcią] mogą być: (...) – brak pozytywnych wzorców: (...) zaburzona, fizyczna nieobecność jednego z rodziców, pomimo pełnej rodziny (np. wyjazdy zarobkowe)⁴⁰⁰.

Autorki publikacji przemilczają zjawisko masowej emigracji zarobkowej Polaków oraz widocznie zwiększającej się liczby przebywających w Polsce imigrantów i imigrantek. W związku z tym w podręcznikach nie pojawiają się takie modele rodziny, w których jeden z rodziców mieszka w innym mieście albo kraju. Nie ma także przykładów uczniów, których obydwój lub jedno z rodziców jest pochodzenia innego niż polskie. Podręcznikowa szkolna społeczność jest zdecydowanie homogeniczna pod względem narodowym i etnicznym.

Tabela 2
Przesłanka: *religia i wyznanie*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Buddysta	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Chrześcijanin	1	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0
Katolik	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Muzułmanin	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Prawosławny	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Protestant	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Religia/ Wyznanie	0	6	18	4	0	0	1	0	0	0	0
Żyd (judaizm)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Kwestie religii i wiary najczęściej są w analizowanych tekstach przywoływane w kontekście dylematów etycznych (eutanazja, aborcja, klonowanie człowieka) oraz w rozdziałach poświęconych nieheteroseksualnym orientacjom. Wątki te pojawiają się także w nawiązaniu do rozwoju osobistego młodego człowieka oraz jako uzasadnienie dla funkcjonowania instytucji małżeństwa.

Kalinowska w podręczniku gimnazjalnym poświęca tym zagadnieniom cały rozdział, zatytułowany: *Spojrzenie na człowieka z punktu widzenia religii*. Z kolei Król prezentuje jedną z wersji piramidy potrzeb, gdzie na najwyższym poziomie widnieją potrzeby duchowe i religijne. *Dojrzałość duchowa oznacza uznanie świata wartości duchowych. Dla wielu będzie to życie zgodne z wyznawaną religią, pogłębianie swej relacji z Bogiem* – pisze w rozdziale

399 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s.19.

400 T. Król i in., dz. cyt., s. 105.

Kryteria dojrzałości⁴⁰¹. Trudno jednak stwierdzić, czy dojrzałość duchowa jest także dana osobom niewierzącym oraz co wówczas kryłoby się w ich przypadku pod terminem wartości duchowe. Zwłaszcza, że powyżej znajduje się odrębny fragment wyjaśniający, czym jest dojrzałość moralna, a zatem według tej systematyki wartości moralne – dobro, prawda, odpowiedzialność, nie są tożsame z wartościami duchowymi.

W publikacjach nie pojawiają się nawiązania do osób niewierzących, ateistów. Jako jeden pośredni wyjątek można potraktować instrukcję do ćwiczenia, w której prosi się uczniów i uczennice, aby zastanowili się nad charakterystycznymi wyróżnikami m.in. laickiego modelu rodziny⁴⁰².

Po lekturze podręczników pozostaje się z przekonaniem, że wszyscy ludzie są wierzący, nawet, jeśli mówimy o różnych wyznaniach. Wrażenie to potęguje fakt, że we fragmentach poświęconych dylematom etycznym, autorzy nie odwołują się do świeckiej moralności oraz systemu wartości, ale prezentują wyłącznie stanowiska grup wyznaniowych, przede wszystkim Kościoła katolickiego. Przykładowo, w podręczniku Kalinowskiej czytamy, że

życie ludzkie powinno się zakończyć w sposób naturalny, z czym wiąże się odrzucenie aborcji, eutanazji i coraz silniejsze potępienie kary śmierci. Są to zasady istniejące obiektywnie, ponieważ każdy, niezależnie od wyznawanej religii wie, że zabicie człowieka jest sprzeczne z prawem naturalnym, z zasadą czynienia dobra, z właściwością lub niewłaściwością postępowania⁴⁰³.

Z kolei Król zakłada, że:

w konstruowaniu własnego świata wartości [każdy młody człowiek – przyp. aut.] kieruje się wychowaniem, jakie dotąd otrzymał (od rodziców, krewnych, wychowawców, katechetów) (...) ⁴⁰⁴.

W podręcznikach autorki kilkakrotnie powołują się lub cytują wykładnię Kościoła katolickiego – pojawia się ona:

- przy wątku aborcji (*W Katechizmie Kościoła katolickiego zapisano, że człowiekiem jest się od poczęcia – stąd wynika zdecydowany zakaz aborcji*⁴⁰⁵);
- stosunku do orientacji homoseksualnej – dwukrotnie (fragment Katechizmu Kościoła katolickiego⁴⁰⁶ oraz fragment: *Homoseksualizmu nie potępia Kościół katolicki. Katechizm*

401 Tamże, s. 16.

402 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum. Ćwiczenia*, pod red. T. Król, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2000, s. 51.

403 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 7.

404 T. Król i in., dz. cyt., s. 60.

405 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 7.

406 T. Król i in., dz. cyt., s. 120.

powszechny mówi, że: osoby homoseksualne powinny być przyjęte przez Kościół z respektem i nakazuje wobec nich działania integrujące⁴⁰⁷;

- stosunku do farmaceutyków podawanych obłożnie chorym, w kontekście eutanazji (*Stosowanie silnych środków przeciwbólowych [m.in. morfiny], nawet kosztem ograniczenia świadomości i – być może – skrócenia życia, nie jest eutanazją i jest postępowaniem oficjalnie uznanym przez Kościół katolicki oraz prawo*⁴⁰⁸).

Inne wyznania pojawiają się w kontekście różnic i podobieństw w podejściu do uznawanych modeli rodziny czy zasad współżycia. Nawiązanie do islamu znajdujemy raz, w publikacji Kalinowskiej:

Dojrzewający człowiek przejmuje wzory zachowań obecne w otaczającym go środowisku. Tym można wytłumaczyć np. tak bardzo różną pozycję kobiety w islamie i chrześcijaństwie⁴⁰⁹.

W analizowanych podręcznikach można jednakże natknąć się na akapity, w których autorki z góry zakładają, że wszyscy czytelnicy i czytelniczki są chrześcijanami bądź katolikami. Teresa Król w taki sposób przybliży uczniom i uczennicom pojęcie tradycji:

Na Boże Narodzenie stroimy choinkę, przygotowujemy prezenty i dzielimy się opłatkiem w czasie wieczerzy wigilijnej. Na Wielkanoc malujemy pisanki i oblewamy się wodą (śmigus – dyngus)⁴¹⁰.

W poddanych analizie tekstach nie ma informacji o żyjących w Polsce mniejszościach wyznaniowych.

Prześlanka: wiek

We wszystkich podręcznikach wielokrotnie pojawiają się nawiązania do wieku, co wynika z zapisów podstawy programowej – *Rozwój człowieka: faza prenatalna, narodziny, faza niemowlęca, wczesnodziecięca, przedpokwitaniowa, dojrzewania, młodości, wieku średniego, wieku późnego*⁴¹¹. Z tych samych treści programowych wynika fakt, że w przedmiotowych książkach przeważają bohaterzy i bohaterki w wieku nastoletnim i w wieku młodości. Tendencja ta widoczna jest zwłaszcza po analizie podręczników wg Klucza kategorizacyjnego

407 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 70.

408 Tamże, s. 108.

409 Tamże, s. 69.

410 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, pod red. T. Król, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 1999, s. 26.

411 Podstawa programowa, III etap edukacyjny, s. 159.

nr 2 – najwięcej pojawiających się w książkach postaci to dziewczyna, chłopak lub ogólnie młodzież (młody człowiek, młodzi ludzie, człowiek dojrzewający, nastolatek).

Na uwagę zasługuje ujęcie przez autorki zagadnienia wieku późnego. W publikacjach seniorzy najczęściej przyjmują postać dziadka lub babci. Dwie publikacje podejmują problematykę dyskryminacji i wykluczania ze społeczeństwa osób starszych. W zeszycie ćwiczeń Urban zamieściła wypowiedź Wiesława Łukaszewskiego, psychologa, który dzieli się swoimi osobistymi odczuciami:

Czuję, że z powodu starości bywam dyskryminowany. Najdelikatniejszą formą jest przezroczystość. Kiedy ludzie mijają się na ulicach, wymieniają spojrzenia, na nas jednak nie patrzą, tylko patrzą przez nas na drugą stronę ulicy. Dla nich nas nie ma⁴¹².

Odnosząc się do tego fragmentu, autorka zachęca uczniów i uczennice do refleksji:

Co młodzież mogłaby zrobić, aby starsi ludzie nie czuli się wśród innych niezauważani i dyskryminowani?⁴¹³

Podobne ćwiczenie znajdziemy w podręczniku Kalinowskiej:

Jakie ulepszenia wprowadziłabyś/wprowadziłbyś w swoim otoczeniu i w całym społeczeństwie, aby stworzyć przyjazne środowisko dla osób starszych?⁴¹⁴

W tych dwóch tytułach pojawiają się także pojedyncze wizerunki albo opisy tekstowe aktywnych seniorów i senierek, sprawnych intelektualnie oraz pełnych bogatego doświadczenia życiowego – zdjęcie starszej kobiety i mężczyzny wspólnie grających w szachy⁴¹⁵; podrozdział *Późna dorosłość*⁴¹⁶; ponadto ilustracja rodziny grającej w szachy, gdzie w centralnym miejscu siedzi babcia⁴¹⁷.

Stereotypizujący wniosek odnośnie wieku znajduje się natomiast w podręczniku gimnazjalnym Teresy Król. Autorka twierdzi, że tzw. *równość stron* w przyjaźni opiera się na zbliżonym wieku osób, które tworzą bliską relację:

W przyjaźni zakłada się „równość stron”. Chodzi tu o wiek i o poziom intelektualnego rozwoju, bo przyjaźń musi się wokół czegoś koncentrować⁴¹⁸.

412 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 21.

413 Tamże, s. 21.

414 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 17.

415 M. Urban, dz. cyt., s. 21.

416 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 16.

417 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 1 klasa gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 23.

418 T. Król i in., dz. cyt., s. 76.

Niemniej w kilku publikacjach, także autorstwa Król, pojawiają się odwołania do obowiązującego w naszej kulturze szacunku do osób starszych.

Tabela 3

Przesłanka: choroba psychiczna

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Choroba psychiczna	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Wśród 11 poddanych analizie podręczników odniesienia do choroby psychicznej występują w dwóch tytułach, w tym w jednym z nich kilkakrotnie. Jest to informacja, że orientacja homoseksualna została wykreślona z rejestru chorób psychicznych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO)⁴¹⁹. W kolejnym fragmencie podkreślone zostało, że przyczyną pedofilii, kazirodztwa oraz ekshibicjonizmu mogą być choroby psychiczne⁴²⁰. Ostatni kontekst, w jakim występuje to pojęcie, związany jest z rozważaniami autorki na temat przyszłości i zagrożeń genetyki:

uczni badający genom człowieka twierdzili przed paru laty, że do 2010 r. poznane będą geny odpowiedzialne za wszystkie najważniejsze choroby, łącznie z chorobami psychicznymi (schizofrenia, psychoza maniako-depresyjna)⁴²¹.

W podręcznikach nie występują żadne postaci, które cierpią na jakąkolwiek chorobę psychiczną. Można mieć przeświadczenie, że zdaniem autorek zaburzenia i choroby psychiczne nie dotyczą polskiej młodzieży. Stąd lektura książek nie daje nastolatkom żadnej wiedzy na temat tego, czym jest depresja czy nerwica, jak sobie można z nią radzić oraz gdzie można zwrócić się po pomoc. Jedynie u Król w rozdziale *Specjaliści, o których warto wiedzieć* znajduje się zdawkowe wyjaśnienie, czym zajmuje się psychiatra – *rozpoznanie oraz leczeniem zaburzeń i chorób psychicznych*⁴²².

Uczniowie i uczennice nie mają także możliwości zweryfikowania swoich stereotypowych sądów dotyczących osób chorych np. na schizofrenię lub depresję dwubiegunową, mogą więc przejawiać i, jak wiadomo z praktyki szkolnej, często przejawiają agresję wobec swoich kolegów/koleżanek z chorobą psychiczną.

419 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 70.

420 Tamże, s. 72.

421 Tamże, s. 110.

422 T. Król i in., dz. cyt., s. 216.

Jedynie w podręczniku Kalinowskiej mowa jest o *zaburzeniach emocjonalnych i patologicznych formach zachowań* jako konsekwencjach nadużywania alkoholu⁴²³.

W opinii większości autorek istotą homoseksualności jest *zaburzenie tożsamości* bądź *odchylenie popędu płciowego*, z kolei transseksualizm jest rozumiany jako *zaburzenie psychoseksualne, zaburzenie związane z tożsamością płciową*. Te zagadnienia szerzej zostały omówione w rozdziale poświęconym orientacji seksualnej.

Tabela 4
Przesłanka: *niepełnosprawność*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Niepełnosprawność	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0

Podręczniki *wychowania do życia w rodzinie* w śladowym stopniu zauważają obecność osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Te fragmenty, gdzie znajdują się odniesienia do niepełnosprawności, nie mówią nam nic o osobach z ograniczoną sprawnością – kim są, jak wygląda ich codzienne życie, na czym polegają ich schorzenia, jakie trudności napotyka. Z całości analizowanego tekstu można jedynie wywnioskować, że osobom niepełnosprawnym należy się szacunek⁴²⁴. Ta sama autorka proponuje uczniom i uczennicom doświadczenie, w którym wejdą oni w rolę osoby niepełnosprawnej, następnie podzielą się z innymi swoimi odczuciami i refleksjami⁴²⁵. Ćwiczenie to jednak wydaje się niespójne w stosunku do całości podręcznika, który we wcześniejszych fragmentach w żaden sposób nie przybliży młodym osobom kwestii niepełnosprawności, skali zjawiska, jej rodzajów etc.

O osobach niepełnosprawnych jako beneficjentach pomocy pisze Król w rozdziale podkreślającym istotę pozamaterialnych wartości:

... są też i tacy, którzy, mając wiele, potrafią się dzielić z innymi. Takich ludzi nazwano filantropami. Potrafią oddać część majątku niepełnosprawnym lub kupić im autokar⁴²⁶.

Osoby niepełnosprawne są tu jednak przedstawione w roli biernej, co leży w sprzeczności z podstawowymi założeniami edukacji antydyskryminacyjnej. Ponadto akapit ten, podobnie jak zacytowane wcześniejsze fragmenty, nie wnosi żadnej wiedzy o osobach

423 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 21.

424 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia, gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicity Kalinowska „Efka”, Piła 2009, s. 60.

425 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 83; F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 61.

426 *Wędrując...*, s. 68.

z niepełnosprawnościami. Analogicznie, w warstwie wizualnej naszkicowany został obraz polskiej młodzieży, w którym wszyscy są w pełni zdrowi, nikt nie porusza się na wózku ani nie ma innych widocznych schorzeń.

Tabela 5
Przesłanka: *orientacja seksualna*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Biseksualizm	0	2	3	1	0	0	2	0	0	0	0
Gej	0	6	3	0	0	0	1	0	0	0	0
Heteroseksualizm	0	7	5	0	0	0	1	0	0	0	0
Homoseksualizm	0	59	17	1	5	0	6	1	0	0	1
Lesbijka	0	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
Orientacja seksualna	0	3	5	0	1	0	3	0	0	0	0
Transseksualizm	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Bez wątpienia jedną z grup, która została potraktowana przez autorki podręczników najbardziej niezgodnie z zasadą niedyskryminacji, są osoby nieheteroseksualne. Rozdziały poświęcone tym zagadnieniom pełne są nieścisłości oraz poważnych błędów merytorycznych, przede wszystkim z zakresu seksuologii.

Generalny obraz, jaki wyłania się po lekturze podręczników, pozostawia czytelnika w przekonaniu, że inna niż heteroseksualna orientacja jest odchyleniem, przypadłością lub problemem. Najbardziej patologizującym podejściem charakteryzują się publikacje Teresy Król adresowane do gimnazjalistów i gimnazjalistek. Napisane są one w duchu piętnującej homoseksualność moralności katolickiej (traktowanej jako jedyny uprawniony punkt odniesienia), traktują tę orientację seksualną jako niepożądaną, nakłaniając do jej zmiany za pomocą terapii reparatornej (potocznie zwanej *leczeniem homoseksualizmu*).

Publikacja ta przytacza mity oraz nieprawdziwe informacje na temat kształtowania się orientacji seksualnej (a właściwie homoseksualnej, ponieważ brak jest rozważań na temat mechanizmów kształtowania się orientacji heteroseksualnej), posługując się językiem naukowo udowodnionych faktów. Brak jest natomiast informacji, że od zgoła 38 lat homoseksualizm nie widnieje na liście zaburzeń sklasyfikowanych przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (DSM III-R), a od 20 lat w obowiązującej w Polsce klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (ICD-10). Wydzwięk publikacji Król nie dziwi, jeśli przyjrzymy się tekstom źródłowym – w przypisach kończących rozdział *Homoseksualizm*, na 10 wskazanych pozycji książkowych 6 tytułów zostało wydanych przez wydawnictwa katolickie (są to m.in. publikacje opisujące homoseksualną orientację jako niemoralną, nienormalną i będącą zaburzeniem),

kolejne 4 zaś prezentują nieaktualny stan wiedzy już w momencie ich powstania (wymienione publikacje zostały wydane kolejno w latach: Imieliński – 1973 rok; Encyklopedyczny Słownik Psychiatrii – 1986 rok; Szczerba – 1991 rok; Lew-Starowicz – 1992 rok). Szczegółowa analiza poszczególnych zagadnień i podejść prezentowanych w publikacjach Król znajduje się poniżej.

Drugi podręcznik autorstwa Kalinowskiej, w rozdziale *Jak rozumieć homoseksualizm?*, opisuje społeczne mechanizmy wykluczenia osób o homoseksualnej orientacji, cytuje europejskie ustawodawstwo zakazujące dyskryminacji takich osób, ale także występują w nim błędy definicyjne, a zjawisko to jest ujmowane jako problematyczne.

Punktem wyjścia do analizy problematyki orientacji seksualnej jest definicja kluczowych pojęć, takich jak: *homoseksualność, biseksualność, heteroseksualność*. W żadnej z publikacji nie znalazła się obecnie funkcjonująca w dyskursie naukowym definicja pojęcia *homoseksualność*, rozumiana jako ukierunkowanie potrzeb emocjonalnych, romantycznych, seksualnych i/lub uczuciowych wyłącznie na osoby tej samej płci. Orientacja homoseksualna jest za to błędnie utożsamiana wyłącznie z popędem seksualnym. *Homoseksualność odnosi się do pociągu płciowego do osób tej samej płci*⁴²⁷. Autorka podobnie definiuje także pozostałe wspomniane orientacje seksualne:

I wreszcie w okresie dojrzewania pojawia się popęd seksualny skierowany do osób innej płci (heteroseksualizm), tej samej płci (homoseksualizm) czy obu płci (biseksualizm)⁴²⁸.

W publikacji Kalinowskiej orientacja homoseksualna jest z kolei mylona z zachowaniem seksualnym. Twierdzi ona, że *homoseksualizm [to] podejmowanie zachowań seksualnych i osiągnięcie satysfakcji seksualnej z osobami tej samej płci*⁴²⁹. Jest to definicja niespójna ze znaczeniami nadanymi przez tę samą autorkę innym orientacjom seksualnym, w innym fragmencie książki heteroseksualność pojawia się bowiem jako *popęd płciowy, w którym zainteresowania, potrzeby i aktywność seksualna dotyczą płci przeciwnej, a biseksualność – jako seksualny pociąg do obu płci*⁴³⁰. Tymczasem wiadomo, że każda orientacja seksualna jest immanentną cechą człowieka i nie musi zawsze prowadzić do zachowań seksualnych – są osoby, które całe życie powstrzymują się od zachowań seksualnych i żyją w celibacie, mając jednocześnie określoną orientację seksualną – homo-, bi- lub heteroseksualną. Znane są także liczne przykłady osób żyjących w sprzeczności ze swoją orientacją seksualną, np. osób homoseksualnych w związkach heteroseksualnych. Biorąc pod uwagę, że są to zjawiska

427 T. Król i in., s. 116.

428 Tamże, s. 117.

429 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 69.

430 Tamże, s. 69.

często dyskutowane w mediach i młody człowiek dowiaduje się o nich tą drogą, dziwić może, że podręczniki przemilczają złożoność ludzkiej seksualności.

Nie są to jedyne nieścisłości, występujące w książkach do wychowania do życia w rodzinie, a nawet można stwierdzić, że w obliczu kolejnych błędów merytorycznych są one najmniej brzemienne w społecznych skutkach. W innych fragmentach tych samych tytułów oraz w kolejnych podręcznikach homoseksualność i/lub biseksualność jest bowiem charakteryzowana jako:

- zaburzenie (*U niektórych osób występują jednakże zaburzenia w postaci odmiennych orientacji seksualnych, jak: homoseksualizm, biseksualizm*⁴³¹); 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*⁴³²);
- problem z tożsamością płciową⁴³³;
- zniekształcenie (*Dążenie do zaspokojenia popędu seksualnego może przybrać formy zniekształcone, jak homoseksualizm, biseksualizm, ekshibicjonizm, narcyzm, pedofilia, sadyzm, masochizm i in.*⁴³⁴). W tym ostatnim przykładzie szczególnie rażąca 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 płci⁴³⁵.

Przyjęcie takiego założenia oznaczałoby, że człowiek jest rozdarty pomiędzy dwiema, bliżej nie zdefiniowanymi siłami (*subiektywnym przekonaniem a skłonnością seksualną*), autorka

431 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 17.

432 T. Król i in., dz. cyt., s. 116.

433 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 71.

434 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum, Ćwiczenia*, pod red. T. Król, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2000, s. 57.

435 T. Król i in., dz. cyt., s. 116.

nie wyjaśnia bowiem, jaka jest różnica pomiędzy tymi dwoma pojęciami. Z pewnością osoba nieheteroseksualna w naszej kulturze może niejednokrotnie doznawać dysonansu, ale nieco innego rodzaju: pomiędzy swoją, zawsze subiektywnie odczuwaną orientacją seksualną, a próbą dostosowania się do sprzecznych z tą orientacją oczekiwań społecznych. Istnieje obawa, że po lekturze podręcznika Król odczucie to wśród homoseksualnych uczniów i uczennic może się nasilić.

Według drugiej typologii gay'a odróżnia od homoseksualisty świadomość i akceptacja homoseksualnej orientacji, dzielenie się tą świadomością z innymi⁴³⁶. To zdanie zawiera założenie, że można żyć bez świadomości swojej orientacji seksualnej (w innym znaczeniu niż wyparcie). Czytając opis gay'a, ma się wrażenie, że autorka po prostu przybliżyła nam portret homoseksualnej osoby, która żyje w zgodzie ze swoją seksualnością, nie pozostając w ukryciu i poczuciu wyobcowania. W żadnym miejscu Król nie rozwija tej myśli i nie interpretuje tego jako naturalnego elementu kształtowania swojej psychoseksualności.

Traktowanie heteroseksualności jako domyślnej orientacji seksualnej, stanowiącej normatywny punkt odniesienia, widoczne jest także w sposobie nazywania przez autorki podręczników pozostałych orientacji. Pojawiają się tu takie sformułowania jak: *inność seksualna*, *homoseksualny styl życia* (przy braku występowania sformułowania – *heteroseksualny styl życia*)⁴³⁷, *nieotypowa orientacja seksualna*, *odmienna orientacja seksualna* (w odróżnieniu od oczywistej – typowej orientacji seksualnej)⁴³⁸.

W dwóch analizowanych podręcznikach gimnazjalnych oraz w podręczniku ćwiczeń prezentowane są także przyczyny homoseksualizmu. Wg dr Katarzyny Bojarskiej jakiegokolwiek skupianie się na przyczynach wyłącznie w odniesieniu do nieheteroseksualnych orientacji cechuje tzw. podejście patologizujące lub podsódnie wartościujące⁴³⁹. Autorzy takich publikacji nie opisują mechanizmów kształtowania się różnych, równoprawnych orientacji seksualnych, tylko tych *nieprawidłowych, odstających od normy*. Zdaje się to potwierdzać zwłaszcza Król, która homoseksualność diagnozuje niczym *dolegliwość* i w oparciu o nieuprawnione wnioski rekomenduje również nieuprawnione antidotum – terapię reparatorną (wbrew odrzucającym tę metodę oficjalnym stanowiskom opiniodawczej instytucji naukowej – Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego⁴⁴⁰). Taki mechanizm dr Bojarska definiuje jako

436 Tamże, s. 116.

437 Tamże.

438 M. Urban, dz. cyt.

439 K. Bojarska, *Analiza merytoryczna wybranych pozycji piśmiennictwa poświęconego problematyce homoseksualności*, wydane w języku polskim w latach 1970–2008, [w:] *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, pod red. A. Loewe, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010, s. 21.

440 *Psychiatric Treatment and Sexual Orientation*, POSITION STATEMENT, American Psychiatric Association, approved by the Board of Trustees – December 1998, Approved by the Assembly – November 1998. *Therapies Focused on Attempts to Change Sexual Orientation (Reparative or Conversion*

medykalizację grzechu – sposób życia seksualnego, które wpisuje się w tradycyjną obyczajowość seksualną, świadczy o zdrowiu, moralności, jest jedyną dopuszczalną formą seksualności, a taki, który się w nią nie wpisuje, jest niedopuszczalny niemoralny i świadczy o patologii⁴⁴¹.

W opinii Król działaniem wartościowanym pozytywnie jest pokonywanie skłonności, a podrozdział poświęcony terapii naprawczej nosi tytuł *Zawrócić z drogi...* Autorka bagatelizuje fakt, że to nie orientacja seksualna jako taka, ale deprywacja potrzeb seksualnych i wypieranie swojej psychoseksualności może być prawdziwym powodem ogromnych cierpień oraz zaburzeń zdrowia.

Choć obecny stan wiedzy nie pozwala na kategorię i jednoznaczne stwierdzenie, jakie czynniki mają wpływ na kształtowanie się orientacji seksualnej, pewne hipotezy zostały zupełnie wykluczone, a niektóre badania sfalsyfikowane ze względu na uchybienia metodologiczne. Prawie wszystkie z nich są jednak przytaczane przez Król jako obowiązujące: teoria psychoanalityczna, teoria uwiedzenia, teoria fantazji masturbacyjnych, teoria uwarunkowań rodzinnych. Szczególnie stereotypizujące są tezy, pojawiające się we fragmencie o uwarunkowaniach psychologiczno-społecznych. Zdaniem autorki, wyjaśnieniem dla istnienia homoseksualnej orientacji są m.in. trudności w identyfikacji z własną płcią przejawiane przez chłopców nadmiernie wrażliwych, delikatnych, łagodnych i wykazujących zdolności artystyczne⁴⁴². Oprócz wyłaniającego się z tego opisu stereotypowego wizerunku geja, pojawia się tu też pomieszanie kwestii tożsamości płciowej z orientacją seksualną.

Pozostałe, przywoływane przez Król czynniki, to: nieprawidłowa sytuacja rodzinna i negatywne przeżycia seksualne w dzieciństwie (zwłaszcza wśród lesbijek). Elementy te odwołują się z kolei do innego nieprawdziwego stereotypu, że lesbijkami zostają kobiety, które doświadczyły nadużyć ze strony mężczyzn w dzieciństwie i poprzez ich odrzucenie w życiu dorosłym odreagowują traumę. Autorka nie komentuje, w jaki sposób można wytłumaczyć o wiele większą populację kobiet, które mimo nadużyć seksualnych pozostają osobami hetero- lub biseksualnymi.

Król informuje także uczniów o zjawisku, o którym próżno szukać wzmianek w aktualnej literaturze naukowej. Są to tzw. lęki homoseksualne, czyli obawy, czy chwilowa fascynacja osobą tej samej płci nie jest przejawem homoseksualności. Po chwili autorka uspokaja jednak, że

nie ma ono nic wspólnego z prawdziwą orientacją homoseksualną, jest typowe dla okresu dojrzewania i mija najczęściej z pierwszym zakochaniem heteroseksualnym. Jeśli młodzi ludzie o tym nie wiedzą, mogą sami sobie przyczepić etykietkę

Therapies) POSITION STATEMENT, American Psychiatric Association, Approved by the Board of Trustees – March 2000, Approved by the Assembly – May 2000.

441 K. Bojarska, dz. cyt., s. 38.

442 T. Król i in., dz. cyt., s. 119.

homoseksualizmu, której czasem trudno się pozbyć. Warto powiedzieć, że w przebiegu rozwoju psychoseksualnego nigdy nie można stwierdzić z całą pewnością orientacji homoseksualnej przed ukończeniem dojrzewania, czyli ok. 20. rokiem życia⁴⁴³.

W stwierdzeniu tym jest widocznych wiele założeń autorki co do homoseksualności. Po pierwsze, pojęcie etykiety kojarzy się z czymś pejoratywnym, z jakąś negatywną, a z pewnością nie neutralną cechą, którą nie chcemy, aby nam przypisywano. Po drugie, zgodnie z logiką ostatecznego zdania, żadna orientacja nie jest ugruntowana przed 20. rokiem życia, jednak autorka, dając wyraz swoim uprzedzeniom, odwołuje się wyłącznie do tej jednej orientacji. Po trzecie, brak jest komentarza, co w sytuacji, jeśli fascynacja osobami tej samej płci nie mija i okazuje się trwałą cechą naszej psychoseksualności. Podręcznikowy rozdział *Król Homoseksualizm* pełen jest wskazówek adresowanych do młodych osób, jednak zakres jej rozważań zawęża się do porad, w jaki sposób uniknąć bycia postrzeganą jako osoba homoseksualna. Reguła ta nie ma zastosowania tylko w jednym przypadku, w podrozdziale *Zawrócić z drogi... o terapii reparatywnej*.

Najwięcej nawiązań do nieheteroseksualnych orientacji znajduje się w rozdziałach w całości poświęconych temu zagadnieniu⁴⁴⁴.

Drugim miejscem, w którym często pojawia się pojęcie homoseksualności, są rozdziały poświęcone profilaktyce i leczeniu chorób przenoszonych drogą płciową, w szczególności HIV/AIDS (wątek mniejszości seksualnych obecny jest w tym kontekście w 5 tytułach). Analizując niniejsze fragmenty w trzech publikacjach, ma się jednak wrażenie, że pokutuje nieobowiązujące już w profilaktyce wskazanie na tzw. grupy ryzyka. Przykładowo, Król pisze, że:

szczególne zagrożenie zakażeniem HIV niosą częste zmiany partnerów seksualnych oraz niektóre formy kontaktów homoseksualnych⁴⁴⁵.

Możemy przypuszczać, że posługując się sformułowaniem *niektóre formy kontaktów homoseksualnych*, autorka miała na myśli stosunek analny (faktycznie należący do najbardziej ryzykownych, jeśli chodzi o prawdopodobieństwo zarażenia się lub zakażenia różnymi chorobami), jednak ponieważ wiadomo, że taką formę kontaktu stosują także osoby heteroseksualne⁴⁴⁶, odwołanie się tutaj do grupy osób homoseksualnych, raczej piętnuje tę grupę, aniżeli zwraca uwagę na to, jaką drogą przenosi się HIV.

443 Tamże, s. 107.

444 Rozdział *Homoseksualizm* [w:] T. Król i in., dz. cyt., s. 115–121; rozdziały *Jak rozumieć homoseksualizm?* i *Problemy związane z tożsamością płciową* [w:] F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 70–72; rozdziały *Jak rozumieć homoseksualizm?* i *Problemy związane z tożsamością płciową* [w:] F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia*, s. 53–54.

445 T. Król i in., dz. cyt., s. 184.

446 Por. D. Rogowska-Szadkowska, *Zakażenie HIV w następstwie kontaktów seksualnych*, Krajowe Centrum ds. AIDS, s. 2.

W innym podrozdziale tej samej książki homoseksualność została wliczona do katalogu czynników, zwiększających ryzyko zakażenia lub zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową.

Główną przyczyną szerzenia się chorób przenoszonych drogą płciową jest wzrastająca swoboda seksualna; najważniejszymi czynnikami epidemiologicznymi są: wczesna inicjacja, częste zmiany partnerów, kontakty przygodne, nietypowe preferencje seksualne homo- i biseksualizm. Czynnikiem zwiększającym ryzyko są nałogi: alkoholizm, narkomania, nikotynizm, a także stosowanie domacicznych (wkładka) i doustnych środków antykoncepcyjnych⁴⁴⁷.

Czytając niniejszy fragment, można mieć wrażenie, że kluczem do skonstruowania tej listy są raczej zjawiska sankcjonowane przez obecną doktrynę Kościoła katolickiego niż faktyczne przesłanki zdrowotne. Z kolei Kalinowska pisze, że:

lęk przed AIDS i świadomość łatwości zarażenia się tą chorobą w trakcie stosunków homoseksualnych spowodowały, że w wielu środowiskach zmniejsza się liczba osób nawiązujących tego typu kontakty seksualne⁴⁴⁸.

I tu, podobnie jak powyżej, autorka nie podnosi faktu, że obecnie wirus HIV przenosi się przede wszystkim poprzez stosunki seksualne osób heteroseksualnych i w związku z tym każda osoba podejmująca kontakty seksualne, niezależnie od orientacji, powinna szczególną wagę przykładać do rzetelnego zabezpieczenia się. Przytoczone fragmenty publikacji mogą jednak pozostawić w młodych osobach przeświadczenie, że choroby przenoszone drogą płciową dotyczą przede wszystkim osób homoseksualnych.

Poza tymi dwoma tematami, w których pojawia się wątek homoseksualności i biseksualności (rozdziały o homoseksualności oraz o chorobach przenoszonych drogą płciową), kwestia orientacji innych niż nieheteroseksualna nie istnieje. Wszystkie podręczniki bez wyjątku utwierdzają heteronormatywny porządek relacji międzyludzkich. W podręcznikowym świecie występuje tylko jeden model intymnych relacji – pomiędzy mężczyzną (chłopcem) a kobietą (dziewczyną).

Widoczne jest to zarówno w warstwie tekstowej, jak i wizualnej (zdjęcia i ilustracje zakochanych nastolatków oraz dorosłych par). Jeżeli chłopak lub dziewczyna zakochuje się, to tylko w osobie *płci przeciwnej*. Na następnym etapie okresu dojrzewania tworzą się *związki heteroseksualne – z osobami odmiennej płci* – autorytatywnie stwierdza Kalinowska⁴⁴⁹. *Eros*,

447 T. Król i in., dz. cyt., s. 188.

448 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 70.

449 Tamże, s. 55.

philia, agape razem splecione nakładają się wzajemnie i sprawiają, że miłość między mężczyzną i kobietą staje się pełna, dojrzała i prawdziwa – zauważa Król⁴⁵⁰.

To podejście rodzi z kolei inną konsekwencję, przesądzającą o charakterze całego przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie – jest to obowiązujące we wszystkich podręcznikach rozumienie pojęcia rodziny. Rodzina jest ostoją heteronormatywnego porządku społecznego: (...) gdy mówimy „rodzina pełna”, mamy na ogół na myśli męża, żonę i dzieci – pisze Król w podręczniku dla szkoły podstawowej⁴⁵¹. W książkach jedyną występującą i możliwą formą seksualnych i emocjonalnych relacji partnerskich jest małżeństwo rozumiane jako związek kobiety i mężczyzny.

Dominujący, właściwie jedyny scenariusz na życie, jaki się pojawia, to poprzedzony okresem dojrzewania akt zawarcia małżeństwa, przy czym nie pojawia się wątek etapów poprzedzających (partnerstwa, narzeczeństwa). Według autorek podręczników, zjawisko związków partnerskich, zarówno heteroseksualnych, jak i jedno płciowych, nie istnieje. Nie ma także osób, które dobrowolnie wybierają samodzielne życie bez partnera/partnerki ani osób, które nie zamieszkując jednego gospodarstwa domowego, pozostają w stałej relacji etc.

Niekwestionowaną aspiracją każdego młodego człowieka pozostaje natomiast założenie rodziny, opcjonalnie posiadanie i wychowanie potomstwa. Na okres młodości przypadają bardzo ważne zadania, do których należy: wybór partnera do małżeństwa i rozpoczęcie życia rodzinnego, z czym wiąże się tworzenie własnego domu i wychowywanie dzieci – pisze Kalinowska⁴⁵², następnie przekonuje, że praca nad sobą, która trwa całe życie, nauczy Cię mądrych wyborów, a jej owocem będzie stworzenie szczęśliwego małżeństwa i rodziny⁴⁵³.

Podobne życiowe scenariusze szkicuje Król:

[w wieku średnim] Wybory najczęściej już zostały dokonane: jedni założyli rodziny i godzą wychowywanie dzieci z pracą zawodową, a innym praca ta wypełnia całe życie⁴⁵⁴.

Do listy życiowych celów Król dodaje jeszcze zdobycie zawodu i własnego mieszkania⁴⁵⁵.

Podręcznikowa rodzina zawsze wiąże się z obecnością matki i ojca. Wyjątkiem są fragmenty poświęcone rodzinom niepełnym (temat wymagany przez zapisy podstawy programowej), gdzie zagadnienie to prezentuje się jako tragedię dla dzieci, zjawisko problematyczne, wynikające z patologii (Częste przyczyny rozbitcia życia rodzinnego to zaburzenia emocjonalne

i patologiczne formy zachowania związane z nadużywaniem alkoholu przez dorosłych członków rodziny, a także przemoc domowa⁴⁵⁶) lub skutkujące patologiami (rodzina niepełna jako przyczyna trudności w identyfikacji z własną płcią⁴⁵⁷). Jest to też rozdział, w którym pociesza się młodych czytelników pochodzących z tzw. rodzin rozbitych, że ich przyszłość może być lepsza, i choć:

pewne fakty są nieodwracalne i nie masz na nie wpływu, ale uwierz, że tobie się powiedzie i założysz kiedyś szczęśliwą rodzinę⁴⁵⁸.

Katalog ról, jakie zdaniem autorek można pełnić w życiu osobistym, to: żona, mąż, matka, ojciec lub osoba żyjąca w stanie bezżennym⁴⁵⁹. To wszystko sprawia, że merytoryczna zawartość przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie jest adresowana wyłącznie do tych heteroseksualnych osób, których dążeniem jest zawarcie małżeństwa i rodzicielstwo. Kalinowska dostrzega siłę tej presji społecznej, stwierdzając, że wiele nieheteroseksualnych osób nie ujawnia swojej orientacji seksualnej w obawie przed brakiem akceptacji, w związku z tym decyduje się na heteroseksualnych partnerów, dzieci, normalne rodziny⁴⁶⁰. Z pewnością jednak nie można się zgodzić z zaproponowanym przez nią stwierdzeniem, że udawanie osoby heteroseksualnej to tworzenie normalnej rodziny, tak samo, jak nie byłoby normalne przymusowe odgrywanie przez osobę heteroseksualną – roli geja lub lesbijki.

Poza kwestią heteronormatywności, która dotyczy całości podręczników, inną charakterystyczną cechą narracji poświęconej osobom nieheteroseksualnym jest prawie wyłączne skoncentrowanie się na mężczyznach, tak jakby homoseksualna orientacja była domeną mężczyzn. Jeżeli pojawiają się wzmianki o lesbijkach, to tak, jakby było to zjawisko sąsiadujące, dodatkowe i o śladowej skali. Androcentryzm przejawia się m.in. w takich fragmentach, jak cytowana przez Król wypowiedź Zygmunta Freuda, która stanowi jednocześnie motto rozdziału Homoseksualizm: Nie pamiętam większej potrzeby z dzieciństwa niż potrzebę poczucia ojcowskiej opieki⁴⁶¹.

