


SZKOŁA BEZ HOMOFOBII

podręcznik trenerski



SZKOŁA BEZ HOMOFOBII

podręcznik trenerski



pod redakcją
Michała Pawłęgi

Stowarzyszenie Lambda-Warszawa
Warszawa 2016

Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenerski.

Copyright © Stowarzyszenie Lambda-Warszawa 2016

Wydawca:

Stowarzyszenie Lambda-Warszawa
ul. Żurawia 24a
00-515 Warszawa
www.lambdawarszawa.org
warszawa@lambdawarszawa.org

Warszawa 2016

Wydanie I

Redakcja merytoryczna:

Michał Pawłęga

Konsultacje merytoryczne:

Piotr Dobrosz, Magdalena Goetz, Izabela Podsiadło-Dacewicz, Marzanna Pogorzelska

Korekta:

Piotr Orzechowski

Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład i łamanie:

Adam Bloch

Stowarzyszenie Lambda-Warszawa składa serdeczne podziękowania wszystkim osobom biorącym udział w szkoleniu testującym i szkoleniach trenerskich przeprowadzonych w ramach projektu. Przekazane w ich trakcie uwagi, sugestie i przykłady umożliwiły nam w możliwie największym stopniu dostosowanie treści publikacji do potrzeb kadry nauczycielskiej i młodzieży.

Podręcznik ten nie powstałby bez cennej inspiracji, której dostarczyła autorkom i autorom wizyta studyjna w Holandii. Odbyła się ona dzięki uprzejmości Ambasady Królestwa Niderlandów w Warszawie.

Nasze podziękowania i uznanie kierujemy także do osób, które realizują na co dzień działania ukierunkowane na przeciwdziałanie homofobii w szkołach i umożliwiły nam zebranie i opisanie dobrych praktyk przedstawionych w podręczniku.



Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Publikacja została opracowana i wydana na licencji

Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0 Polska.



Podręcznik został opracowany i wydany w ramach projektu „Szkoła bez homofobii”.

Projekt realizowany w ramach Programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.

ISBN: 978-83-923420-6-9

Spis treści

Wstęp	7
Jak korzystać z podręcznika?	9
Artykuły eksperckie	13
Zajęcia dotyczące homofobii szkolnej. Wskazówki dotyczące przygotowania się do zajęć.	15
Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji	27
Prawo oświatowe przeciw dyskryminacji	49
Historycznie zmienne podejście do nieheteronormatywnej orientacji psychoseksualnej	57
Skąd się bierze homoseksualność. Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka.	61
Zły wygląd w szkole, czyli heteronorma rządu	69
Najczęstsze trudności osób LGB w szkole.	
Wskazówki dotyczące udzielania pomocy indywidualnej.	73
Reagowanie na homofobiczne incydenty – proste metody	89
Scenariusz zajęć. Przeciwdziałanie homofobii szkolnej i wspieranie poszkodowanych nią osób.	99
Moduł I. Wprowadzenie do szkolenia	101
Moduł II. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja	105
Moduł III. Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole	119
Moduł IV. Przeciwdziałanie homofobii w szkole	131
Moduł V. Rozpoznawanie homofobii w szkole	137
Moduł VI. Reagowanie na homofobię w szkole	145
Moduł VII. Podsumowanie szkolenia	165
Dobre praktyki w polskich placówkach edukacyjnych	171
Wstęp	173
Dobre praktyki dla całej szkoły	177
Zapisy w statucie szkoły dotyczące równego traktowania	177
Uwzględnianie problematyki mniejszości seksualnych w prowadzonych lekcjach	181
Badanie zjawiska dyskryminacji w szkole	183
Wspieranie uczennic i uczniów LGB przez odpowiednio przygotowaną kadrę szkoły	185

Dzień Przeciw Homofobii	187
Przychodnia Antyhomofobiczna	191
Spotkania młodzieży z przedstawicielką lub przedstawicielem organizacji LGBT	193
Szkolne Grupy Amnesty International (SGAI)	195
Biblioteczka z książkami o LGB	199
Klip „Stop dyskryminacji”	201
Maraton filmowy	205
Organizacja spotkania z osobami reprezentującymi organizację LGBT	209
Teatr Forum KPH, przedstawienie „Nata”	211
Dobre praktyki skierowane do kadry szkolnej	215
Szkolenia kadry pedagogicznej	215
„Wpływ wykluczenia na życie rodziny” – wystąpienie członkini Akademii Zaangażowanego Rodzica	219
Akademia Wychowawcy – kursy doskonalące dla kadr pedagogicznych warszawskich szkół	221
Sieć Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka afiliowana przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie	224
Warsztaty metodyczne i seminaria dotyczące sytuacji gejów, lesbijek i osób biseksualnych w szkołach i metod ich wspierania	232
Projekt edukacyjny „Szkoła równego traktowania”	234
Akceptacja osób LGB w domu i szkole – działania edukacyjne Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób LGBT „Akceptacja”	241
Dobre praktyki dla szkoły i lokalnej społeczności	243
Dzień Tolerancji poświęcony na tematyce LGBT	243
Wystawa Berlin-Yogyakarta	247
Stop Homofobii – akcja szkolna w przestrzeni miejskiej	249
Żywa Biblioteka	252
Rekomendacje	254

Wstęp

Szanowna Czytelniczko, Szanowny Czytelniku,

Na początek - dziękujemy za sięgnięcie po przygotowany przez nas podręcznik. Zapewne decyzja ta nie jest przypadkowa i wynika z zainteresowania problemami młodzieży homo- i biseksualnej (w podręczniku używamy skrótu młodzież LGB) w szkole, chęcią poznania metod przeciwdziałania uprzedzeniom i przemocy wobec tej grupy, a także uzyskania wskazówek dotyczących wsparcia młodych osób nieheteroseksualnych, zarówno w budowaniu ich pozytywnej tożsamości, jak i rozwiązywaniu ich trudnych sytuacji życiowych. Jeżeli chcesz dowiedzieć się więcej o tych zagadnieniach (lub tylko części z nich) – ta publikacja będzie w tym pomocna.

W ostatnich latach coraz więcej młodych osób LGB uczących się w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych decyduje się na coming out, czyli ujawnienie swojej orientacji seksualnej otoczeniu. Dzieje się tak, ponieważ zarówno system edukacji, wiele szkół jak i młodzież są dziś znacznie bardziej otwarte na różnorodność niż jeszcze kilkanaście lat temu. Wpływ na ten proces ma także obecność zagadnień dotyczących praw osób LGB w polskiej debacie społecznej. Niestety, jak wynika z badań, młode osoby LGB (lub osoby za nie uznawane) często doświadczają przemocy i homofobicznego znęcania się. Do zdarzeń tych dochodzi niepokojąco często w szkole. W takich sytuacjach wiele osób pracujących z młodzieżą odczuwa bezradność. Chociaż chcą, nie wiedzą w jaki sposób zareagować i udzielić pokrzywdzonym skutecznej pomocy.

Naszą motywacją do ponad rocznej pracy nad podręcznikiem była chęć zwiększenia bezpieczeństwa młodych osób LGB w szkołach. Jest to możliwe tylko dzięki wrażliwości kadry nauczycielskiej na występującą homofobiczną przemoc i znęcanie się oraz dzięki jej zaangażowaniu w działania służące poprawie bezpieczeństwa tej grupy. Nie bez znaczenia było dla nas także zauważenie problemu występowania przemocy, w tym przemocy motywowanej homofobią przez Minister Edukacji Narodowej. Uznała ona za jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2014/2015 działań dotyczących profilaktyki przemocy i agresji, zaś w kolejnym roku szkolnym, tj. 2015/2015 działań polegających na wzmocnieniu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

Nieocenionej inspiracji do stworzenia podręcznika dostarczyły nam osoby biorące udział w testowaniu opracowanego scenariusza zajęć oraz w szkoleniach trenerskich. Dziękujemy za dzielenie się z nami doświadczeniami, a także wszystkie uwagi, sugestie i dobrą energię!

Wierzemy, że opracowane przez nas artykuły eksperckie, propozycja scenariusza zajęć, a także „dobre praktyki” okażą się dla osób doskonalących kadrę nauczycielską przydatnym narzędziem, wykorzystywanym w codziennej pracy. Liczymy także, że zorganizowane z ich wykorzystaniem zajęcia umożliwią przygotowanie nauczycielek i nauczycieli do przeciwdziałania i rozpoznawania homofobii. Dzięki temu będą umieć zapewnić wszystkim młodym ludziom bezpieczeństwo oraz warunki do harmonijnego i zgodnego z ich potrzebami rozwoju.

Piotr Dobrosz
Magdalena Goetz
Michał Pawłęga
Izabela Podsiadło-Dacewicz
Marzanna Pogorzelska

Jak korzystać z podręcznika?

Dla kogo

Podręcznik przeznaczony jest przede wszystkim dla osób zajmujących się doskonaleniem zawodowym nauczycielek i nauczycieli. Przygotowany został zarówno z myślą o osobach pracujących w centrach i ośrodkach doskonalenia nauczycieli, ośrodkach metodycznych, uczelniach wyższych prowadzących zajęcia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczycielskiego, firmach szkoleniowych, a także organizacjach pozarządowych wspierających pracę szkół.

Układ podręcznika

Na podręcznik składają się z trzy części: artykuły eksperckie, scenariusz zajęć oraz dobre praktyki. Ich zadaniem jest umożliwienie uzupełnienia wiedzy niezbędnej do przeprowadzenia zajęć, uzyskanie inspiracji dla określenia ich celów, treści i sposobu realizacji oraz zapoznanie się z działaniami dotyczącym przeciwdziałania homofobii zrealizowanymi w polskich szkołach i placówkach edukacyjnych.

Artykuły eksperckie

Zdajemy sobie sprawę, że tematyka przeciwdziałania homofobii szkolnej pojawiła się w Polsce stosunkowo niedawno. Jednocześnie na rynku wydawniczym nie istnieje wiele publikacji umożliwiających uzupełnienie wiedzy na ten temat. Dlatego w trakcie przygotowania się do zajęć proponujemy zapoznanie się z ośmioma artykułami eksperckimi.

W pierwszym z nich zostały przedstawione podstawowe wyzwania związane z prowadzeniem warsztatów i szkoleń dotyczących przeciwdziałania homofobii szkolnej. Kolejne dostarczają wiedzy eksperckiej, umożliwiającej przygotowanie się do samodzielnego przeprowadzenia modułów zawartych w proponowanym scenariuszu. Na początku każdego z artykułów znajduje się informacja, do której części scenariusza odnosi się jego treść.

Scenariusz zajęć

Scenariusz zajęć został przygotowany w formie konspektu składającego się z siedmiu modułów: dwóch modułów procesowych (moduł wprowadzający do tematyki zajęć i podsumowanie szkolenia) oraz pięciu modułów dotyczących zasadniczych części zajęć (rozwijania kompetencji, rozpoznawania i przeciwdziałania homofobii szkolnej). Łącznie obejmują one 16 godzin zajęć, tj. dwa pełne dni szkoleniowe.

Modułowy układ zajęć umożliwia dostosowanie zakresu przekazywanych treści zarówno do potrzeb grupy szkoleniowej jak i czasu przeznaczanego na ich przeprowadzenie. Osoby doświadczone w pracy trenerskiej zachęcamy do potraktowania scenariusza jak propozycji, którą można samodzielnie modyfikować i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb grup. W takim przypadku – choć chcemy podkreślić, że nie jest to obowiązkowe – będzie nam miło otrzymać informację o wprowadzonych modyfikacjach. Uwzględnimy je w miarę możliwości w kolejnych projektach o podobnej tematyce. Zawsze wykorzystując materiały zawarte w podręczniku prosimy pamiętać o przestrzeganiu licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0 Polska.

Dobre praktyki

W trakcie projektu zespół ekspercki zidentyfikował i opisał 25 dobrych praktyk, tj. modelowych rozwiązań dotyczących przeciwdziałania homofobii, zrealizowanych w Polsce. Znajdują się wśród nich zarówno inicjatywy realizowane przez szkoły czy placówki doskonalenia nauczycieli, jak i projekty organizacji pozarządowych wspierających pracę szkół. Większość wybranych przez nas rozwiązań to działania zrealizowane poza dużymi miastami – zależało nam na pokazaniu, że w mniejszych społecznościach w Polsce wdrażanie tego typu działań jest możliwe i ma miejsce od wielu lat.

Wśród dobrych praktyk znalazły się modelowe rozwiązania przeznaczone zarówno dla całej szkoły, skierowane wyłącznie do kadry szkolnej jak i te, z których skorzystać mogą jednocześnie szkoły jak i społeczności lokalne. Gorąco zachęcamy do kontaktowania się z realizującymi je podmiotami i czerpania z ich doświadczeń oraz sugestii. Ich nazwy, jeżeli wyraziły na to zgodę, podano w podręczniku.

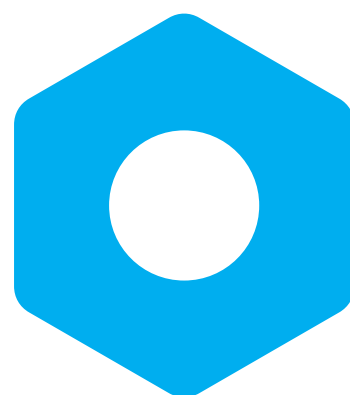
Materiały uzupełniające

Ze strony internetowej www.szkolabehomofobii.pl można pobrać prezentację, przewidzianą do wykorzystania podczas zajęć, wzory formularzy ćwiczeniowych oraz podręcznik.

Znajdują się na niej także dane polskich organizacji działających na rzecz osób LGB, polecane

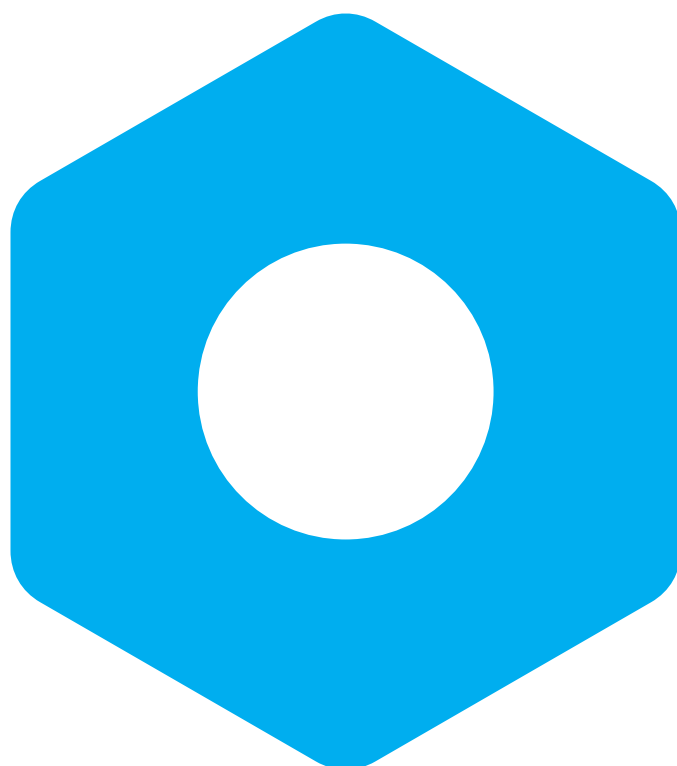
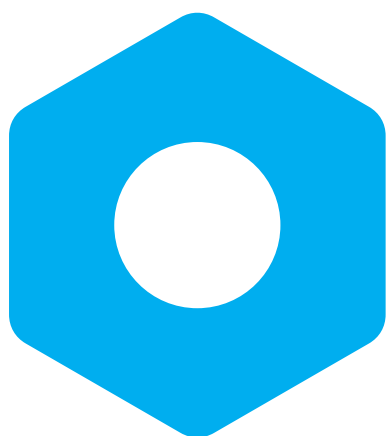
publikacje uzupełniające, a także wizytówki trenerek i trenerów prowadzących zajęcia według scenariusza zawartego podręczniku.

Korzystanie ze wszystkich materiałów jest nieodpłatne. Prosimy przy tym pamiętać o przestrzeganiu licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0 Polska.



ARTYKUŁY EKSPERCKIE

Część I



Zajęcia dotyczące homofobii szkolnej. Wskazówki dotyczące przygotowania się do zajęć.

Michał Pawłęga

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia całości zajęć opisanych w scenariuszu, w szczególności modułu pierwszego (Wprowadzenie do szkolenia).

Powiedz mi – a zapomnę
Pokaż mi – a zapamiętam
Pozwól mi wziąć udział – a zrozumiem
Konfucjusz

Wstęp

Zapewne część z osób, posiadających już doświadczenia związane z prowadzeniem różnych form edukacji (w tym doskonalenia zawodowego nauczycielek i nauczycieli) rozpoczęła lekturę tego artykułu z niedowierzaniem. Czy można za pomocą tekstu liczącego kilka stron przekazać informacje potrzebne do przygotowania i przeprowadzenia po pierwsze – szkolenia, zaś po drugie zaś – szkolenia dotyczącego przeciwdziałania homofobii szkolnej? Odpowiadam zatem od razu na początku. Wiem, że nie jest to możliwe.

Zadaniem tego artykułu jest natomiast:

- wskazanie czym jest, a czym nie jest edukacja antydyskryminacyjna (szkolenia dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej stanowią edukację antydyskryminacyjną) oraz jakie są jej standardy,



- wskazanie kompetencji niezbędnych do samodzielnego przygotowania i przeprowadzenia szkolenia lub warsztatów dotyczących homofobii szkolnej,
- przekazanie doświadczeń autora i współtworzonego przez niego zespołu trenerskiego dotyczących specyfiki prowadzenia szkoleń przeznaczonych dla dorosłych, dotyczących przeciwdziałania homofobii i wsparcia poszkodowanych nią osób.

Czym jest edukacja antydyskryminacyjna

Edukacja antydyskryminacyjna¹ (dalej EA) to świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności.

Edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, tzw. rasę, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Nierówne traktowanie ze względu na wymienione cechy jest faktem. Edukacja antydyskryminacyjna jest reakcją na ten stan rzeczy.

Zadaniem edukacji antydyskryminacyjnej jest:

- rozwijanie wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia (to znaczy m.in. wiedzy dotyczącej tworzenia i utrzymywania się stereotypów, powstawania uprzedzeń i zjawiska dyskryminacji oraz ich wpływu na sytuację grup dyskryminowanych, w tym ze względu na orientację seksualną),
- budowanie kompetencji do przeciwdziałania dyskryminacji (to znaczy kształtowanie m.in. umiejętności przeciwdziałania temu zjawisku oraz reagowania w sytuacjach kiedy dochodzi do dyskryminacji),
- rozwijanie wiedzy na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych (to znaczy np. na temat ich sytuacji, historii, kultury, jak również istniejących organizacji i społecznych ruchów mniejszościowych oraz ich postulatów),
- wzmacnianie grup i osób dyskryminowanych na zasadach włączania i upodmiotowienia (np. wzmacnia i angażuje je do działania, włącza je w podejmowanie decyzji o działaniach na ich rzecz uznając jednocześnie ich podmiotowość).

Jak wynika z przedstawionych podstawowych założeń edukacji antydyskryminacyjnej, działania ukierunkowane na przeciwdziałanie homofobii szkolnej oraz wsparcie osób nią poszkodowanych wpisują się w jej założenia. Co ważne podkreślenia, edukacja antydyskryminacyjna nie odnosi się wyłącznie do wiedzy dotyczącej społeczności LGB i jej codziennego funkcjonowania. Przyjęte założenia wskazują bowiem na jej znacznie szerszy kontekst, który ma prowadzić do:

- zapewnienia równego traktowania osób LGB, tzn. zapewnienia każdej osobie LGB możliwości korzystania ze swoich praw i wolności zarówno w życiu prywatnym, politycznym, społecznym,

¹ Opracowano na podstawie: Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

- gospodarczym i obywatelskim, a także równego dostępu do ważnych dóbr, w tym do edukacji,
- zagwarantowania rzeczywistych równych szans dla osób LGB, polegającego na uwzględnieniu ich potrzeb i możliwości w taki sposób, by na równi z osobami heteronormatywnymi mogły funkcjonować w społeczeństwie (np. korzystać z dostosowanego do ich potrzeb systemu edukacji).

Założenia te stały się punktem wyjścia dla opracowania niniejszego podręcznika. Proponowany w nim scenariusz zajęć został opracowany w taki sposób, by efekty prowadzonych działań edukacyjnych realizowały kluczowe zadania postawione przed edukacją antydyskryminacyjną, prowadząc do zapewnienia równego traktowania i równych szans dla osób LGB.

Specyfika szkoleń dotyczących przeciwdziałania homofobii

Współczesne teorie uczenia osób dorosłych wskazują, że skuteczny proces uczenia się tej grupy osób nie jest możliwy bez oddziaływania jednocześnie na trzy sfery (wymiar), tj.:

- wiedzę - nabycie lub aktualizację nowej wiedzy dotyczącej tematyki szkolenia (np. dotyczącej zasad prowadzenia rozmowy z uczennicą lub uczniem pokrzywdzonych homofobicznym znęcaniem się),
- umiejętności - rozwój lub nabycie nowych umiejętności umożliwiających zastosowanie nabytej wiedzy w przewidywanych sytuacjach w przyszłości (np. przećwiczenie w formie tzw. scenki zgodnej z realiami działania polskich szkół, przykładowej rozmowy z uczennicą lub uczniem pokrzywdzonymi homofobicznym znęcaniem się, podczas której udzielone zostanie wsparcie i zaplanowane zostaną dalsze działania szanujące autonomię uczennicy lub ucznia),
- postawy – rozwój (a często znaczącą zmianę) przekonań, wartości, wrażliwości, cech jednostkowych dotyczących tematyki szkolenia i związanych z nią procesów społecznych, kulturowych czy organizacyjnych (np. zwiększenie wrażliwości i empatii na sytuację osób pokrzywdzonych homofobicznym znęcaniem się, zwiększenie motywacji do większego ukierunkowania pracy szkoły (i swojej własnej) na rozpoznawanie przemocy i znęcania się motywowanych homofobią).

Oznacza to, że nie jest możliwe przeprowadzenie szkolenia dotyczącego przeciwdziałania homofobii szkolnej i osiągnięcie założonych celów edukacyjnych bez zaangażowania w ten proces sfer związanych z wiedzą, umiejętnościami i postawami. Szczególnie istotnymi do pokreślenia wśród tych trzech sfer wydają się postawy, bowiem mają one znaczny wpływ na to czy osoby uczestniczące w szkoleniu będą gotowe do przyswojenia przekazywanej w trakcie zajęć wiedzy i umiejętności, a następnie wykorzystania ich w swojej pracy we właściwy sposób. By tak się stało, muszą one uznać wartości przekazywane w trakcie zajęć za zgodne z ich dotychczasowymi lub dokonać ich modyfikacji. W przeciwnym przypadku uczestnictwo w szkoleniu nie będzie miało wpływu na zmianę dotychczasowego sposobu wykonywanej przez nie pracy.

Tematyka dotycząca homoseksualności i biseksualności, występowania dyskryminacji osób homo- i biseksualnych oraz homofobii i postulatów związanych z przeciwdziałaniem tym zja-



wiskom trwa w Polsce od wielu lat. Za każdym razem dyskusjom tym towarzyszą znaczne emocje pochodzące ze strony osób zaangażowanych w działania na rzecz poprawy sytuacji społeczności LGB jak i sprzeciwiających się im i negujących występowanie dyskryminacji czy nierówności doświadczanych przez tę grupy. Niechybnie na sali szkoleniowej znajdą się osoby reprezentujące oba z przywołanych stanowisk.

Jakie wnioski wynikają z tej obserwacji?

1. Szkolenie dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej musi umożliwiać nabycie lub aktualizację wiedzy i umiejętności, a także umożliwiać uczestniczącym osobom zmierzenie się i refleksję dotyczącą wyznawanych dotychczas przekonań i wartości.

2. By osoby uczestniczące w szkoleniu dotyczącym zjawiska homofobii szkolnej miały możliwość refleksji nad własnymi postawami niezbędne jest stworzenie im do tego odpowiedniej przestrzeni. Pomocne w osiągnięciu tego założenia może być:

- wykorzystanie odpowiednich metod, umożliwiających analizę własnych poglądów i opinii oraz refleksję nad nimi (np. dyskusja, odgrywanie ról, metody dramowe),
- prezentowanie wiarygodnych danych dotyczących omawianych zjawisk,
- stworzenie poczucia bezpieczeństwa w grupie szkoleniowej (np. poprzez ustalenie odpowiednich zasad pracy, umożliwiających w trakcie dyskusji gotowość do wypowiedzania własnych opinii, nawet jeżeli nie są one zgodne z wartościami do których odwołuje się szkolenie, unikania oceniania wypowiedzi innych osób czy generalizowania),
- a także – co może wydawać się oczywiste – dopuszczenie przez trenerkę lub trenera, że nie każda z osób uczestniczących w szkoleniu – nawet pomimo jego najlepszego przeprowadzenia – do momentu zakończenia zajęć zmieni w oczekiwany sposób swoje przekonania czy wartości.

3. Znaczący wpływ na modelowanie wspomnianych wartości i postaw ma niewątpliwie osoba prowadząca. To od niej zależy w jaki sposób będzie prezentowała i realizowała zaplanowane treści, podsumowywała dyskusje, reagowała na zachowania osób uczestniczących w zajęciach, w tym te ewidentnie sprzeczne z wartościami towarzyszącymi danemu szkoleniu. Dlatego też, w przypadku kiedy jej system wartości nie jest spójny z wartościami prezentowanymi w trakcie zajęć bardzo opym może być osiągnięcie oczekiwanej zmiany postaw przez uczestniczki i uczestników.

4. Zmiana postaw, przekonań, wartości jest dla ukształtowanych, dorosłych ludzi trudnym doświadczeniem. Zawsze wymaga ono konfrontacji z dotychczasowym sposobem obserwowania świata i funkcjonowania w nim. Dlatego też w trakcie szkoleń ukierunkowanych na zmianę postaw zawsze (czasami w mniejszym, czasami w większym stopniu) występuje tzw. opór. Najprościej można go scharakteryzować jako mechanizm obronny, towarzyszący pracy szkoleniowej. Może on być zarówno przeżywany w formie świadomej lub nieświadomej, na poziomie indywidualnym jak i grupowym, przybierając m.in. formy takie jak:

- kwestionowanie omawianych treści,
- podważanie wiarygodności prezentowanych danych,

- niechęć do angażowania się w proponowane aktywności warsztatowe,
- próby zniechęcania uczestniczących osób do udziału w zajęciach,
- podważanie zasadności realizacji szkolenia na dany temat
- kwestionowania kompetencji osoby prowadzącej zajęcia.

Warto pamiętać o tym, że opór stanowi istotę szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych. Jest on jednocześnie wyrazem zaangażowania osób uczestniczących w szkoleniu w jego przebieg. Jeżeli możliwe jest ujawnienie przyczyn oporu, osoba prowadząca szkolenie (pod warunkiem posiadania niezbędnych do tego kompetencji) może adekwatnie na nie reagować, tym samym stwarzając uczestniczkom i uczestnikom przestrzeń do refleksji nad posiadanymi przekonaniami w warunkach sprzyjającego bezpieczeństwa psychologicznego. Opór będzie często przejawiał się w postaci tzw. sytuacji trudnych².

5. Każde ze szkoleń antydyskryminacyjnych, w tym szkolenie dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej jest prowadzone w określonym paradygmacie wartości. Rekomendowane jest zasygnalizowanie ich w trakcie prowadzenia rekrutacji (np. wskazując planowane cele), w momencie rozpoczęcia szkolenia (np. podczas ustalania potrzeb uczestniczących osób, form ich realizacji oraz zasad towarzyszących realizacji zajęć), a także odwoływanie się do nich w procesie uczenia się. Umożliwia to (także potencjalnym) uczestniczkom i uczestnikom szkolenia podjęcie decyzji dotyczącej udziału w zajęciach, a także przygotowanie się na ich przebieg, w szczególności zweryfikowanie swojej gotowości do refleksji i pracy w określonym paradygmacie wartości.

6. Ponieważ jedną z głównych metod pracy, umożliwiających poddanie refleksji i zrewidowanie posiadanych postaw jest dyskusja, jest to metoda szczególnie często wykorzystywana w edukacji antydyskryminacyjnej skierowanej do osób dorosłych. Umożliwia ona poznanie poglądów innych osób i ich uzasadnienia, a także lepsze zrozumienie ich sposobu postrzegania i przeżywania świata. Ponieważ omawiane zagadnienia będą z całą pewnością budziły emocje (bo też dyskusje towarzyszące zajęciom będą odnosiły się zarówno do tożsamości uczestniczących osób, ich doświadczeń i posiadanych wartości), dyskusje w grupie będą często miały burzliwy przebieg. Wymaga to od osoby prowadzącej zajęcia odpowiednich umiejętności umiejętności facylitacyjnych, związanych m.in. z:

- określeniem wspólnie z grupą zasad dyskusji,
- przestrzegania zasad dyskusji,
- dbania o dopuszczanie do głosu wszystkich uczestniczących osób,
- dbałości o utrzymanie tematyki dyskusji
- zadbania o bezpieczeństwo psychologiczne wszystkich osób biorących udział w zajęciach (np. tych, które w trakcie dyskusji jako jedyne prezentowały określone stanowisko, wobec którego sprzeciw wyrażała znaczna część grupy).

² Obszerne informacje o przyczynach występowania oporu w trakcie zajęć antydyskryminacyjnych oraz radzenia sobie z nim można znaleźć w publikacji Branka M., Cieślukowska D. (red.), Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 260-294.



Podsumowując, warto pamiętać, że czynnikiem odróżniającym szkolenia dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej od wielu innych szkoleń jest zwrócenie szczególnej uwagi na zmianę postaw. Wymaga to od osoby prowadzącej określonych kompetencji, wspierających proces uczenia się.

Osoba prowadząca szkolenie

Przed podjęciem decyzji o przeprowadzeniu szkolenia dotyczącego przeciwdziałania homofobii szkolnej rekomendujemy rozważenie czy jest to zadanie, do którego posiada się odpowiednie kompetencje. Jak wynika z doświadczeń zespołu trenerskiego współtworzonego przez autora artykułu, są to jedne z trudniejszych szkoleń antydyskryminacyjnych. Wynika to przede wszystkim z utrzymujących się w Polsce stereotypów dotyczących społeczności LGB.

Podjęcie się tego zadania wymaga zatem od osoby prowadzącej posiadania określonych kompetencji i doświadczeń. Kompetencje te można zdefiniować jako wszystkie związane z pracą cechy osobowości oraz wiedzę, umiejętności i wartości, na których bazuje dana osoba, aby dobrze wykonać powierzoną jej pracę (Armstrong, 2000)³. Należą do nich:

- **wiedza** dotycząca zarówno tematyki szkolenia, metodyki organizowania i prowadzenia szkoleń jak i sposobu funkcjonowania instytucji edukacyjnych w Polsce,
- **umiejętności** związane z prowadzeniem szkoleń i facylitacją grupy, a także dotyczące tematyki poruszanej podczas szkolenia,
- **postawy i wartości osobiste**, zarówno w wymiarze intra- jak i interpersonalnym, wspomniane we wcześniejszej części artykułu.

Już pobieżna analiza przedstawionych powyżej kompetencji wskazuje, że nie każda osoba posiadająca duże doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla kadry nauczycielskiej będzie posiadała zasoby odpowiednie do przeprowadzenia szkolenia o tematyce dotyczącej przeciwdziałania homofobii.

Przed podjęciem decyzji o przeprowadzeniu tych zajęć rekomendujemy poświęcenie chwili na autorefleksję dotyczącą posiadanych kompetencji w formie testu samooceny. Liczymy, że ułatwi on rozważenie posiadanych zasobów i określenie obszarów do rozwoju kompetencji trenerskich w tym zakresie.

Osoba prowadząca szkolenie

Przed podjęciem decyzji o przeprowadzeniu szkolenia dotyczącego przeciwdziałania homofobii szkolnej rekomendujemy rozważenie czy jest to zadanie, do którego posiada się odpowiednie kompetencje. Jak wynika z doświadczeń zespołu trenerskiego współtworzonego przez autora artykułu, są to jedne z trudniejszych szkoleń antydyskryminacyjnych. Wynika to przede wszystkim z utrzymujących się w Polsce stereotypów dotyczących społeczności LGB.

³ Armstrong M., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

Kompetencje osoby prowadzącej warsztaty antydyskryminacyjne – test samooceny⁴

Przed podjęciem decyzji o przeprowadzeniu szkolenia dotyczącego przeciwdziałania homofobii szkolnej rekomendujemy rozważenie czy jest to zadanie, do którego posiada się odpowiednie kompetencje. Jak wynika z doświadczeń zespołu trenerskiego współtworzonego przez autora artykułu, są to jedne z trudniejszych szkoleń antydyskryminacyjnych. Wynika to przede wszystkim z utrzymujących się w Polsce stereotypów dotyczących społeczności LGB.

Obszar I – Świadomość i wrażliwość

1	Rozumiem znaczenie przykładania dużej wagi do przeciwdziałania dyskryminacji osób LGB oraz homofobii szkolnej, a także konsekwencje porażki w tych dziedzinach.
2	Angażuję się oraz wspieram inicjatywy związane z przeciwdziałaniem homofobii szkolnej; w swojej pracy podejmuję działania, które zwiększają zaangażowanie innych ludzi w przeciwdziałanie temu zjawisku.
3	Jestem świadoma/y wartości, jakimi się posługuję, własnych stereotypów oraz uprzedzeń (w szczególności dotyczących osób LGB), kiedy prowadzę warsztaty dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej oraz podejmuję działania na rzecz przeciwdziałania temu zjawisku.
4	Jestem świadoma/y negatywnego wpływu, jaki mają stereotypy dotyczące osób LGB oraz etykietowanie na życie osób i społeczności LGB.
5	Jestem świadoma/y moich własnych różnorodnych tożsamości i jestem w stanie rozpoznać, w jaki sposób kontekst społeczno-kulturowy wpływa na moje interakcje z innymi ludźmi.
6	Jestem wrażliwa/y na tożsamości osób uczestniczących w prowadzonych przeze mnie zajęciach edukacyjnych i daję im przestrzeń do wyrażenia siebie.
7	Doceniam sposób, w jaki różnorodne grupy, w szczególności społeczność LGB, wzbogaciły moje doświadczenie życiowe.
8	Czuję się swobodnie w towarzystwie osób należących do społeczności LGB.
9	Umiem zidentyfikować obszary i sytuacje, w których korzystam z uprzywilejowanej społecznie pozycji oraz te, w których mam mniejsze szanse.
10	Jestem świadoma/y własnych odczuć związanych z homofobią i gender oraz „kwestii zapalnych”, czyli zdań i twierdzeń, które mnie złością, których się boję, które mnie ranią i które powodują, że odczuwam brak kompetencji lub winę.
11	Umiem sobie poradzić w sytuacji edukacyjnej, kiedy słyszę stwierdzenia i doświadczam zachowań, które dotyczą doświadczanych przeze mnie „kwestii zapalnych”.

⁴ Opracowano na podstawie: Branka M., Cieślukowska D. (red.), Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 24-28.



12	Czuję się przygotowana/y do prowadzenia rozmów o dyskryminacji i wykluczeniu osób LGB.
13	Jestem świadoma/y doświadczeń i uczuć osób LGB mieszkających w moim kraju.
14	Jestem świadoma/y moich emocji i zachowań – potrafię je kontrolować.
15	Potrafię zrozumieć inne od moich punkty widzenia, zachowania, wartości oraz cele i mam otwartość na ich akceptację.
16	Jestem elastyczna/y, akceptuję różnorodność, zarówno wśród osób uczestniczących w zajęciach edukacyjnych, jak i je współprowadzących.
17	Jestem świadoma/y przywilejów związanych z rolą osoby prowadzącej zajęcia edukacyjne, nie nadużywam posiadanej władzy.
18	Jestem świadoma/y własnych błędów i potrafię się na nich uczyć.
19	Jestem świadoma/y etapu rozwoju, na którym się teraz znajduję i cały czas się doskonalam.
20	Zidentyfikowałam/em już obszary, w których jeszcze będę się rozwijać.
	Suma/ Max. 80 pkt.

Obszar II – Umiejętności trenerskie i facylitacyjne

1	Dobieram metody oraz prowadzę zajęcia edukacyjne biorąc pod uwagę różne style komunikacji i uczenia się osób uczestniczących.
2	W czasie zajęć edukacyjnych umiejętnie posługuję się pytaniami, poprzez: <ul style="list-style-type: none"> - zadawanie pytań otwartych, - unikanie przesłuchań, a zamiast tego inicjowanie dwustronnego dialogu o wartościach, przekonaniach, praktykach i zachowaniach, - zadawanie pytań osobom uczestniczącym, unikanie samodzielnego odpowiadania na wszystkie wątpliwości.
3	Mam duże zdolności komunikacyjne, potrafię obserwować oraz jestem w stanie efektywnie i odpowiednio interweniować.
4	Pomagam grupie w budowaniu bezpieczeństwa, w tym wzajemnego zaufania i zrozumienia.
5	Wiem, kiedy mogę pokazywać moje własne emocje, a kiedy je powstrzymać, bo mogą one wpływać na osoby uczestniczące w prowadzonych zajęciach edukacyjnych.
6	Potrafię wspierać i okazywać empatię.
7	Umiem tworzyć dobre relacje z osobami współprowadzącymi zajęcia edukacyjne okazując elastyczność w różnych sytuacjach.
8	Potrafię dopasować szkolenie do specyficznych potrzeb uczestniczących w nich osób.

9	Znam, rozumiem oraz stosuję zasady i metodologię uczenia się przez doświadczenie.
10	Wykorzystuję ćwiczenia warsztatowe (w tym umożliwiające uczenie się przez doświadczenie), odnosząc je do sytuacji związanych z przejawami homofobii w systemie edukacji.
11	Umiem komunikować w jasny sposób pojęcia, ważne informacje i punkty widzenia.
12	Potrafię mówić o kwestiach związanych z przywilejami i uprzedzeniami, jednocześnie radząc sobie z emocjonalnymi reakcjami osób uczestniczących.
13	Potrafię rozpoznać i efektywnie pracować z osobami, które odczuwają lęk w interakcjach z ludźmi, których doświadczenia życiowe są odmienne od ich własnych.
14	Potrafię modelować równościowe relacje i włączające zachowania, zarówno w sytuacjach edukacyjnych jak i codziennych.
15	Mam gotowość i kompetencje do reagowania na mikronierówności i inne dyskryminujące zachowania.
16	Umiem przeformułować sytuację konfliktową związaną z tematem szkolenia w kontekst dający dodatkowe możliwości edukacyjne.
17	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje zaprzeczenia, np.: Homofobia i dyskryminacja to sztucznie wylansowane, nieistniejące zjawiska. Zajmowanie się homofobią szkolną, podczas gdy to zjawisko występuje bardzo rzadko jest stratą czasu.
18	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje obrony, np.: Dlaczego akurat ja mam zajmować się pomocom osobom homoseksualnym, powinny to zadanie przejąć wyspecjalizowane placówki. W mojej szkole nie ma osób homoseksualnych, więc nie ma konieczności przeciwdziałania homofobii.
19	Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje minimalizacji i uniwersalizmu, np.: Mnie nie interesuje kto z kim sypia, ważne żeby był uczciwym człowiekiem. W naszej szkole nikt nikogo nie dyskryminuje, wszystkim zapewniamy równe szanse, zresztą takie zapisy są w statucie szkoły.
20	Umiem interweniować i odpowiadać, kiedy wprowadzana jest dezinformacja, np.: Zajmowanie się tematyką homofobii szkolnej narzuciła nam Unia Europejska, która jak powszechnie wiadomo kieruje się wartościami liberalnymi. Homoseksualizm stanowi poważne zagrożenie dla tradycyjnej rodziny.
	Suma/ Max. 80 pkt.

Obszar III – Wiedza

1	Znam różne teorie i ujęcia tożsamości ludzkiej i umiem odnieść je do kontekstu edukacji antydyskryminacyjnej.
---	---



2	Mam wiedzę z zakresu podstawowych mechanizmów związanych z relacjami my-oni i swoi-obcy.
3	Mam wiedzę dotyczącą stereotypów i uprzedzeń (w szczególności dotyczących osób LGB) oraz mechanizmów stereotypizacji, autostereotypizacji i zjawiska zagrożenia stereotypem.
4	Umiem wytłumaczyć mechanizm dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, pokazać jego przejawy i konsekwencje na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i strukturalnym.
5	Znam podstawowe pojęcia związane z dyskryminacją, takie jak: dyskryminacja bezpośrednia, pośrednia, dyskryminacja pośrednia, molestowanie, molestowanie seksualne, dyskryminacja przez asumpcję, dyskryminacja przez asocjację, zakaz działań odwetowych, działania wyrównawcze oraz potrafię podać ich przykłady dotyczące orientacji seksualnej, występujące w systemie edukacji.
6	Potrafię wskazać, gdzie w polskim systemie prawnym istnieje ochrona przed dyskryminacją.
7	Znam podstawowe akty prawne dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację seksualną w edukacji, w tym nakładające na szkoły obowiązki związane z przeciwdziałaniem temu zjawisku.
8	Potrafię wskazać podstawowe obszary dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i powodowanej nią przemocy w edukacji, podać ich przykłady oraz ilustrujące je dane statystyczne.
9	Znam historię, daty, potrafię wskazać kluczowe wydarzenia, które przyczyniły się do rozwoju ruchów emancypracyjnych osób LGB.
10	Wiem w jaki sposób kształtuje się orientacja seksualna człowieka oraz jak wyjaśniają ją współczesne teorie naukowe.
11	Potrafię wyjaśnić wpływ heteronormatywności na życie osób LGB.
12	Interesuję się wiedzą związaną z przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, znam sytuację tej grupy społecznej oraz jej postulaty.
13	Umiem rozpoznać przejawy znęcania się powodowanego homofobią i wyjaśnić jego skutki dla osób pokrzywdzonych.
14	Umiem rozpoznać podstawowe sygnały świadczące o doświadczaniu przez uczennicę/cznia znęcania się (bullyingu) powodowanego homofobią.
15	Znam aktualne fakty i wydarzenia społeczno-polityczne dotyczące osób LGB w Polsce i w Europie.
16	Znam przykłady działań, które mogą podejmować szkoły, by przeciwdziałać zjawisku homofobii oraz związane z nimi wyzwania.
17	Umiem zareagować w sytuacji dyskryminacji i nękania powodowanego homofobią w szkole na poziomie indywidualnym i grupy (klasy).
18	Wiem, na czym polega język równościowy, wrażliwy na potrzeby osób LGB, znam jego przykłady, umiem podać argumenty przemawiające za jego używaniem oraz zastosować go w codziennych wypowiedziach.



19		Umiem przeprowadzić rozmowę z młodą osobą LGB oraz wspólnie z nią zaplanować działania adekwatne do jej potrzeb i sytuacji.
20		Znam najważniejsze organizacje działające na rzecz osób LGB w Polsce i potrafię wskazać ich główne obszary działania.
		Suma/ Max. 80 pkt.

Po uzupełnieniu testu proponujemy przeanalizowanie udzielonych odpowiedzi. Te z nich, którym przyporządkowano 1 lub 2 punkty proponujemy uznać za obszary do rozwoju. Można tego dokonać korzystając z niniejszego podręcznika (w szczególności zawartych w pierwszej części artykułów eksperckich) oraz polecanej przez nas literatury, dostępnej na stronie internetowej projektu www.szkolabehomofobii.pl.

Bibliografia

Armstrong M., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

Branka M., Cieślukowska D. (red.), Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

Gospodarczyk J., Podsiadło-Dacewicz I. (red.), Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

Owczarz M. (red.), Poradnik edukatora, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.



Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji

Katarzyna Bojarska

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module drugim (Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja) i module trzecim (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) scenariusza zajęć.

Wprowadzenie do problematyki dyskryminacji

Dyskryminacją jest – świadome lub bezwiedne – niesprawiedliwe traktowanie osób z powodu ich rzeczywistej lub domniemanej przynależności do określonej populacji (np. ze względu na płeć, wiek, orientację seksualną, status materialny, wyznanie, pochodzenie, rasę/etniczność, poglądy, niepełnosprawność itd.). Polega ona na utrudnianiu ludziom równego i sprawiedliwego dostępu do przysługujących im praw, przywilejów i zasobów społecznych lub na zaniechaniu działania ułatwiającego dostęp do nich. Podobnych utrudnień nie doświadczają osoby nie należące do grup narażonych na dyskryminację.

Dyskryminacja może być poparta wewnętrznym, świadomym przekonaniem o tym, że dana osoba lub zbiorowość jest mniej wartościowa i nie zasługuje na te same prawa, z których korzystają ludzie pochodzący z populacji mającej uprzywilejowany status w społeczeństwie. W takiej sytuacji mówimy o **dyskryminacji bezpośredniej**. Nie zawsze jednak jest to proces uświadomiony. Czasem jakaś populacja jest dla ludzi tak nieistotna, że w ogóle nie zauważają jej istnienia. Aby dopuścić się dyskryminacji, nie jest nawet konieczne odczuwanie wrogości do osób pochodzących z tej populacji czy świadome myślenie o niej jako o mniej wartościowej. Przejawiana dyskryminacja jest efektem własnej nieświadomości, niewiedzy lub braku



wrażliwości społecznej. O **dyskryminacji pośredniej** mówimy wtedy, kiedy działania stawiają ludzi z określonej populacji w gorszym położeniu w stosunku do osób należących do populacji bardziej uprzywilejowanych. Nie wynika ona z intencji gorszego traktowania kogokolwiek, lecz z niedostrzegania lub bagatelizowania faktu, że takie działania systematycznie uderzają w osoby z określonej populacji. Dlatego nierówne traktowanie może przybierać formę świadomego i aktywnego działania, bądź też biernego i bezwiednego ograniczania czyjegoś dostępu do swobód, praw lub możliwości dostępnych innym ludziom.

Aktywne formy dyskryminacji są spektakularne i widoczne, jednak właśnie te bierne i nieświadome formy – choć na pierwszy rzut oka trudno dostrzegalne – są z reguły znacznie bardziej rozpowszechnione. Dlatego też są one szczególnie uciążliwe dla osób należących do marginalizowanych populacji. Pośrednia dyskryminacja niektórych grup społecznych jest tak rozpowszechniona, że staje się „przezroczysta” i często jest nawet niezauważalna dla osób jej doświadczających. Nie przejawia się w formie czynnej agresji. Osoby należące do populacji marginalizowanych mogą przez całe swoje życie nie doświadczyć lepszego sposobu traktowania – takiego, jakiego na co dzień doświadczają inni ludzie. Dlatego też nie dysponują punktem odniesienia (doświadczeniem), który umożliwiłby im dostrzeżenie ich niesprawiedliwego położenia względem populacji uprzywilejowanej. W efekcie mogą nawet nie zdawać sobie sprawy, że ich życie pozbawione dyskryminacji byłoby znacznie łatwiejsze. Dopóki nie uzmysłwią sobie niesprawiedliwości, która ich dotyka, mogą nie odczuwać dyskryminacji, choć dla osób z zewnątrz ich nierówne położenie może być wyraźnie dostrzegalne.

Homofobia, heteroseksizm i heteronormatywność

Trzema rozpowszechnionymi w kulturze zjawiskami, przyczyniającymi się do dyskryminacji lesbijek, gejów i osób biseksualnych są: homofobia, heteroseksizm i heteronormatywność. Homofobia bywa wśród nich zjawiskiem najbardziej widocznym, pozostałe bywają trudniej dostrzegalne.

Homofobia jest uprzedzeniem, czyli niezwykle oporną na zmianę, nieracjonalną i nieprzychylną postawą wobec osób homoseksualnych lub biseksualnych (nazywana w tym ostatni przypadku bifobią). Homofobia i bifobia są uwarunkowane kulturowo, wplecione w proces socjalizacji, zaś we współczesnym polskim społeczeństwie – wszechobecne. Są one modelowana przez obserwowanie nieprzychylnych względem ludzi LGB wypowiedzi lub zachowań osób z otoczenia. W sytuacjach, w których dla homofobicznych i bifobicznych zachowań nie obserwuje się silnej przeciwwagi w postaci przeciwwieloczenia równościowych postaw, w powtarzających się sytuacjach nie reagowania na nie oburzeniem, lecz przytakiwania, dołączania się lub milczenia, podlegają one procesowi normalizacji. Oznacza to, że są traktowane jako oczywisty element kultury i domyślny sposób myślenia. Jeżeli jednostka i jej otoczenie są nagradzane społeczną aprobatą za wyrażanie homofobicznych i bifobicznych postaw lub społecznie karane odtrąceniem za przeciwstawianie się im, to uczymy się ich, uwewnętrzniamy i traktujemy jako własny, osobisty pogląd. Jeżeli osoby lub instytucje darzone zaufaniem przejawiają tego typu postawy, to mogą one stać się własnymi przekonaniami jednostki. Jeżeli równocześnie homofobiczne i bifobiczne postawy przedstawiane

są jako ważny element systemu wartości jednostki, a postawy równościowe – jako zagrożenie dla tego, co dla niej ważne, zaczyna ona darzyć swoją własną nienawiść względem osób biseksualnych i homoseksualnych czułymi uczuciami. Jest do nich przywiązana, pielęgnuje je i chroni przed atakami z zewnątrz. Obrona przed zmianą postaw jest w tej sytuacji konieczna, inaczej zmiana ta oznaczałaby odrzucenie własnego systemu wartości. W centrum homofobii znajdują się negatywne emocje, a wyobrażenia o populacji LGB (czyli o tym, jakie są osoby homoseksualne i biseksualne) są zabarwione nieprzychylnymi uczuciami, którymi dana osoba darzy tę populację. Dzieje się tak dlatego, że wyobrażenia o osobach biseksualnych i homoseksualnych pochodzą w dużej mierze od ludzi, którzy sami mają homofobiczne przekonania, a swoje sądy wygłaszają z negatywnym nastawieniem. Nabyły one skojarzeń dotyczących homoseksualności i biseksualności przez modelowanie i nagrody społeczne w procesie zwanym transmisją społeczną.

Poza tym, że homofobiczne wyobrażenia o osobach LGB są powiązane są przez skojarzenie z silnie negatywnymi emocjami. Pod wszystkimi względami są one podobne do pozostałych wyobrażeń o różnych elementach rzeczywistości. Wynika to z tego, że są one reprezentacjami umysłowymi zewnętrznej rzeczywistości. Reprezentacja umysłowa jakiegoś obiektu to zbiór skojarzeń, które ludzki umysł automatycznie wywołuje z pamięci długoterminowej i podsuwa do pamięci operacyjnej. Dzieje się tak, gdy do umysłu dociera bodziec, który uruchamia wyobrażenie o obiekcie określonej kategorii. Można mówić zarówno o reprezentacjach poznawczych pojedynczych obiektów, osób lub zdarzeń (np. to krzesło, które stoi koło balkonu; moja wychowawczyni ze szkoły podstawowej; moja wycieczka do Krakowa z 15 lipca 2015 roku), jak również o reprezentacjach obiektów, osób lub zdarzeń postrzeganych jako należące do określonej kategorii (np. krzesła; nauczyciele; wyjazdy wakacyjne). Nazywa się je schematami poznawczymi. Są to uogólnione wyobrażenia o obiektach reprezentujących jakieś kategorie. Uogólnione wyobrażenia o właściwościach, jakimi mają cechować się osoby należące do określonych populacji (zwłaszcza kiedy wyobrażenia te nie ukształtowały się w trakcie bezpośrednich interakcji z osobami reprezentującymi tę populację), lecz z przekazów kulturowych, nazywamy **stereotypami**. Cechą stereotypów jest ich znaczna trwałość, co oznacza, że z trudem podlegają modyfikacji. Treści reprezentacji poznawczych, w tym schematów i stereotypów oraz skojarzonych z nimi emocje ludzie uczą się w trakcie życia. Skojarzenia te powstają na skutek zapamiętywania przez umysł wycinków pojedynczych zdarzeń (np. wspomniana już „moja wycieczka”). Wynikają one także z zapamiętywania regularnie wspólnych ze sobą konfiguracji zdarzeń, zjawisk, informacji, bodźców i emocji (w tym również treści pojawiających się w wypowiedziach innych ludzi). Owe powtarzalne doświadczenia zapisują się w umyśle i z czasem zaczynają stanowić treść własnych wyobrażeń, czyli schematów poznawczych.

Przykład:

Regularne stykanie się z przekazami: osoba biseksualna – niewierność – przelotne kontakty seksualne – niezdolność do odczuwania prawdziwej miłości – wybujały popęd seksualny, lesbijka – skrzywdzona przez mężczyznę – nieakceptująca swojej kobiecości – nie trafiła jeszcze na właściwego mężczyznę, gej – pośmiewisko – seks analny – obrzydzenie – AIDS, powodu-



je, że umysł zapamiętuje je niezależnie od woli. Stają się one w ten sposób elementami schematu poznawczego (a wężej – stereotypu) osoby homoseksualnej lub osoby biseksualnej. W sytuacji, kiedy umysł zapamiętał i wzajemnie skojarzył już określone treści, jeżeli uruchomi się w nim wyobrażenie na hasło: lesbijka, osoba biseksualna lub gej, to wraz z tym hasłem do pamięci operacyjnej zostaną przywołane najsilniejsze skojarzenia i emocje powiązane z daną kategorią (o ile emocje również zostały powiązane z wyobrażeniem). Takiemu mechanizmowi uczenia się podlegają wszystkie wyobrażenia. Cała wiedza człowieka o świecie jest zorganizowana w jego umyśle w postaci zapamiętanych wielozmysłowych skojarzeń, a także powiązanych z nimi emocji.