Warto także odnotować, że w dwóch analizowanych podręcznikach gimnazjalnych autorki cytują stanowisko Kościoła katolickiego wobec osób o kondycji homoseksualnej. Zastanawia, jakie merytoryczne przesłanki kierowały autorkami publikacji przeznaczonych do użytku w świeckich szkołach, zwłaszcza, że w książkach brak jest odwołań do stanowisk prezentowanych przez inne wspólnoty wyznaniowe i kościoły.

450 T. Król i in., dz. cyt., s. 91.

451 Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, dz. cyt., s. 44.

452 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 19.

453 Tamże, s. 49.

454 T. Król i in., dz. cyt., s. 18.

455 Tamże, s. 17.

456 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 21.

457 T. Król i in., dz. cyt., s. 105.

458 Tamże, s. 30.

459 Tamże, s. 105.

460 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 71.

461 T. Król i in., dz. cyt., s. 115.

W narracjach poświęconych osobom nieheteroseksualnym niepokoi także inna praktyka – zarówno w podręczniku Kalinowskiej (rozdział *Problemy związane z tożsamością płciową*), jak i Król (następujący po rozdziale *Homoseksualizm*, rozdział *Zaburzenia rozwoju psychoseksualnego*) bezpośrednio po fragmentach odnoszących się do homo-, bi- i transseksualności, następują fragmenty wyjaśniające zagadnienia m.in. pedofilii, kazirodztwa i ekshibicjonizmu. Są to opisy parafilii będących w przeciwieństwie do orientacji seksualnej zaburzeniami seksualnymi, które w świetle polskiego prawa są traktowane jako przestępstwo. To może wśród uczniów i uczennic zwiększyć efekt społecznej penalizacji osób nieheteroseksualnych i pomieszczenia pojęć.

Wątek praw osób LGBT pojawia się w publikacjach Kalinowskiej, także Król do tego nawiązuje, jednak jej wypowiedź ma wydźwięk pejoratywny. Pierwsza autorka wskazuje na konflikt w polskim prawie, w którym z jednej strony małżeństwo jest zdefiniowane jako związek kobiety i mężczyzny, z drugiej – nie pozwala ono na ograniczanie praw i wolności osób ze względu na m.in. orientację seksualną. Kalinowska podaje także przykłady krajów, które zalegalizowały jednopłciowe związki partnerskie (zaznaczając jednak, że z ograniczoną możliwością adopcji dzieci⁴⁶²), powołuje się też na zapisy Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności:

Rada Europy zaleca legalizację związków partnerskich i zakaz dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, a Europejski Trybunał Praw Człowieka orzekł, że orientacja seksualna nie powinna być podstawą do różnicowania w korzystaniu z praw i wolności zagwarantowanych w Konwencji Praw Człowieka⁴⁶³.

Król podaje, że działania na rzecz poszerzenia praw gejów i lesbijek są podejmowane przez *ruch polityczny i medialny. Najbardziej znane są demonstracje, np. parady równości*⁴⁶⁴.

Poza ogólnym stwierdzeniem, że orientacja homoseksualna spotyka się z brakiem społecznej akceptacji⁴⁶⁵, w tekstach brak jest konkretnych wskazań, na czym polega różnorodna dyskryminacja takich osób – tak w znaczeniu socjologicznym, jak i prawnym. Na podstawie tekstów uczniowie i uczennice nie mają szansy uświadomić sobie, z jakimi codziennymi trudnościami

462 Obecny stan prawny dotyczący możliwości zawierania związków jednopłciowych, małżeństw jednopłciowych oraz rodzicielstwa par homoseksualnych oraz adopcji dzieci jest inny niż dane podawane przez Kalinowską. Niektóre dane były nieaktualne już w momencie publikacji podręcznika (2009/2010), np. w Szwecji adopcja dzieci przez parę homoseksualną jest możliwa od 2003 roku. Pozostałe europejskie kraje, które zezwalają na taką procedurę, to: Belgia, Dania, Hiszpania, Holandia, Islandia, Norwegia, Szwecja, Wielka Brytania, <http://ilga.org/ilga/en/organisations/ILGA%20EUROPE>, [dostęp: 12.08.2011].

463 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 53.

464 T. Król i in., dz. cyt., s. 121.

465 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s.70; F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 53; M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, dz. cyt., s.30.

borykają się nieheteroseksualni koledzy/koleżanki. Publikacje nie rewidują stereotypowych przekazów na temat gejów czy lesbijek, a wręcz czasami je wzmacniają. Król, odwołując się do Katechizmu Kościoła katolickiego, wskazuje co prawda, że osoby homoseksualne powinny się (...) *traktować z szacunkiem, współczuciem i delikatnością*⁴⁶⁶. Pojawia się jednak pytanie, w jakim znaczeniu autorka pisze o współczuciu, które jest uczuciem okazywanym komuś, kogo spotkała krzywda bądź nieszczęście – czy chodzi o to, jakiej jest się orientacji psychoseksualnej, czy o to, z jakimi trudnościami boryka się osoba homoseksualna nieakceptowana przez społeczeństwo. Biorąc pod uwagę, jak wartościowana jest homoseksualność w innych fragmentach publikacji Teresy Król, można mieć obawę, że chodzi o współczucie w tym pierwszym znaczeniu, związanym z przypadłością, polegającą na *odchyleniu popędu płciowego*. W tym samym cytacie znajduje się także zalecenie, aby wobec osób o *kondycji homoseksualnej (...) unikać (...) jakichkolwiek oznak niesłusznej dyskryminacji*⁴⁶⁷. Takie sformułowanie zadziwia, ponieważ w literaturze socjologicznej nie istnieje pojęcie *słusznej dyskryminacji*.

Nieheteroseksualni czytelnicy z lektury niniejszych pozycji nie dowiedzą się, gdzie mogą uzyskać niezbędne wsparcie, np. psychologiczne, co oznacza termin *coming out*, jakie są ich prawa i jak mogą się o nie upominać, także w ramach szkolnej społeczności. Z pewnością podręczniki nie zwiększą w nich akceptacji swojej seksualności, nie wzbudzą i nie wzmocnią w nich przekonania, że problemem nie jest ich orientacja seksualna, która jest równoprawna z tą statystycznie częściej występującą, ale motywowane uprzedzeniami reakcje otoczenia. Lektura podręcznika Król wręcz zachęca takie osoby do wypierania swojej orientacji, może w nich wzmacniać zinternalizowaną homofobię lub budzić złudną nadzieję, że mogą się dostosować do heteroseksualnego normatywu. W tej przesłance treść cytowanych publikacji nie tylko nie realizuje założeń edukacji antydyskryminacyjnej, ale momentami stoi w rażącej sprzeczności z zasadą niedyskryminacji.

Tabela 6
Przesłanka: *płeć*

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Feminizm	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0
Molestowanie	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Płeć	15	63	95	5	28	4	56	6	3	5	1

466 T. Król i in., dz. cyt., s. 120.

467 Tamże, s. 120.

Tematyka związana z płcią, płcią społeczno-kulturową, dojrzewaniem płciowym, tożsamością płciową, konstruktami męskości, kobiecości oraz rolami płciowymi stanowi wątek przewodni przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie*. Można by zatem oczekiwać, że problematyka ta pozostanie wolna od stereotypowych i dyskryminujących przekazów, ponieważ jest wynikiem celowej pracy autorek (nie ma zatem mowy o przeoczeniu i niezamierzonych treściach).

Wnioski z badania są jednak zgoła inne. Świadczy o tym ilość stereotypowych przekazów obecnych w każdej analizowanej publikacji. Łącznie we wszystkich podręcznikach funkcjonuje 99 stereotypizujących kobiety i mężczyzn tekstów bądź przekazów wizualnych, przy tym niektóre sformułowania są jednozdaniowe, inne zaś mają charakter obszernych akapitów, a nawet całych stron (można by je zatem rozbić na kolejne, pojedyncze stereotypowe przekazy). Poniżej znajduje się liczbowe zestawienie stereotypowych treści, w rozbiciu na poszczególne publikacje:

- *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V – VI szkoły podstawowej*, pod red. T. Król – 19 stereotypizujących przekazów,
- *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum*, pod red. Teresy Król – 41 stereotypizujących przekazów,
- Felicja Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik gimnazjum, III etap edukacyjny* – 9 stereotypizujących przekazów,
- *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum, Ćwiczenia*, pod red. Teresy Król – 2 stereotypizujące przekazy (ćwiczenia),
- Felicja Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia gimnazjum, III etap edukacyjny* – 3 stereotypizujące przekazy,
- Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1* – 1 stereotypizujący przekaz,
- Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2* – 6 stereotypizujących przekazów,
- Maria Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3* – 9 stereotypizujących przekazów,
- Małgorzata Sitariska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 1 klasa gimnazjum* – 1 stereotypizujący przekaz,
- Małgorzata Sitariska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 2 klasa gimnazjum* – 6 stereotypizujących przekazów,
- Małgorzata Sitariska, Bożena Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 3 klasa gimnazjum* – 4 stereotypizujące przekazy.

Poza wskazanymi bezpośrednio stereotypizującymi treściami, podręczniki generalnie prezentują konserwatywny model rodziny oraz tradycyjne wzory ról płciowych. Jeśli się pojawiają kwestie dyskryminacji i gorszego traktowania kobiet, to wkładane są do lamusa, jako zjawisko, o którym można mówić wyłącznie w czasie przeszłym. W podręczniku do gimnazjum

autorstwa Król fragmenty poświęcone przemocy seksualnej sugerują, że odpowiedzialność za nadużycia ponosi dziewczyna (poprzez prowokujący strój). U tej samej autorki zdarza się, że piętnowane są partnerskie modele rodziny. Za wyjątkiem ilustracji zawartych w zeszytach ćwiczeń Sitariska, Strzemieczna, zeszyt ćwiczeń, część I i II nie pojawiają się próby przełamania stereotypów, pokazywania kobiet i mężczyzn w niestereotypowych rolach, zawodach, sytuacjach.

Stereotypy wręcz utrwała się za pomocą konkretnych ćwiczeń, w których uczeń i uczennica mają za zadanie wymienić i zapisać w dwóch różnych kolumnach różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami pod kątem posiadanych cech osobowości, predyspozycji, sposobów okazywania miłości, stylów rodzicielstwa. Nie ma jednocześnie – prócz paru wyjątków – ćwiczeń, które dekonstruowałyby pojęcia płci społeczno-kulturowej, zachęcałyby do refleksji nad stereotypami płci, podejściem do swojej męskości/kobiecości. W książkach nie znajdziemy odniesień do ruchu kobiecego, praw kobiet, a sformułowanie z tematem słowotwórczym *feminizm* pojawia się w książkach w trzech zdaniach, w tym w dwóch zdaniach jako *antyfeminizm* (*Antyfeminizm – nieuznawanie, zwalczanie równouprawnienia kobiet, występowanie przeciwko równouprawnieniu kobiet*⁴⁶⁸). W kolejnym znaczeniu występuje jako *radikalny feminizm* tłumaczony jako jeden z tych nurtów kulturowych, które charakteryzują się postawą wyższości wobec partnerki/partnera (autorka ma zapewne w tym przypadku na myśli mężczyzn⁴⁶⁹). Jednocześnie nie ma nigdzie wyjaśnienia, czym jest feminizm.

Najbardziej postępowym odwołaniem, obecnym na kartach kilku tytułów, jest nawiązywanie i pozytywne wartościowanie partnerskiego modelu rodziny, gdzie zarówno mąż, jak i żona (w podręcznikach nie istnieje innego rodzaju relacja partnerska) w równym stopniu są odpowiedzialni za wychowanie dzieci i obowiązki domowe.

Pierwszą trudnością, z jaką borykają się bez mała wszystkie autorki podręczników, jest utożsamianie lub zamienne stosowanie takich pojęć jak: *płeć biologiczna*, *tożsamość płciowa* oraz *płeć społeczno-kulturowa*. Lektura podręczników sprawia wrażenie, że autorkom mylą się te pojęcia. Najczęściej jest to widoczne w nadawaniu płci społeczno-kulturowej właściwości naturalnych i absolutnych (czyli cech płci biologicznej). Przy tym warto odnotować, że same pojęcia *gender*, *płeć społeczno-kulturowa*, *społeczno-kulturowa tożsamość płci* czy *rodzaj* nie pojawiają się w żadnym analizowanym materiale. Wyjątkiem jest pojawiające się raz w podręczniku Król sformułowanie *społeczna tożsamość płciowa*:

Natomiast społeczna tożsamość płciowa ustala się około 3 roku życia. Dziecko podczas zabaw czy innych zachowań przyjmuje postawy typowe dla danej płci w konkretnej rodzinie i kulturze⁴⁷⁰.

468 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s.56.

469 Tamże, s. 56.

470 T. Król i in., dz. cyt., s. 117.

Brak odwołań *explicite* do pojęcia płci społeczno-kulturowej sprawia, że wiele tekstów nabiera charakteru stereotypów bądź w pośredni sposób przywołuje i wzmacnia stereotypowe przekazy. Jednym z przykładów jest polecenie w zeszycie ćwiczeń Urban: *Jakie różnice i podobieństwa widzisz w wyrażaniu miłości przez kobietę i mężczyznę. Wpisz poniżej zachowania świadczące o miłości [tabela z dwiema kolumnami: kobieta, mężczyzna]*⁴⁷¹. Jaki jest cel tak sformułowanego zadania oraz jaką wiedzę dostarcza ono uczniom?

Jeśli ćwiczenie to pozostanie bez komentarza, można się spodziewać, że zapisane stereotypowe sformułowania (np. kobieta wyraża miłość, przygotowując partnerowi posiłki, mężczyzna – obdarowując prezentami) zostaną usankcjonowane jako obowiązujące prawdy. W ćwiczeniach tego typu (a jest ich w podręcznikach wiele) istnieje potencjał przeciwdziałania stereotypom płci, ale musi to być zabieg świadomy i zaplanowany. Nauczyciel lub nauczycielka może wykorzystać ten materiał do wspólnego zdefiniowania i zdemaskowania nieprawdziwej natury stereotypów (istnieją mężczyźni, którzy gotują swoim partnerom/partnerkom, znany kobiety, które wręczają swoim ukochanym upominki) oraz zdefiniowaniu, czym jest płeć społeczno-kulturowa. Można wykorzystać to ćwiczenie do pokazania *continuum* płci społeczno-kulturowej od męskiego mężczyzny do kobiecej kobiety i wyjaśnienia, jak wiele różnych sposobów bycia kobietą lub mężczyzną (w tym – sposobów wyrażania miłości) znajduje się pomiędzy tymi skrajnymi punktami. We wszystkich analogicznych fragmentach książek brak jest jednak jakiegokolwiek podsumowania bądź sygnału, które pozwalałyby sądzić, że taka była intencja autorek w dalszym przeprowadzeniu zajęć.

Te świadome lub nieintencjonalne sformułowania sumują się w ogólny stereotypowy obraz, jaki w ramach *wychowania do życia w rodzinie* przekazuje zestaw przedmiotowych podręczników. Dziewczęta i chłopcy, kobiety i mężczyźni, ojcowie i matki są charakteryzowani za ich pomocą, poczynawszy od opisów wczesnych lat życia do pełnej dojrzałości, w nawiązaniu do różnych aspektów życia – pełnionych ról, wyglądu, wzajemnych relacji czy życiowych priorytetów.

Dziewczęta i chłopcy w okresie wczesnodziecięcym

W podręcznikach wiele miejsca poświęcono tematowi kształtowania się tożsamości płciowej dziewcząt i chłopców. Wiele sformułowań odzwierciedla współczesny stan wiedzy z zakresu seksuologii, znajdują się jednak i takie, które wyrażają subiektywne i nacechowane stereotypami opinie autorek. Król wyjaśnia uczniom i uczennicom,

że w okresie dzieciństwa poczucie to [przynależności do jednej z płci – przyp. aut.] może być wzmacniane przez: (...) celowe działania rodziców: ubiór, podkreślanie różnic itp.⁴⁷².

471 M. Urban, dz. cyt., s. 5.

472 T. Król i in., dz. cyt., s. 104.

Autorka w żaden sposób nie wyjaśnia, na czym ma polegać *podkreślanie różnic* i tak pozostawione sformułowanie buduje wrażenie, że chodzi o socjalizację zgodną z obowiązującymi w społeczeństwie normami kobiecości i męskości, wzmacnianie stereotypowych właściwości dziewczynek i chłopców, w tym także różnicującego wyglądu (sukienka vs. spodnie, kolor różowy vs. kolor niebieski, długie włosy vs. krótkie włosy). W tym samym podręczniku czytamy także, że w młodszym wieku szkolnym dzieci są *bardzo ruchliwe, chłopcy lubią się mocować, dziewczynki biegać i tańczyć*⁴⁷³.

Najobszerniej osobisty pogląd autorki na tzw. *odrębność płci* znajduje swój wyraz we fragmencie podręcznika dla szkoły podstawowej. Zdaniem Król, różnica płci

(odrębność psychiczna) ujawnia się już w dzieciństwie, najbardziej podczas zabaw. Kilkuletni chłopcy lubią się bawić np. w wojnę. W tej sytuacji rodzice, choćby wzbraniłi się przed kupowaniem zabawek militarnych (pistolety, karabiny), to i tak najczęściej ulegają dziecku i nabywają wymarzony czołg, raketę czy najwykleszy korkowiec. Chłopcy wolą zabawy, w których wykazują się ruchem, siłą i sprawnością. Dlatego gra w piłkę nożną najbardziej im odpowiada. Dziewczynki wolą badminton lub skakankę. Najchętniej wybierają te zabawy, w których ujawniają się ich cechy macierzyńskie. Zabawa w dom czy szkołę to najbardziej ulubione zajęcia. Niewiele trzeba młodym gospodyniom, zwykle listki, jarzębina czy kasztany stają się w ich kuchni smakołykami. Potrafią też całymi godzinami cześć, przebierać i kąpać lalki. Robią to z dużą wprawą i zaangażowaniem. Zwykle chętnie pomagają mamom w drobnych pracach domowych, a chłopcy towarzyszą ojcu np. przy naprawianiu roweru⁴⁷⁴.

Ten cały katalog stereotypowych przekonań na temat płci zawiera także jeszcze jeden element – Król uzasadnia esencjalistyczną różnicę płci, powołując się na skutki esencjalistycznego wychowania⁴⁷⁵. To taki sam retoryczny zabieg jak tłumaczenie, że przyczyną choroby jest gorączka, ponieważ udowodniono, że kiedy termometr pokazuje podwyższoną temperaturę organizm człowieka jest zaatakowany przez wirus lub bakterię. Tego logicznego błędu wielkość młodych czytelników może jednak nie dostrzec.

Wizja restrykcyjnego podziału świata na mężczyzn i kobiety, posiadających przeciwstawne i komplementarne cechy osobowości, predyspozycje, pragnienia i zajmujących się odmiennymi sferami życia, stanowi w książkach Król wątek przewodni. Wydaje się, że to właśnie

473 Tamże, s. 14.

474 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 34.

475 Esencjalizm biologiczny to pogląd, który z jednej strony podkreśla odmienną psychologiczną kobiet i mężczyzn, z drugiej strony uzasadnia ją jako naturalną i niezmienną.

z tego względu powszechnie stosuje ona sformułowanie *płeć przeciwna*, dając wyraz dycho-
tomicznej koncepcji płciowości.

Dziewczęta i chłopcy w okresie dojrzewania

Dziewczęta i chłopcy są charakteryzowani poprzez cechy osobowości, umiejętności, zainteresowania, odmienne oczekiwania w intymnych relacjach, pragnienia. Z analizowanych podręczników wyłania się następujący obraz nastolatek i nastolatków:

- Chłopcy chcą zawojować świat. Potrzebują sukcesów w sporcie, chcieliby cieszyć się autorytetem wśród rówieśników oraz im imponować. Dziewczęta z kolei szukają czułości i uczucia. Chcą doznawać opiekuńczości i pragną ją ofiarować innym⁴⁷⁶.
- Dziewczęta są wrażliwe⁴⁷⁷, wyrażają swoje uczucia w sposób egzaltowany⁴⁷⁸, a burza hormonalna powoduje [u nich] brak stabilności emocjonalnej – tak zwaną huśtawkę nastrojów⁴⁷⁹. Chłopców z kolei cechuje młodzieńcza fantazja, są bardziej hałaśliwi i mniej dbają o wygląd zewnętrzny⁴⁸⁰. Często brak im umiejętności panowania nad czasem. Chłopiec w tym okresie bywa drażliwy i agresywny, odczuwa ciągły niepokój. Nierzadko używa przekleństw⁴⁸¹. Król proponuje także ćwiczenie systematyzujące wiedzę, a właściwie stereotypy na temat charakterystycznych dla kobiet i mężczyzn cech (*Z odmienności płci wynika, że niektóre cechy są charakterystyczne dla kobiet, a inne dla mężczyzn*⁴⁸²). Zadaniem uczniów i uczennic jest wybranie z podanego katalogu tych cech, których oczekujemy od wymarzonego chłopaka (wypełniają dziewczęta) i tych, których oczekujemy od wymarzonej dziewczyny (wypełniają chłopcy). Król podpowiada: *oto kilka przykładów cech, które możecie wykorzystać: odwaga, wrażliwość, siła fizyczna, opiekuńczość, delikatność, uczuciowość, chęć zrobienia kariery, kierowanie się emocjami, racjonalność, wrażliwość na słowa i gesty*⁴⁸³.

476 Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, dz. cyt., s. 38.

477 T. Król i in., dz. cyt., s. 69; Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum, dz. cyt., s. 39.

478 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 55.

479 T. Król i in., dz. cyt., s. 57.

480 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 55.

481 Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, dz. cyt., s. 38.

482 Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum, dz. cyt., s. 39.

483 Tamże, s. 39.

- Według podręcznika Kalinowskiej dziewczęta w okresie dojrzewania charakteryzuje wzrost potencjału intelektualnego⁴⁸⁴, według Król – to znamienne dla chłopców: są bardzo chłonni i szybciej się uczą⁴⁸⁵.
- Chłopcy interesują się sportem (zwłaszcza koszykówką), komputerami⁴⁸⁶ oraz kwestiami technicznymi. W przeciwieństwie do dziewcząt znają się także na geometrii: [...] *jeśli zdecydujesz się pomóc koleżance w geometrii, zdobądź się na cierpliwość i wyrozumiałość, choć może cię irytuje, że tak wolno myśli albo czegoś nie pamięta*⁴⁸⁷. Dziewczęta absorbują przede wszystkim ich wygląd oraz atrakcyjność fizyczna: *dbają o ubiór i chwytają nowinki mody*⁴⁸⁸. Ich troski związane są z brakiem satysfakcji z jakiegoś elementu wyglądu (list nastolatki: *Mam bardzo cienkie włosy i do tego strasznie się przetfuszczają. Marzę o długich gęstych włosach. Nigdy nie będę ich miała i psuje mi to humor każdego ranka. Joanna (15 lat)*⁴⁸⁹).
- Dziewczęta pokazywane są przed lustrem, kiedy czeszą włosy⁴⁹⁰ lub oceniają swoją figurę pod kątem szczupłości⁴⁹¹; chłopcy – prężąc swoje muskuły⁴⁹².
- Chłopcy rozmawiają o sporcie, nowinkach technicznych i grach komputerowych⁴⁹³. Dziewczęta plotkują: *Celują w tym dziewczęta, one godzinami mogą rozprawiać o innych*⁴⁹⁴, choć dobrą koleżankę poznaje się po tym, że nie obmawia za plecami⁴⁹⁵. Dziewczęta w trakcie rozmowy co chwilę przerywają swoje zwierzenia, chcąc skupić uwagę rozmówczyń na swoich wypowiedziach⁴⁹⁶.

484 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 55.

485 T. Król i in., dz. cyt., s. 58; Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, dz. cyt., s. 38.

486 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 48.

487 T. Król i in., dz. cyt., s. 64.

488 Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, dz. cyt., s. 38.

489 M. Sitarska, B. Strzemieczna, Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 3 klasa gimnazjum, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 7.

490 T. Król i in., dz. cyt., s. 60.

491 M. Sitarska, B. Strzemieczna, Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 1 klasa gimnazjum, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 12.

492 T. Król i in., dz. cyt., s. 55.

493 Tamże, s. 70.

494 Tamże, s. 70.

495 Tamże, s. 64.

496 Tamże, s. 74.

Choć nastolatki obojga płci mają problemy z cerą (co zauważa autorka), to tylko dziewczęta czytają czasopisma młodzieżowe zawierające porady dermatologa i reklamy kosmetyków⁴⁹⁷. Chłopcy natomiast kupują miesięcznik „Młody Technik”⁴⁹⁸.

Chłopcy napotykać na trudności w identyfikacji z własną płcią ze względu na kryzys roli męskiej, np. niespełniona potrzeba sukcesu (bezrobocie!), słabo określona rola w życiu rodzinnym⁴⁹⁹ oraz z powodu nadmiernej wrażliwości, delikatności, łagodności (wg Król są to także osoby wykazujące zdolności artystyczne)⁵⁰⁰. Z kolei u dziewcząt jest to związane m.in. z kłopotami z identyfikacją u matek, np. niedocenywanie kobiecości, negatywne nastawienie wobec roli żony i matki⁵⁰¹.

Fragmenty te, podobnie jak wiele innych, mogłyby być wstępem do rozwinięcia wątku o presji społecznej oraz o prawie do poszukiwania alternatywnych wzorców kobiecości i męskości. Nie towarzyszy im jednak komentarz, a pozostawienie tego w takiej formie legitymizuje opresyjną normę płci społeczno-kulturowej, hamuje także wielokierunkowy rozwój młodych ludzi (nie należy być wrażliwym, delikatnym mężczyzną).

Warto także przyjrzeć się dokładnie tak sformułowanym przez Król tezom. Po pierwsze, zastanawia, co oznacza wyrażenie *nadmierna wrażliwość, delikatność, łagodność* – czym przejawia się *nadmierność* i czy ma taką samą formę w przypadku dziewcząt, jak i chłopców. Po drugie, połączenie tych cech z posiadaniem zdolności artystycznych nasuwa na myśl stereotyp homoseksualnego mężczyzny. Po trzecie, jak przebiega identyfikacja nastolatki z własną płcią, jeżeli matka w ogóle nie pełni roli żony – jest np. osobą żyjącą w związku partnerskim lub wychowującą dziecko samodzielnie. Po czwarte, jaki przekaz niesie ostrzeżenie przed negatywnym nastawieniem do roli żony i matki tym córkom, które są świadkami przemocy domowej. Czy to oznacza, że docenywanie kobiecości musi odbyć się za wszelką cenę i jest równoznaczne z rezygnacją z elementarnych praw? Na pytania te nie ma odpowiedzi w cytowanym rozdziale podręcznika, w innych fragmentach znajdziemy jednak rozumienie miłości jako ofiary:

Jest to postawa [miłość agape] oparta na woli: *Chcę cię kochać, niezależnie od tego, co mnie z twojej strony spotyka. (...) Ty i ja zawsze razem. Dlatego nigdy cię nie porzucę. Można określić tę miłość jako doskonałą, oblubieńczą, choć niezwykle trudną*⁵⁰².

- 497 Tamże, s. 38.
498 Tamże, s. 40.
499 Tamże, s. 105.
500 Tamże, s. 119.
501 Tamże, s. 105.
502 Tamże, s. 90.

Inne problemy, jakie dotyczą wyłącznie jednej z płci to alkoholizm – w podręcznikach doświadczać go wyłącznie mężczyźni i chłopcy⁵⁰³.

Choć we wzajemnych relacjach zarówno chłopców, jak i dziewczęta *pociągają ku sobie odmienności płci, psychiki, bo przecież nie tylko na różnicach anatomicznych polega seksualność człowieka*⁵⁰⁴, to wzajemne oczekiwania oraz typowe zachowania są zupełnie inne. W tym wątku autorki podręczników są niemal jednomyślne:

dorastające dziewczęta są bardzo spragnione czułości, ciepła, tęsknią za miłością⁵⁰⁵, dążą do więzi psychicznej, przyjaźni, poszukują oparcia⁵⁰⁶.

W podręczniku gimnazjalnym Król znajdziemy ilustrację, na której dziewczyna trzyma w rękach wielkie serce i tabliczkę z napisem „Oddam serce w dobre ręce”⁵⁰⁷. Rysunek ten obrazuje przypisywaną dziewczętom pasywność w zawiązywaniu relacji partnerskich oraz wątek ofiarowania siebie. *Chcesz spotkać kogoś, kto cię wydobędzie z nijakiego tła i powie, że mu się podobasz, że cudownie tańczysz... – twierdzi Król. Rozglądasz się niecierpliwie za chłopakiem, który będzie za tobą wodził oczami albo zaprosi do kina*⁵⁰⁸. Chłopak ma szansę zainteresować dziewczynę, *jeżeli mówi ciepło i czule obejmuje, dziewczyna otwiera swoje serce i wyobraźnię*⁵⁰⁹.

Dziewczęta są interesujące dla płci przeciwnej wyłącznie ze względu na atrakcyjność fizyczną:

[chłopiec] bardzo mocno reaguje na bodźce wzrokowe. Dlatego ładniejsze i zgrabniejsze dziewczęta mają większe powodzenie w tej właśnie fazie rozwoju chłopców⁵¹⁰.

Bohaterki podręczników mają tego świadomość i liczą na to, że to ten właśnie element zauroczy sympatię. Warte odnotowania jest także rozumienie atrakcyjności fizycznej, zawężonej do jednego dominującego wzorca kobiecej urody:

poszukujesz tego, który dostrzeże atuty twojej kobiecości: jesteś zgrabna, masz długie jasne włosy, które mu się podobają, albo odwrotnie – kręcone i czarne⁵¹¹.

- 503 Tamże, s. 178.
504 Tamże, s. 89.
505 Tamże, s. 57.
506 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1, dz. cyt., s. 14.*
507 T. Król i in., dz. cyt., s. 57.
508 Tamże, s. 85.
509 Tamże, s. 92.
510 Tamże, s. 92.
511 Tamże, s. 84.

W podręczniku znajdujemy także potwierdzenie, że dla ukochanego chłopaka powinno się podjąć wysiłek dostosowania się do obowiązującego ideału figury. *Ja nie jestem zbyt ładna, przypominam pyzę i czasem nucę z autoironią „motylem byłam...”* – zwierza się w cytowanym liście dziewczyna o pseudonimie Kaczorek – *Wiem, że Smok nie lubi za bardzo moich „kilogramów”, ale nigdy o tym nie wspominał. Wiesz, dla niego warto nie jeść pączków*⁵¹².

Zawiązanie bliskiej relacji ma odmienne skutki dla reprezentantów obydwu płci. *Zaczyna się tzw. chodzenie. (...) Wysiłasz swój umysł i uruchamiasz inteligencję, aby się spodobać* – pisze Król, zwracając się do chłopców⁵¹³. Dziewczyna z kolei w fazie zakochania *pięknieje, jej oczy nabierają nowego blasku, bo otwiera się na urok i bogactwo tego świata*⁵¹⁴.

W podręcznikach chłopcy są prezentowani jako strona aktywna – zapraszają do kina, proponują spotkanie. Tylko w trzech miejscach pojawiają się nawiązania do dziewcząt podejmujących inicjatywę i mamy wówczas do czynienia z adorowaniem, kokietowaniem (*Nastolatka marzy już o wielkim uczuciu i dlatego chętnie kokietuje*⁵¹⁵) bądź prowokowaniem⁵¹⁶. W żadnym fragmencie podobne sformułowania nie są stosowane w odniesieniu do zachowań chłopców. Autorki podkreślają, że *dziewczęta inaczej odczuwają popęd płciowy niż chłopcy*⁵¹⁷, jednak po lekturze podręczników można mieć wątpliwość, czy w ogóle są one istotami seksualnymi, posiadającymi potrzeby seksualne. Tymczasem wyłącznie

u chłopca popęd seksualny i miłość mogą iść dwutorowo, ten sam chłopiec może interesować się równocześnie dwiema dziewczynami⁵¹⁸. To tej drugiej [dziewczynie], która go pobudza swoim zachowaniem czy prowokującym strojem, zaproponuje zbliżenie fizyczne⁵¹⁹.

W podręcznikach wybrzmiewa także przekonanie, że chłopcy rzadko w tym stopniu co dziewczęta przeżywają miłość⁵²⁰, *a rozpad związku, gdy doszło do kontaktów seksualnych, jest bardzo bolesny i raniący, szczególnie dla dziewcząt*⁵²¹.

W obecnej w podręcznikach narracji o relacjach zawiązywanych przez młode osoby widocznych jest kilka charakterystycznych płaszczyzn, dzielących świat na to, co kobiece i męskie w przeżywaniu silnych emocji. Poziomy te to: kobieca pasywność – męska aktywność;

512 Tamże, s. 78.

513 Tamże, s. 85.

514 Tamże, s. 84.

515 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 38.

516 T. Król i in., dz. cyt., s. 93.

517 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 25.

518 T. Król i in., dz. cyt., s. 92.

519 Tamże, s. 93.

520 Tamże, s. 85.

521 Tamże, s. 197.

kobiece dążenie do realizacji potrzeb emocjonalnych – męskie dążenie do zaspokojenia popędu seksualnego; budowanie kobiecej atrakcyjności na atrybutach wyglądu – budowanie męskiej atrakcyjności na potencjale intelektualnym oraz poczuciu bezpieczeństwa dawanego partnerce; kobiece oddanie się jednemu wybrankowi – męska tendencja do wielu partnerek seksualnych.

Kobiety i mężczyźni w okresie dojrzałości

Stereotypowe cechy przypisywane dorosłym kobietom i mężczyznom ulegają ugruntowaniu w sześciu podręcznikach. Zarówno przez Król, Kalinowską, Urban, jak i Sitarską i Strzemieczną traktowane są one jako *cechy psychiczne, przejawiające się w reakcjach na sytuacje czy zdarzenia, w których uczestniczymy*⁵²².

Kobiety inaczej niż mężczyźni postrzegają i przeżywają świat. Wiadomo, że mężczyźni są bardziej nastawieni na zdobywanie i współzawodnictwo. Kobiety zaś są bardziej skłonne do współpracy i dawania. Mężczyźni w większym stopniu postrzegają świat zmysłem wzroku, kobiety zaś zmysłem słuchu – argumentuje Król⁵²³.

Urban szczegółowo przywołuje natomiast katalog

cech określających męskość – najczęściej: niezależność, pewność siebie, przedsiębiorczość, dominacja, agresywność, odwaga – i kobiecość (...): zdolność do poświęcania się, empatia (...), uprzejmość, delikatność, łagodność. Wymienione cechy męskie i kobiece wyznaczają typowe role rodzinne i zawodowe. Wskazują, jakie funkcje w rodzinie powinna pełnić kobieta, a jakie mężczyzna, jakie zawody może wykonywać kobieta, a jakie mężczyzna⁵²⁴.

Król przekonuje uczennice, że:

być kobietą to wspaniała rzecz. Trzeba tylko sobie uświadomić, że subtelność, wrażliwość, delikatność, otwarcie się na miłość – również tę macierzyńską – to atuty dziewcząt. Warto je pielęgnować⁵²⁵.

Pielęgnacja stereotypowych przekonań następuje dzięki serii ćwiczeń w zeszytach autorstwa Urban oraz w podręczniku i zeszycie ćwiczeń Król. Zadaniem uczniów i uczennic jest wymyślenie, posegregowanie i zapisanie cech różnicujących kobiety i mężczyzn w różnych

522 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie*, 3 klasa gimnazjum, dz. cyt., s. 5.

523 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 35.

524 M. Urban, dz. cyt., s. 28.

525 T. Król i in., dz. cyt., s. 96.

kontekstach. Przykładowe polecenia to m.in.: *Dokończ poniżej przedstawione zdania: Kochający kobietę mężczyzna powinien ...; Kochająca mężczyznę kobieta powinna...*⁵²⁶ lub *Ogłoście w klasie plebiscyt na „Kobietę Roku” i „Mężczyznę Roku”, wybierając wśród ludzi współcześnie żyjących. Jakie cechy weźmiecie pod uwagę?*⁵²⁷.

Kobiety i mężczyźni w sferze prywatnej – wizerunki ojca i matki

Podręcznikowy dom jest zdominowany przez osobę matki, ojciec pojawia się w nim sporadycznie, w konkretnych, wyrywkowych i często stereotypowych kontekstach. Role rodziców uzupełniają się na zasadzie ściśle określonego, z góry przydzielonego podziału obowiązków. Oddaje to cytata, umieszczony w zeszycie ćwiczeń autorstwa Kalinowskiej:

W idealnym modelu rodziny, który w rzeczywistości chyba nigdy się nie realizuje, matka stwarza klimat uczuciowy, od którego zależy w dużej mierze, jeśli pominie się czynniki natury genetycznej, formowanie się zasadniczej postawy uczuciowej dziecka. W zależności od tego klimatu świat w przyszłości będzie stale pociągał lub stale odpychał. Natomiast ojciec odgrywa rolę w normatywnym formułowaniu się świata dziecka, w tworzeniu się hierarchii wartości, podstawowych ocen etycznych, a także obrazu samego siebie⁵²⁸.

Fragment ten pochodzi z książki *Psychopatologia nerwic* Antoniego Kępińskiego, wydanej w 1972 roku – od tego czasu wiedza psychologiczna dotycząca ról płciowych i rozwoju dziecka znacznie się rozwinęła⁵²⁹. Scedowanie na kobiety obowiązków opiekuńczych i wychowawczych, a na mężczyzn odpowiedzialności za utrzymanie rodziny i zapewnienie dzieciom rozrywki wyraźnie pojawia się także – z różnym nasileniem – w pozostałych tytułach. Z narracji zamieszczonych w podręcznikach wynika, że bycie żoną i matką wiąże się z opieką nad dziećmi, przygotowaniem posiłków, sprzątaniem oraz zapewnieniem pozostałym członkom rodziny czystej i gotowej do użycia odzieży. Czynnością najczęściej wykonywaną przez kobiety w domu jest gotowanie. *Po kuchni krząta się mama, może niekoniecznie*

526 M. Urban, dz. cyt., s. 8.

527 T. Król i in., dz. cyt., s. 61.

528 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 12.

529 Co prawda pod umieszczonym fragmentem znajduje się polecenie, które mogłoby być wykorzystane do krytycznej analizy stereotypowego konstruktów ojca i matki: *Po przeczytaniu tekstu zastanów się, czy jego autor w wystarczający sposób określił role matki i ojca we współczesnej rodzinie. Na czym polega – rola matki – rola ojca.* Jednak ani treści przekazywane w podręczniku Kalinowskiej, ani w niniejszym zeszycie ćwiczeń nie wskazują, aby taka była intencja autorki. Mamy tu zatem do czynienia ze zjawiskiem, opisanym we wstępie do tej przestanki – w podręcznikach widnieje wiele przykładów ćwiczeń, które mają potencjał do refleksyjnej krytyki stereotypów płci i wpływu płci społeczno-kulturowej, nie zostaje on jednak wykorzystany.

*w pasiastym fartuchu i z torebką, jak mama Muminka, ale na swój sposób bardzo do niej podobna. Ma ona ten sam błysk w oku, który oznacza: „Jestem przy was, niczego się nie bójcie” – pisze Król w podręczniku dla uczniów i uczennic szkoły podstawowej⁵³⁰. Mama przelatuje rano przez kuchnię jak tajfun, rozsiewając wokół liściki: „Krzysiu, zupa w lodówce”, „Madziu, obierz ziemniaki”. Tata wybiega z domu z wypchanym policzkiem, bo dogryza kanapkę. Myjcie w pośpiechu zęby. W radiu jakaś pani już po raz trzeci dziękuje prozkowi do prania – autorka rozwija myśl parę stron dalej, konkludując: *Ot, typowa scenka rodzinna*⁵³¹. Wątek, który jest widoczny w niniejszym fragmencie to także reprodukcja tradycyjnego podziału obowiązków w rodzinie na kolejne pokolenie – na syna czeka gotowy posiłek, od córki oczekuje się, że pomoże mamie w przygotowaniu obiadu. Z kolei w zeszycie ćwiczeń Urban spotykamy inny stereotyp traktujący o pozbawionej zdolności kulinarnych kobiecie, która wystawia ukochanego na próbę, każąc mu jeść przygotowane przez siebie posiłki. Jest to satyryczny obrazek, przedstawiający siedzących przy stole mężczyznę i kobietę (w domyśle – męża i żonę). Pochylony nad talerzem mężczyzna z umęczoną miną komentuje w myślach: *Wiem, że chce dla mnie jak najlepiej*⁵³².*

W żadnym podręczniku, w warstwie tekstowej nie spotykamy przygotowującego posiłek mężczyzny. Jedynie w zeszycie ćwiczeń Sitarskiej i Strzemiecznej umieszczona jest warta przywołania ilustracja przełamująca stereotypy płci – mężczyzna z chłopcem kroją razem warzywa, zaś kobieta pochylona jest nad laptopem⁵³³.

Inne czynności przypisane kobiecie to pranie i utrzymanie dobrego stanu odzieży. *Higiena to również czystość odzieży, a więc nie „stawiaj” skarpetek pod łóżkiem. Nie czekaj, aż mama wrzuci je do pralki – wypierz je sam – zachęca Król⁵³⁴. W tej samej książce autorka przywołuje panegiryczny wiersz księdza Twardowskiego na cześć matek:*

Nie opowiadajcie razem i osobno
że nie ma ludzi niezastąpionych
bo przecież moja matka
(...) wychyla się z nieba
żeby mi przyszyć oberwany guzik

530 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 10.

531 Tamże, s. 16.

532 M. Urban, dz. cyt., s. 7.

533 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie*, 1 klasa gimnazjum, dz. cyt., s. 31.

534 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 42.

kto to lepiej potrafi
w czyich palcach drży igła jak drucik ciepła (...) ⁵³⁵

Już w powyższych fragmentach widoczny jest inny dominujący w większości podręczników motyw – kobieta jest odpowiedzialna, a nawet zobligowana do całościowej opieki nad dziećmi w sferze emocjonalnej i nikt z tego obowiązku nie jest w stanie jej odciążyć. To od stałej obecności matki przy dziecku zależy jego prawidłowy rozwój. Zdaniem Król odejście od tej zasady może pociągać za sobą katastrofalne skutki. Ostrzega ona:

Żaden najlepszy żłobek czy opiekunka nie zastąpią dziecku matki, nie dadzą mu miłości i poczucia bezpieczeństwa, bez którego niemożliwy jest jego harmonijny rozwój. Dzieci pozbawione ciepła rodzinnego gniazda mają kłopoty (...). Obserwuje się u nich przejawy buntu, agresji, aż do wejścia na drogę przestępstwa włącznie ⁵³⁶.

Przekaz autorki jest jednoznaczny – miejsce matki jest wyłącznie przy dziecku, kobieta absolutnie nie powinna myśleć o powrocie do pozadomowych aktywności. W cytowanym akapicie widoczne jest także generalizujące założenie, że uczęszczanie dziecka do żłobka bądź zajmowanie się nim przez opiekuna/opiekunkę musi powodować w dziecku utratę poczucia bezpieczeństwa, poczucia miłości i emocjonalnej więzi z matką. Nie jest to jedyny fragment, w którym autorka w tak zdecydowany sposób wyraża swoją opinię na temat roli matki. Jednocześnie brak jest jakichkolwiek odwołań do osoby ojca.

Podobnej retoryki używa Urban, zadając uczniom i uczennicom pytanie:

Co sądzisz o domach małego dziecka, żłobkach, płatnych opiekunkach i ich znaczeniu, z punktu widzenia interesów małego dziecka i ze względu na interes jego matki? ⁵³⁷

Czytając te fragmenty, ma się wrażenie, że autorki są zupełnie jednostronne i w ogóle nie dostrzegają wychowawczej roli instytucjonalnej opieki nad dziećmi, podkreślanych przez pedagogów korzyści z dorastania w grupie rówieśniczej, które rozwija u wychowanków zarówno kompetencje poznawcze, społeczne, jak i emocjonalne.

W opisach postaci matki podkreśla się jej predestynowanie do emocjonalnej opieki nad dziećmi. Król uspokaja uczniów, którzy mają bądź czekają na młodsze rodzeństwo:

Mamy są tak „urządzone”, że kochają wszystkie dzieci jednakowo. Ktoś powiedział, że serce mamy jest jak wielka rodzinna sypialnia: z każdym nowym dzieckiem dostawia się nowe łóżeczko – nowe miejsce w sercu do kochania. Nikomu nie trzeba

535 Tamże, s. 12.

536 T. Król i in., dz. cyt., s. 153.

537 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 7.

zabierać, miłości mamy wystarczy dla wszystkich dzieci ⁵³⁸. Matka jest osobą, która towarzyszy dziecku na co dzień we wszystkich jego sprawach. Nawet wtedy, kiedy nie ma czasu na kontrolowanie postępów i na pomoc w nauce, na rozrywkę i spacer, nie pozostawia dziecka samego z jego problemami. U niej szuka się uznania, ona pomaga w rozwiązywaniu problemów i z nią najczęściej się rozmawia – pisze Kalinowska ⁵³⁹.

Jeżeli w podręcznikach pojawiają się nawiązania do trudu obowiązków wynikających z opieki, to wyłącznie w odniesieniu do postaci matki, tak jakby postać ojca nie odgrywała żadnego znaczenia, była nieobecna. Kiedy pojawia się nowy członek rodziny, pada sformułowanie – *Ile nowych zajęć przybyło mamie. (...) Pomyśl: w czym można mamie pomóc?* ⁵⁴⁰.

W publikacjach autorstwa Król powszechny jest także motyw Matki – Polki. Kobieta w domu jest zmęczona:

Matka nie dosypia, czuwając przy chorym dziecku, ojciec dwoi się i troi, by zapewnić najbliższemu lepsze warunki życia ⁵⁴¹; Zmęczona matka chce odpocząć, a młody obywatel znów w najlepszej formie, skory do psot i figłów ⁵⁴².

Mimo to – jest zadowolona ze swej kobiecości, nawet mimo utrudzenia, przemęczenia i czasem złego humoru ⁵⁴³.

W świecie wykreowanym przez podręczniki jest jednak nisza, w której mogą odnaleźć się także ojcowie – jest to rola pewnego niedostępnego bohatera czy autorytetu, o który się zabiega. *Kontakty z ojcem nie są tak częste i bezpośrednie, jak z matką, ale młodym ludziom zależy na jego uznaniu* – zauważa Kalinowska ⁵⁴⁴.

Czynności, jakie wykonują mężczyźni, to prowadzenie rodzinnego samochodu ⁵⁴⁵, dostarczanie dzieciom pieniędzy na przeróżne zachcianki ⁵⁴⁶, oprowadzanie po mieście (*Tata pokazywał nam różne zabytki naszego miasta, opowiadał ich historię* ⁵⁴⁷), wspólne wędkowanie

538 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 56.

539 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 20.

540 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 56.

541 Tamże, s. 11.

542 Tamże, s. 14.

543 T. Król i in., dz. cyt., s. 58.

544 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 20.

545 Rysunek [w:] T. Król i in., dz. cyt., s. 9.

546 Ilustracja [w:] *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 67.

547 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 26.

z synem⁵⁴⁸, nauka jazdy na rowerze (*Prawie każdy pamięta tatę biegnącego za rowerkiem w celu asekuracji*⁵⁴⁹).

Dla kontrastu warto przywołać, w jakich zajęciach sprawdzają się kobiety. Król, przekonując młodzież, że każdy może wzbogacić rodzinny dom i poczuć się potrzebny, pisze: *Mama zabłyśnie jako ekspert od przyjęć, tata wykaże się turystyczną inwencją*⁵⁵⁰. W przywołanym już powyżej fragmencie ojciec pokazuje dzieciom ciekawe miejsca miasta, mama natomiast karci je, próbując wpoić normy zachowań:

Kiedy Janek miał 2 lata, próbował jeść rączkami. Mama zwracała mu uwagę, aby tak nie robił. Podawała łyżeczkę, pokazywała, jak należy nią jeść. Po każdym posiłku mówiła „dziękuję”⁵⁵¹.

Jest to wątek przywoływany w literaturze poświęconej stereotypowym wizerunkom kobiet i mężczyzn – ojcowie dostarczają dzieciom rozrywki, matki podejmują wyzwania wychowawcze.

Oddzielny akapit Król poświęca szczególnej, patriarchalnej relacji ojciec – syn, z pewną nutą sentymentu przywołując w pamięci coś, co moglibyśmy nazwać nepotyzmem:

W dawnych czasach ojciec przejmował opiekę nad dorastającym synem, wprowadzał go w życie, uczył swojego zawodu czy innych zajęć typowo męskich. Dziś nie jest to takie proste; nawet, gdy syn dziedziczy zawód po ojcu, ucząc się go w szkole lub na studiach, miejsce pracy ojca nie zawsze sprzyja wprowadzaniu tam potomka⁵⁵².

W odniesieniu do tego tematu autorka rozwija myśl, że mimo tego *warto jednak potrudzić się, by międzypokoleniowa męska więź została nawiązana i podtrzymana*⁵⁵³.

Jednocześnie brak jest analogicznych odniesień do wagi bliskich relacji pomiędzy matką a córką, nie licząc przestrogi przed brakiem identyfikacji córki z własną płcią, której przyczyną jest *niedocenie kobiecości, negatywne nastawienie [kobiety] wobec roli żony i matki*, choć autorka nie wyjaśnia, na czym owe niedoczenie i złe nastawienie mogłoby polegać i z czego mogłoby wynikać⁵⁵⁴.

Wyjątkiem w tak przedstawianej narracji są niektóre ilustracje, zamieszczone w serii zeszytów ćwiczeń Sitarskiej i Strzemiecznej. Jako przykład warto podać rysunek, na którym

548 Tamże, s. 26; Ilustracja [w:] T. Król i in., dz. cyt., s. 59.

549 T. Król i in., dz. cyt., s. 13.

550 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 19.

551 M. Urban, dz. cyt., s. 26.

552 T. Król i in., dz. cyt., s. 59.

553 Tamże, s. 59.

554 Tamże, s. 105.

kobieta karmi dziecko piersią, a mężczyzna zajmuje się prasowaniem⁵⁵⁵. Przedstawieniom tym nie towarzyszą jednak żadne odnoszące się do nich nawiązania w warstwie tekstowej. Jako drugi obecny w publikacjach wizerunek męskiego członka rodziny wyłania się postać agresywnego ojca lub ojca – oprawcy. Jeśli gdziekolwiek w książkach mowa jest o przemocy fizycznej i agresji, zawsze jej sprawcami są mężczyźni. Urban zamieszcza rysunek, na którym mężczyzna trzyma w ręku pasek od spodni, a kobieta – matka próbuje odwieść go od zamiaru wymierzenia fizycznej kary⁵⁵⁶.

Podobne nawiązania znajdujemy u Król i Kalinowskiej. Król za pomocą następującego przykładu opisuje mechanizm, nazwany przez siebie tańcem agresji:

ojciec wrócił z pracy poirytowany, bo dostał niesłuszną reprimendę od szefa, więc zachował się ostro wobec syna, ten zaś przy pierwszej okazji wyładował złość na młodszym bracie, a on poszedł do ogrodu i rzucił kamieniami w kota⁵⁵⁷.

Te i inne przykłady utwierdzają stereotyp męskiej agresji i przemocy. Faktem jest, że to mężczyźni w blisko 95% przypadków są sprawcami przemocy domowej⁵⁵⁸, jednak – podobnie jak w innych kontekstach – pozostawienie takich opisów bez komentarza utwierdza status quo oraz może usprawiedliwiać chłopców w podejmowaniu agresywnych zachowań, skoro zostały im one niejako z góry przypisane.

Fragmenty te wymagałyby zatem obszernego uzupełnienia, jak dominujący w kulturze sposób wychowania chłopców rozwija w nich etos nieokazującego emocji *twardziela*, jak nie przekazuje im umiejętności konstruktywnego wyrażania złości, lęku, strachu czy smutku. Nawiązania do konstruktu płci społeczno-kulturowej mogłyby pokazywać alternatywę, że agresja i przemoc nie musi być wpisana w model męskości. Taki przekaz można byłoby wzmocnić poprzez pokazywanie wzorców mężczyzn wrażliwych, mówiących o swoich słabościach otwarcie, pokazywanych w sytuacjach wymagających od nich troski i opieki, np. ojciec zajmujący się dzieckiem (taki obrazek dwa razy pojawia się w analizowanych książkach: w zeszycie ćwiczeń Sitarskiej i Strzemiecznej kobieta leży na szpitalnym łóżku, obok niej mężczyzna trzyma noworodka⁵⁵⁹; w podręczniku Kalinowskiej mężczyzna przytula niemowlę⁵⁶⁰).

555 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie*, 2 klasa gimnazjum, dz. cyt., s. 59.

556 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 12.

557 T. Król i in., dz. cyt., s. 27.

558 http://www.statystyka.policja.pl/portals/944/50863/Przemoc_w_rodzynie.html, [dostęp: 09.07.2011].

559 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie*, 1 klasa gimnazjum, dz. cyt., s. 34.

560 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 20.

W przedmiotowych książkach kilkakrotnie pojawiają się wątki przemocy domowej. *Jeśli w rodzinie ktoś stosuje przemoc, to on jest osobą winną (...)* – podkreśla Król⁵⁶¹. Problem przemocy jest przez tę samą autorkę wiązany z nadużywaniem alkoholu: [pijący człowiek] *Przepija pieniądze, wszczynają awantury, znęca się nad żoną i dziećmi*⁵⁶². Sytuację maltretowania przez męża przywołuje także Kalinowska⁵⁶³.

Wykraczając w tym miejscu poza aspekt rodziny, warto zwrócić uwagę, czy i w jaki sposób autorki odnoszą się ogólnie do kwestii przemocy ze względu na płeć, w tym przemocy seksualnej. W analizowanych publikacjach największą ilość nawiązań do pojęcia gwałtu oraz molestowania seksualnego znajdziemy u Kalinowskiej. Definiuje ona gwałt jako *kontakt seksualny wbrew woli drugiej osoby, a także jako często spotykaną formę przemocy seksualnej (...), na którą narażone są zwłaszcza kobiety*. Na końcu książki znajduje się także wyjaśnienie, czym jest molestowanie seksualne – *to natrętne zaczepianie kogoś w celach seksualnych. Obejmuje stosunek płciowy, a także obmacywanie i dotykanie*⁵⁶⁴. W innych tytułach nie znajdziemy jednak jednoznacznego podkreślenia, że niechcianym kontaktem seksualnym nie jest jedynie stosunek waginalny, ale także każde inne nieakceptowane zachowanie o charakterze seksualnym. Kalinowska zaznacza w dalszej części, że gwałt *dotyczy również relacji między małżonkami*⁵⁶⁵. *Bywa też, że do współżycia dochodzi pod wpływem szantażu czy przymusu*⁵⁶⁶ – pisze w podręczniku, a w zeszycie ćwiczeń uzupełnia: *Wymuszanie siłą kontaktu seksualnego jest formą gwałtu, jest więc przestępstwem*⁵⁶⁷. Podobną definicję podaje także Urban, pisząc: *zgwałcenie to wymuszenie przy użyciu presji psychicznej lub siły fizycznej współżycia seksualnego wbrew woli drugiej osoby*⁵⁶⁸.

Na tym właściwie kończą się wątki poświęcone przemocy seksualnej. O ile uczniowie i uczennice mają możliwość poszerzenia swojej wiedzy związanej z tematem przemocy wobec dzieci, otrzymując dane kontaktowe do instytucji odpowiedzialnych za interwencję, o tyle z lektury podręczników nastolatki nie dowiedzą się, jak reagować na przemoc seksualną, poza ogólnymi sformułowaniami na temat umiejętności asertywnego stawiania granic. Z wyjątkiem zamiaru na telefon zaufania „Dzieciństwo bez przemocy”, umieszczonego w kontekście nadużyć seksualnych przez Kalinowską⁵⁶⁹, młode osoby nie zdobędą także informacji, co zrobić, jeśli przemoc seksualna stała się faktem, gdzie się zgłosić, kogo prosić o pomoc.

561 T. Król i in., dz. cyt., s. 27.

562 Tamże, s. 178.

563 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 22.

564 Tamże, s. 109.

565 Tamże, s. 72.

566 Tamże, s. 43.

567 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 34.

568 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 17.

569 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 109.

Ciekawe jest także zestawienie ilości miejsca poświęconego tematyce nadużyć seksualnych wobec chłopców przez dorosłych mężczyzn z tematyką przemocy seksualnej wobec kobiet. Nie bagatelizując tego pierwszego problemu, faktem jest, że gwałty ze strony mężczyzn wobec kobiet są statystycznie o wiele częstszym zjawiskiem niż mężczyzn wobec chłopców. Proporcje poświęcone tym dwóm zagadnieniom wydają się jednak odwrócone, co świadczy o demonizowaniu i stygmatyzowaniu zjawiska homoseksualności. W efekcie w świadomości uczniów i uczennic homoseksualność może stać się synonimem pedofilii. Żadne badania naukowe nie dowiodły, jakoby mężczyźni homoseksualni byli częstszymi sprawcami czynów pedofilnych niż mężczyźni heteroseksualni. Ponadto autorki nie podnoszą kwestii, że sprawcami gwałtów na chłopcach bywają także heteroseksualni mężczyźni. Sposób prezentacji przez nie zagadnień przemocy seksualnej kieruje uwagę uczniów i uczennic w niewłaściwą stronę, bagatelizując przemoc, jaka może ich spotkać od pozostających poza kręgiem podejrzeń osób heteroseksualnych.

Odrębny akapit chcę poświęcić interpretacji historii przywołanej w podręczniku Król. *Banalna jest zarówno sceneria, jak i finał* – w taki sposób autorka określa sytuację gwałtu. Początek historii rozgrywa się na dyskotecę, z której Magda i Paweł wychodzą, następnie dziewczyna zostaje zmuszona do bliżej nie określonych w tekście kontaktów o charakterze seksualnym.

Paweł twierdzi, że Magda sama tego chciała. (...) Tak jak Paweł, tłumaczy się większość chłopaków i mężczyzn oskarżonych o gwałt. Co to znaczy prowokowała? Miała minispódniczkę i obcisłą, wydekoltowaną bluzkę? Pozwalała się obejmować, całować? Żalotnie się uśmiechała? – zadaje pytania Król – W tym miejscu każda dziewczyna może zapytać z niepokojem: – To znaczy, że mam nie nosić tego, co modne, co lubię, w czym się dobrze czuję, bo będę wyglądała prowokująco? Dylemat. Z jednej strony – oczywiście, kobieta może ubierać się tak, jak ma na to ochotę i nikt nie ma prawa tknąć jej palcem. Doświadczenie życiowe podpowiada jednak, że w określonej sytuacji strój tworzy dwuznaczną sytuację, zachęca do „ataku”. „Określoną sytuacją” może być np. pójście z kolegą do jego znajomych: parę win kupionych w sklepie nocnym i atmosfera się rozluźnia...⁵⁷⁰.

Na tym zdaniu wątek się kończy, nie ma żadnego odwołania do odpowiedzialności mężczyzny, postawienia sprawy wprost, że to chłopiec jest sprawcą nieuprawnionego i karanego prawem nadużycia. Piętnowana pozostaje Magda, postawiona przez autorkę w centralnej roli jako kobieta, która ściągnęła na siebie *atak* i jest niejako winna tej sytuacji poprzez nieroztropne zachowanie i strój. Co więcej, powyższy fragment wskazuje, że wyłącznie dziewczyna jest odpowiedzialna za konsekwencje picia alkoholu, choć pili go wspólnie z chłopcem.

570 T. Król i in., dz. cyt., s. 92.

Kilka stron dalej, w kolejnym fragmencie, autorka przywołuje krzywdzący i uwłaczający kobietom wątek ladczyzny. Aktywnie zachęca ona do wstrzemięźliwości seksualnej:

Wielu chłopców także potrafi czekać, rezygnując z przypadkowych, chwilowych doznań. (...) Inna rzecz, czy dziewczęta ułatwią im przyjęcie takiej postawy, czy też może utrudnią przez prowokacyjne zachowania?⁵⁷¹.

Tu znowu wyraźnie widoczne jest przesunięcie odpowiedzialności na dziewczęta. Nie znajdziemy w całym podręczniku analogicznych stwierdzeń o prowokujących zachowaniach ich rówieśników – chłopców.

To właśnie przedmiot *wychowanie do życia w rodzinie* powinien najbardziej rzetelnie odnieść się do tematu obrony swoich granic i respektowania granic innych osób, także, a nawet przede wszystkim, w kontekście kontaktów seksualnych między dorastającymi młodymi osobami. Przywołane fragmenty są rażącym nadużyciem ze strony autorki, legitymizują bowiem przemoc seksualną ze strony chłopców. Jeżeli młodzi ludzie będą się w życiowych wyborach kierować podobnymi treściami, może to odbić się piętnem na całym ich życiu.

Kobiety i mężczyźni w sferze publicznej – zawody męskie i kobiece

Dwa analizowane podręczniki gimnazjalne w bezpośredni sposób stereotypizują sferę zawodową na *typowo kobiecą* i *typowo męską*, posługując się argumentem naturalnych predyspozycji. Król dzieli zawody na męskie i kobiece.

Różnice między męskością a kobiecością mają ogromne znaczenie dla poszczególnych ludzi, jak i dla całego społeczeństwa. – słusznie zauważa, następnie kontynuuje: (...) Płeć oraz związane z nią predyspozycje fizyczne i psychiczne wyznaczają w dużej mierze wybór zawodu. Mówimy o tzw. zawodach męskich, np. marynarz, lotnik, górnik, hutnik, aczkolwiek zdarzają się czasem niespodzianki i niektóre kobiety podejmują „męskie zawody”. Natomiast typowo kobiece zajęcia to: pielęgniarstwo, pedagogika przedszkolna, dziwiarstwo itd.⁵⁷²

Kalinowska nie wydaje się tak radykalna w swoich sądach, wspomina natomiast o męskim bądź kobiecym sposobie realizacji zadań, posługując się równie nieuprawnionymi, co poprzedniczka, twierdzeniami, że

to ludzie tworzą stereotypy i mogą je zmieniać, ale nawet za kilkadziesiąt lat, kiedy model mężczyzny i kobiety będzie inny niż dzisiaj, nie zmienią się naturalne predyspozycje człowieka związane z jego płcią. Kobieta lub mężczyzna jest się

571 Tamże, s. 97.

572 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 35.

zawsze i każda rola społeczna będzie podkreślała tożsamość płciową męską lub kobiecą. Nawet w zawodach, w których kobiety wykonują poważne i odpowiedzialne zadania, będą je wykonywać z właściwym sobie wdziękiem, działając równocześnie w sposób niezależny i zdecydowany⁵⁷³.

Cytat zdaje się potwierdzać największą słabość wszystkich podręczników *wychowania do życia w rodzinie*, polegającą na błędnym założeniu, że tożsamość płciowa jest związana wyłącznie z płcią biologiczną, w związku z tym istnieje tylko jeden i stereotypowy model bycia kobietą (tutaj – z naturalną właściwością wdzięku) bądź bycia mężczyzną.

W podręcznikach konkretne przykłady stereotypizacji zawodów związane są z charakterystyką faz dorastania młodego człowieka. Stąd najczęstsze są wskazania na prywatne opiekuńckie, opiekuńckie przedszkolne oraz nauczycielki: [Pierwszy dzień w szkole] *Każdy z was patrzył ciekawie i zastanawiał się: „Która pani podeszła do naszej grupy?”*⁵⁷⁴. Jedyny obecny w podręcznikach nauczyciel – mężczyzna uczy matematyki, co potwierdza stereotyp męskich zdolności do przedmiotów ścisłych⁵⁷⁵.

Stereotypy są także utwierdzane za pomocą przekazów wizualnych. W podręczniku Kalinowskiej widzimy zdjęcie dzieci przebranych jak na bal karnawałowy. Dziewczynki są w strojach: pielęgniarki, aktorki bądź modelki, baletnicy, chłopcy zaś: strażaka i doktora⁵⁷⁶. Z kolei w zeszycie ćwiczeń Urban fragmentowi o dojrzałości społecznej (*Człowiek jest zdolny do samodzielnego życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Podejmuje pracę, jest samowystarczalny ekonomicznie*⁵⁷⁷) towarzyszy rysunek prezentujący mężczyznę w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej o pracę, tak jakby pierwszą domyślną kategorią na tym polu aktywności był właśnie mężczyzna.

Autorytety i wzorce męskie i kobiece

Od dawien dawna ludzie potrzebowali ideałów, mistrzów, bohaterów, na których mogliby się wzorować. Bywali nimi królowie, mędrcy, rycerze, święci, ludzie wyjątkowo piękni lub utalentowani – wymienia Sitarska i Strzemieczna w gimnazjalnym zeszycie ćwiczeń⁵⁷⁸. Wszystkie te konkretne wskazania są zdecydowanie związane z rolami zdominowanymi w historii przez mężczyzn, wiążą się z instytucjonalną bądź duchową władzą, siłą, sprawnością, odwagą. Autorki nawiązują także do czasów współczesnych. Król w rozdziale o autorytetach nawiązuje do relacji uczeń – mistrz:

573 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 42.

574 T. Król i in., dz. cyt., s. 12–13; M. Urban, dz. cyt., s. 7.

575 Ilustracja [w:] T. Król i in., dz. cyt., s. 86.

576 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 9.

577 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, dz. cyt., s. 11.

578 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie*, 3 klasa gimnazjum, dz. cyt., s. 25.

Uczeń może podziwiać i naśladować mądrość i szlachetność mistrza, mistrz korzysta z twórczych inspiracji zawartych w pytaniach ucznia. (...) uczeni lub artyści mówią o sobie z dumą: „jestem uczniem Zanusiego”, „jestem ze szkoły profesora Tatarkiewicza”, „miałam szczęście być uczennicą Dunikowskiego”, „moim nauczycielem i mistrzem był Lutostawski”⁵⁷⁹.

Jako autorytet religijny o ogromnej charyzmie występuje Jan Paweł II⁵⁸⁰. W katalogu autorytetów – mężczyzn pojawia się także Pan Marek.

Brał udział w akcji ratowania ludzi zasypanych w czasie trzęsienia ziemi w Turcji. Wiele z nim rozmawiałem na ten temat. Nie wiem, czy wiecie, że ratownicy przez kilkadziesiąt godzin bez przerwy szukali ludzi, narażając swoje życie. Zastanawiam się, czy wielu jest takich ludzi i czy ja mógłbym zdobyć się kiedyś na taki czyn – dzieli się swoimi przemyśleniami 15-letni Kuba⁵⁸¹.

Na kartach podręczników dwukrotnie pojawiają się odwołania do postaci kobiet godnych naśladowania. W pierwszym przypadku jest to fragment tego samego akapitu, w którym spotykamy osobę Pana Marka. Tym razem czytelniczkom i czytelnikom zwraca się 16-letnia Magda:

Po raz kolejny przekonałam się, jak wyjątkową kobietą jest moja Mama. Przed Wielkanocą wszyscy w domu pochorowaliśmy się na grypę. Mama sama przygotowała święta, a także opiekowała się nami. Od 16 lat przekonuję się, że mam najwspanialszą Mamę na świecie. Wszystko jej zawdzięczam. To ona uczy mnie, jak żyć, pomaga, gdy mam problemy, choć sama ma różne sprawy na głowie. Inne koleżanki często oszukują swoich rodziców, ja nie muszę. Zawsze mogę liczyć na wyrozumiałość mojej Mamy. Chciałabym być taka jak ona⁵⁸².

Druga kobieca sylwetka pojawia się jako rysunek w rozdziale Król o autorytetach. Na solidnym cokole, podpisanym *Nasza Pani*, stoi kobieca postać. Pomnik otoczony jest przez grupę dzieci⁵⁸³.

Przywołane kobiece i męskie wzorce wskazują po pierwsze o wiele większą liczbę postaci mężczyzn, po drugie, cechują się one ogromną rozbieżnością czynników statusu pomiędzy otoczonymi splendorem i sławą mężczyznami – badaczami, artystami, filozofami lub osobami ryzykującymi życie dla innych, a prozaicznymi kobietami – matką i nauczycielką.

579 T. Król i in., dz. cyt., s. 45.

580 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 28.

581 M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wiedza o społeczeństwie, Wychowanie do życia w rodzinie, 2 klasa gimnazjum*, dz. cyt., s. 23.

582 Tamże, s. 23.

583 T. Król i in., dz. cyt., s. 45.

W zebranych do badania publikacjach brak jest natomiast odniesień do kobiet, które zdobyły uznanie poprzez osiągnięcia w sferze aktywności publicznej, naukowej, kulturalnej. Nie występują one w tym kontekście ani jako aktor zbiorowy, ani jako konkretne postaci historyczne lub z życia społecznego.

Warto także zwrócić uwagę na fragment podręcznika gimnazjalnego Król. Zachęca ona do poszukiwania autorytetów, jednak przekaz jest adresowany wyłącznie do chłopców:

(...) rozejrzyj się w swoim najbliższym otoczeniu: kto mógłby być dla ciebie wzorcem męskości? (...) Życzę ci, byś znalazł takiego mężczyznę⁵⁸⁴.

W kilku miejscach autorki podejmują wątki partnerskiego modelu małżeństwa, zazwyczaj wartościując to zjawisko pozytywnie. Najczęstsze odwołania znajdujemy u Kalinowskiej. Za uważa ona m.in. że:

idea wspólnego rodzenia oznaczająca, że ojciec przygotowuje się z matką do porodu i jest przy nim obecny, powoduje, że kiedy dziecko jest już na świecie może się nim zajmować na równi z matką⁵⁸⁵. W rodzinach tradycyjnych głową rodziny jest ojciec, który najczęściej dba o zabezpieczenie bytu rodziny. On zajmuje najwyższą pozycję, żona i dzieci są mu podporządkowane. Żona w takiej rodzinie nie pracuje zawodowo, odpowiada za sprawy prowadzenia domu i wychowania dzieci. W partnerskich rodzinach obowiązki związane z utrzymaniem materialnym rodziny małżonkowie dzielą między siebie, obydwoje również uczestniczą w pracach domowych i wychowaniu dzieci. (...) W rodzinie takiej wszyscy członkowie – dorośli i dzieci, starają się, aby wzajemne stosunki układały się przyjaźnie – rozwija Urban, następnie zadając pytanie: Jaki model rodziny [tradycyjny czy partnerski] uważasz za najlepszy dla wszystkich jej członków?⁵⁸⁶.

Król nie podziela zdania poprzedniczek i winą za problemy relacyjne w rodzinie obarcza kobiety, które zdecydowały się na podjęcie pracy zarobkowej:

Rodzice pragną sprostać waszym oczekiwaniom. Czy zawsze się to udaje? Czy jest to w ogóle możliwe w dzisiejszym zabieganym świecie, gdy matki pracują zawodowo i dom uległ tylu przemianom obyczajowym? Czyżby nadchodził kryzys rodziny?⁵⁸⁷.

584 Tamże, s. 59.

585 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 20.

586 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa 2010, s. 27.

587 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 13.

Na uwagę zasługują także dwa fragmenty publikacji Kalinowskiej, w których podniesiona jest – istotna z punktu widzenia edukacji antydyskryminacyjnej – kwestia postrzegania ludzi nie przez pryzmat stereotypowych cech i przynależności do różnych grup społecznych, ale poprzez indywidualne właściwości każdej osoby.

Człowiek dorosły, aby dobrze funkcjonować w okresie dorosłości i ułatwić sobie przejście do okresu starości, powinien: (...) kobiety i mężczyzn oceniać w kategoriach niepowtarzalnych cech osobowości, a nie tylko w kategoriach zainteresowań seksualnych⁵⁸⁸ – czytamy w podręczniku.

W kolejnym fragmencie Kalinowska wprost wskazuje na niebezpieczeństwo związane z posługiwaniem się stereotypami płci:

Jeżeli w rodzinie mówiono, że „nie należy ufać kobietom, bo są zdolne tylko do intryg i kręactwa”, lub że „wszyscy mężczyźni są prymitywni i nic mądrego nie potrafią powiedzieć”, jest bardzo prawdopodobne, że dziecko przechowa takie informacje w swojej podświadomości, i rezultatem tego może być chłód uczuciowy wobec partnera, z którym się kiedyś zwiąże⁵⁸⁹.

Są to jedyne miejsca, gdzie autorki podręczników w jakikolwiek sposób starają się przeciwdziałać stereotypom płci.

Tabela 7
Pozostałe kategorie

Lista kategorii	Liczba wystąpień kategorii w analizowanym podręczniku										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Agresja	5	22	9	1	4	4	2	2	0	0	7
Dyskryminacja	0	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0
Emancypacja	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Godność ludzka	3	2	6	2	3	1	0	1	0	1	0
Marginalizacja	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Obcy	6	7	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Podmiotowość	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Poniżanie	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Prawa człowieka	2	5	12	0	6	6	0	0	0	0	0

588 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 15.
589 Tamże, s. 66.

Przekonania	3	8	7	3	1	3	4	1	0	0	0
Przemoc	0	14	14	0	2	3	1	3	0	0	2
Prześladowanie	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Równość	2	2	3	0	1	0	0	1	0	0	0
Stereotyp	0	3	2	0	1	0	3	0	0	0	0
Szacunek	9	12	24	0	8	6	3	4	0	2	0
Światopogląd	8	11	11	1	2	3	1	2	0	0	0
Tolerancja	2	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1
Tożsamość	0	14	25	0	9	0	8	0	0	0	0
Większość	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0

Ostatni zbiór słów-kluczy nie jest powiązany z żadną konkretną przestanką dyskryminacji. Zawierają się w nim fundamentalne wartości związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji i włączaniem osób z grup wykluczonych: *emancypacja, godność ludzka, międzykulturowość, podmiotowość, prawa człowieka, równe traktowanie, równość (równouprawnienie, równe prawa), szacunek, tolerancja i wielokulturowość*. W tabeli znajdują się także słowa: *tożsamość, przekonania, światopogląd* oraz katalog pojęć odnoszących się do relacji mniejszość – większość (*obcy, inny, mniejszość, większość*) i mechanizmu stereotypizacji i dyskryminacji (*agresja, dyskryminacja, marginalizacja, mowa nienawiści, poniżanie, przemoc, prześladowanie, stereotyp, stygmatyzacja, uprzedzenie, wykluczenie, zbrodnia z nienawiści*). Aby ta część raportu była bardziej przejrzysta, wnioski zostały zaprezentowane według zaproponowanej powyżej kolejności, łącząc słowa-klucze w obszary tematyczne. Wartością, do której najczęściej odwołują się autorki publikacji, jest *szacunek*. Pojęcie to jest definiowane w kategoriach potrzeby oraz uczucia wyższego. Szacunku i akceptacji potrzebuje każdy człowiek niezależnie od wieku. Umiejętność okazywania szacunku jest świadectwem dojrzałości:

Człowiek dorosły, aby dobrze funkcjonować w okresie dorosłości i ułatwić sobie przejście do okresu starości, powinien: (...) dostrzegać znaczenie tradycji, zwyczajów, obyczajów, z szacunkiem traktować idee i wartości oraz dorobek minionych pokoleń, będąc równocześnie otwartym na zmiany i nowe idee⁵⁹⁰.

Komu i czemu należy okazywać szacunek? Postawę tę powinno się przyjmować wobec siebie i ciała tak swojego, jak innych osób, wobec dorosłych oraz osób najbliższych: członków rodziny, małżonki/mążonka. W książce Kalinowskiej pojawia się także postulat *szanowania inności*, odnosi się on jednakże tylko do relacji przyjacielskich: *prawdziwa przyjaźń jest*

590 Tamże, s. 15.

wyrazem dojrzałości psychicznej, empatii, szanowania inności i niepowtarzalności innych ludzi⁵⁹¹, a nie do szerszej problematyki społecznej czy określonych grup społecznych, na przykład narażonych na dyskryminację i wykluczenie. Przyjaźń jest także tym zagadnieniem, w nawiązaniu do którego najczęściej padało słowo *tolerancja*.

Nakaz okazywania szacunku wobec grup społecznych pojawia się w kontekście: śmiertelnie chorych⁵⁹², osób nie w pełni sprawnych⁵⁹³ i osób homoseksualnych⁵⁹⁴ (wątek ten został obszerniej omówiony w podrozdziale poświęconym orientacji seksualnej).

Słowo *szacunek* pojawia się także w kontekście relacji płci, jako element związku między kobietą i mężczyzną:

Jeżeli – patrzysz na osobę innej płci tak samo, jak na własną; – traktujesz ten związek jak wspólnotę, w której każda osoba ma równe prawa, traktowana jest z szacunkiem i godnością, możemy wówczas mówić o postawie partnerskiej⁵⁹⁵.

Co warte odnotowania, relatywnie dużo miejsca poświęcono problematyce szacunku wobec embrionu oraz płodu ludzkiego (9 wskazań) – w publikacjach temat ten został opatrzony nazwą *szacunek dla życia ludzkiego, dla życia człowieka*. Kalinowska w podręczniku przywołuje, że:

część naukowców i polityków uważa, że (...) zapłodnienie, wielki cud natury, jest początkiem życia dziecka w łonie matki i należy mu się taki sam szacunek i ochrona, jak w pełni ukształtowanej istocie ludzkiej⁵⁹⁶.

Z kolei Król zachęca:

A my wszyscy zastanówmy się nad tym, co możemy zrobić dla kobiet oczekujących dziecka – tych szczęśliwych w małżeństwie i tych, którym się życie nieszczęśliwie poplątało – by odczuli nasz szacunek dla nich i dla życia, którego są strażnikami⁵⁹⁷.

Zdaniem autorki,

Od 7 stycznia 1993 roku polskie prawo ograniczyło możliwość dokonywania aborcji, co poskutkowało zmianą świadomości społecznej: szacunkiem dla życia człowieka od momentu poczęcia⁵⁹⁸.

591 Tamże, s. 34.

592 Tamże, s. 16, 81.

593 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 60.

594 T. Król i in., dz. cyt., s. 120.

595 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 56.

596 Tamże, s. 80.

597 T. Król i in., dz. cyt., s. 168.

598 Tamże, s. 169.

Pojęcie *godności ludzkiej* pojawia się w odniesieniu do dzieci, nosicieli wirusa HIV i chorujących na AIDS, osób uboższych. Śmiertelnie chorym należy z kolei zapewnić godną śmierć poprzez wysokiej jakości opiekę w ośrodkach paliatywno-hospicyjnych.

Pojęcia *różnorodność* oraz *równe traktowanie* nie występują w analizowanych tekstach ani razu, znajdują się za to różne synonimy słowa *równość*. Dla autorek podręczników przyjaźń to *równość stron*, a w *małżeństwie małżonkowie mają równe prawa i obowiązki*⁵⁹⁹. Dwukrotnie w analizowanych tekstach odniesiono się do kwestii równouprawnienia kobiet i mężczyzn, m.in. Król pisze:

w różnych kulturach i przez wiele stuleci traktowano kobiety jako gorsze od mężczyzn. Teraz nikt nie ma wątpliwości, że są to równoprawne, równorzędne sobie osoby. Nie można jednak zapominać o ich ogromnej odmierności⁶⁰⁰.

Odniesienie do zagadnień praw człowieka w przeważającej liczbie wskazań dotyczy praw dziecka. Z podręczników uczniowie i uczennice dowiedzą się, jakie zapisy znajdują się w Deklaracji Praw Dziecka oraz Konwencji o Prawach Dziecka (system prawny ONZ), czym zajmuje się oraz w jaki sposób można skontaktować się z Rzecznikiem Praw Dziecka oraz Komitetem Ochrony Praw Dziecka. Ponadto odwołanie do międzynarodowych instytucji praw człowieka znajduje się we fragmencie autorstwa Kalinowskiej, podnoszącym problematykę związków jednopłciowych⁶⁰¹.