Oznacza to, że homofobia jest kulturowo nabytym, negatywnym nastawieniem względem osób homoseksualnych i/lub biseksualnych. Jest ona silnie skojarzona z wyobrażeniami na temat tych osób (stereotypami). Stereotypy te również pochodzą w dużej mierze z przekazów społecznych. Jako źródło wyobrażeń posiadają one jednak wadę – w toku ich przekazywania łatwiej podlegają zniekształceniom niż wyobrażenia pochodzące z bezpośredniego kontaktu z obiektem podlegającym umysłowej reprezentacji. Dlatego stereotypowe wyobrażenia na temat określonych populacji, takich, z którymi dana osoba ma sporadyczny kontakt, bywają całkowicie niezgodne z rzeczywistością. Bliski i bezpośredni kontakt, daje szansę zmiany tych wyobrażeń w pewnym stopniu te wyobrażenia. Należy zaznaczyć, że homofobii uczy się każdy człowiek, niezależnie od tego, czy w dorosłym życiu okaże się być osobą hetero-, homo- czy biseksualną. Homofobia wyraża się w zabarwionych emocjami wyobrażeniach i w ten sposób przekłada się na zachowanie. To właśnie te emocje i wyobrażenia podpowiadają, w jaki sposób się zachowywać w określonych sytuacjach i interpretować rzeczywistość. Na przykład zachowania lub wypowiedzi osób biseksualnych lub homoseksualnych ludzki umysł może interpretować w najgorszy możliwy, demonizujący sposób. Wypowiedzi na temat osób homoseksualnych i biseksualnych mogą być podszyte odczuwanym przez wypowiadającą je osobę negatywnym nastawieniem, a treści, które wyraża, zbieżne z tymi które przechowuje jej umysł. Nieprzychylności wyrażają także zachowania pozawerbalne. Może ona skutkować dystansem do osób LGB (dotyczy to także osób LGB, zwłaszcza jeżeli nie mają bliskiego kontaktu z innymi osobami z własnej populacji), celowym podejmowaniem nieprzyjaznych działań, w tym agresją werbalną lub przemocą fizyczną. Na przykład osoba kierująca szkołą, podejrzewająca, że o stanowisko nauczycielskie ubiega się lesbijka lub gej może „na wszelki wypadek” podjąć decyzję o odmowie jej zatrudnienia. Wynika to ze skojarzenia (stereotypu), że osoba LGB z większym prawdopodobieństwem niż osoba heteroseksualna może krzywdzić lub molestować dzieci lub też wypaczać ich zdrowy rozwój. Takie zachowania mają wpływ na osoby z otoczenia. Obserwując one tego typu zachowania, przyczyniając się do ich „normalizacji”.

Heteroseksizm to założenie o „obiektywnej” czy też „oczywistej” wyższości osób heteroseksualnych nad pozostałymi. Osobom heteroseksualnym daje ono poczucie, że dysponują prawem do decydowania o zakresie swobód i ograniczeń osób LGB. Z kolei osoby biseksualne lub homoseksualne mogą uznawać za oczywiste, że to osoby heteroseksualne mają prawo decydować ich swobodach i ograniczeniach. W takiej sytuacji przyjazne traktowanie ze strony osób



heteroseksualnych będzie odbierane jako wyraz wspaniałomyślności, a nie przejaw równych praw. Wiele osób należących do populacji LGB może w ogóle nie zakładać, że ma prawo żądać godnego traktowania, lecz wierzyć, że mogą o nie co najwyżej prosić. W takiej sytuacji podszyte heteroseksizmem myślenie może wyrażać się przeświadczeniem, że osoby heteroseksualne mogą ze swojej wysokiej pozycji wspaniałomyślnie udzielić osobom LGB przyzwolenia lub postawić granice, których przekroczenie będzie uznane za przesadę. Skutkiem tego może być także odrzucenie przekonania, że tak jak ludzie heteroseksualni nie potrzebują przyzwolenia od osób LGB na to, aby żyć w zgodzie ze swoją orientacją psychoseksualną, tak również osoby LGB mają takie samo prawo funkcjonować w społeczeństwie w zgodzie ze sobą bez przyzwolenia ze strony osób heteroseksualnych. Heteroseksizm występuje w sytuacjach, w których rozważa się, czy społeczeństwo – w domyśle heteroseksualne (sic!) – powinno „przyzwolić” ludziom LGB na różne swobody i prawa. Polega on zatem na (często niezamierzonym) arbitralnym założeniu, że ludzie heteroseksualni mają prawo uzurpować sobie pozycję przywileju i stawiać ludzi LGB w pozycji podległości. Nie musi towarzyszyć mu odczuwanie aktywnej wrogości do populacji o niższym statusie. Wystarczy, że osoby, które do niej należą, „znają swoje miejsce”, a dzięki temu mogą się cieszyć życzliwie protekcyjną postawą ze strony osób z grupy uprzywilejowanej.

Heteroseksizm zawsze stanowi podłoże homofobii, lecz może też wyrażać się w sposób bardzo subtelny, nie uzmysławiający własnych założeń o wyższości czy niższości. Przykładem może być aktywne działanie przez jakąś osobę na rzecz lub wspieranie emancypacji osób LGB (niezależnie od tego, czy dana osoba sama jest LGB, czy nie). Może ona w ogóle nie kwestionować założenia, że domaganie się godnego traktowania osób LGB ma większą wartość, jeżeli postawę tę wyrażają osoby heteroseksualne; że wyrażanie argumentów na rzecz emancypacji ludzi LGB przez osoby heteroseksualne będzie traktowane jako „bardziej obiektywne” i „bardziej wiarygodne” niż zabranie głosu przez osoby LGB na swój własny temat. Czy dyskusja o tym, jakim regulacjom BHP powinien podlegać zawód baletnicy, jest bardziej obiektywna, kiedy głos na ten temat przejmą drwale? Mimo dobrych intencji, bezwiedny heteroseksizm oznacza w istocie protekcyjną traktowanie, podtrzymujące podległą pozycję osób z populacji LGB.

Heteronormatywność¹ to kierowanie się kulturowo wyuczonym, wszechobecnym i odgórnie przyjmowanym założeniem, że ludzie są domyślnie heteroseksualni i domyślnie pełnią w społeczeństwie tradycyjne role płciowe. Przejawia się ona w takich powszechnych wypowiedziach jak: Jurek, kiedy się wreszcie ożenisz? (w domyśle: Jesteś heteroseksualny, a więc kiedyś się musisz ożenić), Czy masz już dzieci? (w domyśle: Musisz kiedyś mieć dzieci.), Anka, zapraszam na imprezę. Możesz przyjść z chłopakiem. (w domyśle: Jesteś heteroseksualna, a zatem masz partnera-mężczyznę.) lub w tak niewinnych pytaniach jak: Marta, jak miał na imię twój pierwszy chłopak? (w domyśle: Na pewno miałaś kiedyś pierwszego chłopaka i pewnie chętnie mi o nim

¹ Przykłady tego pojęcia odnoszące się do rzeczywistości szkolnej omawia Marzanna Pogorzelska w artykule „Zły wygląd w szkole, czyli heteronorma rządzi”, który można znaleźć na str. 69 podręcznika.



opowiesz). Heteronormatywność wyraża się założeniem, że zachowania lub wypowiedzi te nie trafią do osób LGB, dla których mogą być poniżające lub w inny sposób krzywdzące. Kierowanie się heteronormatywnymi założeniami może być silniejsze i bardziej widoczne u osób heteroseksualnych. Osoby LGB z racji własnych doświadczeń mogą z czasem w tego typu sytuacjach odczuć się przyjmowania opisanych założeń. Z kolei osoby heteroseksualne, które na co dzień nie zajmują się tematyką orientacji seksualnych, mogą stwarzać i przyjmować tego typu sytuacje wyrażania się heteronormatywności całkowicie swobodnie. Są one tak powszechne i postrzegane jako tak naturalne, że zwykle wręcz stają się dla heteroseksualnej większości „przezroczyste” i niezauważalne. Jednocześnie dla osób homo- i biseksualnych sytuacje te mogą być bardzo kłopotliwe, gdyż mogą czuć się one przymuszone do odnalezienia się w nich – na przykład udzielenia odpowiedzi zgodnych z heteronormatywnym schematem. Zburzenie tego schematu wprowadza napięcie i konsternację, a odpowiedzialność za utrzymanie dobrego nastroju osób heteroseksualnych spada w takiej sytuacji na osoby LGB. Heteronormatywność jest więc tym rodzajem dyskryminacji, który nie wynika ze złej woli i nie musi kryć się za nim postawa świadomie homofobiczna. Stanowi rezultat nieuwzględniania we własnym otoczeniu faktu, że ludzie są zróżnicowani ze względu na orientację seksualną.

Stereotypy i uprzedzenia

Przyjrzyjmy się bliżej zjawisku **uprzedzenia**. W piśmiennictwie funkcjonuje wiele definicji tego zjawiska. Allport (1958) proponuje określenie go w następujący sposób: „myślenie źle o innych bez dostatecznego uzasadnienia”. Sam proponuje dwie bardziej rozbudowane charakterystyki. Według pierwszej z nich uprzedzenie to „(...) wroga postawa wobec osoby należącej do jakiejś grupy, oparta o przynależność do tej grupy i w związku z tym, w przekonaniu osoby uprzedzonej, posiadanie nieprzyjemnych cech, przypisywanych całej grupie” (tamże). Według drugiej: „(...) może być ono wymierzone w grupę jako całość lub w jednostkę z powodu, że przynależy do tej grupy” (tamże). W sytuacji generującej uprzedzenia „indywidualne cechy albo zachowania obiektu uprzedzenia nie zostaną zauważone lub będą pominięte” (Aronson, Wilson, & Akert, 1997). Weigl z kolei uprzedzenie określa jako „(...) powziętą z góry niechęć do innych tylko dlatego, że należą do jakiejś wyodrębnionej grupy społecznej” (Weigl, 2000). Jarymowicz w swej definicji podkreśla inny ważny aspekt: „[gdy postawy] operują bez względu na dopływ informacji, zwane są uprzedzeniami” (Jarymowicz, 2001).

Uprzedzenie jest negatywną postawą i dlatego – jak każda postawa – wyraża się w emocjach i przekonaniach, które kierują ludzkim zachowaniem:

- **Emocje.** Są skierowane przeciwko ludziom należącym do nie lubianej populacji. Mogą mieć różną treść (np. nienawiść, obrzydzenie, lęk, pogarda, poczucie wyższości, lekceważenie, niesmak, antypatia, rezerwa, nieufność itd.) i nasilenie. Stanowią one istotę uprzedzenia.
- **Przekonania.** Stanowią je reprezentacje poznawcze, czyli pochodzące zwykle z przekazów społecznych wyobrażenia o nie lubianej populacji i o poszczególnych osobach należących do niej. Przekonania zabarwione są wspomnianymi nieprzychylnymi emocjami, które podlegają

systematycznemu skojarzeniu z reprezentacją poznawczą w procesie jej nabywania (uczenia się). Schematy poznawcze, w tym stereotypy, czyli kulturowo ukształtowane wyobrażenia o ludziach z określonych populacji, działają w ten sposób, że każą zakładać człowiekowi, że napotkane osoby z danej populacji domyślnie posiadają przypisywane im cechy (Jarymowicz, 2001), zaś stwierdzenie ich braku jest interpretowane jako wyjątek od reguły.

- **Zachowania.** Manifestują się poprzez wyrażanie negatywnych odczuć i przekonań na temat danej grupy w zachowaniu – werbalnym lub pozastownym. Mogą przyjmować zróżnicowaną formę i nasilenie, np. wyrażanie dystansu, drwin, poniżających żartów, wypowiedzianie negatywnych poglądów, unikanie kontaktu, protekcyjalne traktowanie, nierówne traktowanie, blokowanie, utrudnianie lub uprzykrzanie dostępu do niektórych dóbr, aktywności, usług itp. Innymi formami tych zachowań powinny być: agresja słowna, nawoływanie do nienawiści lub przemocy, agresja fizyczna, zabójstwo, a nawet ludobójstwo.

Stereotyp jest nieodłącznie związany z towarzyszącą mu reakcją emocjonalną. Reakcja ta uruchamia się błyskawicznie i automatycznie, gdy w umyśle pojawi się wyobrażenie nielubianej grupy. Od tego momentu postrzeganie osoby identyfikowanej z populacją darzoną niechęcią, jej cech lub zachowań, staje się stronicze. Oznacza to, że gdyby dana osoba nie została zidentyfikowana z określoną populacją, zachowanie wobec niej byłoby inne, pozbawione uprzedzeń. Od momentu zaklasyfikowania ona i jej zachowanie są interpretowane w sposób zgodny z pierwotnym wyobrażeniem – stereotypem. W ten sposób podtrzymywane jest przeświadczenie, że dana osoba rzeczywiście nie zasługuje na lepsze traktowanie niż to, które jest jej oferowane. Mechanizm ten może być także doświadczany przez osoby LGB, które nauczyły się darzyć grupę do której należą z uprzedzeniem. W takiej sytuacji będą one interpretować swoje własne doświadczenia i zachowania przez pryzmat negatywnych postaw i stereotypów. Proces ten będzie trwał tak długo, dopóki dana osoba nie rozprawi się z własnymi uprzedzeniami (czasem może on trwać do końca życia). Mówimy wówczas o **uwewnętrznionej homofobii** i **uwewnętrznionym heteroseksizmie**. O ile odczucia i zachowania wynikające z homofobii zwykle są neutralne dla psychiki osób heteroseksualnych, inaczej będą jej doświadczaly osoby LGB. W ich przypadku konsekwencje psychiczne skierowania nienawiści przeciwko samym sobie mogą być bardzo poważne, zwłaszcza jeżeli umysł danej osoby nie znajdzie sposobu, aby sobie z tymi odczuciami poradzić.

Zaklasyfikowanie kogoś (lub siebie) do nielubianej grupy zaczyna oddziaływać na zachowanie i często pozostaje poza kontrolą danej jednostki. Zaczyna ona traktować siebie lub inne osoby w sposób pasujący do posiadanych wyobrażeń (np. wrogo). Ten sposób traktowania wywołuje z kolei reakcje zwrotne (np. agresję w odpowiedzi na agresję lub poczucie winy i wstydu w odpowiedzi na negatywne przekonania na temat własnej populacji), które bez negatywnego nastawienia by nie wystąpiły. W kolejnym kroku zwraca uwagę wywołana w opisany sposób (u kogoś lub u siebie) reakcja, która jest traktowana jako dowód na to, że osoby z nielubianej populacji rzeczywiście odpowiadają wyobrażeniom o nich (Od początku było wiadomo, że ci ludzie są nieprzyjaźni i agresywni! lub Po moim własnym stanie emocjonalnym widzę, że bycie osobą homoseksualną to zaburzenie psychiczne). Ten efekt nosi nazwę samospełniającego się proroctwa.



W ten przewrotny sposób ludzie upewniają się o słuszności pierwotnego wyobrażenia. Odtąd wypowiedziom na temat nielubianej populacji mogą towarzyszyć jeszcze bardziej kategoryczne sądy – o negatywnych cechach należących do nich osób można było przekonać się osobiście. Im bardziej ugruntowany jest istniejący stereotyp, tym bardziej wzmacnia on negatywne emocje jednostki. Z kolei one, na zasadzie błędnego koła wzmacniają stronnicze postrzeganie danej grupy.

Stereotypy jako schematy poznawcze

Stereotypy to schematy poznawcze, reprezentacje zewnętrznej rzeczywistości. Innymi słowy są to wyobrażenia na temat ludzi, zaliczanych do określonej kategorii (grupy). Schematy dostarczają niejako „na tacy” założeń o danej grupie i osobach do niej należących. Im większą wiedzą dotyczącą danej populacji oraz znajomością tej grupy dysponuje jednostka, tym schematy te są bardziej złożone i szczegółowe. Z kolei w przypadku niewielkiej liczby doświadczeń danej jednostki dotyczących populacji (lub ich zupełnego braku) i czerpania wiedzy o niej z przekazów społecznych, od osób, które same również do tej populacji nie należą, stają się one bardziej uogólnione, uproszczone i zniekształcone. Ta podgrupa schematów poznawczych zwana jest stereotypami. W przypadku stereotypów w umyśle tworzy się wyobrażenie określonej populacji jako względnie jednorodnej, niezróżnicowanej, zwartej zbiorowości bardzo podobnych do siebie ludzi. W takim kształcie istnieje ona jednak wyłącznie w umyśle. W rzeczywistości należą do niej osoby o bardzo zróżnicowanych cechach, doświadczeniach, historiach życiowych, mieszkające w różnych miejscach na świecie. Dlatego przynależność grupowa do populacji lubianych i nielubianych jest w dużej mierze sztuczna i płynna. Jedna i ta sama osoba może być postrzegana jako „obca” i niezasługująca na szacunek, kiedy zostanie poznana wyłącznie jako lesbijka-aktywistka bez dostępu do innych informacji o jej życiu. Ta sama osoba może być postrzegana jako „swoja”, kiedy zostanie poznana jako lekarka, która pomogła w wyleczeniu z przykrej dolegliwości, a nie są znane informacje o jej homoseksualności. W jednym kontekście dokładnie tę samą osobę umysł może zaliczać do „swoich”, a w innym – do „obcych”.

Co więcej, mało jest ludzkich cech, które można definitywnie podzielić na rozłączne kategorie. Większość z nich jest płynna i stopniowalna pod względem nasilenia. Do płynnych kategorii należą: wiek, męskość-kobiecość (płeć), orientacja seksualna, pochodzenie, rasa, kolor skóry, status materialny, przekonania itd. Tymczasem umysł człowieka ma tendencję do klasyfikowania ludzi na rozłączne kategorie, co sprowadza bogatą rzeczywistość do kilku jednorodnych grup, w których umieszczani są ludzie mocno zróżnicowani. Jednocześnie ludzki umysł arbitralnie określa granice, czyli obszary, w których kończy się jedna grupa, a zaczyna kolejna. Tych granic w rzeczywistości nie da się obiektywnie określić, zatem osoba A może wrzucić do danej kategorii inne osoby niż osoba B.

Schematy osób nisko nasycone emocjami

Schematy osób, czyli dotyczące ich wyobrażenia, tworzą się w ludzkim umyśle w różny sposób. W ich nabywaniu różną rolę pełnią procesy rozumowania oraz procesy emocjonalne. Cza-



mi nabywaniu wyobrażeń o kimś lub o czymś towarzyszy wiele emocji, innym razem tych emocji nie ma wcale (oczywiście, wszystkie występują także możliwości pośrednie). Schematy osób nabywa się bądź przez informacje zasłyszane o ludziach należących do danej populacji, bądź też poprzez bezpośrednie interakcje z nimi. Emocjonalny stosunek do osób należących do danej grupy może być pochodną osobistych doświadczeń. Tego typu schematami mogą zwierać w sobie skojarzenia o obecności cech ocenianych zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Możliwe jest także nabywanie tego stosunku w przekazach społecznych, równocześnie z nabywaniem przekonań i wyobrażeń o cechach ludzi „danego rodzaju”, nawet bez osobistej styczności z kimkolwiek z tej populacji. Wówczas stosunek emocjonalny do danej grupy może być zabarwiony bardzo jednostronnie (jednostronnie pozytywny lub negatywny). Pozytywny stosunek prowadzi do faworyzacji osób z jednej, lubianej populacji, a negatywny – ich defaworyzacji i niechęci.

Schematy osób są źródłem oczekiwań i założeń o domyślnych cechach osób należących do danej populacji. W przypadku sprzeczności logicznych między poszczególnymi elementami wyobrażenia albo między własnym wyobrażeniem i rzeczywistością (jeżeli umysł potraktuje sprawę jako istotną), wzbudzi to motywację do ich wyjaśnienia i wyeliminowania. Jeżeli nasilenie emocji skojarzonych z populacją jest względnie słabe, wyobrażenia o grupie zostaną skorygowane lub rozbudowane. Dzięki temu możliwe jest zażegnanie istnienia logicznych niespójności.

Przykład:

Pewna osoba uważa, że księgowi mają cechę A, zauważa jednocześnie, że osoba, która jest księgową, a którą lepiej poznała, ma cechę B, a nie ma cechy A. Koryguje to jej przekonanie i odtąd uważa, że księgowi mogą mieć zarówno cechę A, jak i cechę B. Schematyczne wyobrażenia mogą zawierać błędne elementy, jeżeli:

- pochodzą z niepewnego źródła,
- wynikają z błędnych interpretacji,
- są wynikiem niedostatecznej wiedzy,
- są związane z brakiem motywacji do pogłębienia wiedzy.

Przy niskim nasileniu emocji, pod wpływem nowych informacji, cechą schematycznych wyobrażeń jest podatność na modyfikację. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy nowe informacje wyraźnie podważają dotychczasowy schemat. W sytuacji spotkania osoby z grupy darzonej „chłodnym” schematem, łatwiejsze będzie potraktowanie jej jako konkretnej osoby i dostrzeżenie jej indywidualnych cech. Dlatego ten typ schematów jest względnie elastyczny, zaś ludzie mają stosunkowo dużą kontrolę nad towarzyszącymi im emocjami.

Stereotypy

Stereotypy to schematy osób, które utrwalają się zwykle w silnym skojarzeniu z afektem, wskutek czego są bardzo odporne na zmianę. Oznacza to, że już w momencie ich nabywania wyobrażeniu danej populacji towarzyszą modelowane przez otoczenie silne emocje. Mogą one być pozytywne lub negatywne, jednak częściej stereotypy charakteryzuje się w kontekście postaw



negatywnych. Wspomniane silne emocje są odpowiedzialne za stronnicze przetwarzanie informacji na temat osób z konkretnych populacji oraz zachowanie wobec nich. Emocje skojarzone z wyobrażeniem grupy mają to do siebie, że pojawiają się automatycznie i zwykle bezwiednie, co skutkuje brakiem możliwości ich kontrolowania. Potencjalnie człowiek może w pewnym stopniu kontrolować swoje zachowanie. Nie dotyczy on jednak wyobrażeń lub emocji, które są wzbudzane w umyśle automatycznie. W takiej sytuacji możliwe jest skorzystanie z uprzedzenia i zachowanie się w sposób, który podpowiadają emocje, np. okazać niechęć. Można także w ograniczonym zakresie opanować odczuwane emocje i np. zachowywać się uprzejmie, mimo odczuwanej nadal niechęci. Stereotypy są źródłem sztywnych i niepodatnych na zmianę oczekiwań odnoszących się osób należących do nielubianej populacji.

Ludzie posiadają zróżnicowane schematy dotyczące innych grup, a każdy z nich jest w zróżnicowanym stopniu nasycony emocjami. Treści tych wyobrażeń w różnej proporcji pochodzą z osobistych doświadczeń i z przekazów społecznych. Nie ma więc wyrazistego punktu „odcięcia”, w którym kończy się schemat poznawczy niebędący stereotypem, a zaczyna stereotyp. Oznacza to, że granica między nimi jest płynna. Opisany podział schematów i wyodrębnienie wśród nich stereotypów stanowi tylko podręcznikowe uproszczenie. W rzeczywistości obecne w umyśle schematy różnych populacji i związane z nimi postawy są w różnym zakresie podatne na korektę. Zależy ona od tego, w jakim stopniu te schematy są efektem bezrefleksyjnego przejścia ich od innych ludzi, a w jakim pozostają efektem własnej refleksji. W im większym stopniu źródło postawy pochodzi z rozumu, tym bardziej jest ona racjonalna i uwzględniająca zróżnicowanie wewnątrzgrupowe. W konsekwencji taka postawa jest mniej kategoryczna, ma mniejsze natężenie emocjonalne i jest bardziej podatna na zmianę.

Mechanizmy powstawania marginalizacji

Stereotypy i uprzedzenia są nabywane w toku modelowania (przekazu społecznego). Oznacza to, że dyskryminacja określonych grup jest uwarunkowana kulturowo, tzn. wynika ze sposobu wychowywania (socjalizacji) w dyskryminującym społeczeństwie. Ludzie, dorastając w zachodnim świecie, uczą się:

- przyjmować za model „typowego” człowieka wyobrażenie o białym heteroseksualnym mężczyźnie, reprezentującym klasę średnią, w dojrzałym wieku, o chrześcijańskim podłożu kulturowym (Carbado, 2000); ludzi, którzy odbiegają od tego modelu, postrzega się jako odbiegających od wyobrażenia o kimś „typowym”, czyli jako inherentnie „odmiennych”, odstępstwo od domyślności,
- traktowania względnych kulturowo (czyli nieuniwersalnych i nieponadczasowych) oczekiwań społecznych jako obiektywnych i bezwzględnych wyznaczników normalności lub nienormalności,
- negatywnych postaw i stereotypów, czyli uprzedzeń wobec osób wykraczających poza sztywne społeczne oczekiwania.



Nabywanie uprzedzeń i dyskryminacja są związane z różnymi uwarunkowaniami kulturowymi i wykazują zróżnicowane w zależności od grupy której dotyczą. Nauka uprzedzeń z reguły zaczyna się już w dzieciństwie. W naturze reakcji emocjonalnych leży ich tzw. zaraźliwość, czyli łatwe udzielanie się emocji osobom mającym styczność z kimś, kto je wyraża (Bargh, za: Jarymowicz, 2001). Dziecko odczytuje negatywny klimat emocjonalny (zgroza, niesmak, nienawiść, obrzydzenie, pogarda) płynący od osób znaczących (rodziców, nauczycieli itd.), kiedy mowa o nielubianej kategorii ludzi. Przejmuje te emocje jako coś naturalnego, nie podważa ich, nie kwestionuje (skoro reagują tak ważne osoby, to znaczy, że tak ma być) i wciela we własne zachowanie na zasadzie naśladownictwa (modelowania). Trening uprzedzeń i dyskryminacji może zachodzić w domu rodzinnym (zwłaszcza jeżeli własna rodzina należy do populacji uprzywilejowanej), lecz nie tylko. Jest z reguły konsekwentnie wzmacniany przez otoczenie, dzieła kultury, medialne przekazy (zob. też Macrae, Stangor i Hewstone, 1999), np. publiczne wypowiedzi osób ze świata polityki. Przejmowaniu negatywnych emocji towarzyszy jednocześnie przyswajanie zasłyszanych stereotypowych przekonań, poglądów, interpretacji i nastawienia wobec populacji marginalizowanych. Stereotypów i uprzedzeń ludzie uczą się niezależnie od tego, czy należą do populacji dominującej czy marginalizowanej. Powszechnym zjawiskiem jest uwewnętrznienie (internalizacja) uprzedzenia przez osoby z grup marginalizowanych. W kontekście homoseksualności czy biseksualności mówimy o uwewnętrznionej homofobii i heteroseksizmie lub szerzej, uwewnętrznionej opresji. Trening stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji przebiega tak samo naturalnie, jak uczenie się norm postępowania, ról płciowych i nabywanie innych informacji oraz poglądów o świecie. Dziecko przez długi czas nie kwestionuje przekazów odbieranych od dorosłych, stanowiących dlań bezwzględny autorytet, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach, w których obserwuje się zbieżność uprzedzeń rodziców i ich dzieci (Macrae i in., 1999). W efekcie dziecko uczy się wrogich reakcji emocjonalnych, pogardliwych określeń i stereotypów, często jeszcze zanim zda sobie sprawę, kim de facto są osoby, których obraźliwe określenia już poznało. W momencie kiedy zdolność do logicznego rozumowania u dziecka jest już na tyle rozwinięta, że mogłoby ono swoje stanowisko podać w wątpliwość, negatywne emocje skojarzone z daną grupą są już na tyle silne, że uniemożliwiają racjonalną refleksję, pozwalającą na skorygowanie stereotypu i postawy na bardziej racjonalne. Wspólny osobom uprzedzonym jest negatywny znak emocji żywionych wobec danej grupy. Rodzaj dominujących emocji oraz treść stereotypów może być różna, w zależności od indywidualnych doświadczeń (zob. też Richmond i McKenna, 1998).

Efektom socjalizacji do uprzedzeń są dwie nieracjonalne i skrajne względem siebie tendencje wzmacniające dyskryminację. Pierwszą z nich jest ślepotą na ludzką różnorodność, która skutkuje niedocenianiem faktycznego zróżnicowania ludzi, generująca założenie, że wszyscy są tacy sami. W efekcie ludzie przypisują innym takie same wartości, motywy postępowania, odczucia i doświadczenia. Przykładem tego typu myślenia jest stwierdzenie: Wszyscy Polacy Kochają papieża. Druga tendencja to przecenianie różnic między ludźmi, a zatem przypisywanie osobom z populacji postrzeganej jako obca zupełnie innych motywów postępowania, odczuć i doświadczeń.



Za przykład może posłużyć np. założenie osoby heteroseksualnej, że ludzie homoseksualni kierują się w życiu wyłącznie popędem seksualnym. W rzeczywistości żaden człowiek nie jest ani zupełnie taki sam jak my, ani zupełnie od nas różny.

Samopodtrzymywanie się stereotypów i uprzedzeń – tendencyjne potwierdzanie własnych przekonań

W jaki sposób negatywne emocje sprawiają, że widzenie rzeczywistości staje się stronnicze? Co to znaczy, że uprzedzenia i stereotypy mają samopodtrzymujący się charakter? Warto wiedzieć, że funkcjonowanie uprzedzeń nie jest związane z mechanizmami specyficznymi tylko dla tego zjawiska. Służą im codziennie wykorzystywane mechanizmy funkcjonowania ludzkiego umysłu, które w stronniczy sposób przetwarzają wszystkie otrzymane informacje. Najczęściej ludzie nie zdają sobie z tego sprawy. Tendencyjność nasila się w warunkach zaangażowania emocjonalnego. Ponieważ rdzeniem uprzedzeń są negatywne emocje, w sytuacji ich odczuwania stronniczość widzenia świata jest szczególnie silna.

Otoczająca rzeczywistość w każdym momencie dostarcza ogromnej liczby bodźców. Jest ich wiele i choć pozornie są one dostępne zmysłom (wzrokowi, słuchowi, węchowi, dotykowi itd.), to nie jest możliwe jednoczesne ich spostrzeżenie i przetworzenie. Na przykład rozglądając się przez minutę po obcym pokoju, można odnieść wrażenie, że wszystko dokładnie się obejrzało, jednak po jego opuszczeniu z pewnością trudno będzie wiernie odtworzyć z pamięci układ wszystkich jego elementów. Wynika to z trudności w zwróceniu na wszystko uwagi w krótkim czasie.

Funkcjonowanie w świecie wymaga reagowania w czasie rzeczywistym, tzn. bez zbędnych „zawieszek”. Aby temu podołać, ludzki umysł dokonuje selekcji docierających informacji (Nęcka, 1994) i ich interpretacji. Ich zapamiętanie i zrozumienie jest możliwe pod warunkiem odniesienia ich do już przechowywanych w umyśle schematów i zinterpretowania sytuacji przez ich pryzmat (Wojciszke, 1991). Na przykład człowiek nie jest w stanie zapamiętać i zrozumieć słów w zupełnie dla niego obcym języku. Jeżeli jednak ten język jest podobny do znanego wcześniej, może być możliwe zrozumienie sensu wypowiedzi innej osoby. Pojedyncze słowa, które zostaną zrozumiane, posłużą nam jako „punkt zaczepienia” i pozwolą domyślić się, czego dotyczyła wypowiedź. Umysł reaguje zatem jedynie na zaobserwowane wycinki rzeczywistości, które uznał w danym momencie za istotne. Tym wycinkom nadaje subiektywne znaczenie i stosownie do nich reaguje. Odpowiada na własne interpretacje rzeczywistości, a nie na rzeczywistość obiektywną, która jest zbyt złożona i niejednoznaczna, aby ją w całości przetworzyć umysłem. Posiadane przez ludzi schematy to źródło oczekiwań wobec otaczającego świata i nadawanych mu znaczeń. To schematy decydują o tym, na jakie elementy sytuacji w danym momencie będzie zwrócona uwaga.

Schematy są zatem niezbędne do funkcjonowania ludzkiego umysłu. Bez nich człowiek nie może trafnie zrozumieć, co dzieje się dookoła. Schematy wpływają także na to, jak ludzie zachowują się wobec obcych sobie osób. W zależności od interpretacji kim są inni ludzie, możliwe jest postąpienie w inny sposób (Jarymowicz, 2001). Widząc z okna mężczyznę przyglądającego się przez ogrodzenie naszemu domowi, możemy być przekonani, że to złodziej, który przyszedł na



przeszpiegi. Inna osoba może natomiast pomyśleć, że uwagę mężczyzny przyciągnął nasz kot polujący na ptaka siedzącego na balkonie. Pójść za tym mogą odpowiednio zachowania: w pierwszym przypadku baczna obserwacja i czujność, a nawet wezwanie policji, a w drugim – spokojne zajęcie się innymi sprawami. Ta sama sytuacja, a tak różne interpretacje. Uświadamia to niejednoznaczność otaczających zdarzeń, które można interpretować na wiele sposobów i subiektywność ich oceny. Wskazuje także potencjalną szkodliwość posługiwania się schematami w sytuacjach przywołania schematu niewłaściwego, sztywnego lub nieprzystającego do rzeczywistości.

Reakcja zależy od tego, jaki w danym momencie zostanie przywołany schemat, czy będzie on właściwy oraz jaka jest jego treść. Gdy sytuacja wymaga działania, nie jest możliwe rozważenie jej możliwych znaczeń, z reguły interpretowana jest ona w taki sposób, który w danym momencie jako pierwszy przychodzi do głowy (por. Lewicka, 1991). Refleksja jest możliwa – i to tylko przy odpowiedniej motywacji – gdy sytuacja nie jest nagląca i pozwala bez pośpiechu obserwować i rozważać okoliczności (tamże). Schemat może pojawić się w umyśle w odpowiedzi na pewne okoliczności sugerujące, że w danej sytuacji jest on najwłaściwszy, bądź też kiedy zostaje on bezpośrednio przywołany przez nazwę kategorii. Na przykład schemat lekarza może zostać przywołany, gdy podchodzący człowiek ubrany jest w fartuch, z którego kieszeni wystaje stetoskop lub gdy ktoś zapowie, że za chwilę podejdzie doktor Kowalski. Czasem też omyłkowo może zostać zaktywizowany niewłaściwy schemat, np. doktor Kowalski nie okaże się lekarzem, lecz doktorem w zakresie filologii polskiej. Innym razem wzbudzona bywa właściwa kategoria (nazwa grupy), lecz jej treść nie przystaje do rzeczywistości. Jeżeli dzieje się tak w wyniku niedostatecznej wiedzy, to w zderzeniu z rzeczywistością schemat ma szansę zostać łatwo skorygowany (Jarymowicz, 2001), np. oczekując po wizycie u dentysty strasznego bólu, który został pokonany w trakcie porady odpowiednim zastrzykiem, można zmienić swoje wyobrażenie o wizytach u tego lekarza. Jeżeli jednak za wzbudzonym schematem stoi uprzedzenie, a więc uaktywnia się stereotyp i współwystępująca z nim negatywna reakcja emocjonalna, to umysł będzie aktywnie starać się utwierdzić człowieka w przekonaniu o słuszności pierwotnego negatywnego nastawienia (zob. też Jarymowicz, 2001; Kurcz, 2001; Lewicka, 1991; Wojciszke, 1991).

Stereotypy to źródło przyjmowanych z góry osądów i oczekiwań, zaś umysł stara się upewnić o ich słuszności w sposób odbiegający od standardów naukowych. Okazuje się, że formułowanie własnych opinii na jakiś temat, sprzyja przecenianiu z reguły obiektywnych przesłanek i jednocześnie wpływa na niedoceniecie udziału własnych subiektywnych interpretacji tego, co jest obserwowane (Wojciszke, 1991). W ten sposób wytwory własnego umysłu są traktowane jako faktyczne dane. Własne opinie sprawdza się przy tym stroniczo, bezwiednie dążąc do ich utrzymania, czasami nawet za wszelką cenę.

Tendencyjnego utwierdzania się w przekonaniu o słuszności poglądów można dokonywać na dwóch poziomach (Wojciszke, 1991):

- **subiektywnym** – polegającym na manipulowaniu docierającymi informacjami; w takiej sytuacji przesłanki traktowane jako dowody na słuszność przekonań istnieją tylko w umyśle, chociaż może wydawać się, że są one obiektywne;



- **zobiektywizowanym** – to opisane wcześniej samospełniające się proroctwo; bezwiedne stronnicze zachowanie wobec osoby postrzeganej jako należącej do nielubianej populacji, tzn. traktowanie jej w sposób zbieżny z własnymi, odgórnymi oczekiwaniami. W przypadku braku odgórných założeń na temat danej osoby, zachowanie wobec niej byłoby inne. W ten sposób wywoływana jest reakcja, która nie pojawiłaby się, gdyby osoba ta była traktowana bez uprzedzeń. W opisanej sytuacji można nie zdawać sobie sprawy, że sposób reakcji był podyktowany własnym zachowaniem. Reakcja ta jest interpretowana jako zewnętrzny, obiektywny dowód na słuszność własnych przekonań. Wspomniane dowody mogą być zaobserwowane również przez inne osoby i wzmocnić ich stereotypowe przekonania na temat danej populacji.

Na poziomie subiektywnym tendencyjne manipulowanie informacjami może przebiegać na wiele różnych sposobów (zob. też Jarymowicz, 2001; Kurcz, 2001; Lewicka, 1991; Wojciszke, 1991):

1. Świadome unikanie informacji sprzecznych z własnymi oczekiwaniami i aktywne poszukiwanie tych, które są z nimi zgodne. Przykład:
Znów jakaś lesbijka w telewizji twierdzi, że osoby LGB są dyskryminowane. Lepiej przełączę kanał, bo tylko się zdenerwuję.
O proszę, właśnie leci program o zagrożeniach płynących z homopropagandy. Tak, ten program chętnie obejrzę.
2. Łatwiejsze dostrzeganie i zapamiętywanie tych informacji, które pasują do własnego poglądu przy jednoczesnym nie dostrzeganiu lub zapomnianiu o tych, które są z nim sprzeczne. Przykład:
Geje natarczywie podrywają heteroseksualnych mężczyzn. Dobrze to wiem, bo sam dwa razy tego doświadczyłem.
Przyjmując, że powyższy mężczyzna w ciągu ostatnich dziesięciu lat stykał się dziesięcioma homoseksualnymi mężczyznami dziennie, nie wiedząc o tym (w autobusie, na ulicy, w sklepie, w urzędzie, w pracy czy na zabawie) daje to w sumie trzydzieści sześć i pół tysiąca mniej lub bardziej przelotnych kontaktów z gejami. Dwóch z nich go podrywało, podczas gdy pozostałe trzydzieści sześć tysięcy czterysta dziewięćdziesiąt osiem przypadków pozostało niezauważonych. Mężczyzna ten nigdy nie brał pod uwagę, że nagminnie napotykał gejów w przeróżnych sytuacjach życiowych. Dostrzegł ich tylko dwa razy: gdy ich zachowanie wzbudziło w jego umyśle schemat homoseksualnego mężczyzny. W ten sposób doszło do subiektywnego, choć bez pokrycia w rzeczywistości, utwierdzenia się przez niego w przekonaniu o natarczywości gejów wobec heteroseksualnych mężczyzn.
3. Interpretowanie napływających informacji w taki sposób, aby negatywna ocena obserwowanych zjawisk pozostała zgodna z pierwotnym nastawieniem.
Kurcz (Kurcz, 2001) przedstawia dobry przykład dwóch różnych interpretacji, polegających na odpowiednim nazwaniu dokładnie tej samej cechy: powściągliwości w wydawaniu pieniędzy. W odniesieniu do nielubianej grupy obcej cechę tę można nazwać „skąpstwem” („Ci Kowalscy spod dziewiątki są skąpi”). W grupie własnej można nazwać ją „oszczędnością” („My jesteśmy oszczędni i gospodarni”).
Dla zracjonalizowania uprzedzeń możliwe jest także stronnicze i arbitralne orzekanie

o kierunku zależności między obserwowanymi zjawiskami. Często bywa tak w trakcie obserwowania efektów samospełniającego się proroctwa i wskazywania go jako przyczyny niechęci, np. Nie będę szanować osób LGB, bo są roszczeniowe, agresywne i opryskliwe. Wypowiedź ta byłaby bliższa prawdy, gdyby brzmiała następująco: Ludzie domagają się godnego traktowania, gdy dostrzegają swoje niesprawiedliwe położenie, bywają opryskliwi wówczas, gdy są traktowani z wrogością przez otoczenie, a sprawy, które uważają za ważne, są publicznie wyśmiewane i lekceważone. Czy naprawdę opryskliwe reagowanie w tego typu kontekście sytuacji jest wyłączną domeną osób LGB?

4. W przypadku braku możliwości zignorowania informacji sprzecznej z posiadanym poglądem – próba podważenia jej wiarygodności. Przykład:

Przedstawiciel gejowskiej organizacji insynuował w wywiadzie do gazety, że w społeczeństwie rozpowszechniona jest homofobia i że są na to liczne dowody naukowe. Toż to jawne kłamstwo! Słów geja nie będziemy traktować poważnie. Wiadomo przecież, kto prowadzi te całe badania i czyje interesy ma na względzie!

5. W sytuacji trudności w podważeniu wiarygodności informacji sprzecznej z posiadanym poglądem - traktowanie jej jako wyjątek od reguły. Przykład:

- Nie zatrudnię przecież osoby homoseksualnej w szkole. Będzie nagabywać uczniów do swojego stylu życia.

- Nie zgadzam się z tobą. W mojej szkole od lat pracuje nauczyciel, który jest gejem, i muszę ci powiedzieć, że spisuje się wzorowo i nigdy nie było żadnych skarg.

- Bardzo możliwe, że naprawdę trafiła wam się perełka. Jednak całą resztę należy mieć na oku.

6. Poszukiwanie w pamięci dowodów na słuszność własnego poglądu, selektywne przypomnienie sobie tylko takich informacji, które są z nim zgodne, a nawet wytwarzanie w umyśle wspomnień pasujących do schematu „faktów”, które w ogóle nie miały miejsca przy jednoczesnej trudności z przypomnieniem faktów, które przeczą posiadanym schematom. Przykład:

Związki jednopłciowe są nietrwałe. To nie są ludzie zdolni do odczuwania prawdziwej miłości. Choćby ci geje z drugiego piętra z mojego bloku. Długo nie mieszkali. Ile to było? Kilka miesięcy może. I jeden zaraz się wyprowadził.

Osoba przywołuje z pamięci tylko te sytuacje, które są zbieżne z jej wyobrażeniami. Co więcej, wytwarza w swojej pamięci fałszywe dane, bo w rzeczywistości wspomniana para mieszkała wspólnie w mieszkaniu na drugim piętrze prawie dwa lata.

Osoba uprzedzona nie przypomina sobie informacji, że w zeszłym roku z mieszkania dwa piętra wyżej mąż wyprowadził się od swojej żony półtora roku po ślubie, a heteroseksualni sąsiedzi zza ściany właśnie się rozwodzą po kilku latach związku.

Na koniec przykład samospełniającego się proroctwa. Oto jak może prowadzić rozmowę z homoseksualną kobietą młodzieniec, który postanowił sprawdzić, czy prawdą jest to, co słyszał, że lesbijki nienawidzą mężczyzn:

- ...po prostu nie spotkałaś jeszcze właściwego mężczyzny!

- Daj spokój! Powtarzam ci przecież, że mężczyźni mnie nie interesują.

- Mówię ci: poznasz jakiegoś fajnego chłopaka, to przekonasz się, co może ci dać prawdziwy seks.



Wyjdiesz za mąż, urodzisz dzieci i ci przejdzie.

- W ogóle nie słuchasz, co do ciebie mówię.
- Adam mówi, że chętnie ci to udowodni osobiście. Prosi cię o numer telefonu...
- Odczep się ode mnie! Odczepcie się obaj, raz na zawsze!
- No tak, od początku mu mówiłem, że lesbijki nienawidzą mężczyzn.

Mężczyzna przekonany o słuszności stereotypu nie dostrzega, że sam wywołał reakcję swojej rozmówczyni. Zauważa tylko jej zachowanie, które przyjmuje jako dowód słuszności własnych przekonań. Oczekiwane zachowanie w ogóle nie wystąpiłoby, gdyby mężczyzna nie stał się jego przyczyną. Natomiast osoba postronna może również odnieść to samo wrażenie, że rzeczywiście lesbijki nienawidzą mężczyzn.

Opisane mechanizmy zachodzą w sposób niezależny od ludzkiej woli. W efekcie skutkują one przekonaniem, że istnieją obiektywne dowody na słuszność postaw wobec ludzi z danej populacji. Wpływa to z kolei na ograniczenie ludzkiej skłonności do ich zmiany i budowanie poczucia, że są one słuszne i racjonalne. W ten oto sposób można wyjaśnić przyczyny niezwyklej trwałości stereotypów i uprzedzeń.

Podsumowując, omówione mechanizmy są odpowiedzialne za samopodtrzymywanie się uprzedzeń. Nie wynikają one ze złośliwości, złej woli czy głupoty. Są efektem ubocznym niedoskonałego działania ludzkiego umysłu, który jest niezdolny do racjonalnego przetworzenia całej złożoności świata w czasie rzeczywistym. Opisane mechanizmy działają silniej w warunkach zaangażowania emocjonalnego, a więc są szczególnie powiązane z posiadanymi stereotypami i uprzedzeniami. Nie jest możliwe wyeliminowanie tych prawidłowości funkcjonowania umysłu. Najlepszy efekt przeciwdziałania dyskryminacji można osiągnąć poprzez zapobieganie jej. Powinno ono polegać na wyeliminowaniu budowania przez młode pokolenia skojarzeń dotyczących negatywnych emocji z grupami dyskryminowanymi. Działanie to umożliwiłoby przeciwdziałanie powstawaniu emocjonalnego jądra uprzedzenia, które rozpoczyna wszystkie procesy skutkujące dyskryminacją. Osiągnięcie tego postulatu jest możliwe poprzez prowadzenie systematycznej edukacji antydyskryminacyjnej, w tym uświadamianie sposobu działania mechanizmów omówionych w artykule. Uprzedzenia, gdy już powstaną, żyją własnym życiem, spontanicznie towarzysząc komunikacji społecznej. Dlatego ich eliminacja jest bardzo trudna i może zająć więcej niż jedno pokolenie.

Wpływ stygmatyzacji na osoby pokrzywdzone

Stygmatyzacja społeczna wywiera wpływ na funkcjonowanie psychiczne, społeczne i poznawcze osób homoseksualnych i biseksualnych. Często będące jej wynikiem zachowania są przypisywane „naturze” osób z populacji defaworyzowanych, interpretowane jako przejaw złej woli i rezultat patologiczności danego „środowiska”, a następnie wskazywane jako dowód słuszności istnienia społecznych uprzedzeń.

Najlepiej opisanymi efektami oddziaływania na osoby homoseksualne i biseksualne homofob-



bicznych uprzedzeń społecznych są **uwewnętrzniona homofobia** (Perez, DeBord i Bieschke, 2014) i **stres mniejszościowy** (Meyer, 1994, 1995).

Uwewnętrzniona homofobia jest tą samą homofobią, której ludzie uczą się od dzieciństwa, wzrastając w homofobicznym społeczeństwie. Jest ona niezależna od tego, czy w przyszłości dany człowiek okaże się być heteroseksualnym, biseksualnym czy homoseksualnym. W momencie, kiedy część ludzi zdaje sobie sprawę z własnej homoseksualności, owa wyuczona nienawiść względem osób homoseksualnych może zostać skierowana przeciwko samym sobie. Uwewnętrzniona homofobia wyraża się w trudności pogodzenia się z własną homoseksualnością, nienawiści skierowanej do samej lub samego siebie, poczuciu niższości, w nieprzychylnym nastawieniu względem innych osób homoseksualnych, a także w poglądach, że osoby homoseksualne nie zasługują na takie same prawa i swobody, jakimi cieszą się ludzie heteroseksualni.

Stres mniejszościowy to chroniczne napięcie stresowe, wzmożona czujność przeżywana przez osoby należące do grup stygmatyzowanych. Jest związany ze świadomością bycia osobą narażoną i przygotowaną przez cały czas na nieprzyjemne, stresujące, opresywne, dyskryminujące sytuacje. Co ważne, ich wystąpienia ani przebiegu często nie można konkretnie przewidzieć. Stres mniejszościowy to – w przenośni – „ciągłe poruszanie się po świecie z podniesioną gardą”, której opuszczenie może narazić na niespodziewany cios. Wysiłek włożony w trzymanie „gardy” absorbuje określoną proporcję zasobów psychicznych i emocjonalnych, które nie mogą być w tej sytuacji spożytkowane w inny sposób. Dlatego zwykłe stresy dnia codziennego, doświadczane również przez ludzi z populacji większościowej, u osób poddanych opresji nakładają się na chroniczny, bazowy poziom stresu. Mogą spowodować szybsze przeciążenie zasobów psychicznych potrzebnych do tego, aby radzić sobie z przeciwnościami losu. W konsekwencji łatwiej o pogorszenie zdrowia, w tym psychicznego.

Gordon Allport w swojej książce „The Nature of Prejudice” z 1958 roku opisał piętnaście typów zachowań występujących u osób z grup dyskryminowanych. Znaczna część z nich, w odniesieniu do osób LGBT, stanowi przejawy tego, co dziś zostałyby nazwane uwewnętrzną homofobią lub stresem mniejszościowym. Prawidłowości zaobserwowane przez Allporta występują powszechnie wśród ludzi narażonych na dyskryminację. Należy podkreślić, że u jednej osoby nie muszą występować wszystkie z nich, nie muszą one też występować u każdej osoby należącej do grupy mniejszościowej.

Opisane przez Allporta możliwe konsekwencje stygmatyzacji są następujące (za: tamże):

1. Obsesyjny niepokój

To nieustająca czujność i poczucie zagrożenia, obawa przed obrażą lub upokorzeniem w sytuacjach społecznych. Znaczne wyczerpanie i podejrzliwość w kontakcie z osobami należącymi do grupy większościowej mogą powodować, że nawet ich neutralne zachowania zostaną mylnie zinterpretowane jako atak. To z kolei może wywołać reakcję emocjonalną, w tym poczucie krzywdy lub niesprawiedliwości. Z badań wynika, że szczególnie wyczerpane i podatne na tego typu błędy są osoby silnie utożsamiające się z grupą stygmatyzowaną (Major, Quinton i Schmader,



2003) w kontakcie z osobami postrzeganymi jako należące do grupy większościowej, w której często występują uprzedzenia. Wówczas skłonne są np. przeceniać udział uprzedzenia w formułowanych negatywnych opiniach na swój temat i nie doceniać uwarunkowań tych opinii wynikających z okoliczności incydentalnych.

2. Wypieranie się przynależności do prześladowanej populacji

To zachowania osób z populacji stygmatyzowanych, które w kontakcie z grupą uprzywilejowaną starają się – bezpośrednio lub pośrednio – odsunąć od siebie podejrzenia przynależności do grupy stygmatyzowanej. Oczywiście ten mechanizm nie może zostać zastosowany przez osoby, których przynależność do dyskryminowanej grupy jest łatwo rozpoznawalna. Do takich mechanizmów obronnych należą: opowiadanie i śmianie się z obraźliwych żartów na temat własnej populacji, przytakiwanie krzywdzącym stereotypom, bezpośrednie zaprzeczanie przynależności do stygmatyzowanej grupy itd. Takie zachowania mają chronić przed negatywnymi konsekwencjami upublicznienia stygmatyzującej tożsamości, mogą jednakże skutkować poczuciem winy ze względu na nieojalność wobec siebie i własnej grupy.

3. Wycofanie i pasywność

Niektóre osoby należące do grup mniejszościowych mogą tłumić prawdziwe potrzeby i uczucia oraz przyjąć do wiadomości „swoje miejsce w szeregu”. Tego typu tendencje asymilacjonistyczne to sposób na przetrwanie w spokoju, który może owocować pewnego rodzaju protekcją ze strony grupy uprzywilejowanej. Zachowania te mogą wyrażać pogodzenie się z losem, lecz w głębi duszy towarzyszyć im mogą marzenia o lepszej przyszłości.

4. Błaznowanie

Może się zdarzyć, że osoba należąca do populacji stygmatyzowanej, ku uciesze grupy uprzywilejowanej, swoim zachowaniem przedstawia własną grupę w sposób karykaturalny. Żartowanie z siebie może być sposobem na uzyskanie pobłażliwej aprobaty ze strony grupy uprzywilejowanej, w myśl zasady, że jeśli da się im powód do śmiechu, to przynajmniej w mniejszym stopniu narazi na agresję. Tego typu autoironia nie musi ujawniać się tylko w kontakcie z grupą dominującą, lecz także wewnątrz grupy mniejszościowej. Może polegać na odgrywaniu zachowań w sposób wyolbrzymiony, dzięki czemu umożliwia oswojenie czy obrócenie w żart stereotypów, w finale prowadząc do ich ośmieszenia.

5. Zacieśnianie więzi wewnątrzgrupowych

Doświadczenie krzywdy jest bardziej znośne, gdy możliwe jest podzielenie się własnymi odczuciami z innymi osobami, które mają podobne odczucia. Własna społeczność daje osobom należącym do grup mniejszościowych możliwość życia w pełni z sobą, uzyskania akceptacji i poczucia bezpieczeństwa, których często brakuje w otaczającym świecie.