We wszystkich analizowanych publikacjach słowo *emancypacja* występuje raz – w zeszycie ćwiczeń Kalinowskiej. Pojawia się ono jednak w niezrozumiałym, błędnym znaczeniu. Kalinowska twierdzi, że postrzeganie drugiej płci jako gorszej, niższej, o mniejszej wartości jest postawą spotykaną często (...) w *ruchach emancypacyjnych*⁶⁰². Sformułowanie to zaprzecza podstawowym założeniom ruchów emancypacyjnych, które albo w centralnym punkcie stawiały równouprawnienie kobiet i mężczyzn (ruch emancypacyjny kobiet – feminizm) albo nie zajmowały się zagadnieniami płci (ruch emancypacji czarnej społeczności w USA).

W słowniku edukacji antydyskryminacyjnej szczególne miejsca zajmują trzy słowa: stereotyp, uprzedzenie i dyskryminacja. W analizowanych podręcznikach pojawiają się dwa wyrażenia z tej listy.

Stereotyp występuje łącznie 9 razy, jednak we wszystkich cytatach z podręcznika Król (co stanowi 1/3 wskazań) używa się tego słowa w znaczeniu potocznym, czyli nie związanym z obszarem zainteresowania edukacji antydyskryminacyjnej (mimo to, wskazania te zostały uwzględnione w tabeli powyżej). Słowo to pojawia się m.in. w zdaniu:

599 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, dz. cyt., s. 13.

600 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 35.

601 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 70.

602 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 41.

Czy przyjaźń między chłopcem a dziewczyną jest w ogóle możliwa? – to stereotypowe pytanie⁶⁰³.

W pozostałych tytułach autorki używają tego pojęcia przede wszystkim do opisanego zagadnień kobiecości i męskości oraz relacji pomiędzy płciami. Zarówno w podręczniku Kalinowskiej, jak i w zeszytach ćwiczeń Urban znajdziemy definicje stereotypów płci. Pierwsza autorka tak definiuje ten mechanizm:

W społeczeństwie funkcjonują stereotypy – uproszczone obrazy określające właściwości i przejawy płci, utrwalone przez tradycję⁶⁰⁴.

Z kolei w zeszytach ćwiczeniowym czytamy:

Stereotyp płci – to schemat myślowy, w którym przekazywane są z pokolenia na pokolenie przekonania o cechach męskich i kobiecych oraz wynikające z tych cech przeznaczenie kobiet i mężczyzn do pełnienia określonych funkcji i zadań w rodzinie oraz życiu zawodowym⁶⁰⁵.

Z tej samej publikacji można dowiedzieć się także, że bazujący na stereotypach tradycyjny model rodziny uległ przekształceniom⁶⁰⁶.

Stereotypom nie poświęca się w publikacjach wyraźnie osobnego miejsca na omówienie, nie nawiązuje się także do tego mechanizmu w odniesieniu do innych grup społecznych narażonych na dyskryminację. W przytaczanych tytułach nie przywołuje się funkcji stereotypów, nie dokonuje się jednoznacznej oceny tego zjawiska, prezentując skutki, jakie wywiera na jakość życia jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. W publikacji Kalinowskiej można wręcz mówić o wzmocnieniu stereotypowego przekazu, ponieważ tuż po definicji stereotypów płci autorka, stosując wytluszczoną czcionkę, wymienia katalog cech przypisywanych kobietom i mężczyznom. Tu – podobnie jak w pozostałych fragmentach – nie pojawia się żaden komentarz, który podważałby prawdziwość tak powstałych wizerunków. Na kolejnej stronie pojawia się za to wyjaśnienie, że:

To ludzie tworzą stereotypy i mogą je zmieniać, ale nawet za kilkadziesiąt lat, kiedy model mężczyzny i kobiety będzie inny niż dzisiaj, nie zmienią się naturalne predyspozycje człowieka związane z jego płcią⁶⁰⁷.

Trudno orzec, co autorka rozumie pod pojęciem *naturalnych predyspozycji człowieka związanych z jego płcią* (czy chodzi o fakt, że kobiety mogą karmić piersią a mężczyźni nie, czy

o to, że mężczyźni mają przykładowo *naturalne* umiejętności techniczne, a kobiety manualne), ponieważ wątek ten nie zostaje podjęty w kolejnych zdaniach.

Jako zachętę do refleksji można natomiast traktować ćwiczenie w publikacji Urban, gdzie zadaniem uczniów i uczennic jest zebranie znanych im *stereotypów ról męskich i kobiecych*, następnie odpowiedź na pytanie *Czy akceptujesz te stereotypy?*⁶⁰⁸.

Warto także zaznaczyć, że choć pojęcie stereotypu zostało w publikacjach zawłaszczone przez problematykę płci, to w żadnej analizowanej publikacji nie odnotowano istnienia dyskryminacji ze względu na płeć.

Pojęcie *uprzedzenie* nie znalazło się w żadnej z badanych publikacji, kilkakrotnie wystąpiło odniesienie do zjawiska *dyskryminacji*. W podręcznikach nie ma co prawda definicji tego mechanizmu, z lektury można jednak wywnioskować, które grupy – zdaniem autorek – są narażone na dyskryminację. Katalog ten obejmuje: nosicieli wirusa HIV oraz chorych na AIDS (2 wskazania), osoby starsze (2 wskazania – wątek ten został poruszony w podrozdziale poświęconym zagadnieniom wieku) oraz osoby homoseksualne (2 wskazania – szerzej omówione w podrozdziale o orientacji seksualnej).

Z publikacji Urban dowiadujemy się, że

świadomość nieuleczalności AIDS budzi wśród ludzi lęk przed zakażeniem, a tym samym może powodować u wielu osób lęk przed osobami chorymi, wrogość wobec nich, tendencje do ich marginalizacji i dyskryminacji. Mając wiedzę o drogach zakażenia, nie powinniśmy w życiu codziennym unikać kontaktów z ludźmi chorymi na AIDS⁶⁰⁹.

W kontekście osób z HIV/AIDS pojawiają się także wszystkie odnotowane w tabeli powyżej wskazania w obszarze *marginalizacja*.

Brak wiedzy na temat dróg przenoszenia choroby powodował, że ludzie zakażeni wirusem HIV byli odrzucani przez najbliższych, dyskryminowani w miejscach pracy czy w szkole, spychani na margines życia; czasem spotykali się wręcz z agresją – pisze Król⁶¹⁰.

Przeanalizowane podręczniki nie zawierają żadnego sformułowania pochodzącego od słowa *wykluczenie*. Jako synonim tego słowa można natomiast potraktować pojęcie wyrzutek, występujące w zdaniu:

603 T. Król i in., dz. cyt., s. 77.

604 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 41.

605 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 2*, dz. cyt., s. 30.

606 Tamże, s. 30.

607 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 42.

608 M. Urban, dz. cyt., s. 30.

609 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 3*, dz. cyt., s. 30.

610 T. Król i in., dz. cyt., s. 187.

(...) stałam się wyrzutkiem (...). A wszystko dlatego, że odważyła się przelać znowu milczenia i napisać o swoim syndromie postaborcyjnym, czyli traumie, jaką nosiła w sobie po dokonanej aborcji⁶¹¹.

Najczęściej odnotowywane słowa-kлючe w obszarze, który może – choć nie musi – dotyczyć mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, to *agresja, przemoc* oraz związane z tym synonimy i wyrażenia bliskoznaczne: *poniżanie, prześladowanie, gorsze traktowanie oraz dominacja*. Z tego katalogu można wyodrębnić grupę pojęć związanych ze zjawiskiem przemocy ze względu na płeć (*molestowanie seksualne, maltretowanie, znęcanie się, gwałt*) umieszczone w rozdziale poświęconym płci jako przesłance dyskryminacyjnej.

Zachowania agresywne, odwołujące się do przemocy, są w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie jednoznacznie potępiane. *W sytuacjach kryzysu nie pozwalaj sobie na agresję. Ona jedynie stwarza pozory dominacji, ale szybko traci się poczucie bezpieczeństwa i widzi jej destrukcyjny wpływ* – zauważa Król w podręczniku dla gimnazjalistów i gimnazjalistek⁶¹². W opinii auterek publikacji:

stosowanie przemocy w jakiegokolwiek sytuacji kontaktu międzyludzkiego, zmuszanie do uległości, posłuszeństwa czy podporządkowania świadczą o braku dojrzałości⁶¹³.

Autorki cytowanych publikacji podają różne odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie reagują agresywnie i uciekają się do przemocy. W opisach pojawiają się następujące uzasadnienia: kompleksy, żal i zazdrość⁶¹⁴, gospodarka hormonalna u chłopców – działanie testosteronu⁶¹⁵, odreagowanie na doznane krzywdy, tworzące łańcuch agresji oraz dorastanie wśród osób agresywnych, nie okazujących dziecku emocjonalnej uwagi⁶¹⁶, nadużywanie alkoholu⁶¹⁷, wpływ pełnych brutalności filmów, programów telewizyjnych oraz gier komputerowych⁶¹⁸. Wśród podanych przyczyn zachowań przemocowych Kalinowska podaje także ubóstwo, bezrobocie oraz młody wiek rodziców⁶¹⁹. Teoria ta nie ma swojego uzasadnienia, a podawanie takich informacji jako faktów przyczynia się do stygmatyzacji osób o niskim statusie materialnym, borykających się z trudnościami ekonomicznymi lub będących osobami młodymi. W niektórych podręcznikach autorki wyjaśniały mechanizm stosowania przemocy. Dwa z nich, z tego względu, że odwołują się do zagadnień nadużyć władzy, nawiązują do kontekstu

611 Tamże, s. 167.

612 Tamże, s. 30.

613 M. Urban, dz. cyt. s. 13.

614 T. Król i in., dz. cyt., s. 73.

615 Tamże, s. 58.

616 Tamże, s. 27, 151, 153; F. Kalinowska, dz. cyt., s. 66.

617 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 21, 22, 61, 62; M. Urban, dz. cyt. s. 39; T. Król i in., dz. cyt., s. 178.

618 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 102, 103; F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 75; T. Król i in., dz. cyt., s. 37; M. Urban, dz. cyt. s. 33.

619 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik...*, s. 22.

dyskryminacyjnego. W podręczniku Kalinowskiej znajdujemy definicję przemocy domowej: *wykorzystywanie przewagi siły lub władzy w celu krzywdzenia innych członków rodziny*⁶²⁰. Z kolei Król analizuje agresywne zachowania w grupie rówieśniczej:

Częściej występuje jako chęć imponowania, dominacji w grupie rówieśników, dążenie do objęcia przywództwa⁶²¹.

W kilku rozdziałach analizowanych podręczników wspomniane zostają grupy lub kategorie osób szczególnie narażonych na różne formy przemocy. Są to nosiciele wirusa HIV i chorzy na AIDS⁶²², członkowie rodzin, z akcentem na traktowanie dzieci (przemoc domowa), kobiety (przemoc seksualna) oraz osoby, które są postrzegane jako homoseksualne:

Nierzadko spotykacie się z przewiskami i naśmiewaniem się rówieśników, którzy znęcają się psychicznie nad kolegą lub koleżanką pogłębiając ich rozterki. (...) Rówieśnicy potrafią być bezlietni w prześladowaniu każdego, kto budzi podejrzenia o homoseksualizm⁶²³.

W podręcznikach sporo miejsca poświęcono różnym rodzajom przemocy, na które narażone są dzieci w relacji z dorosłymi bliskimi. Podkreślono, że zgodnie z polskim prawem i przyjętymi przez Polskę międzynarodowymi konwencjami obowiązuje całkowity zakaz stosowania wobec dzieci przemocy fizycznej (zakaz kar cielesnych), przemocy psychicznej (*wyzwiska, groźby, emocjonalne odrzucenie, nadmierne wymagania i nieliczenie się z możliwościami rozwojowymi dziecka*⁶²⁴), zaniedbania, wykorzystania seksualnego oraz wyzysku, a *dzieciom, które były maltretowane, zaniedbywane, doznały poniżającego traktowania czy karniania, należy stworzyć warunki do pełnej rehabilitacji czy reintegracji*⁶²⁵. We fragmentach poświęconych tym zagadnieniom mowa jest także ogólnie o przemocy domowej, nie ma tu jednak wprost wyrażonego faktu, że motywem takich zachowań wobec partnerki bądź innej członkini rodziny jest dyskryminacja ze względu na płeć i przemoc wobec kobiet. W publikacjach brak jest wyjaśnienia mechanizmu mniejszość – większość. Słowo *mniejszość* nie pojawia się ani razu, słowo *większość* występuje w potocznym znaczeniu (np. *większość Polaków*). Jedynie Król w rozdziale poświęconym relacjom z rówieśnikami stara się nakłonić uczniów i uczennice do refleksji:

Czy potrafisz podejść do kolegi i być z nim, gdy inni go poniżają? (...) Takie postępowanie wymaga odwagi. Odważny jest nie ten, który się nie boi, ale ten,

620 Tamże, s. 23.

621 T. Król i in., dz. cyt., s. 58.

622 Tamże, s. 187.

623 Tamże, s. 117.

624 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 22.

625 Tamże, s. 8.

który mimo strachu nie pozostaje bierny. Trzeba mieć charakter by przeciwstawić się większości⁶²⁶.

Ponownie wątek ten pojawia się u tej autorki w ogólnym stwierdzeniu:

[w dorosłym życiu] niejednokrotnie trzeba będzie bronić swoich racji, odeprzeć obce argumenty, choćby reprezentowała je większość⁶²⁷.

Sformułowanie *większość* nie występuje w analizowanych podręcznikach w odniesieniu do konkretnej grupy narażonej na dyskryminację.

Ostatnie z analizowanych zagadnień – *światopogląd i przekonania* – pokazywane są w podręcznikach albo jako przyczyna konfliktów (np. w rodzinie) albo jako element zbliżający ludzi do siebie. W żadnej książce nie pojawia się wątek dominujących w społeczeństwie przekonań stwarzających normę i punkt odniesienia oraz poglądów podzielanych przez mniejszość, narażających tę grupę na wykluczenie i dyskryminację. U Kalinowskiej pojawia się jedynie wyjaśnienie pojęcia *konformizmu*, definiowanego jako

skłonność ludzi do przejmowania zachowań, postaw i wartości określonej grupy, postępowanie zgodne z obowiązującymi normami, wartościami i poglądami⁶²⁸.

Na uwagę zasługuje fragment poświęcony poczuciu wyobcowania ze względu na niepodanie się normom grupy rówieśniczej. Jest to fragment listu Krzysztofa do redakcji jednego z młodzieżowych pism:

(...) nie lubię pić i nie palę, a moi koledzy z tego korzystają. Nie zazdroszczę im, bo wiem, że nie tędy droga, i nie chcę zmienić swoich przekonań tylko dlatego, aby zostać „wcielonym” do ich społeczności⁶²⁹.

Ta sama autorka rozwija tę myśl w podręczniku gimnazjalnym:

Trzeba umieć zdobyć się na własny osąd poglądów innych ludzi, umieć sformułować i obronić własne poglądy⁶³⁰.

W większości podręczników jako receptę na presję koleżanek i kolegów oraz wskazówkę, jak budować zdrowe relacje międzyludzkie, podaje się asertywność:

626 T. Król i in., dz. cyt., s. 64.

627 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 37.

628 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 104.

629 *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas V–VI szkoły podstawowej*, dz. cyt., s. 62.

630 T. Król i in., dz. cyt., s. 61.

Aby wbrew własnym przekonaniom, dla uznania ze strony rówieśników, nie ulegać presji, naucz się być asertywnym⁶³¹. Towarzyszy temu świadomość, że każdy człowiek ma swój sposób rozumienia spraw i nie można żądać od nikogo zmiany poglądów tylko dlatego, że mnie się one nie podobają, bo są inne niż moje⁶³².

4.5.3 Wnioski i rekomendacje

Wnioski z analizy podstawy programowej i podręczników wychowania do życia w rodzinie pozwoliły sformułować szereg rekomendacji, związanych z wprowadzeniem wątków edukacji antydyskryminacyjnej do treści przedmiotowych. Przede wszystkim konieczne jest wprowadzenie do podstawy programowej elementów związanych z przeciwdziałaniem stereotypom i dyskryminacji, zwłaszcza w odniesieniu do relacji panujących w rodzinie i w grupach rówieśniczych. Warto także szczegółowo określić zakres tematyczny poruszanych zagadnień, gdyż ogólnie sformułowane pojęcia szacunku i godności ludzkiej mogą być bardzo różnie interpretowane przez autorów/autorki podręczników i stać się jedynie pustymi hasłami. Aby przedmiot ten miał wymiar przeciwdziałania dyskryminacji, konieczne jest, aby jego treść nie marginalizowała żadnego z istniejących modeli rodziny. W obecnym kształcie zawartość merytoryczna podręczników nie dostrzega istnienia wielu scenariuszy życiowych, które przecież także dotyczą uczestniczących w zajęciach WdŻ uczniów i uczennic. Zaleca się zatem, aby pojęcie rodziny uwzględniało nie tylko małżeństwa z dziećmi oraz małżeństwa bezdzietne, ale także związki partnerskie – tak homoseksualne, jak i heteroseksualne (zarówno te posiadające potomstwo, jak i te nie wychowujące dzieci), rodziny adopcyjne, samodzielne rodzicielstwo, rodziny, w których osoby z wyboru lub konieczności nie zamieszkuje w jednym gospodarstwie domowym, osoby, które nie są w żadnej intymnej relacji. Istotne jest, aby modele związków partnerskich i ich rodzin, reprezentowane przez mniejszość, nie pojawiały się wyłącznie w oddzielnych rozdziałach jako opisy zjawisk problematycznych, patologicznych albo dziwnych i nietypowych. Należy uwzględnić te modele na równi z modelem dominującym, także w pozostałych wątkach tematycznych.

Warto, aby podręczniki odzwierciedlały faktyczny obraz polskiego społeczeństwa w całej swej różnorodności, wzmacniając w uczniach postawę otwartości i tolerancji. Stąd kolejną rekomendacją jest włączenie w katalog bohaterów/bohatek osób o innych niż polskie pochodzenie (a faktycznie zamieszkujących w Polsce, zarówno uchodźców/uchodźczynie, jak imigrantów/imigrantki), innym niż katolickie wyznaniu oraz osoby bezwyznaniowe, osoby o różnych rodzajach niepełnosprawności oraz osoby z chorobami psychicznymi. Postaci takie powinny pojawiać się na kartach podręczników jako realne odpowiedniki najbliższego

631 M. Urban, *Wychowanie do życia w rodzinie, Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum, część 1*, dz. cyt., s. 34.

632 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Ćwiczenia...*, s. 17.

otoczenia uczniów i uczennic – jako nauczyciele, członkowie rodzin, rówieśnicy. Zgodnie ze standardami edukacji antydyskryminacyjnej powinny one być pokazywane nie w rolach beneficjentów pomocy oraz ofiar godnych współczucia, ale jako osoby, które aktywnie kreują swoje życie, mierząc się z codziennymi trudnościami, związanymi z ich przynależnością do grup narażonych na dyskryminację.

Całkowitego zrewidowania wymagają opisy dwóch grup, wyróżnionych ze względu na przesłanki *płci* i *orientacji seksualnej*. Tu oprócz zaktualizowania treści merytorycznej podręczników pod kątem aktualnego stanu wiedzy naukowej, konieczne jest także wycofanie szeregu niezmiernie krzywdzących stereotypowych przekonań, podzielanych przez osoby tworzące podręczniki.

W obszarze *płci* należałoby wprowadzić pojęcie *płci społeczno-kulturowej*, którego omówienie pozwoliłoby uczniom i uczennicom świadomie kształtować tożsamość płciową, wolną od stereotypowych konstruktów męskości i kobiecości. Wartościowe byłoby prezentowanie kobiet i mężczyzn w różnych rolach, także przełamujących stereotypy płci oraz wprowadzenie pozytywnych wizerunków kobiet godnych naśladowania w sferze publicznej oraz mężczyzn obecnych w sferze domowej. Rozszerzeniu powinien ulec katalog podzielanych przez kobiety i mężczyzn aspiracji, stylów życia, umiejętności, zainteresowań, zawodów. Należałoby większą wagę przywiązać do kwestii przemocy seksualnej, na którą narażone są szczególnie dziewczęta. Jako oddzielny punkt należy potraktować androcentryczny język, jakim obecnie są napisane analizowane tytuły (w części podręczników sporadycznie pojawiają się zwroty adresowane zarówno do dziewcząt, jak i do chłopców, nie jest to jednak konsekwentnie stosowany zabieg, pojawia się rzadko i jest przypadkowy). Świadome użycie końcówek w rodzaju męskim i żeńskim oraz przywoływanie postaci obojga płci (np. koleżanki i koledzy) wzmocniłoby wśród nastolatków i nastolatek poczucie, że treści te są adresowane zarówno do chłopców, jak i dziewcząt.

W rozdziale poświęconym kształtowaniu się seksualności, w tym orientacji seksualnej, ważne jest poruszanie zagadnienia, w jaki sposób kształtują się różne orientacje seksualne (a nie tylko mniejszościowe). Po lekturze podręczników nieheteroseksualni uczniowie powinni mieć poczucie, że ich orientacja seksualna jest równoprawna z heteroseksualną, powinni wiedzieć, jakie są ich prawa oraz gdzie mogą zwrócić się po profesjonalną pomoc w przypadku osobistych wątpliwości lub braku akceptacji ze strony rodziny bądź rówieśników. Podobnie, wszyscy uczniowie powinni pozostać z przekonaniem, że wykluczanie kogokolwiek ze względu na niedominującą orientację seksualną jest niesprawiedliwością, nie mieszcząc się w standardach polskiej szkoły. Jednocześnie kwestie dotyczące parafilii, takich jak pedofilia czy ekshibicjonizm, powinny być kategorycznie i widocznie oddzielone od rozdziału poświęconego nieheteroseksualnym orientacjom.

Zarówno w obszarze *płci*, jak i *orientacji seksualnej* warto byłoby przybliżyć uczniom istnienie i osiągnięcia ruchów emancypacyjnych: feminizmu i ruchu na rzecz mniejszości seksualnych, które odegrały fundamentalną rolę w walce z dyskryminacją i kształtowaniu obecnej doktryny praw człowieka.

Marta Abramowicz, Agnieszka Bratkiewicz

4.6 Opinie nauczycieli o edukacji antydyskryminacyjnej w szkole

Aby uzupełnić dane dotyczące systemu kształcenia dzieci i młodzieży, przeprowadzono cztery zogniskowane wywiady grupowe (badania fokusowe) z udziałem nauczycielek i nauczycieli uczących przede wszystkim w szkole podstawowej i/lub gimnazjum i w niektórych przypadkach również w liceum. Każde z badań przeprowadzone było w innym mieście oraz z udziałem nauczycieli czterech różnych przedmiotów, tj. w każdym fokusie brały udział osoby uczące jednego przedmiotu: *historii* (Nowy Sącz, 5 osób), *języka polskiego* (Gdańsk, 8 osób), *wiedzy o społeczeństwie* (Gliwice, 4 osoby) oraz *wychowania do życia w rodzinie* (Warszawa, 4 osoby). Należy zaznaczyć, że zgodnie ze scenariuszem w każdym badaniu powinno wziąć udział 8 osób, jednak we wszystkich przypadkach wystąpiły bardzo duże trudności z rekrutacją nauczycielek i nauczycieli do badania, mimo wielokrotnego kontaktu telefonicznego ze szkołami. Część szkół w ogóle nie była zainteresowana badaniem dotyczącym edukacji antydyskryminacyjnej i udzielała takiej informacji wprost, a część przez kilka tygodni nie była w stanie wyznaczyć osoby, która wzięłaby udział w badaniu. Uczestnicy/uczestniczki każdego badania na początku otrzymywali/otrzymywały informację o celach badania, a następnie moderator lub moderatorka prowadził/prowadziła dyskusję dotyczącą zagadnień badawczych przygotowanych do części dotyczącej kształcenia dzieci i młodzieży.

Początek większości wywiadów stanowiło pytanie o edukację antydyskryminacyjną w szkole. Co ciekawe, większość badanych nie odpowiadała początkowo na to pytanie, zamiast tego pojawiały się rozważania, czy dyskryminacja rzeczywiście w ich szkole występuje. Można tu wyróżnić dwie postawy. Pierwszą wyraża przekonanie: *u nas w szkole raczej dyskryminacji nie ma*. Przykładowa wypowiedź:

(...) dzieci patrzyły na niego nie jak na kogoś gorszego (...) tylko jak na kogoś, kto wzbudził ich zainteresowanie; tak na dobrą sprawę od pewnego czasu młodzież chyba sama tej dyskryminacji mimowolnie przeciwdziała.

Osoby badane podają także przykłady osób, które potencjalnie mogłyby być dyskryminowane ze względu na np. inny niż biały kolor skóry czy niepełnosprawność, a mimo to zostały przez grupę dobrze przyjęte. Postawa taka jest jednak rzadsza. Większość nauczycielek i nauczycieli przyznaje, iż problem dyskryminacji w ich szkole istnieje. Samoistnie podawane przykłady dotyczą dyskryminacji ze względu na: inne pochodzenie (np. romskie, wietnamskie), inny kolor skóry (ciemniejszy), niepełnosprawność (fizyczną lub umysłową), chorobę psychiczną (zaburzenie afektywne dwubiegunowe), inny status materialny (niższy

lub wyższy), kibicowanie innemu zespołowi piłkarskiemu, słuchanie innego rodzaju muzyki, problemy skórne (trądzik młodzieńczy, alergię, egzema). Towarzyszy temu przekonanie, że dyskryminacja jest nieodłącznym elementem życia szkolnego:

Generalnie w każdej szkole, zawsze, jeżeli jest kilkoro uczniów, to zawsze się musi pojawić jakaś dyskryminacja. W każdym po prostu środowisku (...) się pojawia.

Nauczycielki i nauczyciele pytani ponownie o to, czy w ich szkole pojawia się edukacja antydyskryminacyjna, zazwyczaj odpowiadają, że tak. Pojawiają się wtedy zazwyczaj sformułowania na bardzo wysokim poziomie ogólności, wyrażające silne, jakkolwiek nie poparte konkretnymi przekonanie, że edukacja antydyskryminacyjna pojawia się i to często. Przykładowe wypowiedzi:

Uczę historii i wiedzy o społeczeństwie, więc siłą rzeczy te tematy dotyczące tolerancji, dyskryminacji i antydyskryminacji muszą się pojawiać w moim przedmiocie; (...) to się dzieje na wszystkich innych lekcjach, bo to zawsze gdzieś tam wychodzi; ja myślę, że ten problem właśnie działań antydyskryminacyjnych, tolerancji pojawia się przy każdej okazji.

Jednak, dopytani o szczegóły, nauczycielki i nauczyciele przyznają, że edukacja antydyskryminacyjna jako taka na ich lekcjach nie funkcjonuje. Nauczycielki i nauczyciele *historii, języka polskiego czy wychowania do życia w rodzinie* podkreślają, że nie jest to tematyka ich zajęć (przykładowe wypowiedzi: *Historia jest, że tak powiem, poza jakąkolwiek edukacją antydyskryminacyjną; WdŻ to jest jakby inny temat (...) inne zajęcia pomagają w tym, żeby oni się no nie dyskryminowali*). Nauczycielki wskazywały na brak tych treści w podstawie programowej:

Ta tematyka jest jakoś tak rozmyta. Nie ma tego w podstawie programowej, tak samo w podręcznikach. Ja mogę się doszukiwać na siłę, gdzieś tam znajdę, natomiast moment, w którym zaczyna się poruszać te sprawy wynika z sytuacji życia codziennego. A nie dlatego że ja biorę jakąś lekturę, omawiam i przy okazji; Ja uczę historii w szkole podstawowej, to tam już w ogóle czasu ani tematów związanych z tolerancją dla mniejszości narodowych praktycznie nie ma. To jest tylko moja inwencja twórcza gdzieś tam przy okazji.

Nauczycielki ze wszystkich grup wskazywały też, że kwestie edukacji antydyskryminacyjnej są dokładnie omawiane na lekcjach WOS lub na godzinach wychowawczych. Nauczycielki podawały też przykłady edukacji antydyskryminacyjnej, prowadzonej „nie wprost”. Przykłady te obejmowały działania, które można zaliczyć do dwóch kategorii. Pierwsza kategoria to udział w zajęciach lub projektach promujących integrację. Wymieniało tu: wspólne wycieczki do Kampinosu, zajęcia prowadzone przez pedagoga szkolnego (tzw. „klub wzajemnego wsparcia”), udział szkoły w projektach czy imprezach (np. projekt

przeciwdziałania antydyskryminacji Romów „Czy my się znamy?”, program edukacji filmowej, tzw. „dni języków”, praca wolontariacka). Zajęcia te przeciwdziałają dyskryminacji poprzez integrowanie różnych osób i edukację dotyczącą różnych kultur.

Druga kategoria działań to podejmowanie wątków dyskryminacji czy tolerancji „przy okazji”. Nauczycielki wskazywały tu na reagowanie na zachowania dyskryminacyjne uczniów:

jeżeli coś wyniknie na gorąco, no to wtedy jakby są rozmowy, przykłady, jakieś scenki; kiedy tylko pojawia się problem, nie wiem, że ktoś kogoś obrzuca, to są organizowane specjalne dodatkowe rozmowy z nimi, mamy pedagoga specjalnego, który zajmuje się tutaj mediacjami w razie konfliktu.

Trzecia kategoria działań obejmowała poruszanie wątków związanych z dyskryminacją w czasie lekcji przedmiotowych, przy okazji poruszania innych tematów. Jako przykłady nauczycielki *historii* podawały tematy mniejszości narodowych i religijnych (przy okazji np. wypraw krzyżowych lub Rzeczypospolitej Obojga Narodów) oraz temat rasizmu (II wojna światowa). Jedna z nich wspominała też o kwestii dyskryminacji wiekowej czy równouprawnieniu kobiet. Nauczycielki *języka polskiego* mówiły o dyskryminacji mniejszości rasowych (dzieła Schulza, Weiser Dawidek P. Huelle, *Zabić drozda* H. Lee), podziałach społecznych (*Tajemniczy ogród* F. Burnett) oraz – jednostkowo – o niepełnosprawności czy kwestiach równości płci. Nauczycielki *WdŻ* wspominały o antydyskryminacji w kontekście komunikacji i koleżeństwa, o dyskryminacji osób o innym niż biały kolorze skóry oraz – w jednym przypadku – o stereotypach płciowych. Mówiły także, iż sam fakt inicjowania dyskusji, ścierania się różnych poglądów może mieć działanie edukacyjne:

na każdym kroku dzieci są uczone bycia w różnych grupach, różne grupy są ze sobą mieszane, różne klasy są ze sobą mieszane na zajęciach.

Należy tutaj zwrócić uwagę, iż wymienione tu działania miały ograniczony zasięg. Pierwszą kategorię tworzą zajęcia – w większości – nieobowiązkowe, odbywające się w czasie pozalekcyjnym lub jednorazowe (ew. kilkurazowe) wydarzenia. Zaliczały się do tzw. czasu „pozalekcyjnego”. Działania drugiej kategorii mają często charakter „interwencyjny”, pojawiają się w odpowiedzi na konkretne zdarzenie, tak więc trudno tu mówić o regularnej edukacji. Taki charakter można przypisać działaniom z trzeciej kategorii. Należy jednak zauważyć, że w tym przypadku najlepiej reprezentowany jest wątek dyskryminacji rasowej czy też ze względu na pochodzenie etniczne/narodowe. Inne wątki pojawiały się tylko sporadycznie (np. niepełnosprawność fizyczna, różnice religijne, stereotypy płciowe, podziały społeczne). Można więc założyć, że pojawienie się tych wątków jest zależne wyłącznie od dobrej woli nauczyciela/nauczycielki oraz jego/jej indywidualnego uwrażliwienia na kwestie dyskryminacji (np. kwestię niepełnosprawności poruszała polonistka, która w wolnym czasie jest wolontariuszką w organizacji działającej na rzecz osób niepełnosprawnych), a także świadomości i wiedzy. Najtrudniejszy wydaje się wątek orientacji homoseksualnej. Nauczycielki

historii w większości (poza jedną, uczącą w szkole integracyjnej) twierdziły, że obawiają się w ogóle poruszać tę kwestię ze względu na reakcję uczniów:

jeżeli ja po prostu taki temat gdzieś tam wywołam, to już mamy z głowy, po prostu koniec lekcji; Jeżeli bym wywołała, podejrzewam, na historii taki temat, bo już było kilka takich sytuacji, to już po prostu nie ma lekcji. Zaczynają się komentarze, zaczynają się śmiechy. Jakakolwiek odrębność jest wyśmiewana, jest wyszydzana, tak to funkcjonuje.

Także wśród nauczycielek WdŻ tylko jedna potwierdziła omawianie kwestii homoseksualności na lekcji. Inna stwierdziła, że temat ten wzbudza opór młodzieży, dlatego nie eksponuje go szczególnie:

ja na to nacisku nie kładę, jeżeli grupa mówi, że nie chce na te tematy rozmawiać albo my chcemy przez ten temat się prześlizgnąć bo: „nas interesują inne rzeczy bardziej”. To ja, nie mam nic przeciwko temu. I to nie dlatego, że ja nie chcę na te tematy rozmawiać, tylko po prostu uważam, że jeżeli młodzież nie chce...

Nauczycielki języka polskiego obawiały się z kolei, że poruszenie kwestii homofobii doprowadzi do „zbanalizowania” tego tematu oraz stworzenia nowego wyznawiska – „ty homofobie”. Podkreślały też, że na ten temat bardzo dużo się słyszy (np. w telewizji), więc jest to już temat dobrze znany.

Czasem zaś wspomniane wątki poruszane były w bardzo ogólnym kontekście, przez co dotyczyły kwestii dyskryminacji tylko pośrednio (np. jako element umiejętności komunikacyjnych, praw człowieka). Jedna z nauczycielek WdŻ, opowiadając o tym, w jakim kontekście wprowadza pojęcia stereotypu, dyskryminacji czy równego traktowania, podała przykład dyskusji, która dotyczyła przede wszystkim wątku autorytetów. Powstaje pytanie, na ile treści dotyczące dyskryminacji zostały w tym kontekście wyeksponowane?

Nauczycielki historii konkludowały, iż poruszenie kwestii antydyskryminacyjnych warto byłoby zapisać w podstawie programowej (*Nie jest to zapisane w programie, nie jesteśmy zobowiązane, więc w tym momencie ci, którzy się boją, no to...*), co niejako zmobilizowałoby nauczycieli do poruszania tych kwestii:

Jak się znajdują, to ten nauczyciel będzie musiał to zrealizować albo przynajmniej zaznaczyć, że zostało zrealizowane, bo gdzieś tam wyjdzie tutaj czy w innym miejscu [że nie zostało przerobione – przyp. red.] natomiast jak nie ma, to albo obawiamy się o tym mówić, albo nie czujemy się komfortowo poruszać ten temat i też się tego nie robi, a jeszcze brakuje czasu, więc już w ogóle jest tyle usprawiedliwień, żeby nie wejść w ten temat, żeby o tym nie mówić. Przecież nie ma czasu...

Poruszanie kwestii antydyskryminacji zdaniem nauczycielek historii byłoby bardzo korzystne, gdyż pozwala zapoznać się z innością, lepiej przyswoić różne tematy z historii, urozmaica

lekcję, a poza tym może pozytywnie oddziaływać na postawy uczniów. Wskazywały także na fakt, iż brakuje im materiałów w podręcznikach, które pomagałyby się odnieść do kwestii antydyskryminacji.

Nauczycielki reprezentujące przedmiot WdŻ również wskazywały, że brakuje im w podręcznikach treści antydyskryminacyjnych (*ja przeglądam te podręczniki, ale o tej dyskryminacji to raczej nic tam w nich nie ma*). Ich zapotrzebowanie na zmiany dotyczyło zamieszczenia np. scenariuszy zajęć o przeciwdziałaniu dyskryminacji. Inne zarzuty dotyczyły np. stereotypowego prezentowania rodziny, braku poruszania kwestii seksualności niepełnosprawnych czy dyskryminacji ze względu na wygląd.

W tym kontekście nieco zaskakują wnioski nauczycielek języka polskiego. Nauczycielki te wydają się świadome problemu rozpowszechnienia dyskryminacji wśród uczniów/uczennic i w czasie badania podawały liczne przykłady zachowań dyskryminacyjnych. Zgodziły się także, iż kwestia edukacji antydyskryminacyjnej nie jest w zasadzie uwzględniona w podstawie programowej, a wprowadzanie takich treści zależy wyłącznie od dobrej woli nauczyciela/nauczycielek. Mimo to grupa ta twierdziła, iż rozszerzenie programu tego przedmiotu o tematy dotyczące dyskryminacji nie jest potrzebne. Postawę taką można tłumaczyć – jak sugeruje moderatorka badania – faktem, iż nauczycielki te same dobrze sobie radzą z wprowadzaniem tych treści i nie mają świadomości, że dla innych nauczycieli może to stanowić problem. Alternatywne wytłumaczenie jest takie, że – zdaniem nauczycielek tego przedmiotu (tak samo jak historii oraz przedmiotu WdŻ) treści dotyczące dyskryminacji są dokładnie omawiane na innych lekcjach (np. WOS), nie ma więc potrzeby dublować tych treści.

W związku z tym można byłoby oczekiwać, iż tematy dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej będą omawiane na zajęciach WOS znacznie obszerniej niż na innych zajęciach. Tymczasem nauczycielki i nauczyciele tego przedmiotu również mówili, że edukacja antydyskryminacyjna nie zawsze pojawia się na ich lekcjach jako taka (*w nazwie się nie pojawia [edukacja antydyskryminacyjna – przyp. red.]*). Warto zwrócić uwagę, że przytoczone argumenty – podobnie jak w przypadku nauczycieli innych przedmiotów – wskazywały, iż temat się pojawia, bo „musi się pojawić”, natomiast są to stwierdzenia dość ogólne:

... no samej takiej edukacji pod tą nazwą – nie, ale tolerancja i tak dalej, to na WOS przy prawach człowieka czy nawet przy naszej konstytucji, przy omawianiu konstytucji, to się i w gimnazjum, i w liceum robi, więc nie ma możliwości nie mówić o tolerancji; w nazwie może nie, ale częściej chyba pojawia się pojęcie samej tolerancji i to jako element na różnych przedmiotach się na pewno pojawia.

Co ciekawe, zdaniem nauczycielek i nauczycieli WOS temat ten jest poruszany na innych przedmiotach:

To nie jest coś, co jest tylko, co się pojawia na historii i na WOS, prawda, bo ja tutaj korzystam na przykład z dokonań koleżanek i kolegów na języku polskim; moim zdaniem nie ma znaczenia, czy to jest WOS, historia czy wychowanie do życia

w rodzinie, gdzie też to się pojawia, ale to może być też matematyka, fizyka i każdy inny przedmiot, kiedy można prowadzić to w duchu poszanowania i tolerancji, to jest naturalne i chyba większość z nauczycieli to realizuje.

Tylko jeden z nauczycieli powiedział, że omawia trzy elementy postawy: stereotypy – uprzedzenia – dyskryminacja i podał czas trwania zajęć poświęconych konkretnie temu tematowi (4–5 godzin lekcyjnych), ale zaznaczył, że ta sytuacja dotyczy liceum, gdyż w gimnazjum kwestie dyskryminacyjne są omawiane „przy okazji”.

Nauczyciele WOS deklarują wprowadzanie na zajęciach takich pojęć jak: *stereotyp, dyskryminacja, seksizm, rasizm, homofobia*. Co jest pozytywnym sygnałem, podają też konteksty wprowadzania tych pojęć – w kontekście tematów z podstawy programowej (np. rodzaje konfliktów społecznych, patriotyzm, nacjonalizm, szowinizm), jak i poruszanych samodzielnie (np. omówienie stosunków polsko-żydowskich, rozbijanie stereotypów płciowych z odwołaniem się do treści w podręczniku oraz przedstawieniem konkretnego ćwiczenia). Prowadzą też dodatkowe działania wymieniane również przez nauczycielki innych przedmiotów: organizowane spotkania (np. szkolne koło Amnesty International), udział w wolontariatach, organizacja wydarzeń (np. „młodzież głośuje”). Tym niemniej, tylko jeden nauczyciel (ten, który poświęca edukacji antydyskryminacyjnej konkretną liczbę godzin) podaje konkretne statystyki np. dotyczące przemocy wobec kobiet czy też zamiary na konkretne organizacje przeciwdziałające przemocy. Nauczyciel ten zwrócił też uwagę, iż podczas dyskusji pozostali uczestnicy odnoszą się do stereotypowego obrazu kobiet we własnych opiniach (w trakcie fokusu wywiadała się dyskusja, z której wynikało, że uczennice są bardziej agresywne niż uczniowie i to uczniowie są obecnie mniej przebojowi i w gorszej sytuacji).

Na tej podstawie można wysnuć wniosek, iż jakkolwiek nauczycielki i nauczyciele różnych przedmiotów mają subiektywne poczucie częstego poruszania kwestii antydyskryminacji, to analiza konkretnych sytuacji wskazuje na sytuację odwrotną. Edukacja antydyskryminacyjna jako taka w zasadzie w szkołach nie istnieje, natomiast poszczególne wątki dotyczące tolerancji czy stereotypów pojawiają się sporadycznie, w zależności od uznania i dobrej woli nauczyciela, w bardzo różnych kontekstach. W różnym stopniu omawiane są także przypadki dyskryminacji: niektóre wątki pojawiają się stosunkowo często (np. rasizm, problem mniejszości narodowych), inne zaś są zwyczajowo pomijane (np. kwestie homoseksualności). W tej sytuacji przekonanie nauczycieli, że temat edukacji antydyskryminacyjnej pojawia się często (pojawiały się nawet opinie o „nadmiarze” w tej kwestii) wydaje się mocno arbitralny i raczej niezasadniony. Przekonanie to odzwierciedla normatywne nastawienie (*tolerancja to ważny temat, należy o nim dużo mówić*), nie zaś rzeczywistą sytuację (uczestnicy badań w większości mieli problemy z podaniem konkretnych przykładów). Być może zachodzi następujące zjawisko: wszyscy są przekonani, że temat został już wielokrotnie poruszony przez innych – w rezultacie sami nie muszą go poruszać (i w rezultacie temat jest poruszany rzadko i tylko okazjonalnie).

Warto zwrócić uwagę, iż część nauczycielek i nauczycieli sugerowała też, że obawia się pewnych tematów albo, że mówienie na dany temat jest *sztuczne i nienaturalne*, używając nawet argumentów, iż *młodzież nie chce na ten temat mówić*. Temat ten pojawiał się zaskakująco często w odniesieniu do kwestii orientacji homoseksualnej. Może to odzwierciedlać osobiste uprzedzenia nauczycieli/nauczycielek bądź też obrazować ich brak umiejętności poruszania tego tematu. Nauczyciele poruszający tę kwestię na zajęciach (jedna z nauczycielek WdŻ, jedna z nauczycielek *historii* i jeden z nauczycieli WOS) nie relacjonowali tego typu problemów, twierdzili też, że młodzież pozytywnie reagowała na przedstawiane kwestie. Pokazuje to, iż umiejętność mówienia na dany temat może być czynnikiem istotniejszym w odbiorze treści przez uczniów niż sam temat.

5

Najważniejsze wnioski i rekomendacje

5. Najważniejsze wnioski i rekomendacje

W badaniu zrealizowanym przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej w ramach projektu „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” postawiono dwa pytania badawcze:

1. Czy i w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności kompetencje do:
 - budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną,
 - prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała równy dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć.
2. Czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów/uczennic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności ich:
 - wiedzę na temat powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji,
 - wiedzę i umiejętność stosowania instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji,
 - wiedzę na temat sposobów wzmacniania grup i osób dyskryminowanych,
 - wiedzę na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych.

Kompetencje rozumiemy jako wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne oraz określoną postawę względem innych ludzi.

W celu odpowiedzi na postawione pytania przeprowadzono analizę treści następujących dokumentów i podręczników:

- podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- 55 najpopularniejszych podręczników i zeszytów ćwiczeń do historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie,
- standardy kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli w Polsce,
- oferta 18 ośrodków doskonalenia nauczycielek/nauczycieli,
- oferta Ośrodka Rozwoju Edukacji,
- oferta studiów podyplomowych dla nauczycielek/nauczycieli.

Uzupełnieniem były bezpośrednie spotkania z nauczycielkami/nauczycielami analizowanych przedmiotów (grupy fokusowe) oraz wywiady z ekspertkami i ekspertami ds. systemu edukacji.

Szczegółowe wyniki badań wraz z interpretacją oraz proponowane w ramach poszczególnych przedmiotów rekomendacje zamieszczono w kolejnych rozdziałach niniejszego raportu, poświęconych kolejnym elementom systemu edukacji formalnej. Poniżej zamieszczono ogólne wnioski i rekomendacje w podziale na dwa obszary badawcze.

5.1 System kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce

Z badań zrealizowanych w ramach projektu wynika, że w dokumentach⁶³³ dotyczących standardów kształcenia nauczycielek i nauczycieli nie są zawarte wymogi posiadania przez nauczycieli i nauczycielki odpowiednich kwalifikacji przygotowujących ich do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej lub przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach. Realizacja edukacji antydyskryminacyjnej w szkole jest więc zależna wyłącznie od dobrej woli i poziomu świadomości władz szkół wyższych i placówek doskonalenia nauczycieli oraz osobistej chęci rozwoju nauczycieli i nauczycielek.

W związku z tym rekomendujemy uwzględnienie podstawowej wiedzy z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, tj.:

- wiedzy na temat procesów grupowych mniejszość-większość, procesów postrzegania społecznego, stereotypizacji i uprzedzeń, mechanizmu dyskryminacji;
- wiedzy na temat przejawów dyskryminacji ze szczególnym naciskiem na środowisko szkoły;
- wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ich historii emancypacyjnej ze szczególnym naciskiem na te grupy, które są obecne w polskim społeczeństwie, a co za tym idzie – są uczniami i uczennicami polskich szkół;
- wiedzy na temat prawa antydyskryminacyjnego oraz umiejętności reagowania na dyskryminację w środowisku szkolnym, czyli takim, gdzie zarówno sprawcą jak i ofiarą dyskryminacji może stać się uczeń, nauczyciel lub rodzic;
- wiedzy na temat mechanizmu ukrytego programu nauczania oraz poszerzenia osobistej świadomości nauczycieli w tym zakresie.

633 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli; Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. „Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”.

W badaniu analizie poddano także oferty ośrodków doskonalenia nauczycielek i nauczycieli, ofertę Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz studiów podyplomowych dla nauczycielek/nauczycieli. Sformułowano następujące rekomendacje dotyczące tego obszaru:

- Uczynienie form doskonalenia wolnymi od wszelkiego rodzaju dyskryminacji, w szczególności wolnymi od stereotypów dotyczących wszelkich przesłanek dyskryminacyjnych. Powinny one poruszać w pełnym zakresie zagadnienia związane z edukacją antydyskryminacyjną, umożliwiając kształtowanie kompetencji w zakresie powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji, wiedzy i umiejętności związanych z wprowadzaniem instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji, wzmocnienia grup i osób dyskryminowanych, wiedzy na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych oraz przygotowywać do prowadzenia zajęć w sposób równościowy i włączający. Warto także zadbać o to, by informacje o realizowanej ofercie były rzeczywiście dostępne dla osób potencjalnie zainteresowanych uczestnictwem w poszczególnych formach kształcenia (np. publikowanie informacji również poza stroną internetową ośrodka).
- Uwzględnienie zajęć dotyczących wszystkich podłoży dyskryminacji – *płci, orientacji seksualnej, wieku, pochodzenia narodowego i etnicznego, wyznania, bezwyznaniowości, niepełnosprawności* (różnych jej rodzajów, nie tylko związanego z uszkodzeniem narządu ruchu, ale także narządu słuchu i wzroku oraz niepełnosprawności intelektualnej i powodowanej chorobą psychiczną) i innych przesłanek. W tych formach, które w sposób ogólny podnoszą kwestie dyskryminacji, nie koncentrując się na jednej przesłance, konieczne jest zwrócenie uwagi na mechanizmy dyskryminacji i wykluczenia.
- Stworzenie możliwości podnoszenia kompetencji (szczególnie wiedzy) dotyczących grup „mniejszościowych”, narażonych na wykluczenie i dyskryminację, ich historii, sytuacji aktualnej, form organizacji, formułowanych postulatów itd.
- Stworzenie możliwości odbycia szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych i równościowych wszystkim zainteresowanym osobom z kadry zarządzającej, nauczycielskiej, a także wizytatorom/wizytatorkom, kuratorom/kuratorkom i wszystkim innym osobom zatrudnionym w organach prowadzących szkoły (docelowo takie szkolenia powinny stanowić obowiązkowy element edukacji osób związanych z nauczaniem i wychowaniem).
- Włączenie zajęć podnoszących kompetencje nauczycieli/nauczycielek w zakresie przeciwdziałania i reagowania na przemoc, które to zajęcia będą uwzględniały perspektywę płci społeczno-kulturowej oraz wiedzę o przemocy motywowanej uprzedzeniami ze względu na *płeć, orientację seksualną, pochodzenie etniczne i narodowe, wiek, niepełnosprawność, wyznanie lub bezwyznaniowość* i inne przesłanki.
- Przygotowanie ofert w sposób „komunikujący równość”, tj. dokonanie zróżnicowania wizerunków osób prezentowanych w materiałach graficznych (np. zróżnicowanie ich wieku, płci czy stopnia pełno- lub niepełnosprawności), unikanie przedstawiania poszczególnych osób w stereotypowy sposób, konstruowanie informacji w języku neutralnym płciowo lub

rozróżniającym obie płcie (komunikaty skierowane zarówno do kobiet, jak i mężczyzn), a także języku wrażliwym na różnorodność (nie stygmatyzującym, nie wykluczającym).

- Dostosowanie stron internetowych do potrzeb osób niedowidzących zgodnie z dostępnymi standardami w tym zakresie.
- Rozszerzenie liczby ofert studiów podyplomowych, umożliwiających nabycie kompetencji w zakresie prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej oraz otwieranie kierunków takich studiów poza dużymi miastami zlokalizowanymi w centralnej Polsce, dzięki czemu zwiększy się dostępność tych ofert dla zainteresowanych osób.

Sformułowano także propozycje rozwiązań systemowych w zakresie doskonalenia nauczycielek i nauczycieli w Polsce:

- Opracowanie i wprowadzenie standardu w odniesieniu do zajęć podnoszących kompetencje (wiedza, umiejętności, postawy) i kwalifikacje w obszarze warsztatu antydyskryminacyjnego, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz przygotowujących do prowadzenia zajęć, a także reagowania i interwencji w sytuacjach dyskryminacji w szkole (zakres tematyczny, ujednolicona terminologia, minimalny poziom wiedzy niezbędny do „zaliczenia”, czas trwania, wielkość grupy, kompetencje osób prowadzących itd.).
- Warunkiem akredytacji ośrodka doskonalenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno być posiadanie w ofercie zajęć podnoszących kwalifikacje kadry w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na *płeć, orientację seksualną, rasę i pochodzenie etniczne (narodowe), religię lub wyznanie (bezwyznaniowość), niepełnosprawność i wiek*. Zarówno program takiego szkolenia, czas trwania, liczba osób, stosowane formy, jak i kompetencje osób prowadzących powinny zostać ustandaryzowane.
- Prowadzenie stałego monitoringu i przeprowadzanie ewaluacji w odniesieniu do wprowadzania edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w ofercie doskonalenia nauczycieli/nauczycielek i innych osób związanych z systemem edukacji (w tym kadry zarządzającej).

5.2 System kształcenia uczennic i uczniów w Polsce

Z perspektywy badań podstawy programowej oraz podręczników do nauczania *historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie* trudno jest odpowiedzieć twierdząco na postawione pytania badawcze – polski system edukacji formalnej w bardzo niewielkim stopniu rozwija u uczennic i uczniów kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną. W podręcznikach pojawia się bardzo mało informacji na temat powstawania i mechanizmów działania dyskryminacji, młodzi ludzie nie są uczeni, w jaki sposób reagować na przemoc (w tym przemoc motywowaną uprzedzeniami) czy dyskryminację. Niewiele dowiadują się o osobach i grupach dyskryminowanych (są grupy nieistniejące w podręcznikach, jak osoby nieheteroseksualne czy osoby starsze), o ruchach prowadzących do emancypacji tych grup, a także o tym, w jaki sposób można reagować i wspierać ich członków/członkinie w sytuacji dyskryminacji.

5.2.1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego

Tematyka antydyskryminacyjna, problematyka związana z równością i różnorodnością została uwzględniona w podstawie programowej w wielu różnych miejscach⁶³⁴ i warto ten fakt docenić. Taki materiał stanowi znakomity punkt wyjścia do szerszego, systematycznego włączania perspektywy antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej na etapach edukacyjnych I–IV.

W efekcie analizy podstawy programowej rekomenduje się:

- uporządkowanie i usystematyzowanie treści związanych z tematyką antydyskryminacyjną, w tej chwili przypisanych do różnych przedmiotów;
- włączenie do podstawy programowej treści dotyczących pojęć należących do łańcucha dyskryminacji, tj. stereotypów – uprzedzeń – dyskryminacji, wskazywanie jasnych zależności między nimi;
- włączenie tematyki różnorodności i dyskryminacji ze względu na różnorodne przestanki: *wiek, niepełnosprawność, orientację seksualną, płeć, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny*;
- włączenie do podstawy programowej treści dotyczących płci społeczno-kulturowej (*gender*), ról społecznych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, stereotypów i przekonań dotyczących płci;
- przeniesienie treści o charakterze antydyskryminacyjnym, nauczanych jedynie w ramach zakresu rozszerzonego poszczególnych przedmiotów lub w ramach przedmiotów uzupełniających, na obowiązkowy etap edukacji.

5.2.2 Wybrane podręczniki do nauczania historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie.

Tematyka antydyskryminacyjna, problematyka związana z równością i różnorodnością jest w ramach tych przedmiotów uwzględniana w sposób niezadowalający, nie wykorzystuje się potencjału treści programowych, wielu okazji, w których można by uczyć młodzież patrzeć przez „równościowe okulary” i uwzględniać taką perspektywę.

Szczegółowe analizy i rekomendacje zamieszczono w rozdziałach poświęconych poszczególnym przedmiotom, natomiast w kontekście zidentyfikowanych obszarów do rozwoju oraz braków w treściach podręcznikowych sformułowano następujące ogólne rekomendacje:

634 Badaniu poddano Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, oraz Podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, uwzględniając w analizie wszystkie przedmioty nauczane w szkole podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

1. Umieszczanie w podręcznikach większej liczby informacji, ilustracji i tekstów literackich dotyczących przesłanek takich jak: *status uchodźcy, migranta, religia, wiek, zdrowie psychiczne i orientacja seksualna*. Teksty/ilustracje powinny pokazywać osoby o innym niż polskie pochodzeniu, innym niż katolickie wyznaniu, osoby nieheteroseksualne oraz osoby bezwyznaniowe, osoby o różnych rodzajach niepełnosprawności, w tym takie, które żyją z chorobami psychicznymi. Postaci takie powinny pojawiać się w podręcznikach jako realne odpowiedniki najbliższego otoczenia uczniów i uczennic – jako nauczyciele/nauczycielki, członkowie/członkinie rodzin, rówieśnicy/rówieśniczki. Zgodnie ze standardami edukacji antydyskryminacyjnej powinny one być pokazywane nie w rolach beneficjentów pomocy oraz ofiar godnych współczucia, ale jako osoby, które aktywnie kreują swoje życie, mierząc się z codziennymi trudnościami, związanymi z ich przynależnością do grup narażonych na dyskryminację.
2. Unikanie w poleceniach i treściach ćwiczeń słów przyczyniających się do pogłębienia stygmatyzacji wobec niektórych grup lub słów uznawanych przez te grupy za obraźliwe (np. kaleka, Murzyn, Cygan, homoseksualista). Zastępowanie ich słowami neutralnymi, np. Rom, osoba z niepełnosprawnością, Afrykanin, osoba homoseksualna.
3. Włączenie wiedzy na temat pojęć należących do łańcucha dyskryminacji, tj. stereotypów – uprzedzeń – dyskryminacji, do treści podręcznika. Wskazywanie jasnych zależności między nimi. Jednoznacznie negatywna ocena zjawiska stereotypów jako zagrożenia dla jednostek próbujących realizować się poza stereotypem. Rezygnacja z podziału na stereotypy pozytywne i negatywne.
4. Zapewnienie w podręcznikach możliwości nabycia przez uczennice i uczniów wiedzy i umiejętności związanych z identyfikowaniem zachowań o charakterze dyskryminacyjnym oraz umiejętnością odpowiedniego reagowania na dyskryminację, zarówno w sytuacji występowania w roli świadka/świadkini, jak i osobistego jej doświadczania.
5. Włączanie informacji o płci społeczno-kulturowej (*gender*), rolach społecznych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, stereotypach i przekonaniach dotyczących płci. Uświadamianie, w jaki sposób wpływają one na wybory życiowe dziewcząt i chłopców. Rozszerzenie katalogu podzielanych przez kobiety i mężczyzn aspiracji, stylów życia, umiejętności, zainteresowań, zawodów. Używanie w podręcznikach języka z formami męskimi i żeńskimi, uwzględniającego udział w lekcjach uczniów i uczennic. Szersze uwzględnianie postaci kobiecych w przebiegu wydarzeń historycznych i współczesnych, przede wszystkim w aspekcie przyczyn, następstw i zachodzących zmian w strukturze społecznej.
6. Ukazywanie różnych modeli rodziny, w tym samodzielnych rodziców, rodziców nieheteroseksualnych, rodzin zastępczych. Istotne jest, aby modele związków partnerskich i ich rodzin, reprezentowane przez mniejszość, nie pojawiały się wyłącznie w oddzielnych rozdziałach, jako opisy zjawisk problematycznych, patologicznych albo dziwnych i nietypowych.

7. W przypadku *wychowania do życia w rodzinie* całkowitego zrewidowania wymagają opisy dwóch grup – ze względu na przesłankę *płci i orientacji seksualnej*. Konieczne jest zaktualizowanie treści merytorycznej podręczników pod kątem aktualnego stanu wiedzy naukowej.
8. Uwzględnianie w treściach podręczników informacji o przepisach prawa antydyskryminacyjnego (w tym implementacji w prawie polskim europejskich dyrektyw równościowych), które w Polsce w coraz większym stopniu chroni osoby należące do grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację przed jej doświadczaniem.
9. Wnikliwe analizowanie treści podręczników ubiegających się o uzyskanie pozytywnej rekomendacji i dopuszczenie do użytku szkolnego w odniesieniu do postulatów edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności pod kątem zawartości stereotypów dotyczących grup dyskryminowanych / narażonych na dyskryminację oraz możliwości nabycia przez korzystające z nich uczennice i uczniów kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną.
10. Włączenie do procesu przygotowania i weryfikacji osób przygotowujących rekomendacje dla podręczników, ubiegających się o dopuszczenie do użytku szkolnego, zagadnień i kryteriów związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Przyczyni się to do eliminowania z dopuszczonych podręczników propozycji nie umożliwiających nabycia przez uczniów i uczennice kompetencji w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej. Dokonywanie wyboru podręczników przewidzianych do użytku w szkole z uwzględnieniem występowania w nich zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną.

6

Aneks. Narzędzia badawcze

6. Aneks. Narzędzia badawcze

6.1 Załącznik 1

Szczegółowe pytania badawcze

System kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek

1. Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją antydyskryminacyjną? W jaki sposób?

A. Powstanie i działanie mechanizmów dyskryminacji

- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie świadomości i wiedzy na temat wymiarów tożsamości człowieka, różnorodności społecznej i relacji tworzących się między mniejszością a większością, grupą własną a obcą? W jaki sposób? Na którym etapie? Czy jest to element obowiązkowy przygotowania do zawodu?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat tego, czym są stereotypy i uprzedzenia, i w jaki sposób są one reprodukowane w systemie kształcenia dzieci i młodzieży?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat dyskryminacji: jej mechanizmów, definicji, typów, przestanków? Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat tego, czym jest np. seksizm, rasizm, homofobia?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat konsekwencji dyskryminacji na poziomie jednostek, grup dyskryminowanych, grup większościowych i całego społeczeństwa?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat zjawisk takich jak: przemoc motywowana uprzedzeniami, przemoc wobec kobiet, mowa i zbrodnie z nienawiści?

B. Instrumenty przeciwdziałania dyskryminacji

- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat praw człowieka oraz prawa antydyskryminacyjnego?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia rozwijanie odwagi cywilnej do reagowania w sytuacji dyskryminacji (np. poprzez poruszanie pewnych zagadnień etycznych, związanych z misją nauczania)?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji, m.in.: a) reagowania w sytuacji dyskryminacji z pozycji ofiary i świadka/świadkini, b) korzystania z ochrony prawnej, c) promowania postaw szacunku dla każdego człowieka i zasady równości?

C. Wzmacnianie grup i osób dyskryminowanych

- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności pomocy uczniom/uczennicom narażonym na dyskryminację i/lub dyskryminowanym/wywodzącym się z grup dyskryminowanych (np. umiejętność rozpoznania zjawiska dyskryminacji w sytuacji nauczania, umiejętność rozmowy indywidualnej z uczniem/uczennicą, umiejętność rozmowy z klasą, umiejętność rozmowy z innymi nauczycielami/nauczycielkami, rodzicami itp. – otoczeniem ucznia/uczennicy w sytuacjach: a) szykanowania ucznia/uczennicy ze względu na w/w przesłankę, b) pojawiania się hasła / uwag / dowcipów seksistowskich, rasistowskich, antysemitycznych, homofobicznych itp. w rozmowach uczniów/uczennic, nauczycieli/nauczycielek, przestrzeni publicznej szkoły, c) nierównego traktowania uczniów/uczennic z powodu w/w przesłanek)?

D. Wiedza na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych

- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację w Polsce: ich sytuacji, najczęściej spotykanych problemów z dyskryminacją?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat ruchów emancypacyjnych, np. na temat feminizmu, ruchów antyrasistowskich, emancypacji osób nieheteroseksualnych?
- Czy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń / każda uczennica miał/miała dostęp i mógł/mogła w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat ukrytego programu nauczania?

- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy i rozwijanie świadomości na temat kategorii płci kulturowej i jej konsekwencji dla procesu nauczania?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności prowadzenia zajęć edukacyjnych w klasie wielokulturowej i/lub klasie, w której obecni/obecne są uczniowie/uczennice z niepełnosprawnościami?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie wiedzy na temat specjalnych zajęć/ćwiczeń, dobrych praktyk pedagogicznych promujących szacunek i równość?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności rozpoznawania stereotypów dotyczących różnych grup w języku (mówionym i pisanym) oraz przekazach symbolicznych?
- Czy system kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli/nauczycielek umożliwia zdobycie umiejętności radzenia sobie w sytuacji stosowania przemocy w szkole?
- W jakim stopniu nauczyciel/nauczycielka mogą samodzielnie wprowadzać elementy edukacji antydyskryminacyjnej do prowadzonych zajęć?

System kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży

- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica jest zachęcany/zachęcana do zastanowienia się nad własną tożsamością i jej wymiarami związanymi np. z płcią, wiekiem, pochodzeniem etnicznym, religią lub wyznaniem, orientacją seksualną? W jaki sposób? Na którym etapie?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia świadomości i wiedzy na temat różnorodności społecznej?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia wiedzy na temat tego, czym są stereotypy i uprzedzenia, i w jaki sposób mogą one prowadzić do dyskryminacji?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia wiedzy na temat tego, czym jest dyskryminacja i jakie są jej przestanki, co to jest np. seksizm, rasizm, homofobia?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia wiedzy na temat konsekwencji dyskryminacji na poziomie jednostek, grup dyskryminowanych, grup większościowych i całego społeczeństwa?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego podstawa programowa i treść podręczników umożliwia uczniowi/uczennicy zdobycie wiedzy na temat zjawisk takich jak: przemoc motywowana uprzedzeniami, przemoc wobec kobiet, mowa i zbrodnie z nienawiści? Czy jeśli podstawa programowa i/lub treść podręczników nie umożliwia zdobycia tej wiedzy,

to czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma inną możliwość zdobycia tej wiedzy? W jaki sposób? Od czego to zależy?

- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego podstawa programowa i treść podręczników umożliwia uczniowi/uczennicy zdobycie wiedzy na temat praw człowieka i prawa antydyskryminacyjnego obowiązującego w Polsce? Ich celów, wartości, zasad?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica jest zachęcany/zachęcana do rozwijania odwagi cywilnej i umiejętności reagowania w sytuacji dyskryminacji z pozycji ofiary lub świadka/świadkini?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica jest zachęcany/zachęcana do rozwijania postawy szacunku wobec innych, uznania dla zasady równości?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia wiedzy na temat grup dyskryminowanych i narażonych na dyskryminację w Polsce: ich sytuacji, najczęściej spotykanych problemów z dyskryminacją?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość zdobycia wiedzy na temat ruchów emancypacyjnych, np. na temat feminizmu, ruchów antyrasistowskich, emancypacji osób nieheteroseksualnych?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica jest zachęcany/zachęcana do rozwijania umiejętności współpracy z innymi osobami na zasadach szacunku i równości (w stosunku do osób wywodzących się z grup dyskryminowanych ze względu na w/w przestanki)?
- Czy w ramach kształcenia obowiązkowego uczeń/uczennica ma możliwość rozwijania umiejętności radzenia sobie w sytuacji zagrożenia przemocą (samoobrony psychicznej – asertywności), z pozycji ofiary i świadka/świadkini?

6.2 Załącznik 2

Klucz kategoryzacyjny 1

do badania podręczników, aktów prawnych, tekstu podstawy programowej oraz oferty ORE i ośrodków doskonalenia nauczycieli

Jednostka analizy – słowo

Czy analizowany tekst zawiera słowa z poniższych kategorii?

Lista kategorii

1	Afroamerykanin
2	Afrykanin
3	Antysemityzm
4	Ateista

5	Azjata
6	Biseksualizm
7	Buddysta
8	Choroba psychiczna
9	Cygan
10	Czarny
11	Dyskryminacja
12	Emancypacja
13	Etniczność
14	Feminizm
15	Gej
16	Godność ludzka
17	Heteroseksualizm
18	Hindus
19	Homofobia
20	Homoseksualizm
21	Innowierca
22	Katolik
23	Kobieta
24	Kolor skóry
25	Ksenofobia
26	Lesbijka
27	Marginalizacja
28	Mężczyzna
29	Międzykulturowość
30	Migrant
31	Mniejszość
32	Molestowanie
33	Mowa nienawiści
34	Muląt
35	Murzyn
36	Muzułmanin
37	Narodowość
38	Niepełnosprawność
39	Obcokrajowiec

40	Obcy
41	Orientacja seksualna
42	Płeć
43	Pochodzenie etniczne
44	Pochodzenie narodowe
45	Podmiotowość
46	Poniżanie
47	Prawa człowieka
48	Prawosławny
49	Przekonania
50	Przemoc
51	Prześladowanie
52	Rasa
53	Rasizm
54	Rom
55	Równe traktowanie
56	Równość
57	Różnorodność
58	Seksizm
59	Stereotyp
60	Stygmatyzacja
61	Szacunek
62	Świadek Jehowy
63	Światopogląd
64	Tolerancja
65	Tożsamość
66	Uchodźca
67	Uprzedzenie
68	Wiek (kobiety/mężczyzny)
69	Wielokulturowość
70	Większość
71	Wykluczenie
72	Wyznanie
73	Zbrodnia z nienawiści
74	Żyd

6.3 Załącznik 3

Klucz kategoryzacyjny 2
do badania podręczników

Jednostka analizy – postać (bohater/bohaterka)

Kody

Numer porządkowy bohatera/bohaterki (nadaj bohaterowi/bohaterce kolejny numer porządkowy, zaczynając od 1)

1. Jakiego przedmiotu dotyczy analizowany podręcznik?

język polski	1
historia	2
WOS	3
WdŻ	4

2. Z jakiego poziomu nauczania jest analizowany podręcznik?

IV klasa szkoły podstawowej	1
V klasa szkoły podstawowej	2
VI klasa szkoły podstawowej	3
I klasa gimnazjum	4
II klasa gimnazjum	5
III klasa gimnazjum	6

3. Jakiej płci jest bohater/bohaterka?

mężczyzna	1
kobieta	2

4. Jaka jest orientacja psychoseksualna bohatera/bohaterki?

heteroseksualna	1
homoseksualna	2
biseksualna	3
niemożliwa do ustalenia	4

5. Z jakiego obszaru wyodrębnionego w naszym badaniu pochodzi przesłanka, która charakteryzuje bohatera/bohaterkę? Jeśli bohater/bohaterka jest charakteryzowany/charakteryzowana przez więcej niż jedną przesłankę, zaznacz odpowiedź „wielokrotna”.

obszar A	1
obszar B	2
obszar C	3
wielokrotna (2 lub 3 obszary)	4

6. W jakim rodzaju treści pojawia się bohater/bohaterka?

tylko tekst	1
tylko materiał graficzny (zdjęcie, rysunek)	2
zarówno tekst, jak i materiał graficzny	3

7. Jaki typ reprezentuje bohater/bohaterka?

indywidualny (można go/ją zidentyfikować i opisać jako indywidualium)	1
zbiorowy (tłum, liczna grupa osób, nie można każdej z nich opisać indywidualnie lub nie jest to celowe)	2

8. W jakim wieku jest bohater/bohaterka?

dziecko (do 14 roku życia)	1
młody dorosły (15–20)	2
dorosły (21–50)	3
starszy dorosły (50+)	4
niemożliwy do ustalenia	5

9. Jaka jest narodowość/pochodzenie etniczne bohatera/bohaterki (tak jak zostały określone w tekście, bez względu na dzisiejsze granice)? W przypadku pochodzenia śląskiego lub kaszubskiego, aby je zaznaczyć, tożsamość ta powinna być silnie zaznaczona w tekście.

polskie (bez kaszubskiego i śląskiego)	1
kaszubskie	2
śląskie	3
ukraińskie/białoruskie	4
litewskie	5
rosyjskie	6
niemieckie	7
czeskie/słowackie	8
węgierskie	9

żydowskie	10
skandynawskie/nordyckie (od Islandii do Finlandii)	11
romskie (nie jest tożsame z rumuńskie)	12
czeczeńskie	13
ormiańskie	14
arabskie	15
wietnamskie	16
inne azjatyckie	17
afrykańskie	18
inne europejskie – kraje starej UE	19
inne europejskie – pozostałe kraje Europy	20
inne z krajów Ameryki Południowej i Środkowej	21
z Ameryki Północnej	22
inne	23
nie do określenia	24

10. Jaka jest religia/wyznanie bohatera/bohaterki?

katolicka	1
prawosławna	2
judaistyczna	3
protestancka	4
muzułmańska	5
bez wyznania	6
inne	7
niemożliwe do ustalenia	8

11. Jaki jest stan zdrowia bohatera/bohaterki?

bohater/bohaterka sprawny/sprawna fizycznie i umysłowo	1
z niepełnosprawnością fizyczną (ruchową, niewidomy/niewidoma, niesłyszący/niesłysząca),	2
z niepełnosprawnością intelektualną	3
z chorobą psychiczną (schizofrenia bądź inny rodzaj „szaleństwa” wskazującego na konieczność pomocy medycznej, depresja jeśli nie jest rozpoznana jako jednostka zaburzenia, nie powinna być włączana w tę kategorię)	4

niemożliwe do ustalenia	5
-------------------------	---

12. Czy bohater/bohaterka mieszka w swoim kraju pochodzenia?

tak	1
nie – jest uchodźcą/uchodźczynią	2
nie – z innych przyczyn (jest imigrantem/imigrantką)	3
niemożliwe do ustalenia	4

13. Czy bohater/bohaterka jest zadowolony/zadowolona z miejsca, gdzie mieszka?

tak	1
nie	2
niemożliwe do ustalenia	3

14. Jakie są skutki przedstawianego zdarzenia z udziałem bohatera/bohaterki? Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?”, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (punkt „14.4 opisowe”).

szkodliwe (konflikt, destabilizacja, agresja)	1
niejednoznaczne	2
korzystne	3
inne – jakie?	4
niemożliwe do ustalenia	5

15. Jaki jest sens zdarzenia/relacji z udziałem bohatera/bohaterki? Wybierz maksymalnie trzy odpowiedzi. W pliku Excel wybrane odpowiedzi wpisz jako 1, a te, które nie zostały wybrane, jako 0. Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?”, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (punkt „15.13 opisowe”).

15.1	człowiek decyduje (działania prowadzące do podejmowania i/lub ogłaszania decyzji)
15.2	człowiek cierpi (doznawanie krzywdy, poszukiwanie pomocy)
15.3	człowiek w pościgu za złoczyńcą (łapanie, sądzenie i karanie krzywdzicieli)
15.4	człowiek tworzy (działalność odkrywczą, kreatywną)
15.5	człowiek walczy (walka zbrojna)

15.6	człowiek się bawi (poszukiwanie przyjemności, gry, relaks)
15.7	człowiek celebrytuje (rytuały społeczne, oficjalne, religijne)
15.8	człowiek protestuje (manifestowanie niezadowolenia)
15.9	człowiek pracuje zawodowo
15.10	człowiek pracuje w gospodarstwie domowym
15.11	człowiek się uczy
15.12	człowiek odpoczywa / regeneruje siły
15.13	inne – jakie?
15.14	niemożliwe do ustalenia

16. Na czym jest skoncentrowany bohater/bohaterka? Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?”, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (punkt „16.5 opisowe”).

koncentracja na sobie, swoich problemach, interesach	1
koncentracja na innych ludziach	2
koncentracja na ideach, wartościach pozytywnych	3
koncentracja na ideach, wartościach szkodliwych społecznie	4
inne – jakie?	5
niemożliwe do ustalenia	6

17. W jakiej roli społecznej bohater/bohaterka występuje?

alter ego ucznia/uczennicy (chłopiec/dziewczynka „taki jak ty”)	1
brat/siostra, bliski przyjaciel / bliska przyjaciółka, chłopak/dziewczyna	2
inny członek / inna członkini bliskiej rodziny (mama, tata, dziadek, babcia)	3
kolega/koleżanka	4
nauczyciel/nauczycielka, edukator/edukatorka	5
ksiądz, przedstawiciel/przedstawicielka Kościoła	6
sąsiad/sąsiadka, ktoś ze społeczności lokalnej	7
bohater/bohaterka historyczna, sławna osoba	8
inny rodzaj autorytetu	9

wróg	10
inny – jaki?	11
niemożliwa do ustalenia	12

18. Jakie jest miejsce zamieszkania bohatera/bohaterki?

Polska	1
kraj sąsiadujący z Polską	2
inny kraj dzisiejszej UE (w tym Norwegia, Islandia) lub USA	3
reszta świata	4

19. W jaki sposób w tekście przedstawiono bohatera/bohaterkę?

bardzo pozytywnie	1
pozytywnie	2
neutralnie	3
negatywnie	4
bardzo negatywnie	5
trudno określić ocenę	6

20. W jaki sposób autor/autorka dokonał/dokonała oceny bohatera/bohaterki?

wprost	1
nie wprost	2
autor/autorka wstrzymał/wstrzymała się od oceny	3

21. W jaki sposób bohater/bohaterka został/została przedstawiony/przedstawiona?: przedmiotowo czy podmiotowo:

bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona jako przedmiot działania (organizacji / instytucji / drugiego człowieka), narzuca mu/jej się sposób postępowania	1
bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona podmiotowo, sam/sama podejmuje działania i stanowi o sobie	2

22. Jeśli bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona jako przedmiot działania organizacji/institucji, to jaka to instytucja/organizacja? Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?“, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (punkt „22.6 opisowe”).

Szkoła, placówka edukacyjna	1
państwo – rząd, parlament, urząd miasta, gminy, jak również namiestnicy dawnej władzy, np. król	2
biznes (firma), jak również jego odpowiednik historyczny	3
reprezentant III sektora, jak również jego odpowiednik historyczny	4
Kościół, instytucja religijna	5
inna – jaka?	6
nie dotyczy działania organizacji/institucji	0

23. Dotyczy działania instytucji: Co robi organizacja/institucja? Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?“, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (punkt „23.3 opisowe”).

pomaga	1
zwalcza, izoluje	2
inne – jakie?	3
niemożliwe do ustalenia	4
nie dotyczy działania organizacji/institucji	0

24. Dotyczy działania instytucji: Jak w tekście autor/autorka ocenił/oceniła działania instytucji?

bardzo pozytywnie	1
pozytywnie	2
neutralnie	3
negatywnie	4
bardzo negatywnie	5
trudno określić ocenę	6
nie dotyczy działania organizacji/institucji	0

25. Dotyczy działania instytucji: W jaki sposób autor/autorka dokonał/dokonała oceny działania instytucji?

wprost	1
nie wprost	2
autor/autorka wstrzymał/wstrzymała się od oceny	3
nie dotyczy działania organizacji/institucji	0

26. Jaki jest status społeczno-ekonomiczny / klasa społeczna bohatera/bohaterki?

wysoki – bohater/bohaterka zamożny/zamożna, ma bardzo dobrą pracę lub w ogóle nie pracuje, nie potrzebuje regularnie pracować, żeby przeżyć	1
średni – bohater/bohaterka pracuje, ma wszystko, co mu/jej potrzebne do życia, a nawet trochę dóbr luksusowych, musi jednak pracować, aby się utrzymać	2
niski – bohater/bohaterka z trudem zaspokaja swoje potrzeby życiowe	3
niemożliwy do ustalenia	4

27. Jaka jest pozycja bohatera/bohaterki w hierarchii w danym fragmencie (jeśli bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona na tle innych osób)?

najwyższa	1
wysoka	2
średnia	3
niska	4
najniższa	5
niemożliwa do ustalenia	6
nie dotyczy	7

28. Czy bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona przez autora/autorkę w sposób humorystyczny/żartobliwy?

tak	1
nie	2
niemożliwe do ustalenia	3

29. Jak bohater/bohaterka jest przedstawiony/przedstawiona w tekście? Wybierz maksymalnie dwie odpowiedzi, które Twoim zdaniem najlepiej charakteryzują bohatera/bohaterkę. W pliku Excel wybrane odpowiedzi wpisz jako 1, a te, które nie zostały wybrane jako 0. Jeśli zaznaczysz odpowiedź „inne – jakie?“, wpisz, proszę, dodatkowo odpowiedź opisową w odpowiedniej kolumnie (maksymalnie dwa określenia najlepiej Twoim zdaniem charakteryzujące bohatera/bohaterkę) (punkt „29.17 opisowe“).