6. Chytrość i przebiegłość

Czasem reakcją na stygmatyzację może być pragnienie odwetu za prześladowania, a więc czynienie małych złośliwości wobec osób z grupy większościowej.

7. Identyfikacja z grupą dominującą, nienawiść do siebie i własnej grupy

Występuje, gdy osoba należąca do grupy marginalizowanej postrzega własną populację z perspektywy grupy uprzywilejowanej. W takich sytuacjach może na przykład działać na niekorzyść własnej grupy, od której zdecydowanie się odcina.

8. Agresja przeciwko grupie własnej (obwinianie ofiary)

Stosowanie rozróżnień wewnątrzgrupowych jest częstą drogą do uwolnienia się od poczucia odpowiedzialności za nienawiść ze strony grupy dominującej. Ten mechanizm polega na dzieleniu własnej grupy na jej „dobrych” i „złych” przedstawicieli lub przedstawicieli. Do „dobrych” zalicza się zwykle siebie, natomiast „złych” obarcza odpowiedzialnością za panujące w społeczeństwie uprzedzenia i za własne cierpienie.

9. Uprzedzenia wobec grup obcych

Traktowanie członków innych grup stygmatyzowanych tak samo, jak jest się traktowanym przez grupę dominującą. Allport uważał to zjawisko za efekt stygmatyzacji. Uprzedzenia wobec innych grup nie wydają się jednak same w sobie efektem stygmatyzacji, lecz takiego samego treningu społecznego, będącego źródłem uprzedzeń innych ludzi wobec własnej grupy. Można raczej mówić o tym, że przykre położenie, tzn. narażenie na stygmatyzację, nie musi prowadzić do refleksji skutkującej eliminacją własnych uprzedzeń wobec innych populacji. Osoba należąca do populacji stygmatyzowanej względnie łatwo może sobie uświadomić, że istniejące stereotypy na jej własny temat są nieprawdziwe i krzywdzące, lecz jednocześnie trudno może być jej uzmysłowić sobie nietrafność wyuczonych stereotypów na temat innych grup. Za podtrzymywaniem tych stereotypów stoi mechanizm tendencyjnego potwierdzania hipotez.

10. Wzajemne zrozumienie

To zjawisko odwrotne do uprzedzeń wobec grup obcych. Czasami ze względu na osobiste doświadczenie opresji osoby należące do populacji stygmatyzowanych mogą sympatyzować i wspierać osoby należące do innych tego typu grup.

11. Odpieranie i wojowniczość

Odpowiedzią na niesprawiedliwe ataki może być opór lub agresja przeciwko źródłu cierpienia. Mogą one przybierać różne formy. Jedną z form wykorzystania tego mechanizmu oporu jest na przykład zorganizowana działalność społeczna, edukacyjna lub polityczna osób działających na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji wobec określonej grupy.

12. Wzmoczony wysiłek

Część osób należących do grup defaworyzowanych może w obliczu stygmatyzacji odczuwać potrzebę podwajania wysiłków w dążeniu do sukcesu w wybranej dziedzinie. Dzięki temu mogą udowodnić sobie i światu własną wartość.

13. Staranie się o zewnętrzne atrybuty wysokiej pozycji społecznej

To inny sposób, w jaki osoby należące do grup mniejszościowych mogą kompensować sobie nis-



kie poczucie własnej wartości, wynikające ze świadomości przynależności do stygmatyzowanej populacji.

14. Neurotyzm

Tak nazwał Allport wszelkiego rodzaju trudności emocjonalne i psychologiczne osób stygmatyzowanych, wynikające z braku akceptacji siebie, bądź ze strony społeczeństwa. Mogą one skutkować odczuwaniem nienawiści do siebie, nadużywaniem substancji psychoaktywnych, które uśmierzają cierpienie psychiczne czy też cierpieć na trudności emocjonalne. Osłabiać psychicznie może także chroniczne przeżywanie lęku, życie w ciągłym napięciu, poczuciu zagrożenia czy też odrzucenia ze strony otoczenia.

15. Samospełniające się proroctwo

Allport opisywał powyższe efekty jako zachowania, które mogą utrwalić się w osobowości. W rzeczywistości jednak większość z nich ma charakter sytuacyjny. Proste doświadczenia stosowane przez autorkę artykułu podczas grupowych zajęć poświęconych przeciwdziałaniu homofobii wskazują, że tak właśnie jest. Doświadczenie symulacyjne, polegające na wczuciu się przez uczestników i uczestniczki w psychologiczny stan społecznej opresji, w ciągu dosłownie kilkunastu sekund wyzwało szerokie spektrum reakcji opisanych przez Allporta. Na odczucia te nie miało wpływu z jaką orientacją seksualną identyfikowały się poszczególne osoby. Doświadczenie to stało się jednocześnie źródłem cennych refleksji dla osób biorących udział w doświadczeniu.

Niniejszy artykuł miał na celu zobrazowanie społecznych i psychologicznych mechanizmów funkcjonowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz ich wpływu na osoby należące do grup dyskryminowanych. Warto podkreślić, że przeciętna osoba nie ma świadomości ich funkcjonowania. Dodatkowo, jeżeli nie należy do stygmatyzowanej populacji, to nie ma zazwyczaj wglądu w specyficzną sytuację osób, które do niej należą. Dlatego też uprzedzony umysł nie jest w stanie spontanicznie zrewidować dyskryminujących, założeń, które wydają się ludziom racjonalnie uzasadnione. Uzmysłowienie sobie istnienia opisanych mechanizmów to pierwszy krok do bliższego przyjrzenia się własnym uprzedzeniom. Przy odpowiedniej motywacji może prowadzić do podjęcia działań ukierunkowanych na ich zredukowanie. Dla osób zajmujących się przeciwdziałaniem dyskryminacji znajomość opisanych mechanizmów to obowiązkowa wiedza, w oparciu o którą można i należy projektować efektywne strategie antydyskryminacyjne.

Obszerne fragmenty niniejszego rozdziału zostały opracowane w oparciu o własną rozprawę doktorską „Psychospołeczne korelaty homofobii” (Bojarska-Nowaczyk, 2005). Wcześniejsza, znacznie różniąca się od obecnej, wersja niniejszego tekstu ukazała się w publikacji „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji” w „Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne?” (Bojarska, 2009).

Bibliografia

- Allport G. W., *The nature of prejudice*, Anchor Books, Garden City, NY 1958.
- Aronson E., Wilson T. D. i Akert, R. M., *Psychologia społeczna: Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bojarska K., Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, w: *Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne?*, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa, Warszawa 2009, s. 5-28, www.przeciwdzialajdyskryminacji.pl/podrecznik_przeciwdzialajdyskryminacji.pdf, data dostępu 04.04.2016 r.
- Bojarska-Nowaczyk K., *Psychospołeczne korelaty homofobii*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2005.
- Jarymowicz M., W poszukiwaniu przesłanek sztywności stereotypów, w: Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 26-43.
- Kurcz I., Zmiana stereotypów: Jej mechanizmy i granice, w: Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar Warszawa 2001, s. 3-25.
- Lewicka M., Czy jesteśmy racjonalni? w: Kofta M i Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 15-66.
- Macrae C. N., Stangor C. i Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Major B., Quinton W. J., Schmader T., *Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity*. *Journal of Experimental Social Psychology* nr 39(3), US 2003, s. 220-231, [http://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00547-4](http://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00547-4), data dostępu 03.04.2016 r.)
- Meyer I. H., *Prejudice and pride: Minority stress and mental health in gay men*. ProQuest Information & Learning, US 1994.
- Meyer I. H., *Minority stress and mental health in gay men*. *Journal of Health & Social Behavior*, nr 36(1), US 1995, s. 38-56.
- Nęcka E., *Inteligencja i procesy poznawcze*, Impuls, Kraków 1994.
- Perez R. M., DeBord K. A., Bieschke, K. J. (red.). *Podręcznik poradnictwa i psychoterapii osób homoseksualnych i biseksualnych*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2014.
- Richmond J. P., McKenna H., *Homophobia: An evolutionary analysis of the concept as applied to nursing*. *Journal of Advanced Nursing*, nr 28(2), US 1998, s. 362-369, <http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00691.x>, data dostępu 04.04.2016 r.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia*, w: Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, t. 3, s. 205-224.
- Wojciszke, B., *Korzystanie z danych i pseudodanych przy poznawaniu ludzi*, w: Kofta M, Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 67-102.



Prawo oświatowe przeciw dyskryminacji

Michał Pawłęga

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module drugim (Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja) scenariusza zajęć.

Dlaczego prawo chroni przed dyskryminacją?

Dla wielu osób zaskoczeniem może być istnienie w polskim prawie (choć w znacznym stopniu niewystarczające) zakazu dyskryminacji ze względu na orientację seksualną w edukacji. Co przemawia za przyjęciem takich uregulowań? Dlaczego się na nie zdecydowano?

1. Dyskryminacja dotyczy bezpośrednio tożsamości¹ człowieka i uderza w jego godność. Tożsamość człowieka (szczególnie pierwotna) należy do przynależności, które są niezmiennie lub trudne do zmiany. Jednocześnie przynależności te stać się przyczyną doznawania przemocy i dyskryminacji (np. prześladowania w szkole powodowanego domniemaną lub rzeczywistą homo- lub biseksualną orientacją seksualną). Ponieważ poszczególni ludzie nie mają wpływu na swoją tożsamość (tak dzieje się w przypadku orientacji seksualnej, na którą człowiek nie ma wpływu) lub jest on bardzo ograniczony, do zdarzeń takich dochodzi wbrew ich woli i często nie mają możliwości ich uniknięcia. Jednocześnie skutki wspomnianej przemocy i dyskryminacji są dla osób pokrzywdzonych znacznie poważniejsze niż skutki podobnych zdarzeń, w których nie występuje motywacja powodowana nienawiścią (np. prześladowanie ze względu na orientację seksualną, a prześladowanie powodowane zwykłym konfliktem). Z tego

¹ Pojęcie tożsamości omawia Katarzyna Bojarska w artykule pt. „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji”, który można znaleźć na str. 27 podręcznika oraz w prezentacji multimedialnej przeznaczonej do przeprowadzenia modułu drugiego (Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja) scenariusza zajęć.



powodu w coraz większej liczbie sytuacji prawo nakazuje prowadzenie działań ukierunkowanych na przeciwdziałanie dyskryminacji, bądź przewiduje odpowiedzialność za dopuszczanie się takich czynów. Dzięki temu osoby zagrożone dyskryminacją czują się bezpieczniej, a ich tożsamość jest lepiej chroniona.

2. Katalog tzw. cech prawnie chronionych, zwanych także przesłankami dyskryminacyjnymi jest stale rozszerzany. Początkowo prawo (w szczególności w krajach Unii Europejskiej) zapewniało ochronę przed dyskryminacją ze względu na płeć. W kolejnych latach ochrona ta została rozszerzona o przesłanki: pochodzenia etnicznego i narodowego, religię, wyznanie i przekonania. Z czasem dołączono do nich kolejne cechy prawnie chronione, takie jak: niepełnosprawność, wiek czy orientacja seksualna. Do rozszerzenia katalogu dochodziło w efekcie działań podejmowanych przez grupy narażone na dyskryminację, które pragnęły poprawy swojej sytuacji. Przykładowo dokumentowały one przypadki nierównego traktowania i w oparciu o przedstawione dane zabiegały o objęcie ich zwiększoną ochroną prawną. Do dziś istnieją grupy doznające nierównego traktowania, które taką ochroną prawną nie zostały objęte. W Polsce od kilku lat toczy się na przykład debata dotycząca uznania za cechy prawnie chronione statusu społeczno-ekonomicznego czy tożsamości seksualnej.

Ochrona prawna przed dyskryminacją ze względu na orientację seksualną

Na wstępie warto zaznaczyć, że w naszym kraju nie istnieje jeden przepis prawa, kompleksowo regulujący zagadnienia dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji. Na potrzeby tego artykułu konieczne było dokonanie przeglądu polskiego prawa i wybranie tych przepisów, które odnoszą się do sektora edukacji i jednocześnie (przynajmniej pośrednio) przesłanki orientacji seksualnej. Realizując to zamierzenie wzięto pod uwagę tylko uregulowania odnoszące się do funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, tj. związane z ochroną uczennic i uczniów przed dyskryminacją. Z tego względu pominięto w artykule obowiązujące przepisy dotyczące dyskryminacji w zatrudnieniu pracowniczym (tj. w formie umowy o pracę) i niepracowniczym (tj. w formie umów cywilno-prawnych czy umów w ramach wykonywanej działalności gospodarczej). Pominięto także przepisy kodeksu karnego – żaden z nich nie chroni wprost przed dyskryminacją ze względu na orientację seksualną.

Do najważniejszych uregulowań, które odnoszą się do dyskryminacji ze względu na orientację seksualną zaliczono (na podstawie Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016):

- Ustawę z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania,
- Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- Ustawę z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek,

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Niestety już pobieżna analiza przywołanych przepisów wskazuje, że prawna ochrona przed dyskryminacją ze względu na orientację seksualną w polskim systemie edukacji praktycznie nie istnieje.

Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania²

Ustawa ta (dalej: ustawa o wdrożeniu...), weszła w życie 1 stycznia 2011 r. i po raz pierwszy wprowadziła do prawa krajowego zakaz dyskryminacji w edukacji. Jedynym wcześniej obowiązującym w Polsce aktem prawnym zakazującym dyskryminacji był kodeks pracy. Ponieważ dotyczy on wyłącznie relacji pracownik – pracodawca, nie znajdował on zastosowania w relacjach między uczniami i uczennicami oraz kadrą pedagogiczną. Ustawa o wdrożeniu... zapewnia jednak ochronę przed dyskryminacją w edukacji w bardzo ograniczonym zakresie. Wprowadziła ona zakaz dyskryminacji w tym obszarze jedynie ze względu na takie przesłanki jak: rasa, pochodzenie etniczne i narodowość. Pominięte zostały pozostałe wymienione w ustawie cechy, takie jak: płeć, religia, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek i orientacja seksualna.

I rzeczywiście, o ile osoby zatrudnione w szkole mogą skorzystać z ochrony przed dyskryminacją ze względu na orientację seksualną przewidzianej w kodeksie pracy, o tyle uczennice i uczniowie, których spotka dyskryminacja nie mają takiej możliwości (Kędziora, 2012).

Ustawa o systemie oświaty³

Preambuła ustawy o systemie oświaty zawiera ogólne wytyczne odnoszące się do poszanowania zasad tolerancji: „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Niestety deklaracje te nie przekładają się na konkretne obowiązki dla systemu edukacji, przyczyniające się do poprawy sytuacji osób narażonych na dyskryminację ze względu na orientację seksualną. Ustawa nie definiuje, czym jest dyskryminacja, jaka procedura odwoławcza jest właściwa w sprawach tego typu, a więc nie daje możliwości realnego dochodzenia roszczeń odszkodowawczych z tytułu zaistniałej w edukacji dyskryminacji (Kędziora, 2012). Z tego powodu też nie może być narzędziem do dochodzenia interesu prawnego w przypadku doznania przez

² Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2010 r., Nr 254, poz. 1700 z późn. zm.).

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425 z późn. zm.).



uczennicę lub ucznia nierównego traktowania. Z drugiej strony prowadzenie działań antydyskryminacyjnych w szkole i przez szkołę jest sposobem na realizację misji zapisanej w ustawie o systemie oświaty (Świerszcz, 2015). Można zatem wykorzystać przywołany zapis jako argument przemawiający za podejmowaniem przez szkoły działań antydyskryminacyjnych, jednak nie jest on dla nich wiążący.

Warto także zwrócić uwagę, że na podstawie art. 35 ust. 2 pkt 1 przepisów ustawy o systemie oświaty, w każdym roku szkolnym minister właściwy do spraw oświaty i wychowania (tj. obecnie Minister Edukacji Narodowej) ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa. Na podstawie tego dokumentu organy nadzoru pedagogicznego (kuratoria oświaty), a także placówki doskonalenia nauczycieli planują działania w zbliżającym się roku szkolnym. Priorytety określone w dokumencie są w związku z tym uwzględniane w trakcie kontroli planowych i zakresów ewaluacji szkół i placówek. Placówki doskonalenia nauczycieli są obowiązane do zapewnienia w swoich działaniach przede wszystkim oferty dotyczącej zagadnień wskazanych przez Ministra Edukacji Narodowej. Wspomniany mechanizm nie pozostaje bez znaczenia także dla szkół. Powinny one zaplanować swoją pracę w każdym roku szkolnym w taki sposób, by wpisywała się ona we wspomniane priorytety. Warto zwrócić uwagę, że w ciągu ostatnich dwóch lat priorytety MEN corocznie dotyczyły przeciwdziałania przemocy, do której bez wątpienia zalicza się przemoc motywowaną homofobią:

- **w roku szkolnym 2015/2016** do kierunków realizacji polityki oświatowej państwa zaliczono Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.
- **w roku szkolnym 2014/2015** jednym z kierunków polityki oświatowej państwa była profilaktyka agresji i przemocy w szkołach.

Realizacja działań antyhomofobicznych wpisywała się zatem w ciągu ostatnich dwóch lat w priorytety określone przez MEN. Stanowiło to ważny argument dla podejmowania przez szkoły i placówki doskonalenia nauczycieli działań m.in. w zakresie przeciwdziałania homofobii i motywowanej nią przemocy.

Ustawa karta nauczyciela⁴

W ustawie nie zawarto wprost regulacji dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji. Wprowadziła ona natomiast w art. 75 odpowiedzialność dyscyplinarną za uchybienie godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom nauczyciela, wymienionym w art. 6 ustawy, tj.:

- rzetelnego realizowania zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,

⁴ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 1982 r., Nr 3, poz. 19).

- wspierania każdego ucznia w jego rozwoju,
- kształcenia i wychowywania młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
- dbania o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Niestety ustawa nie definiuje, jak rozumiane jest uchybienie godności zawodu nauczyciela, co stwarza poważne trudności w dochodzeniu ewentualnych roszczeń na drodze prawnej. W przypadku, gdy dojdzie do uchybienia obowiązkowi nauczyciela możliwe jest skorzystanie z procedury dyscyplinarnej lub postępowania wyjaśniającego. Obie są prowadzone na wniosek: postępowanie dyscyplinarne (w zależności od etapu) przez rzecznika dyscyplinarnego lub komisję dyscyplinarną, zaś postępowanie wyjaśniające przez organy nadzoru pedagogicznego, tj. kuratorium oświaty (Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego⁵

Podstawa programowa kształcenia ogólnego stanowi zestaw treści nauczania, które są obowiązkowe do zrealizowania przez szkołę na danym etapie edukacyjnym (przykładowo takimi etapami edukacyjnymi są: szkoła podstawowa kl. I-III, szkoła podstawowa kl. IV-VI, szkoła gimnazjalna, szkoła ponagimnazjalna). Zapisy podstawy programowej muszą zostać uwzględnione w programie nauczania, stanowią jednocześnie podstawę ustalenia kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Obowiązująca podstawa programowa nie zawiera jednoznacznych treści związanych z przeciwdziałaniem homofobii i motywowanej nią przemocy, jednakże zapisane w niej cele są zbieżne z postulatami dotyczącymi przeciwdziałaniu tym zjawiskom.

I tak, jednym z trzech celów kształcenia ogólnego w **szkole podstawowej** jest między innymi „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie [...]”. Warto zauważyć, że jedną z kompetencji umożliwiających osiągnięcie tej zmiany jest kształtowanie szacunku dla innych ludzi, ich stylów życia, podejmowanych wyborów, a także umiejętność budowania i utrzymywania relacji wolnych wszelkiej przemocy.

Analogicznie, jednym z trzech celów kształcenia ogólnego w **gimnazjum** i **szkole ponadgimnazjalnej** jest „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”. Dodatkowo zgodnie z zaleceniami zawartymi podstawie programowej „w procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, [...], kultura osobista, [...]. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu,

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.)



a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”. Podobnie jak w przypadku podstawy programowej przeznaczonej dla szkół podstawowych, osiągnięcie celu kształcenia na tym etapie jest możliwe (co wskazano wprost w zapisach dokumentu) poprzez: rozwój indywidualny, szacunek dla innych ludzi, kulturę osobistą.

Wprawdzie zapisy omawianego dokumentu nie przekładają się na konkretne treści służące realizacji opisanych postulatów, jednak mogą stanowić ważny argument przy podejmowaniu decyzji o realizacji przez szkoły działań m.in. w zakresie przeciwdziałania homofobii i motywowanej nią przemocy. W szczególności dotyczy to gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, zobowiązanych zgodnie z treścią rozporządzenia wprost do podejmowania działań zapobiegających wszelkiej dyskryminacji.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁶ i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷

Oba rozporządzenia wprowadzają nowy model nadzoru pedagogicznego nad szkołami. Opiera się on na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Sformułowane w tym celu wymagania wobec szkół i placówek wyznaczają pożądany stan systemu oświaty pokazując jego cele i zadania oraz wskazując strategiczne i priorytetowe kierunki działań. Podlega on weryfikacji w procesie ewaluacji prowadzonej przez kuratoria oświaty. Opis wymagań stawianych szkołom można znaleźć w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Z kolei szczegółowy opis każdego z nich jest publikowany na stronach internetowych Systemu Ewaluacji Oświaty⁸. Jedno z obowiązujących wymagań nie tylko postuluje podejmowanie działań w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, ale nakłada też na szkoły związane z tym konkretne obowiązki.

Wymaganie 5. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.

Uzasadnienie istoty wymagania

Jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, sensu i rozumienia oraz akceptacji tego, co się dzieje wokół nas. Aktywność intelektualna nierozzerwalnie wiąże się z psychicznym dobrostanem, dlatego jest istotne, aby instytucje zajmujące się aktywnością intelektualną dbały również o klimat, w jakim ta aktywność zachodzi. Proponuje się więc to w wymaganiu, aby szkoły i placówki kształtowały postawy zgodne z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego. Poznawanie zasad i rozumienie ich

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 2015 r., poz. 1214).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2015 r., poz. 1270).

⁸ www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol [dostęp z dnia 26.04.2016 r.]



znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej i społeczeństwa stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie grup. Respektowanie szacunku dla innych. Wymaganie to jest ważne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, angażowania obywateli w konstruowanie demokratycznego ładu społecznego i przestrzegania ustaleń.

Charakterystyka wymagania na poziomie podstawowym

Szkoła lub placówka realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne, które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska. Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i placówki oraz rodziców.

W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.

Co się mieści w wymaganiu? (wybrane)

- Kształtowanie postawy szacunku i zrozumienia wobec innego.
- Organizowanie różnego rodzaju debat i dyskusji. Podkreślanie roli dialogu społecznego, prowadzącego do konsensusu w życiu lokalnej i globalnej społeczności.
- Otwarcie przestrzeni szkolnej na inicjatywy i działania uczniowskie związane z potrzebą ustalania norm, zasad, kształtowania przestrzeni bezpieczeństwa i akceptacji.
- Przeciwdziałanie specyficznym dla grup dziecięcych i młodzieżowych formom wykluczenia z uwagi na status społeczny i ekonomiczny.
- Uwrażliwianie członków społeczności szkolnej w zakresie rozpoznawania rozmaitych form zachowań dyskryminujących.

Warto zauważyć, że Wymaganie 5. łączy kwestie aktywności intelektualnej z bezpieczeństwem psychicznym (a nierzadko również materialnym) dobrostanem, dlatego tak ważne jest, aby instytucje zajmujące się aktywnością intelektualną dbały również o klimat, w jakim ta aktywność zachodzi. W dokumencie wskazane zostało także, że respektowanie norm społecznych jest realizowane przez szkołę poprzez kształtowanie postaw zgodnych z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego oraz uczenie szacunku dla innych i kształtowanie postawy dialogu (Chusteczka, Kielak, Rawłuszko, 2016). Dodatkowo wymaganie to nakłada na szkoły obowiązek realizowania konkretnych działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, uznając jednocześnie, że są one niezbędne do skutecznego przeciwdziałania przemocy i zapewnienia bezpieczeństwa w szkole. Ich zaniechanie może oznaczać uznanie szkoły w trakcie ewaluacji za niespełniającą stawianych jej wymagań. Dlatego też przywołane rozporządzenie stanowi podstawowy argument mogący skłonić szkoły do podejmowania działań m.in. w zakresie przeciwdziałania homofobii i motywowanej nią przemocy.



Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli⁹

Zgodnie z treścią rozporządzenia, do pomocy w wypełnieniu wymagań stawianych wobec szkół i placówek (omówionych wcześniej) są zobowiązane placówki doskonalenia nauczycieli prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego. Mają one obowiązek organizowania i prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli m.in. w zakresie wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnienie jest badane przez organy nadzoru pedagogicznego w procesie ewaluacji zewnętrznej. Oznacza to, że każda samorządowa placówka doskonalenia nauczycieli ma nie tylko prawo, ale także obowiązek oferować kadrze nauczycielskiej doskonalenie dotyczące m.in. organizowania działań antydyskryminacyjnych, w tym dotyczących przeciwdziałania homofobii i związanej z nią przemocy.

Analogiczne obowiązki w zakresie wsparcia szkół w tym zakresie mają także poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne. Kwestia ta znalazła uregulowanie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych¹⁰, w tym publicznych poradni specjalistycznych oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania bibliotek pedagogicznych¹¹. Ich zadaniem jest planowanie i prowadzenie działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki m.in. w zakresie: wymagań, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej.

Bibliografia

Kędziora K., Poradnik antydyskryminacyjny i antymobbingowy. Równe Traktowanie w edukacji, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Warszawa 2012, www.ptpa.org.pl/poradnik [dostęp z dnia 26.04.2016 r.].


Świerszcz J. (red.), Przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole i zapewnienie równego traktowania w edukacji, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015.

Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M. (red.), Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r., Nr 200, poz. 1537 z późn. zm.).

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2013 r., poz. 199).

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania bibliotek pedagogicznych (Dz. U. z 2013 r., poz. 369).



Historycznie zmienne podejście do nieheteronormatywnej¹ orientacji psychoseksualnej

Marzanna Pogorzelska

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module trzecim (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) scenariusza zajęć.

W zależności od epoki oraz miejsca podejście do kwestii homo-, bi- i transseksualności było – i wciąż jest – zmienne.

W starożytnym Rzymie i Grecji koncepcja orientacji seksualnej nie funkcjonowała w ogóle, a relacje homoseksualne spotykały się z powszechną akceptacją, uważano je bowiem za naturalne i będące częścią kultury. Rozwarstwienie klasowe w starożytnym Rzymie poskutkowało zaostrzeniem podziału między statusem społecznym kobiet i mężczyzn. Wzrosło wówczas znaczenie relacji patriarchalnych. Zaczęto deprecjonować te elementy życia społecznego (zachowań, pełnionych ról), które były uznawane za niemęskie.

Ostre represjonowanie seksualności zaczęło się wraz z nadejściem chrześcijaństwa. Ludzka cielesność została wtedy sprowadzona do funkcji prokreacyjnych. Takie jej traktowanie było spowodowane m.in. dążeniem do wyeliminowania pogańskich, znacznie bardziej swobodnych zwyczajów dotyczących tej sfery życia.

¹ Pojęcie „nieheteronormatywność” jest używane we współczesnej seksuologii (oraz w niniejszym podręczniku) jako określenie dotyczące osób innych niż heteroseksualne, należących do społeczności LGBTQIA. Szerzej znaczenie tego pojęcia omawia Magdalena Goetz w artykule „Skąd się bierze homoseksualność? Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, który można znaleźć na str. 61 podręcznika.



Choć pomiędzy 900 a 1100 r.n.e. miał miejsce zwrot ku ideałom starożytności – z tolerancją w dziedzinie kultury, religii i relacji seksualnych – to następne wieki przyniosły ponowne zaostrezenie nietolerancyjnych postaw w wielu obszarach życia. Za przykład mogą tu posłużyć odbywające się w Europie procesy czarownic, których kontekst związany był ze sferą seksualności – kobiety postrzegane jako niezależne od mężczyzn oskarżano m.in. o posiadanie mocy, za sprawą której rzekomo potrafiły zmieniać płęć. Jednocześnie homoseksualność, nazywana sodomią, traktowana była jako akt przeciwko Bogu i naturze, grzech ciężki. W niektórych krajach za stosunki homoseksualne groziła kara śmierci. Anglia np. wprowadziła taką karę w 1533 r. (warto przy okazji nadmienić, że na Dalekim Wschodzie do połowy XVIII wieku relacje męsko-męskie były akceptowane i dość powszechne, np. w kręgach polityczno-religijnych czy wśród samurajskich wojowników).

Pierwsza połowa XIX wieku przyniosła pewną liberalizację prawa w odniesieniu do nieheteroseksualnych relacji. W krajach Europy zachodniej homoseksualność, choć wciąż uznawana za przestępstwo, przestała być zagrożona karą śmierci (Griffin i in., 2007).

Pojęcie „homoseksualizm” zostało po raz pierwszy użyte w 1869 r. przez węgierskiego dziennikarza K. M. Kertbeny’ego, a następnie zostało ono przejęte przez świat nauki. Medykalizacja i patologizacja tego terminu wiąże się w dużym stopniu z osobą Richarda von Krafft-Ebbinga, który użył go w książce *Psychopatia sexualis* (1876). Ujęcie na łamach publikacji homoseksualizmu jako zboczenia, choroby, patologii, deformacji „normalnego” pociągu płciowego utrwaliło na całe dekady właśnie takie rozumienie tego pojęcia (do tej pory negatywny obraz homoseksualności miał przeważnie konotacje religijne). Pojawiły się jednocześnie różne koncepcje dotyczące natury homoseksualności i tłumaczenia tego zjawiska jako procesu odwrócenia popędów, istnienia trzeciej płci czy odwołujące się do koncepcji psychoanalitycznych (Krzemiński, 2007). Ponadto, medykalizacja terminu skutkowała próbami leczenia osób nieheteroseksualnych poprzez stosowanie np. kastracji, lobotomii, zastrzyków hormonalnych oraz wstrząsów elektrycznych. Jednocześnie w Europie Zachodniej – pomimo przejściowych okresów względnej tolerancji – nie ustawały prześladowania osób homoseksualnych. Wydarzeniami, które przeszły do historii i zaważyły na traktowaniu środowisk LGBT, były m.in. proces oraz uwięzienie Oscara Wilde’a, a później represje hitlerowskie wobec osób homoseksualnych (Griffin i in., 2007).

Na zmianę postrzegania homoseksualności duży wpływ miały przeprowadzone w latach 40. i 50. badania amerykańskiego naukowca Alfreda Kinseya. Wnioski zawarte w jego raporcie podważyły dotychczasowy sposób pojmowania ludzkiej seksualności. Okazało się, że zachowania homoseksualne są podejmowane także przez osoby definiujące się jako heteroseksualne, natomiast tzw. homoseksualność i heteroseksualność to skrajne pozycje na szerokiej skali zachowań seksualnych². Dodatkowo, zmiana świadomości dotyczącej orientacji psychoseksualnych dokonała się na fali ruchów praw obywatelskich w USA i Europie Zachodniej. Owe ruchy, dopominając się o prawa mniejszości, zmodyfikowały społeczne wyobrażenia na temat praw osób homoseksu-

² Szerzej pojęcie to omówiła Magdalena Goetz w artykule „Skąd się bierze homoseksualność? Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, który można znaleźć na str. 61 podręcznika.



alnych. Osoby te zaczęły się wówczas jawić jako przedstawiciele i przedstawicielki jednej z grup niesprawiedliwie traktowanych, a zatem zasługujących na społeczne wsparcie.

Niemale znaczenie miały również zamieszki po ataku policji na bar Stonewall Inn w Nowym Jorku w 1969 r. Okazało się wtedy, że społeczność gejowsko-lesbijska także potrafi walczyć o swoje prawa, co skutecznie zmieniło wyobrażenia o osobach homoseksualnych jako o słabych, delikatnych i niezdolnych do walki.

Do zmiany społecznego postrzegania osób LGB przyczyniły się też badania naukowe, które pokazały, że osoby te nie są gorzej przystosowane do funkcjonowania społecznego, jak również nie różnią się mentalnie i moralnie od osób heteroseksualnych.

Innym przełomowym zjawiskiem była epidemia AIDS, podczas której społeczność LGBT z wielkim oddaniem i zaangażowaniem opiekowała się osobami chorymi. Troska, odpowiedzialność, samoorganizacja stały się wtedy przeciwagą dla stereotypowych wyobrażeń o osobach LGBT (Krzemiński, 2010).

Zmiana postrzegania orientacji seksualnej skutkowałą wykreśleniem w 1973 r. homo- i biseksualności z podręcznika zaburzeń i chorób Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, a w 1991 r. usunięciem go z klasyfikacji zaburzeń i chorób Światowej Organizacji Zdrowia. W wielu krajach nastąpiły także zmiany prawodawstwa, umożliwiające np. osobom nieheteronormatywnym zawieranie związków partnerskich³, małżeństw, a w niektórych państwach także adopcję dzieci.

W Polsce przed wojną homoseksualność nie była kryminalizowana, dzięki czemu osoby homoseksualne nie były prawnie prześladowane także i w naszym kraju. Przykładowo, w tym samym czasie w Wielkiej Brytanii odbywały się w sprawie tych osób spektakularne procesy kończące się nierzadko orzeczeniem kary wieloletniego więzienia.

Niestety, choć osoby homoseksualne nie były w Polsce prawnie represjonowane, zniknęły z pola widzenia, przestając istnieć w społecznej świadomości. Tej nieobecności pilnowały publiczne oraz religijne normy. Osoby te najczęściej udawały kogoś innego, a życie w zgodzie ze swoją tożsamością było poza ich zasięgiem.

Po wojnie, inaczej niż w krajach bloku wschodniego, stosunki homoseksualne nie były karane, co ponownie niosło pewne negatywne konsekwencje. O ile w innych krajach Europy Wschodniej zaczęły się tworzyć, w opozycji do restrykcyjnego prawa, podziemne organizacje LGBT, o tyle w Polsce ta społeczność była raczej bierna i żyła w głębokim ukryciu. Sprzyjał temu nie tylko brak bodźca do działania w postaci opresji, ale także wpływ religii katolickiej i brak doświadczeń społecznej różnorodności. W okresie PRL-u władze próbowały dowodzić kryminogenności homoseksualnych mężczyzn. Jedną z najczarniejszych kart powojennej historii osób LGBT była akcja „Hiacynt” przeprowadzona w połowie lat 80. Polegała ona na obławach, przesłuchaniach

³ Pierwszym krajem w Europie, który przyjął rozwiązania prawne umożliwiające zawieranie związków partnerskich między osobami tej samej płci, była Dania (1989 r.), zawieranie zaś małżeństw jedнопłciowych jako pierwsza umożliwiła Holandia (2001 r.). Obecnie tego typu rozwiązania prawne (w różnych formach) funkcjonują w 26 krajach europejskich.



i odnotowywaniu przez władze informacji o osobach homoseksualnych (Biedroń, 2010). Choć nieoficjalne spotkania środowisk LGBT i próby samoorganizacji miały miejsce przed przełomem ustrojowym w 1989 r., to dopiero w latach 90. nastąpił rozwój ruchu gejowsko-lesbijskiego. Zakładano legalnie działające organizacje. Miały miejsce pierwsze publiczne manifestacje zwracające uwagę na sytuację i prawa osób LGBT. Zaczęto wydawać publikacje i podejmowano próby prawnego uregulowania związków jedнопłciowych.

Przełomowymi wydarzeniami, które zwróciły uwagę społeczeństwa na sprawy grupy społecznej LGB, były (oraz są) organizowane corocznie Parady Równości (pierwsza miała miejsce w 2001 r.), a także akcja „Niech nas zobaczą”, która odbyła się w 2003 r. Niezmiernie istotne było również wstąpienie rok później Polski do Unii Europejskiej – wiązało się to bowiem z koniecznością przyjęcia pewnych rozwiązań europejskich w zakresie praw osób LGBT (ochrona przed dyskryminacją w obszarze zatrudnienia).

Bibliografia

Biedroń R., Historia homoseksualności w Polsce, w: Kochanowski J., Abramowicz M., Biedroń R. (red.), *Queer Studies. Podręcznik kursu, Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2010.

Griffin P., Hahn d'Enrico K., Harro B., Schiff T., Heterosexism Curriculum Design, w: Adams M., Bell L. A., Griffin P., *Teaching for diversity and social justice*, London 2007, Appendix 9D History Timeline: Transitions in Western Perspectives on Same-Sex Sexuality.

Krzemiński I., Społeczna historia seksualności. Ruch wyzwolenia (szkic do problematyki), w: Kochanowski J., Abramowicz M., Biedroń R. (red.), *Queer Studies. Podręcznik kursu, Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2010.



Skąd się bierze homoseksualność. Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka.

Magdalena Goetz

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module drugim (Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja) i trzecim (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) scenariusza zajęć.

Osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą wiedza o kształtowaniu się orientacji psychoseksualnej człowieka może okazać się bardzo przydatna!

Trudno ocenić, jaki dokładnie odsetek społeczeństwa stanowią osoby LGBT. Według różnych szacunków jest ich od kilku do kilkunastu procent populacji. Opublikowany w 2012 r. raport pt. Lekcja równości poświęcony sytuacji uczennic i uczniów LGBT w Polsce zawiera informację, że osoby homoseksualne stanowią ok. ośmiu procent populacji, co oznacza, że statystycznie w jednej klasie może być jedna lub nawet dwie osoby homoseksualne. Nauczycielki i nauczyciele często nie są tego świadomi, wiele bowiem z tych osób, w obawie przed przemocą i znęcaniem się, nie ujawnia swojej orientacji psychoseksualnej.

Wiemy, że homoseksualność i biseksualność są w sensie psychologicznym i medycznym wariantami normy, podobnie jak heteroseksualność, tyle że występującymi rzadziej. Skąd one się jednak biorą?



Orientacja (psycho)seksualna

Pojęcie orientacji seksualnej ma szerokie znaczenie i odnosi się nie tylko do samej aktywności seksualnej, ale dotyczy ono również preferencji, marzeń, fantazji oraz odczuć o charakterze seksualnym, a także sfery emocji i uczuć romantycznych. Jest to więc trwałe uczuciowe i erotyczne zainteresowanie osobami określonej płci. W przypadku orientacji heteroseksualnej są to osoby płci przeciwnej, natomiast w przypadku orientacji homoseksualnej oraz biseksualnej – tej samej i obu płci.

Ponieważ orientacja seksualna nie dotyczy tylko sfery seksualnej, w literaturze często używa się pojęcia „orientacja psychoseksualna”. Warto też zaznaczyć, że między orientacją hetero-, homo- czy biseksualną niekoniecznie istnieją jakieś sztywne rozgraniczenia – mogą one raczej być postrzegane jako znajdujące się na swoistym kontinuum, w którym orientacja ściśle heteroseksualna przechodzi kolejno w różne stopnie biseksualności, aż po orientację zdecydowanie homoseksualną (Reynolds i Hanjorgiris, 2014).

Orientację seksualną definiuje się jako „generalne dążenie natury seksualnej i przekonanie o atrakcyjności seksualnej kierowane ku osobom tej samej, odmiennej lub obu płci” (Engel i Katra, 2003). Orientacja seksualna jest ściśle związana z wrodzoną potrzebą seksualną (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

Obecnie dominuje pogląd, że proces kształtowania się orientacji seksualnej ma swoje początki już w fazie rozwoju prenatalnego (Oleszkowicz, Senejko, 2013), a więc na długo przed okresem dojrzewania czy też podjęciem aktywności seksualnej. Również z badań wynika, że ludzie rozpoznają swoją orientację seksualną na dość długo przed podjęciem wyżej wspomnianej aktywności seksualnej, np. Engel i Katra uzyskały wyniki, w świetle których homoseksualni chłopcy uświadamiali sobie, że odczuwają pociąg do osób tej samej płci, średnio w ok. 13 roku życia, pierwsze zaś kontakty o charakterze seksualnym podejmowali średnio wieku 17 lat. Jeśli więc ludzie rozpoznają swoją orientację seksualną na długo zanim podejmują kontakty seksualne, to znaczy, że wpływ doświadczeń o charakterze behawioralnym (np. seksualnych) na kształtowanie się orientacji psychoseksualnej jest raczej niewielki. Przeczy to popularnej niegdyś, a dziś w większości odrzuconej, koncepcji tzw. uwiedzenia jako źródła homoseksualności.

Ze względu na to, że orientacja psychoseksualna należy do tych charakterystyk, z którymi najprawdopodobniej się rodzimy i które jednocześnie są w ciągu życia względnie stałe oraz odporne na intencjonalne zmiany, jest zaliczana do tzw. tożsamości pierwotnej. Określa ona człowieka podobnie jak płeć czy pochodzenie etniczne i jest swoistym rdzeniem ludzkiej tożsamości. Nie jest ona zatem zależna od ludzkiej woli jak tożsamość wtórna, na którą składają się nabywane w trakcie życia, podlegające naszej kontroli i w znacznie większym stopniu zależne od naszego wyboru, przynależności (jak wyznanie, zawód czy stan cywilny).



Zdarza się, że słyszymy, iż homoseksualność jest niezgodna z naturą. U podłoża tego twierdzenia leży jednak pewne nieporozumienie. W tym wypadku ocena tego, co zgodne, a co niezgodne z tzw. naturą, opiera się na tradycyjnym przekonaniu, że seksualność w świecie zwierząt (doktóręgo przecież człowiek też się zalicza) wiąże się wyłącznie z prokreacją, podejmowanie zaś aktywności seksualnej ma na celu jedynie płodzenie potomstwa. Tymczasem, wcale tak nie jest (Bomba, 2012). Zarówno w świecie zwierząt, jak i ludzi zachowania seksualne nie ograniczają się wyłącznie do tych, które służą prokreacji, ale mają też inne funkcje. Nie brak również gatunków zwierząt, które wykazują zachowania homoseksualne. Sam ten fakt można wręcz uznać za dowód zgodności z naturą zachowań homoseksualnych. Oczywiście zagadnienie to nurtowało osoby ze świata nauki, które pragnęły wyjaśnić, jaka jest geneza homoseksualności, i ustalić, jakie czynniki mają największy wpływ na jej kształtowanie się.

Rola biologii

Coraz więcej danych wskazuje na istotną rolę czynników biologicznych w kształtowaniu się orientacji homoseksualnej. Przytaczają je m.in. Oniszczenko i Dragan (2008): zespół Kirk, Bailey i Martin chcąc zbadać rolę czynników genetycznych w kształtowaniu się orientacji seksualnej, przeprowadził w 2000 r. badanie z udziałem bliźniąt płci męskiej. Z badania tego wynikało, że orientacja homoseksualna u mężczyzn zależy w 42 do 60 procent od czynników dziedzicznych. Istotne znaczenie miało tu jednak również tzw. środowisko specyficzne (wydarzenia i doświadczenia, w których udział brało tylko jedno z rodzeństwa, inna szkoła czy klasa, oddzielni znajomi, środowisko pracy itp.). Inne badanie zespołu Kirka (nad blisko dwoma tysiącami par bliźniąt jedno- i dwujajowych różnej płci) wykazało, że u kobiet orientacja seksualna była w 58 procentach uwarunkowana genetycznie, a w 41 procentach zależała od środowiska specyficznego. Dla mężczyzn uzyskano wynik odpowiednio 30 i 70 procent. Pokazuje to, że orientacja seksualna, podobnie jak temperament, jest po części (w dość dużym stopniu) uwarunkowana genetycznie, a po części przez środowisko, przy czym zauważyć należy, że zgodnie z ostatnimi odkryciami z zakresu tzw. epigenetyki środowisko może też wpływać bezpośrednio na nasze geny, trudno więc ten wpływ rozgraniczyć.

Istnieją też koncepcje wiążące orientację homoseksualną z rozwojem mózgu (przebiegającym już w okresie prenatalnym). Mimo wielu dowodów na istotną rolę biologii w procesie kształtowania się orientacji seksualnej, nie mamy wciąż jeszcze rozstrzygających danych, a badania wciąż trwają. Dowody, którymi dysponujemy, mocno jednak świadczą za tym, że orientacja seksualna nie jest kwestią naszego wyboru i nie podlega naszym wpływom.

Rozwój tożsamości: dzieci prehomoseksualne

Jak zauważa G. Iniewicz (2012), w literaturze fachowej niewiele miejsca poświęca się dzieciom prehomoseksualnym. Dzieje się tak głównie dlatego, że trudno jest – z organizacyjnego punktu widzenia – prowadzić badania nad taką grupą. Badania retrospektywne (a więc oparte na wywiadach z osobami homoseksualnymi, które wspominają w nich swoje dzieciństwo) wskazują jednak, że dzieci te jeszcze przed okresem dojrzewania mogą mieć poczucie pewnej odmienności



w stosunku do grupy rówieśniczej. Wrażenie to nie jest wówczas jeszcze seksualizowane, niemniej może wiązać się np. ze swoistą ambiwalencją w przeżywaniu atrakcyjności rówieśników tej samej płci. Iniewicz przytacza badania wskazujące, że efektem tej ambiwalencji może być doświadczanie wstydu, lęku, zaniżona samoocena, przesadne upodabnianie się do innych i zaprzeczanie swoim uczuciom. Co więcej, odmienność ta może wpływać na kształt relacji rodzinnych (np. odpowiadać za silniejszą więź dziecka z rodzicem płci przeciwnej, a nie tej samej, np. chłopiec niemieszczący się w przyjętej dla jego płci normie społecznej mógłby mieć większe trudności z uzyskaniem akceptacji ze strony ojca). W tym kontekście to, co bywa czasem przedstawiane jako przyczyna rozwijającej się homoseksualności (czyli właśnie relacje rodzinne), byłoby raczej jej skutkiem.

Iniewicz zwraca także uwagę na możliwość wyróżnienia pewnych predyktorów w zachowaniu dziecka, które mogą sugerować możliwość rozwinięcia się u niego z czasem homoseksualnej orientacji. Badania wskazują, że są to np. nonkonformistyczne zachowania związane z płcią (wchodzenie w role kulturowo określone jako przeznaczone dla płci przeciwnej, zainteresowanie kojarzonymi z nią strojami itp.). Są one lepszymi predyktorami w odniesieniu do chłopców niż do dziewczynek.

Szczególnym przypadkiem dziecięcych zachowań, które można postrzegać w kategoriach nonkonformistycznych zachowań związanych z płcią, są zachowania wskazujące na brak akceptacji własnej płci. W klasyfikacjach zaburzeń psychicznych odnajdujemy m.in. transseksualizm. Podstawowym kryterium diagnostycznym jest tutaj trwałe pragnienie, by żyć i być akceptowanym jako osoba płci przeciwnej. Zwykle wiąże się to z silną potrzebą dostosowania ciała do płci odczuwanej (przez odpowiednie zabiegi chirurgiczne i leczenie hormonalne – na tym zresztą faktycznie polega też uznawana przez świat nauki metoda leczenia). Zwykle transseksualizm kojarzymy z osobami dojrzewającymi lub dorosłymi, jednak podobne objawy mogą występować też u dzieci, a nawet częściej występują właśnie u nich (Leiblum i Rosen, 2006). Pod symbolem F64.2 ujęto w klasyfikacji ICD-10 tzw. zaburzenia identyfikacji płciowej w dzieciństwie. Mogą one być diagnozowane u dzieci przed wiekiem pokwitania czy też nawet bardzo wcześnie, u kilkuletnich. Badania pokazują jednak, że sam fakt postawienia takiej diagnozy nie oznacza jeszcze, że dana osoba w przyszłości będzie transpłciowa, choć oczywiście jest to możliwe. Jest to o tyle interesujące również w kontekście homoseksualności, że zaobserwowano, iż u części z tych dzieci z czasem może ujawnić się cispłciowość (czyli poczucie zwyczajowej zgodności płci psychicznej z płcią biologiczną), a jednocześnie część z nich rozwija w przyszłości orientację homoseksualną (częściej niż w populacji ogólnej).

Rozwój tożsamości i orientacji seksualnej

Oleszkowicz i Senejko zauważają, że ponieważ orientacja heteroseksualna jest najbardziej oczywista (tzn. traktowana jako „domyślna”, normatywna) i większość ludzi odczuwa pociąg do osób przeciwnej płci, podobne założenie może towarzyszyć osobom homoseksualnym (i być źródłem ich dyskomfortu oraz niepokoju, kiedy zaczynają sobie uzmysławiać, że w ich przypadku tak nie jest). Iniewicz zauważa dodatkowo, że według niektórych koncepcji rozwoju człowieka tzw. faza ho-



mofilna (czyli wiążąca się z zainteresowaniem osobami tej samej płci) jest „normalna” i „przejściowa”. Niestety takie podejście prowadzi do bagatelizowania i kwestionowania odczuć młodych homoseksualnych ludzi przez otoczenie, co również wywołuje u nich dyskomfort i poczucie braku zrozumienia. Nie ma też jednoznacznych dowodów na słuszność tej koncepcji – choć faktycznie część osób deklarujących się później jako heteroseksualne podejmowała w młodości różne formy zachowań seksualnych wobec osób tej samej płci. Abstrahując, nawet jeśli takie dowody by istniały, nie jesteśmy na tym etapie rozwoju człowieka w stanie stwierdzić, czy dana osoba pozostanie homoseksualna, czy też nie. W związku z powyższym nie należy bagatelizować jej odczuć.

Obuchowska (2002), pisząc o kształtowaniu się sfery seksualnej u ludzi, zauważa, że choć niespecyficzne przejawy seksualności człowieka obserwuje się już od wczesnego dzieciństwa, to rozwój potrzeby seksualnej ma miejsce w okresie adolescencji i odbywa się na podłożu dojrzewania płciowego. W okresie dorastania rozwój tej potrzeby wiąże się z ogólnym pobudzeniem i napięciem seksualnym, które początkowo jest nieukierunkowane, a później stopniowo zaczyna być kierowane ku określonym osobom. Napięcie to jest zazwyczaj redukowane poprzez masturbację. Na ten okres życia przypada też zwykle pierwsza miłość, tzw. romantyczna, która wiąże się z idealizowaniem będącej jej obiektem osoby oraz jest bardzo silnym, głębokim, wszechogarniającym uczuciem (i jako taka również nie powinna być bagatelizowana). Miłość ta może być udziałem zarówno osób hetero-, bi-, jak i homoseksualnych.

O ile jednak kształtowanie się tożsamości psychoseksualnej u osób heteroseksualnych zwykle przebiega bez większych problemów, osoby homoseksualne borykają się często w tym czasie z głębokimi trudnościami psychicznymi wiążącymi się z niepokojem, brakiem akceptacji otoczenia, a także samoakceptacji. Oleszkowicz i Senejko zwracają uwagę, że zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt homoseksualnych w Polsce akceptacja własnej seksualności na tym etapie rozwoju jest czymś bardzo rzadkim. Wynika to najprawdopodobniej z faktu, że homoseksualność nie jest akceptowana przez otoczenie (w krajach, gdzie osoby homoseksualne cieszą się większą akceptacją, łatwiej jest im również zaakceptować siebie).

Model kształtowania się tożsamości homoseksualnej proponuje Długołęcka (2005). Wyróżnia ona cztery fazy rozwoju:

- 1. Uwrażliwienie (ok. 12 roku życia)** – osoba uzmysławia sobie pewne rozbieżności między kulturową heteronormatywnością (np. powszechnie panującym w społeczeństwie założeniem, że ludzie są heteroseksualni) a własnymi rozwijającymi się potrzebami oraz uczuciami. W efekcie wrażenia bycia „inną” czy „innym” młoda osoba doświadcza uczucia alienacji, spadku samooceny, może wycofywać się z aktywności społecznej i sportowej. Na tym etapie może pojawić się też tzw. zinternalizowana homofobia (rozwiniecie uprzedzeń wobec osób homoseksualnych przy jednoczesnej obecności własnego, nieakceptowanego i tłumionego homo- lub biseksualizmu).
- 2. Pomieszana identyfikacja (ok. 17-18 roku życia)** – na tym etapie możliwe jest odczuwanie silnego niepokoju przy dopuszczeniu do siebie myśli, że jest się osobą homo- lub biseksual-



ną. Obraz siebie może być nieuporządkowany i niespójny. Pomieszana identyfikacja może przejawiać się w negowaniu swojej homo- lub biseksualnej orientacji, podejmowaniu zachowań heteroseksualnych (próba wpisania się w normę kulturową), unikaniu aktywności i skrajzeń homoseksualnych. Czasem obserwuje się nadmierną manifestację cech płci przeciwnej (jest to tzw. zjawisko odwrócenia roli płciowej) wynikającą z nieukształtowanej jeszcze w pełni tożsamości płciowej. Na tym etapie, w sprzyjających okolicznościach, następuje też (lub zapoczątkowuje się) akceptacja swojej tożsamości i orientacji psychoseksualnej.

- 3. Przyjmowanie identyfikacji (ok. 21–23 roku życia u kobiet i 19–21 u mężczyzn)** – osoba definiuje siebie jako homo- lub biseksualną. Najczęściej pomaga w tym nawiązanie kontaktu z innymi osobami o tej samej orientacji psychoseksualnej. Nie zawsze jednak wiąże się to z akceptacją tej tożsamości (np. z powodu zinternalizowanej homofobii) – wówczas osoba ta może unikać aktywności homoseksualnej i starać się oficjalnie funkcjonować jako heteroseksualna (również w relacjach rodzinnych).
- 4. Zaangażowanie (ok. 22–23 roku życia u kobiet i 21–24 u mężczyzn)** – etap integracji homo- lub biseksualności, emocjonalności i sfery wartości, otwarcie się na relacje z partnerkami(-rami) tej samej płci i otwarte informowanie o swojej homo- lub biseksualności np. bliskiej rodziny czy przyjaciółek i przyjaciół.

Proces, w którego trakcie osoby LGB uzmysławiają sobie własną orientację psychoseksualną, jest nazywany coming outem (choć termin ten chyba częściej jest kojarzony z tego procesu zwieńczeniem, czyli z samym aktem poinformowania otoczenia o swojej psychoseksualnej orientacji). Na proces ten składa się szereg złożonych zmian w sferze emocji, zachowań i w sferze poznawczej (Reynolds, Hanjorgiris, 2014).

Reynolds i Hanjorgiris piszą też szerzej o podobieństwach i różnicach w kreowaniu się tożsamości lesbijskiej, gejowskiej (homoseksualnej) i biseksualnej. Początkowo w badaniach koncentrowano się przede wszystkim na rozwoju tożsamości gejowskiej. Okazuje się jednak, że można dostrzec pewne subtelne różnice w procesach kształtujących te trzy tożsamości. Niestety, zwłaszcza rozwój tożsamości biseksualnej jest niedostatecznie zbadany (w stosunku do dwóch pozostałych) i wymaga głębszej eksploracji.

Co oznacza skrót LGBTQIA?

Obecnie najpopularniejszym skrótem kojarzonym ze społecznością osób nieheteronormatywnych jest LGBT (wszedł on do powszechnego użycia w latach 80. XX wieku) oznaczający – kolejno – lesbijki, gejów, osoby biseksualne oraz osoby transpłciowe. Obecnie używa się różnych jego wariantów, np. LGB, który odnosi się tylko do lesbijek, gejów i osób biseksualnych.

W roku 2015 na VI spotkaniu polskiego Forum Organizacji LGBTQIA (wcześniej nosiło ono nazwę Forum Organizacji LGBT), podjęto decyzję o rozszerzeniu tego skrótu i tym samym oficjalne włączenie do niego kolejnych mniejszości: osób queer (Q), osób interseksualnych (I) oraz osób aseksualnych (A).

Queer to termin obejmujący orientacje seksualne oraz tożsamości płciowe inne niż heteroseksualność i cisplciowość (czyli identyfikacja z posiadaną płcią biologiczną). Termin ten wiąże się ze sprzeciwem wobec tradycyjnego, sztywnego kategoryzowania płci czy orientacji psychoseksualnej.

Osoby interseksualne (interpłciowe) to osoby mające anatomie lub identyfikację płciową niepozwalającą na ich jednoznacznie zakwalifikowanie do żadnej z tradycyjnie przyjętych kategorii płci (męskiej czy żeńskiej).

Osoby aseksualne to osoby, u których pociąg seksualny jest generalnie nieobecny lub obecny tylko w minimalnym stopniu (niezależnie od płci ewentualnego partnera czy partnerki). Są one czasem określane jako osoby, u których brak jest orientacji seksualnej bądź też jako osoby o orientacji aseksualnej. Coraz częściej aseksualność uznawana jest w seksuologii za czwartą, obok heteroseksualności, homoseksualności i biseksualności, orientację seksualną.

Warto zaznaczyć, że litera A w skrócie LGBTQIA ma podwójne znaczenie, odnosi się bowiem również do osób heteronormatywnych będących sojusznikami bądź sojusznikami (z ang. allies) społeczności LGBTQIA – wspierającymi ją i uczestniczącymi w jej życiu. Zamiast litery A w przywołanym skrócie często używana jest także litera F (z ang. friends) oznaczająca osoby będące przyjaciółkami i przyjaciółmi (rodzinami, osobami bliskimi, wspierającymi) osób LGBTQIA.

Źródło: Mulak, 2015.

Tożsamość psychoseksualna jest niezwykle ważnym filarem, składnikiem ludzkiego „Ja”, wokół którego ludzie budują obraz siebie. U osób homo-, bi- i heteroseksualnych jest ona tak samo ważna i prawdziwa. Wiedza na temat jej kształtowania się przydatna jest w pracy z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza że, statystycznie rzecz biorąc, każda nauczycielka czy nauczyciel może spotkać osoby homo- lub biseksualne w każdej klasie, często nie wiedząc o tym.

Bibliografia

Bomba J., Homoseksualizm czy homoseksualność?, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), Wprowadzenie do psychologii LGB, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 17–36.

Długołęcka A., Kształtowanie się tożsamości homoseksualnej w: K. Slany, B. Kowalska, M. Śmie-tana (red.), Homoseksualizm – perspektywa interdyscyplinarna, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.

Engel A., Kutra G., „Doświadczenia homoseksualnych mężczyzn związane z kształtowaniem się orientacji seksualnej w okresie dorastania”, Psychologia Rozwojowa, 2003, t. 8, nr 2, s. 37–50.

Iniewicz G., „Osoby LGB w biegu życia”, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), Wprowadzenie do psychologii LGB, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 139–152.

Leiblum S., Rosen R., Terapia zaburzeń seksualnych, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.



Mulak A., Społeczność LGBT w Polsce, Stowarzyszenie Miłość Nie Wyklucza, Warszawa 2015.

Obuchowska I., „Adolescencja” w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) Psychologia rozwoju człowieka t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 163–201.

Oleszkowicz A., Senejko A., Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Oniszczenko W., Dragan W., Genetyka zachowania w psychologii i psychiatrii, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Pużyński S., Wciórka J. (red.), Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Kraków 2007.

Reynolds A.L., Hanjorgiris W.F., Coming out: rozwój homoseksualnej i biseksualnej tożsamości, w: Perez R.M., Bieschke K.J., DeBord K.A. (red.), Podręcznik poradnictwa i psychoterapii osób homoseksualnych i biseksualnych, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2014, s. 47–68.

Świerszcz J., Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.



Zły wygląd w szkole, czyli heteronorma rządu

Marzanna Pogorzelska

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module drugim (Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja) i w module trzecim (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) scenariusza zajęć.

Samobójstwo gimnazjalisty z Bieżunia

Śmierć Dominika, gimnazjalisty z Bieżunia, który latem 2015 r. popełnił samobójstwo, wywołała dyskusję. Głosy pełne współczucia przeplatały się w niej z nienawistnymi komentarzami. Dawały one wyobrażenie o tym, co musiało być doświadczeniem nastolatka w trakcie jego życia. Zapewne na dramatyczną decyzję chłopaka złożyło się wiele czynników, ale niewątpliwie jednym z najważniejszych było doświadczenie specyficznego rodzaju znęcania się przez rówieśników.

Po śmierci Dominika Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) oraz Kampania Przeciw Homofobii (KPH) wydały oświadczenie dotyczące okoliczności wspomnianego dramatu. W liście tym wyjaśniły na czym polegało wspomniane znęcanie się: „Jego śmierć była wynikiem prześladowań, psychicznej oraz fizycznej przemocy oraz braku reakcji na nie ze strony otoczenia, w tym przede wszystkim szkoły. Mama Dominika wprost nazywa cechy, z powodu których Dominik był dręczony i poniżany - to ubiór, wyróżniająca się dbałość o fryzurę i wygląd. Obelgą, która doprowadziła Dominika do samobójczej śmierci, było m.in. słowo „pedzio” – homofobiczne, pogardliwe i nienawistne określenie, powszechnie używane w Polsce jako inwektywa w stosunku do chłopców, hetero- lub homoseksualnych, którzy w jakikolwiek sposób odstają do tradycyjnej, większościowej normy tego, co prawdziwie „męskie” i „normalne” (Oświadczenie, 2015).



Heteronorma rządzi

Podobne obserwacje znalazły się w raporcie przygotowanym przez Kampanię Przeciw Homofobii. Opisuje on indywidualne przypadki znęcania się, charakteryzując doświadczenia wielu młodych osób nieheteroseksualnych w Polsce. Wśród nich jednym z najczęstszych przypadków jest napiętnowanie w szczególnie dotkliwy sposób za odstępstwo od powszechnie obowiązującego wzorca wyznaczanego przez tzw. heteronormę, zwaną heteronormatywnością¹. Heteronormatywność oznacza przyjęcie założenia, że jedyną występującą i akceptowaną (w szkole, społeczeństwie, w grupie rówieśniczej) relacją psychoseksualną jest relacja między kobietą i mężczyzną. Według tego założenia jedynie heteroseksualność jest „normalna”. Oznacza to uznanie za równie „normalny” wyraźnego podziału ról płciowych (np. dotyczących zachowania czy wyglądu) według ogólnie przyjętych, tradycyjnych wzorców męskości i kobiecości.

„Heteronormatywność jest obecna w programie, lekturach i przekazach w szkole prezentujących jedynie heteroseksualny model związku mężczyzny i kobiety. W efekcie dzieci i młodzież (także homoseksualna i biseksualna) uczy się, że szczęście, akceptacja i uznane miejsce w społeczeństwie wiążą się jedynie z heteroseksualnością” (Świerszcz 2013). Powszechność i oczywistość występowania heteronormy wiąże się z jej przezroczystością. Nie zwracają bowiem niczyjej uwagi chłopak i dziewczyna trzymający się za ręce na szkolnym korytarzu, nikt nie będzie kwestionować pogadanki o wartości tradycyjnego małżeństwa, nie wzbudzi niczyjego oburzenia walentynkowa gazetka z wizerunkami zakochanych par różnopłciowych. Warto zauważyć, że osoby przywołane w podanych przykładach jawnie demonstrują swoją orientację seksualną. Jednak ponieważ jest to orientacja heteroseksualna, pozostaje ona niezauważana – przezroczysta.

Heteronormatywność wyznacza granice tego, co jest w polskich szkołach akceptowalne. Jednocześnie stanowi punkt wyjścia dla rozwoju postaw homofobicznych. Jak wynika z raportów dotyczących zjawiska homofobii, szkoła jest jednym z głównych miejsc, w których dochodzi do przemocy wobec osób LGBT (lesbijki, geje, osoby bi- i transpłciowe), zaś za większość przypadków znęcania się odpowiada środowisko rówieśnicze. Ponadto, aby doświadczyć homofobicznego znęcania się nie jest konieczna przynależność do grupy osób nieheteroseksualnych. Szczególnie narażeni są na to zjawisko młodzi mężczyźni, których wygląd i sposób ubierania się odbiega od stereotypowego wizerunku: „Wygląd staje się (...) powodem do dyskryminacji przez asocjacje. Uczniowie i uczennice przypisują określoną, negatywnie wartościowaną orientację seksualną swoim kolegom tylko na podstawie wynikającego ze stereotypu kryterium stylu ubierania się” (Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015).

Współautorki raportu dotyczącego dyskryminacji w systemie edukacji „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona...” zwracają uwagę na szerokie spektrum zachowań dyskryminacyjnych: od izolacji lub zagrożenia nią po wyśmiewanie, wyzwiska, negatywnie oceniające komen-

¹ Szerzej psychologiczne podstawy tego zjawiska omawia Katarzyna Bojarska w artykule „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji”, który można znaleźć na str. 27 podręcznika.



tarze, po pozornie neutralne wypowiedzi wpisujące się w heteronormatywny dyskurs (Tamże).

Podobne wnioski znalazły się w innym raporcie dotyczącym homofobii w szkołach (Lekcja równości), w którym podkreślono, że homofobiczna przemoc jest skierowana przede do wszystkim do chłopców dbających o wygląd, nieinteresujących się sportem lub takich, których zachowanie odbierane jest jako dziewczęce. W opinii młodzieży stanowi to wystarczające dowody nieheteronormatywnej orientacji seksualnej (Świerszcz, Cieślik, Niedzielska, 2012).

Homofobiczne zachowania nie dotyczą tylko relacji między młodymi ludźmi. W jednym z przywoływanych raportów przytoczono przykład kadry nauczycielskiej uczestniczącej w dyskryminacji uczniów i uczennic: „Widzimy w szkołach międzypokoleniowe wspólnoty ‘żartów’ oparte na języku niechęci i pogardy. Nauczyciele i nauczycielki spotykają się tu na wspólnym gruncie z uczniami i uczennicami. Ponownie, na celowniku znajdują się osoby, które w jakikolwiek sposób odstają od dominującej normy. Napiętnowane są mniejszości religijne, kobiety, a także konkretne dziewczynki i chłopcy, którzy w odbiorze otoczenia łamią pożądane wzory kobiecości i męskości – są ‘babochłopen’ lub ‘homo niewiadomo’. Ujawnione w badaniu przykłady ‘przekroczeń’ wskazują na bardzo wąskie granice obecnych w szkole norm” (Rawłuszko, 2015).

Wokół gender

Heteronormatywność jest nierozłączna z głęboko zakorzenionymi stereotypami płciowymi i brakiem refleksji nad gender². Samo gender zyskało w ostatnim czasie w Polsce status pojęcia niebezpiecznego, którego lepiej, zwłaszcza w systemie edukacji unikać. Taka sytuacja przyczynia się do powielania przez kadre pedagogiczną stereotypów płciowych. Jak ujmuje tę kwestię jedna z badaczek: „Rodzice i nauczyciele mają przekonanie, że dziewczęta i chłopcy z natury są odmienni i powinni być odmienni. Kategoria odmienności ma jednak de facto swoje źródło w społecznie skonstruowanej i dominującej w historii Zachodu ideologii patriarchalnej, zgodnie z którą kobiety i mężczyźni przeznaczeni są do zupełnie innych ról społecznych. Owe role związane są z posiadaniem przez przedstawicieli obu płci zupełnie różnych cech tożsamościowych (tradycyjnie kobiecych – miękkich u kobiet i tradycyjnie męskich – twardych u mężczyzn) (...) Rodzice i nauczyciele, socjalizując dziewczynki i chłopców są przekonani, że działają zgodnie z prawami natury” (Gromkowska-Melosik 2011, s. 49). Nieobecność refleksji nad kwestią gender powoduje, że nauczycielki i nauczyciele zakładają, że zainteresowania, predyspozycje i preferencje dziewcząt i chłopców wynikają z biologii. Tym samym doprowadzają do arbitralnego narzucania tego, co typowo męskie i kobiece przez czynniki społeczno-kulturowe. Pomijają w ten sposób także, że modele kobiecości i męskości zmieniały się w czasie, do dzisiaj skrajnie się różniąc w różnych miejscach na ziemi. Nauczycielski przekaz dotyczący tego co jest „męskie” i „kobiece” potwierdzają i wzmacniają podręczniki, szkolna przestrzeń i rytuały, przekazujące tradycyjne wzorce kobiecości i męskości, a także tradycyjny, wyłącznie heteroseksualny model relacji.

² Gender - stworzone przez społeczeństwo role, zachowania, aktywności i atrybuty, jakie dane społeczeństwo uznaje za odpowiednie dla mężczyzn i kobiet, definicja WHO.



Przeciwdziałanie homofobii nigdy nie będzie skuteczne, jeśli zatrzymamy się na jej przejawach (obraźliwe i wulgarne komentarze, wyzwiska, przemoc fizyczna). Oczywiście należy na nie bezwzględnie reagować. Warto przy tym pamiętać, że wywodzą się one z heteronormy, która kontroluje i napiętnuje wszelkie odstępstwa. Heteronormy, która ma swoje źródło w utożsamianiu wpływu na człowieka biologii i kultury, przez co pomija wpływ uwarunkowań społeczno-kulturowych na stawanie się kobietą lub mężczyzną. Genderowa, równościowa edukacja powinna uświadamiać wpływ wspomnianych czynników społeczno-kulturowych. Aby było to możliwe kadra pedagogiczna powinna posiadać wiedzę, umiejętności i postawy, dzięki którym będzie w stanie kształtować otwartość wobec różnorodności, także płciowej. Osoby te powinny być wolne od stereotypów, uwrażliwiać na ich negatywne konsekwencje i wpierać młodzież, która do stereotypu nie pasuje. Potrzebujemy takich osób, bo w polskich szkołach nie brakuje Dominików i Dominik. Warto o tym pamiętać, zanim wydarzy się następna tragedia³.

Bibliografia

Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E., Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych, w: Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Gromkowska-Melosik A., Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet, Studium dynamiki dostępu, Kraków 2011.

Oświadczenie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) oraz Kampanii Przeciw Homofobii (KPH) w sprawie tragicznej śmierci Dominika – ucznia gimnazjum w Bieżuniu, Warszawa 2015, www.tea.org.pl/pl/News?newspl_id=157, data dostępu: 01.03.2016.

Rawłuszko M., Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast, w: Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Świerszcz J. (red.), Lekcja równości, materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

Świerszcz J., Cieślík H., Niedzielska E., Postawy i potrzeby młodzieży wobec tematyki homofobii i homoseksualności. Analiza danych z badania ankietowego, w: Świerszcz J. (red.), Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

³ Fragment tekstu ukazał się w artykule „Świadomość kwestii genderowych wśród przyszłych pedagogów”, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 4(549) 2016, s. 54-57.

Najczęstsze trudności osób LGB w szkole. Wskazówki dotyczące udzielania pomocy indywidualnej.

Magdalena Goetz

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module trzecim (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) i szóstym (Reagowanie na homofobię w szkole) scenariusza zajęć.

Co mogą zrobić nauczycielki i nauczyciele, kiedy zauważą, że uczennica lub uczeń LGB potrzebuje pomocy? Skuteczne działanie wymaga znajomości zarówno problemu, jak i możliwości oraz znajomości sposobów udzielenia wsparcia dla uczennic i uczniów nieheteroseksualnych.

Czy uczennice i uczniowie homo- oraz biseksualni wymagają więcej indywidualnej pomocy i wsparcia niż heteroseksualni? I tak, i nie. Warto pamiętać, że przynależność do społeczności LGB nie oznacza jeszcze, że danej osobie potrzebna jest jej pomoc psychologiczna. Z drugiej strony – osoby LGB należą do grupy bardziej narażonej na problemy emocjonalne związane z brakiem akceptacji ze strony ich środowiska społecznego, w tym oczywiście środowiska szkolnego i może się okazać, że niektóre z nich będą tej pomocy częściej potrzebować.

Przyczyna i skutek

W historii badań nad zdrowiem psychicznym osób LGB przez dość długi czas panowało przekonanie, że w związku ze swoją orientacją seksualną częściej i w większym stopniu cierpią one z powodu zaburzeń psychicznych. Ostatecznie, wraz z postępowaniem nauki, stwierdzono, że osoby LGB przeżywają w zasadzie takie same trudności i problemy, doświadczają tych samych zaburzeń



i chorób co osoby heteroseksualne – choć faktycznie zauważyć tu można pewne różnice ilościowe. Analiza badań dotyczących rozpowszechnienia zaburzeń psychicznych wśród osób należących do tej grupy ujawnia, iż istotnie występują one częściej. Rozpowszechnienie to nie jest jednak tak znaczące, jak wskazywały starsze, obarczone wieloma błędami metodologicznymi, badania, zwłaszcza te, które powstały przed usunięciem homoseksualizmu z klasyfikacji DSM i ICD (Iniewicz, Grabski, Mijas, 2012).

O wspomnianych różnicach ilościowych dotyczących młodzieży LGB w Polsce pewne wyobrażenie daje raport „Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011”, w którym część pytań odpowiadała tym zadanym całemu społeczeństwu w cyklicznym badaniu „Diagnoza społeczna 2011” (J. Czapiński, T. Panek, 2011). Oto niektóre zawarte tam informacje:

- aż 63 procent młodzieży LGBT myśli o samobójstwie (w populacji ogólnej 12 procent),
- blisko 70 procent młodzieży LGBT ukrywa swoją orientację seksualną przed nauczycielami i rówieśnikami w obawie przed odrzuceniem i przemocą,
- 56 procent młodzieży LGBT deklaruje uczucie osamotnienia (w populacji ogólnej 13 procent),
- osoby LGB częściej (o ok. 10–25 procent) niż osoby z populacji ogólnej w sytuacjach trudności życiowych reagują mniej efektywnymi sposobami radzenia sobie z problemami (uciekają od problemu, sięgają po alkohol, rezygnują z działania) i doświadczają poczucia bezradności, które w większości wypadków prowadzi do chronicznego stresu i depresji.

Z innych polskich badań (Engel, Kutra, 2003) wynikało, że aż u 70 procent homoseksualnych mężczyzn w chwili uświadomienia sobie swojej orientacji psychoseksualnej pojawiły się stany takie jak lęk, rozpacz i załamanie. Podobne wnioski dotyczące kobiet płyną z badań Z. Izdebskiego (2012; za: Oleszkowicz, Senejko, 2013).

Obecnie świat nauki jest w większości zgodny, że orientacja homo- czy biseksualna jako taka nie jest źródłem problemów psychicznych, a takowe mogą być wtórnie wywołane negatywnym nastawieniem otoczenia społecznego, w tym dyskryminacją i wywołanym przez nią tzw. stresem mniejszościowym (Grabski, Iniewicz i Mijas, 2012).

Psychologiczne konsekwencje dyskryminacji

Doświadczenie wykluczenia, dyskryminacji czy związanej z nią przemocy i znęcania się może powodować:

- obniżenie samooceny,
- stany lękowe i depresyjne,
- wycofanie się z kontaktów społecznych,
- trudności w nauce szkolnej,
- uzależnienia, zachowania ryzykowne, zaburzenia zachowania, jedzenia czy snu,
- samookaleczenia, a nawet próby samobójcze.

Warto zaznaczyć, że podobne problemy mogą być udziałem osób nienależących do społeczności



LGB, ale tak postrzeganych w grupie rówieśniczej. Wobec nich bowiem również mogą być stosowane podobne zachowania przemocowe, dyskryminujące i wykluczające co wobec osób LGB (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, 2015).

U źródeł tych problemów leży przede wszystkim tzw. stres mniejszościowy. Według koncepcji I. Meyera stres mniejszościowy to „dodatkowe, oprócz powszechnie występującego w populacji, obciążenie stresorami, które dotyka osób należących do stygmatyzowanych grup mniejszościowych. Jego skutkiem jest chroniczne napięcie psychiczne będące skutkiem doświadczania dyskryminacji i stygmatyzacji. Stres ten jest nie tylko wynikiem nieprzyjemnych wydarzeń, ale też odnosi się do ogólnych doświadczeń członków mniejszości w kontekście życia w większościowej społeczności, gdzie bardzo prawdopodobne będą konflikty” (Iniewicz, 2015). W przypadku osób LGB stres mniejszościowy odnosi się do chronicznego napięcia psychicznego będącego skutkiem doświadczanej dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną oraz jej pochodnych, w tym zinternalizowanej homofobii czy obaw przed ujawnianiem swojej tożsamości.

Iniewicz wymienia za Mayerem podstawowe cechy **stresu mniejszościowego**:

- **unikatowość** – nie wiąże się ona ze stresem powszechnym, lecz jest dodatkowym obciążeniem psychicznym osób należących do grupy mniejszościowej (w tym przypadku osób LGB),
- **chroniczność** – jako efekt wpływu względnie stałych społecznych i kulturowych przekonań oraz postaw otoczenia społecznego jest trwały w czasie, nosi więc znamiona szczególnie szkodliwego stresu chronicznego (takiego, który nie daje wytchnienia),
- **społeczne uwarunkowanie** – ten czynnik stresu jest związany raczej z procesami, instytucjami i strukturami społecznymi istniejącymi poza jednostką niż z indywidualnymi wydarzeniami i uwarunkowaniami, które są od niej choć w części zależne.

Kolejnym problemem może być **zinternalizowana homofobia** (lub bifobia), czyli uwewnętrznione przez osobę, która sama ma homoseksualne potrzeby, uprzedzenia homofobiczne związane z odczuwaniem wstydu, awersji czy złości do siebie w reakcji na doświadczane własne homo- lub biseksualne uczucia bądź zachowania.

Odnoszenie do siebie przez osoby LGB negatywnych ocen płynących ze strony heteroseksualnej większości jest źródłem dewaluacji siebie, obniżonego poczucia własnej wartości i jakości życia oraz konfliktów wewnętrznych. Przy dużym nasileniu zinternalizowana homofobia może być źródłem stresu skutkującego problemami związanymi ze zdrowiem psychicznym, takimi jak depresja, objawy lękowe, nadużywanie substancji psychoaktywnych, myśli samobójcze, zaburzenia w związkach partnerskich i funkcjonowaniu seksualnym, zaburzenia jedzenia czy zachowania ryzykowne.

Bardzo częstą konsekwencją dyskryminacji jest **życie w ukryciu**, które badacze Smart i Wegner nie bez przesady nazywają prywatnym piekłem (Iniewicz, 2012). Wiele osób, w tym także nauczycielki i nauczyciele, zastanawia się czy zasadne jest ujawnianie orientacji seksualnej w szkole i czy nie powinna ona pozostać prywatną sprawą. Na pozór może się wydawać, że orientacja seksualna jest sprawą prywatną. W rzeczywistości oczekiwanie, że dana osoba nie będzie ujawniać swo-



jej orientacji seksualnej, oznacza konieczność jej ukrywania. Jest to nie tylko trudne do wykonania, ale też powoduje psychiczne cierpienie. Orientacja seksualna, jako część naszej pierwotnej tożsamości¹, jest jednym z głównych filarów naszego „Ja” i każdy z nas powinien mieć swobodę jej wyrażania. Biorąc pod uwagę fakt, że osoby heteroseksualne cieszą się tą swobodą w sposób nieskrępowany (jest to tak oczywiste, że nawet tego nie zauważamy), należy przyznać, że oczekiwanie, iż osoby LGB będą się ukrywać, jest tworzeniem podwójnego standardu.

Życie w ukryciu jest jedną z największych trudności doświadczanych przez osoby LGB. Badania prowadzone w kontekście zdrowia psychicznego pokazują, że ujawnienie swojej orientacji seksualnej sprzyja lepszemu funkcjonowaniu. W przypadku osób LGB trzeba jednak uwzględnić możliwość doświadczenia odrzucenia i wrogości, które nierzadko spotykają osoby ujawniające się. Z tego powodu, aby pomóc uczennicy lub uczniowi LGB w tzw. coming outcie², np. na terenie klasy, rekomendujemy w pierwszej kolejności stworzyć dobry grunt poprzez pracę wychowawczą z uczennicami i uczniami.

Według Iniewiczza i in. (2012) można wyróżnić cztery zasadnicze **strategie radzenia sobie z lękiem** przed dyskryminacją i ujawnianiem własnej orientacji u osób LGB:

- udawanie kogoś innego (passing) – próba uchodzenia za osobę heteroseksualną,
- ukrywanie (covering) – eliminowanie z ujawnianej innym wiedzy o sobie tych elementów, które mogłyby informować o orientacji seksualnej,
- wyjście z ukrycia nie wprost (being implicitly out) – mówienie prawdy o sobie, ale bez użycia języka, który wprost odkrywa orientację seksualną,
- wyjście z ukrycia wprost (being explicitly out) – jasne, otwarte komunikaty mówiące wprost o własnej orientacji seksualnej.

Udawanie kogoś innego czy ukrywanie swojej orientacji seksualnej może pozwolić uniknąć odrzucenia czy agresji ze strony otoczenia, ale jednocześnie – poprzez angażowanie świadomych i nieświadomych procesów poznawczych – zużywa duże zasoby energetyczne i staje się samo w sobie źródłem stresu. Jest też negatywnie postrzegane przez jednostkę jako życie w kłamstwie, co dodatkowo niekorzystnie wpływa na samoocenę i samopoczucie. Ogranicza także możliwość uzyskania wsparcia emocjonalnego i społecznego zarówno ze strony bliskich, jak i własnej grupy mniejszościowej.

¹ Ze względu na to, że orientacja psychoseksualna należy do tych charakterystyk, z którymi najprawdopodobniej się rodzimy, a które jednocześnie są względnie stałe w ciągu życia i odporne na intencjonalne zmiany, jest ona zaliczana do tzw. tożsamości pierwotnej. Określa człowieka podobnie jak płeć czy pochodzenie etniczne i jest swoistym rdzeniem ludzkiej tożsamości. Nie jest zatem zależna od ludzkiej woli, jak tożsamość wtórna, na którą składają się przynależności nabywane przez nas w trakcie życia, podlegające naszej kontroli i w znacznie większym stopniu zależne od naszego wyboru (jak wyznanie, zawód czy stan cywilny). Szerzej znaczenie tego pojęcia omawia Magdalena Goetz w artykule „Skąd się bierze homoseksualność? Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, który można znaleźć na str. 61 podręcznika.

² Coming out (pol. wyjście z ukrycia) to proces, w którego trakcie osoby LGB uzmysławiają sobie własną orientację psychoseksualną. Termin ten częściej (także w tym rozdziale) jest częściej kojarzony ze zwierzczeniem tego procesu, czyli z aktem poinformowania otoczenia o swojej psychoseksualnej orientacji. Szerzej znaczenie tego pojęcia omawia Magdalena Goetz w artykule „Skąd się bierze homoseksualność? Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, który można znaleźć na str. 61 podręcznika.

Potrzeba wsparcia

Jak już wspomniano, sam fakt homoseksualnych preferencji nie oznacza potrzeby udzielania pomocy psychologicznej czy pedagogicznej. Homoseksualność i biseksualność od lat nie znajdują się już na liście zaburzeń. W świecie nauki dominuje przekonanie, że homoseksualność jest zjawiskiem naturalnym, a osoby LGB, tak jak heteroseksualne, mogą całkowicie prawidłowo funkcjonować. Są one jednak bardziej narażone na wtórne problemy wynikające ze stresu mniejszościowego, homofobii, braku akceptacji i zrozumienia w ich otoczeniu społecznym. Jak wspomniano, to nie bi- czy homoseksualizm, ale doświadczenie dyskryminacji może wywoływać emocjonalne problemy, a wówczas w każdym przypadku niezbędne jest udzielenie adekwatnej pomocy z uwzględnieniem potrzeby psychologicznego wsparcia i wyrażenia akceptacji. Liczy się tutaj nie tylko wsparcie indywidualne, ale również zadbanie o stworzenie w szkole przyjaznego, bezpiecznego dla osób LGB środowiska. Należy dążyć do sytuacji, w której w szkole panować będzie atmosfera akceptacji i otwartości, aby ujawnienie czyjejs homo- lub biseksualnej orientacji nie wiązało się z jakimkolwiek zagrożeniem.

Kiedy działać

To, że dana osoba jest orientacji nieheteroseksualnej, nie jest powodem, by ją prosić o rozmowę, a tym bardziej nie stanowi pretekstu, żeby kontaktować się z jej rodzicami. Należy jednak dyskretnie obserwować sytuację i uczulić się na ewentualne niepokojące sygnały.

Powinno się porozmawiać z tą osobą kiedy:

- obserwuje się symptomy trudności emocjonalnych i psychologicznych (np. lęku, zaburzeń depresyjnych, wycofania, nieśmiałości, niskiej samooceny),
- zauważa się oznaki dyskryminacji, wykluczenia, przemocy, znęcania się,
- zainteresowana osoba sama zgłosi się z potrzebą rozmowy na ten temat.

Przed podjęciem działań mających na celu udzielenie wsparcia osobie potrzebującej należy zawsze w pierwszej kolejności z nią porozmawiać. Nie powinno się niczego robić za jej plecami. Najlepiej na każde swoje działanie uzyskać wcześniej jej zgodę. Dotyczy to też ewentualnej rozmowy z rodzicami. Mogą oni np. nie akceptować orientacji seksualnej swojego dziecka bądź o niej nie wiedzieć. Zdradzając im jego sekret, można mu poważnie zaszkodzić. Należy pamiętać, że uczenice i uczniowie mają prawo do poszanowania prywatności, a nauczycielki i nauczyciele nie tylko nie muszą nikogo (w tym rodziców) informować o sprawach orientacji seksualnej danej osoby (nie obligują ich do tego żadne przepisy), ale wręcz powinni uszanować jej prywatność.

W razie wątpliwości w kwestii podjęcia odpowiednich kroków, by pomóc uczennicy czy uczniowi LGB, rekomendujemy zasięgnięcie porady szkolnej psycholożki lub psychologa bądź poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale bez podawania nazwiska osoby, której ta porada dotyczy. Ujawnianie personaliów tej osoby innym (ale wyłącznie uprawnionym osobom) jest uzasadnione tylko w sytuacji, kiedy dochodzi wobec niej do przemocy i niezbędna jest reakcja szkoły. Kiedy dana osoba padła na terenie szkoły ofiarą przestępstwa, np. została pobita, zgłoszenie pobicia



organom ścigania (policji) jest obligatoryjne, nawet jeśli jest ona przeciwna interwencji ze strony dyrekcji. W takiej sytuacji w pierwszej kolejności należy jednak porozmawiać z zainteresowaną osobą i poinformować ją o swoich zamiarach podjęcia konkretnego działania, jednocześnie zapewniając jej wsparcie.

Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zgodnie z przepisami oświatowymi³ pomocy psychologiczno-pedagogicznej potrzebującej osobie mogą udzielić osoby zatrudnione w placówce (nauczycielki(-le), wychowawczynie(-cy), psycholożki(-lodzy), pedagożki(-godzy), a także osoby z zewnątrz, w tym specjalistki i specjaliści zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, służbie zdrowia czy organizacjach pozarządowych. Szkoła może poprosić o współpracę te osoby, których kompetencje będą jej zdaniem najbardziej odpowiednie, np. przedstawicielki i przedstawiciele organizacji wspierających osoby LGBT, posiadających duże doświadczenie w pracy z tą grupą.

W razie doświadczenia homofobicznej dyskryminacji lub przemocy pomoc dla danej osoby powinna uwzględniać:

- wzmacnianie mechanizmów samoakceptacji i radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz sytuacjami,
- wspieranie poczucia własnej wartości,
- trening umiejętności społecznych oraz rozwiązywania problemów,
- kształtowanie właściwej reakcji otoczenia (nie wolno o tym zapominać – działania pomocowe nie mogą skupiać się tylko na samej osobie, ale powinny objąć też jej otoczenie klasowe i szkolne).

Celem pomocy powinno być:

- udzielenie wsparcia emocjonalnego i merytorycznego,
- odbudowanie poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości,
- uwolnienie od wstydu czy poczucia winy,
- uporanie się z trudnymi emocjami,
- uspokojenie co do stanu fizycznego i psychicznego zdrowia,
- poszerzenie zakresu umiejętności radzenia sobie ze skutkami doznanej przemocy,
- zapewnienie komfortu i bezpieczeństwa w szkole i klasie.

Pomoc ta może przyjmować formę:

- poradnictwa – indywidualna praca z psycholożką(-giem) lub pedagożką(-giem) (musi to być odpowiednio przygotowana osoba, do której dana uczennica lub uczeń ma zaufanie),
- psychoedukacji – zwięzłe, niezagrażające, uspokajające i zgodne z aktualnym stanem wiedzy naukowej, adekwatne do wieku danej osoby wyjaśnienie jej tego, co się z nią dzieje i czym jest homo- czy biseksualizm,

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).

- warsztatów psychoedukacyjnych (z zakresu treningu umiejętności),
- wspierającego bycia dla danej osoby – okazywanie wsparcia, komunikat: jeśli będziesz mnie potrzebować, jestem tu dla ciebie; zawsze możesz się do mnie zwrócić; troszczę się o ciebie; zależy mi na tobie; itp.,
- stworzenia dla tej osoby jak najbardziej komfortowej sytuacji w klasie i szkole (również w przypadku osób, co do których jedynie przypuszczamy, że mogą być LGB – by nie obawiały się ujawnienia swojej orientacji psychoseksualnej).

Przez cały czas należy też monitorować sytuację tej osoby i w razie potrzeby adekwatnie reagować. W sytuacji, kiedy uczennica czy uczeń LGB doświadcza stanów depresyjnych czy lękowych, zaburzeń odżywiania bądź snu, samookaleczeń, prób samobójczych itp., niezbędna jest pomoc psychoterapeutyczna, a nawet farmakologiczna – niezwłocznie należy umożliwić tej osobie kontakt z odpowiednią specjalistką czy specjalistą. Podobnie w przypadku uczennic lub uczniów z podejrzeniem tzw. zaburzenia identyfikacji płciowej w dzieciństwie czy transseksualizmu – należy daną osobę skontaktować ze specjalistką lub specjalistą, który postawi diagnozę. Jeśli uczeń czy uczennica ma mniej niż 18 lat, w razie podjęcia takiej decyzji konieczne jest poinformowanie o tym działaniu prawnych opiekunów, do których należy wyrażenie na nie zgody.

Rola osobistej postawy nauczycielek i nauczycieli

Podstawą skutecznej pomocy i wsparcia dla osób LGB jest **akceptująca postawa**. Postawę taką (wobec osób LGB i ich praw) warto przyjmować niezależnie od tego, czy się wie o obecności tych osób w klasie, czy nie. Jak pokazują wspomniane wcześniej badania, większość uczennic i uczniów LGB ukrywa swoją orientację psychoseksualną przed otoczeniem. Akceptująca postawa personelu szkoły zwiększy ich poczucie bezpieczeństwa i być może ułatwi im **coming out** (Hershberger D'Augelli, 2014).

Sama więc postawa nauczycielek i nauczycieli jest istotnym wsparciem, podobnie jak ich zdecydowane reagowanie na przejawy homofobii oraz profilaktyka tego zjawiska prowadzona w szkole. Reagując na homofobiczną dyskryminację czy przemoc, nie można jednak koncentrować się tylko na osobie sprawcy lub sprawczyni (czyli na ukaraniu i korekcie zachowania), ale trzeba też zawsze zwrócić uwagę na potrzeby pokrzywdzonej osoby, zapewniając jej adekwatną pomoc.

Na skuteczne wsparcie udzielane osobom LGB na co dzień w szkole składają się więc:

- dbanie o to, by w szkole panowała przyjazna atmosfera i żeby każda młoda osoba czuła się w niej bezpiecznie,
- traktowanie wszystkich uczennic i uczniów z takim samym szacunkiem, otwartością i akceptacją,
- dbanie o nieopresyjność, równościowe traktowanie i fachowość używanego w szkole języka,
- dobre przykłady własnej postawy – życzliwa, akceptująca postawa wobec osób LGB, reagowanie na homofobię, wspieranie osób LGB i ich praw, prostowanie stereotypów wiedzą naukową,



- wspieranie pożądaných postaw wszystkich uczennic i uczniów (nie koncentrowanie się wyłącznie na karach),
- tworzenie sprzyjającej atmosfery i warunków do tego, by osoby heteroseksualne wspierały osoby LGB (heteroseksualni sojusznicy i sojuszniczki osób LGB).

Nauczycielki i nauczyciele nie muszą traktować swoich uczennic i uczniów LGB wyjątkowo, ale powinni po prostu codziennie okazywać im sympatię, akceptację i szacunek – podobnie jak uczennicom i uczniom heteroseksualnym.

Dla osób LGB pośrednim, ale bardzo cennym wsparciem są wszelkie (przemyślane) działania o charakterze profilaktyki dyskryminacji i homofobii, w tym wydarzenia równościowe organizowane w szkole – jest to bowiem wyraźny wspierający sygnał, że dla danej placówki bezpieczeństwo, dobrostan i prawa osób LGB są ważne. Cenne jest również poruszanie tematyki LGB podczas lekcji (np. biologii, historii, języka polskiego, WOS-u, WDŻ) przy okazji omawiania różnych zagadnień, informowanie o naturalnym występowaniu zachowań homoseksualnych w przyrodzie oraz o ważnych historycznych postaciach LGB.

Aby zapoznać się z większą liczbą konkretnych pomysłów sprawdzonych działań, poznać ich przebieg i sposób organizacji, warto sięgnąć do dobrych praktyk przedstawionych w trzeciej części podręcznika, a także odwiedzić stronę internetową projektu www.szkolabehomofobii.pl, na której znajdują się publikacje dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej oraz adresy internetowe organizacji działających na rzecz społeczności LGBT.

Bardzo dobrze jest, gdy nauczycielka bądź nauczyciel ma w sobie gotowość do podjęcia rozmowy na temat LGB w każdej chwili, nie unika go, traktuje jako jeden z wielu poruszanych przez młodzież i udziela odpowiedzi zgodnie z aktualną wiedzą naukową.

Podczas rozmowy

Za każdym razem podczas poufnej rozmowy z uczennicą czy uczniem (nie tylko LGB) należy zapewnić dyskrecję i komfort, zachować wobec nich życzliwość, otwartą i empatyczną postawę i traktować po partnersku (wysłuchać ich, liczyć się z ich zdaniem i uczuciami). W kontakcie z uczennicą czy uczniem LGB warto dodatkowo zwracać uwagę na to, aby:

- używać niedyskryminującego równościowego języka, ważyć słowa,
- zachowywać się naturalnie, panować nad emocjami, unikać okazywania zdziwienia, dezaprobaty, niedowierzania czy ciekawości,
- traktować osobę i to, co mówi, poważnie, nie bagatelizować jej odczuć,
- pytać tylko o to, co jest istotne dla udzielenia pomocy, bez ingerowania w intymne szczegóły,
- nie pocieszać jej wyświechtanymi (i mało wiarygodnymi) frazesami w rodzaju „staraj się o tym nie myśleć”, „nie przejmuj się, przejdzie ci”, „to ci minie”,



- liczyć się z możliwością wystąpienia u tej osoby trudnych emocji (smutek, lęk, samotność, frustracja i gniew), osoby te bowiem nierzadko przez długi czas tłumią swoje emocje, przez co w czasie rozmowy z nauczycielką czy nauczycielem może dojść do ich niekontrolowanych wybuchów.

Bardzo ważne jest, by dać uczennicy czy uczniowi jasny sygnał: „jesteś w porządku”. Akceptacja dla uczennicy czy ucznia LGB jest jednym z najważniejszych komunikatów, jaki powinien wybrzmieć w rozmowie z nią lub nim.

Jeśli młoda osoba zwierzy się lub zasugeruje, że odczuwa poczucie winy, należy jej wyjaśnić, że orientacja seksualna nie jest niczyją winą, lecz jedną z ważnych cech, z którymi ludzie się rodzą. Kiedy zaś wyzna, że odczuwa niepewność co do swojej orientacji seksualnej, należy wyjaśnić, że wiele osób doświadcza takich wątpliwości – że jest to normalne i częste u dojrzewającej młodzieży i nie przesądza o byciu homo- czy heteroseksualnym, czasem jednak trzeba czasu, żeby to się wyklarowało, a jeśli dominująca okaże się orientacja homoseksualna, nie ma w tym nic złego.

Najważniejsze jest udzielenie wsparcia psychicznego. Pierwsza rozmowa nie musi przynieść rozwiązania problemu – podstawą jest okazanie zrozumienia, udzielenie wsparcia i zachęcenie ucznia czy uczennicy do dalszego kontaktu. Dla młodej osoby już sama świadomość, że ma kogoś, do kogo może zwrócić się w potrzebie, będzie ważna i pomocna.



Poniższa tabela prezentuje ważne zasady dotyczące rozmowy indywidualnej z uczennicą lub uczniem LGB podczas udzielania pomocy indywidualnej. Może być ona z powodzeniem używana także jako narzędzie wspierające rozmowy z młodzieżą na inne, trudne tematy.

	Zasada	Sposób realizacji
1	Zadbaj o komfort podczas rozmowy.	Postaraj się przeprowadzić rozmowę w zacisznym, możliwie komfortowym i gwarantującym dyskrecję miejscu bez udziału osób trzecich, tak by nikt i nic w niej nie przeszkadzało.
2	Staraj się stworzyć przyjazną atmosferę szacunku i zaufania.	Zachowuj otwartą postawę ciała. Staraj się, by twoje słowa, ton głosu i mowa ciała świadczyły o życzliwości, otwartości, empatii i szacunku. Pokazuj, że ci zależy (a nie że działasz rutynowo), staraj się wzbudzić zaufanie.
3	Zachowuj zasady dobrej komunikacji.	Utrzymuj naturalny, nienachalny kontakt wzrokowy. Usiądź naprzeciwko uczennicy lub ucznia, tak by nie rozdzielało was biurko lub inny mebel (tworzy to dystans). Mów spokojnie, zwracając uwagę na język, którym się posługujesz – powinien to być tzw. język równościowy (warto zapoznać się z nim wcześniej i na stałe wprowadzić do swego repertuaru – jego używanie będzie wówczas przychodziło naturalnie).
4	Taktownie i empatycznie informuj o przyczynie rozmowy, a jeśli to uczennica lub uczeń zwraca z prośbą o rozmowę, taktownie reaguj.	Nie trzymaj uczennicy lub ucznia w niepewności, staraj się już na wstępie wyjaśnić, o czym chcesz rozmawiać. Nie zadawaj jednak obcesowych pytań wprost, np. „Podejrzewam, że jesteś gejem, czy to prawda?”. Takie pytanie, nawet zadane w dobrej wierze, może skutecznie zniechęcić do rozmowy. Zaczynaj od opisu tego, co obserwujesz, np. „Coraz częściej zauważam, że trzymasz się raczej z dala od koleżanek i kolegów z klasy, zachowują się niewłaściwie wobec ciebie, wyzywają cię na korytarzu. Słyszałam(-em) te wyzwiska – są homofobiczne, nie powinny mieć miejsca”. Jasne nazwanie zjawiska, o którym mówisz i wyrażenie negatywnego stosunku wobec zachowań osób dopuszczających się dyskryminacji, przemocy (werbalnej czy fizycznej) czy znęcania się, pozwoli uwierzyć uczennicy lub uczniowi w twoje dobre intencje.
5	Słuchaj uważnie i okazuj wiarę.	Prowadź dialog, nie monolog. Możesz zachęcić uczennicę lub ucznia pomocniczymi pytaniami: „Co się stało? Jak się czujesz?”, „Chcę posłuchać o tym, co ci się przydarzyło”.

	Zasada	Sposób realizacji
		Daj jej lub jemu czas – po trudnych doświadczeniach może mieć trudności z tym, by się otworzyć. Pokaż, że wierzysz uczennicy lub uczniowi (np. mówiąc: wierzę ci), także wówczas, kiedy opowiadana przez tę osobę historia jest chaotyczna i niespójna (to częste u osób, które doświadczyły jakiejś krzywdy).
6	Wyraź swój stosunek (troskę, chęć pomocy, być może też zaniepokojenie), kiedy uczennica lub uczeń jest w trudnej sytuacji.	Mów o tym, co czujesz w związku z tą sytuacją, np. „Nie akceptuję tego, jak niektóre osoby zachowują się wobec ciebie i dlatego chcę ci pomóc”.
7	Okaż empatię, zrozumienie i akceptację dla emocji drugiej osoby.	Pamiętaj, że osoby dyskryminowane czy prześladowane mogą odczuwać wiele różnych i trudnych emocji, takich jak: lęk, niepokój, brak nadziei, frustrację, gniew, żal, wstyd, poczucie winy. Przygotuj się na wszystkie z nich, nawet jeśli miałyby być wymierzone w ciebie. Jeśli np. uczennica lub uczeń wykrzyczy w złości: „A co pan(i) może z tym zrobić?! Tyle to już trwa i mi nie pomogliście”, odpowiedz spokojnie i życzliwie: „Rozumiem, że jesteś wściekła(-y), faktycznie ktoś powinien zrobić coś wcześniej. Ale nie zrobił i teraz ja chcę naprawić ten błąd. Zależy mi na tym, żeby ci pomóc”. Pamiętaj o prostych, ale ważnych komunikatach: „przykro mi, że cię to spotkało”, „wyobrażam sobie, że to musi być naprawdę trudne”, „masz prawo tak się czuć”. Zauważ trudności, z jakimi może borykać się ta osoba: „Domyślam się, że nie było ci łatwo mi o tym powiedzieć. Bardzo się cieszę i dziękuję, że okazałaś(-eś) mi takie zaufanie”. Spytaj też tę osobę wprost o jej obawy, np.: „Czego boisz się najbardziej?” – to pozwoli ci opracować lepszy plan działania, a dla uczennicy lub ucznia będzie możliwością podzielenia się obawami i lękami z kimś innym, zamiast mierzenia się z nimi w pojedynkę. Dla osób doświadczających dyskryminacji, przemocy lub znęcania się albo chcących się ujawnić bardzo ważne jest to, że ktoś stara się zrozumieć ich sytuację i uczucia oraz że nie są z tym same. Pamiętaj, aby obok komunikatów o trosce i zrozumieniu zawrzeć też te pozytywne, tak aby nie powstało wrażenie, że dostrzegasz w tej sytuacji tylko trudności.



	Zasada	Sposób realizacji
8	Okazuj akceptację dla samej osoby uczennicy lub ucznia.	Okazanie akceptacji uczennicy lub uczniowi pomoże jej lub jemu mówić o swoich przeżyciach oraz emocjach, a przede wszystkim ma ogromne znaczenie jako wsparcie emocjonalne. Kiedy uczennica lub uczeń powie ci o swojej homo- lub biseksualności, powiedz: „To, że jesteś gejem/lesbijką/osobą biseksualną, jest w porządku”. Pamiętaj o tych słowach. Dla ciebie są one banalne, ale dla drugiej osoby mogą mieć bardzo dużą wartość. Możesz je powtórzyć nawet kilkakrotnie w trakcie rozmowy.
9	Akceptuj to, że to uczennica lub uczeń decyduje o tym, na jakie pytania odpowie, jakich informacji udzieli i czy w ogóle rozmowa się odbędzie.	Pamiętaj – żeby pomóc uczennicy lub uczniowi, nie musisz wiedzieć, czy jest to osoba LGB, czy nie; dlatego jeśli sama nie zechce ci o tym powiedzieć, nie pytaj, a tym bardziej nie naciskaj. Nie musisz też dowiedzieć się wszystkiego w pierwszej rozmowie. Okazuj cierpliwość, zainteresowanie i troskę, pamiętając by nie przejawiać niecodziennego zainteresowania, tzw. wścibstwa.
10	Nie formułuj ocen, w szczególności krytycznych wobec uczennicy lub ucznia. Nie rób żadnych założeń, jeśli nie masz ku temu podstaw. Traktuj każdą osobę indywidualnie.	Nie krytykuj uczennicy lub ucznia, nie sugeruj, że to jej lub jego zachowanie prowokuje niewłaściwe zachowania otoczenia. Jeśli samodzielnie ci tego nie powie, nie zakładaj, że jest hetero- lub homoseksualna(y). Unikaj komentarzy w rodzaju: „Jesteś gejem? W ogóle nie widać!”, „Nie przejmuj się, jesteś bardzo dziewczęca jak na lesbijkę”. Nie mów też: „Jesteś młoda(y), może ci jeszcze przejdzie”.
11	Dziel się wiedzą.	Jeśli uczennica lub uczeń zwróci się do ciebie, ponieważ zauważy u siebie zainteresowanie osobami tej samej płci, podziel się (w przystępny sposób!) naukową wiedzą na ten temat. To ważne, by uczeń lub uczennica wiedział(a), że orientacja homoseksualna lub biseksualna jest wariantem normy oraz że człowiek nie ma wpływu na to, jakiej jest orientacji, i że każda orientacja seksualna jest tak samo w porządku. Nie wahaj się nazywać sytuacji, którą obserwujesz: „To, czego doświadczasz, nazywa się dyskryminacją i jest niedopuszczalne”. Nazywaj zjawiska takie jak stereotypy czy homofobia. Jeśli czegoś nie wiesz, przyznaj się do tego („Moja wiedza na ten temat nie jest pełna, ale znajdę informacje lub pomogę ci w ich wyszukiwaniu”).

	Zasada	Sposób realizacji
		Możesz też polecić uczennicy lub uczniowi kontakt z którąś z organizacji pozarządowych wspierających osoby LGB.
12	Postaraj się zebrać jak najwięcej przydatnych informacji na temat sytuacji i samopoczucia tej osoby w szkole, w grupie rówieśniczej i w rodzinie.	Dzięki tym informacjom zorientujesz się, jakiej pomocy i w jakim obszarze potrzebuje uczennica lub uczeń. Różne osoby mogą mieć bardzo różne potrzeby, np. jedne są akceptowane w grupie rówieśniczej czy w rodzinie, a inne nie. Pytaj taktownie i tylko o to, co faktycznie jest ważne.
13	Ustal, co o sytuacji uczennicy lub ucznia wiedzą rodzice i jaki jest ich stosunek do osób LGB. Staraj się trafnie oszacować, na ile rodzice mogą być wsparciem dla tej osoby.	Sytuacja w rodzinie jest bardzo ważna. Czasem rodzice osób LGB w pełni akceptują ich orientację seksualną i są dla nich cennym wsparciem. Często jednak nic nie wiedzą o orientacji seksualnej swojego dziecka i zakładają, że jest heteroseksualna. Razem z uczennicą lub uczniem zastanów się, czy warto informować rodziców (tak, jeśli mogą być wsparciem, nie, jeśli nie zaakceptują prawdy). Pamiętaj, że to do uczennicy lub ucznia należy decyzja o tym, co powiedzieć rodzicom, nie zaś do ciebie. Możesz doradzać, ale nie naciskaj. Nie rób niczego za plecami tej osoby – to ona będzie ponosiła konsekwencje ewentualnego ujawnienia.
14	Ustal, jakie inne osoby mogą być wsparciem dla tej osoby (jakim „zapleczem społecznym” dysponuje).	To ważne, byś nie był(a) jedyną osobą wspierającą uczennicę lub ucznia. Warto stworzyć grupę lub sieć życzliwych osób.
15	Spytaj, czego uczennica lub uczeń oczekuje od ciebie i w jaki sposób jej lub jego zdaniem możesz pomóc.	Jasno i wprost zapytaj, jakiej pomocy uczennica lub uczeń od ciebie oczekuje i wyraż gotowość jej udzielenia, ale pozwól tej osobie zdecydować, jak ta pomoc będzie wyglądać. Pytaj np.: „Co twoim zdaniem możemy z tym zrobić? Czego teraz potrzebujesz?”, „Czy uważasz, że przyda ci się moja pomoc? Co mogę zrobić, żeby ci pomóc?”. Dopiero kiedy osoba ta wyartykułuje swoje potrzeby, wspólnie szukajcie rozwiązań (nie zakładaj, że wiesz lepiej, czego ona potrzebuje). Przekazując uczennicy lub uczniowi inicjatywę, okazujesz jej lub jemu szacunek i zachęcasz do samodzielnego podejmowania decyzji.