29.1	uczciwy/uczciwa
29.2	wyrozumiały/wyrozumiała
29.3	sprawiedliwy/sprawiedliwa
29.4	bezinteresowny/bezinteresowna
29.5	egoistyczny/egoistyczna
29.6	okrutny/okrutna
29.7	falsywy/falsywa
29.8	wyrachowany/wyrachowana
29.9	skuteczny/skuteczna
29.10	energiczny/energiczna
29.11	kompetentny/kompetentna
29.12	inteligentny/inteligentna
29.13	lękliwy/lękliwa
29.14	niedoświadczony/niedoświadczona
29.15	leniwy/leniwa
29.16	niezdecydowany/niezdecydowana
29.17	inne – jakie?

7

Przewodnik po narzędziach edukacji
antydyskryminacyjnej

7.1 Wprowadzenie

Niniejszy Przewodnik po narzędziach edukacji antydyskryminacyjnej stanowi propozycję dobrych praktyk wypracowanych w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce przez organizacje pozarządowe, działaczy i działaczki, ekspertów i ekspertki, trenerów i trenerki, naukowców i naukowczynie. Należy wyraźnie zaznaczyć, że nie jest to zbiór wszystkich narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej, stworzonych i zrealizowanych w Polsce, lecz jedynie ich wybór. Przewodnik został podzielony na części odpowiadające różnym rodzajom narzędzi edukacyjnych, proponujemy zatem opisy projektów społecznych, publikacji, filmów oraz stron internetowych użytecznych w pracy w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej. Oprócz opisów publikacji zawierających propozycje zajęć, ćwiczeń i wskazówki metodyczne dla osób zajmujących się działalnością edukacyjną, proponujemy również literaturę uzupełniającą w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji oraz działania na rzecz równości i różnorodności. Propozycje stron internetowych zawierają portale oraz strony internetowe organizacji pozarządowych działających w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej. Informacje zawarte w Przewodniku pochodzą z *Kwestionariuszy dla organizacji działających w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej*, które zostały rozesłane do 70 organizacji pozarządowych. Same organizacje zatem dokonywały wyboru i opisu zrealizowanych przez siebie działań w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej, które uznały za dobre praktyki. Niektóre opisy publikacji pochodzą również ze stron internetowych wydawców/wydawczyń lub zostały zaczerpnięte z samych publikacji. Prezentowane narzędzia zostały wybrane z myślą o osobach prowadzących działalność edukacyjną w systemie edukacji formalnej, zgodnie z naszym zamysłem będą więc szczególnie przydatne dla nauczycieli i nauczycielek. Mamy nadzieję, że proponowane przez nas dobre praktyki w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej spotkają się z Państwa zainteresowaniem i okażą się inspiracją w pracy edukacyjnej.

7.2 Projekty społeczne

1. Program *Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami*, Stowarzyszenie Kobiet Konsola (od 2005) i Fundacja Autonomia (od 2008).
Pierwszy w Polsce kompleksowy model edukacji antydyskryminacyjnej, zakładający podejście skupiające się na mechanizmach dyskryminacji, zwracający uwagę na wspólne korzenie różnych systemów opresji i dyskryminacji – relacji władzy – budowanych

w oparciu o system dominacji i podległości. Program wykorzystuje różne metody pracy edukacyjnej (warsztaty, filmy edukacyjne, edukacja multiplikatorów/multiplikatorek – edukatorów/edukatorek, największy serwis internetowy poświęcony tej tematyce, publikacje – podręczniki do prowadzenia zajęć).

Główne cele programu: upowszechnienie wiedzy na temat uprzedzeń i dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną, pochodzenie etniczne, wiek, sprawność i z innych przyczyn; włączenie kwestii przeciwdziałania uprzedzeniom i dyskryminacji do działań edukacyjnych; uwrażliwienie na przejawy dyskryminacji; wzmocnienie postawy obywatelskiej i odwagi cywilnej w występowaniu przeciwko aktom dyskryminacji i przemocy. Program skierowany jest głównie do edukatorów/edukatorek (trenerek/trenerów, nauczycieli/nauczycielek) i osób zaangażowanych w działania organizacji pozarządowych (pracownice/pracownicy, wolontariusze/wolontariuszki), szczególnie tych organizacji, które zajmują się prowadzeniem warsztatów i szkoleń oraz tych, które działają na rzecz grup wykluczanych i dyskryminowanych ze względu na rasę, pochodzenie etniczne, wiek, orientację seksualną, płeć, (niepełno)sprawność lub ze względu na współwystępowanie tych przesłanek.

Model warsztatu/treningu antydyskryminacyjnego – autorski program, wykorzystujący filmy edukacyjne, a także elementy warsztatu z demokracji bezpośredniej metodą Betzavta. Zgodnie z założeniami dotyczącymi warsztatu/treningu, jego konstrukcja jest oparta na trzech częściach: poszerzanie świadomości, podnoszenie wiedzy oraz zdobywanie umiejętności. Podstawową zawartość modelu warsztatu antydyskryminacyjnego stanowią takie zagadnienia jak: tożsamość własna, tożsamość grupowa, postrzeganie innych, uprzedzenia i stereotypy oraz ich wpływ, dyskryminacja, mechanizm dyskryminacji, relacje między grupami dominującymi i podległymi, władza, język a dyskryminacja, prawo antydyskryminacyjne i instrumenty instytucjonalne ochrony przed dyskryminacją, przeciwdziałanie dyskryminacji, reagowanie na przejawy dyskryminacji, budowanie strategii antydyskryminacyjnych. Ważną część warsztatów antydyskryminacyjnych może stanowić podnoszenie wiedzy na temat historii, sytuacji/kondycji i postulatów różnych grup narażonych na dyskryminację. Stałym elementem naszych warsztatów jest praca z filmem edukacyjnym *Niebieskoocy* (czasem także z pozostałymi, wydanymi przez nas filmami edukacyjnymi – w trakcie warsztatów genderowych lub dotyczących przemocy ze względu na płeć).

Większość prowadzonych przez nas warsztatów dotyczy ogólnych pojęć, zjawisk i mechanizmów związanych z dyskryminacją. Część z nich koncentruje się jednak np. na kwestii dyskryminacji ze względu na płeć i/albo orientację seksualną (mogą być nazywane warsztatami genderowymi albo antyhomofobicznymi). Jednocześnie uważamy, że wszystkie formy opresji powinny być rozpatrywane i zwalczane razem, a nie każda z osobna.

W naszym podejściu do warsztatu antydyskryminacyjnego uznajemy, że dzięki autorefleksji, rozpoznaniu u siebie stereotypów i uprzedzeń, dzięki zdobyciu wiedzy na temat mechanizmów władzy, wykluczania i dyskryminacji i ich konsekwencji, dzięki rozpoznaniu własnych pozycji w różnych relacjach władzy, dzięki krytycznemu spojrzeniu na kulturę, w której się wychowywałyśmy/wychowaliśmy i codziennej antydyskryminacyjnej praktyce możemy ograniczyć, osłabić nasze stereotypy i uprzedzenia, możemy nauczyć się kontrolować ich funkcjonowanie w naszych działaniach, co więcej, możemy wzmocnić w sobie odwagę cywilną oraz zdobyć umiejętności pozwalające aktywnie przeciwdziałać dyskryminacji, kiedy dostrzeżemy, że niedyskryminowanie nie wystarcza, a milcząc i nie reagując na przejawy dyskryminacji, podtrzymujemy obecny stan rzeczy. To przejście od refleksji do działania wydaje się nam niezwykle ważne dla przeciwdziałania dyskryminacji. W naszej koncepcji bardzo ważne jest założenie, że wąsko rozumiana działalność edukacyjna nie wystarczy; że do dokonania zmiany społecznej konieczne są także zmiany prawne i zmiany praktyki stosowania prawa, zmiany wewnątrz instytucji, wzrost udziału obywateli/obywatelek w procesach podejmowania decyzji na temat priorytetów, polityk, sposobów ich realizowania, emancypacja osób należących do grup dyskryminowanych itd. Ten model był i w dalszym ciągu jest wzbogacany i poszerzany o wypracowywane przez nas ćwiczenia, materiały oraz dostosowywany każdorazowo do grupy, z którą mamy pracować.

2. *Milczenie nie jest złotem. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć i orientację seksualną*, Fundacja Autonomia.

Cel projektu: przeciwdziałanie dyskryminacji (krzyżowej) i przemocy ze względu na płeć i orientację seksualną, z którymi spotykają się kobiety. Kobiety nieheteroseksualne są narażone na podwójną lub też wieloraką dyskryminację (z powodu płci, orientacji seksualnej, pochodzenia etnicznego lub narodowego, niepełnosprawności, wieku, wyznania lub bezwyznaniowości i in.). Uwzględnienie w walce z dyskryminacją i przemocą z jednej strony wielu elementów tożsamości, z drugiej zwrócenie uwagi na relacje władzy i hierarchie społeczne pozwala także na nieprzeciwstawianie sobie grup marginalizowanych i doświadczających opresji, niehierarchizowanie doświadczanej przez ludzi dyskryminacji oraz na budowanie poczucia solidarności i podejmowanie wspólnych działań. W ramach projektu zostały podjęte następujące działania:

- A. Kampania informacyjna, w ramach której zostały przygotowane i upowszechnione banery i ulotki. Celem kampanii było podniesienie świadomości i wiedzy w omawianym zakresie, przerwanie społecznego milczenia i przyzwolenia na dyskryminację i przemoc.
- B. Cykl zajęć, warsztatów i spotkań pt. *Działać każda może* dla lesbijek, biseksualistek i innych kobiet, nie identyfikujących się jako heteroseksualne. Cykl zajęć korzystał z naszych doświadczeń z wcześniejszej dwukrotnej realizacji projektu.

Lesbian empowerment w ramach Stowarzyszenia Kobiet Konsola. Praca w ramach cyklu oparta była na założeniach warsztatu/treningu upełnomocniającego (od słowa *empowerment*). Celem działań upełnomocniających jest osiągnięcie stanu, w którym ludzie uzyskują indywidualną i kolektywną (zbiorową) kontrolę nad własnym życiem, miejscem, postulatami, interesami, przestrzenią, prawami, językiem, jakim opisywana jest rzeczywistość, w tym także oni/one itd. Dzięki upełnomocnieniu ludzie są zdolni do definiowania i działania, mają poczucie sprawczości/wpływu. Upełnomocnienie to także metoda, dzięki której można przywrócić lub uwydatnić siłę i władzę osób, które zostały jej pozbawione lub też systemowo ograniczono możliwości jej używania i wyrażania (jak jest w przypadku kobiet, osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych, osób nie-białych, niepełnosprawnych i in.). Celem treningu upełnomocniającego jest wyposażenie osób, które doświadczają przemocy, dyskryminacji i opresji w narzędzia (wiedzę i umiejętności) rozpoznawania i stawiania czoła wszelkim ich formom funkcjonującym na interpersonalnym, kulturowym i systemowym poziomie.

Na cykl składała się seria weekendowych warsztatów. Dotyczyły one homofobii/lesofobii i dyskryminacji, związków między feminizmem i lesbianizmem, literatury, kultury i sztuki lesbijskiej, możliwości wspólnego działania przeciwko homofobii i seksizmowi. Odbyły się: warsztaty tożsamościowe z elementami warsztatu antydyskryminacyjnego, warsztaty WenDo – samoobrony i asertywności (ze szczególnym uwzględnieniem przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy ze względu na orientację seksualną), warsztat prawny – *Z prawem za Pani siostra*, zajęcia na temat zdrowia, warsztaty rapowe *Mistrzynie ceremonii*, spotkania i dyskusje z działaczkami grup i organizacji feministycznych, lesbijsko-gejowskich i innych.

- C. Szkolenie na temat przeciwdziałania dyskryminacji krzyżowej ze względu na płeć i orientację seksualną skierowane do osób pracujących z kobietami i dziewczętami narażonymi na tego rodzaju dyskryminację (m.in. nauczycielek/nauczycieli, psychologów/psycholożek, pedagożek/pedagogów, pracownic/pracowników społecznych, służby zdrowia, policji, wymiaru sprawiedliwości, członkiń/członków i pracownic/pracowników organizacji pozarządowych).

3. *WenDo – samoobrona i asertywność dla kobiet i dziewcząt – jako element projektów antyprzemocowych i antydyskryminacyjnych*, Fundacja Autonomia.

WenDo jest metodą przeciwdziałania przemocy, treningiem asertywności, budowania pewności siebie, świadomości i umiejętności ochrony przed przemocą i dyskryminacją. Metoda ta, stworzona w latach 70. w Kanadzie, opiera się na założeniach treningu upełnomocniającego (*empowerment training*). WenDo uczy, jak w każdej sytuacji – w miejscu publicznym, na ulicy, w pracy, w domu – przestać czuć się bezradną i bezbronną. Uczy także, jak reagować na przemoc. WenDo przekazuje wiedzę na temat skutecznych metod komunikowania się i wyrażania własnych potrzeb, emocji, zdania. Wzmacnia poczucie

pewności siebie i poczucie własnej wartości. Pomaga rozwiązywać konflikty, przełamać stereotypy i obawy, poczucie winy i wstyd. Dzięki udziałowi w WenDo dziewczynki, nastolatki i kobiety stają się bardziej samodzielne, aktywne, także w obronie innych i w kształtowaniu społeczeństwa. WenDo to także jedyna w Polsce metoda samoobrony uwzględniająca perspektywę kulturowej tożsamości płci (*gender*). WenDo jest w Polsce i innych krajach jedyną (lub jedną z niewielu) metodą przeciwdziałania przemocy, która uwzględnia różnice kulturowe, różnice związane z pochodzeniem społecznym, etnicznym i narodowym, odnoszące się do orientacji seksualnej, odpowiada na potrzeby dziewcząt i kobiet niepełnosprawnych (także intelektualnie) oraz dziewcząt i kobiet z innych grup mniejszościowych/marginalizowanych.

WenDo uczą się dziewczynki od 7. roku życia oraz kobiety starsze i niepełnosprawne. Warsztat jest krótki (12 godzin zegarowych / 16 dydaktycznych), nie wymaga lat treningu, ale konieczna jest praca metodą warsztatową, w małych kilkunastoosobowych grupach. WenDo jest uznaną i skuteczną metodą przeciwdziałania przemocy w Europie i Kanadzie. W kilku niemieckich landach w szkołach organizowane są ogólnodostępne zajęcia z WenDo dla dziewczynek, organizowane są także kursy specjalnie przygotowywane dla pracownic, które mają częsty kontakt z klientami, a także są narażone na ataki (np. listonoszki, pracownice komunikacji miejskiej itp.). W warsztatach WenDo organizowanych przez Fundację Autonomia i/lub prowadzonych przez trenerki WenDo związane z Fundacją uczestniczyło w ciągu ostatnich 3 lat ok. 1000 kobiet i dziewcząt z całej Polski.

4. *Droga kobiet – przeciwdziałanie przemocy wobec dziewcząt i młodych kobiet*, Fundacja Autonomia.

Cel projektu: przeciwdziałanie wszelkim formom przemocy, szczególnie wobec młodych kobiet i dziewcząt – w wieku od 7 do 25 lat. Działania, które zostały podjęte w ramach projektu: 1. Warsztaty antyprzemocowe dla dziewcząt i młodych kobiet (metoda WenDo), 2. Szkolenia dla wolontariuszek – kobiet pracujących z dziećmi i młodzieżą, dotyczące metody WenDo i prowadzenia działań w ramach kampanii *16 dni akcji przeciwko przemocy ze względu na płeć*, 3. Kampania informacyjno-edukacyjna i lobbingowa (ulotki, plakaty, przedstawienia teatralne, spot telewizyjny, spotkania, projekcje filmowe i in.) między 25 listopada a 10 grudnia 2009 roku, 4. Warsztaty dla decydek – kobiet z woj. małopolskiego, które zajmują się przeciwdziałaniem przemocy. Projekt był realizowany we współpracy z Towarzystwem Interwencji Kryzysowej.

5. *Zapobieganie przemocy wobec młodych kobiet i dziewczynek poprzez trening antyprzemocowy (WenDo – samoobronę i asertywność dla kobiet i dziewcząt)*, Fundacja Autonomia.

Cel projektu: przeciwdziałanie wszelkim formom przemocy, szczególnie wobec młodych kobiet i dziewcząt – w wieku od 7 do 25 lat (w relacjach z bliskimi i obcymi, w domu,

szkole, miejscu pracy, na ulicy itp.). Podjęte działania: 1. Polsko-niemiecka konferencja na temat zapobiegania agresji i przemocy wobec młodych kobiet i dziewczynek, 2. Warsztaty antyprzemocowe dla dziewcząt i młodych kobiet (metoda WenDo), 3. Szkolenia dla kobiet pracujących z dziećmi i młodzieżą dotyczące metody WenDo i prowadzenia działań w ramach kampanii *16 dni akcji przeciwko przemocy ze względu na płeć*, 4. Kampania informacyjno-edukacyjna i lobbingowa (ulotki, plakaty, konferencja, spotkania, projekcje filmowe i in.) między 25 listopada a 10 grudnia 2008 roku. Projekt był realizowany we współpracy z Towarzystwem Interwencji Kryzysowej, Fundacją Kobiecą eFKa i grupą nieformalną Ulica Siostrzana.

6. *Kampania 16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć*, Fundacja Autonomia.

Kampania wraz z działaniami towarzyszącymi prowadzonymi w ciągu całego roku (16 dni akcji przeciwko przemocy, ale 365 dni bez przemocy) jest największą inicjatywą antyprzemocową różnych organizacji pozarządowych w Polsce i na świecie (realizowana od 1993 roku, co roku bierze w niej udział ok. 2000 organizacji ze 160 krajów). Przez ostatnie 3 lata Fundacja Autonomia koordynowała działania współpracujących z nią wolontariuszek. Łącznie działania zostały podjęte w ok. 50 wsiach, miejscowościach i miastach. Bezpośrednimi działaniami (szkoleniami, spotkaniami, zajęciami, lekcjami, pogadankami, projekcjami, konferencjami, marszami, happeningami i innych wydarzeniami) zostało objętych ponad 4000 osób. Do ponad 3 mln osób dotarliśmy z antyprzemocowymi spotami, reklamami – dzięki wykorzystaniu mediów elektronicznych, telewizji tramwajowej i innych kanałów informacji.

7. *Szkolna kampania przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć w grupie rówieśniczej*, Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”.

Projekt edukacyjny, zrealizowany w latach 2007–2008, na który składały się: kampania społeczna promująca szkołę wolną od napastowania seksualnego, opracowanie scenariuszy zajęć i cykl warsztatów nauczycieli/nauczycielek. Na potrzeby kampanii opracowany został pakiet edukacyjny upowszechniany za pośrednictwem Internetu i zawierający scenariusze lekcji, poradnik dla nauczycieli/nauczycielek, a także adresowane do młodzieży plakaty i ulotki. Trenerki Stowarzyszenia zrealizowały 16 pięciogodzinnych warsztatów w 11 miastach Polski. Wzięło w nich udział około 400 nauczycieli/nauczycielek, wychowawców/wychowawczyń, doradców/doradczyń i konsultantów/konsultantek z ośrodków doskonalenia nauczycieli, personel organizacji pozarządowych, kadra i studenci/studentki kierunków pedagogicznych, policjanci/policjantki z wydziału do spraw nieletnich, współpracujący ze szkołami i pracownicy Straży Miejskiej.

8. *Jej portret. Sprawy kobiet od czasów najdawniejszych po wiek XXI*, Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”.

Pakiet edukacyjny zawierający scenariusze lekcji, teksty, materiały źródłowe i ćwiczenia dla nauczycielek i nauczycieli. Scenariusze lekcji stwarzają okazję do rozmowy o współczesnych problemach, jak aktywność kobiet w gospodarce i polityce, godzenie ról zawodowych i rodzinnych, obraz płci w świecie mediów i reklamy. Materiały można wykorzystać na zajęciach z WOS, historii, wiedzy o kulturze oraz wszelkich zajęciach dotyczących praw człowieka. W module V znajdują się scenariusze poświęcone oddziaływaniu mediów na wyobrażenia o ciele, problemom związanym z żywieniem, generowanym przez media oraz twórczości artystek zainteresowanych między innymi problematyką ciała.

9. *Wielokulturowa Lubelszczyzna*, Stowarzyszenie Homo Faber.

Cykl wycieczek dla szkół podstawowych z terenów wiejskich Lubelszczyzny. Jest to całonocny warsztat dot. życia mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych regionu (Tatarzy/muzułmanie, Romowie, Ukraińcy, prawosławni, Żydzi). Podczas wyjazdowego warsztatu odwiedzane są miejsca, gdzie uczniowie i uczennice spotykają się z osobami, które opowiadają o jakimś wybranym aspekcie wielokulturowości.

10. *Witamy w Lublinie*, Stowarzyszenie Homo Faber.

Projekt pomocowy adresowany do cudzoziemców mieszkających w Lublinie. W ramach projektu zrealizowano szkolenia z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i wrażliwości kulturowej dla służb mundurowych (policji, straży granicznej, straży miejskiej), które mają kontakt z cudzoziemcami. Uruchomiona została również czterojęzyczna (w językach: polskim, angielskim, ukraińskim i białoruskim) strona internetowa *Witamy w Lublinie*. Portal przyjazny obcokrajowcom (<http://www.hello.lublin.pl/>).

11. *Obcy? Zbliżenia – czeczeńskie dziedzictwo*, Stowarzyszenie Homo Faber.

W ramach projektu przeszkolono nauczycieli/nauczycielki ze szkół, do których uczęszczają dzieci uchodźców oraz kilkakrotnie zaprezentowano wystawę *Czeczenia 2007–2009*. Odbyło się też kilka spotkań dotyczących kultury Płn. Kaukazu (m.in. z dziennikarzami/dziennikarkami, kulturoznawcami/kulturoznawczyniami) oraz pokazów tańców i pokazów teatralnych dla społeczności lokalnej zamieszkującej okolice ośrodka dla uchodźców. Odbyły się również spotkania otwarte, skierowane do studentów/studentek i mieszkańców/mieszkanek Lublina. Projekt zrealizowano we współpracy ze Stowarzyszeniem Ekologicznym „Dla Ziemi”.

12. *Wykluczenie ma też romską twarz – cykl spotkań integracyjno-edukacyjnych*, Stowarzyszenie Romów w Polsce.

Unikatowe przedsięwzięcie, którego celem jest promowanie idei przeciwdziałania dyskryminacji osób zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym ze szczególnym uwzględnieniem Romów oraz propagowanie idei dialogu międzykulturowego, poszanowania tradycji kulturowo-etnicznych i szacunku dla różnorodności. W ramach projektu przeprowadzono 12 warsztatów, przeznaczonych dla uczniów/uczennic szkół średnich oraz wydano publikację, zawierającą eseje uczestników/uczestniczek, dotyczące sytuacji Romów w Polsce i problematyki wykluczenia społecznego.

13. *Po co nam tolerancja?*, Edukacyjne Centrum Żydowskie i Stowarzyszenie Romów w Polsce.

Pierwszy w Polsce program edukacyjny o tolerancji, prowadzony w sąsiedztwie Auschwitz. Projekt realizowany był od stycznia do listopada 2010 i skierowany był do uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek szkół średnich z Małopolski i ze Śląska. Nauczyciele/nauczycielki mogli wziąć udział w bezpłatnych weekendowych seminariach, prowadzonych przez ekspertów/expertki z dziedziny edukacji antydyskryminacyjnej. Podczas zajęć osoby uczestniczące poznały mechanizmy powstawania uprzedzeń i nowoczesne metody nauczania na rzecz tolerancji. Dla uczniów i uczennic szkół średnich przygotowano warsztaty antydyskryminacyjne na podstawie projekcji filmu *Niebieskoocy*, będącego zapisem następniejszego ćwiczenia antydyskryminacyjnego przeprowadzonego w USA.

14. Program *Krakowski Szlak Kobiet*, Fundacja Przestrzeń Kobiet.

Program realizowany od 2008 roku. Cel: badanie i upowszechnianie historii kobiet z zastosowaniem perspektyw: feministycznej, wielokulturowej i antydyskryminacyjnej; wzmocnienie zaangażowania obywatelskiego, zaangażowania na rzecz demokracji, społeczeństwa obywatelskiego oraz równości kobiet i mężczyzn poprzez edukację o historii kobiet, procesach emancypacyjnych i walce kobiet o równouprawnienie jako elemencie walki o demokrację. W ramach programu realizowane są założenia edukacji pamięci, przywracana współcześnie żyjącym pamięć o dokonaniach i dziedzictwie kobiet związanych z Krakowem, wywodzących się z różnych grup i społeczności, które współtworzyły to miasto i walczyły o równouprawnienie kobiet – angażując się w ruch emancypacyjny lub indywidualnie przełamując społeczne bariery płci. Działania edukacyjne i badawcze mają (od)zyskać te niesprawiedliwie zapomniane postacie dla wspólnej pamięci mieszkank i mieszkańców Krakowa i nie tylko.

Do tej pory w ramach programu zrealizowano trzy projekty: *Polki, Żydówki – krakowskie emancypantki. Historia i współczesność dla równości i różnorodności*; *Krakowski Szlak Kobiet* oraz *Reporterka, pedagoga, emacypanka – 100. rocznica śmierci Marceliny Kulikowskiej*. Metody realizacji celu:

- cykl szkoleniowy dla edukatorek, składający się z warsztatów: antydyskryminacyjnego, wrażliwości międzykulturowej, fotograficznego i gynealogiczno-herstorycznego;
- warsztaty historii kobiet dla nauczycieli/nauczycielek i innych osób prowadzących aktywną działalność edukacyjną;
- warsztaty historii kobiet dla przewodników i przewodniczek miejskich po Krakowie;
- spotkania otwarte – z ekspertami, ekspertkami, badaczkami i badaczami o historii emancypacji, feministycznej perspektywie w historii,
- strona internetowa zawierająca sylwetki (od)zyskanych emancypantek, kalendarium, interaktywną mapę Krakowa z trasami wycieczkowymi śladami zapomnianych kobiet związanych z Krakowem,
- wycieczki po Krakowie Krakowskim Szlakiem Kobiet: śladami krakowskich emancypantek, śladami krakowskich Żydówek, śladami wybitnych kobiet związanych z Krakowem, śladami krakowskich siostr Virginii Woolf, śladami edukacji kobiet i śladami Marceliny Kulikowskiej.
- Czytelnia dla Kobiet im. Marceliny Kulikowskiej – otwarte spotkania wokół książek oraz spotkania grupy rozwojowej dla kobiet,
- książki *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie Emancypantek* – I tom ukazał się w czerwcu 2009 r., II tom – w sierpniu 2010 r., III tom ukaze się w listopadzie 2011 roku.

15. *Błękitny Express*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

W ramach projektu realizowanego w 2009 roku w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym Warszawa-Falenica (SNIŻP) zrealizowano musical oparty na piosenkach z Dwudziestolecia Międzywojennego w hip-hopowej aranżacji. W spektaklu wystąpiły wychowanki SNIŻP. Dzięki wysokiej jakości artystycznej przedstawienia oraz szerokiej akcji promocyjnej, udało się na chwilę wyrwać dziewczyny z zakładu poprawczego z getta „osób wykluczonych społecznie” i umieścić jej w głównym nurcie kultury.

16. *Integracja Kreatywna*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

Powodem zainicjowania projektu była diagnoza sytuacji polskich szkół, do których uczęszczają uchodźcy. Wynikało z niej, że szkoły nie są w żaden sposób przygotowywane na spotkanie z inną kulturą – dlatego jednym z głównych działań w projekcie są szkolenia antydyskryminacyjne dla całej kadry szkół (od personelu technicznego po nauczycieli/nauczycielki).

17. *Dzieci i młodzież wietnamska w polskim systemie edukacji*, Fundacja Sztuki Arteria.

Cykl szkoleń dla nauczycieli/nauczycielek i edukatorów/edukatorek zrealizowany w 2008 roku. Cykl składał się z konferencji oraz cyklu warsztatów, adresowanych do nauczycieli/nauczycielek i edukatorów/edukatorek, którzy/które w swojej pracy szkolnej

spotykają się z dziećmi wietnamskimi. Celem projektu było przekazanie wiedzy na temat kultury i obyczajowości społeczności wietnamskiej oraz nauka umiejętności niezbędnych do pracy z klasą, do której uczęszczają dzieci wietnamskie. Metody wykorzystane przez osoby prowadzące: interaktywny wykład, dyskusja, warsztat, drama – dzięki ich różnorodności uczestnicy/uczestniczki warsztatów mogli/mogły zaadaptować je do warunków swojej codziennej pracy.

18. *Spacery po wielokulturowej Warszawie dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz seniorów*, Fundacja Sztuki Arteria.

Cykl spacerów po miejscach związanych z różnymi kulturami obecnymi w Warszawie, promujących wielokulturowość lokalną i zachęcających do jej samodzielnego odkrywania. Projekt realizowano w latach 2009–2010, program spacerów został ułożony według wskazówek uczestników/uczestniczek.

19. *Seminaria Wielokulturowe*, Fundacja Sztuki Arteria.

Cykl spotkań w formie wykładów i dyskusji poświęconych bieżącym tematom związanym z wielokulturowością w Warszawie, Europie, Azji oraz prezentacji tematów ściśle powiązanych z zagadnieniem dialogu międzykulturowego (np. postkolonializm). Cykl został zaplanowany jako forma kontynuacji i poszerzenia cyklu szkoleń z 2008 roku, który miał tworzyć przestrzeń do dyskusji na tematy związane z obecnością społeczności cudzoziemskich w Warszawie, dialogiem międzykulturowym, edukacją międzykulturową. Odbiorcy/odbiorczynie: nauczyciele/nauczycielki, edukatorzy/edukatorki, studenci/studentki tematycznych kierunków, osoby zainteresowane tematyką Seminariów. Seminaria prowadzono w formie wykładu, warsztatu lub prezentacji multimedialnej.

20. *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców przez edukację*, Fundacja Sztuki Arteria.

Partnerski projekt Warszawy i Cardiff, w którym biorą udział szkoły, miejskie biura edukacji, organizacje pozarządowe. W założeniu projekt ma zwracać uwagę na konieczność wypracowania przez nauczycieli/nauczycielki, pracowników/pracowniczki administracji szkolnej oraz studentów/studentki kierunków pedagogicznych narzędzi do promowania w szkołach międzykulturowego zrozumienia i wzajemnego szacunku, a także zachowania równowagi pomiędzy rozbudzaniem świadomości związanej z różnorodnością kulturową reprezentowaną przez uczniów a identyfikacją wspólnych dla wszystkich narodów wartości, ułatwiających współistnienie w społeczeństwie.

Uczestnicy/uczestniczki: nauczyciele/nauczycielki, inni pracownicy/pracowniczki i uczniowie/uczennice szkół, rodzice uczniów i uczennic cudzoziemskich, studenci/studentki Akademii Pedagogiki Specjalnej. Metody: szkolenia (w Warszawie: dla nauczycieli/nauczycielek i innego personelu szkolnego oraz studentów/studentek APS-u, mające na

celu podniesienie wiedzy na tematy związane z integracją, edukacją międzykulturową, wrażliwością kulturową), wizyty studyjne między stronami projektu (z Warszawy i Cardiff) mające na celu wymianę doświadczeń i wypracowanie nowych narzędzi pracy w środowisku międzykulturowym, publikacje (*Pakiet powitalny / Welcome Pack* dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, rozpoczynających swoją edukację w polskim systemie edukacji oraz ich rodziców – wydany w języku polskim, angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, rosyjskim, wietnamskim; publikacja z zebranymi scenariuszami lekcji i dobrymi praktykami – dedykowana nauczycielom/nauczycielkom i mająca pomóc im w codziennej pracy w środowisku wielokulturowym).

21. *Prawa człowieka – Edukacja – Działanie*, Stowarzyszenie Amnesty International.

Międzynarodowy projekt edukacyjny realizowany w latach 2002–2009. Projekt był skierowany do nauczycieli/nauczycielek i uczniów/uczennic szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz studentów/studentek dziennikarstwa i dziennikarzy/dziennikarek. W ramach projektu powstała sieć ok. 150 zaangażowanych wolontariuszy/wolontariuszek – trenerów/trenerek działających w 12 zespołach edukacyjnych (w 12 województwach), sieć 141 szkolnych grup Amnesty International stale z nami współpracujących i sieć nauczycieli/nauczycielek – konsultantów/konsultantek, którzy/które prowadzą edukację praw człowieka w swoich szkołach i społecznościach lokalnych. Projekt miał na celu przeciwdziałanie zjawiskom nietolerancji, dyskryminacji i agresji oraz tworzenie kultury poszanowania praw człowieka i wzajemnej tolerancji, głównie na terenie szkoły.

22. *Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka*, Stowarzyszenie Amnesty International.

Celem projektu, realizowanego od 2009 roku, jest promowanie wszystkich aspektów praw człowieka jako integralnej części życia szkoły. Należą do nich wartości takie jak: równość, godność, szacunek i brak dyskryminacji. Główne obszary zainteresowania projektu to: samorządność szkolna, relacje między uczniami/uczennicami, uczniami/uczennicami a nauczycielami/nauczycielkami, szkołą a rodzicami, program nauczania, pozalekcyjna działalność szkoły.

23. *Odkryj siłę praw człowieka*, Stowarzyszenie Amnesty International.

Celem projektu, realizowanego od 2010 roku, jest zwiększenie umiejętności obywatelskich i świadomości prawnej uczniów i uczennic szkół średnich i gimnazjalnych. Jest to kontynuacja projektu *Prawa człowieka – Edukacja – Działanie*, który był nastawiony na budowanie świadomości w zakresie praw człowieka. Nowa edycja projektu kształtuje chęć korzystania z przynależnych praw człowieka i wzmacnia umiejętności reagowania na przypadki ich łamania.

24. *Sąsiedzi czy intruzi – badania dyskryminacji cudzoziemców w Polsce*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

Celem projektu jest przeciwdziałanie dyskryminacji cudzoziemców w Polsce poprzez szczegółowe zbadanie stanu i przyczyn tego zjawiska. Projekt tworzy podstawy do skutecznej integracji poprzez zdiagnozowanie problemów, przed jakimi stają obcokrajowcy pochodzący z państw trzecich w Polsce w kontekście dyskryminacji oraz przedstawienie rekomendacji zmierzających do obniżenia napięć pojawiających się na drodze integracji obywateli państw trzecich z polskim społeczeństwem w tym kontekście. Istotnym elementem projektu są działania monitoringowe i rzecznicze.

Działania:

- Badania socjologiczne wśród migrantów/migrantek, urzędników/urzędniczek oraz praktyków/praktyczek, zajmujących się problematyką integracji oraz dyskryminacji.
 - Przeprowadzenie eksperymentu badawczego wśród pracodawców, sprawdzającego ich rzeczywistą chęć zatrudniania różnych kategorii cudzoziemców.
 - Przeprowadzenie analiz prawnych i politologicznych dotyczących zjawiska dyskryminacji poprzez badanie prawa i praktyki jego stosowania w Polsce oraz w innych państwach członkowskich UE.
 - Prowadzenie działań na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji cudzoziemców w Polsce poprzez inicjowanie i współpracę w trakcie procesu legislacyjnego oraz prowadzenie działań rzeczniczych.
 - Opracowanie publikacji przedstawiających bogaty zasób wiedzy na temat zdiagnozowanych problemów oraz rekomendacji skierowanych zarówno do polskich instytucji i obywateli/obywatelek państw trzecich obecnych na polskim rynku pracy.
- Wszystkie podejmowane działania mają na celu poprzez dobrą diagnozę zjawiska pomóc w wypracowaniu skutecznych narzędzi i programów integracji migrantów/migrantek w Polsce, w tym poprzez stworzenie rozwiązań strukturalnych i w ten sposób będą zapobiegać dyskryminacji w przyszłości.

25. *Równe prawa – przeciwdziałanie dyskryminacji na tle rasowym, narodowościowym i etnicznym*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

Celem projektu było świadczenie poradnictwa dla osób doświadczających dyskryminacji rasowej, narodowościowej lub etnicznej, a zarazem prowadzenie różnorodnych działań edukacyjnych, mających na celu upowszechnienie wiedzy o sposobach udzielania pomocy osobom doświadczającym dyskryminacji oraz o przyczynach samego zjawiska. W ramach projektu prowadzono stronę internetową dla osób dyskryminowanych ze względu na rasę lub pochodzenie etniczne albo narodowość oraz doradców/doradczyń, prawników/pracowniczek czy innych osób, chcących walczyć z dyskryminacją i jej przejawami (http://poradnik.interwencjaprawna.pl/index_pa.htm). Zrealizowano szkolenia dla doradców/doradczyń oraz prawników/prawniczek, a także opracowano materiały

informacyjne dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji. Wypracowano również wytyczne dla udzielania porad z zakresu dyskryminacji.

26. *Metodologia przygotowania bazy danych do identyfikacji zdarzeń o charakterze dyskryminacyjnym, ksenofobicznym czy rasistowskim*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
Cel projektu: opracowanie metodologii i systemu gromadzenia danych o zdarzeniach o charakterze dyskryminacyjnym, ksenofobicznym i rasistowskim oraz stworzenie narzędzia pozwalającego monitorować zjawisko rasizmu, dyskryminacji rasowej i ksenofobii.
Działania:

- Przeprowadzenie kwerendy oraz opracowanie raportu wstępnego na temat doświadczeń zagranicznych oraz krajowych w dziedzinie monitorowania i rejestrowania przypadków zdarzeń o charakterze dyskryminacyjnym, ksenofobicznym czy rasistowskim.
- Opracowanie raportu na temat sytuacji w Polsce z punktu widzenia monitoringu zjawiska poprzez przeprowadzenie i opracowanie wywiadów z kluczowymi osobami odpowiadającymi za zbieranie danych w zakresie dyskryminacji rasowej, rasizmu i ksenofobii.
- Przeprowadzenie badania oraz opracowanie raportu z analizy doświadczeń wybranych państw w zakresie zbierania danych o dyskryminacji rasowej, ksenofobii i rasizmie.
- Opracowanie studium wykonalności wprowadzenia konkretnych rozwiązań w Polsce, w szczególności przygotowanie słownika terminów i zbiorczej metodologii zbierania tego typu danych.

27. *Szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie*, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Celem szkoleń jest zdobycie przez osoby uczestniczące wiedzy na temat uwarunkowań pracy w środowisku wielokulturowym, podniesienie kompetencji międzykulturowych oraz przełożenie tej wiedzy na sposób funkcjonowania w szkole oraz sposób działania szkoły jako instytucji. Szkolenia poruszają następujące kwestie: różnice kulturowe, stereotypy, uprzedzenia, etnorelatywizm/etnocentryzm, praca w środowisku wielokulturowym, status prawny jako czynnik wpływający na sytuację cudzoziemców w Polsce, status społeczno-ekonomiczny jako czynnik wpływający na sytuację cudzoziemców w Polsce, mechanizmy wykluczenia w relacjach interpersonalnych oraz w sposobie funkcjonowania instytucji, modele prowadzenia szkół wielokulturowych za granicą.

28. *Przeciwdziałaj dyskryminacji – to nie jest trudne!*, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Stowarzyszenie Otwarte Forum.

Projekt odpowiada na deficyt działań w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji w społecznościach lokalnych, a także deficyt kompetencji osób potencjalnie zainteresowanych podejmowaniem takich działań. W ramach projektu przygotowano podręcznik, który udostępnia podstawową wiedzę na temat mechanizmów tworzenia się dyskryminacji, jej najczęstszych przejawów, a także pomysłów na prowadzenie działań antydyskryminacyjnych

w społecznościach lokalnych, w tym scenariusze przykładowych zajęć. Projektowi towarzyszy wystawa, na którą składają się postery prezentujące sytuację osób należących do grup dyskryminowanych oraz zdjęcia prezentujące codzienne życie osób należących do tych grup. Odbiorcy/odbiorczynie: osoby pragnące przeciwdziałać dyskryminacji w społecznościach lokalnych, poszukujące inspiracji dla przeprowadzenia takich działań.

29. *Warsztaty dla personelu i wolontariuszek/wolontariuszy w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji*, Stowarzyszenie Lambda Warszawa.

Stowarzyszenie od 2 lat proponuje swoim wolontariuszkom i wolontariuszom oraz całemu personelowi udział w warsztacie antydyskryminacyjnym. Dotychczas z takiej możliwości skorzystało ok. 30 osób. W ramach szkolenia przekazywane są następujące treści:

- stereotypy, uprzedzenia – definicje, oddziaływanie, znaczenie,
- dyskryminacja – mechanizmy wykluczenia, relacje większość – mniejszość,
- różnorodność – definicja, korzyści, czym jest, czym nie jest równość i różnorodność.

30. *Euro 2012 = Równość + Tolerancja*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.

Projekt skierowany do nauczycielek i nauczycieli, trenerek i trenerów sportowych wszystkich typów szkół/placówek oświatowych z terenu Warszawy. Celem projektu jest kształtowanie wizerunku odpowiedzialnej i świadomie funkcjonującej szkoły demokratycznej, obywatelskiej, otwartej na drugiego człowieka i otaczający świat poprzez nabywanie przez uczestniczki i uczestników umiejętności:

- promowania aktywnego uczestnictwa w zajęciach sportowych, dobrych praktyk komunikowania i współpracy oraz etycznego kibicowania,
- kształcenie technik rozumienia, chronienia i poszanowania praw człowieka,
- rozbudzania u uczennic/uczniów zainteresowania prawami człowieka i zwalczaniem rasizmu,
- kształtowania u uczennic/uczniów postaw odpowiedzialności, sprawiedliwości i solidarności,
- wspierania dążeń uczennic/uczniów do rozumienia różnorodności kultur i znajdowania ich wspólnych wartości,
- kształtowania u uczennic/uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Celem długofalowym projektu jest promowanie i wspieranie tworzenia sieci kontaktów, wspólnych projektów i działań, a także komunikacji między poszczególnymi podmiotami poprzez równoczesne, partnerskie i zespołowe angażowanie ich w edukację na rzecz przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii w sporcie.

31. *Warsztaty dotyczące różnic kulturowych i religijnych, komunikacji międzykulturowej, sytuacji uchodźców/uchodźczyń i imigrantów/imigrantek w Polsce, skutków traumy, przyczyn trudności adaptacyjnych, mowy nienawiści, metod pracy z cudzoziemcami oraz prowadzenia działań w ośrodkach dla uchodźców/uchodźczyń*, Fundacja „Ocalenie”.

Odbiorcy/odbiorczynie: Policja, Straż Graniczna, urzędnicy/urzędniczki państwowi/państwowe, Ośrodki Pomocy Społecznej, Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie, Szkoły, służba zdrowia, organizacje pozarządowe, dziennikarze/dziennikarki, osoby studiujące kierunki związane z pracą z cudzoziemcami i międzykulturowością. Cele warsztatów: zwiększyć zrozumienie sytuacji cudzoziemców, zmniejszać dystans osób uczestniczących do cudzoziemców, przeciwdziałać stereotypom i uprzedzeniom, dostarczać adekwatnej wiedzy o kulturze i religii cudzoziemców, dawać osobom uczestniczącym możliwość osobistego kontaktu i możliwość zadawania pytań cudzoziemcom występującym w roli ekspertów/ekspertek kulturowych. W latach 2009–2010 w szkoleniach i warsztatach wzięło udział 645 urzędników/urzędniczek i funkcjonariuszy/funkcjonariuszek państwowych, głównie z województw: mazowieckiego, podlaskiego i lubelskiego (tam, gdzie jest najwięcej uchodźców/uchodźczyń), a także z placówek Straży Granicznej.

32. *Szkoła otwartości. Analiza podręczników*, Otwarta Rzeczpospolita. Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii.
Projekt realizowany w latach 2002–2004. Zespół recenzentów/recenzentek analizował szkolne podręczniki do języka polskiego, historii oraz wiedzy o społeczeństwie pod kątem poszanowania różnic etnicznych, religijnych i światopoglądowych. Zrecenzowano ok. 80 podręczników gimnazjalnych (z ok. 150 dostępnych na rynku). Recenzje i podsumowanie analiz są przydatne dla nauczycieli/nauczycielek i wychowawców/wychowawczyń jako informacja o dostępnych podręcznikach do przedmiotów humanistycznych.
33. *Razem w Europie – Otwarcie na Innych*, Otwarta Rzeczpospolita. Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii.
Projekt zrealizowany w 2007 roku. Ideą projektu było zapoczątkowanie dyskusji w środowisku oświatowym na temat szacunku i tolerancji pomiędzy grupami społecznymi różniącymi się rasą, pochodzeniem etnicznym, religią i przekonaniami, a także nad sposobami popularyzowania tych zagadnień w szkołach. Najważniejsze działania w projekcie: opracowanie scenariusza zajęć edukacyjnych dla uczniów i uczennic szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, warsztaty metodyczne dla nauczycieli/nauczycielek poprzedzone wystąpieniami specjalistów/specjalistek, cykl zajęć edukacyjnych przeprowadzony w 25 szkołach w oparciu o przygotowane scenariusze.
34. *Autorski program edukacyjny*, Otwarta Rzeczpospolita. Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii.
Program zrealizowany w okresie od września do grudnia 2010 roku, w ramach którego przeprowadzono 120 godzin warsztatów antydyskryminacyjnych w warszawskich gimnazjach i liceach. Warsztaty opierały się na autorskim scenariuszu lekcji. Uczniowie i uczennice dowiadywali/dowiadywały się, czym jest dyskryminacja rasowa, religijna, ze

względu na orientację seksualną; dlaczego trzeba walczyć z każdym przejawem nietolerancji i dlaczego warto poznawać i szanować przedstawicieli/przedstawicielki innych kultur i wyznań.

35. *Ochotnicze Hufce Pracy w przeciwdziałaniu dyskryminacji i związanej z nią przemocy*, Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM.
Celem projektu było ograniczenie przejawów dyskryminacji i przemocy w Ochotniczych Hufcach Pracy poprzez identyfikowanie i właściwe reagowanie na dyskryminację. Projekt obejmował zaprojektowanie, przeprowadzenie i podsumowanie pięciu dwudniowych 16-godzinnych szkoleń na temat identyfikowania, reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji oraz związanej z nią przemocy dla czterech 25-osobowych grup młodzieży objętej opieką OHP. Projekt był formą wsparcia w podejmowaniu skutecznych działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i związanej z nią przemocy w środowisku kadry i młodzieży pracującej i uczącej się w Ochotniczych Hufcach Pracy na terenie województwa mazowieckiego.
36. *Przeciwdziałanie dyskryminacji w działaniach Policji*, Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM.
Projekt zrealizowany we współpracy z Komendą Stołeczną Policji w latach 2008–2009. W ramach projektu przeprowadzono warsztaty szkoleniowe dla 11 grup odbiorców/odbiorczyń (łącznie 275 osób), rekrutujących się z kadry kierowniczej KSP i kadry kierowniczej średniego szczebla jednostek terenowych KSP. Metodologia szkolenia zakładała wyposażenie adresatów/adresatek w konkretne narzędzia i materiały wspierające odbiorców/odbiorczynie w projektowaniu i realizacji własnych zajęć szkoleniowych w jednostkach – w efekcie multiplikacji założono przeszkolenie większości funkcjonariuszy/funkcjonariuszek podległych KSP. Osoby uczestniczące miały możliwość identyfikowania pojęć związanych z dyskryminacją, uczenia się rozpoznawania przejawów dyskryminacji lub mobbingu oraz nabycia umiejętności przeciwdziałania tym zjawiskom. W ramach projektu opracowano również *Poradnik antydyskryminacyjny*, zawierający materiał ze szkoleń, uzupełniony o teorię i dobre praktyki, przekazany potem szkołom Policji i komendom wojewódzkim oraz przygotowano konferencję podsumowującą efekty projektu.
37. *Warszawa wielu kultur*, Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM.
Projekt realizowany w latach 2010–2011. Celem projektu była eliminacja uprzedzeń rasowych, kulturowych i religijnych wśród dorastającej młodzieży warszawskiej poprzez edukację wielokulturową oraz edukację dotyczącą historii i dziedzictwa kulturowego miasta stołecznego Warszawy ze szczególnym uwzględnieniem historii, tradycji, kultury

i religii grup narodowych i etnicznych zamieszkujących na jej terenie. W ramach projektu wydano również publikację *Warszawa – miasto wielu kultur. Przewodnik edukacyjny*.

38. *W obliczu zbrodni z nienawiści*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej.

Projekt zrealizowany w 2007 roku, w wyniku którego m.in. opracowano moduły szkoleniowe dotyczące przestępstw z nienawiści. W ramach projektu zrealizowano również działania:

- szkolenia dla Policji, pracowników/pracowniczek wymiaru sprawiedliwości oraz kadry nauczycielskiej,
- szkolenia dla liderów/liderek młodzieżowych i osób pracujących z młodzieżą,
- konsultacje psychologiczne i prawne,
- wydanie publikacji *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*.

39. *Mężczyźni na rzecz zmiany*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej.

W ramach projektu zrealizowano cykl warsztatów przygotowujących do prowadzenia z młodzieżą męską zajęć, które zmierzają do neutralizacji stereotypu wiążącego męskość z agresją i dominacją oraz do zwiększenia zaangażowania młodych mężczyzn w działania na rzecz równości płci i sprawiedliwości.

Odbiorcami byli mężczyźni posiadający doświadczenie w pracy z młodymi mężczyznami: aktywiści organizacji pozarządowych i ruchów wolnościowych, wychowawcy w zakładach poprawczych, wychowawczych i karnych, nauczyciele i liderzy młodzieży. W ramach projektu ukazała się także publikacja *Mężczyźni na rzecz zmiany*. Projekt zrealizowano w 2006 roku.

40. *Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego*, Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Kompleksowy program skierowany do osób pracujących w organizacjach pozarządowych, oferujący intensywne szkolenie trenerskie, a także prezentację nowoczesnych koncepcji i dobrych praktyk w zakresie przestrzegania praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji. Po rocznym szkoleniu osoby uczestniczące nabyły kompetencje trenerskie i zdobyły przygotowanie merytoryczne do prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych w swoich środowiskach.

Od września 2008 r. zrealizowane zostały dwie edycje Akademii, równolegle w dwóch pracowniach: genderowej oraz wrażliwości kulturowej. Program pracowni wrażliwości kulturowej przygotowywał do pracy w społeczeństwie wielokulturowym, prowadzenia oraz szkoleń wrażliwości i kompetencji międzykulturowych. Program pracowni genderowej przygotowywał do prowadzenia zajęć, które koncentrują się wokół zagadnień płci oraz funkcjonowania kobiet i mężczyzn w przestrzeni publicznej. Istotną częścią wspólnego programu były zagadnienia relacji pomiędzy mniejszościami i większością, kwestie

związane z ludzką różnorodnością, przeciwdziałaniem dyskryminacji i poznanie wartości, jakie niesie ze sobą różnorodne społeczeństwo.

Całość obu kursów to po 10 intensywnych kilkudniowych zjazdów obejmujących 340 godzin dydaktycznych, w tym 250-godzinne szkolenie trenerskie. Po serii warsztatów, wykładów, dyskusji i zadań praktycznych uczestniczki i uczestnicy wypracowali/wypracowały programy własnych szkoleń dyplomowych i zrealizowali/zrealizowały warsztaty antydyskryminacyjne w swoich lokalnych społecznościach dla blisko 300 osób (czerwiec 2009, czerwiec 2010).

7.3 Publikacje

1. Abramowicz M., Bratkiewicz A., *Jestem gejem, jestem lesbijką. Komu mogę o tym powiedzieć?*, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2005.
Materiały szkoleniowe dla psychologów/psycholożek, pedagogów/pedagożek, nauczycieli/nauczycielek, pracowników/pracowniczek służby zdrowia i sektora pomocy społecznej. Publikacja zawiera m.in. odpowiedzi na pytania nurtujące osoby stykające się w swojej pracy z osobami homoseksualnymi oraz podpowiada, w jaki sposób pracować z klientem/klientką o orientacji homoseksualnej.
2. Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, wyd. Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2004.
Publikacja poruszająca tematykę uprzedzeń, rasizmu, ksenofobii i dyskryminacji oraz dotycząca problematyki międzykulturowości i wielokulturowości. Zawiera informacje o pojęciach i terminach z takich dziedzin edukacji jak: prawa człowieka, edukacja antyrasistowska, wychowanie społeczne i obywatelskie, edukacja wielokulturowa, edukacja dla tolerancji. Adresatami/kami publikacji są osoby angażujące się w pracę organizacji pozarządowych oraz prowadzące zajęcia edukacyjne dla nauczycieli/nauczycielek, studentów/studentek oraz uczniów i uczennic szkół średnich. Prócz teoretycznych rozważań książka zawiera ćwiczenia praktyczne, ukazuje techniki stosowane w przedsięwzięciach związanych z nauczaniem tolerancji. W aneksie zawarta została lista wybranych organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją dla tolerancji.
3. *Antydyskryminacja na co dzień*, pod red. I. Czerniejewskiej, wyd. Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2005.
Publikacja składa się z dwóch części: informacji o projekcie *Antydyskryminacja na co dzień*, przebiegu i efektu końcowego pracy ponad 100 osób. W tej części umieszczono również wskazówki dla osób, chcących w przyszłości realizować podobne projekty. Druga, obszerniejsza część publikacji, to propozycja antydyskryminacyjnych warsztatów edukacyjnych, gier i ćwiczeń sprawdzonych w trakcie trwania projektu.

4. Biafas J. i in., *Odkryj siłę praw człowieka*, wyd. Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2010.
Nowoczesny materiał edukacyjny, przeznaczony dla nauczycielek/nauczycieli, pedagogów/pegadogów, edukatorek/edukatorów, trenerek/trenerów, który wesprze w efektywnym przekazywaniu wiedzy z dziedziny korzystania z praw człowieka. Pakiet zawiera serię scenariuszy do wykorzystania podczas lekcji, szkoleń, zajęć oraz materiał multimedialny. Publikacja powstała w ramach projektu, który ma na celu zwiększenie umiejętności obywatelskich i świadomości prawnej uczennic i uczniów szkół średnich i gimnazjalnych.
5. Biatek K. i in., *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce. Praktyczny mini przewodnik*, wyd. Fundacja Sztuki Arteria, Warszawa 2009.
Publikacja odpowiadająca na potrzeby nauczycieli/nauczycielek pracujących z dziećmi i młodzieżą wietnamską w polskiej szkole, poświęcona kulturze wietnamskiej oraz różnicom kulturowym między Polską a Wietnamem. Jej celem jest dostarczenie wiedzy osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą wietnamską w polskiej szkole oraz wyjaśnienie wątpliwości i nieporozumień kulturowych pojawiających się na styku polskiej i wietnamskiej kultury. Publikacja zawiera trzy rozdziały poświęcone kolejno: systemowi edukacji w Wietnamie, kulturze wietnamskiej oraz próbie wyjaśnienia wątpliwości nauczycieli/nauczycielek pracujących z dziećmi i młodzieżą wietnamską. Wszystkie rozdziały zostały napisane przez osoby współpracujące z Wietnamczykami bądź pracujące na rzecz ich integracji ze społeczeństwem polskim.
6. Biatek K. i in., *Edukacja przeciw dyskryminacji*, wyd. Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008.
Publikacja zawiera najważniejsze informacje o podstawach religii i kultury wybranych mniejszości narodowych i wyznaniowych mieszkających w Polsce. Prócz wiedzy związanej z różnymi kulturami publikacja zawiera scenariusze lekcji dotyczące omawianych w projekcie mniejszości, scenariusz poświęcony stereotypom, uprzedzeniom oraz znaczeniu akceptacji dla różnorodności.
7. Böhm J. i in., *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, tłum. D. Grzemny, wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
Publikacja dostarcza wiedzę przydatną do prowadzenia warsztatów i szkoleń dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i polityki równego traktowania. Zawiera propozycje ćwiczeń i część wykładową oraz wskazówki metodologiczne. Pakiet może być przydatny w pracy z różnymi grupami odbiorców/odbiorczyń dorosłych i młodzieżowych: pracownikami/pracowniczkami administracji publicznej, instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych, resortu sprawiedliwości, mediów, studentami/studentkami, młodzieżą

ponadgimnazjalną. Konstrukcja pakietu opiera się na wykorzystaniu podczas szkoleń aktywnych metod pracy z grupą oraz ćwiczeniach umożliwiających uczenie się przez doświadczenie, przeżywanie, odkrywanie i zrozumienie.

8. Brander P. i in., *Każdy inny, wszyscy równi. Pakiet edukacyjny*, tłum. A. Regucka-Kwaśnik, wyd. Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”, Warszawa 2003.
Pakiet edukacyjny przygotowany przez Radę Europy, stanowiący jeden z elementów programu międzykulturowej edukacji młodzieży i dorosłych. Pomocny przy planowaniu zajęć edukacyjnych dla różnych grup wiekowych. Zawiera definicje podstawowych pojęć oraz prezentację konkretnych metod i ćwiczeń, które można wykorzystać w procesie edukacji międzykulturowej. Ćwiczenia opierają się na pracy w grupie i aktywnym uczestnictwie poszczególnych osób.
9. Brander P. i in., *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, tłum. D. Grzemny, K. Mazur, K. Narkiewicz, wyd. Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
Kompas jest przewodnikiem po edukacji na rzecz praw człowieka, wskazuje konkretne pomysły i praktyczne ćwiczenia w celu zaangażowania młodych ludzi do własnych poszukiwań prowadzących do zwiększenia wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw bliskich filozofii praw człowieka. Adresatami/adresatkami książki są liderzy/liderki młodzieży, nauczyciele/nauczycielki, trenerzy/trenerki i inne osoby pracujące z młodymi ludźmi. Edukacja na rzecz praw człowieka, przedstawiona w Kompasie, rozumiana jest jako wszelkie programy i zajęcia edukacyjne, które skupiają się na promowaniu równości. Przewodnik wykorzystuje przede wszystkim zasady edukacji nieformalnej i uczenia się przez doświadczenie, skupiając się na osobie uczącej się, jej otoczeniu i jej problemach. Kompas wskazuje różne kierunki wszystkim tym, których interesują prawa człowieka, demokracja i obywatelstwo.
10. Chege R., *Gender w projektach rozwojowych. Niezbędnik trenerski*, tłum. N. Sarata, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Kraków–Warszawa 2010.
Publikacja nie jest *stricte* podręcznikiem trenerskim, zawiera natomiast ramowy program szkolenia na temat wdrażania równości płci w działania i projekty rozwojowe. Są to podstawowe treści, które powinny być znane osobom prowadzącym szkolenia i warsztaty w zakresie genderowych aspektów rozwoju. Przeznaczone są do pracy z działaczami i działaczkami grup, instytucji i organizacji planujących programy i projekty, szczególnie w ramach pomocy rozwojowej, ale mogą być także wykorzystywane w kontekstach lokalnych, polskich projektów mających na celu empowerment kobiet i wspieranie równości kobiet i mężczyzn.

11. Czerniejewska I., *Poznajmy się. Różnorodność, zrozumienie, otwartość. Scenariusz warsztatu i materiały dla nauczycieli do warsztatu „Poznajmy się”*, wyd. Ambasada Brytyjska w Polsce, Warszawa 2007.

Publikacja zawiera program warsztatu na temat wielokulturowości, który nauczyciele/nauczycielki mogą przeprowadzić ze swoimi uczniami/uczennicami. Oprócz teoretycznego wprowadzenia do tematyki migracji, zamieszczono propozycje ćwiczeń w grupach, quiz i pomysły na dodatkowe zajęcia. Materiał stanowi uzupełnienie do filmu na temat cudzoziemców w Polsce.

12. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, pod red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005.

Zbiór esejów wraz z opisem instytucji dysponujących narzędziami edukacyjnymi w obszarze wiedzy i świadomości na temat Zagłady Żydów i Romów. Teksty pokazujące, w jaki sposób uczyć o zagrożeniach, jakie niosą ze sobą: nietolerancja, nacjonalizm, rasizm i ksenofobia.

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

Raport przedstawia analizę stanu współczesnej szkoły, jej programów i założeń najnowszej reformy, która z genderowego punktu widzenia pokazuje, że ani szkoła, ani jej reformatorzy nie są świadomi rzeczywistych wyzwań, jakie stoją przed europejską edukacją ani też konieczności nadrobienia wieloletnich strat, jakie edukacja polska ma w zakresie *gender mainstreamingu*.

14. *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki, D. Cieślakowskiej, wyd. Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

Podręcznik trenerski będący podsumowaniem trzyletniej pracy w ramach *Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego*. Publikacja adresowana przede wszystkim do trenerów i trenerek oraz osób zajmujących się różnymi formami edukacji nieformalnej, które szukają teoretycznego wsparcia i inspiracji do prowadzonych zajęć. Podręcznik jest podzielony na pięć części: Wprowadzenie, Świadomość, Wiedza, Umiejętności oraz Informacje dodatkowe. Struktura ta (świadomość – wiedza – umiejętności) z jednej strony odwołuje się do głównych obszarów kompetencji trenerskich, z drugiej natomiast do trzech obszarów oddziaływania edukacyjnego i planowania zmiany poprzez warsztaty i szkolenia (postawa, wiedza, umiejętności).

15. Gillert A. i in., *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2002.

Pakiet szkoleniowy zawierający omówienie kontekstu i znaczenia uczenia się międzykulturowego, wskazówki metodologiczne, wybór różnego rodzaju metod szkoleniowych, modelowe propozycje prowadzenia warsztatów tematycznych oraz propozycje zbierania dalszych informacji i materiałów.

16. Gualdi M. i in., *Schoolmates, Znęcanie się w szkołach. Jak przeciwdziałać znęcaniu? Przewodnik dla nauczycieli*, tłum. R. Biedroń, P. Kulka, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2008.

Zadaniem podręcznika jest dostarczenie informacji, pomysłów i praktycznych narzędzi nauczycielom/nauczycielkom oraz pozostałym pracownikom/pracowniczkom szkół tak, aby byli/były oni/one w stanie zapobiegać i reagować na przemoc w szkołach. W sposób szczególny omawianym w publikacji problemem jest przemoc wywołana homofobią.

17. Hunter-Geboy C., *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*, tłum. K. Dułak, M. Kosińska, wyd. Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej, Gdańsk 2009.

Polska adaptacja podręcznika Carol Hunter-Geboy, zawierająca tłumaczenie wybranych rozdziałów oraz zaktualizowane i dostosowane do warunków polskich informacje w ćwiczeniach. Podręcznik jest narzędziem do prowadzenia zajęć na temat szeroko rozumianej seksualności i relacji międzyludzkich, zawiera katalog sprawdzonych metod skutecznych w pracy edukacyjnej z młodzieżą. Może być stosowany do przygotowania zajęć dotyczących zarówno edukacji seksualnej, jak też: komunikacji, asertywności, podejmowania decyzji, profilaktyki przemocy seksualnej oraz przeciwdziałania dyskryminacji.

18. Idzik I. i in., *Różni – Równi. Program edukacyjny. Podręcznik dla prowadzących lekcje na temat mniejszości narodowych i etnicznych*, wyd. Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2004.

Scenariusz warsztatu o mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce oraz podstawowe informacje dla osób prowadzących zajęcia: dane liczbowe, omówienie sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, wyjaśnienie podstawowych pojęć.

19. *Inny w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, pod red. E. Pawlic-Rafałowskiej, wyd. Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2010.

Publikacja jest zbiorem praktycznych porad, narzędzi i słowników, które można bezpośrednio wykorzystać do pracy z dziećmi, także tymi, które dopiero przyjechały do Polski i nie znają języka polskiego. Poradnik wspiera proces edukacji cudzoziemców w Polsce

i jest przeznaczony dla nauczycieli/nauczycielek pracujących w grupach mieszanych kulturowo i innych osób zaangażowanych w pomoc dzieciom cudzoziemskim.

20. *Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne. Podręcznik działań w społecznościach lokalnych*, pod red. D. Denes, wyd. Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Stowarzyszenie Otwarte Forum, Warszawa 2009.

Podręcznik skierowany do osób, pragnących przygotować i zrealizować wydarzenie lub cykl wydarzeń związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i wykluczeniem społecznym, skierowanych do społeczności lokalnych. Podręcznik w przystępny sposób prezentuje informacje na temat przyczyn powstawania dyskryminacji, sytuacji grup dyskryminowanych w Polsce, omawia możliwości realizacji takich działań (sprawdzone i dostępne formy realizacji wydarzeń antydyskryminacyjnych w społecznościach lokalnych), prezentuje scenariusze możliwych do przeprowadzenia zajęć, przekazuje informacje o zagadnieniach organizacyjnych, związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji (aspekty prawne organizacji imprez, możliwości pozyskiwania środków pozabudżetowych), a także wskazuje literaturę umożliwiającą samodzielne zapoznanie się z tematyką dyskryminacji. Podręcznik został rozesłany do wszystkich gmin w Polsce.

21. Kaim A., Gugiewicz A., *Edukacja bez wykluczenia. ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*, wyd. Fundacja Przestrzeń Dialogu, Gdańsk 2007.

Informator dla nauczycieli i nauczycielek, pedagogów i pedagogów, trenerów, trenerek i innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą, którego celem jest wzbudzenie społecznej refleksji na temat szkolnej sytuacji dzieci z rodzin nietradycyjnych: monoparentalnych, zrekonstruowanych, adopcyjnych i zastępczych, wychowanków domów dziecka oraz dzieci wychowywanych przez heteroseksualne i homoseksualne pary nieformalne. Informator dostarcza podstawowej wiedzy na temat rodzin nietradycyjnych i sposobów radzenia sobie z najczęściej spotykanymi problemami wynikającymi z uprzedzeń wobec nich.

22. *Kalendarium Praw Człowieka – edukacja i działanie*, pod red. A. Teutsch, wyd. Fundacja Autonomia, Kraków 2010.

Głównym celem publikacji jest zainspirowanie do podejmowania działań przeciwko dyskryminacji i przemocy, na rzecz ochrony podstawowych praw człowieka. Z Kalendarium mogą korzystać nauczycielki/nauczyciele, osoby zajmujące się szeroko pojętą edukacją, zarówno formalną, jak i pozaformalną. Kalendarium przydatne jest także dla grup działania, organizacji pozarządowych i innych.

Spośród kilkudziesięciu „dni praw człowieka” do szczegółowego opracowania wybrałyśmy w pierwszej kolejności 11 dat. Są to: 8 marca – Międzynarodowy Dzień Kobiet, 21 marca – Międzynarodowy Dzień Eliminacji Dyskryminacji Rasowej, 1 maja – Międzynarodowy

Dzień Pracy, 17 maja – Światowy Dzień Przeciwko Homofobii, 20 czerwca – Światowy Dzień Uchodźcy, 17 października – Międzynarodowy Dzień Walki z Ubóstwem, 9 listopada – Międzynarodowy Dzień Przeciwko Faszyzmowi i Antysemityzmowi, 25 listopada – Międzynarodowy Dzień Eliminacji Przemocy Wobec Kobiet, 3 grudnia – Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych, 5 grudnia – Międzynarodowy Dzień Wolontariatu na rzecz Rozwoju Gospodarczego i Społecznego, 10 grudnia – Światowy Dzień Praw Człowieka. Staraliśmy odnieść się do możliwie różnych, a jednocześnie podstawowych i kluczowych obszarów.

23. Koszyńska M. i in., *Sefer. Opowieści o polskich Żydach. Materiały dla nauczycieli*, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2010.

Materiały pomocnicze do realizacji projektów w ramach programu *Sefer*, skierowanego do uczniów/uczennic i nauczycieli/nauczycielek szkół podstawowych i ponadpodstawowych, podejmujących się działania na rzecz ochrony dziedzictwa żydowskiego oraz odbudowy i upamiętnienia wielokulturowej, w tym przede wszystkim żydowskiej, historii lokalnej.

24. *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek, t. I*, pod red. E. Furgał, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2009.

Publikacja wydana w ramach projektu *Polki, Żydówki – krakowskie Emancypantki. Historia i współczesność dla równości i różnorodności*, którego celem było przeciwdziałanie dyskryminacji, w szczególności seksizmowi i antysemityzmowi oraz przywracanie pamięci o historycznej aktywności kobiet na rzecz równouprawnienia i emancypacyjnym dziedzictwie Krakowa. Książka jest nowatorskim wydawnictwem edukacyjnym, odżywiająym pamięć o wybitnych kobietach związanych z Krakowem, odtwarzającym i wydobywającym z (nie)pamięci sylwetki Emancypantek i miejsca, w których żyły, tworzyły, działały. Przewodniczka zawiera m.in. scenariusze zajęć edukacyjnych na temat historii kobiet do wykorzystania na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie czy na warsztatach antydyskryminacyjnych lub genderowych.

25. *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, pod red. A. Dzierzgowskiej i P. Skrzypczaka, wyd. Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2005.

Pierwsza część pakietu edukacyjnego przygotowanego przez AI w ramach kampanii *Stop przemocy wobec kobiet*. Podręcznik zawiera scenariusze warsztatów dotyczących problematyki kulturowej tożsamości płci, które mają za zadanie skłonić do refleksji nad zagadnieniami związanymi z tworzeniem się kulturowej tożsamości płci, problemem dyskryminacji ze względu na płeć oraz związkami dyskryminacji z przemocą wobec kobiet. Podręcznik przeznaczony dla trenerów i trenerek praw człowieka zajmujących się prawami kobiet.

26. Lange J., Machul-Telus B., Nijakowski L., *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy Policji*, wyd. Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM, Warszawa 2009.

Publikacja przygotowana w ramach projektu *Przeciwdziałanie dyskryminacji w działaniach Policji*. Przewodnik zawiera materiały szkoleniowe z warsztatów dla funkcjonariuszy/funkcjonariuszek Policji realizowanych w ramach projektu. Materiały uzupełniono o teorię i dobre praktyki. Poradnik został przekazany szkołom Policji oraz komendom wojewódzkim.

27. Lester N., *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, tłum. M. Serkowska, wyd. Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia, Kraków 2009.

Podręcznik służący do prowadzenia dyskusji i warsztatów w oparciu o film *Niebieskoocy*. Proponuje i omawia zastosowanie filmu w organizacji, firmie, instytucji, wykorzystanie pięciu typowych reakcji widzów do rozpoczęcia dyskusji, osiem punktów do prowadzenia dyskusji oraz cztery drogi do praktycznego zastosowania w ramach zamknięcia warsztatu. Podręcznik ułatwia skuteczne zastosowanie najczęściej wykorzystywanego materiału audiowizualnego w edukacji antydyskryminacyjnej.

28. Maciejewska B., *Jak pisać i mówić o dyskryminacji? Poradnik dla mediów*, wyd. Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, Mikuszewo 2007.

Publikacja skierowana do osób pracujących w mediach, będąca również przydatnym narzędziem służącym edukatorom i edukatorkom zajmującym się edukacją równościową i różnorodnościową. Poradnik prezentuje najważniejsze terminy równościowe, pokazuje, w jaki sposób można uwrażliwić codzienny język komunikatów medialnych, na co warto zwrócić uwagę przy doborze tematów i uczestników/uczestniczek audycji, a także przedstawia równościowe prawo polskie i unijne.

29. Maciejewska B., Kłosowski W., *Pomorce – kurs na Równość. Podręcznik dla radnych*, wyd. Fundacja Przestrzeń Dialogu, Gdańsk 2008.

Podręcznik skierowany do radnych, pracowników/pracowniczek administracji publicznej oraz jednostek edukacyjnych, zawierający opis równościowych dobrych praktyk wdrażanych na szczeblu lokalnym. Publikacja ma na celu wzmocnienie wiedzy, umiejętności i kompetencji radnych i pracowników/pracowniczek administracji samorządowej do wdrażania w swoich miejscowościach polityki i praktyk równościowych, promowania szacunku i tolerancji oraz rozpowszechniania antydyskryminacyjnych dobrych praktyk na szczeblu lokalnym.

30. *Małopolska wielu kultur. Romowie, Słowacy, Węgrzy. Scenariusze zajęć*, pod red. J. Nowostawskiej-Gyalóky i A. Sułkowskiej-Kądziółki, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2008.

Publikacja wydana w ramach programu *Zwierciadła*, promującego wielokulturowość i dialog międzykulturowy wśród nauczycieli/nauczycielek i uczniów/uczennic małopolskich szkół. Zawiera scenariusze zajęć, których autorami/autorkami są nauczyciele/nauczycielki z małopolskich szkół biorący udział w projekcie.

31. Mazurkiewicz G., *Kształcenie chłopców i dziewcząt – naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Kraków 2005.

W publikacji przedstawiono wyniki badań dotyczących obecności i sposobów posługiwania się stereotypami związanymi z obrazem płci w szkołach, na lekcjach i w podręcznikach szkolnych. Omówione zostały również przekonania dyrektorów/dyrektorek szkół, nauczycieli/nauczycielek oraz uczniów i uczennic dotyczące społecznych ról kobiet i mężczyzn oraz ich konsekwencji.

32. Mirska-Czerwińska A. i in., *Wspólna przeszłość – wspólna przyszłość. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

Materiały pomocnicze dla nauczycieli, pomocne w przygotowaniu własnych działań edukacyjnych, których celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na różnorodność kulturową, szerzenie wśród nich szacunku i otwartości na inność. Publikacja zawiera – oprócz prezentacji projektów realizowanych w ramach edukacji wielokulturowej – artykuły o mniejszościach narodowych, cudzoziemcach i uchodźcach. Każdy z tekstów uzupełniają praktyczne narzędzia do pracy z młodzieżą, scenariusze zajęć i ćwiczenia.

33. Nadana K., Smoleń B., Wołosik A., *Kobiety dla Polski. Bojowniczkę, liderkę, wizjonerkę*, wyd. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2010.

Adresowany do nauczycielek i nauczycieli szkół ponadpodstawowych pakiet edukacyjny zawiera scenariusze lekcji, prezentacje multimedialne, pocztówki oraz ulotki i ma za zadanie zaprezentować w nowoczesnej i atrakcyjnej dla uczniów formie wkład kobiet w życie społeczne, gospodarcze i polityczne Polski teraz i w przeszłości.

34. *Napastowanie seksualne w szkole. Niezła laska i fajny koleś w szkole. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szykan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli*, pod red. A. Wołosik, Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2008.

Pakiet edukacyjny opracowany na potrzeby kampanii promującej szkołę wolną od napastowania seksualnego. Zawiera scenariusze lekcji, poradnik dla nauczycieli/nauczycielek, a także adresowane do młodzieży plakaty i ulotki.

35. Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.

Program edukacyjny służący eliminacji stereotypów płci oraz praktyk je utrwalających w polskiej szkole. Zawiera podstawy metodyczne oraz wybór propozycji ćwiczeń i zadań, które mogą być prowadzone w ramach godzin wychowawczych, wiedzy o społeczeństwie, wychowania do życia w rodzinie lub jako aktywność pozalekcyjna. Zajęcia z użyciem proponowanych ćwiczeń mogą być realizowane także w placówkach innych niż szkoły i kierowane nie tylko do młodzieży, ale również do osób dorosłych.

36. *Pierwsze Kroki. Jak uczyć o prawach człowieka*, pod red. A. Legan i E. Soboń, wyd. Stowarzyszenie Amnesty International, Gdańsk 1997.

Podręcznik przeznaczony dla nauczycieli/nauczycielek oraz wszystkich tych, którzy pracując z dziećmi i młodzieżą, chcieliby zaprezentować prawa człowieka, czyniąc je częścią swojego programu edukacyjnego. Został on zaplanowany jako wprowadzenie z uwzględnieniem specyfiki wieku młodszych i starszych uczniów i uczennic. Zawiera również wskazówki metodyczne, a także pomoc dla tych, którzy pragnęliby pogłębić wiedzę na ten temat. Podkreśla się w nim wyraźniej zagadnienia praktyki niż teorii.

37. *Podręcznik do prowadzenia zajęć w oparciu o film „Delikatnie nas zabijają 3. Obrazy kobiet w reklamach”*, pod red. A. Teutsch, tłum. J. Zakrzewska, wyd. Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia, Kraków 2009.

Podręcznik służący do pogłębionej pracy z filmem edukacyjnym *Delikatnie nas zabijają 3. Obrazy kobiet w reklamach*. Zawiera wprowadzenie do poszczególnych części filmu i ćwiczenia oraz zestaw pytań do dyskusji po projekcji. Podręcznik został uzupełniony o materiały pomocnicze, przede wszystkim reprodukcje reklam, z których można korzystać w trakcie zajęć. Zamieszczono również polecaną literaturę polskojęzyczną dotyczącą poruszanej w filmie tematyki.

38. *Podręcznik do prowadzenia zajęć w oparciu o film „Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości”*, opr. M. Dziurok i in., wyd. Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia, Kraków 2009.

Trzon podręcznika stanowi tłumaczenie oryginalnego tekstu Jeremy'ego Earpa i Jacksona Katza. Aby ułatwić odbiór i analizę prezentowanych w filmie zagadnień, dodano wstępy i komentarze do poszczególnych rozdziałów odpowiadających częściom filmu. W podręczniku zamieszczono również streszczenie filmu oraz *Cykl uprawomocnienia poprzez edukację medialną*, który jest pomocny w krytycznej analizie mediów. Na końcu podręcznika znajduje się polecana literatura polskojęzyczna dotycząca poruszanej w filmie tematyki.

39. *Podręcznik świadomości genderowej*, pod red. D. Nadażdin i M. Wróblewskiej, wyd. Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2005.

Poradnik skierowany do trenerów i trenerek praw człowieka, którzy/które pracują z młodzieżą w wieku 14–18 lat. Publikacja wprowadza osoby uczestniczące w zagadnienia praw człowieka, prezentuje przemoc wobec kobiet jako łamanie praw człowieka, analizuje wpływ istnienia przemocy wobec kobiet na jednostkę, lokalną społeczność i społeczeństwo, zwraca uwagę na odpowiedzialność jednostkową, krajową i międzynarodową w kwestii powstrzymania przemocy wobec kobiet oraz przeprowadza analizę tego, w jaki sposób prawa człowieka i mechanizmy prawne mogą być wykorzystane do powstrzymania przemocy wobec kobiet.

40. *Prawa człowieka – Edukacja – Działanie*, pod red. M. Komosy i A. Jarońskiego, wyd. Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa 2002.

Pakiet edukacyjny dla szkół gimnazjalnych i średnich, zawierający scenariusze zajęć, a także propozycje konkretnych działań, które mogą być podejmowane przez szkoły we współpracy z Amnesty International.

41. *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, pod red. M. Pawłęgi, wyd. Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2005.

Pakiet przeznaczony dla osób zajmujących się lub pragnących rozpocząć działania edukacyjne związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Podręcznik stanowi zbiór propozycji scenariuszy ćwiczeń, które mogą towarzyszyć warsztatom/szkoleniom w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. Zaprezentowane w podręczniku scenariusze stanowią sprawdzone metody, wykorzystywane przez osoby zajmujące się od wielu lat edukacją antydyskryminacyjną. Podręcznik stanowił odpowiedź na deficyt na polskim rynku wydawniczym podręczników inspirujących do wyboru adekwatnych metod i przeprowadzenia szkoleń/warsztatów w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji.

42. *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przesłania z nienawiści*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, E. Ryłko, wyd. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.

Publikacja pomocna przy organizowaniu szkoleń dla przedstawicieli/przedstawicielek różnych grup zawodowych i środowisk, zainteresowanych przeciwdziałaniem przestępstwom z nienawiści. Zawiera teksty, które mogą być wykorzystane w szkoleniach, uczące, w jaki sposób mówić i pracować z grupą na temat przestępstw z nienawiści, czym jest mowa nienawiści, jakie są regulacje prawne związane z tymi przestępstwami. Książka zawiera też propozycje szkoleń adresowanych do określonych grup – przede wszystkim do nauczycieli/nauczycielek i wychowawców/wychowawczyń, do młodzieży, do osób pracujących z ofiarami przestępstw z nienawiści, do Policji.