	Zasada	Sposób realizacji
16	Dopiero kiedy zdobędziesz wyczerpujące informacje, sformułuj ewentualne rady lub sugestie, ale nie narzucaj własnych rozwiązań.	Nie ulegaj pokusie szybkiego przedstawiania gotowych rozwiązań. Zaakceptuj fakt, że to, co ty uważasz za najlepsze wyjście, może nie odpowiadać potrzebom uczennicy lub ucznia, a to one powinny być w trakcie rozmowy na pierwszym miejscu. Wysłuchaj uważnie, jakie pomysły, przemyślenia, wątpliwości i obawy ma dana osoba. Najpierw ustalcie najważniejsze informacje, następnie na ich podstawie wspólnie, uwzględniając jej opinie i preferencje, szukajcie rozwiązań. Pamiętaj, że decydujący głos należy do niej.
17	Nie działaj bez porozumienia.	Informuj uczennicę lub ucznia o każdym kroku, jaki masz zamiar podjąć w danej sprawie, nie działaj za jej lub jego plecami.
18	Zaoferuj konkretną pomoc własną bądź innych specjalistów lub specjalistów.	Zaproponuj uczennicy lub uczniowi konkretne działania, które możesz podjąć. Poinformuj też o innych możliwościach uzyskania pomocy u kompetentnych i przyjaźnie nastawionych osób, w tym z organizacji społecznych działających na rzecz praw osób LGB .
19	Wspólnie ustalcie plan dalszego działania oraz ewentualnie termin kolejnego spotkania.	Pod koniec spotkania podsumuj najważniejsze zebrane informacje oraz wypracowane pomysły. Wspólnie zaplanujcie, które z nich, w jakich terminach, przez kogo i w jaki sposób zostaną zrealizowane. Pamiętaj, że decydujący głos należy do uczennicy lub ucznia.
20	Zachowaj dyskrecję.	Zapewnij (tyle razy, ile będzie to potrzebne) uczennicę lub ucznia o swojej dyskrecji. Jeśli poprosi cię o dochowanie tajemnicy, dochowaj jej. Pamiętaj, że każda uczennica i każdy uczeń ma prawo do poszanowania prywatności.

(źródło: opr. własne)

Bibliografia i literatura polecana

Czapiński J., Panek T. (red), Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2011.

Dułąk K., Świerszcz J., Przemoc i ubezwłasnowolnienie. Wsparcie psychiczne dla osób LGBTQ, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

Engel A., Kutra G., „Doświadczenia homoseksualnych mężczyzn związane z kształtowaniem się



orientacji seksualnej w okresie dorastania”, *Psychologia Rozwojowa*, 2003, t. 8, nr 2, s. 37–50.

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Grabski B., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych*, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 263–288.

Grabski B., Iniewicz G., Mijas M., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych - przegląd badań i prezentacja zjawiska*, *Psychiatria Polska*, t. 46, nr 4/2012, s. 637–647.

Hershberger S.L., D’Augelli A.R., *Poradnictwo dla homoseksualnych i biseksualnych nastolatków*, w: Perez R.M., Bieschke K.J., DeBord K.A. (red.), *Podręcznik poradnictwa i psychoterapii osób homoseksualnych i biseksualnych*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2014, s. 231–252.

Iniewicz G., *Stres mniejszościowy u osób biseksualnych i homoseksualnych. W poszukiwaniu czynników ryzyka i czynników chroniących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Iniewicz G., *Osoby LGB w biegu życia*, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 139–152.

Grabski B., Iniewicz G., Mijas M., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych - rola stresu mniejszościowego*, *Psychiatria Polska*, t. 46, nr 4/2012, s. 649–663.

Makuchowska M., Pawłęga M., *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa i Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2012.

Morrow S.L. *Po pierwsze – nie szkodzić: wyzwania terapeutyczne w psychoterapii lesbijek, gejów i osób biseksualnych*, w: Perez R.M., Bieschke K.J., DeBord K.A. (red.), *Podręcznik poradnictwa i psychoterapii osób homoseksualnych i biseksualnych*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2014.

Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Świerszcz J. (red.), *Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.



Reagowanie na homofobiczne incydenty – proste metody

Magdalena Goetz

Artykuł jest rekomendowany jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module trzecim (*Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole*) i szóstym (*Reagowanie na homofobię w szkole*) scenariusza zajęć.

Dla reagowania na przejawy homofobii w szkole ważne są dwie płaszczyzny działań: zapobiegawcze (profilaktyka) oraz interwencje podjęte bezpośrednio po zdarzeniu lub w jego trakcie.

Działania profilaktyczne jak najbardziej mogą stanowić formę reagowania na przejawy homofobii – i skutecznie ją powstrzymać, a przynajmniej zminimalizować jej skutki. Zanim jednak nauczycielki i nauczyciele je podejmą, muszą stawić czoła sytuacji, w której są świadkami homofobicznych zachowań bądź też o takich zachowaniach się dowiadują od innych – na przykład od pokrzywdzonej nimi osoby. Często, mimo szczerych chęci, wiele osób z kadry oświatowej nie zna skutecznych i właściwych sposobów reagowania w takich sytuacjach.

Z opublikowanego w 2015 roku raportu *Dyskryminacja w szkole* – obecność nieusprawiedliwioną wynika, że najbardziej popularną reakcją nauczycielek i nauczycieli w sytuacji dyskryminacji w szkołach jest rozmowa o charakterze tzw. pogadanki (a więc w formie wykładu, nie dialogu), i to w zasadzie tylko z osobą, która dopuściła się danego zachowania. Podejmując tę rozmowę, nauczycielki i nauczyciele dążą zwykle do wzbudzenia u młodej osoby poczucia winy, nadając swojej wypowiedzi ton potępienia oraz tworząc wszelkiego rodzaju zakazy bądź nakazy. Niestety taka reakcja się nie sprawdza. Wnioski z takiej rozmowy nie są uwewnętrzniane przez osobę, która dopuściła się niepożądanego zachowania, a cała interwencja może mieć na nią najwyżej taki wpływ, że będzie się ona bardziej starać o to, by lepiej ukrywać swoje postępowanie przed oczami



szkolnej kadry. Ponadto, brakuje wsparcia udzielonego osobom, w które homofobiczne ataki były wymierzone – cała uwaga nauczycieli i nauczycielek skierowana jest wyłącznie na osobę, która danego zachowania się dopuściła.

Niestety drugim popularnym sposobem reakcji jest... brak reakcji. Wynika on najczęściej z niedostatecznej świadomości problemu (z nieumiejętności rozpoznania przejawów homofobii bądź z jej bagatelizowania) i/lub z braku umiejętności właściwego reagowania.

Jak reagować na przemoc

Mówiąc o reakcji na przemoc, warto pamiętać o jej wszystkich możliwych formach. Nie tylko więc przemoc fizyczną należy uwzględniać, ale również psychiczną (w tym werbalną – która jest najczęstsza), ekonomiczną i seksualną, a także specyficzną formę przemocy tj. bullying (pol. znęcanie się).

Cenne i sprawdzone w praktyce wskazówki dotyczące skutecznego reagowania formułują m.in. Gawlicz, Rudnicki, Starniawski (2015) czy Andrusiewicz (2014). Najważniejsze z praktycznego punktu widzenia są następujące wskazówki:

1. Reaguj za każdym razem, kiedy widzisz przemoc.

Warto pamiętać, że uczennice i uczniowie obserwują kadrę szkoły i wyciągają z jej zachowania wnioski. Brak reakcji zostanie zinterpretowany jako przyzwolenie na przemoc. Dlatego należy jasno wyartykułować, że zachowania tego typu są niedopuszczalne i że wszyscy uczniowie i uczennice podlegają ochronie przed aktami przemocy.

2. Dokładnie nazwij zachowanie prześladowanej osoby.

Nie należy dopuszczać do sytuacji, w których obraźliwe czy krzywdzące słowa lub zachowania zostają uznane za zwykłe niewłaściwe zachowania czy nieuprzejmość. Trzeba nadać im odpowiednią rangę, jasno tłumacząc, że sprawa jest poważna.

3. Zgeneralizuj swój negatywny osąd sytuacji.

Można tego dokonać, mówiąc o przemocy słownej lub fizycznej, np.: „w tej szkole nie zgadzamy się na stosowanie przemocy wobec kogokolwiek”, „nie dyskryminujemy innych” itp.

4. Podkreśl wpływ podobnych zachowań na inne osoby i na całą grupę, której dotyczyło zachowanie.

W praktyce na właściwą reakcję w obliczu homofobicznej dyskryminacji czy przemocy słownej lub fizycznej powinny składać się następujące etapy i komponenty:

1. Natychmiastowa reakcja, której celem powinno być zatrzymanie niewłaściwego zachowania w danej chwili. Zdecydowanie nie należy odkładać interwencji czy rozmowy ze sprawcą(-czynią) na później – nie tylko dlatego, że można o tym po prostu zapomnieć, ale przede wszystkim dlatego, że:

a) należy jak najszybciej uwolnić prześladowaną osobę z opresyjnej sytuacji,

b) należy sprawić, aby osoby, w obecności których doszło do zdarzenia, również zobaczyły reakcję

nauczycielki czy nauczyciela,

c) im dłuższy czas dzieli niepożądane zachowanie od reakcji, tym ta reakcja ma mniejszy wpływ na osobę, która dopuściła się nagannego zachowania – czas ten powinien być więc jak najkrótszy.

2. Jednoznaczne nazwanie sytuacji – reakcja polegająca na nazwaniu wprost, bez używania eufemizmów, tego, co się właśnie wydarzyło. Warto zacząć od krótkiego przedstawienia faktów (które zostały zaobserwowane; były widziane lub słyszane), aby uczniowie i uczennice dokładnie wiedzieli, do czego się odnosimy, np.:

- Słyszałem(-am), że używasz słowa pedał. Jest to słowo obraźliwe i uważane za wyzwisko. Taki język jest nie do przyjęcia!
- To, jak został przez was potraktowany Tomek, jest dyskryminacją/ mową nienawiści/ przejawem uprzedzeń.
- Takie wypowiedzi są etykietowaniem i stereotypizowaniem.

Uwaga: Aby młodzi ludzie właściwie odebrali komunikaty, w których znajdują się bardziej specjalistyczne określenia, należy wcześniej lub niezwłocznie po incydencie przeprowadzić z nimi zajęcia (lekcję wychowawczą, warsztaty antydyskryminacyjne), na których poznają te określenia i rozumieją, co się z nimi wiąże (w tym – jaki wpływ może mieć ich zachowanie na osobę, w którą jest ono wymierzone).

3. Ujawnienie własnych emocji – reakcja służąca wzmocnieniu przekazu (a także, być może, pozwalająca reagującej osobie dać upust swoim emocjom). Dobrze jest wyrazić swoje uczucia wiążące się z danym zdarzeniem. Należy jednak pamiętać, by zrobić to przede wszystkim werbalnie (tzn. opisać te emocje), ale bez okazywania nadmiernej reakcji emocjonalnej – łatwiej bowiem jest kontrolować sytuację, zachowując spokój. Można powiedzieć np.:

- Jestem wstrząśnięta(y), poruszona(y); zła(y), że do czegoś takiego doszło w naszej szkole.
- Przykro mi, że to się wydarzyło. Nigdy nie powinno do czegoś takiego dojść.

4. Jasne wyrażenie sprzeciwu wobec danego zachowania, wraz ze zgeneralizowanym osądem sytuacji – reakcja podkreślająca zarówno własny sprzeciw, jak i fakt, że dane zachowanie jest wbrew zasadom przyjętym w całej szkole, np.:

- Zdecydowanie nie zgadzam się na takie zachowanie. W tej szkole nie dyskryminujemy innych.
- Stanowczo sprzeciwiam się takiemu zachowaniu. W tej szkole nie zgadzamy się na stosowanie przemocy wobec kogokolwiek.
- Takie zachowanie jest niezgodne ze szkolnym regulaminem i zakazane polskim prawem.

5. Dopytanie o motywację/wiedzę/perspektywę drugiej strony. Należy pamiętać, że skuteczna interwencja wobec sprawcy(-cy) niepożądanego zachowania powinna wiązać się z dialogiem. Jednym z ważnych jego celów jest poznanie perspektywy drugiej strony, co może pozwolić lepiej zrozumieć przyczyny jej zachowania (a w efekcie lepiej mu przeciwdziałać). Dopytanie ma jeszcze jedną funkcję – ma ono szansę wywołać choćby krótką autorefleksję. Młoda osoba, aby udzielić odpowiedzi, musi przemyśleć swoje postępowanie.



Dopytanie może mieć następującą formę:

- Jak do tego doszło?
- Co się wydarzyło, że tak się zachowałeś(-eś)?
- Co tobą kierowało/ co chciałeś(-eś) osiągnąć?.

Uwaga: *Celem tego postępowania jest przede wszystkim zdobycie wiedzy na temat przyczyny zachowania, nie zaś wyrażenie dezaprobaty (to już zostało zrobione w poprzednich krokach). Dlatego, formułując pytania, należy unikać ukrytej lub wyrażanej wprost krytyki oceniającej, np. „Jak mogłaś/eś się tak zachować?”, „Co też ci przyszło do głowy?”, „Dlaczego nie zachowujesz się jak należy?”. Tego typu pytania nie prowokują do merytorycznych wyjaśnień, ale do przyjęcia postawy obronnej, a nawet do agresji. Z pewnością też nie wywołają one u danej osoby autorefleksji (bo osoba ta skupi się wówczas na obronie).*

6. Przekazanie merytorycznych informacji – działanie, w którym chodzi o wyjaśnienie uczennicy czy uczniowi (a także osobom, w których obecności doszło do nagannego zachowania), co i dlaczego robi źle. Andrusiewicz pisze w tym kontekście o „stworzeniu cennych momentów wychowawczych”, czyli o wykorzystaniu danej sytuacji jako okazji do podjęcia konkretnych działań edukacyjnych i wychowawczych, tak by uczestniczące w niej osoby wyniosły przydatną wiedzę. Interweniująca osoba musi zdecydować, czy będzie edukować uczennice i uczniów w danym momencie, czy później (może to zależeć np. od stopnia powagi sytuacji, a także tego, jakim czasem dysponuje w danym momencie – bo może nie być czasu na rozmowę itp.). Pewnym kompromisem w razie braku czasu może być krótki merytoryczny komunikat w danej chwili i zapowiedź powrotu do tematu. Powrót ten powinien być jak najszybszy (warto pamiętać – im szybciej reagujemy, tym więcej zostaje w głowach uczennic i uczniów, lepiej więc nie planować działania za miesiąc, ale np. jeszcze w tym samym tygodniu czy nawet dzień później). Taka późniejsza edukacja całej klasy jest dobrą okazją, by nauczyć uczniów i uczennice, jaki język i jakie zachowania są pożądane i akceptowane, a jakie nie.

Uwaga: *Jednym ze sposobów przekazania merytorycznej wiedzy może być zlecenie osobie, która dopuściła się homofobicznych zachowań, przygotowania referatu na temat kwestii istotnych dla praw osób LGB.*

7. Wyrażenie oczekiwania zaprzestania danego zachowania. Należy pamiętać, że aby skutecznie zmieniać niepożądane zachowania uczennic i uczniów na właściwe, nie wystarczy jedynie krytykować, ale trzeba wyjaśnić też, jakie są wobec nich konkretne oczekiwania. Można np. powiedzieć: Wierzę, że teraz już rozumiesz, jaki popełniłaś(-eś) błąd i że to zachowanie już się nie powtórzy. Liczę, że będziesz się do innych zwracać z szacunkiem, bez obraźliwych czy homofobicznych słów.

8. Zapewnienie o poniesieniu odpowiedzialności. Nie w każdej sytuacji wobec osób dopuszczających się homofobicznych zachowań warto od razu wyciągać konsekwencje. Należy to zrobić, jeśli zdarzenie jest poważne bądź mniej znaczące, ale powtarzające się. Natomiast kiedy przyłapiemy



kogoś na czymś po raz pierwszy, wystarczyć mogą opisane wyżej kroki. Można dać w tej sytuacji jedną szansę na poprawę i starać się bazować na pozytywnej motywacji do zmiany (pamiętając o tym, by ją później zauważyć i docenić, np. chwaląc prawidłowe zachowania). Nie warto natomiast dawać drugiej szansy. Najlepiej przy pierwszym incydencie zapowiedzieć, że kolejny poskutkuje konsekwencją regulaminową i później konsekwentnie tę zapowiedź zrealizować (uczennice i uczniowie muszą wiedzieć, że nie rzucamy słów na wiatr i traktujemy rzecz poważnie; dzięki temu budujemy także swój autorytet wychowawczy i dajemy poczucie bezpieczeństwa, pokazując obowiązywanie stałych zasad).

Uwaga: *Warto sprawdzić politykę szkoły w tym zakresie (a w razie potrzeby ustalić ją np. na posiedzeniu rady pedagogicznej) i upewnić się, że dyscyplinujące działania są adekwatnie i równomiernie stosowane wobec wszystkich rodzajów dyskryminacji, przemocy i znęcania się.*

Należy pamiętać, że sprawdzające się w praktyce działania to właśnie te, które bliższe są partnerskiej rozmowie i które zawierają elementy edukacyjne – są one skuteczne nawet w dłuższej perspektywie czasowej. Bardzo istotne jest również zachowanie równowagi emocjonalnej przez cały czas trwania interwencji, nieokazywanie osobie, która dopuściła się nagannego czynu wrogości czy też piętnowanie jej (krytykować należy zachowanie, a nie osobę). Zasady postępowania są tu podobne jak przy reagowaniu na inne formy przemocy.

Warto także pamiętać, by nie zrzucać na młodzież odpowiedzialności za „dogadanie się”, ponieważ prześladowanie w każdej formie wiąże się z nierównowagą sił. Taka strategia nie zadziała, a nawet może ona nawet pogorszyć sytuację pokrzywdzonej osoby. Zamiast tego rekomendujemy zachęcenie osoby, która dopuściła się niewłaściwego zachowania, do tego, by razem z nauczycielką lub nauczycielem wybrała sposób, w który może adekwatnie i właściwie naprawić wyrządzoną szkodę i przeprosić.

Wsparcie elementem reakcji

Ważnym elementem reakcji na homofobiczne zachowania, o którym jednak często się zapomina, jest wsparcie osoby pokrzywdzonej. Nie wystarczy więc ocenić „na oko”, czy nic jej nie jest, bo może ona odczuwać silne emocje i nie uzewnętrzniać ich. Należy zatem zawsze zapytać jej, jak się czuje, czy chce porozmawiać, czy potrzebuje jakiejś pomocy. Pytanie to należy zadać szczerze, okazując autentyczne zainteresowanie, troskę i życzliwość. Jeśli osoba ta wyczuje, że robimy to tylko pro forma, nie odpowie nam szczerze. Jeśli usłyszymy zdawkowe „wszystko w porządku”, lepiej bez nacisku, ale z zainteresowaniem spytać, czy na pewno. Kiedy w odpowiedzi padnie „tak”, warto na wszelki wypadek odpowiedzieć np. W porządku; jeżeli jednak będziesz chciał pogadać, to wiesz, jak mnie znaleźć. Może być bowiem tak, że osoba ta nie będzie gotowa na rozmowę w tym momencie – lepiej więc zostawić kwestię dyskretnie otwartą, by pokrzywdzona osoba wiedziała, że w każdej chwili może do niej wrócić.

Rozmawiając z osobą pokrzywdzoną przemocą czy dyskryminacją w szkole, dobrze jest okazywać jej zrozumienie, zainteresowanie i swoją wrażliwość. Nie należy jednak z tym przesadzać i wpadać



w zbyt egzaltowany ton. Pamiętajmy, że chodzi nie tylko o to, by okazywać autentyczne przejęcie, ale też o to, by być w oczach uczennicy czy ucznia oparciem. Starajmy się jawić jako osoby silne i solidne, zachowujmy emocjonalną równowagę i dbajmy o oszczędną ekspresję emocji. W sytuacji interwencji należy też podjąć decyzję, czy udzielać wsparcia w danym momencie, czy też później. Może to być zależne od zapasu czasu, jakim dysponujemy, ale też np. od obecności osób, które obserwowały całe zdarzenie (takie rozmowy lepiej przeprowadzać w cztery oczy). Natomiast ewentualne spotkanie z pedagogiem(-żką) sugerować należy tylko wtedy, gdy dana osoba poprosi o dodatkowe wsparcie.

Wspierając osoby pokrzywdzone prześladowaniem

1. Nie należy wprowadzać ich w rolę bezradnych ofiar (i nie nazywać ich nigdy ofiarami!) – warto przypomnieć im, że mają wpływ na to, co się dzieje, a także zachęcać je do wypracowania w sobie wysokiej samooceny i szacunku do siebie. Dobrze jest także przypomnieć, że doświadczanie prześladowania nie oznacza, że w jakikolwiek sposób się na nie zasłużyło.
2. Warto przypomnieć im, że mają prawo do życia w bezpiecznym środowisku i że odpowiedzialnością szkoły jest zapewnienie im tego.
3. Należy zachęcać je do rozwoju osobistego – jeśli są celem prześladowania, skłaniać je, aby nie ukrywały i nie wstydziły się tego, kim są.
4. Pomocne jest umieszczenie sytuacji w określonym kontekście („ta sytuacja nie będzie trwać wiecznie”, „to tylko mała grupka ludzi”, „to zdarza się tylko w szkole”, itp.), aby pomóc im spojrzeć na ten problem z dystansu i właściwej perspektywy.
5. Należy przyznać im prawo do poczucia krzywdy i gniewu; starając się nadać rzeczom właściwe priorytety, nie minimalizując jednocześnie tego, jak zostały skrzywdzone.
6. Warto pamiętać, że najlepszym narzędziem przeciwko dręczeniu jest dobra grupa przyjaciół – można zachęcić osoby pokrzywdzone przemocą, by prosiły o pomoc koleżanki i kolegów, pomóc im wyjaśnić innym, przez co przechodzą osoby dyskryminowane.
7. Konieczne należy przypomnieć, że zawsze mogą na nas liczyć (rekomendujemy, by dać czytelną informację, że zawsze zostaną wysłuchane – mówienie o problemach innym to nie to samo, co skarżenie się im).

Rozmowa ze sprawcami(-czyniami)

W kontakcie z osobą wyrażającą skrajne dyskryminujące poglądy nauczyciel czy nauczycielka może mieć trudności w porozumieniu się. Oto kilka wskazówek, jak należy w takiej sytuacji postępować:

1. Należy prezentować podejście pedagogiczne, a nie dyscyplinarne – nie dawać sprawczyńom lub sprawcom prześladowań do zrozumienia, że rzuca się im wyzwanie na gruncie ich poglądów.

¹ Rekomendujemy raczej synonimy o bardziej neutralnym zabarwieniu emocjonalnym – np. „osoba pokrzywdzona”, „osoba poszkodowana” czy „osoba, która doświadczyła prześladowania/przemocy”.

2. Jeśli próbują minimalizować powagę zdarzenia, mówiąc, że „to tylko takie żarty”, nie należy tego akceptować. Konieczne jest w takiej sytuacji wyjaśnienie, w jaki sposób używanie przemocy wpływa na pokrzywdzoną osobę.
3. Dobrze jest wyjaśnić, że nie chodzi o narzucanie swoich opinii oraz że możliwa jest dyskusja. Nie należy jednak wchodzić w dyskusję na temat przekonań, lecz jedynie sprzeciwiać się zachowaniom o charakterze dyskryminującym.

Dobry przykład własny

To ważne i cenne, by nauczycielki i nauczyciele starali się być tzw. wzorem akceptacji zarówno dla uczennic oraz uczniów, jak i dla innych osób ze szkolnej społeczności oraz swojego środowiska. Andrusiewicz proponuje, aby kadra szkolna:

- kreowała wzory dobrego zachowania przy użyciu inkluzywnego (równościowego, włączającego) języka i ustanawiała przyjazne środowisko, nie dokonując założeń o orientacji seksualnej i tożsamości płciowej innych osób,
- zwracała uwagę na uprzedzenia, stereotypy i mity występujące w społeczeństwie na temat osób LGB,
- okazywała szacunek wobec osób LGB i nie tolerowała homo- i bifobii, reagując zawsze, kiedy jest to potrzebne.

Zwroty, które mogą być przydatne w relacjach wewnątrz rady pedagogicznej:

Niezależnie od tego, jakie mamy zdanie na temat osób LGBT, pokażmy, że mogą na nas liczyć i że nie spotkają ich z naszej strony żadne nieprzyjemności.

Trzeba otworzyć szkołę na różnorodność, zachęcać młodzież do tego, aby rozwijała się według własnych oczekiwań, i umożliwić im ten rozwój.

Musimy pamiętać, że patrzenie przez pryzmat schematów ogranicza nasz rozwój. Pozwólmy uczniom i uczennicom na nieschematyczne spojrzenie. Uczmy ich, że różnorodność jest wartością.

Profilaktyka homofobii w szkole

Jak pokazują badania (Iniewicz, 2015), najczęstszym źródłem problemów i lęku osób LGB jest oczekiwanie odrzucenia oraz obawa przed doznaniem fizycznej przemocy. Raport pt. Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona pokazuje, że są to obawy oparte na realnych podstawach – bo osoby LGB w polskiej szkole faktycznie często doznają wykluczenia czy przemocy fizycznej i werbalnej. Celem podejmowanych w szkole działań profilaktycznych powinno być rozwijanie i umacnianie w szkolnej społeczności postaw akceptacji i tolerancji wobec osób LGB, a także zapewnienie im bezpieczeństwa oraz przeciwdziałanie ich wykluczeniu.



Profilaktyka powinna obejmować:

1. Działania na rzecz bezpieczeństwa osób LGB, tj.:
 - konkretne zapisy w statucie i regulaminie szkoły o braku zgody na przejawy dyskryminacji i przemocy, w tym wobec osób LGB,
 - położenie nacisku na zapewnienie bezpieczeństwa poszkodowanym osobom oraz opracowanie dla nich form wsparcia,
 - opracowanie konkretnych procedur reagowania na przejawy homofobicznej agresji i dyskryminacji,
 - dołożenie starań, aby te zapisy i procedury były znane wszystkim oraz realizowane w praktyce,
 - regularne monitorowanie skali homofobicznej przemocy i dyskryminacji w szkole,
 - powołanie osoby kompetentnej jako pełnomocnika ds. przeciwdziałania przemocy na terenie placówki,
 - dyskretne monitorowanie sytuacji osób, które ujawniły się jako należące do społeczności LGB lub mogą do niej należeć, działanie w razie potrzeby,
 - wyciąganie regulaminowych i prawnych konsekwencji wobec osób dopuszczających się przemocy.
2. Edukację antydyskryminacyjną (w tym antyhomofobiczną), tj.:
 - organizowanie lekcji wychowawczych poświęconych przeciwdziałaniu dyskryminacji, wspierających tolerancję, otwartość i empatię, w tym wobec osób LGB,
 - organizowanie warsztatów i spotkań z udziałem zewnętrznych specjalistek(-ów) (np. z organizacji wspierających osoby LGB),
 - organizowanie akcji szkolnych czy przedstawień teatralnych poświęconych otwartości i akceptacji (w tym wobec osób LGB),
 - poruszanie tematyki LGB podczas lekcji przy okazji omawiania różnych zagadnień,
 - dobieranie materiałów edukacyjnych prezentujących informacje zgodne z aktualnym stanem wiedzy naukowej, prostowanie przestarzałych czy stereotypowych treści,
 - gotowość do rozmowy na ten temat, kiedy uczennice i uczniowie o niego pytają,
 - edukowanie kadry pedagogicznej – rozpowszechnianie materiałów informacyjnych, organizowanie szkoleń o tematyce antydyskryminacyjnej i LGB,
 - uczenie zarówno młodzieży jak i nauczycieli właściwych reakcji na przejawy dyskryminacji i przemocy, uwrażliwienie rodziców,
 - nawiązanie współpracy z organizacją przeciwdziałającą dyskryminacji i homofobii – umożliwia to pozyskanie materiałów edukacyjnych, zaproszenie ekspertki(-ta) czy fachowe konsultacje,
 - zapraszanie osób należących do grup dyskryminowanych – mogą one bowiem przybliżyć uczennicom i uczniom problem dyskryminacji, a jednocześnie dać się im lepiej poznać.
3. Kreowanie przyjaznej atmosfery, tj.:
 - dbanie, by w szkole panowała przyjazna atmosfera oraz by każda osoba czuła się dobrze i bezpiecznie,

- traktowanie wszystkich uczennic i uczniów z szacunkiem, akceptacją i otwartością,
- dbanie o nieopresyjność, inkluzywność oraz o fachowość używanego języka,
- dobry przykład postawy własnej,
- wspieranie pożądaných postaw uczennic i uczniów (np. pochwałą), a nie tylko koncentrowanie się na karach za zachowania niepożądane,
- tworzenie sprzyjającej atmosfery i warunków dla wspierania osób LGB przez osoby heteroseksualne.

Aby zapoznać się z większą liczbą konkretnych pomysłów sprawdzonych działań, poznać ich przebieg i sposób organizacji, warto sięgnąć do dobrych praktyk przedstawionych w trzeciej części podręcznika, a także odwiedzić stronę internetową projektu www.szkolabehomofobii.pl, na której znajdują się publikacje dotyczące przeciwdziałania homofobii szkolnej oraz adresy internetowe organizacji działających na rzecz społeczności LGBT.

Bibliografia i literatura polecana

Andrusiewicz A., Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polisfera, Kraków 2014.

Attawell K., Odpowiedzi sektora edukacji na homofobiczną przemoc rówieśniczą, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2014.

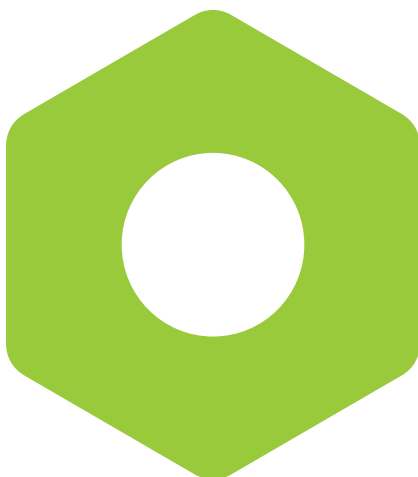
Denes, D. (red.), Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne. Podręcznik działań w społecznościach lokalnych, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa, Warszawa 2009.

Dułąk K., Świerszcz J., Przemoc i ubezwłasnowolnienie. Wsparcie psychiczne dla osób LGBTQ, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

Gawlicz K., Rudnicki P., Starniawski M. (red.), Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Iniewicz G., Stres mniejszościowy u osób biseksualnych i homoseksualnych. W poszukiwaniu czynników ryzyka i czynników chroniących, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

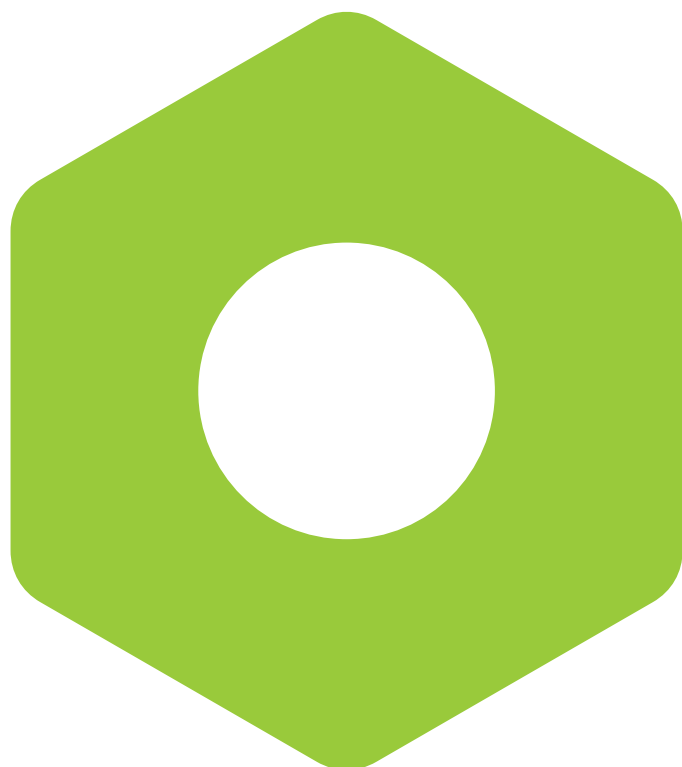
Świerszcz J. (red.), Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.



SCENARIUSZ ZAJĘĆ

**Przeciwdziałanie homofobii
szkolnej i wspieranie
poszkodowanych nią osób**

Część II



Wprowadzenie do szkolenia

Cele modułu

1. Poznanie i ustalenie sposobu realizacji potrzeb osób uczestniczących w szkoleniu.
2. Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w grupie szkoleniowej.
3. Zwiększenie motywacji do uczestnictwa w zajęciach.

Czas realizacji

60 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Powitanie, przedstawienie się uczestniczących osób.
2. Przedstawienie celów szkolenia, zebranie potrzeb, odniesienie potrzeb do celów szkolenia.
3. Określenie zasad pracy.

Metody

- miniwykład,
- praca indywidualna,
- dyskusja.

Materiały

- prezentacja multimedialna „Szkoła bez homofobii” do pobrania ze strony www.szkołabezhomofobii.pl,
- samoprzylepne kartki,
- pisaki,
- duże arkusze papieru zatytułowane „Potrzeby” oraz „Zasady pracy”,
- (opcjonalnie) taśma papierowa lub etykiety na koperty do zapisania imion.

Przygotowanie do zajęć

W przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć pomocny może być artykuł „Zajęcia dotyczące homofobii szkolnej. Wskazówki dotyczące przygotowania się do zajęć”. Znajduje się on w pierwszej części publikacji.



Przebieg

Część 1. Powitanie, przedstawienie się uczestniczących osób (czas 15 minut)

Na początku szkolenia osoba prowadząca wita uczestniczki oraz uczestników, po czym przedstawia się, podkreślając przy tym własne kompetencje związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji i zapewnianiem bezpieczeństwa w szkole. Następnie prosi także osoby uczestniczące o przedstawienie się poprzez podanie imion, nazwisk, nazw oraz lokalizacji szkół i placówek, w których pracują, a także informacji o pełnionych w nich funkcjach.

Część 2. Przedstawienie celów szkolenia, zebranie potrzeb, odniesienie potrzeb do celów szkolenia (czas 25 minut)

Opcja 1:

Osoba prowadząca przedstawia na podstawie prezentacji w multimedialnej cele szkolenia i opisuje rezultaty, jakie dzięki udziałowi w nim uzyskają osoby uczestniczące. Następnie rozdaje kartki samoprzylepne (nie więcej niż po trzy na osobę), prosząc o zapisanie na nich najważniejszych potrzeb, tj. tematów, kwestii, zagadnień, które zdaniem osób uczestniczących powinny zostać poruszone podczas zajęć. Ważne jest zaznaczenie, że owe potrzeby powinny być sformułowane w sposób konkretny i zrozumiały, umożliwiając łatwe zidentyfikowanie ich istoty. Osoba prowadząca prosi o umieszczenie zapisanych kartek na przygotowanym wcześniej dużym arkuszu papieru zatytułowanym „Potrzeby”. Kiedy już wszystkie osoby uczestniczące zastosują się do powyższego polecenia, osoba prowadząca odczytuje zapisane zdania, jednocześnie odnosząc się do zawartej w nich treści oraz przypisując je do modułów, podczas trwania których zostaną one zrealizowane. W przypadku potrzeb, które nie są możliwe do spełnienia w trakcie szkolenia, należy wyraźnie o tym poinformować oraz wyjaśnić przyczynę. Z kolei jeśli chodzi o zapisy, które są częściowo powiązane z treściami szkolenia, osoba prowadząca może dokonać ich modyfikacji (np. przeznaczyć więcej czasu na ich realizację lub zmienić nieco scenariusz zajęć).

Po zakończeniu modułu osoba prowadząca umieszcza przygotowany arkusz z potrzebami w widocznym miejscu, co umożliwi odnoszenie się do nich podczas zajęć.

Opcja 2:

Na dużym arkuszu papieru zatytułowanym „Trójkąt satysfakcji” osoba prowadząca rysuje trójkąt (rysunek powinien zajmować większą część powierzchni arkusza), po czym oznacza kolejno jego wierzchołki: potrzeby emocjonalne, potrzeby proceduralne i potrzeby wiedzowe. Następnie rozdaje osobom uczestniczącym kartki samoprzylepne w trzech kolorach (maksymalnie po trzy kartki jednego koloru na osobę). Zadaniem osób uczestniczących jest zapisanie na kartkach odpowiedniego koloru najważniejszych potrzeb, tematów, kwestii, rozwiązań, zagadnień, których uwzględnienie umożliwi im uzyskanie satysfakcji z uczestnictwa w kursie. Przykładowe przypisanie rodzaju potrzeby do konkretnego koloru może wyglądać następująco: żółte – potrzeby emocjonalne, niebieskie – potrzeby proceduralne, zielone – potrzeby wiedzowe. Objasniając sposób

wykonania ćwiczenia, osoba prowadząca podkreśla, że na jednej kartce można zapisać tylko jedno zagadnienie, natomiast jego treść musi być zgodna z przeznaczeniem koloru danej kartki. Następnie osoby uczestniczące proszone są o umieszczenie zapisanych kartek w odpowiednich miejscach na przygotowanym wcześniej dużym arkuszu papieru zatytułowanym „Trójkąt satysfakcji” – w okolicach jednego z wierzchołków trójkąta potrzeb emocjonalnych, przy kolejnym zaś potrzeb proceduralnych itd. Po wykonaniu przez uczestniczki i uczestników tychże czynności osoba prowadząca odczytuje wyłącznie treść kartek samoprzylepnych oznaczonych jako potrzeby wiedzowe, odnosząc się przy tym do zawartej na nich treści oraz załączając je do odpowiedniego modułu.

Jeśli któreś z potrzeb nie są możliwe do spełnienia podczas szkolenia, należy to grupie oznajmić oraz wytłumaczyć przyczynę. Z kolei w przypadku tych potrzeb, które są powiązane z tematyką szkolenia tylko częściowo, można dokonać ich (bądź też scenariusza zajęć) stosownej modyfikacji. Przygotowany w tej części arkusz z potrzebami osoba prowadząca pozostawia do wykorzystania podczas kolejnej części zajęć.

Część 3. Określenie zasad pracy (20 minut)

Wykorzystując prezentację multimedialną, osoba prowadząca przedstawia ramowy program zajęć. Zaznacza przy tym, że w zależności od potrzeb może być on zmieniony (również jeżeli chodzi np. o wcześniejszą godzinę rozpoczęcia i zakończenia zajęć czy też dłuższy lub krótszy czas trwania poszczególnych modułów). Następnie omawia harmonogram kursu i odnosi się do zebranych wcześniej potrzeb.

Opcja 1 (kontynuacja):

Osoba prowadząca proponuje wspólne ustalenie zasad pracy. Wyjaśnia uczestniczkom i uczestnikom, że chodzi o reguły, które umożliwią zarówno zbudowanie atmosfery bezpieczeństwa, jak i zagwarantują grupie sprawną pracę oraz stworzenie dobrych relacji między jej członkiniami i członkami. Zgłoszone przez poszczególne osoby uczestniczące i zaakceptowane przez całą grupę propozycje osoba prowadząca zapisuje na dużym arkuszu papieru zatytułowanym „Zasady pracy”. Po zakończeniu modułu osoba prowadząca umieszcza przygotowane zasady w widocznym miejscu w sali szkoleniowej, co umożliwi odnoszenie się do nich podczas zajęć.

W przypadku gdy grupie brakuje pomysłów, propozycje zasad przedstawia osoba prowadząca.

Zasadami pracy mogą przykładowo być:

- w jednym momencie mówi jedna osoba,
- nieujawnianie informacji personalnych ze szkolenia innym osobom (tzw. tajemnica grupy),
- zwracanie się do siebie po imieniu,
- punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć,
- zadawanie pytań i zgłaszanie wątpliwości,
- dobrowolność uczestnictwa,
- zgłaszanie potrzeb, które pojawiły się w trakcie szkolenia,



- wypowiedzanie się we własnym imieniu – zaimek „ja”,
- unikanie generalizowania,
- odnoszenie się w trakcie zajęć do wiedzy naukowej, nie zaś do przekonań moralnych czy religijnych,
- okazywanie szacunku osobom o odmiennych poglądach.

Opcja 2 (kontynuacja):

Tak samo jak w przypadku przygotowywania „Trójkąta satysfakcji” w poprzedniej części ćwiczenia, tak i w tym osoba prowadząca przystępuje do omówienia treści kartek samoprzylepnych oznaczonych jako potrzeby proceduralne oraz potrzeby emocjonalne.

Każdą z przedstawionych propozycji należy odczytać, następnie przedyskutować z grupą i uzgodnić, w jaki sposób (jeżeli nie wynika to wprost z zapisu na kartce) może zostać spełniona. Należy również zastanowić się, czy grupa zgodzi się na przyjęcie danej propozycji jako zasady obowiązującej podczas zajęć. Po omówieniu potrzeb możliwe jest zawieszenie stworzonego „Trójkąta satysfakcji” w widocznym miejscu w sali szkoleniowej lub też zapisanie (w formie zasad pracy) na nowym dużym arkuszu papieru przewidzianych do spełnienia potrzeb proceduralnych oraz emocjonalnych.

Jeżeli osoby uczestniczące zdecydowały o zwracaniu się do siebie po imieniu, osoba prowadząca prosi je o przygotowanie za pomocą taśmy papierowej (lub etykiet na koperty) naklejek z imionami, których należy używać, zwracając się do nich.

Wskazówka:

W tej części zajęć warto podkreślić, że przeciwdziałanie homofobii szkolnej jest prawnym obowiązkiem szkoły – związanym zarówno z przeciwdziałaniem zjawiskom dyskryminacji, jak i przemocy (w tym także tej polegającej na znęcaniu się) – co będzie omówione w późniejszej części zajęć. Ponadto należy podkreślić, że szkoła jest neutralna światopoglądowo, w związku z czym przekazywana przez nią wiedza musi być zgodna z poglądami naukowymi, nie zaś z przekonaniem poszczególnych osób z kadry pedagogicznej.

Bardzo istotnym czynnikiem w kontekście propagowania idei przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy jest wiarygodność postawy osoby prowadzącej, tj. pełna identyfikacja z przekazywaną przez siebie wiedzą oraz promowanymi wartościami. Zadeklarowanie wierności tym wartościom na początku szkolenia będzie miało wpływ na normy pracy grupy. Do tej sfery można się odwołać np. w sytuacji dyskusji, w której argumenty wyznaniowe będą przedstawiane jako równoprawne z wiedzą naukową w danym zakresie.

W przypadku większej dostępności czasu przeznaczanego na realizację modułu rekomendujemy zakończenie go ćwiczeniem integracyjnym. Pozwoli ono osobom uczestniczącym nawiązać między sobą pierwsze znajomości i rozpocząć budowanie poczucia bezpieczeństwa w grupie. Będzie to miało wpływ na efektywność sytuacji edukacyjnych tworzonych w ramach kolejnych modułów.

Moduł II

Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja

Cele modułu

1. Rozwój własnej świadomości dotyczącej przyczyn powstawania zjawiska dyskryminacji i jego przejawów.
2. Rozwijanie wrażliwości antydyskryminacyjnej i kształtowanie postawy szacunku dla ludzkiej różnorodności.
3. Zapoznanie z kluczowymi pojęciami dotyczącymi dyskryminacji.

Czas realizacji

180 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Tożsamość indywidualna i grupowa.
2. Postrzeganie innych grup i jego wpływ na występowanie stereotypów oraz uprzedzeń.
3. Dyskryminacja – definicje.

Metody

- dyskusja,
- praca indywidualna,
- praca w grupie,
- dyskusja,
- miniwykład z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej,
- praca w parach lub trzyosobowych zespołach.

Materiały

- prezentacja multimedialna "Szkoła bez homofobii" do pobrania ze strony www.szkolabezhomofobii.pl,
- karta zadań – załącznik nr 1 (materiał dla każdej osoby uczestniczącej),
- tablica z dużymi arkuszami papieru,
- kolorowe pisaki,
- papierowa taśma klejąca lub papierowe samoprzylepne etykiety adresowe,
- długopisy,
- kosz na śmieci,
- studia przypadków – załącznik nr 2 (przygotowane do rozdania podczas zajęć).



Przygotowanie do zajęć

W przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć pomocne mogą być artykuły: „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji”, „Skąd się bierze homoseksualność. Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, „Zły wygląd w szkole, czyli heteronorma rządzi” oraz „Prawo oświatowe przeciw dyskryminacji”. Znajdują się one w pierwszej części publikacji.

Przebieg

Część 1. Tożsamość indywidualna i grupowa (50 minut)

Osoba prowadząca zapoznaje osoby uczestniczące z celami modułu. Następnie zaprasza je do udziału w ćwiczeniu „Fragmenty mojej tożsamości¹”. Wyjaśnia, że ćwiczenie to dotyczy identyfikacji z różnymi grupami, po czym rozdaje karty zadań (załącznik nr 1), informując przy tym, że nie będą one zbierane ani upubliczniane bez zgody ich właścicielek i właścicieli.

1. Praca indywidualna (5 minut)

Osoba prowadząca prosi osoby uczestniczące o zapisanie swoich imion na kartach zadań (na środku, pomiędzy narysowanymi pięcioma polami), a następnie wpisanie – spontanicznie, bez zastanawiania się – w pięć pustych pól nazw grup, z którymi się utożsamiają (zaleca się wówczas podsuniecie uczestniczkom i uczestnikom kilku pomysłów na kategorie, należy jednak unikać podawania konkretnych przykładów, ponieważ mogą one zasugerować odpowiedzi i tym samym ograniczyć inwencję). Mogą to być np. grupy zawodowe, religijne, narodowe, hobbistyczne.

Kiedy osoby uczestniczące wykonają polecenie, osoba prowadząca prosi je, aby podkreśliły jedną grupę, która w tej chwili wydaje im się najważniejsza.

2. Praca w dużej grupie (10–15 minut)

Osoba prowadząca informuje osoby uczestniczące, że za chwilę będzie odczytywać nazwy pewnych kategorii (podane poniżej). Gdy któraś z osób uczestniczących usłyszy nazwę kategorii, którą zapisała w karcie zadań, wówczas wstaje. Po odczytaniu nazwy kategorii i powstaniu identyfikujących się z nią uczestniczek oraz uczestników osoba prowadząca wypowiada słowo „najważniejsza”, które sugeruje osobom, które uznały daną kategorię za najważniejszą, aby pozostały w pozycji stojącej. Pozostałe osoby siadają. Przed rozpoczęciem ćwiczenia osoba prowadząca powinna poprosić, by w czasie tej części ćwiczenia powstrzymać się od jakichkolwiek rozmów i komentarzy. Powinna także zastrzec, że osoby uczestniczące mogą nie wstawać, jeżeli uznając, że nie chcą upubliczniać grup zapisanych na ich karcie zadań.

Czas stania powinien trwać ok. pięciu sekund i kończyć się sygnałem „dziękuję” ze strony osoby prowadzącej. Procedura ta jest powtarzana przy każdej z kategorii. Przed wypowiedzeniem kolej-

¹ Za: Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=94:publikacje&Itemid=1208.



nej kategorii osoba prowadząca powinna się upewnić, że wszystkie osoby siedzą. Jeśli się zdarzy, że w chwili odczytania danej kategorii nikt nie wstanie, należy odczekać kilka sekund.

Kategorie proponowane do odczytania przez osobę prowadzącą:

- religia,
- pochodzenie narodowe,
- płeć,
- orientacja seksualna,
- zawód,
- wiek,
- status społeczny,
- hobby, czas wolny,
- rodzina,
- przyjaciele,
- szkoła, uniwersytet,
- sport,
- działalność charytatywna,
- orientacja polityczna,
- sąsiedztwo, dom,
- język,
- mniejszości,
- muzyka i sztuka,
- zwyczaje żywieniowe (np. wegetarianizm)
- tożsamość płciowa.

Kategorie mogą być dobrane w zależności od potrzeb. Podana lista jest tylko propozycją. Można ją uzupełnić lub stworzyć inną.

Po odczytaniu listy proponowanych kategorii osoba prowadząca może poprosić osoby uczestniczące o dodanie pozycji, których nie wymieniła, a które pojawiły się w kartach zadań. Po ich uzgodnieniu osoba prowadząca kontynuuje ćwiczenie zgodnie z opisaną powyżej procedurą.

3. Omówienie ćwiczenia (15–20 minut)

Osoba prowadząca omawia ćwiczenie z osobami uczestniczącymi. Pomocne mogą być w tym pytania takie jak np.

- Jak wam się uczestniczyło w tym ćwiczeniu? Czy było coś, co sprawiało wam trudność w czasie jego wykonywania?
- Jak się czuliście(-liście), gdy musieliście(-eliście) stać same(i), a jak kiedy stały prawie wszystkie osoby? Z czego wynikała ta różnica?
- Jak się czuliście(-liście), gdy musieliście(-eliście) siedzieć same(i) lub prawie same(i), podczas gdy inne osoby stały?
- Czego nowego dowiedzieliście(-eliście) się na temat innych osób w grupie?



- Czy są jakieś kategorie grup, przy których trudniej wam było stać bądź siedzieć? Z jakiego powodu?
- Czy odkryłyście(-liście) w czasie tego ćwiczenia, że nie pomyślałyście(-eliście) również o innych grupach, do których należycie? Jaki jest tego powód?
- Podczas ćwiczenia nie miałyście(-eliście) szansy wyjaśnienia, dlaczego wstawaliście(-liście). Jak się z tym czułyście(-liście)?

4. Podsumowanie (15 minut)

Osoba prowadząca pyta osób uczestniczących, czym jest tożsamość. Zapisuje na dużym arkuszu papieru wszystkie podane przez grupę skojarzenia. Następnie, korzystając z prezentacji multimedialnej, przedstawia definicję tożsamości oraz jej rodzaje, a także koło różnorodności i teorię tożsamości społecznej.

Wskazówki:

W trakcie tego ćwiczenia tym ważne jest zwrócenie uwagi na fakt, że tożsamość oznacza przynależność do wielu grup jednocześnie (dlatego symbolicznie składa się ona z fragmentów). Należy przy tym podkreślić, że często zapominamy o przynależności do pewnych zbiorowości, ponieważ wydaje nam się ona czymś oczywistym (dotyczy to np. przynależności do grupy osób określonym kolorze skóry, pochodzeniu lub płci), natomiast pokazanie, że każde z nas należy do różnych grup i że nikt nie jest wyłącznie, na przykład, kobietą, Romem, nauczycielką czy policjantem, uświadamia nam, że ludzi nie da się określić jedynie na podstawie pojedynczych cech wymienionych w kole różnorodności.

Pytanie „Czego nowego dowiedziałyście(-eliście) się na temat innych osób w grupie?” może prowadzić do nadinterpretacji bądź stereotypowego postrzegania innych. Należy więc wytłumaczyć osobom uczestniczącym, że fakt, iż ktoś wstał po wyczytaniu kategorii orientacja seksualna, niekoniecznie oznacza, że osoba ta jest orientacji homoseksualnej, lecz może to świadczyć o jej identyfikacji z heteroseksualną częścią populacji. Analogicznie – powstanie po wyczytaniu kategorii religia oraz orientacja polityczna może też oznaczać, że dana osoba jest ateistką(-tą) i kimś niezainteresowanym polityką.

Jeśli w którymś etapie ćwiczenia pojawią się żarty, śmiech czy uwagi, osoba prowadząca powinna zareagować i zapytać, co się dzieje oraz co jest przyczyną takich reakcji. Warto wówczas wyjaśnić uczestniczkom i uczestnikom, że ćwiczenie to odwołuje się do naszych wartości, grup i osób, które są w naszym życiu ważne, w związku z czym tego typu przykre zachowania mogą powodować spadek poczucia bezpieczeństwa w grupie.

Część 2. Postrzeganie innych grup i jego wpływ na występowanie stereotypów oraz uprzedzeń (35 minut)

Osoba prowadząca zaprasza uczestniczki i uczestników do udziału w ćwiczeniu zatytułowanym

„Targowisko cech²”. Powinno być ono wykonane bezpośrednio (jeśli czas na to pozwoli) po ćwiczeniu „Fragmenty mojej tożsamości”.