43. *Respekt lubi respekt. Dziewczyna i chłopak w życiu i w szkole. Scenariusze lekcji*, pod red. A. Wołosik, Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2008.

Pakiet edukacyjny zawierający komplet materiałów promujących pokojowe metody rozwiązywania konfliktów. Na pakiet składają się: poradnik *Niech adrenalina nie decyduje o Twoich czynach* oraz plakat, ulotki i pocztówki. Pakiet wykorzystać można na lekcjach wychowawczych, w pracy indywidualnej psychologa/psycholożki i pedagoga/pedagożki szkolnego/szkolnej.

44. *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, pod red. E. Majewskiej i E. Rutkowskiej, wyd. Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.

Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek pragnących przygotować i przeprowadzić zajęcia szkolne poświęcone problematyce równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Składa się z sześciu rozdziałów o charakterze głównie teoretycznym, czterech rozdziałów związanych przede wszystkim z metodologią, w tym zestawu przykładowych ćwiczeń przeznaczonych do wykorzystania podczas lekcji oraz aneksu prawnego, w którym zebrano fragmenty obowiązujących w Polsce przepisów dotyczących równości płci i zakazu dyskryminacji w prawie krajowym i międzynarodowym. W każdym rozdziale zostały zebrane wskazówki metodologiczne oraz bibliografia omawianych zagadnień. Poradnik zawiera również gotowe scenariusze lekcji poświęconych stereotypom i problematyce przemocy rówieśniczej. Publikacja jest zbiorem interesujących informacji i sugestii merytorycznych do wykorzystania przede wszystkim podczas zajęć wychowawczych, lekcji wiedzy o społeczeństwie, kulturze i literaturze oraz zajęć z historii.

45. Sękowska K. i in., *Różni – Równi. Program edukacyjny. Podręcznik dla prowadzących lekcje na temat praw człowieka*, wyd. Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2003.

Teoretyczny zarys na temat praw człowieka oraz scenariusz warsztatu do przeprowadzenia w szkołach. Publikacja zawiera polską i angielską wersję językową.

46. *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, pod red. A. Grudzińskiej i K. Kubin, wyd. Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010.

Publikacja odpowiada na pytania i problemy dotyczące pracy w środowisku wielokulturowym, wskazuje również metody pracy, które mogą być inspiracją nauczycieli/nauczycielek oraz badaczy/badaczek polskiego systemu edukacji. Publikacja zawiera dziesięć tekstów poświęconych zagadnieniu równego dostępu dzieci migrantkich do edukacji. Może służyć jako przewodnik dla polskich nauczycieli/nauczycielek i praktyków/praktyczek, którzy/które pracują w wielokulturowych szkołach. Skierowana jest do szerokiego grona odbiorców/odbiorczyń: dyrektorów/dyrektorek szkół, nauczycieli/nauczycielek,

urzędników/urzędniczek administracji, badaczy/badaczek czy studentów/studentek zainteresowanych tematyką równego dostępu do edukacji.

47. *Uchodźcy: teoria i praktyka*, pod red. I. Czerniejewskiej i I. Main, wyd. Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.

W tomie znajdują się teksty skierowane do różnych czytelników/czytelniczek – działaczy/działaczek organizacji pozarządowych, pracowników/pracowniczek administracji, nauczycieli/nauczycielek, trenerów/trenerek, studentów/studentek, pracowników/pracowniczek naukowych – zainteresowanych zjawiskiem uchodźstwa, a zwłaszcza jego polskim wymiarem. Publikacja podzielona jest na części: naukową, edukacyjną i projektową.

48. *Vademecum Mentora Uchodźców. Pomoc w Integracji*, pod red. D. Parzymies, wyd. Fundacja „Ocalenie”, Warszawa 2008.

Publikacja przeznaczona przede wszystkim dla przyszłych Mentorów/Menterek oraz osób zajmujących się pomocą dla uchodźców/uchodźczyń. Przybliża rolę i obowiązki Mentora/Mentorki uchodźców/uchodźczyń, podaje przykład współpracy między Mentorem a psychologiem w obozie dla uchodźców w Czerwonym Borze, omawia rolę Mentora/Mentorki jako mediatora/mediatorki kulturowego/kulturowej.

49. *Warszawa – miasto wielu kultur. Przewodnik edukacyjny*, pod red. B. Machul-Telus, M. Majewskiej, wyd. Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM, Warszawa 2010.

Przewodnik wraz z materiałami multimedialnymi umieszczonymi na płycie CD. Do współpracy oraz testowania przygotowanych scenariuszy zaproszona została młodzież z dwóch warszawskich liceów ogólnokształcących: XII LO im. Henryka Sienkiewicza oraz CXIX LO im. Jacka Kuronia, która wzięła udział w zajęciach stacjonarnych oraz w testowaniu tras ścieżek edukacyjnych. Uzupełnieniem przewodnika jest funkcjonująca strona www.stolicawielokultur.pl, na której umieszczone zostały materiały zebrane w publikacji, co przyczyni się do szerszego propagowania treści w nim zawartych.

50. *Warsztaty kompetencji międzykulturowych. Podręcznik dla trenerów*, pod red. M. Lipińskiej, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008.

Publikacja jest wyborem ćwiczeń, wykładów, symulacji stworzonych lub zaadaptowanych na potrzeby kształcenia pracowników/pracowniczek służb społecznych pracujących z migrantami/migrantkami, słuchaczy/słuchaczek Studiów Podyplomowych „Wspieranie osób odmiennych kulturowo na rynku pracy”. Zajęcia kierowane były do osób z wyższym wykształceniem, pracujących na co dzień z obcokrajowcami doświadczającymi trudności w integracji ze społeczeństwem polskim, w szczególności w sferze zawodowej. Uczestnikami/uczestniczkami warsztatów byli/były: pracownicy/pracowniczki socjalni/socjalne,

liderzy/liderki organizacji pozarządowych, doradcy/doradczynie zawodowi/zawodowe, pracownicy/pracowniczki służb penitencjarnych, formalni/formalne i nieformalni/niefORMALNE liderzy/liderki społeczności migranckich.

51. *Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli*, pod red. I. Czerniejewskiej, wyd. Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2006.

Publikacja zawierająca najlepsze scenariusze lekcji i plany zajęć pozalekcyjnych wybrane przez członków i członkinie komisji konkursowej w ramach projektu *Wielokulturowość na co dzień*. Materiały te przeznaczone są w szczególności dla nauczycieli/nauczycielek podejmujących w pracy z młodzieżą problematykę wielokulturowości, zwłaszcza w mniejszych miastach i wioskach terenu Małopolski. Publikacja w języku polskim powstała przy współpracy Stowarzyszenia Willa Decjusza, Fundacji ZNAK oraz British Council.

52. Wołosik A., Majewska E., *Dziewczęta i chłopcy. Bez lęku, bez uprzedzeń, bez przemocy*, wyd. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2006.

Publikacja skierowana do nauczycieli/nauczycielek i pedagogów/pedagożek szkolnych, zawierająca scenariusze warsztatów dla młodzieży szkół ponadpodstawowych na temat przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć wśród młodzieży szkolnej.

53. Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, wyd. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2009.

Publikacja wydana w ramach projektu *Internetowa szkoła równości i demokracji*, zawierająca analizę polskich podręczników do szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych pod kątem respektowania zasady równości płci.

54. Wołosik A. i in., *Jej Portret. Sprawy kobiet od czasów najdawniejszych po wiek XXI*, wyd. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, Warszawa 2008.

Adresowane do nauczycielek i nauczycieli szkół ponadpodstawowych scenariusze lekcji do historii, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, a także do edukacji medialnej i prozdrowotnej.

55. Wołosik A., *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, wyd. Difin, Warszawa 2011.

Książka adresowana jest do nauczycieli/nauczycielek, wychowawców/wychowawczyń, pedagogów/pedagożek i psychologów/psycholożek szkolnych i oferuje im, oprócz teoretycznego wprowadzenia w problematykę napastowania seksualnego, rady i sugestie, co robić, by do przemocy ze względu na płeć w szkole nie dochodziło i jak działać w sytuacji, gdy do napastowania seksualnego jednak dojdzie. Zawiera także scenariusze

zajęć dla młodzieży do wykorzystania na zajęciach z profilaktyki przemocy, na lekcjach wychowawczych i przygotowania do życia w rodzinie.

56. *Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy*, pod red. A. Kamińskiej, wyd. Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo, Mikuszewo 2007.

Podręcznik trenerski będący adaptacją materiału edukacyjnego międzynarodowej organizacji Save the Children, podzielony na 4 części: A. Świadomość, B. Ocena i analiza, C. Działanie, D. Zbieranie i weryfikowanie informacji. Poszczególne rozdziały skierowane są do osób o zróżnicowanej wiedzy i świadomości dotyczącej równości. W podręczniku znajdują się nie tylko podstawowe ćwiczenia podnoszące świadomość i umożliwiające osobom uczestniczącym w warsztatach zmierzenie się z własnymi uprzedzeniami, ale także ćwiczenia dla „zaawansowanych”, które mogą pomóc w weryfikowaniu własnej pracy społecznej pod kątem uwzględniania polityki różnorodności w realizowanych działaniach.

57. *Zwalczanie dyskryminacji. Podręcznik szkoleniowy*, opr. Human European Consultancy & Migration Policy Group, wyd. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2006.

Narzędzie szkoleniowe dotyczące europejskiego i krajowego prawodawstwa oraz polityk w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. Podręcznik był wykorzystywany przez krajowych/krajowe trenerów/trenerki prowadzących seminaria w każdym z 13 państw biorących udział w projekcie *Rola społeczeństwa obywatelskiego w przeciwdziałaniu dyskryminacji*.

7.4 Literatura uzupełniająca

1. *Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport*, pod red. J. Piotrowskiej, wyd. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2009.
2. Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, wyd. PWN, Warszawa 2011.
3. Chomczyńska-Rubacha M., *Role płciowe. Kultura i edukacja*, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2006.
4. Chomczyńska-Rubacha M., *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2006.
5. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, wyd. Impuls, Warszawa 2007.

6. Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej: z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, wyd. Impuls, Kraków 2006.
7. Cieślukowska D. i in., *Porozmawiajmy. Europejskie debaty o wartościach*, wyd. Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Warszawa 2008.
8. *Co to znaczy być matką w Polsce?*, pod red. A. Pietruszki-Drózdź, M. Gałysz-Wróbel, wyd. Fundacja MaMa, Warszawa 2009.
9. Czerniejewska I. Marek A., *Uchodźca w mojej klasie*, wyd. Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2010.
10. *Czy klęska wielokulturowości?*, pod red. H. Mamzer, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
11. Fischer-Kotowski P., *Porozmawiajmy o różnorodności. Żywa biblioteka. Podręcznik dobrych praktyk*, wyd. Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2008.
12. Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, wyd. Impuls, Kraków 2008.
13. Gualdi M. i in., *Schoolmates, Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży jak przeciwdziałać znęcaniu się*, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2008.
14. Kłodkowski P., Marek A., *Islam: między stereotypem a rzeczywistością*, wyd. Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2006.
15. *Kobiety wędrownie*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch i H. Grzymały-Moszczyńskiej, wyd. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.
16. Kopciewicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, wyd. Difin, Warszawa 2011.
17. Kopciewicz L., Zierkiewicz E., *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, wyd. Eneteia, Warszawa 2009.
18. Kornak M., *Brunatna księga 1987–2009*, wyd. Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2009.
19. Kornak M., *Brunatna księga 2009–2010*, wyd. Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2011.
20. Kosowicz A., Marek A., *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, wyd. Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008.
21. Kozłowski H., Sękowska-Kozłowska H., *Przeciwdziałanie dyskryminacji cudzoziemców – orzecznictwo sądów polskich oraz organów międzynarodowych 2010*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 5/2010.
22. *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek, t. II*, pod red. E. Furgał, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2010.
23. Lewicki R. i in., *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, wyd. Atut, Wrocław 2006.
24. Mażewska M., Zakrzewska M., *ABC równości. Podręcznik samorządowca*, wyd. Stowarzyszenie Współpracy Kobiet NEWW-Polską, Gdańsk 2007.
25. *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*, pod red. S. Zgliczyńskiego, wyd. Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM, Warszawa 2007.
26. *Metodologia przygotowania bazy danych do identyfikacji zdarzeń o charakterze dyskryminacyjnym, ksenofobicznym czy rasistowskim*, pod red. W. Klaus i J. Frelak, wyd. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2009.
27. *Mężczyźni na rzecz zmiany*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, wyd. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2006.
28. Mroziak A., Rutkowska E., Stefańczyk I., *Realizacja ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (2005–2007). Raport krytyczny*, wyd. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2007.
29. *Naznaczeni – mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, pod red. I. Krzemińskiego, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
30. Neimanis A., *Polityka równości płci. Podręcznik*, wyd. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Polsce, BKK Fundusz Współpracy, Warszawa 2006.
31. *Niemoralne propozycje. Molestowanie seksualne w miejscu pracy*, pod red. A. Czerwińskiej, J. Piotrowskiej, wyd. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
32. *Nieopłacana praca domowa. Jak ją traktować, żeby skutecznie tworzyć podstawy opiekuńczego społeczeństwa?*, wyd. Instytut Spraw Obywatelskich, Łódź 2006.
33. *Niepełnosprawny obywatel a mazowieckie strategie rozwiązywania problemów społecznych*, wyd. Fundacja TUS, Warszawa 2007.
34. *Opis położenia społecznego Romów w Polsce. Raport z badań*, pod red. R. Kwiatkowskiego i in., wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Katowice-Oświęcim 1999.
35. *Pamięć wędrowki, wędrowka pamięci*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch i E. Rytko, wyd. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.
36. Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
37. Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, wyd. TRIO, Gdańsk 2006.
38. Pauluk D., *Modele roli kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
39. Pharr S., *Homofobia – narzędzie seksizmu*, wyd. Fundacja Autonomia, Kraków 2008.
40. *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2004.
41. *Polityka równości płci na poziomie lokalnym*, wyd. Fundacja OŚKA, Warszawa 2005.
42. *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, pod red. B. Chołuj, wyd. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Polsce, Warszawa 2007.
43. *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, pod red. D. Gorajewskiej, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007.

44. *Przeciwdziałanie dyskryminacji w Polsce. Aspekty prawne i instytucjonalne*, wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2004.
45. *Przeciwdziałanie dyskryminacji w Polsce. Jak bronić swoich praw?*, wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2004.
46. *Przemilczane, przemilczani. Raport z badań nad sytuacją osób LGBTQ studiujących na Uniwersytecie Warszawskim*, wyd. Queer UW, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
47. *Przemoc seksualna i przemoc na tle płciowym wobec uchodźców, uchodźców-repatriantów oraz osób przesiedlonych wewnątrz. Przewodnik po metodach zapobiegania i przeciwdziałania*, wyd. Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, Przedstawicielstwo UNHCR w Warszawie, Warszawa 2003.
48. *Queer Studies. Podręcznik kursu*, pod red. J. Kochanowskiego, M. Abramowicz, R. Biedronia, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.
49. *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, pod red. A. Loewe, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.
50. *Raport o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce*, pod red. G. Czarneckiego, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2009.
51. *Romowie o edukacji swoich dzieci (na przykładzie Cyganów Karpackich). Raport z badań*, pod red. M. Gerlicha, wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 1997.
52. *Romowie. Rozprawa o poczuciu wykluczenia*, pod red. M. Gerlicha, R. Kwiatkowskiego, wyd. Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2009.
53. *Równe traktowanie w zatrudnieniu – przepisy a rzeczywistość*, pod red. K. Kędziory, K. Śmiszka, M. Zimy, wyd. Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2009.
54. *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych. Zeszyt 3*, wyd. Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2003.
55. *Sąsiedzi czy intruzi – badania dyskryminacji cudzoziemców w Polsce*, pod red. W. Klaus, wyd. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2010.
56. *Szczurek-Boruta A., Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, wyd. Impuls, Kraków 2007.
57. *Tęczowe rodziny w Polsce. Prawo a rodziny lesbijskie i gejowskie*, pod red. M. Zimy, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.
58. *Tolerancyjni. To się dzieje!*, pod red. K. Szotkowskiej-Beylin, M. Białek-Graczyk, wyd. Towarzystwo inicjatyw twórczych „ę”, Warszawa 2009.
59. *Tożsamość kulturowa Romów w procesach globalizacji*, pod red. T. Palecznego, J. Talewicz-Kwiatkowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

60. Tulli M., Kowalski S., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, wyd. W.A.B., Warszawa 2003.
61. *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Polski raport Social Watch 2010*, pod red. R. Szarfenberga, Warszawa 2011.
62. *W naszym imieniu*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, wyd. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2009.
63. *Warto zapytać o kulturę 3. Obcy, inny, swój*, pod red. K. Czyżewskiego, wyd. Fundacja Pogranicze, Białystok–Sejny 2008.
64. *Wdówik P., Dostępna edukacja. Samorząd równych szans*, wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009.
65. *Wencel K., Klaus W., Dyskryminacja cudzoziemców w Polsce w latach 2008–2010*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 6/2010.
66. *Wencel K., Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na rasę, narodowość i pochodzenie etniczne w wybranych państwach unii europejskiej*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 8/2009.
67. *Wencel K., Zakaz dyskryminacji cudzoziemców na polskim rynku pracy. Jak bronić swoich praw*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 10/2007.
68. *Wysocki M., Dostępna przestrzeń publiczna. Samorząd równych szans*, wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009.
69. *Zadrozny J., Dostępne www. Samorząd równych szans*, wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007.
70. *Zadrozny P., Dostępna komunikacja miejska. Samorząd równych szans*, wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009.
71. *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, pod red. K. Koszewskiej, wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
72. *Związki partnerskie – jakich praw nie mają polskie pary homoseksualne?*, pod red. B. Ilnickiej, K. Śmiszka, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.
73. *Związki zawodowe a przeciwdziałanie dyskryminacji*, pod red. K. Śmiszka, wyd. Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2010.

7.5 Filmy

1. *Niebieskoocy. Warsztat antydyskryminacyjny (Blueeyed)*, prowadzenie warsztatu: Jane Elliott, scenariusz i reżyseria: Bertram Verhaag, produkcja: DENKMAL-FILM GMBH, opracowanie wersji polskiej i dystrybucja w Polsce: Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia.
Najpopularniejszy i najczęściej wykorzystywany film w edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej (genderowej) w Polsce. Film *Niebieskoocy* był pokazywany m.in.

w projektach związanych z edukacją antydyskryminacyjną: *Sieć trenerów gender mainstreaming – szkolenia dla Partnerstw IW Equal* (ok. 90 szkoleń), *Gender Mainstreaming Initiative* dla Biura UNDP Polska, *Szkolenia Firma Równych Szans* w ramach projektu *Gender Index*, *Galeria Tolerancji*, *Akademia Różnorodności*, *Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej*, *Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami* (3 edycje), *Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego* (Stowarzyszenie Willa Decjusza).

Niebieskoocy to filmowy zapis ćwiczenia, które Jane Elliott po raz pierwszy przeprowadziła w 1968 roku. Według Autorki film *Niebieskoocy jest najlepszy ze wszystkich, jakie do tej pory zrobiono na temat moich warsztatów, podsumowuje on 28 lat mojej pracy w szkołach, na uniwersytetach i w korporacjach.*

2. *Delikatnie nas zabijają 3. Obrazy kobiet w reklamach (Killing Us Softly 3. Advertising's Image of Women)*, scenariusz: Jean Kilbourne, reżyseria: Sut Jhally, Wydanie USA: Media Education Foundation, opracowanie wersji polskiej i dystrybucja w Polsce: Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia.

Pionierska praca Jean Kilbourne pomogła rozwinąć i spopularyzować studia nad wizerunkiem płci w reklamie. Jej oba nagrodzone filmy – *Killing Us Softly* (1979) i *Still Killing Us Softly* (1987) miały i nadal mają wpływ na miliony studentów i studentek, uczniów i uczennice z całego świata. W swoim nowym filmie, Kilbourne pokazuje, czy i jak zmienił się obraz kobiet w reklamie w ciągu ostatnich 20 lat. Ponad 160 reklam prasowych i telewizyjnych służy Kilbourne do krytycznej analizy wizerunku kobiet. Autorka każe widzom spojrzeć na znane obrazy w inny, bardziej poruszający i zachęcający do działania sposób.

3. *Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości (Tough Guise)*, prowadzenie i scenariusz: Jackson Katz, reżyseria: Sut Jhally, wydanie USA: Media Education Foundation, opracowanie wersji polskiej i dystrybucja w Polsce: Stowarzyszenie Kobiet Konsola i Fundacja Autonomia.

Podczas gdy pojęcie kobiecości zostało dogłębnie zbadane, dominująca rola męskości do niedawna pozostawała niemal niezauważalna. *Maska twardziela* jest pierwszym filmem edukacyjnym skierowanym do uczniów/uczennic oraz studentów/studentek, mającym na celu systematyczną analizę związków między popkulturową symboliką a pojęciem męskiej tożsamości w USA u schyłku XX wieku.

W ciągu 6 lat od uruchomienia projektu *Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami* doszło do adaptacji, wydania i rozdystrybuowania wśród osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną 3500 kopii filmów edukacyjnych *Niebieskoocy*, *Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości* oraz *Delikatnie nas zabijają 3. Obrazy kobiet w reklamach*. Z szacunków dokonywanych w oparciu o ewaluację programu wynika, że filmy zostały wykorzystane minimum 6000 razy, a obejrzało je ok. 100 000 osób.

4. *Miasto bez barier. Modelki*, reż. Monika Pawluczuk, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2006.

Film *Modelki* opowiada historię niepełnosprawnych modelek, które przyjeżdżają z Katowic do Warszawy, by wziąć udział w pokazie mody. Film zrealizowany na zlecenie Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji w Mistrzowskiej Szkole Reżyserii Andrzeja Wajdy, został zakwalifikowany do konkursu w ramach V Międzynarodowego Festiwalu *Godność i Praca* (jedyne na świecie festiwal filmów dokumentalnych i krótkometrażowych poświęcony sytuacji człowieka w środowisku pracy, problemom osób wykluczonych, dyskryminowanych przez pracodawców). W części edukacyjnej (*Miasto bez barier*) pokazano przeszkody, jakie muszą pokonać osoby z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni publicznej i proponowane rozwiązania architektoniczne, które mogą łatwo zlikwidować tego typu bariery.

5. *Objazdowy Festiwal Filmowy WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie*, współorganizowany w poszczególnych miastach przez Helsińską Fundację Praw Człowieka i Społeczny Instytut Filmowy oraz organizacje i grupy z poszczególnych miast. Realizowany od 2003 roku we współpracy z wieloma partnerami z całej Polski: organizacjami pozarządowymi, ośrodkami akademickimi, teatrami, kinami i innymi instytucjami kulturalnymi. Lokalni partnerzy opracowują własny program imprez towarzyszących, takich jak: spotkania z ekspertami/kami, dyskusje panelowe, fora organizacji pozarządowych, wystawy fotografii, koncerty czy spektakle. Wstęp na wszystkie projekcje filmowe i imprezy towarzyszące jest bezpłatny.

7.6 Strony internetowe [dostęp: 20.04.2011]

Portale

1. *Afryka.org*, Fundacja Afryka Inaczej, <http://afryka.org/>
2. *Galeria Tolerancji*, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo, <http://galeriatolerancji.org.pl/>
3. *Kontynent Warszawa. Warszawa Wielu Kultur*, Fundacja Inna Przestrzeń, <http://kontynent-warszawa.pl/>
4. *MultiKulti*, Stowarzyszenie Kampania Przeciw Homofobii, <http://www.multikulti.org.pl/>
5. *Niepełnosprawnik po Warszawie*, Fundacja TUS, Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnosprawnym Ruchowo, <http://www.mobidat.pl/>
6. *Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami*, Fundacja Autonomia i Stowarzyszenie Kobiet Konsola, <http://www.bezuprzedzen.org/>
7. *Podróże bez granic*, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, <http://podrozebezgranic.pl/>

8. *Poradnik Antydyskryminacyjny*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, http://poradnik.interwencjaprawna.pl/pomoc_pa.htm
9. *Prawa człowieka w orzecznictwie sądów polskich*, Zakład Praw Człowieka Wydziału Prawa i Administracji na Uniwersytecie Warszawskim, <http://www.prawaczlowieka.edu.pl/>.
10. *Przewodnik internetowy: edukacja na rzecz tolerancji*, Instytut Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, <http://tolerance.research.uj.edu.pl/>
11. *Równość.info*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <http://www.rownosc.info>
12. *Turystyka dla wszystkich*, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, <http://turystrykadlawszystkich.pl/>
13. *Warszawa – miasto wielu kultur*, Stowarzyszenie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego PRO HUMANUM, <http://www.stolicawielukultur.pl/>
14. *Warszawska Mapa Barrier*, Stowarzyszenie Integracji Stołecznej Komunikacji SISKOM, <http://mapabARRIER.siskom.waw.pl/>
15. *Weź kurs na wielokulturowość*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/>

Strony internetowe organizacji działających na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej:

1. Akademia Pełni Życia, <http://www.apz.org.pl>
2. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl/>
3. Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć, <http://www.pomocprawna.org>
4. Centrum Praw Kobiet, <http://www.cpk.org.pl>
5. Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej, <http://www.partycypacja.org>
6. Fundacja Autonomia, <http://www.autonomia.org.pl>
7. Fundacja Bez Dyskryminacji, <http://www.bezdyskryminacji.pl/>
8. Fundacja Centra, <http://www.u-f-a.pl/>
9. Fundacja Edukacja dla Demokracji, <http://www.edudemo.org.pl>
10. Fundacja Edukacji Międzykulturowej, <http://www.miedzykulturowa.org.pl>
11. Fundacja Feminoteka, <http://www.feminoteka.pl>
12. Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, <http://www.ffr.org.pl>
13. Fundacja Inicjatyw Społecznych „Się Zrobi!”, <http://www.siezrobi.org>
14. Fundacja Inna Przestrzeń, <http://www.przestrzen.art.pl>
15. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, <http://www.firr.org.pl>
16. Fundacja Integracja, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji,
17. Fundacja Kobieca, <http://www.efka.org.pl>
18. Fundacja MaMa, <http://www.fundacjamama.pl>
19. Fundacja Nasza Przestrzeń, <http://www.naszaprzestrzen.org>
20. Fundacja Obywatelki.pl, <http://obywatelki.pl/>
21. Fundacja Ocalenie, <http://www.ocalenie.org.pl>

22. Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, <http://www.fodz.pl>
23. Fundacja Pogranicze, <http://www.pogranicze.sejny.pl>
24. Fundacja Polskich Niewidomych i Słabowidzących TRAKT, <http://www.trakt.org.pl>
25. Fundacja Przestrzeń Dialogu, <http://www.przestrzenialogu.org/>
26. Fundacja Przestrzeń Kobiet, <http://www.przestrzenkobiet.pl>
27. Fundacja Shalom, <http://www.shalom.org.pl>
28. Fundacja Synapsis, <http://www.synapsis.waw.pl>
29. Fundacja Transfuzja, <http://www.transfuzja.org.pl>
30. Fundacja TUS, <http://www.tus.org.pl>
31. Fundacja Wiedza Lokalna, <http://www.wiedzalokalna.pl>
32. Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton, <http://www.ponton.org.pl>
33. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <http://www.hfhr.pl>, <http://www.integracja.org>
34. Interkulturalni PL, <http://www.interkulturalni.pl>
35. Kampania Przeciw Homofobii, <http://www.kph.org.pl>
36. Koalicja Karat, <http://www.karat.org>
37. Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, <http://www.psep.pl>
38. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, <http://www.psouu.org.pl>
39. Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, <http://www.ptpa.org.pl>
40. Przestrzeń Wymiany Działań Arteria, <http://www.arteria.art.pl>
41. PSF Centrum Kobiet, <http://www.feministki.org.pl>
42. Stowarzyszenie „Ekspedycja W Głęb Kultury”, <http://www.expedition.org.pl>
43. Stowarzyszenie „W Stronę Dziewcząt”, <http://www.wstronedziewczat.org.pl/>
44. Stowarzyszenie Amnesty International, <http://www.amnesty.org.pl>
45. Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji, <http://www.dnirownosci.pl>
46. Stowarzyszenie Homo Faber, <http://www.hf.org.pl>
47. Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo, <http://www.mikuszewo.pl>
48. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, <http://www.interwencjaprawna.pl>
49. Stowarzyszenie Jeden Świat, <http://www.jedenswiat.org.pl>
50. Stowarzyszenie Kobiet Bieszczadzkich „Nasza Szansa”, <http://naszaszansa.pl/>
51. Stowarzyszenie Kobiet Konsola, <http://www.konsola.org.pl>
52. Stowarzyszenie Kobiet Romskich, <http://www.kobietyromskie.free.ngo.pl>
53. Stowarzyszenie Kongres Kobiet, <http://www.kongreskobiet.pl>
54. Stowarzyszenie Lambda Warszawa, <http://www.lambdawarszawa.org>
55. Stowarzyszenie Nigdy Więcej, <http://www.nigdywiecej.org>
56. Stowarzyszenie One.pl, <http://www.onepl.org.pl>
57. Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita, <http://www.otwarta.org>
58. Stowarzyszenie Otwarte Forum, <http://www.sof.nongov.net>
59. Stowarzyszenie Pracownia Różnorodności, <http://www.spr.org.pl>

- 
60. Stowarzyszenie Praktyków Kultury, <http://www.praktycy.org>
 61. Stowarzyszenie PRO HUMANUM, <http://www.prohumanum.org>
 62. Stowarzyszenie Romów w Polsce, <http://www.stowarzyszenie.romowie.net>
 63. Stowarzyszenie Vox Humana, <http://www.voxhumana.pl>
 64. Stowarzyszenie Waga, <http://www.stowarzyszeniewaga.webs.com>
 65. Stowarzyszenie Willa Decjusza, <http://www.villa.org.pl>
 66. Stowarzyszenie Współpracy Kobiet NEWW-Polska, <http://www.neww.org.pl>
 67. Stowarzyszenie Znaczny Stopień Integracji, <http://www.zsi.info.pl>
 68. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <http://www.tea.org.pl>
 69. Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”, <http://www.e.org.pl>
 70. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, <http://www.crisisintervention.free.ngo.pl>
 71. Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, <http://www.czulent.org.pl>

8

Biogramy autorek i autorów raportu

Marta Abramowicz – członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, ekspertka od zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i równością kobiet i mężczyzn, trenerka i psycholożka. Autorka wielu publikacji z tej dziedziny, w tym raportów badawczych. Przez wiele lat kierowała ogólnopolską organizacją pozarządową – Kampanią Przeciw Homofobii, obecnie jest prezeską fundacji Dla Odmiany. Zarządzała kilkudziesięcioma projektami równościowymi i antydyskryminacyjnymi, polskimi i międzynarodowymi (za najważniejsze uważa kampanię społeczną Niech Nas Zobaczą i portal MultiKulti). Prowadzi szkolenia antydyskryminacyjne i przygotowuje ekspertyzy związane z wdrażaniem zarządzania różnorodnością, polityki równości płci i strategii zarządzania wiekiem w firmach i instytucjach. Prowadzi coaching dla organizacji pozarządowych mający za zadanie pomóc organizacjom w rozwoju. Współpracuje z Pracownią Realizacji Badań Socjologicznych Uniwersytetu Gdańskiego.

Agnieszka Bratkiewicz – doktor psychologii, zawodowo związana ze Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej w Poznaniu. Uczy studentów i studentki, prowadzi warsztaty, zajmuje się badaniami jakościowymi. Prowadziła warsztaty antydyskryminacyjne dla psychologów, pedagogów, kuratorów i pracowników policji. Jest współautorką publikacji dydaktycznej – materiałów związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji wobec mniejszości seksualnych (*Jestem gejem, jestem lesbijką. Komu mogę o tym powiedzieć?*).

Magdalena Chustecka – działaczka społeczna oraz trenerka umiejętności społecznych oraz antydyskryminacyjna. Pracę w III sektorze rozpoczęła od Ośrodka Informacji Środowisk Kobiety OŚKa. W Stowarzyszeniu Liderów Lokalnych Grup Obywatelskich, w którym była odpowiedzialna za rozwój strażników i strażniczek, złapała watchdogowego bakcyła. Członkini Ogólnopolskiego Związku Zawodowego Inicjatywa Pracownicza, w którym współtworzy zespół Kobiety z Inicjatywą, zajmujący się prawami pracowniczymi kobiet. Współzałożycielka Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Jej głównymi obszarami zainteresowania są prawa mniejszości w aspekcie ekonomicznym oraz narzędzia partycypacji społecznej.

Marcin Dziurok – absolwent psychologii i filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracownik socjalny, streetworker, edukator pracujący z młodzieżą. Od 2005 roku członek Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, zaś od 2009 roku Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Koordynator i realizator projektów skierowanych do osób i grup narażonych na marginalizację i wykluczenie społeczne (Romów/Romek, uchodźców/uchodźczyń). Prowadził zajęcia m.in. dla Urzędu Miasta Krakowa, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej.

Małgorzata Jonczy-Adamska – członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, psycholożka, pedagożka, trenerka antydyskryminacyjna; ekspertka w dziedzinie polityki

równości szans, wdrażania perspektywy równości w zarządzanie projektami finansowanymi z EFS. Działaczka społeczna i feministyczna, zafascynowana włączaniem perspektywy równości i różnorodności w system edukacji formalnej – szkolnej oraz przedszkolnej. Członkini Stowarzyszenia „W Stronę Dziewcząt”, grupy nieformalnej „Ulica Siostrzana” oraz Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP.

Michał Pawłęga – konsultant i trener; pedagog dorosłych. Doradza w zakresie zarządzania projektami, równości szans oraz zarządzania różnorodnością. Jest członkiem sieci trenerów i trenerów *gender mainstreaming* w Polsce oraz trenerem zarządzania różnorodnością. Pełnił funkcję Przewodniczącego Komitetu Monitorującego Europejski Rok Równych Szans dla Wszystkich. Uczestniczył w realizacji projektu współfinansowanego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL „Gender Index”. Aktualnie pełni funkcję trenera *gender* w Regionalnym Ośrodku EFS w Siedlcach. Posiada certyfikat jakości szkoleń I stopnia STOP. Członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. W wolnych chwilach zajmuje się swoim „hobby od zawsze”: pociągami i kolejnictwem. Fascynują go prawa człowieka i równikowa Afryka.

Marta Rawłuszko – socjolożka, ekspertka ds. polityki równości płci. Konsultowała polskie tłumaczenie podręcznika UNDP *Polityka równości płci w praktyce* oraz koordynowała przygotowanie raportu *Polityka równości płci. Polska 2007*. Współautorka publikacji: *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Zarządzanie firmą równych szans. Podręcznik trenerski, Gender Index – monitorowanie równości kobiet i mężczyzn w miejscu pracy, Firma równych szans. Przewodnik dobrych praktyk*. Absolwentka Szkoły Trenerów Biznesu i Szkoły Coachów Grupy TROP. Wykładowczyni studiów podyplomowych z zakresu *gender mainstreaming* (Instytut Socjologii UJ, IBL PAN). Pracuje jako konsultantka i trenerka dla organizacji międzynarodowych, administracji publicznej, organizacji pozarządowych oraz biznesu. Prowadzi szkolenia z zakresu polityki równości płci oraz umiejętności miękkich (wystąpienia publiczne, prowadzenie debat, facylitacja). Prezeska Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Agata Teutsch – działaczka feministyczna i lesbijska, ekspertka i autorka publikacji i materiałów edukacyjnych oraz certyfikowana trenerka w zakresie praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji, przemocy (w tym metodą WenDo) i przestępstwom z nienawiści (hate crimes). Współtworzy m.in. program edukacji antydyskryminacyjnej „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami”, prowadzi serwis www.bezuprzedzen.org. Współkoordynuje krakowską edycję Festiwalu Filmowego WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie oraz lokalne i ogólnopolskie działania w ramach światowej kampanii „16 Dni Akcji Przeciwko Przemocy ze względu na Płeć”. Współzałożycielka Fundacji Autonomia, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, grupy nieformalnej Ulica Siostrzana, członkini Towarzystwa Interwencji Kryzysowej i Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych.

9

Informacja o Towarzystwie Edukacji
Antydyskryminacyjnej

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) zostało założone w 2009 roku przez osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Towarzystwo skupia obecnie 39 osób, które specjalizują się w tej dziedzinie – są to m.in. trenerzy/trenerki antydyskryminacyjni/antydyskryminacyjne, twórcy/twórczynie projektów na rzecz równości i różnorodności, członkowie/członkinie organizacji wspierających grupy narażone na dyskryminację.

W swojej pracy spotykamy się z przedstawicielkami i przedstawicielami różnych grup: pracownikami i pracownicami administracji publicznej, instytucjami rynku pracy, związkami zawodowymi, policją, sektorem edukacji, biznesem, mediami, organizacjami pozarządowymi i wreszcie z osobami prywatnymi. Zajęcia edukacyjne, które prowadzimy dla tych grup, mają przeciwdziałać nierównemu traktowaniu.

Misją Towarzystwa jest rozwijanie i upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej tak, aby każda osoba współtworzyła świat wolny od dyskryminacji i przemocy.

W Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) kierujemy swoje działania do tych osób i instytucji, które zajmują się edukacją formalną i nieformalną w Polsce. Tworzymy rozwiązania dla:

- nauczycieli i nauczycielek,
- instytucji systemu oświaty – ministerstw odpowiedzialnych za edukację i naukę, kuratoriów oświaty, ośrodków doskonalenia nauczycieli,
- trenerów i trenerek osób dorosłych oraz młodzieży,
- instytucji zajmujących się edukacją nieformalną.

Misję Towarzystwa realizujemy w trzech ścieżkach programowych:

1. Rozwijamy kompetencje osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną. Kształcimy trenerów i trenerki zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Organizujemy seminaria, warsztaty oraz specjalistyczne szkoły trenerskie, w których biorą udział osoby profesjonalnie zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Chcemy, aby regularnie poszerzało się grono osób mających rzetelną wiedzę oraz wysokie kompetencje prowadzenia zajęć edukacyjnych przeciwdziałających dyskryminacji i promujących równość. Przygotowujemy system certyfikacji trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych.
2. Budujemy standardy edukacji antydyskryminacyjnej. Opracowujemy model edukacji antydyskryminacyjnej, czyli taki zestaw treści dotyczących równości i przeciwdziałania dyskryminacji, który będzie służyć edukatorom/edukatorkom do przygotowywania i prowadzenia wysokiej jakości działań w tym zakresie. Będą mogły z niego skorzystać osoby prowadzące zajęcia edukacyjne, ale także organizacje

działające na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem. Tworzymy katalog dostępnych w Polsce narzędzi edukacyjnych związanych z promowaniem równości i różnorodności.

3. Działamy na rzecz włączenia edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacyjnego w Polsce.

Prowadzimy badania systemu edukacji formalnej w Polsce, aby zobaczyć, na ile edukacja antydyskryminacyjna jest w tym systemie obecna. Badamy, w jakim stopniu sposób kształcenia nauczycielek i nauczycieli rozwija ich kompetencje w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i umożliwia zdobywanie wiedzy związanej z równością i różnorodnością. Interesuje nas to, w jaki sposób w polskiej szkole obecne są kwestie związane z prawami człowieka, zwalczaniem stereotypów i uprzedzeń, reagowania i obrony przed dyskryminacją oraz przemocą.

Zapraszamy na naszą stronę internetową: www.tea.org.pl
oraz do kontaktu: biuro@tea.org.pl.