1. Praca indywidualna (5 minut)

Osoba prowadząca prosi uczestniczki i uczestników o ponowne przyjrzenie się kartom zadań z poprzedniego ćwiczenia oraz kategoriom zaznaczonym jako najważniejsze. Rozdaje kartki i prosi osoby uczestniczące, żeby wypisały po pięć pozytywnych i negatywnych cech przypisywanych danej grupie zarówno przez nie same, jak i przez ich bliższe oraz dalsze otoczenie, a następnie wybrały spośród nich oraz zapisały na wcześniej rozdanej etykietce lub kawałku taśmy papierowej jedną cechę, która według ich własnych odczuć jest najbardziej krępująca bądź krzywdząca jednostkę. Etykietę tę należy przykleić w widocznym miejscu do ubrania.

Osoba prowadząca powinna podkreślić, że przyklejenie etykiety (na zaledwie kilka minut), choć może wywoływać poczucie dyskomfortu, stanowi istotny element ćwiczenia.

Jeśli któraś z osób uczestniczących nie będzie chciała wziąć udziału w tym ćwiczeniu, należy dać jej taką możliwość.

2. Spacer (10 minut)

Osoba prowadząca prosi uczestniczki i uczestników o ustawienie się na środku pomieszczenia i wzięcie udziału w „Targowisku cech”, podczas którego będą mieć okazję poznać się nawzajem. W ramach tego ćwiczenia mogą swobodnie poruszać się po sali i czytać etykiety innych osób, a także pytać je o kwestie związane z przynależnością do poszczególnych grup.

3. Omówienie i podsumowanie (15–20 minut)

Osoba prowadząca prosi osoby uczestniczące, aby zakończyły spacer i ponownie zajęły swoje miejsca. Następnie zaprasza je do dyskusji, w której pomocne mogą być następujące pytania:

- Jak się czuliście i czuliście, chodząc po sali z etykietką przyklejoną do ubrania?
- Co miało wpływ na wasze samopoczucie?
- Która część ćwiczenia była dla was najtrudniejsza?
- Na czym, waszym zdaniem, polega zjawisko etykietowania?
- Jakie mogą być konsekwencje etykietowania ludzi?
- Czy w swoim życiu doświadczyliście i doświadczyliście etykietowania? Jak się wtedy czuliście i czuliście? (pytanie opcjonalne)
- Czym są stereotypy? Jakie są ich źródła?
- Czym są uprzedzenia?
- Jaki wpływ mają na nas stereotypy i uprzedzenia? Jak funkcjonują? Jakie są lub mogą być ich konsekwencje?

² Za: Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005; www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=94:publikacje&Itemid=1208

**Wskazówka:**

Na zakończenie dyskusji podsumowującej ćwiczenie osoba prowadząca może wprowadzić element „odczarowujący” grupę. Aby tego dokonać, należy postawić na środku sali kosz na śmieci, po czym zakomunikować uczestniczkom i uczestnikom, że jeśli czują się źle ze swoimi etykietkami, mogą się ich pozbyć, wyrzucając je do kosza. Każda z osób, które zdecydowały się wykonać ten gest, mówi wówczas, dlaczego dana etykieta jej się nie podoba bądź też wymienia powody do dumy z przynależności do wskazanej przez siebie grupy (np. wykorzystując wypisane wcześniej pozytywy).

Jako że przyklejona w trakcie ćwiczenia etykieta mogła uruchomić myślenie schematyczne, stereotypowe, niektóre osoby mogą wymagać wsparcia. Należy więc wobec tego zachować uważność i w razie konieczności służyć pomocą.

Podczas omawiania zjawiska etykietowania oraz definiowania stereotypów (określenia ich funkcji w relacjach „my-oni” oraz „swoi-obcy”) i uprzedzeń osoba prowadząca może korzystać z prezentacji multimedialnej. Za jej pomocą może też dokonać podsumowania dyskusji miniwykładem objaśniającym powyższe zagadnienia w odniesieniu do grup mniejszościowych.

Część 2. Dyskryminacja – definicje (85 minut)**1. Praca w dużej grupie (20 minut)**

Osoba prowadząca rysuje na dużym arkuszu papieru drzewo z pniem, korzeniami i konarami, po czym w pniu wpisuje wyraz „dyskryminacja”. Informuje grupę, że korzenie drzewa symbolizują przyczyny dyskryminacji, natomiast jego konary symbolizują jej skutki. Następnie proponuje osobom uczestniczącym, aby wymieniły wszystkie skojarzenia dotyczące przyczyn zjawiska dyskryminacji. Zapisuje je w miejscu korzeni. Kolejnym krokiem jest wykonanie tych samych czynności, tyle że w odniesieniu do skutków dyskryminacji, które są zapisywane w gałęziach drzewa. Po zgromadzeniu tychże skojarzeń osoba prowadząca odwraca kartkę z rysunkiem drzewa o 180 stopni. Celem tego zabiegu jest pokazanie, że dyskryminacja stanowi swego rodzaju błędne koło – że jej skutki stają się często przyczyną nowych jej przejawów. Błędne koło dyskryminacji oznacza też, że osobie, która jest poszkodowana dyskryminacją, bardzo trudno się z niego wydostać.

Podsumowując powyższe doświadczenie, warto się wspólnie zastanowić, jakie działania mogą pomóc w wyjściu z takiego błędnego koła dyskryminacji – czy będzie to np. prawo, edukacja, bezpośredni kontakt, wspólne działanie, treningi empatii, komunikacji (ze szczególnym zwróceniem uwagi na język będący formą mikronierówności, mową nienawiści), rozwiązywania konfliktów, reagowanie (rola świadków i świadkiń dyskryminacji).

Na zakończenie osoba prowadząca, korzystając z prezentacji multimedialnej, omawia: definicję dyskryminacji, łańcuch dyskryminacji, tzw. równanie na dyskryminację, przesłanki dyskryminacji, zjawisko samospełniającego się proroctwa, efekt Pigmaliona. Wprowadza także definicje agresji, przemocy i znęcania się, wskazując na ich powiązanie ze zjawiskiem dyskryminacji, jak również

prezentuje skutki niereagowania na przemoc (także tej z powodu orientacji seksualnej) opisane przez Gordona Allporta.

2. Praca w zespołach (45 minut)

Osoba prowadząca prosi grupę o podzielenie się na dwu-, trzyosobowe zespoły, następnie rozdaje im przygotowane pocięte studia przypadków (załącznik nr 2) i zapisuje na dużym arkuszu papieru pytania, zgodnie z którymi należy analizować w zespołach wylosowany przypadek.

- Z jaką sytuacją mamy do czynienia? Czy to jest dyskryminacja, czy inna sytuacja?
- Jeśli jest to dyskryminacja, to czy można zidentyfikować jej przesłankę? Jeśli tak, to jaką?
- Czy można zidentyfikować inne osoby znajdujące się w analogicznej sytuacji, lecz niedoświadczające takiego traktowania?
- Czy można zidentyfikować kogoś, kto stosuje dyskryminację, i kogoś, kto jej doświadcza?

Osoba prowadząca informuje zespoły, że mają pięć minut na dokonanie analizy, po tym czasie zostaną poproszone o podzielenie się wnioskami na forum grupy.

Poszczególne zespoły odczytują i omawiają przeanalizowane przypadki. Po zakończeniu prezentacji osoba prowadząca może dokonać podsumowania lub – przy większej ilości czasu – zainicjować krótką dyskusję dotyczącą przyjętych konkluzji. Po omówieniu każdego przypadku osoba prowadząca, korzystając z prezentacji multimedialnej, wyświetla definicje analizowanych wcześniej przez zespoły pojęć.

3. Miniwykład – obowiązki prawne (20 minut)

Osoba prowadząca przeprowadza miniwykład z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej, w trakcie którego wskazuje na przepisy prawa związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji i zapewnieniem równego traktowania, w szczególności te zawarte w prawie oświatowym. Tuż przed wykładem informuje grupę, że powoływanie się na omawiane przepisy może stanowić jeden z ważnych argumentów przemawiających za podejmowaniem przez szkoły działań zapobiegających homofobii szkolnej.

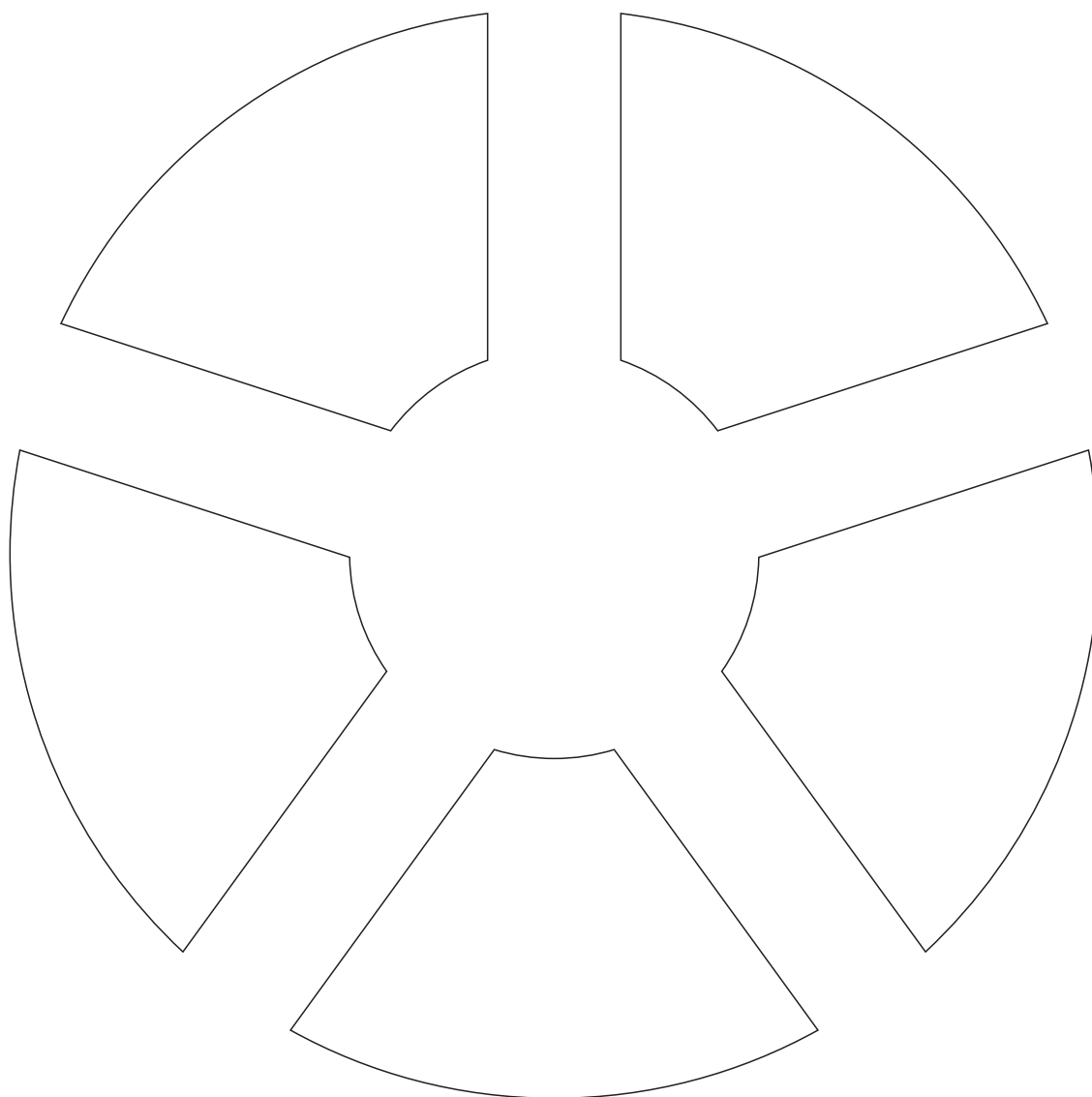
Wskazówka:

Informacje dotyczące obowiązków prawnych przedstawiono w obszerny (i ciekawy!) sposób w prezentacji multimedialnej towarzyszącej podręcznikowi. Do decyzji osoby prowadzącej należy wybór tych informacji, które będą w możliwie największym stopniu dostosowane zarówno do jej kompetencji w tym zakresie, jak i do sytuacji zawodowej osób uczestniczących oraz czasu przeznaczonego na szkolenie.

Załącznik nr 1

Fragmenty mojej tożsamości – karta zadań

Wpisz swoje imię w środku poniżej przedstawionego koła, następnie w pięć zaznaczonych pól wpisz nazwy grup, z którymi się utożsamiasz lub czujesz, że do nich należysz.



Studia przypadków Czy to jest dyskryminacja?¹

Przypadek 1.

Piętnastoletni Michał, który ma poważną wadę wzroku, ciągle doświadcza w swojej szkole przemocy. Chłopiec nikomu o tym nie mówi. Koledzy często doprowadzają go do łez, np. kradnąc mu pieniądze. Pewnego razu zabrali mu też okulary. Zabrali je, a następnie rozdeptali i wrzucili do ubikacji. Rok w rok, prawie w każdej klasie, Michał siedzi w ławce sam. Nikt nie chce z nim usiąść. Nawet jeden z jego nielicznych przyjaciół przestał się z nim zadawać, ponieważ bał się, że gdy inni koledzy zobaczą go z Michałem, zaczną się znęcać również nad nim. Michał codziennie, kiedy idzie do szkoły, jest śmiertelnie przerażony, nigdy bowiem nie wie, co go spotka. Czasami idzie do tej szkoły dłuższą drogą albo – żeby uniknąć przykrych zaczepek i wyśmiewania – wchodzi do niej dopiero po dzwonku. Ostatnio w Internecie pojawiły się pod jego adresem bardzo wulgarne komentarze, ponieważ koledzy z klasy nakręcili komórką i zamieścili w sieci film, który pokazuje, jak usiłują rozebrać Michała w chłopięcej szatni. Michał od kilku dni jest nieobecny w szkole, chodzi na wagary, myśli o samobójstwie.

Przypadek 2.

Wasza szkoła wystawia reprezentację do okręgowych zawodów gry w piłkę ręczną. Jeden z wymogów dotyczących zarejestrowania drużyny nakazuje, żeby zawodnicy występowali w jednokolorowych strojach. Niestety okazuje się, że szkoła nie będzie mogła dofinansować strojów reprezentacji i zawodnicy będą musieli sami pokryć koszty zakupu strojów. Z tego powodu dwie osoby wycofały się z uczestnictwa w zawodach, gdyż ich rodzice nie mogli sobie pozwolić na taki wydatek.

Przypadek 3.

Z początkiem nowego roku szkolnego okazuje się, że w prowadzonych przez Ciebie zajęciach wychowania fizycznego uczestniczyć będą dwie dziewczynki pochodzenia romskiego, które od tego roku uczęszczają do szkoły, w której pracujesz. Na pierwszych zajęciach pojawiają się one w długich do ziemi spódnicach. Zwracasz się wówczas do dyrektora z pytaniem, jak sobie poradzić z nową sytuacją. W odpowiedzi dyrektor – tłumacząc, że jeśli ktoś zdecydował się uczęszczać do polskiej szkoły, powinien respektować panujące w niej zasady – nalega, byś konsekwentnie wymagał(a) od wszystkich uczniów i uczennic udziału w zajęciach w strojach sportowych.

¹ Studia przypadków opracowane przez Izabelę Podsiadło-Dacewicz i Dominikę Sadowską.

Przypadek 4.

Oliwia, uczennica klasy IIc, rozmawia z matką. Pełna złości mówi do niej, że ma już dość chodzenia do szkoły, mimo że minął zaledwie miesiąc od początku roku szkolnego. Stwierdza, że to przez Piotrkę, z którym została posadzona w jednej ławce przez wychowawczynię. Skarży się, że chłopak ciągle ją zaczepia na lekcjach, komentuje jej wygląd i kształty, podsuwa jakieś świńskie rysunki. Wczoraj już przegiął, ponieważ narysował jej karykaturę z wyeksponowanymi biodrami i pierśmi, podpisując „kujonica”. Rysunek ten następnie pokazał jej, a potem kolegom. Oliwia zgłosiła to do wychowawczynie. Ta odparła, żeby nie przesadzała, bo to taki wiek i często są spotykane „końskie zaloty”, i nie ma się czym przejmować. Dziewczynka czuje się upokorzona, nie chce chodzić do szkoły, boi się wyśmiewania.

Przypadek 5.

Ola ma 16 lat. Ponieważ jej tata dostał pracę w innym mieście, trafiła do nowej szkoły. Od kilku tygodni jej życie to koszmar. Ola ma dużą nadwagę, jest większa od swoich rówieśników i rówieśniczek. Często w szkole słyszy pod swoim adresem przezwiska, które bardzo ją ranią, takie jak: gruba, brzuchata, baloniasta, wieloryb, słonina, baleron, tankowiec i inne. Dziewczynka ma wrażenie, że każda okazja, żeby jej dokuczyć, jest dobra. Już sama jej obecność w szkole jest powodem do zaczepek i przykrych komentarzy. Na początku nie reagowała. Potem prosiła kolegów i koleżanki, żeby tak się do niej nie zwracali. Próbowwała też rozmawiać z wychowawczynią. Była u pedagoga szkolnego. Kiedy zaczęła wagarować, interweniowali również jej rodzice. Byli u wychowawczynie i u dyrektora. Pedagog szkolny i wychowawczynie zorganizowali w klasie zajęcia na temat poczucia własnej wartości, szacunku, empatii i różnorodności. Ola miała nadzieję, że to przyniesie jakieś efekty i w końcu zaistnieje w klasie jako Ola. Niestety nic się nie zmieniło, a na dodatek wychowawczynie powiedziała jej, że powinna schudnąć i wtedy problemy znikną. A jeśli ma z tym kłopot, to może trzeba pójść do psychologa i poprosić o pomoc.

Przypadek 6.

Paweł jest tegorocznym maturzystą. Jest też jednym z najlepszych uczniów w szkole. Mimo tego, że sam identyfikuje się jako osoba heteroseksualna, postanowił uczestniczyć w tegorocznym Marszu Równości, którego celem było zwrócenie uwagi społeczeństwa na problemy, z jakimi w Polsce borykają się osoby LGBT. Traf chciał, że transmisję z demonstracji, którą emitowała lokalna telewizja, obejrzała również jego wychowawczynie. Nauczycielka rozpoznała Pawła w prezentowanym materiale. Następnego dnia wywołała go do odpowiedzi ustnej, po czym pytała przez 30 minut, aż do momentu, kiedy nie znał już odpowiedzi. Wstawiając mu jedynekę, dodała, żeby zamiast zajmować się ulicznymi dewiacjami, takimi jak jakieś marsze równości, wziął się do nauki przed maturą. Od tej pory przyłgnęła do Pawła w klasie etykieta „pedała”.

Przypadek 7.

Zyta nie może znaleźć pracy. Jest doświadczoną pedagożką, wiele lat ze świetnymi wynikami uczyła w gimnazjum historii, ma kwalifikacje, których mogłaby jej pozazdrościć większość znajomych nauczycieli. Jej sytuacja zawodowa zmieniła się, kiedy urodziła Szymona. Szymon jest dzieckiem chorym na bardzo rzadką chorobę, wymagającym stałej opieki. Ale Zyta jest zorganizowana. Kiedy objawy choroby się nasilają, pomaga jej mama. Zyta potrzebuje pieniędzy na leczenie Szymona. Dzisiaj wróciła z kolejnego spotkania o pracę – niestety z decyzją odmowną. – Wie pani, nie możemy sobie pozwolić na absencję nauczyciela historii, uczniowie przygotowują się do egzaminów – usłyszała tym razem.

Przypadek 8.

Powszechnie wiadomo w liceum, że Piotr i Janek od co najmniej pół roku są parą. Na lekcjach religii katecheta napomina wierzących uczniów, że utrzymywanie kontaktów z osobami świadomie trwającymi w grzechu jest tego grzechu popieraniem. Stwierdza tym samym, że homoseksualizm to według Kościoła Katolickiego poważne nieuporządkowanie wewnętrzne, a homoseksualne zachowanie to grzech. Stwierdza też, że przeciw homoseksualistom świadczą naukowe fakty. Mówi, że prowadzą oni rozwiązły tryb życia, przez co żyją krócej, i że tylko homoseksualiści chorują na AIDS, chyba że ich krew została przetoczona zdrowym ludziom. Dodaje: Tajemnicą poliszynela jest, że problem homoseksualizmu jest obecny także i w naszej szkole. Uważajcie więc, ponieważ każda osoba, która kontaktuje się z ludźmi jawnie manifestującymi swój grzeszny tryb życia, obciąża się winą. Dbłość o czystość sumienia wymaga potępiania tych, którzy grzechu nie uznają.

Przypadek 9.

W twojej szkole zasadą jest (na potrzeby przykładu przyjmijmy, że jest to zgodne z aktualnie obowiązującym porządkiem prawnym), że popołudniowe, dodatkowe zajęcia sportowe są odpłatne, a uzyskane dzięki temu pieniądze przeznaczane na finansowanie szkolnej reprezentacji w piłkę nożną. Po przyjściu do szkoły w nowym roku widzisz w gablocie informację: Dla uczniów, którzy osiągają słabe wyniki sportowe, organizowane są bezpłatne zajęcia siatkówki. Informacje u wuefistów.

Przypadek 10.

Twoja szkoła zamierza kontynuować duży projekt angażujący uczniów i rodziców, który realizowany jest już od trzech lat. Dyrektor pierwszy raz powierza tobie koordynację całego przedsięwzięcia, uzasadniając, że dotychczas realizowane przez ciebie zadania zawsze się udawały. Podkreśla też, że projekt jest dla szkoły bardzo ważny. Tłumaczysz dyrektorowi, że od tego roku masz wychowawstwo trudnej klasy, dodatkowo prowadzisz już dwa nowe projekty, które ci przekazał, pomimo twojej prośby, by prowadziła je inna osoba i kontynuujesz zaplanowane działania z zeszłego roku. Informujesz dyrektora, że systematycznie czujesz się przeciążana(y) pracą, podczas gdy twoje koleżanki i koledzy nie otrzymują zadań ponad możliwości. Dyrektor stawia sprawę kategorycznie, oznajmiając, że albo sobie poradzisz z nowymi obowiązkami, albo zdecydujesz się zmienić pracę.

Przypadek 11.

Osoba pracująca w jednej ze szkół ma dowody na to, że dyrektor prowadzi wywiady z osobami starającymi się o pracę w sposób dyskryminujący, tzn. pyta ich o orientację seksualną. Osoba ujawnia ten fakt, zgłaszając go do Wydziału Oświaty. W kilka dni po tym zdarzeniu spotyka ją wiele nieprzyjemnych zachowań ze strony dyrektora i kilku osób spośród grona pedagogicznego. Nie otrzymała również nagrody, do której była wstępnie zgłoszona za projekt, który realizuje w szkole. Na pytanie, co było powodem zmiany decyzji dyrektora, otrzymała odpowiedź, że konfidentów się nie nagradza.

Odpowiedzi

Przypadek 1. – dyskryminacja bezpośrednia ze względu na stan zdrowia oraz znęcanie się.

Przypadek 2. – dyskryminacja pośrednia ze względu na status społeczny.

Przypadek 3. – dyskryminacja pośrednia ze względu na wyznanie.

Przypadek 4. – molestowanie seksualne ze względu na płeć.

Przypadek 5. – molestowanie ze względu na wygląd oraz znęcanie się.

Przypadek 6. – dyskryminacja przez asumpcję, etykietowanie.

Przypadek 7. – dyskryminacja przez asocjację.

Przypadek 8. – zachęcanie do nierównego traktowania oraz polecenie dyskryminacji.

Przypadek 9. – działania pozytywne, tzw. uprzywilejowanie wyrównawcze.

Przypadek 10. – mobbing.

Przypadek 11. – wiktymizacja świadka.

Moduł III

Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole

Cele modułu

1. Nabycie podstawowej wiedzy na temat orientacji psychoseksualnej.
2. Zwiększenie wiedzy na temat homofobii w szkole.
3. Zwiększenie świadomości skutków homofobii szkolnej.

Czas realizacji

180 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Orientacja psychoseksualna: historycznie zmienne podejście i wiedza dzisiejsza.
2. Homofobia w szkole: skala zjawiska, przejawy i skutki.

Metody

- miniwykład,
- prezentacja multimedialna,
- dyskusja,
- praca w grupie,
- odgrywanie ról.

Materiały

- prezentacja multimedialna "Szkoła bez homofobii" do pobrania ze strony www.szkolabezhomofobii.pl,
- zagadnienia do dyskusji – załącznik nr 1 (przygotowane do rozdania podczas zajęć),
- teksty do samodzielnego zapoznania się przez osoby uczestniczące – załączniki nr 2a i 2b (materiał dla każdej osoby uczestniczącej),
- tablica z dużymi arkuszami papieru,
- kolorowe pisaki,
- taśma papierowa lub samoprzylepne etykiety adresowe,
- role do ćwiczenia z odgrywaniem ról – załącznik nr 3 (przygotowane do rozdania podczas zajęć).



Przygotowanie do zajęć

W przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć pomocne mogą być artykuły: „Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji”, „Skąd się bierze homoseksualność. Rozwój orientacji psychoseksualnej człowieka”, „Historycznie zmienne podejście do nieheteronormatywnej orientacji psychoseksualnej”, „Zły wygląd w szkole, czyli heteronorma rządu”, a także „Reagowanie na homofobiczne incydenty – proste metody” i „Najczęstsze trudności osób LGBT w szkole. Wskazówki dotyczące udzielania pomocy indywidualnej”. Znajdują się one w pierwszej części publikacji.

Przebieg

Część 1. Orientacja psychoseksualna: historycznie zmienne podejście i wiedza dzisiejsza (90 minut)

1. Osoba prowadząca zapoznaje osoby uczestniczące z celami modułu. (5 minut)

2. Miniwykład – historycznie zmienne podejście do homo- i biseksualności. (25 minut)

Osoba prowadząca przeprowadza miniwykład w oparciu o prezentację multimedialną, omawiając historycznie zmienne podejście do homo- i biseksualności oraz podając aktualnie obowiązującą definicję orientacji seksualnej (podkreślając przy tym, że części populacji dotyczy także brak orientacji seksualnej, zwany aseksualizmem). Wyjaśnia znaczenie skrótu LGBTQIAF. Tłumaczy, dlaczego zajęcia dotyczą wyłącznie grupy LGBT (osoby trans-, inter- i aseksualne doświadczają w środowisku szkolnym nieco innych problemów niż lesbijki, geje i osoby biseksualne, często inne są także ich przyczyny oraz potrzeby i metody ich rozwiązania).

W trakcie wykładu osoba prowadząca zwraca uwagę, jak istotne dla zmiany stosunku społeczeństwa do osób LGBT jest istnienie ruchów emancypacyjnych, które zwracają uwagę na problemy poszczególnych grup marginalizowanych oraz przyczyniają się do zauważania ich postulatów. Proces ten nie dotyczy tylko mniejszości seksualnych, ale także innych grup narażonych na dyskryminację, np. kobiet, mniejszości etnicznych i narodowych.

Znaczenie poszczególnych liter w skrócie jest następujące:

L – lesbijki, czyli homoseksualne kobiety,

G – geje, czyli homoseksualni mężczyźni,

B – osoby biseksualne,

T – osoby trans lub osoby transpłciowe; do osób transpłciowych zalicza się zarówno osoby transseksualne, których płeć biologiczna i psychiczna nie są zgodne – w związku z czym dążą one w większości do ich uzgodnienia – jak i osoby transwestytyczne, u których nie występuje niezgodność płci biologicznej i psychicznej; transwestytyzm występuje w dwóch głównych rodzajach – transwestytyzmu fetyszystycznego, w którym dana osoba funkcjonuje w roli płci innej niż ta, z którą się identyfikuje w kontekście zaspokojenia potrzeb seksualnych, i transwestytyzmu odwróconej roli, w którym dana osoba funkcjonuje w roli płci, z którą się nie identyfikuje na co



dzień i nie jest to związane z zaspokojeniem seksualnym; w trakcie omawiania warto zauważyć, że transpłciowość jest związana z tożsamością płciową, nie zaś z orientacją seksualną, natomiast osoby transpłciowe mogą identyfikować się z jedną z czterech orientacji seksualnych – aseksualną, biseksualną, heteroseksualną, homoseksualną,

Q – queer, orientacje seksualne oraz tożsamości płciowe inne niż heteroseksualność i cispłciowość (czyli identyfikacja z posiadaną płcią biologiczną). Termin ten wiąże się ze sprzeciwem wobec tradycyjnego, sztywnego kategoryzowania płci czy orientacji psychoseksualnej,

I – osoby interseksualne (interpłciowe), mające anatomie lub identyfikację płciową niepozwalającą na ich jednoznacznie zakwalifikowanie do żadnej z tradycyjnie przyjętych kategorii płci (męskiej czy żeńskiej),

A – osoby aseksualne, czyli te, u których pociąg seksualny jest generalnie nieobecny lub obecny tylko w minimalnym stopniu (niezależnie od płci ewentualnego partnera czy partnerki). Są one czasem określane jako osoby, u których brak jest orientacji seksualnej bądź też jako osoby o orientacji aseksualnej. Coraz częściej aseksualność uznawana jest w seksuologii za czwartą, obok heteroseksualności, homoseksualności i biseksualności, orientację seksualną,

A – litera A w skrócie LGBTQIA ma podwójne znaczenie, odnosi się bowiem również do osób heteronormatywnych będących sojusznikami bądź sojusznikami (z ang. allies) społeczności LGBTQIAF – wspierającymi ją i uczestniczącymi w jej życiu,

F – friends (pol. przyjaciółki/ przyjaciele), tj. osoby będące przyjaciółkami i przyjaciółmi (rodzina- mi, osobami bliskimi, wspierającymi) osób LGBTQIA.

3. Praca w zespołach (30 minut)

Po zakończeniu miniwykładu osoba prowadząca dzieli grupę na pięć zespołów. Każdy z nich otrzymuje po jednej kartce zawierającej jeden pogląd stanowiący mit lub będący wynikiem myślenia stereotypowego bądź negatywnych przekonań na temat osób LGB (załącznik nr 1). Zadaniem zespołów jest przedyskutowanie tychże treści, a następnie zaproponowanie rodzajów reakcji lub odpowiedzi, które by się takim opiniom skutecznie przeciwstawiły.

Kolejno zespoły przedstawiają wnioski ze swojej dyskusji. W razie potrzeby osoba prowadząca, korzystając z załącznika nr 1 (materiał pomocniczy dla osób prowadzących), prezentuje dodatkowe przykłady odpowiedzi na analizowane stwierdzenia.

Na zakończenie ćwiczenia można (opcjonalnie) zaproponować osobom uczestniczącym przeformowanie omawianych sformułowań w taki sposób, by nie zawierały one stereotypów.

4. Praca indywidualna (30 minut)

Osoba prowadząca rozdaje osobom uczestniczącym kopie tekstów (załączniki nr 2a i 2b), prosząc o samodzielne zapoznanie się z nimi. Możliwe jest rozważenie podziału grupy szkoleniowej na dwa zespoły i poproszenie każdego z nich o zapoznanie się tylko z jednym załącznikiem.



Po zapoznaniu się z tekstem osoba prowadząca inicjuje krótką dyskusję, w trakcie której poruszone zostają następujące kwestie:

- Czym jest heteronorma/heteronormatywność?
- Jakie przykłady działania heteronormatywności można znaleźć w tekstach?
- Czy osoby uczestniczące mogłyby podać inne przykłady funkcjonowania heteronormy w ich instytucjach?
- Na odpowiedzi na powyższe pytanie można naprowadzić, odwołując się do elementów życia szkoły, takich jak zachowania i oczekiwania kadry pedagogicznej w stosunku do chłopców i dziewcząt, a także podręczniki i programy szkolne, uroczystości i inne wydarzenia.
- W jaki sposób można powiązać heteronormatywność z wykluczaniem osób LGB?

Osoba prowadząca podsumowuje dyskusję, korzystając ze slajdu z prezentacji multimedialnej dotyczącego heteronormy/ heteronormatywności.

Część 2. Homofobia w szkole: skala zjawiska, przejawy i skutki (90 minut)

1. Praca w zespołach, odgrywanie ról (45 minut)

Osoba prowadząca dzieli grupę na czteroosobowe¹ zespoły, prosząc je, aby zajęły w miarę odległe od siebie miejsca, tak aby nie słyszeć dyskusji zespołów sąsiednich. Informuje, że za chwilę każde grono stworzy osobną mikroklasę, a współtworzące je osoby wcielą się w różne role. Następnie podchodzi do każdego zespołu i pozwala wszystkim jego członkiniom oraz członkom wylosować po jednej roli (zastrzega jednocześnie, że nikomu nie wolno dzielić się informacjami zapisanymi na kartkach). W każdej „klasie” znajdują się Basia, Iwona, Paweł i Igor.

W przypadku gdy nie jest możliwe podzielenie grupy na zespoły czteroosobowe, można utworzyć drużyny pięcioosobowe, w których tę samą rolę będą miały dwie osoby. W tej sytuacji należy pamiętać o przyszykowaniu odpowiedniej liczby kartek z rolami (które można zmodyfikować, zmieniając jedynie imię danej osoby).

Po wylosowaniu ról osoba prowadząca prosi osoby uczestniczące, aby napisały swoje nowe imiona na taśmach papierowych/ etykietach adresowych i umieściły je w widocznych miejscach na ubraniach. Od tego momentu powinny jak najpełniej utożsamić się odgrywanymi przez siebie postaciami.

Osoba prowadząca upewnia się, że wszystkie osoby uczestniczące wiedzą, że nie wolno im ujawniać informacji zapisanych na otrzymanych kartkach z rolami. Następnie informuje „klasy” o rozpoczęciu lekcji, podczas której zostanie omówiony pewien problem.

Przedstawia się wówczas jako szkolny pedagog(-zka) i mówi:

Dostałem(-am) informację, że w waszej klasie jest osoba, która jest nieco inna niż większość z nas. Jest

¹ Na podstawie: Konarzewska M., Warsztaty antyhomo- i antytransfobiczne, w: Kwiecień P., Wiszniewski P. (oprac.), Warsztaty antydyskryminacyjne dla uczniów gimnazjów i szkół średnich, zeszyt 6, Otwarta Rzeczpospolita, Warszawa 2011, <http://otwarta.org/wp-content/uploads/2011/11/Zeszyt6-Raport-2010-Warsztaty-antydyskryminacyjne.pdf>

innej orientacji. Słyszałam, że są na ten temat konflikty, a jeśli jeszcze nie ma, to mogą być, i chcę to wyjaśnić teraz, dla waszego dobra. Porozmawiajmy o tym. Jak myślicie, co powinniśmy zrobić, jak się zachować? A może ta osoba sama nam powie? A może ktoś inny coś o tym wie? Kluczowe pytanie: Jak sądzicie, czy ta osoba powinna się ujawnić?

Osoba prowadząca zachęca zespoły do trwającej 10 minut dyskusji, w której osoby uczestniczące wyrażają, każda zgodnie z przydzieloną jej rolą, swoje opinie – nie wiedząc przy tym, że wszystkie te role należą do osób homo- i biseksualnych, oraz myśląc, że dyskusja dotyczy właśnie jego lub jej. Osoba prowadząca pilnuje, aby nikt nie wyszedł ze swej roli. Obserwuje emocje i próby ukrycia przypisanej tożsamości. Pozwala na dyskusję tak długo, dopóki angażuje ona wszystkie osoby. Po upływie czasu ogłasza koniec dyskusji i prosi osoby uczestniczące, aby zdjęły kartki ze swoimi imionami i tym samym wyszły z ról. Następnie zachęca, by powiedziały, kim były, co robiły, żeby ukryć swoją tożsamość, jak się czuły w tej sytuacji i jakie ich zdaniem mogłyby być długotrwałe konsekwencje życia w wylosowanej roli.

Osoba prowadząca zapisuje na dużym arkuszu papieru tytuł Emocje/ myśli/ potrzeby i zachęca osoby uczestniczące do podzielenia się emocjami, myślami i potrzebami, jakie miały w trakcie ćwiczenia, po czym zapisuje wypowiedzi na przygotowanym plakacie.

W celu uporządkowania zapisanych treści możliwe jest wcześniejsze podzielenie plakatu na trzy części i zapisanie kolejno – w jednej emocji, w drugiej myśli, w trzeciej potrzeb, które towarzyszyły ćwiczeniu.

Po zakończeniu pracy nad plakatem osoba prowadząca zwraca uwagę na to, jak wiele negatywnych i destruktywnych uczuć doświadczają na co dzień osoby LGB. Ponieważ większość z nich nie dokonała ujawnienia się (tzw. coming outu), są one zmuszone żyć, ukrywając ważny element swojej tożsamości.

Wskazówka:

Przygotowany w trakcie ćwiczenia plakat Emocje/ myśli/ potrzeby osoba prowadząca powinna zachować do wykorzystania w zajęciach przewidzianych w module piątym (Rozpoznawanie homofobii w szkole).

Osoba prowadząca podsumowuje ćwiczenie, wyświetlając slajdy dotyczące życia w ukryciu. W celu podkreślenia specyficznej sytuacji, w której mogą znajdować się osoby LGB, prezentuje również slajdy dotyczące stresu mniejszościowego i zinternalizowanej homofobii.

Omawiając ostatni ze slajdów, warto odwołać się do przeprowadzonego ćwiczenia i zapytać, czy któreś z przedstawionych strategii były udziałem osób uczestniczących.

2. Miniwykład, dyskusja, podsumowanie (45 minut)

Osoba prowadząca pyta osób uczestniczących, czy mają jakieś własne doświadczenia związane z traktowaniem osób LGB w szkołach.



Wśród wypowiedzi na powyższy temat mogą pojawić się takie, które prezentują pozytywne przykłady relacji między uczennicami i uczniami heteronormatywnymi a nieheteronormatywnymi. Warto wówczas zwrócić uwagę, jak bardzo pożądane, ale jednocześnie wyjątkowe są takie sytuacje, i odwołać się do przykładów dyskryminacji przedstawionych na slajdach dotyczących znęcania się.

Przed uruchomieniem slajdów osoba prowadząca prosi o zwrócenie szczególnej uwagi na przedstawione w prezentacji rodzaje przemocy kierowanej do osób zarówno LGB, jak i tych, które jako LGB są postrzegane.

Po prezentacji osoba prowadząca pyta, jakie typy znęcania się można wyróżnić w przedstawionych przykładach.

Znęcanie się można podzielić zasadniczo na dwa typy: fizyczne (czyli pobicie, szarpanie, szarpanie, zaczepki seksualne, popychanie) oraz psychiczne (wyśmiewanie, szykanowanie, obrażanie, rozpowszechnianie negatywnych opinii, nienawistne wpisy w Internecie, wykluczanie z grupy rówieśniczej). Należałoby nadmienić, że osoby LGB są także narażone na formy przemocy psychicznej takie jak pogrożki, szantaż, niszczenie mienia i inne akty wandalizmu (np. wyrażające drwinę względem ich orientacji seksualnej graffiti).

Osoba prowadząca podsumowuje dyskusję, wykorzystując prezentację multimedialną z wynikami badań związanych z dyskryminacją ze względu na orientację seksualną w szkole i jej przykładami. Podkreśla przy tym, że w obliczu mnogości zagrożeń czyhających na uczniów i uczennice LGB i zarazem braku świadomości tego problemu wśród kadry pedagogicznej podejmowanie działań, które pozytywnie wpłyną na bezpieczeństwo młodzieży LGB jest niezbędne. Informuje, że propozycje takich działań będą przedmiotem następnych modułów.

Materiał dla osób uczestniczących

Homoseksualność jest chorobą i można ją wyleczyć.

Homoseksualność nie występuje w moim środowisku – nigdy nie spotkałam(-em) osoby LGB.

Homoseksualność jest kwestią wyboru.

Orientacja seksualna to sprawa prywatna i nie należy się z nią obnosić.

Homoseksualność jest zagrożeniem dla rodziny.

Stereotypy i mity¹ – materiał pomocniczy dla osób prowadzących

„Homoseksualność jest chorobą i można ją wyleczyć”.

Amerykańskie Stowarzyszenie Psychiatrów przegłosowało w 1973 roku usunięcie homoseksualizmu z listy zaburzeń psychicznych, ponieważ nie ma żadnego uzasadnienia dla stosowania takiej kwalifikacji. Co prawda, niektóre ośrodki proponują terapie osób homoseksualnych, niemniej nie ma na świecie ani jednego naukowo potwierzonego przypadku trwałej zmiany orientacji seksualnej. Praktyki tego typu powodują natomiast bardzo poważne zmiany w psychice.

„Homoseksualność nie występuje w moim środowisku – nigdy nie spotkałam(-em) osoby LGB”.

Większość ludzi miała i miewa styczność z liczną grupą osób LGB, lecz nie jest tego świadoma, gdyż osoby te zwykle się nie ujawniają. Ze względu na negatywny odbiór wśród ogółu społeczeństwa część z nich nie decyduje się na tzw. coming out. Dodatkowo należy podkreślić, że wielu gejów oraz wiele lesbijek i osób biseksualnych wygląda oraz zachowuje się tak samo jak pozostali. W związku z powyższym można również założyć, że każdy ma wśród swoich znajomych, sąsiadów lub współpracowników osobę LGB.

¹ Opracowano na podstawie www.akceptacja.org/fakty-i-mity.

„Homoseksualność jest kwestią wyboru”.

Chociaż wiele osób trwa w przekonaniu, że orientacja seksualna jest kwestią wyboru albo że homoseksualizm można wyleczyć, naukowe dowody wyraźnie wykazują, że zainteresowanie tą samą płcią jest, przynajmniej częściowo, uwarunkowane genetycznie i ma podłoże biologiczne. Aby sprawdzić, czy w tej kwestii geny odgrywają rolę, badacze dokonali porównania bliźniąt jednojajowych (identyczny materiał genetyczny) z dwujajowymi (około 50% identycznego materiału genetycznego). Wykazano wówczas, że prawdopodobieństwo posiadania takiej samej orientacji seksualnej jest zdecydowanie większe u bliźniąt jednojajowych. Wyniki te wykazały więc, że czynnikiem wpływającym na orientację seksualną danej osoby jest materiał genetyczny. Inne badania dowiodły, że istotną rolę w kształtowaniu się orientacji seksualnej odgrywają poszczególne efekty biologiczne, takie jak chociażby poziom stężenia hormonów w łonie matki.

„Orientacja seksualna to sprawa prywatna i nie należy się z nią obnosić”.

Zazwyczaj nie zauważamy „obnoszenia się” (z pewnością nieświadomego) ze swoją orientacją wśród osób heteroseksualnych, chociaż czynią one to notorycznie, nosząc obrączki, przytulając się w miejscach publicznych, opowiadając sobie w szkole o nowo poznanych chłopakach lub dziewczynach czy chwając się w pracy tym, jak spędzili weekend z żoną bądź mężem. Kiedy zaś podobne czyny i zachowania są – co jest w dalszym ciągu zjawiskiem niezwykle rzadkim – udziałem osób homoseksualnych, wówczas oskarża się je o wspomniane „obnoszenie się” ze swoją orientacją.

„Homoseksualność jest zagrożeniem dla rodziny”.

W wielu krajach osoby homoseksualne mogą zawierać związki partnerskie i małżeństwa, jednak do tej pory nie wywołało to fali rozwodów czy zjawiska masowego rozpadu rodziny. Niemożliwą wydaje się sytuacja, w której osoba heteroseksualna porzuca swoją rodzinę po to, by założyć związek homoseksualny. Jeśli zaś twierdzimy, że do atrybutów tradycyjnej rodziny zaliczamy posiadanie potomstwa, to należy pamiętać, że również nie każda rodzina heteroseksualna je posiada. Funkcje rodziny nie ograniczają się przecież wyłącznie do posiadania potomstwa (funkcje reprodukcyjne), lecz obejmują one również inne sfery – m.in. opiekuńczą i ekonomiczną.

Załącznik nr 2a

Oświadczenie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) oraz Kampanii Przeciw Homofobii (KPH) w sprawie tragicznej śmierci Dominika – ucznia gimnazjum w Bieżuniu:

Z ogromnym smutkiem i bólem przyjęliśmy wiadomość o samobójczej śmierci czternastoletniego Dominika Szymańskiego z Bieżunia. Jego mamie, najbliższym oraz koleżankom i kolegom składamy najszersze wyrazy współczucia.

Jednocześnie nie możemy pozostać obojętni i obojętni na informacje ukazujące źródła dramatycznej decyzji Dominika. Jego śmierć była wynikiem prześladowań, psychicznej oraz fizycznej przemocy oraz braku reakcji na nie ze strony otoczenia, w tym przede wszystkim szkoły. Mama Dominika wprost nazywa cechy, z powodu których Dominik był dręczony i poniżany – to ubiór, wyróżniająca się dbałość o fryzurę i wygląd. Obelgą, która doprowadziła Dominika do samobójczej śmierci, było m.in. słowo „pedzio” – homofobiczne, pogardliwe i nienawistne określenie, powszechnie używane w Polsce jako inwektywa w stosunku do chłopców, hetero- lub homoseksualnych, którzy w jakikolwiek sposób odstają od tradycyjnej, większościowej normy tego, co prawdziwie „męskie” i „normalne”.

Zwracamy uwagę, że od lat prezentowane raporty z badań autorstwa m.in. Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) oraz Kampanii Przeciw Homofobii (KPH) jednoznacznie wskazują na powszechność dyskryminacji, czyli gorszego traktowania, ze względu na płeć i orientację seksualną w polskich szkołach. Zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i uczniowie i uczennice przyznają w badaniach, że ci, którzy w jakikolwiek sposób odstają od stereotypowej normy tego co „męskie”, w swoim wyglądzie, poziomie sprawności, zainteresowaniach, sposobie ubierania lub w związku ze swoją homoseksualnością, doświadczają regularnych prześladowań. Są poniżani, wyzywani i bici. Co równie ważne, przemocowe zachowania – te ze strony rówieśników lub samych nauczycieli i nauczycielek – rzadko kiedy spotykają się ze zdecydowanym sprzeciwem ze strony otoczenia. Uczniowie ci są pozostawieni sami sobie, doświadczając trudno wyobrażalnego cierpienia i samotności.

Po raz kolejny przypominamy, że w sytuacji dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami kluczowa jest reakcja świadków tej sytuacji – ich sprzeciw, wyraźnie wypowiedziane „nie” oraz jednoznacznie wsparcie dla osób, które doświadczają prześladowań. Gorsze traktowanie i przemoc powtarzają się i trwają, kiedy napotykają na bierność i milczenie. Tego typu sytuacje mogą utrzymywać się przez kilka lat. Są bezpośrednim zagrożeniem dla bezpieczeństwa i życia uczniów. (...)

Załącznik nr 2b

Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E., Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych, w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 100–101.

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

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

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

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

Wygląd staje się zatem powodem do dyskryminacji przez asocjację. Uczniowie i uczennice przypisują określoną, negatywnie wartościowaną orientację seksualną swoim kolegom tylko na podstawie wynikającego ze stereotypu kryterium stylu ubierania się. Prowadzi to także do kolejnego wniosku dotyczącego problematyki nierównego traktowania w szkole. Jest nim centralne znaczenie wyglądu, który może „zdradzać” faktyczną bądź przypisaną przynależność danej osoby do wielu grup mniejszościowych. Podsumowując problematykę nierównego traktowania w szkole ze względu na orientację seksualną, nie można pominąć także szerszego kontekstu pojedynczych aktów dyskryminacyjnych. Jest nim zjawisko heteronormatywności, która tworzy całą strukturę dyskryminacyjną relacji budowanych w społeczeństwie, także w szkole. Pozornie neutralne komunikaty w skuteczny sposób mogą dyscyplinować do „przyjęcia” dominującej seksualności, do ukrywania się z nienormatywnymi orientacjami. Wyraz temu dali także nasi rozmówcy, odwołując się do „praw natury”:

No założmy, że ktoś jest za tym, żeby były związki facet-facet, kobieta-kobieta, prawda? A czy w przyrodzie ktoś się spotkał, żeby na przykład dwie świnie albo na przykład dwa konie wychowywały źrebkę [F4-U7-Ch].

Załącznik nr 3

Masz na imię Basia. Nie jesteś szczęśliwa. Często się boisz, że to, co jest prawdą, w końcu się wyda. Od roku wiesz, że nie interesują cię chłopaki. Masz dziewczynę, do której się nie przyznajesz przed klasą. Ukrywasz wasze spotkania, waszą miłość. Twoja dziewczyna ma na imię Julka. Swoim najbliższym koleżankom z klasy mówisz, że spotykasz się z jakimś Julkiem. Wciąż chcą go poznać, więc zawsze coś ściemniasz. Jesteś przekonana, że jeśli im powiesz, to cię nie zaakceptują, przestaną cię lubić. Kilka razy chciałaś powiedzieć koleżance z ławki, ale zrezygnowałaś. Przecież cię wyśmiej, przecież się wygada! Opowiadasz o swoim zainteresowaniu chłopakami, kiedy tylko się da. Dla niepoznaki jesteś flirtiarą. Dajesz kolegom odpisywać prace domowe, podpowiadasz na klasówkach. Robisz wszystko, żeby być akceptowaną. I jesteś. Póki prawda nie wyjdzie na jaw.

Masz na imię Iwona. Jesteś popularną w klasie dziewczyną. Lubianą i szanowaną. Dobrze się uczysz i jesteś atrakcyjna. Od dwóch miesięcy spotykasz się z chłopakiem z równoległej klasy. Ale rok temu zdarzyło się coś, co cię gnębi. Na imprezie poznałaś wspaniałą dziewczynę Kaję. Zakochałaś się. Nie rozumiesz, jak to się stało, ale była wyjątkowa, nie mogłaś powstrzymać swoich uczuć. Spotykałaś się z nią jakiś czas. W tajemnicy przed wszystkimi. W końcu się przestraszyła. Rzuciła ją. Chciałaś się z nią spotykać, doskonale się z nią czułaś, rozumiała cię, była czuła. Ale ty wiedziałaś, że chłopaki też cię pociągają i że wcześniej czy później sobie jakiegoś znajdziesz, jeśli zechcesz, i będziesz mogła żyć „normalnie”. Po co masz się narażać na obmowę? Ta impreza, na której ją poznałaś, to był sylwester klasowy. Większość klasy Kaję zna, dlatego od czasu do czasu dręczy cię myśl, że komuś o was powiedziała. A nie chcesz, żeby to wyszło na jaw! Przecież nie jesteś lesbijką! Właściwie to nie wiesz, kim tak naprawdę jesteś...

Masz na imię Paweł. Wiesz, że jesteś gejem. O „gejach” wiesz dużo, masz profile na portalach gejowskich, czasem chodzisz do klubów. Masz kolegów gejów, ale nie w szkole. W szkole się maskujesz. Nie potrafisz jednak dokładnie ukryć swojego dziewczęcego zachowania. Ubierasz się też nieco inaczej niż reszta chłopaków (och, ale gdyby oni wiedzieli, co nosisz, jak idziesz na gejowską imprezę!). Kilka razy już miałeś z powodu ciuchów docinki. Na osiedlu wołali na ciebie „ciota”. Zawsze zarzekasz się, że to nieprawda. I sam, dla niepoznaki, śmiejesz się z tych „ciot”. – Jestem metroseksualny – mówisz – nie żadna ciota. Na szczęście jesteś inteligentny i ironiczny, dzięki temu antygejowskie żarty ci wychodzą. Tak naprawdę wcale nie chcesz tak żartować, tak udawać, uwielbiasz imprezować, być kolorowy, być dziewczęcy. Szkoda, że w szkole ci tego nie wolno... Ale co tam, jeszcze rok i kończysz szkołę, byle tylko się wcześniej nie wydało.

Masz na imię Igor. Grasz w piłkę i jesteś najlepszy w drużynie. Do tego jesteś męsko zbudowany, wysoki, wysportowany. Podobasz się dziewczynom. Ale tobie dziewczyny się nie podobają. Wolisz chłopaków. Zawsze jednak myślałeś, że to się nie wyda. Przecież nie wyglądasz na geja! Ta ciota Pawełek wygląda. Nosi wąskie sweterki. Żaden chłopak z klasy ci się nie podoba, ale przecież jak się dowiedzą, to pomyślą, że podobają ci się wszyscy, że gapisz się na nich wszystkich w szatni. Wywalą cię z drużyny. A może nawet pobiją?! Na wszelki wypadek udajesz, że masz dziewczynę. Twoja przyjaciółka z podstawówki zgodziła się w zaufaniu ją udawać. Czasem przychodzisz z nią na imprezy. Ufasz jej, ale zawsze istnieje jakaś obawa, że ona komuś powie, że cię zdradzi. Ty nic na nią nie masz, a ona na ciebie – tak. Starasz się o tym nie myśleć. Na razie jest OK.

Moduł IV

Przeciwdziałanie homofobii w szkole

Cel modułu

Poznanie i poddanie krytycznej ocenie metod służących przeciwdziałaniu homofobii.

Czas realizacji

90 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Poznanie wybranych metod służących przeciwdziałaniu homofobii.
2. Krytyczna analiza wybranych metod służących przeciwdziałaniu homofobii.

Metody

- miniwykład,
- praca w grupach,
- dyskusja.

Materiały

- prezentacja multimedialna "Szkoła bez homofobii" do pobrania ze strony www.szkolabezhomofobii.pl,
- kwestionariusze oceny metody – załącznik nr 1 (materiał dla każdej osoby uczestniczącej),
- długopisy,
- (opcjonalnie) podkładki z klipsem do wykonywania na nich notatek,
- tablica z dużymi arkuszami papieru,
- kolorowe pisaki.

Przygotowanie do zajęć

W przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć pomocne może być zapoznanie się z zebranymi w ramach projektu dobrymi praktykami w polskich placówkach edukacyjnych. Znajdują się one w trzeciej części publikacji.



Przebieg

Część 1. Poznanie wybranych metod służących przeciwdziałaniu homofobii (45 minut)

Osoba prowadząca przedstawia cele modułu. Zwraca uwagę, że ta część szkolenia będzie poświęcona wybranym metodom służącym przeciwdziałaniu homofobii w szkole. Podkreśla również, że są one rzeczywistymi działaniami realizowanym w polskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Informuje, że przedstawi tylko 10 wybranych dobrych praktyk, natomiast z ich większą liczbą można się zapoznać, korzystając z podręcznika dostępnego na stronie internetowej www.szkolabezhomofobii.pl. Następnie rozdaje osobom uczestniczącym kwestionariusz oceny praktyki (załącznik nr 1), prosząc o notowanie na nim refleksji dna temat prezentowanych metod. Kwestionariusze te zostaną następnie wykorzystane do pracy w zespołach.

Osoba prowadząca omawia wybrane praktyki z użyciem prezentacji multimedialnej, uzupełniając wykład o dodatkowe informacje dostępne w podręczniku. W trakcie prezentacji osoby uczestniczące notują na otrzymanych formularzach swoje spostrzeżenia dotyczące wybranych praktyk.

Wskazówka:

Przed zajęciami osoba prowadząca powinna zapoznać się dokładnie z dobrymi praktykami, które zostały opisane w dalszej części podręcznika. Możliwe jest także włączenie do prezentacji nieuwzględnionych w niej pomysłów i rozwiązań – zarówno tych pochodzących z treści podręcznika, jak i z własnych doświadczeń. W takim przypadku konieczne jest dokonanie zmian w nazwach metod uwzględnionych w kwestionariuszu służącym do wykonania ćwiczenia (załącznik nr 1).

Część 2. Krytyczna analiza metod służących przeciwdziałaniu homofobii (45 minut)

1. Wybór dobrych praktyk w celu dokonania ich analizy (5 minut)

Po zaprezentowaniu wszystkich wybranych dobrych praktyk osoba prowadząca proponuje osobom uczestniczącym wspólne wybranie działań najciekawszych i inspirujących w kontekście zmiany wiedzy, umiejętności i postaw, a zarazem możliwych do wykorzystania w praktyce nauczycielskiej.

Można do tego zastosować metodę tzw. słomianego głosowania (osoba prowadząca odczytuje nazwy zaprezentowanych metod, natomiast osoby uczestniczące, które chciałyby te metody przeanalizować w pierwszej kolejności, oddają na nie głosy, np. przez podniesienie ręki); osoby prowadzącej pozostawiamy decyzję na ile metod można zagłosować w całej procedurze. Wybrane w ten sposób dobre praktyki zostaną następnie poddane szczegółowej analizie w mniejszych grupach, liczących trzy bądź cztery osoby.



2. Analiza dobrych praktyk (20 minut)

Osoba prowadząca dzieli grupę na trzy lub czteroosobowe zespoły, które następnie dokonują analizy dobrych praktyk. Zadaniem każdego zespołu jest dokonanie analizy metody z wykorzystaniem refleksji zapisanych w trakcie prezentacji na otrzymanych formularzach. Przed rozpoczęciem pracy, na którą przeznaczonych jest 15 minut, osoba prowadząca rozdaje każdemu z zespołów po jednym dużym arkuszu papieru oraz trzy lub cztery kolorowe pisaki, prosząc o zapisanie na arkuszach najważniejszych wniosków z pracy.

W trakcie pracy zadaniem osób uczestniczących jest przeanalizowanie wybranych dobrych praktyk według następujących kryteriów:

- Jakie są mocne strony analizowanej metody?
- Jakie trudności i zagrożenia mogą pojawić się w trakcie realizacji działań analizowaną metodą?
- Na co warto zwrócić uwagę w trakcie wdrażania analizowanej metody?

3. Prezentacja efektów pracy w zespołach (15 minut)

Po upływie wskazanego czasu osoba prowadząca prosi poszczególne zespoły o zaprezentowanie wyników pracy. Każda z grup prezentuje na forum wnioski z dyskusji w swoim gronie, wykorzystując do tego wspólnie przygotowany plakat. Pozostałe osoby mogą w trakcie tej prezentacji zadawać pytania lub uzupełniać wypowiedzi. Ważnym zadaniem osoby prowadzącej jest moderowanie dyskusji, tak aby dotyczyła ona zawsze analizowanej dobrej praktyki, oraz pilnowanie czasu (w zależności od ilości grup będzie to od dwóch do trzech minut).

4. Podsumowanie (5 minut)

Na zakończenie osoba prowadząca pyta osób uczestniczących o nieuwzględnione w prezentacji pomysły dotyczące metod umożliwiających przeciwdziałanie homofobii szkolnej. Na koniec warto też zwrócić uwagę, że poza realizowaniem omówionych metod ważne są również różne drobne gesty skierowane do osób LGB, takie jak m.in. własna życzliwa postawa, akceptacja, okazywanie sympatii i szacunku (i nie chodzi wcale o traktowanie ich wyjątkowo), dbanie o równościowy, włączający język.

Załącznik nr 1

Metoda	Efektywność metody	Mocne strony	Trudności i zagrożenia	Na co warto zwrócić uwagę w trakcie realizacji
Przychodnia Antyhomofobiczna				
Spotkanie z przedstawicielami LGBT				
Stop homofobii				
Szkolenie dla rady pedagogicznej				
Żywa Biblioteka				

Metoda	Efektywność metody	Mocne strony	Trudności i zagrożenia	Na co warto zwrócić uwagę w trakcie realizacji
Teatr Forum KPH				
Wystąpienie rodzica z Akademii Zaangażowanego Rodzica				
Biblioteczka dotycząca sytuacji osób LGBT i homofobii				
Klip „STOP dyskryminacji”				
Uwzględnianie problematyki mniejszości seksualnych w prowadzonych lekcjach				

Moduł V

Rozpoznawanie homofobii w szkole

Cele modułu

1. Zwiększenie umiejętności rozpoznawania przejawów homofobii szkolnej – mowy nienawiści, dyskryminacji i znęcania się.
2. Zwiększenie świadomości skutków homofobii szkolnej dla uczniów i uczennic LGB.
3. Rozwój motywacji do reagowania na rozpoznane przejawy homofobii szkolnej.

Czas realizacji

120 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Identyfikowanie przejawów homofobii szkolnej.
2. Wpływ homofobii szkolnej na funkcjonowanie uczennic i uczniów LGB.
3. Osobiste doświadczenia związane z reagowaniem na przejawy homofobii szkolnej.

Metody

- burza mózgów,
- studium przypadku,
- wykład,
- ćwiczenie,
- dyskusja.

Materiały

- studium przypadku "Nie zdechłem. Nie dałem się" – załącznik nr 1 (materiał dla każdej osoby uczestniczącej),
- tablica z dużymi arkuszami papieru,
- kolorowe pisaki,
- prezentacja multimedialna "Szkoła bez homofobii" do pobrania ze strony www.szkolabezhomofobii.pl
- reagowanie na dyskryminację i znęcanie się – załącznik nr 2 (materiał dla każdej osoby uczestniczącej).



Przebieg

Część 1. Identyfikowanie przejawów homofobii szkolnej (45 minut)

1. Osoba prowadząca przedstawia z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej cele modułu (5 minut)

2. Praca indywidualna (15 minut)

Każda osoba uczestnicząca otrzymuje studium przypadku – list osoby LGB opisujący jej doświadczenie homofobii szkolnej (załącznik nr 1). Zadaniem uczestniczek i uczestników jest samodzielne zapoznanie się z tekstem, a następnie zidentyfikowanie oraz zapisanie przejawów zaistniałych aktów dyskryminacji i znęcania się w środowisku szkolnym.

3. Praca w grupie (15 minut)

Osoba prowadząca zapisuje na dużym arkuszu papieru zidentyfikowane w trakcie pracy indywidualnej przejawy doświadczonej homofobicznej dyskryminacji i znęcania się występujące w środowisku szkolnym. Może także zaproponować dodanie do listy przejawów nieznanymi sobie w analizowanym materiale, np. pochodzących z własnych doświadczeń osób uczestniczących lub przejawów homofobii szkolnej, które zostały przedstawione w końcowej części modułu trzeciego (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole).

4. Miniwykład (10 minut)

Osoba prowadząca omawia na podstawie prezentacji multimedialnej definicję znęcania się (z ang. bullying) oraz różnice pomiędzy tym zjawiskiem a tradycyjnie pojmowanym konfliktem.

Część 2. Wpływ homofobii szkolnej na funkcjonowanie uczennic i uczniów LGB (30 minut)

1. Burza mózgów (10 minut)

Osoba prowadząca przywiesza w widocznym miejscu przygotowany podczas modułu trzeciego (Orientacja psychoseksualna i sytuacja osób LGB w szkole) plakat zatytułowany Emocje/myśli/potrzeby. Następnie prosi osoby uczestniczące o przypomnienie sobie jego treści i wspólne zebranie oraz zapisanie na dużym arkuszu papieru (zatytułowanym Skutki homofobii szkolnej) możliwych skutków homofobii szkolnej i towarzyszącego jej znęcania się.

Pomocne może być przy tym zadanie następujących pytań:

- Jaki wpływ mogą mieć emocje, myśli i potrzeby (zaspokojone lub nie) towarzyszące homofobii szkolnej na pokrzywdzone nią osoby?
- W jaki sposób homofobia szkolna i towarzyszące jej znęcanie się mogą wpływać w funkcjonowanie osób pokrzywdzonych (np. w wymiarze indywidualnym, w odniesieniu do relacji z innymi osobami w szkole i poza nią, realizacji planów życiowych)?

2. Praca zespołowa (20 minut)

Osoba prowadząca wyjaśnia, że do przejawów homofobii szkolnej i znęcania się dochodzi najczęściej w sytuacjach, kiedy kadra pedagogiczna jest nieobecna, dlatego też niezaobserwowanie przejawów tychże zjawisk nie oznacza, że nie są one przez uczniów i uczennice doświadczane. Kolejnym krokiem jest zaproponowanie osobom uczestniczącym wspólnego stworzenia listy zachowań, które powinny wzbudzić niepokój.

Do typowych przejawów homofobii szkolnej i towarzyszącego jej znęcania się należą m.in.

- homofobiczne wyzwiska, żarty, przezwiska – zarówno skierowane bezpośrednio do osoby doznającej znęcania się, jak i wypowiedane w jej obecności,
- bicie, popychanie, szarpanie, plucie, podstawianie nóg, szarpanie,
- napaści seksualne (próby rozbierania, dotykania okolic intymnych, naśladowanie czynności seksualnych),
- subtelne sygnały (śmiechy, spojrzenia),
- izolowanie od grupy,
- wagarowanie,
- depresja,
- aluzje, sugestie, śmiechy, spojrzenia, drwienie, syczenie,
- obraźliwe rysunki,
- używanie wobec osoby doświadczającej znęcania się słów „pedalski”, „gejowski”, „ciotowski”,
- niszczenie mienia,
- wpisywanie obraźliwych komentarzy i rysunków do zeszytów i podręczników,
- chowanie rzeczy należących do osoby doświadczającej znęcania się,
- zastraszanie/ groźby,
- cyberprzemoc,
- poniżanie i upokarzanie,
- zachęcanie innych osób do znęcania się,
- ograniczanie swobody psychicznej,
- deprecjonowanie środowiska rodzinnego.¹

Część 3. Osobiste doświadczenia związane z reagowaniem na przejawy homofobii szkolnej (45 minut)**1. Praca indywidualna² (15 minut)**

Osoba prowadząca zwraca uwagę, że prawdopodobnie w obecności każdej z osób uczestniczą-

¹ Lista stworzona przez osoby uczestniczące w szkoleniu trenerskim „Szkoła bez homofobii” odbywającym się w dniach 3–6 marca 2016 r. w Jabłonnej k. Warszawy.

² Inspirację do opracowania tej części zajęć stanowiło ćwiczenie „4 pozycje” [w]: Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, 2005; http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=94:publikacje&Itemid=1208.



cych w szkoleniu doszło do jakichś aktów homofobii i znęcania się. Podkreśla również, że dzięki szkoleniu osoby w nim uczestniczące będą potrafiły trafniej rozpoznać to zjawisko. Zaznacza, że jedną z metod przeciwdziałania mu jest reagowanie, dlatego proponuje bliższe przyjrzenie się takim sytuacjom w szkole i rozważenie powodów podjęcia – lub zaniechania – reakcji.

Osoba prowadząca rozdaje uczestniczkom i uczestnikom karty zadań zatytułowane Reagowanie na dyskryminację i znęcanie się (załącznik nr 2). Wyjaśnia, że karty te będą stanowiły materiał pomocniczy do dyskusji, nie będą one również zbierane po zakończeniu ćwiczenia, a ujawnienie zapisanych na nich treści w dalszej części ćwiczenia będzie zależało wyłącznie od woli ich posiadaczek i posiadaczy. Następnie zaprasza do pracy indywidualnej polegającej na zidentyfikowaniu dwóch przypadków homofobicznej dyskryminacji i znęcania się – jednego dotyczącego sytuacji, w której osoba uczestnicząca podjęła interwencję, i drugiego dotyczącego sytuacji, w której na taki krok się nie zdecydowała. Ponieważ ćwiczenie to wymaga od osób uczestniczących odwołania się do osobistych doświadczeń, które z perspektywy czasu mogą budzić w nich wstyd, możliwe jest wystąpienie oporu przejawiającego się w trudności z przypomnieniem sobie sytuacji opisanych w formularzu. W przypadku gdy osoby uczestniczące nie potrafią zidentyfikować obserwacji związanych z dyskryminacją i znęcaniem się ze względu na orientację seksualną, osoba prowadząca może zaproponować przypomnienie sobie sytuacji, odnoszących się do innych grup dyskryminowanych (np. ze względu na pochodzenie etniczne lub narodowe).

2. Praca w małych grupach (10 minut)

Osoba prowadząca dzieli grupę na trzy-, czteroosobowe zespoły. Ich zadaniem jest omówienie informacji zapisanych na kartach zadań podczas pracy indywidualnej. Osoba prowadząca zwraca uwagę, że nie jest konieczne omawianie szczegółów dotyczących zdarzenia, każda osoba uczestnicząca sama decyduje, ile i jakie informacje chce ujawnić.

3. Podsumowanie ćwiczenia (20 minut)

Osoba prowadząca inicjuje dyskusję, w trakcie której zachęca osoby uczestniczące do zrelacjonowania powtarzających się w ich opisach sytuacji oraz do przedstawienia problemów towarzyszących odpowiadaniu na pytania zawarte w karcie zadań.

Proponowane pytania do dyskusji:

- Czy przedstawione przez was sytuacje powtarzały się także u innych osób?
- Jakie emocje towarzyszyły wam podczas przedstawiania swoich odpowiedzi z karty zadań innym osobom w grupie?
- Jakie okoliczności wpłynęły na podjęcie decyzji o przeciwstawieniu się lub też o zaniechaniu reakcji na akt dyskryminacji?
- Jaka jest rola osoby, w obecności której dochodzi do dyskryminacji?

Wskazówka:

Opcjonalnie, gdy możliwe jest przeznaczenie dłuższego czasu na podsumowanie ćwiczenia, osoba prowadząca może poprzedzić dyskusję głębszą refleksją nad przeżyciami towarzyszącymi ćwiczeniu. W takiej sytuacji można przed nią zaproponować wspólne zapisanie:

- myśli, uczuć i potrzeb, jakie towarzyszyły sytuacji, w której osoby uczestniczące zareagowały na występującą w ich obecności dyskryminację i znęcanie się,*
- myśli, uczuć i potrzeb, jakie towarzyszyły sytuacji, w której osoby uczestniczące nie zareagowały na występującą w ich obecności dyskryminację i znęcanie się.*

Załącznik nr 1

Studium przypadku

„Nie zdechłem. Nie dałem się”. Mocny komentarz po samobójstwie 14-letniego Dominika z Bieżunia

Nie dawać się próbują tysiące uczniów LGBT w polskich szkołach, którzy bronią się jak mogą.

Mike Urbaniak

Kiedy położyłem się do łóżka, wyłem pół nocy. I nie wyłem dlatego, że byłem mazgajem, ale z upokorzenia. Kompletnego upokorzenia. I bezsilności. Nie zrozumie tego nikt, kto nie doświadczył ciągłego prześladowania przez rówieśników. Wstajesz rano, szykujesz się do szkoły i już wiesz, że dziś ktoś, zupełnie bezinteresownie, spróbuje cię obrazić, upokorzyć, wyśmiać.

*To był piękny letni dzień. Dokładnie taki jak niedawno w Bieżuniu na Mazowszu. Wracałem z zajęć teatralnych do domu przez moje osiedle Bema w Białymstoku. Na ławce siedziało kilku chłopaków ze szkoły, byli starsi o rok. Krzyčeli w moim kierunku: Patrzcie, pedał idzie! Może nam obciągnie? Jak zawsze w takich sytuacjach przyspieszałem lekko i udawałem, że tego nie słyszę, modląc się jednocześnie, żeby mi dali spokój. Nie dali. Jeden z nich przebiegł na drugą stronę ulicy i z całej siły uderzył mnie w twarz. Upadłem. Wargę rozcięta, w ustach smak krwi, zęby na szczęście wszystkie. Bardzo ich to śmieszyło, rechotali niemożliwie. Wstałem powoli, zaczęłem wolno iść w stronę domu i czułem, jak ciurkiem lecą mi łzy. Nie mogłem ich opanować, a przecież byłem na ulicy. Trzeba trzymać fason – tak zawsze mówiła mama. Łzy leciały, twarz puchła. Myślałem: Co ja powiem rodzicom? Nie mogłem im przecież powiedzieć prawdy. Nie mogłem im opowiedzieć ani o tym, ani o innych podobnych wydarzeniach. Ani o obozie na Węgrzech, podczas którego grupa chłopaków, krzyčąc w środku nocy „Zaje**ć ciotę!”, obcięła mi sznurki od namiotu i ten zawałił mi się na głowę, ani o codziennym wysłuchiwanie na szkolnych korytarzach: „pedzio!”, „zbok!”, „lachociąg!”.*

Powiedziałem więc rodzicom, że się zagapiłem i uderzyłem głową w znak „przejście dla pieszych”. Powiedziałem, zamieniając to - jak to miałem w zwyczaju - w prześmieszną anegdotę, bo poczucie humoru było zawsze moją tajemną bronią. Śmialiśmy się z tego setnie. Potem, wieczorem, kiedy położyłem się do łóżka, wyłem pół nocy. I nie wyłem dlatego, że byłem mazgajem, ale z upokorzenia. Kompletnego upokorzenia. I bezsilności. Nie zrozumie tego nikt, kto nie doświadczył ciągłego prześladowania przez rówieśników. Wstajesz rano, szykujesz się do szkoły i już wiesz, że dziś ktoś, zupełnie bezinteresownie, spróbuje cię obrazić, upokorzyć, wyśmiać. Tuż przed wyjściem z domu stajesz jeszcze ostatni raz przed lustrem i sprawdzasz, czy nie wyglądasz zbyt „pedalsko”. Może masz jakiś element garderoby, który coś sprowokuje? Sprawdzasz wszystko podwójnie. Bo przecież to jest twoja wina. Tak czujesz.

Musisz mieć grubą skórę, inaczej nie wytrzymasz. Tak jak 14-letni Dominik z Bieżunia, który pewnego dnia napisał do swojej mamy list, w którym ją bardzo przeprasza, ale dalej już nie da rady. Nie da rady wysłuchiwać codziennie, że jest „pedziem”. Dominik odebrał sobie życie. Nie on jeden. Na Facebooku pojawił się fanpejdż: „Dobrze, że zdechł”.

Ja nie zdechłem. Nie dałem się. Nie wiem, ile w tym mojej zasługi, a ile szczęścia. Nie dawać się próbują tysiące uczniów LGBT w polskich szkołach, którzy bronią się jak mogą. Ja także uruchamiałem mechanizmy obronne. Moim, oprócz wspomnianego poczucia humoru i bycia tak zwaną duszą towarzystwa, było zaangażowanie społeczne. Mimo ciągłych wyzwisk wybrano mnie na przewodniczącego klasy, a potem samorządu szkolnego. Podobnie było w liceum. Zaczęła mnie ratować moja pozycja. Przewodniczącego już nie tak łatwo obrazić. „Pederastą” można nazywać „przeciętniaka”, to jest wymarzona ofiara. Z „władzą” się trzeba liczyć. Głośne wyzwiska zamieniły się w syczenie po kątach.

Moja historia działa się w czasach przedinternetowych, przed spektakularnym rozkwitem polskiego cyberhejtu i przed intensywną obecnością tematów LGBT w mediach. Prawicowi politycy nie szczuli na gejów i lesbijki, nie ziała w naszą stronę zmasowana nienawiść „niepokornej” prasy, nie zajmowali się nami księża i biskupi, którzy dziś postawili sobie za cel dehumanizację osób LGBT. Jakże łatwo jest z takim wsparciem wybrać sobie ofiarę i doprowadzić ją do samobójczej śmierci. Wiedząc w dodatku, że nie może głośno wołać o pomoc. Bo do kogo? Do kogo miał się zwrócić w swojej niewielkiej miejscowości Dominik, jeśli nawet paraliżujący strach przed reakcją najbliższych nie pozwolił mu szukać ratunku u własnej mamy?

Dzieciaki odkrywające swoją homoseksualność są często w pułapce bez wyjścia. Wiedzą o tym doskonale ich prześladowcy. Wiedzą, że najpewniej nikomu o swojej sytuacji nie powiedzą, bo byłoby to równoznaczne z coming outem, którego bardzo się boją. „Biedna polska ciota” – że posłużę się cytatem z niedawnego homofobicznego tekstu Karoliny Korwin-Piotrowskiej – jest rzeczywiście biedna. Dziś, po śmierci Dominika, mamy o jedną mniej.

Mike Urbaniak – dziennikarz kulturalny, krytyk teatralny, autor rozmów z wybitnymi postaciami polskiej kultury, głównie teatru. Pisze też o współczesnym Izraelu i tematyce LGBT. Jest stałym współpracownikiem „Wysokich Obcasów” i weekendowego magazynu Gazeta.pl. W Polskim Radiu RDC prowadzi autorskie programy Pan od kultury i Homolobby (w duecie z Maciejem Nowakiem), a w Instytucie Teatralnym cykl spotkań ze znakomitymi postaciami polskiej sceny pt. Moja historia. Pisze bloga Pan od kultury.

Źródło:

http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,138262,18294980,___Nie_zdechlem__Nie_dalem_sie____Mocny_komentarz_po.html

Załącznik nr 2

Reagowanie na dyskryminację i znęcanie się – karta zadań

Opisz swoje doświadczenia. Czy dziś zachowałabyś(-łbyś) się inaczej?

Jeśli tak, to dlaczego i w jaki sposób?

<p>Opisz jedną sytuację, w której byłaś(-eś) świadkiem aktu dyskryminacji lub znęcania się ze względu na orientację seksualną wobec uczennicy, ucznia bądź osoby pracującej w szkole i nie zrobiłaś(-eś) nic, aby temu zapobiec czy przeciwdziałać.</p>	<p>Opisz jedną sytuację, w której byłaś(-eś) świadkiem aktu dyskryminacji lub znęcania się ze względu na orientację seksualną wobec uczennicy, ucznia lub osoby pracującej w szkole i przeciwstawiłaś(-eś) się temu.</p>

Reagowanie na dyskryminację i znęcanie się – karta zadań

Opisz swoje doświadczenia. Czy dziś zachowałabyś(-łbyś) się inaczej?

Jeśli tak, to dlaczego i w jaki sposób?

<p>Opisz jedną sytuację, w której byłaś(-eś) świadkiem aktu dyskryminacji lub znęcania się ze względu na orientację seksualną wobec uczennicy, ucznia bądź osoby pracującej w szkole i nie zrobiłaś(-eś) nic, aby temu zapobiec czy przeciwdziałać.</p>	<p>Opisz jedną sytuację, w której byłaś(-eś) świadkiem aktu dyskryminacji lub znęcania się ze względu na orientację seksualną wobec uczennicy, ucznia lub osoby pracującej w szkole i przeciwstawiłaś(-eś) się temu.</p>

Moduł VI

Reagowanie na homofobię w szkole

Cele modułu

1. Nabycie umiejętności udzielania skutecznego wsparcia osobom LGB w szkole – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i na gruncie klasy.
2. Nabycie wiedzy dotyczącej stosowania języka włączającego dla osób LGB.

Czas realizacji

180 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Osobista postawa dotycząca osób LGB.
2. Włączający i równościowy język – jak rozmawiać z i o osobach LGB.
3. Możliwości wspierania osób LGB w szkole.
4. Podejmowanie interwencji w przypadkach dyskryminacji i znęcania się ze względu na orientację seksualną w środowisku szkolnym.

Metody

- miniwykład,
- dyskusja,
- burza mózgów,
- praca indywidualna,
- praca w parach,
- odgrywanie ról.

Materiały

- tablica z dużymi arkuszami papieru,
- kolorowe pisaki,
- prezentacja multimedialna „Szkoła bez homofobii” do pobrania ze strony www.szkołabezhomofobii.pl,
- opisy błędów do rozdania w trakcie ćwiczenia – załącznik nr 1 (do rozdania zespołom podczas zajęć),
- opisy błędów wraz z propozycjami rozwiązań – załącznik nr 1 (do rozdania wszystkim osobom uczestniczącym),
-



- opisy przypadków do przeanalizowania i zaproponowania form pomocy i wsparcia – załącznik nr 2 (do rozdania zespołom podczas zajęć),
- przykładowy scenariusz i wskazówki do rozmowy z uczennicą lub uczniem LGB – załącznik nr 3 (do rozdania wszystkim osobom uczestniczącym),
- powielone dane kontaktowe do największych polskich organizacji LGBTQIA (na podstawie spisu dostępnego na stronie www.szkolabezhomofobii.pl).

Przygotowanie do zajęć

W przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć pomocne mogą być artykuły: „Reagowanie na homofobiczne incydenty – proste metody” oraz „Najczęstsze trudności osób LGB w szkole. Wskazówki dotyczące udzielania pomocy indywidualnej”. Znajdują się one w pierwszej części publikacji.

Przebieg

Część 1. Osobista postawa dotycząca osób LGB (30 minut)

1. Wprowadzenie (15 minut)

Osoba prowadząca omawia cele modułu. Przy pomocy slajdów zawartych w prezentacji multimedialnej wprowadza uczestniczki i uczestników w zagadnienia dotyczące wsparcia osób LGB na gruncie klasy.

2. Dyskusja i pytania (15 minut)

Osoba prowadząca inicjuje dyskusję dotyczącą przedstawionych informacji i możliwości ich wykorzystania w praktyce nauczycielskiej. Proponuje także rozważenie, w jaki sposób zaproponowane rozwiązania można realizować. Zachęca do podawania przykładów odnoszących się do rzeczywistości szkolnej.

Część 2. Włączający i równościowy język – jak rozmawiać z i o osobach LGB (20 minut)

1. Wprowadzenie (5 minut)

Osoba prowadząca podkreśla, że w języku polskim funkcjonuje w odniesieniu do osób LGB wiele określeń, które mają jednoznacznie pejoratywne zabarwienie (np. pedał) lub też brzmia bardzo „medycznie” (np. homoseksualista). Zwraca uwagę na to, że rolą szkoły jest także wspieranie uczennic i uczniów LGB poprzez propagowanie niestygmatyzującego, wyrażającego szacunek języka.

2. Praca w grupie (10 minut)

Osoba prowadząca dzieli duży arkusz papieru poziomo na dwie części. Przy jednej z nich zapisuje „TAK”, przy drugiej zaś „NIE”. Następnie prosi osoby uczestniczące o zgłaszanie propozycji słów i wyrażań, które nie stygmatyzują osób LGB i służą okazywaniu im szacunku, i zapisuje je w części oznaczonej „TAK”. Analogicznie postępuje w przypadku słów i wyrażań, których nie zaleca się używać. W trakcie ćwiczenia zarówno osoba prowadząca jak i uczestniczące powinny wspólnie

weryfikować poprawność przyporządkowania zgłaszanych propozycji. W przypadku wątpliwości osoba prowadząca powinna wyjaśnić grupie, dlaczego z pozoru neutralne lub postrzegane pozytywnie wyrażenie lub słowo nie jest rekomendowane do używania (i przeciwnie).

3. Zakończenie (5 minut)

Jeżeli podczas pracy grupowej nie pojawiły się na arkuszu niektóre słowa lub wyrażenia funkcjonujące w języku polskim (także potocznym), osoba prowadząca odczytuje je i prosi grupę o zdecydowanie, po której stronie arkusza należy je zapisać.

Wskazówka:

Ważne, by na stworzonych listach znalazły się zarówno określenia jednoznacznie pozytywne bądź negatywne, ale i takie, które są pozytywne lub negatywne tylko pozornie. Należą do nich określenia, które wydają się nie mieć negatywnego wydźwięku, jednak po poddaniu ich refleksji zauważalne jest, że są stygmatyzujące lub wykluczające. Ważne, by po stronie rekomendowanych słów i wyrażeń znalazły się zróżnicowane propozycje - będą one pomocne osobom uczestniczącym w szkoleniu w ich pracy.

Po stronie oznaczonej wyrazem „TAK” proponuje się uwzględnienie sformułowań: mniejszości seksualne (wyłącznie w kontekście politycznym, np. prawa mniejszości seksualnych), homoseksualność, osoby homoseksualne, osoby biseksualne, gej, lesbijka, osoba nieheteronormatywna, osoba LGB.

Po stronie „NIE” proponuje się uwzględnienie wyrażeń: kochający inaczej, inna orientacja seksualna, homoseksualiści, homoseksualista(-ka), ciepły(-a), lewy(-a), homoś, homoniewiadomo, nietradycyjna orientacja seksualna, inna orientacja seksualna, pederasta, pedryl, pedzio, metroseksualność, sodomita(-ka), gejoza.

W przypadku wątpliwości dotyczących przyporządkowania niektórych określeń, warto przyjrzeć się wspólnie z grupą ewentualnym skutkom używania omawianych wyrażeń oraz zastanowić się, w jaki sposób owe określenia wartościują osoby LGB. Pomocne może być także odwołanie się do omawianego wcześniej pojęcia heteronormy oraz płci społeczno-kulturowej i wspólne przeanalizowanie, czy dane określenie nie powiela zawartych w nich stereotypów.

Część 3. Możliwości wspierania osób LGB w szkole (70 minut)

1. Praca indywidualna (15 minut)

Osoba prowadząca losowo rozdaje każdej z osób uczestniczących po jednej kartce z opisem błędu (załącznik nr 1 – opisy błędów do rozdania uczestniczącym osobom w trakcie ćwiczenia).

Jeśli w grupie jest więcej niż 20 osób, niektóre opisy mogą się powtarzać, jeżeli zaś jest tych osób mniej, wówczas jedna z nich może otrzymać więcej niż jedną propozycję. Opcjonalnie można podzielić grupę na trzy- czteroosobowe zespoły, które otrzymają po kilka kartek.



Zadaniem osób uczestniczących jest zaproponowanie zalecanej alternatywy dla danego błędu (a więc chodzi o to, jak należy się zachować i jakie działania podjąć, by tego błędu nie popełnić).

2. Podsumowanie (25 minut)

Osoby uczestniczące kolejno prezentują wyniki swojej pracy, natomiast osoba prowadząca inicjuje dyskusję wokół ich propozycji. Jednocześnie zachęca ona uczestniczki i uczestników do poszukiwania stereotypów i uprzedzeń, które mogą się kryć za opisanymi błędami (być ich przyczyną), oraz do analizy możliwych ich skutków.

Pytania pomocnicze dla osoby prowadzącej:

- Jakie mogą być konsekwencje popełnienia takiego błędu?
- Jak może poczuć się uczennica lub uczeń LGB, kiedy popełnimy wobec niego taki błąd?
- Których z tych błędów trudno, a których łatwiej uniknąć (i w jaki sposób)?
- Jak można wybrnąć z błędu, kiedy się go już popełni?

Po podsumowaniu ćwiczenia rekomenduje się rozdanie każdej osobie wydruku z opisami błędów wraz z propozycjami ich rozwiązań (załącznik nr 2).

3. Miniwykład (15 minut)

Osoba prowadząca przeprowadza miniwykład z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej. Omawia zagadnienia związane z: reagowaniem na przemoc, rozmawianiem ze sprawcami, wspieraniem osób prześladowanych oraz sugestiami dotyczącymi sytuacji, w których należy podjąć działanie.

4. Burza mózgów, dyskusja (15 minut)

Osoba prowadząca inicjuje burzę mózgów, prosząc osoby uczestniczące o podawanie przykładów działań i zachowań, które mogą być wspierające dla osób LGB w klasie. Wszystkie odpowiedzi skrótowo zapisuje na dużym arkuszu papieru, dbając, by nie były one poddawane ocenie w trakcie tej części ćwiczenia. Po zapisaniu wszystkich propozycji zachęca uczestniczki i uczestników do dyskusji nad każdą z nich – nad ich przydatnością, skutecznością czy możliwościami zastosowania. Jeżeli jest możliwe przeznaczenie na ćwiczenie dłuższego czasu, propozycje działań i zachowań mogą zostać opracowane w mniejszych zespołach i zapisane na samoprzylepnych karteczkach, a następnie zebrane i omówione na forum grupy.

Część 4. Podejmowanie interwencji w przypadkach homofobii i znęcania się ze względu na orientację seksualną w środowisku szkolnym (60 minut)

1. Praca w małych grupach (30 minut)

Osoba prowadząca dzieli grupę na dwuosobowe zespoły. Zadanie, które te zespoły mają wykonać, składa się z dwóch następujących części:

- osoba prowadząca przekazuje każdej z par jeden opis przypadku (załącznik nr 3) oraz dwa egzemplarze Przykładowego scenariusza rozmowy z uczennicą/ucznem LGB (załącznik

nr 3). Zadaniem każdej dwójki osób jest przeanalizowanie danego przypadku oraz zapisanie propozycji odpowiedzi na pytanie postawione w tekście, tj. zaproponowanie adekwatnych dla opisanej sytuacji form kompleksowej pomocy i wsparcia (w wymiarze indywidualnym, skierowanym do uczennicy lub ucznia, oraz grupowym – w klasie lub większej społeczności szkolnej).

- osoba prowadząca prosi osoby uczestniczące, by każda z par, posługując się Przykładowym scenariuszem rozmowy... (załącznik nr 3), zaplanowała i przeprowadziła rozmowę, w której jedna z nich wcieli się w rolę uczennicy bądź ucznia LGB (osoby przedstawionej w opisie przypadku), a druga – w rolę nauczycielki lub nauczyciela. Następnie, w miarę dostępności czasu, może mieć miejsce zamiana ról (tak by każda osoba miała możliwość wcielić się w obie role).

Wskazówka:

Jeżeli istnieje możliwość przeznaczenia na przeprowadzenie ćwiczenia większej ilości czasu, rekomenduje się zachęcenie osób uczestniczących do prezentacji scenek na forum grupy. W takim przypadku należy przed omówieniem przebiegu scenki i ewentualnym zebraniem informacji zwrotnych dać możliwość wypowiedzi osobom biorącym w niej udział. W szczególności zaleca się zapytanie ich, jak się czuły w odgrywanej przez siebie roli, a także jak w trakcie rozmowy zmieniały się ich emocje i co stanowiło dla nich wsparcie, a czego im brakło.

2. Podsumowanie pracy w zespołach (30 minut)

Kiedy grupy zakończą pracę, osoba prowadząca proponuje jej podsumowanie i dyskusję.

Wskazówka:

W dwuosobowych zespołach przypadki do analizy prawdopodobnie będą się powtarzać, dlatego w trakcie podsumowania należy umożliwić zabranie głosu wszystkim chętnym uczestniczkom i uczestnikom.

W części podsumowania dotyczącej zaproponowania kompleksowej pomocy i wsparcia pomocne może być zadanie pytań pomocniczych, takich jak np.

- Co podczas poszukiwania rozwiązań było szczególnie trudne, a co szczególnie łatwe?
- Czy zetknęliście(-liście) się w swojej pracy z sytuacjami podobnymi do opisanych?
- Jak wówczas postąpiliście(-liście)? Czy podjęliście(-liście) jakieś działania (jeśli tak, to jakie)?
- Czy – patrząc z dzisiejszej perspektywy – coś byście zmienili(-li) w tamtym sposobie reakcji?
- Czy sądzicie, że zaproponowane przez was (lub inne osoby) w tym ćwiczeniu rozwiązania mogłyby zostać zastosowane w praktyce?



Podsumowanie rozmowy między nauczycielką lub nauczycielem a uczennicą lub uczniem pomocne mogą być następujące pytania:

- Która rola w rozmowie była łatwiejsza, a która trudniejsza?
- Co było szczególnie trudne, a co szczególnie łatwe?
- Jak czuliście(-liście) się w każdej z tych ról?
- Czy osoby w roli nauczycielki lub nauczyciela modyfikowały zaproponowany scenariusz? Jeżeli tak, to w jaki sposób i z jakiego powodu?

Na podsumowanie tej części zajęć osoba prowadząca wyświetla (lub rozdaje wcześniej powielone) dane kontaktowe do największych polskich organizacji LGBTQIA, informując, że ich oferta może być pomocna zarówno samym uczennicom i uczniom nieheteronormatywnym, jak i ich bliskim.

Wskazówka:

Liczba organizacji pozarządowych oraz grup nieformalnych działających w Polsce na rzecz osób LGBTQIA stale się zmienia. Powstaje wiele nowych inicjatyw, część z nich także kończy działalność. Większość z tych organizacji specjalizuje się w wybranych obszarach, np. prowadzi działania na rzecz praw człowieka, udziela pomocy psychologicznej lub prawnej osobom LGB i ich bliskim, przeciwdziała dyskryminacji, organizuje Paradę Równości i Marsze Równości, prowadzi działania profilaktyki zdrowotnej czy organizuje zajęcia sportowe i kulturalne. Aktualną listę organizacji i grup nieformalnych działających na rzecz osób LGB w Polsce można znaleźć na stronie projektu www.szkolabezhomofobii.pl.

Załącznik nr 1 - opisy błędów do rozdania w trakcie ćwiczenia

Lista błędów:

1. Brak wsparcia, zaniechanie działania lub wsparcie niedostateczne.
2. Mówienie o tematyce LGB tylko „od święta”, jako o czymś niezwykłym, marginalnym.
3. Dopuszczanie w klasie do dyskusji o równości osób LGB opartej na zasadzie „za i przeciw”.
4. Dopuszczanie do głosu homofobicznych i krzywdzących wypowiedzi w imię „prawa do wypowiedzi”.
5. Wartościowanie orientacji seksualnych i dzielenie ich na „bardziej” i „mniej” naturalne.
6. Przedstawianie orientacji seksualnej jako wyboru, stylu bycia.
7. Przedstawianie orientacji seksualnej jako „problemu” osób LGB i wzbudzanie współczucia wobec nich w związku z ich orientacją seksualną.
8. Stosowanie homofobicznego, wykluczającego lub przestarzałego języka do opisu kwestii wiążących się z osobami LGB.
9. Zakładanie powszechnej heteroseksualności (formułowanie zdań i komunikatów z pominięciem nieheteroseksualnego wariantu, np. Johnny Deep jest obiektem westchnień wielu nastolatków).
10. Unikanie słów takich jak „gej”, „lesbijka”, „orientacja homoseksualna” czy „homofobia” i zastępowanie ich eufemizmami, aluzjami czy określeniami opisowymi.
11. Zwracanie w rozmowie z uczennicą lub uczniem LGB nadmiernej uwagi na siebie, swoje emocje czy doświadczenia („Ja w twoim wieku...”, „Ta sytuacja jest trudna także dla mnie” itp.).
12. Wyrokowanie, bezpodstawne przewidywanie przyszłości czy też nietrafione „pocieszanie” uczennicy lub ucznia w sytuacji, gdy podejrzewa bądź stwierdza, że jest osobą homoseksualną (mówienie: „Jesteś jeszcze młody, przejdzie ci”, „Nie przejmuj się, to jeszcze nie znaczy, że jesteś lesbijką” itp.).
13. Nakazywanie lub sugerowanie milczenia w kwestii nieheteronormatywności.
14. Poddawanie w wątpliwość homoseksualnej orientacji osoby, która jest jej pewna lub prawie pewna („a skąd to wiesz?”, „może musisz zebrać więcej doświadczeń?”, „nie spotkałeś jeszcze tej właściwej osoby!” itp.).
15. Bagatelizowanie tematu, sugerowanie, że są w tej chwili ważniejsze sprawy („nie myśl teraz o tym, skup się na nauce”, „to nic takiego”, „weź się w garść” itp.).
16. Nietrzymanie dyskrecji lub jej pozorowanie („nie mogę wam powiedzieć, o kogo konkretnie chodzi, ale jest taki jeden uczeń w 3b...” itp.).
17. Zachęcanie do leczenia się.
18. Zaprzeczanie i niedowierzanie informacjom o mających w szkole przypadkach dyskryminacji i znęcania się na tle homofobicznym („W naszej szkole to niemożliwe!” itp.).
19. Narzucanie własnych rozwiązań, postawa „ja wiem lepiej”.
20. Posługiwanie się stereotypem nawet w dobrych, pozytywnych zamiarach („geje to wrażliwi ludzie i wspinali artyści” itp.).

Załącznik nr 2 - opisy błędów wraz z propozycjami rozwiązań

Błąd 1. Brak wsparcia, zaniechanie działania lub wsparcie niedostateczne.

Zamiast tego: Staraj się traktować każdą osobę indywidualnie. Poznaj dobrze jej sytuację i potrzeby, aby móc adekwatnie ją wesprzeć i wspólnie z nią szukać optymalnych rozwiązań.

Błąd 2. Mówienie o tematyce LGB tylko „od święta”, jako o czymś niezwykłym, marginalnym.

Zamiast tego: Wprowadzaj temat LGB i homofobii regularnie i w sposób naturalny, nie zaś tylko przy wyjątkowych okazjach. Pokazuj wszystkim, że jest to temat ważny i powszechny.

Błąd 3. Dopuszczanie w klasie do dyskusji o równości osób LGB opartej na zasadzie „za i przeciw”.

Zamiast tego: Pokazuj, że równość i godność jest bezdyskusyjnym prawem każdego człowieka. Wyjaśniaj, na czym ta równość polega.

Błąd 4. Dopuszczanie do głosu homofobicznych i krzywdzących wypowiedzi w imię „prawa do wypowiedzi”.

Zamiast tego: Gdy pojawią się takie wypowiedzi, reaguj. Pamiętaj, że w klasie mogą być osoby, które takie słowa mogą osobiście zboleć. Wyrażaj więc swój sprzeciw, ale też wyjaśniaj swoje stanowisko.

Błąd 5. Wartościowanie orientacji seksualnych i dzielenie ich na „bardziej” i „mniej” naturalne.

Zamiast tego: Przyjmij – zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej – że wszystkie orientacje seksualne są wariantami normy.

Błąd 6. Przedstawianie orientacji seksualnej jako wyboru, stylu bycia.

Zamiast tego: Przyjmij – zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej – że orientacja seksualna jest wrodzoną cechą człowieka, na którą nie ma on wpływu.

Błąd 7. Przedstawianie orientacji seksualnej jako „problemu” osób LGB i wzbudzanie współczucia wobec nich w związku z ich orientacją seksualną.

Zamiast tego: Traktuj nieheteroseksualną orientację jako wariant normy (bo nim jest), rzecz naturalną i neutralną. Pobudzaj empatię dla osób LGB w związku z dotykającymi je przykrościami, dyskryminacją, znęcaniem się.

Błąd 8. Stosowanie homofobicznego, wykluczającego lub przestarzałego języka do opisu kwestii wiążących się z osobami LGB.

Zamiast tego: Stosuj język równościowy, posługuj się terminologią naukową, dostosowując jednak przekaz do wieku, potrzeb i możliwości rozmówczyń oraz rozmówców.

Błąd 9. Zakładanie powszechnej heteroseksualności (formułowanie zdań i komunikatów z pominięciem nieheteroseksualnego wariantu, np. Johnny Deep jest obiektem westchnień wielu nastolatek).

Zamiast tego: Pamiętaj, że w każdej społeczności, nawet szkolnej – a więc być może także i w twojej klasie – są obecne osoby LGB. Zwracaj na to uwagę, formułując zdania i komunikaty (np. Johnny Deep jest obiektem westchnień wielu nastolatek i nastolatków).

Błąd 10. Unikanie słów takich jak „gej”, „lesbijka”, „orientacja homoseksualna” czy „homofobia” i zastępowanie ich eufemizmami, aluzjami czy określeniami opisowymi.

Zamiast tego: Wypowiadaj powyższe słowa otwarcie – w ten bowiem sposób dajesz młodzieży sygnał, że mówisz o sprawach ważnych, ale też normalnych.

Błąd 11. Zwracanie w rozmowie z uczennicą lub uczniem LGB nadmiernej uwagi na siebie, swoje emocje czy doświadczenia („Ja w twoim wieku...”, „Ta sytuacja jest trudna także dla mnie” itp.).

Zamiast tego: Pamiętaj, że choć twoje uczucia są ważne, to w tym momencie na pierwszym planie powinny być przeżycia, uczucia i potrzeby osoby, z którą rozmawiasz. Nawet jeśli rozmowa jest dla ciebie trudna, nie zmieniaj jej tematu i nie koncentruj uwagi na sobie.

Błąd 12. Wyrokowanie, bezpodstawne przewidywanie przyszłości czy też nietrafione „pocieszenie” uczennicy lub ucznia w sytuacji, gdy podejrzewa bądź stwierdza, że jest osobą homoseksualną (mówienie: „Jesteś jeszcze młody, przejdzie ci”, „Nie przejmuj się, to jeszcze nie znaczy, że jesteś lesbijką” itp.).

Zamiast tego: Powiedz, że dość często zdarza się, że dorastająca młodzież nie ma od razu pewności co do swojej orientacji seksualnej i że to wyjaśnia się z czasem – a jeśli dominująca okaże się orientacja nieheteroseksualna, to nie ma w tym nic złego. Nawet jeśli osoba ta okazuje niepokój z powodu myślenia, że może być homoseksualna, pocieszenie jej poprzez sugerowanie, że istnieje jeszcze szansa, że okaże się heteroseksualna, może paradoksalnie wzmacniać u niej lęk, zamiast go łagodzić.

Błąd 13. Nakazywanie lub sugerowanie milczenia w kwestii nieheteronormatywności.

Zamiast tego: Spytaj uczennicę lub ucznia, czy chce komuś jeszcze powiedzieć o swojej orientacji seksualnej. Pozwól tej osobie podjąć decyzję. Jeśli zechce powiedzieć rodzicom czy klasie, wspólnie się zastanówcie, jak to zorganizować, jakie mogą być przeszkody, jakiego wsparcia możesz tej osobie udzielić itp. Nie przedstawiaj orientacji homoseksualnej jako „wstydliwego sekretu”, ale pomóż tej osobie możliwie trafnie przewidzieć reakcję otoczenia i na tej podstawie podjąć autonomiczną decyzję.

Błąd 14. Poddawanie w wątpliwość homoseksualnej orientacji osoby, która jest jej pewna lub prawie pewna („A skąd to wiesz?”, „Może musisz zebrać więcej doświadczeń?”, „Nie spotkałeś jeszcze tej właściwej osoby!” itp.).

Zamiast tego: Przyjmij, że uczennica lub uczeń ma prawo do swoich odczuć i jest bardzo prawdopodobne, że interpretuje je trafniej od ciebie.

Błąd 15. Bagatelizowanie tematu, sugerowanie, że są w tej chwili ważniejsze sprawy („nie myśl teraz o tym, skup się na nauce”, „to nic takiego”, „weź się w garść” itp.).

Zamiast tego: Nigdy nie bagatelizuj spraw ważnych czy trudnych dla swoich uczennic i uczniów – w tym także kwestii związanych z orientacją seksualną. Pozwól im określić, co jest dla nich w danej chwili ważne.

Błąd 16. Niedotrzymanie dyskrecji lub pozorowanie dyskrecji („nie mogę wam powiedzieć, o kogo konkretnie chodzi, ale jest taki jeden uczeń w 3b...” itp.).

Zamiast tego: Poważnie traktuj kwestie etyki zawodowej i poufności. Pamiętaj, że konsekwencje twojej niedyskrecji mogą zaważyć na samopoczuciu, bezpieczeństwie, zdrowiu, a nawet życiu osoby, która okazała ci zaufanie.

Błąd 17. Zachęcanie do leczenia się.

Zamiast tego: Pamiętaj, orientacja homoseksualna nie jest zaburzeniem, ale wariantem normy. Nie dość, że nie ma żadnego powodu, by ją leczyć, to jeszcze miałyby to bardzo znaczące negatywne skutki dla poddanej takim procedurom osoby. Jest to skrajnie nieetyczne! Okazuj uczennicy lub uczniowi LGB akceptację i pomóż jej lub jemu w zaakceptowaniu siebie.

Błąd 18. Zaprzeczanie i niedowierzanie informacjom o mających w szkole przypadkach dyskryminacji i znęcania się na tle homofobicznym („W naszej szkole to niemożliwe!” itp.).

Zamiast tego: Okazuj uczennicy lub uczniowi LGB zaufanie. Uwierz w słowa tej osoby i podejmij stosowane działania, żeby jej pomóc. Pamiętaj, że prawdopodobnie bardzo trudno było tej osobie opowiedzieć ci o tym, czego doświadczyła, traktuj ją więc z empatią i szacunkiem.

Błąd 19. Narzucanie własnych rozwiązań, postawa „ja wiem lepiej”.

Zamiast tego: Wszelkie rozwiązania i plany działania wypracowuj wspólnie z osobą, której one dotyczą, biorąc pod uwagę jej uczucia, potrzeby, możliwości i pomysły. Ostateczna decyzja (o ile nie ma zagrożenia zdrowia lub życia tej osoby lub nie zostało popełnione przestępstwo) powinna należeć do uczennicy lub ucznia LGB.

Błąd 20. Posługiwanie się stereotypem nawet w dobrych, pozytywnych zamiarach („geje to wrażliwi ludzie i wspinali artyści” itp.).

Zamiast tego: Traktuj każdą osobę indywidualnie. Owszem, możesz powiedzieć np. „znam sporo osób homoseksualnych, które się założyły dla sztuki”, ale nie generalizuj, tak jak nie dokonujesz generalizacji, mówiąc na temat osób heteroseksualnych.

Załącznik nr 3 - opisy przypadków do przeanalizowania i zaproponowania form pomocy i wsparcia

1. Po tym, jak ktoś z klasy umieścił na Facebooku zdjęcie Agnieszki trzymającej na ulicy za rękę swoją dziewczynę, znacząco zmienił się stosunek do niej ze strony większości jej klasowych koleżanek i kolegów. Osoby dotychczas wobec niej przyjazne – w tym jej przyjaciółka z ławki – jakby przestały ją zauważać. Unikają rozmów z nią, podczas pracy w zespołach nie chcą być z nią w grupie, przerwy Agnieszka spędza sama. Kiedy odzywa się na forum klasy, nikt nie podejmuje otwartej dyskusji z jej opiniami ani nie odnosi się do jej propozycji (np. dotyczącej miejsca, gdzie klasa mogłaby pojechać na wycieczkę). Zdarzają się tylko ironiczne komentarze, a ostatnio również homofobiczne wyzwiska – kiedy dziewczyna idzie korytarzem, słyszy za sobą „o, to ta lesba!”. Kilku kolegów z jej klasy zaczęło ją wypytywać na korytarzu podczas przerwy „czy fajniej się „pier****ć z dziewczyną niż z chłopakiem”. Kilka osób ze starszej klasy powiedziało jej, że gdyby facet ją „odpowiednio potraktował”, to by się „naprostowała”. Niektóre z tych wypowiedzi brzmiały jak zawołane groźby gwałtu.

Wychowawczynie klasy dowiedziały się o sytuacji z plotek usłyszanych w pokoju nauczycielskim. Co może zrobić, jakie podjąć kroki, by pomóc Agnieszce?

2. Wychowawczynie klasy coraz częściej zauważa, że inni chłopcy z klasy zwracają się do Karola w obraźliwy, homofobiczny sposób („ty pedale!”), czasem wołają za nim „ej, geju” – i to, jak można się domyślić, w ich mniemaniu ma być również złośliwe i prześmiewcze. Chłopak na te zaczepki reaguje, jakby nic się nie stało, niby śmieje się z tego, ale wychowawczynie czuje, że coś jest nie tak. Chłopak jest dość nieśmiały i zależy mu na akceptacji ze strony grupy rówieśniczej. Poza tymi wyzwiskami, a czasem homofobicznymi żartami, wygląda na to, że nie spotyka go ze strony koleżanek i kolegów nic złego (a w każdym razie wychowawczynie o niczym takim nie wie), chłopak nie jest wykluczany z życia klasy, bierze udział w rozmaitych wydarzeniach, spotkaniach i imprezach, choć jego pozycja w grupie wydaje się dość słaba. Wychowawczynie nie wie nic na ten temat, czy chłopak faktycznie jest homoseksualny, czy też nie; wiadomo tylko, że nie ma dziewczyny.

Co może zrobić wychowawczynie, jakie podjąć kroki, by pomóc Karolowi?

3. Pewnego dnia Paulina, uczennica szkoły ponadgimnazjalnej, prosi swojego wychowawcę o chwilę rozmowy. Kiedy są sam na sam, zdradza mu swoją tajemnicę – jakiś czas temu odkryła, że bardziej od chłopaków interesują ją dziewczyny. W klasie jest dość lubiana i ma dobre relacje z innymi, ale męczy ją coraz bardziej, że musi ukrywać przed nimi prawdę o sobie. Zaczęła więc myśleć o tym, by się ujawnić, „wyjść z szafy”. Ma nadzieję, że klasa dobrze to przyjmie i nadal będzie ją akceptować. Nie jest jednak pewna, czy to w ogóle dobry pomysł, ani nie wie, jak powinna to zrobić. Chce prosić wychowawcę o radę, jakieś wskazówki, może wsparcie przed klasą?

Co może zrobić wychowawca, jakich rad udzielić uczennicy, by jej pomóc?

4. Podczas lekcji biologii wywiązała się dyskusja na temat tego, czy orientacja homoseksualna jest „naturalna”. Zaskoczona tym tematem nauczycielka, nieprzygotowana do dyskusji, popełniła kilka błędów. Przede wszystkim założyła, że wszystkie osoby w klasie są heteroseksualne, więc nie spodziewała się, że ta dyskusja kogokolwiek urazi. Po drugie, nie zareagowała w żaden sposób na homofobiczne wypowiedzi i żarty, a z jednego z nich nawet sama się zaśmiała. Kiedy ktoś z klasy stwierdził, że homoseksualizm powinno się leczyć, a osoby homoseksualne to „pokręcone dziwadła”, Mateusz nie wytrzymał. Wstał z krzesła i zgarnął do plecaka swoje rzeczy z ławki, mówiąc: „Nie mogę tego dłużej słuchać! Dla waszej informacji, to jestem gejem i nie jestem żadnym chorym dziwadłem! Mam tego dość!”. I wzburzony wyszedł z sali. W klasie na chwilę zapadła cisza, a zdenerwowana i zaskoczona nauczycielka tonem nieznoszącym sprzeciwu zdecydowała o powrocie do pierwotnego tematu lekcji, unikając z klasą jakiegokolwiek rozmowy o tym, co się właśnie wydarzyło.

Informacje o tym zdarzeniu dotarły do wychowawcy klasy dopiero kilka dni później (ponieważ był na zwolnieniu lekarskim). W tym czasie sytuacja stała się napięta – koleżanki i koledzy ignorują Mateusza, traktują jak powietrze. Nie doszło do bezpośredniej agresji werbalnej czy fizycznej (choć możliwe, że dojdzie w przyszłości), ale Mateusz wyraźnie został wykluczony przez klasę.

W dniu, w którym wychowawca wraca do pracy po chorobie, ma akurat lekcję wychowawczą ze swoją klasą – na czwartej godzinie lekcyjnej. Już od rana zauważa, że Mateusz jest w szkole. Co może zrobić, jakie podjąć kroki, by pomóc chłopcu?

Załącznik nr 4 - Przykładowy scenariusz i wskazówki do rozmowy z uczennicą lub uczniem LGB.

	Zasada	Sposób realizacji
1	<p>Zadbaj o komfort podczas rozmowy.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Komfort minimalizuje stres i sprzyja otwartości.</p>	<p>Postaraj się przeprowadzić rozmowę w zacisznym, możliwie komfortowym i gwarantującym dyskrecję miejscu bez udziału osób trzecich, tak by nikt i nic w niej nie przeszkadzało.</p>
2	<p>Staraj się stworzyć przyjazną atmosferę szacunku i zaufania.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Im lepiej poczuje się w tej sytuacji rozmówczyni lub rozmówca, tym lepiej przebiegnie rozmowa.</p>	<p>Zachowuj otwartą postawę ciała. Staraj się, by twoje słowa, ton głosu i mowa ciała świadczyły o życzliwości, otwartości, empatii i szacunku. Pokazuj, że ci zależy (a nie że działasz rutynowo), staraj się wzbudzić zaufanie.</p>
3	<p>Zachowuj zasady dobrej komunikacji.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Dobra komunikacja sprzyja wzajemnemu zrozumieniu.</p>	<p>Utrzymuj naturalny, nienachalny kontakt wzrokowy. Usiądź naprzeciwko uczennicy lub ucznia, tak by nie rozdzielało was biurko lub inny mebel (tworzy to dystans). Mów spokojnie, zwracając uwagę na język, którym się posługujesz – powinien to być tzw. język równościowy (warto zapoznać się z nim wcześniej i na stałe wprowadzić do swego repertuaru – jego używanie będzie wówczas przychodziło naturalnie).</p>
4	<p>Taktownie i empatycznie informuj o przyczynie rozmowy, a jeśli to uczennica lub uczeń zwraca z prośbą o rozmowę, taktownie reaguj.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? W ten sposób o wiele łatwiej dotrzesz do rozmówczyni lub rozmówcy i przekonasz tę osobę o swoich dobrych intencjach, co zachęci ją do rozmowy.</p>	<p>Nie trzymaj uczennicy lub ucznia w niepewności, staraj się już na wstępie wyjaśnić, o czym chcesz rozmawiać. Nie zadawaj jednak obcesowych pytań wprost, np. „Podejrzewam, że jesteś gejem, czy to prawda?”. Takie pytanie, nawet zadane w dobrej wierze, może skutecznie zniechęcić do rozmowy. Zacznij od opisu tego, co obserwujesz, np. „Coraz częściej zauważam, że trzymasz się raczej z dala od koleżanek i kolegów z klasy, zachowują się niewłaściwie wobec ciebie, wyzywają cię na korytarzu. Słyszałam(-em) te wyzwiska – są homofobiczne, nie powinny mieć miejsca”. Jasne nazwanie zjawiska, o którym mówisz i wyrażenie negatywnego stosunku wobec zachowań osób dopuszczających się dyskryminacji, przemocy (werbalnej czy fizycznej) czy znęcania się, pozwoli uwierzyć uczennicy lub uczniowi w twoje dobre intencje.</p>

	Zasada	Sposób realizacji
5	<p>Słuchaj uważnie i okazuj wiarę.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Dla osób LGB mających za sobą przykre doświadczenia twoje zainteresowanie i potraktowanie sprawy poważnie jest bardzo cenne i samo w sobie stanowi wsparcie.</p>	<p>Prowadź dialog, nie monolog. Możesz zachęcić uczennicę lub ucznia pomocniczymi pytaniami: „Co się stało? Jak się czujesz?“, „Chcę posłuchać o tym, co ci się przydarzyło“.</p> <p>Daj jej lub jemu czas – po trudnych doświadczeniach może mieć trudności z tym, by się otworzyć. Pokaż, że wierzysz uczennicy lub uczniowi (np. mówiąc: wierzę ci), także wówczas, kiedy opowiadana przez tę osobę historia jest chaotyczna i niespójna (to częste u osób, które doświadczyły jakiejś krzywdy).</p>
6	<p>Wyraź swój stosunek (troskę, chęć pomocy, być może też zaniepokojenie), kiedy uczennica lub uczeń jest w trudnej sytuacji.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Dzięki temu rozmówca lub rozmówczynie będzie mieć jasny obraz twojego nastawienia i intencji.</p>	<p>Mów o tym, co czujesz w związku z tą sytuacją, np. „Nie akceptuję tego, jak niektóre osoby zachowują się wobec ciebie i dlatego chcę ci pomóc“.</p>
7	<p>Okaz empatię, zrozumienie i akceptację dla emocji drugiej osoby.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Uczennice i uczniowie LGB często obawiają się odrzucenia a także doświadczają go – powinni wiedzieć, że nie spotka ich to z twojej strony (jest to wspierające samo w sobie).</p>	<p>Pamiętaj, że osoby dyskryminowane czy prześladowane mogą odczuwać wiele różnych i trudnych emocji, takich jak: lęk, niepokój, brak nadziei, frustrację, gniew, żal, wstyd, poczucie winy. Przygotuj się na wszystkie z nich, nawet jeśli miałyby być wymierzone w ciebie. Jeśli np. uczennica lub uczeń wykrzyczy w złości: „A co pan(i) może z tym zrobić?! Tyle to już trwa i mi nie pomogliście“, odpowiedz spokojnie i życzliwie: „Rozumiem, że jesteś wściekła(-y), faktycznie ktoś powinien zrobić coś wcześniej. Ale nie zrobił i teraz ja chcę naprawić ten błąd. Zależy mi na tym, żeby ci pomóc“. Pamiętaj o prostych, ale ważnych komunikatach: „przykro mi, że cię to spotkało“, „wyobrażam sobie, że to musi być naprawdę trudne“, „masz prawo tak się czuć“. Zauważ trudności, z jakimi może borykać się ta osoba: „Domyślam się, że nie było ci łatwo mi o tym powiedzieć. Bardzo się cieszę i dziękuję, że okazałaś(-eś) mi takie zaufanie“. Spytaj też tę osobę wprost o jej obawy, np.: „Czego boisz się najbardziej?“ – to pozwoli ci opracować lepszy plan działania, a dla uczennicy lub ucznia będzie możliwością podzielenia się obawami</p>

	Zasada	Sposób realizacji
		i lękami z kimś innym, zamiast mierzenia się z nimi w pojedynkę. Dla osób doświadczających dyskryminacji, przemocy lub znęcania się albo chcących się ujawnić bardzo ważne jest to, że ktoś stara się zrozumieć ich sytuację i uczucia oraz że nie są z tym same. Pamiętaj, aby obok komunikatów o trosce i zrozumieniu zawrzeć też te pozytywne, tak aby nie powstało wrażenie, że dostrzegasz w tej sytuacji tylko trudności.
8	<p>Okazuj akceptację dla samej osoby uczennicy lub ucznia.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Z przyczyn podobnych jak wyżej.</p>	Okazanie akceptacji uczennicy lub uczniowi pomoże jej lub jemu mówić o swoich przeżyciach oraz emocjach, a przede wszystkim ma ogromne znaczenie jako wsparcie emocjonalne. Kiedy uczennica lub uczeń powie ci o swojej homo- lub biseksualności, powiedz: „To, że jesteś gejem/lesbijką/osobą biseksualną, jest w porządku”. Pamiętaj o tych słowach. Dla ciebie są one banalne, ale dla drugiej osoby mogą mieć bardzo dużą wartość. Możesz je powtórzyć nawet kilkakrotnie w trakcie rozmowy.
9	<p>Akceptuj to, że to uczennica lub uczeń decyduje o tym, na jakie pytania odpowie, jakich informacji udzieli i czy w ogóle rozmowa się odbędzie.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? W ten sposób wspierasz wewnętrzną siłę rozmówczynie lub rozmówcy, dajesz tej osobie część kontroli nad jej sytuacją – do czego ma prawo.</p>	Pamiętaj – żeby pomóc uczennicy lub uczniowi, nie musisz wiedzieć, czy jest to osoba LGB, czy nie; dlatego jeśli sama nie zechce ci o tym powiedzieć, nie pytaj, a tym bardziej nie naciskaj. Nie musisz też dowiedzieć się wszystkiego w pierwszej rozmowie. Okazuj cierpliwość, zainteresowanie i troskę, pamiętając by nie przejawiać niecodziennego zainteresowania, tzw. wścibstwa.
10	<p>Nie formułuj ocen, w szczególności krytycznych wobec uczennicy lub ucznia. Nie rób żadnych założeń, jeśli nie masz ku temu podstaw. Traktuj każdą osobę indywidualnie.</p>	Nie krytykuj uczennicy lub ucznia, nie sugeruj, że to jej lub jego zachowanie prowokuje niewłaściwe zachowania otoczenia. Jeśli samodzielnie ci tego nie powie, nie zakładaj, że jest hetero- lub homoseksualna(y). Unikaj komentarzy w rodzaju: „Jesteś gejem? W ogóle nie widać!”, „Nie przejmuj się, jesteś bardzo dziewczęca jak na lesbijkę”. Nie mów też: „Jesteś młoda(y), może ci jeszcze przejdzie”.

	Zasada	Sposób realizacji
	<p>Dlaczego jest to ważne? Postępując inaczej, możemy wpaść w pułapkę stereotypu, a wówczas nasze działanie nie będzie skuteczne. Indywidualne traktowanie jest też ważnym sygnałem dla rozmówczynie lub rozmówcy.</p>	
11	<p>Dziel się wiedzą.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Im więcej rozmówczynie lub rozmówca dowie się o kwestii, która ją lub go nurtuje, tym lepiej sobie poradzi i łatwiej się odnajdzie; będzie też odczuwać mniejszy niepokój (brak informacji sprzyja lękowi).</p>	<p>Jeśli uczennica lub uczeń zwróci się do Ciebie, ponieważ zauważy u siebie zainteresowanie osobami tej samej płci, podziel się (w przystępny sposób!) naukową wiedzą na ten temat. To ważne, by uczeń lub uczennica wiedział(a), że orientacja homoseksualna lub biseksualna jest wariantem normy oraz że człowiek nie ma wpływu na to, jakiej jest orientacji, i że każda orientacja seksualna jest tak samo w porządku. Nie wahaj się nazywać sytuacji, którą obserwujesz: „To, czego doświadczasz, nazywa się dyskryminacją i jest niedopuszczalne”. Nazywaj zjawiska takie jak stereotypy czy homofobia. Jeśli czegoś nie wiesz, przyznaj się do tego („Moja wiedza na ten temat nie jest pełna, ale znajdę informacje lub pomogę ci w ich wyszukiwaniu”). Możesz też polecić uczennicy lub uczniowi kontakt z którąś z organizacji pozarządowych wspierających osoby LGB.</p>
12	<p>Postaraj się zebrać jak najwięcej przydatnych informacji na temat sytuacji i samopoczuciu tej osoby w szkole, w grupie rówieśniczej i w rodzinie.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Dzięki temu łatwiej będzie Ci podjąć skuteczne działania – dopasowane indywidualnie, biorące pod uwagę konkretne zagrożenia, ale też zasoby.</p>	<p>Dzięki tym informacjom zorientujesz się, jakiej pomocy i w jakim obszarze potrzebuje uczennica lub uczeń. Różne osoby mogą mieć bardzo różne potrzeby, np. jedne są akceptowane w grupie rówieśniczej czy w rodzinie, a inne nie. Pytaj taktownie i tylko o to, co faktycznie jest ważne.</p>

	Zasada	Sposób realizacji
13	<p>Ustal, co o sytuacji uczennicy lub ucznia wiedzą rodzice i jaki jest ich stosunek do osób LGB. Staraj się trafnie oszacować, na ile rodzice mogą być wsparciem dla tej osoby.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Reakcja i postawa rodziców może mieć kluczowe znaczenie – pozytywna będzie bardzo pomocna, negatywna znacznie pogorszy stan psychiczny i funkcjonowanie uczennicy lub ucznia.</p>	<p>Sytuacja w rodzinie jest bardzo ważna. Czasem rodzice osób LGB w pełni akceptują ich orientację seksualną i są dla nich cennym wsparciem. Często jednak nic nie wiedzą o orientacji seksualnej swojego dziecka i zakładają, że jest heteroseksualna. Razem z uczennicą lub uczniem zastanów się, czy warto informować rodziców (tak, jeśli mogą być wsparciem, nie, jeśli nie zaakceptują prawdy).</p> <p>Pamiętaj, że to do uczennicy lub ucznia należy decyzja o tym, co powiedzieć rodzicom, nie zaś do ciebie. Możesz doradzać, ale nie naciskaj. Nie rób niczego za plecami tej osoby – to ona będzie ponosiła konsekwencje ewentualnego ujawnienia.</p>
14	<p>Ustal, jakie inne osoby mogą być wsparciem dla tej osoby (jakim „zapleczem społecznym” dysponuje).</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Aby zapewnić uczennicy lub uczniowi LGB skuteczne wsparcie ze strony otoczenia, trzeba mieć na ten temat jak najwięcej informacji.</p>	<p>To ważne, byś nie był(a) jedyną osobą wspierającą uczennicę lub ucznia. Warto stworzyć grupę lub sieć życzliwych osób.</p>
15	<p>Spytaj, czego uczennica lub uczeń oczekuje od ciebie i w jaki sposób jej lub jego zdaniem możesz pomóc.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? W ten sposób nie tylko poznasz prawdziwe potrzeby uczennicy lub ucznia, ale też pokazujesz tej osobie, że liczysz się z jej zdaniem.</p>	<p>Jasno i wprost zapytaj, jakiej pomocy uczennica lub uczeń od ciebie oczekuje i wyraż gotowość jej udzielenia, ale pozwól tej osobie zdecydować, jak ta pomoc będzie wyglądać. Pytaj np.: „Co twoim zdaniem możemy z tym zrobić? Czego teraz potrzebujesz?”, „Czy uważasz, że przyda ci się moja pomoc? Co mogę zrobić, żeby ci pomóc?”. Dopiero kiedy osoba ta wyartykułuje swoje potrzeby, wspólnie szukajcie rozwiązań (nie zakładaj, że wiesz lepiej, czego ona potrzebuje). Przekazując uczennicy lub uczniowi inicjatywę, okazujesz jej lub jemu szacunek i zachęcasz do samodzielnego podejmowania decyzji.</p>

	Zasada	Sposób realizacji
16	<p>Dopiero kiedy zdobędziesz wyczerpujące informacje, formułuj ewentualne rady lub sugestie, ale nie narzucaj własnych rozwiązań.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Naprawdę skuteczne są tylko te działania, które podejmujemy w oparciu o solidne przesłanki. Uczennica lub uczeń również ma prawo do tego, by decydować o kształcie tych działań.</p>	<p>Nie ulegaj pokusie szybkiego przedstawiania gotowych rozwiązań. Zaakceptuj fakt, że to, co ty uważasz za najlepsze wyjście, może nie odpowiadać potrzebom uczennicy lub ucznia, a to one powinny być w trakcie rozmowy na pierwszym miejscu. Wysłuchaj uważnie, jakie pomysły, przemyślenia, wątpliwości i obawy ma dana osoba. Najpierw ustalcie najważniejsze informacje, następnie na ich podstawie wspólnie, uwzględniając jej opinie i preferencje, szukajcie rozwiązań. Pamiętaj, że decydujący głos należy do niej.</p>
17	<p>Nie działaj bez porozumienia.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Zaufanie uczennicy lub ucznia LGB do ciebie jest bardzo ważne, jeśli wasze wspólne starania mają się powieść. Działając za plecami tej osoby, zdradzasz jej zaufanie.</p>	<p>Informuj uczennicę lub ucznia o każdym kroku, jaki masz zamiar podjąć w danej sprawie, nie działaj za jej lub jego plecami.</p>
18	<p>Zaoferuj konkretną pomoc własną bądź innych specjalistek lub specjalistów.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Dzięki temu uczennica lub uczeń zdobędzie konkretną wiedzę o możliwościach, z których może skorzystać oraz o osobach gotowych służyć wsparciem.</p>	<p>Zaproponuj uczennicy lub uczniowi konkretne działania, które możesz podjąć. Poinformuj też o innych możliwościach uzyskania pomocy u kompetentnych i przyjaźnie nastawionych osób, w tym z organizacji społecznych działających na rzecz praw osób LGB .</p>
19	<p>Wspólnie ustalcie plan dalszego działania oraz ewentualnie termin kolejnego spotkania.</p>	<p>Pod koniec spotkania podsumuj najważniejsze zebrane informacje oraz wypracowane pomysły. Wspólnie zaplanujcie, które z nich, w jakich terminach, przez kogo i w jaki sposób zostaną zrealizowane.</p>

	Zasada	Sposób realizacji
	<p>Dlaczego jest to ważne? Współdziałanie i współdecydowanie wspiera samoocenę oraz poczucie sprawstwa (wpływu na swoją sytuację) uczennicy lub ucznia, a także korzystnie wpływa na motywację tej osoby do realizowania wspólnie (nie zaś jednostronnie) podjętych ustaleń.</p>	<p>Pamiętaj, że decydujący głos należy do uczennicy lub ucznia.</p>
20	<p>Zachowaj dyskrecję.</p> <p>Dlaczego jest to ważne? Wzajemne zaufanie jest ważne w relacji między tobą a uczennicą lub uczniem. Zachowanie dyskrecji zapobiega również dotarciu poufnych informacji do niepożądanych osób, które mogłyby zaszkodzić osobie LGB.</p>	<p>Zapewnij (tyle razy, ile będzie to potrzebne) uczennicę lub ucznia o swojej dyskrecji. Jeśli poprosi cię o dochowanie tajemnicy, dochowaj jej. Pamiętaj, że każda uczennica i każdy uczeń ma prawo do poszanowania prywatności.</p>

Moduł VII

Podsumowanie szkolenia

Cele modułu

1. Wzmocnienie motywacji osób uczestniczących do podejmowania działań związanych z przeciwdziałaniem homofobii szkolnej.
2. Podsumowanie przez osoby uczestniczące ich udziału w zajęciach i procesu uczenia się.

Czas realizacji

60 minut

Plan modułu (części składowe)

1. Runda podsumowująca.
2. Wypełnienie ankiety ewaluacyjnej (opcjonalnie).

Metody

- praca w grupie,
- praca indywidualna.

Materiały

- ankieta ewaluacyjna – załącznik nr 1 (jeżeli planowane jest jej wykorzystanie).



Przebieg

Część 1. Praca w grupie, podsumowanie zajęć (40 minut)

Osoba prowadząca zaprasza osoby uczestniczące do podsumowania swojego udziału w zajęciach. W szczególności prosi je, by odniosły się do zapisanych przez siebie na początku zajęć potrzeb. Jeżeli uczestniczkom i uczestnikom szkolenia udało się zbudować poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania, dobrą praktyką jest także zachęcenie ich do opowiedzenia o emocjach, które towarzyszą im w związku z końcem kursu, jak również do podzielenia się planami dotyczącymi wykorzystania w swojej pracy świeżo zdobytych kompetencji. Podsumowanie można rozpocząć od osoby, która zechce zabrać głos jako pierwsza, a następnie zaproponować tzw. rundę (wypowiadają się kolejno siedzące koło siebie osoby). Można także wybrać wariant polegający na zapraszaniu do wypowiedzi kolejnych osób.

Po wygłoszeniu wszystkich mów osób uczestniczących podsumowania może także dokonać osoba prowadząca. Istotny element jej wypowiedzi powinno stanowić uhonorowanie postaw, osiągnięć i zaangażowania członkiń oraz członków grupy. Tego typu gest służy wzmocnieniu ich motywacji do wykorzystywania w codziennej pracy kompetencji nabytych w trakcie szkolenia.

W przypadku ograniczonego czasu osoba prowadząca może przed rozpoczęciem dokonywania podsumowań określić maksymalną długość wypowiedzi (np. dwie minuty). Należy konsekwentnie przestrzegać tej zasady.

Część 2. Praca indywidualna - ankieta ewaluacyjna (20 minut)

Jeżeli kurs organizowany jest przez podmiot, który po zakończeniu szkoleń prowadzi ewaluację w formie kwestionariuszy (ankiet ewaluacyjnych), osoba prowadząca powinna rozdać je po zakończeniu rundy podsumowującej. Należy przy tym mieć na uwadze zapewne odpowiedniego czasu na ich wypełnienie – dzięki temu osoby uczestniczące będą miały możliwość udzielenia obszernych odpowiedzi także na pytania opisowe.

W załączniku nr 1 przedstawiono przykładowy kwestionariusz umożliwiający przeprowadzenie badania ewaluacyjnego szkolenia dotyczącego homofobii szkolnej.

Załącznik nr 1 - przykładowy kwestionariusz ankiety ewaluacyjnej

Ankieta ewaluacyjna

(data, miejsce)

Prosimy o wypełnienie tej anonimowej ankiety. Jej wyniki umożliwią doskonalenie szkoleń dotyczących przeciwdziałania homofobii szkolnej oraz modyfikację ich treści adekwatnie do potrzeb uczestników i uczestniczek. Dziękujemy!

P1. W jakim stopniu szkolenie było dla Pani(a) interesujące? Proszę podkreślić właściwą odpowiedź.

1. bardzo interesujące
2. raczej interesujące
3. raczej nieinteresujące
4. w ogóle nieinteresujące

P2. A w jakim stopniu informacje prezentowane w trakcie szkolenia były dla Pani(a) przydatne? Proszę podkreślić właściwą odpowiedź.

1. bardzo przydatne
2. raczej przydatne
3. raczej nieprzydatne
4. w ogóle nieprzydatne

P3. Proszę wymieć trzy zagadnienia lub tematy, które okazały się dla Pani(a) kluczowe w trakcie uczestnictwa w szkoleniu:

.....
.....
.....

Dlaczego?

.....
.....

P4. Czy jakieś tematy lub zagadnienia poruszane podczas szkolenia okazały się dla Pani(a) zbędne?

.....
.....
.....

Dlaczego?

.....
.....

P5. Na skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza „wcale”, a 5 „bardzo”) proszę ocenić, w jakim stopniu w wyniku udziału w tym szkoleniu zwiększyła się Pani(a) wiedza na temat zjawiska homofobii:

1-----2-----3-----4-----5

Dlaczego?

.....
.....

P6. Na skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza „wcale”, a 5 „bardzo”) proszę ocenić, w jakim stopniu w wyniku udziału w tym szkoleniu zwiększyły się Pani(a) kompetencje do przeciwdziałania homofobii i wsparcia pokrzywdzonych nią osób:

1-----2-----3-----4-----5

Dlaczego?

.....
.....

P7. Co było największą wartością szkolenia?

.....
.....
.....

P8. Co było słabą stroną szkolenia?

.....
.....
.....

Dziękujemy!

Bibliografia

- Adams M., Bell L. A., Griffin P., *Teaching for diversity and social justice*, Routledge, New York, London 2007.
- Andrusiewicz A., *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polisfera, Kraków 2014.
- Bojarska K., *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów i uprzedzeń*, w: M. Pawłęga, D. Denes (red.), *Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne. Podręcznik działań w społecznościach lokalnych*, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa, Stowarzyszenie Otwarte Forum, Warszawa 2009.
- Chustecka M., Dymowska M, Stoecker E., *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych*, w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 98–102.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
- Gospodarczyk J., Podsiadło-Dacewicz I. (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Grabski B., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych*, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 263–288.
- Grabski B., Iniewicz G., Mijas M., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych – przegląd badań i prezentacja zjawiska*, *Psychiatria Polska*, t. 46, nr 4/2012, s. 637–647.
- Gualdi M., Martelli M., Wilhelm W., Biedroń R., Abramowicz M., *Schoolmates, Znęcanie w szkołach. Przewodnik dla młodzieży jak przeciwdziałać znęcaniu*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa.
- Iniewicz G. Grabski B., *Psychoterapia osób nieheteroseksualnych z perspektywy terapeutów i pacjentów – wzajemne oczekiwania i obawy*, *Psychiatria Polska*, t. 49, nr 3/2015, s. 585–597.
- Iniewicz G., *Osoby LGB w biegu życia*, w: B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 139–152.
- Iniewicz G., Grabski B., Mijas M., *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych – rola stresu mniejszościowego*, *Psychiatria Polska*, t. 46, nr 4/2012, s. 649–663.
- Iniewicz G., *Stres mniejszościowy u osób biseksualnych i homoseksualnych. W poszukiwaniu czynników ryzyka i czynników chroniących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.



Kochanowski J., Abramowicz M., Biedroń R., *Queer Studies. Podręcznik kursu, Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2010.

Konarzewska M., *Warsztaty antyhomo- i antytransfobiczne*, w: Kwiecień P., Wiszniewski P. (oprac.), *Warsztaty antydyskryminacyjne dla uczniów gimnazjów i szkół średnich, zeszyt 6, Otwarta Rzeczpospolita*, Warszawa 2011.

Makuchowska M. (red.) *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011, Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2011.

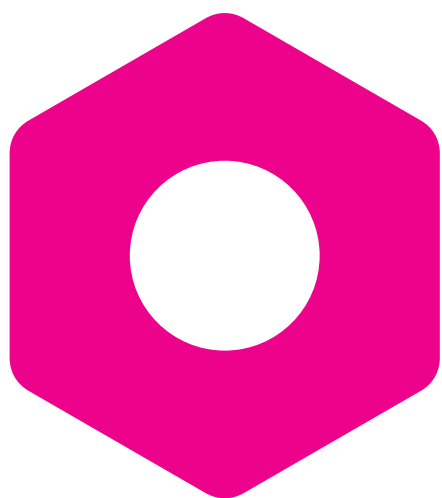
Makuchowska M., Pawłęga M., *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa i Fundacja Trans-Fuzja*, Warszawa 2012.

Morrow S.L., *Po pierwsze – nie szkodzić: wyzwania terapeutyczne w psychoterapii lesbijek, gejów i osób biseksualnych*, w: R.M. Perez, K.J. Bieschke, K.A. DeBord (red.), *Podręcznik poradnictwa i psychoterapii osób homoseksualnych i biseksualnych, Kampania Przeciw Homofobii*, Warszawa 2014.

Pogorzelska M., *Kolega gej, koleżanka lesbijka*, „Głos nauczycielski”, marzec 2013.

Świerszcz J. (red.), *Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.

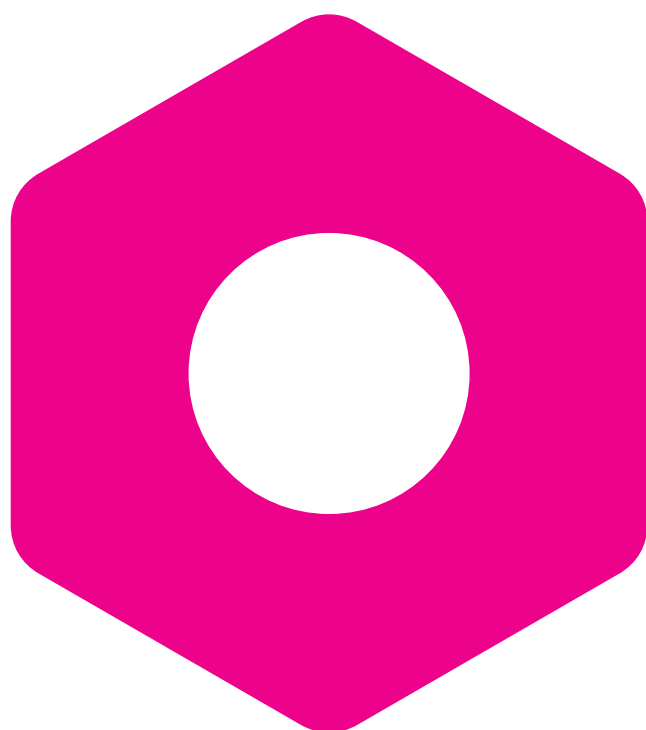
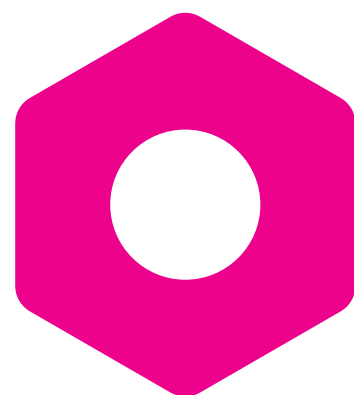
Świerszcz J. (red.), *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2013.



DOBRE PRAKTYKI

**w polskich placówkach
edukacyjnych**

Część III





Wstęp

Zebrane "dobre praktyki" są rekomendowane jako materiał pomocniczy służący przygotowaniu się do przeprowadzenia zajęć opisanych w module czwartym (Przeciwdziałanie homofobii w szkole) scenariusza zajęć.

Działać na rzecz równości, akceptacji inności i przeciwdziałania dyskryminacji można na wiele różnych sposobów. Zdecydowanie taka aktywność stanowi obszar, w którym mamy szansę wykazać się ogromną kreatywnością. Możemy też skorzystać z rozwiązań już sprawdzonych i przetestowanych, a przy tym interesujących, różnorodnych i – co bardzo ważne – przynoszących potwierdzone, skuteczne rezultaty. Przykłady takich rozwiązań, nazwanych w podręczniku dobrymi praktykami, znajdują się w tej części podręcznika. Zespół ekspercki projektu dołożył wszelkich starań, by były one opisane szczegółowo, z uwzględnieniem najważniejszych zagadnień dotyczących ich realizacji. Dzięki temu mogą w prosty sposób zostać wykorzystane w każdej placówce edukacyjnej.

Przy doborze prezentowanych projektów zależało nam, by były one jak najbardziej różnorodne – i to pod wieloma względami.

W opisach zrealizowanych przedsięwzięć znajdują się dobre praktyki. Odnoszą się one częściowo do samych uczniów i uczniów, częściowo do całej społeczności szkolnej, a częściowo wyłącznie do grona pedagogicznego. Jeszcze inne dotyczą zarówno społeczności szkolnej, jak i lokalnej. Przedstawione propozycje różnią się nie tylko grupą docelową działań, ale także poziomem złożoności, wymaganiami dotyczącymi czynności przygotowawczych oraz czasem trwania. Niektóre z dobrych praktyk można wprowadzić dosłownie od jutra, inne zaś wymagają dłuższych przygotowań, jak również współpracy z osobami lub instytucjami spoza szkół. Wszystkie przedstawione propozycje mają jeden cel: zwiększenie równości i akceptacji wobec osób LGB oraz przeciwdziałanie zjawisku homofobii szkolnej. Z tego powodu jedną z naszych najważniejszych rekomendacji dla podmiotów pragnących skutecznie działać na polu równości i przeciwdziałania dyskryminacji jest łączenie różnych działań oraz metod. Pozwoli to osiągnąć znacznie lepsze, bardziej odczuwalne i trwałe



efekty wychowawcze oraz edukacyjne. Dotyczy to wszystkich proponowanych działań antydyskryminacyjnych, nie tylko tych związanych bezpośrednio z przeciwdziałaniem homofobii, ale także innych zjawisk, takich jak – przykładowo – seksizm, ksenofobia, rasizm czy ageizm.

W rozdziale tym przybliżamy zarówno powody, którymi kierowały się poszczególne szkoły i placówki, podejmując decyzję o realizacji działań, jak i efekty zrealizowanych inicjatyw.

Rozdział kończą rekomendacje. Pochodzą one od osób, które stworzyły dobre praktyki, oraz od zespołu eksperckiego, który dokonał ich identyfikacji i opisu.

Mamy nadzieję, że przedstawiony zbiór wskazówek okaże się przydatny i będzie stanowił inspirację do podejmowania podobnych inicjatyw w kolejnych szkołach. Serdecznie zachęcamy też do kontaktu ze wspomnianymi w opisach dobrych praktyk instytucjami w celu uzyskania dokładniejszych informacji.

Motywacje i cele

Powody, dla których w szkołach i placówkach podejmowano opisane działania, często były do siebie zbliżone. W przypadku działań skierowanych do całej społeczności szkolnej (a nierzadko również lokalnej) organizujące je osoby podawały najczęściej motywy takie jak:

1. Uświadomienie społeczności szkolnej (i – gdy miało to zastosowanie – także lokalnej) ważnego problemu społecznego, jakim jest homofobia i jej skutki, oraz pokazanie, że to ona, a nie homo- lub biseksualność stanowi problem społeczny.
2. Zmiana stosunku młodych ludzi do inności, kształtowanie w nich postawy otwartości, zrozumienia i empatii wobec osób i grup narażonych na dyskryminację i wykluczenie z powodu ich orientacji seksualnej, przełamanie stereotypowego postrzegania tej grupy i promowanie myślenia krytycznego względem istniejących stereotypów i uprzedzeń.
3. Przeciwdziałanie motywowanej homofobią przemocy i dyskryminacji wobec uczennic i uczniów. Warto przy okazji zaznaczyć, że problem ten dotyczy nie tylko osób faktycznie homoseksualnych, ale też takich, które w oczach rówieśników za bardzo odbiegają od przyjętego wzorca kobiecości czy męskości (np. ze względu na ubiór, wygląd, zachowanie czy zainteresowania), budząc tym samym domniemanie ich identyfikacji jako osoby LGB.
4. Nadanie odpowiedniej oprawy wydarzeniom towarzyszącym Międzynarodowemu Dniu Walki z Homofobią (17 maja), Międzynarodowemu Dniu Tolerancji (16 listopada) czy Międzynarodowemu Dniu Praw Człowieka (10 grudnia) oraz podkreślenie ich znaczenia dla budowania otwartej i bezpiecznej szkoły.
5. Reakcje na sytuacje i problemy mające miejsce w szkole. Reakcje te stanowiły odpowiedź zarówno na wydarzenia mające bezpośredni homofobiczny charakter (np. dyskryminowania kogoś ze względu na faktyczną lub domniemaną nieheteroseksualną orientację), jak i odnoszące się do ogólnego klimatu szkoły, codziennych, pozornie zwyczajnych zachowań (np. część nauczycielek i nauczycieli miała świadomość obecności w szkole uczennic i uczniów z różnych grup mniejszościowych, w tym także osób LGB, a mimo to nadal preferowała fałszy-

we założenie ogółu kadry pedagogicznej, że wszystkie osoby w szkole są heteronormatywne; w konsekwencji mogło dochodzić – i w wielu przypadkach dochodziło – do gorszego traktowania osób nieheteronormatywnych).

6. W przypadku wielu szkół podejmowanie działań równościowych oraz antydyskryminacyjnych stało się już tradycją (przynoszącą dobre skutki wychowawcze), tym samym również działania na rzecz osób LGB stały się jednym z elementów szkolnej rzeczywistości.

Większość opisanych dobrych praktyk została zrealizowana przed 2015 r. W obecnym stanie prawnym do powyższej listy czynników motywacji należy dodać jeszcze jedną przyczynę prowadzenia w szkole działań równościowych i antyhomofobicznych. Jest ona związana z realizacją Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, zobowiązującego szkoły do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej: „W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”. Zapis ten oznacza, że prowadzenie tego typu działań jest dla każdej szkoły i placówki obligatoryjne i stanowi jeden z elementów ich ewaluacji zewnętrznej.

Podejmowanie działań dotyczących przeciwdziałania homofobii szkolnej, które były skierowane do kadry pedagogicznej szkół, było z kolei motywowane przede wszystkim potrzebą zwiększenia wiedzy oraz świadomości członkiń i członków grona nauczycielskiego w zakresie orientacji seksualnej, a także dyskryminacji ze względu na tę przesłankę. Dzięki temu osoby te mogły skuteczniej pracować wychowawczo, jak również zapobiegać dyskryminacji i przemocy czy też – kiedy pojawiała się taka potrzeba – wspierać uczennice i uczniów LGB.

Rezultaty

Praktyka pokazuje, że rezultaty podjętych działań są w zdecydowanej większości przypadków pozytywne i pozwalają osiągnąć założone cele. W porównaniu do trudności (które najczęściej stanowiły krytyczne opinie w szkole lub poza nią), przeważały efekty pozytywne. Informacje o ewentualnych przeszkodach oraz metodach radzenia sobie z nimi zostały zawarte w opisach dobrych praktyk.

Konkretne rezultaty działań uznanych za dobre praktyki zostały szczegółowo uwzględnione w ich opisach. Można zauważyć pewne efekty wspólne dla różnych typów działań. Są one następujące:

1. Zwiększa się wiedza i świadomość dotycząca istoty homo- i biseksualności, a także dyskryminacji i znęcania się nad osobami LGB. Kształtują się umiejętności przeciwdziałania zjawisku homofobii. Oprócz poszerzenia zasobu swojej wiedzy i repertuaru umiejętności społecznych, uczestniczące w różnych wydarzeniach osoby deklarowały często również zmianę perspektywy i postawy na bardziej tolerancyjną, empatyczną i rozumiejącą.
2. Uwzględnianie wątków dotyczących osób LGB oraz zagadnień homo- i biseksualności w prowadzonych na co dzień zajęciach lekcyjnych, jak też w specjalnych inicjatywach organizowanych w szkole powodowało, że tematy te przestawały budzić niepotrzebne emocje i stawały się akceptowane, naturalne, a zarazem traktowane jako istotne w debacie dotyczącej funkcjonowania społeczeństwa.



3. Działania na rzecz równości i akceptacji osób LGB w szkole wpływają korzystnie nie tylko na poprawę ich bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, ale także na atmosferę w całej placówce.
4. Uczennice i uczniowie otrzymują ze strony szkoły czytelny sygnał, że dyskryminacja i znęcanie się nad osobami LGB są niedopuszczalne i nie ma na nie przyzwolenia.
5. Działania opisane jako dobre praktyki wzmacniają w widoczny sposób uczennice i uczniów LGB – osoby te otrzymują wyraźny sygnał, że szkoła jest otwarta na różnorodność i nie przyzwala na jakiegokolwiek przejawy homofobii oraz związanego z nią znęcania się.
6. Zakres kompetencji wychowawczych nauczycielek i nauczycieli znacznie się poszerza. Osoby te pozyskują informacje i nabywają umiejętności niezbędnych do przeciwdziałania dyskryminacji, wykluczeniu, przemocy i znęcania się ze względu na faktyczną lub domniemaną nieheteroseksualną orientację uczennic i uczniów. Kadra szkolna otrzymuje również motywację oraz kompetencje do działania w określonych sytuacjach i do wspierania osób LGB.
7. Następuje integracja środowiska szkolnego wokół ważnych celów i działań wychowawczych.

Nierzadko dodatkową korzyścią dla szkoły było nawiązanie współpracy z zewnętrznymi podmiotami, które oferowały wsparcie merytoryczne oraz pomoc w organizacji warsztatów i szkoleń, a także przekazywały materiały informacyjne i udzielały wskazówek w zakresie wspierania rozwoju zawodowego ich kadry pedagogicznej.



Dobre praktyki dla całej szkoły

Zapisy w statucie szkoły dotyczące równego traktowania

Termin i miejsce realizacji

Od lat 90. XX w., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Sposób przygotowania

Zapisy dotyczące równego traktowania wprowadzono do statutu w związku z udziałem liceum w Sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO, do której przystąpiło ono pod koniec XX w. Wprowadzenie zapisów równościowych nie jest dla szkół uczestniczących w Sieci obowiązkowe, jednakże stanowi ono wyraz polityki związanej z przestrzeganiem zasad równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji, w tym powodowanego nią znęcania się.

Więcej informacji o Sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO można znaleźć pod adresem: www.unesco.pl/edukacja/szkoly-stowarzyszone

Zapis wprowadzono do statutu szkoły ponad 20 lat temu. Jego przyjęcie nie wiązało się z żadnymi trudnościami. Wymagało ono akceptacji rady rodziców, samorządu szkolnego, władz szkoły (rady pedagogicznej) i organu prowadzącego. Dodanie zapisu uzasadniono, odwołując się do powszechnych wartości związanych z równym traktowaniem, które są uniwersalne i powinny być bliskie wszystkim nauczycielkom oraz nauczycielom.



Przebieg

Zarówno uczennice i uczniowie, jak i ich rodzice mają obowiązek zapoznania się ze statutem szkoły (w tym także z zapisem dotyczącym równego traktowania) przed rozpoczęciem nauki. Na dowód powyższego składają swoje podpisy pod wspomnianym dokumentem. Taki sam obowiązek mają nauczycielki i nauczyciele rozpoczynający pracę w placówce. Dotychczas szkoła bezpośrednio nie korzystała z zapisu w statucie i nie powoływała się na niego (np. w sprawach związanych z łamaniem zasady równego traktowania), gdyż nie było to potrzebne. Aktualne zapisy zobowiązują szkołę do wychowania młodzieży w duchu tolerancji. Dają one uczennicom i uczniom prawo do ochrony przed przemocą zarówno fizyczną, jak i psychiczną, która jest najczęstszym przejawem dyskryminacji (w tym także ze względu na orientację seksualną).

Wspomniane zapisy statutu brzmią następująco:

Rozdział II. Cele i zadania Liceum Ogólnokształcącego

§ 3 Cele kształcenia i wychowania:

2. [...] „Liceum ma zapewnić każdemu uczniowi niezbędne warunki do jego wszechstronnego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. [...]

§ 4 Zadania Liceum Ogólnokształcącego

8. [...] „Wychowanie w duchu tolerancji i dla demokracji, poszanowania poglądów innych ludzi, wrażliwości na krzywdę ludzką i potrzeby słabszych”. [...]

Rozdział VI. Prawa i obowiązki uczniów

§ 26

1. „Uczeń Liceum ma prawo do: [...] opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, uzależnieniami, demoralizacją oraz innymi przejawami patologii społecznej, ochronę i poszanowanie jego godności”. [...]

Rezultaty

Statut stanowi podstawowy dokument prawa wewnątrzszkolnego. Do zapoznania się z nim i jego przestrzegania są zobowiązane zarówno wszystkie osoby pracujące w szkole, pobierająca w niej naukę młodzież oraz jej opiekunowie prawni. Tym samym zawarte w statucie zapisy dotyczące równego traktowania wskazują społeczności szkolnej wartości, które winny być przestrzegane w procesie nauki. Szkoła odwołuje się do nich, podejmując m.in. działania antydyskryminacyjne.

Rekomendacje i wskazówki

1. Zapisy równościowe zawarte w statucie mogą stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia rozmowy z uczennicami i uczniami (np. podczas godziny wychowawczej czy lekcji wiedzy



o społeczeństwie) na temat równego traktowania, wykluczenia społecznego, przemocy motywowanej nienawiścią i uprzedzeniami, dyskryminacji, a także organizacji działań edukacyjnych odnoszących się do tych zjawisk.

2. Wprowadzenie do statutu szkoły zapisów związanych z równym traktowaniem lub zakazujących dyskryminacji stanowi działanie antydyskryminacyjne. Tym samym szkoła, wprowadzając takie rozwiązanie, realizuje postulat związany z kryteriami oceny w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty („szkoła realizuje działania antydyskryminacyjne”). Argumentu tego można użyć, wprowadzając opisane rozwiązanie do już istniejącego statutu placówki.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Uwzględnianie problematyki mniejszości seksualnych w prowadzonych lekcjach

Termin i miejsce realizacji

Od 2013 r., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Sposób przygotowania

Realizacja działania jest możliwa dzięki zainteresowaniu się kilku osób z kadry pedagogicznej problematyką dotyczącą mniejszości seksualnych i doświadczanej przez nie dyskryminacji, szczególnie w szkole. Przed podjęciem działań osoby te przygotowywały się do rozmów z młodzieżą i do reagowania na przejawy dyskryminacji, korzystając z publikacji „Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież”.

Przebieg

Podczas części prowadzonych lekcji i towarzyszących im dyskusji wplatane są wątki dotyczące osób LGB. Dzieje się to przykładowo w trakcie omawiania zagadnień dotyczących modeli rodziny, współczesnych problemów młodzieży oraz relacji z innymi ludźmi. Treści takie są w szkole uwzględniane np. podczas lekcji języków obcych, języka polskiego czy lekcji wychowawczych. Jednym z zastosowanych pomysłów jest nawiązywanie przez nauczycielkę lub nauczyciela (w trakcie lekcji lub na profilu prowadzonym na portalu społecznościowym) do ważnych wydarzeń, które mają miejsce w Polsce i na świecie (takich jak np. wprowadzenie równości małżeńskiej w USA), i dyskusowanie ich z młodzieżą. Jednocześnie część kadry tworzy atmosferę, w której uczennice i uczniowie zarówno podczas lekcji, jak i swobodnych rozmów (np. w trakcie wycieczek lub innych wydarzeń szkolnych) mogą podejmować rozmowy i dyskusje na temat seksualności oraz mniejszości seksualnych. Ważną rolę odgrywa również codzienna praca wychowawcza nauczycielek i nauczycieli oraz wychowawczyń i wychowawców polegająca na reagowaniu na przejawy dyskryminacji (w tym tej ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową), a także na wskazywaniu skutków dyskryminujących zachowań oraz dawaniu jasnego sygnału, że są one w szkole niedopuszczalne.

Rezultaty

Dzięki uwzględnieniu w trakcie prowadzonych zajęć lekcyjnych wątków dotyczących homo- i biseksualności oraz sytuacji osób LGB tematyka ta prezentowana jest w sposób naturalny, jako jedna z ważnych kwestii pojawiających się we współczesnym dyskursie społecznym. W związku z powyższym uczennice i uczniowie mają realny obraz problemów współczesnego świata, natomiast ich stosunek do problematyki dotyczącej mniejszości seksualnych pozbawiony jest zbędnej ekscytacji, która nierzadko towarzyszy omawianiu tego typu treści.



Reagowanie na przejawy homofobii w szkołach i wyjaśnianie uczniom jej skutków stanowi ważny element pracy wychowawczej. Dzięki takim działaniom uczennice i uczniowie otrzymują sygnał, że pewne zachowania nie są w szkole tolerowane. Placówka staje się wówczas bardziej przyjazna mniejszościom seksualnym, o czym świadczą uczące się w niej osoby, które zdecydowały się na coming out, tj. ujawnienie swojej orientacji seksualnej.

Rekomendacje i wskazówki

1. Ważne jest, by podczas dyskusji na temat orientacji seksualnej pozwalać młodzieży na przedstawienie wszystkich poglądów. Należy jednak zdecydowanie ograniczać wypowiedzi, które w otwarty sposób nawołują do nienawiści lub łamią obowiązujące przepisy prawa. W przeciwnym wypadku ich efektem może być utwierdzenie się przez niektóre osoby w przekonaniu, że wyrażanie pogardy wobec osób LGB jest dozwolone. Może to również stanowić zachętę do takich zachowań w przyszłości.
2. Zaleca się przygotowanie kadry pedagogicznej szkoły do podejmowania z uczennicami i uczniami rozmów dotyczących orientacji seksualnej, a także rozpoznawania przejawów homofobii szkolnej i reagowania na nie oraz wspierania uczennic i uczniów LGB. Pomocne w tym mogą okazać się dostępne na rynku nieodpłatne publikacje (jak np. opracowana pod redakcją Jana Świerszcza „Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież” czy inna publikacja tego autora „Lekcja równości. Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach”), artykuły zawarte w niniejszej publikacji, a także kursy doskonalące organizowane przez część placówek doskonalenia nauczycieli.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Badanie zjawiska dyskryminacji w szkole

Termin i miejsce realizacji

Rok szkolny 2014/2015, II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Sposób przygotowania

Liceum otrzymało zaproszenie do uczestnictwa w projekcie edukacyjnym „Szkoła wolna od przemocy i dyskryminacji” realizowanym przez Kampanię Przeciw Homofobii. Wcześniej szkoła kontaktowała się z organizacją w związku z podejmowanymi działaniami dotyczącymi przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację seksualną. Zaowocowało to propozycją bardziej zaawansowanej współpracy.

Przebieg

Udział w projekcie polegał na:

- organizacji przez zewnętrznego mentora cyklu spotkań dla rady pedagogicznej służących identyfikacji obszarów występowania nierówności oraz przypadków dyskryminacji w szkole,
- przeprowadzenia szkolenia dla rady pedagogicznej dotyczącego powstawania i rozpoznawania dyskryminacji oraz możliwości podejmowania działań równościowych w szkole,
- zorganizowaniu przez zewnętrznego mentora spotkań z uczennicami i uczniami, podczas których zidentyfikowano najczęstsze przejawy dyskryminacji występujące w szkole,
- podjęciu decyzji o działaniach, które należy podjąć, by przeciwdziałać dyskryminacji w szkole i przeprowadzeniu ich.

W oparciu o wyniki przeprowadzonego badania szkoła zaplanowała działania antydyskryminacyjne, stanowiące element programu wychowawczego, które będzie realizowała w ciągu kolejnych dwóch lat. Jednym z zaplanowanych przedsięwzięć był maraton filmowy, który został opisany jako odrębna dobra praktyka.

Rezultaty

Przeprowadzenie badania skali i przejawów zjawiska dyskryminacji połączone ze szkoleniami dla rady pedagogicznej dotyczącymi tej tematyki umożliwiło pogłębienie świadomości występowania zjawiska nierównego traktowania w placówce (w tym m.in. ze względu na orientację seksualną), a także zaplanowanie adekwatnych do bieżącej sytuacji działań edukacyjnych i wychowawczych. Dzięki temu szkoła, realizując je, odpowie na najważniejsze wyzwania w tym zakresie. Już samo przeprowadzenie badania dało czytelny sygnał kadrze pedagogicznej i młodzieży, że problematyka przeciwdziałania dyskryminacji stanowi ważny obszar pracy wychowawczej szkoły, a samo zjawisko dyskryminacji nie jest tolerowane.

Wypowiedzi osób uczestniczących w wydarzeniu

W obecnych czasach, gdy tak wiele mówi się o tolerancji i akceptacji, ważne jest, aby w pełni zrozumieć te dwa terminy, żeby móc dostrzegać problemy również w naszym środowisku i nauczyć się je zwalczać. Taki właśnie cel miały zajęcia prowadzone w naszej szkole.

Na spotkaniach nauczyliśmy się rozmawiać ze sobą, rozumieć potrzeby bezpieczeństwa i przynależności do grupy. Wychyliliśmy się strachu przed tematami tabu. Uczniowie i nauczyciele po kilku godzinach zajęć wychodzili pełni – nie zawsze pozytywnych, jednak zachęcających do dalszej pracy – wniosków.

Ze względu na rodzaj zajęć w spotkaniach uczestniczyć mogło jedynie wąskie grono uczniów, dlatego też zapotrzebowanie na tego typu akcje nie zostało wyczerpane.

Dzięki programowi "Równa Szkoła" mogliśmy lepiej przyjrzeć się problemowi homofobii, rasizmu oraz wszelkim innym rodzajom dyskryminacji i nienawiści. Warto organizować takie akcje, aby uczulić młodych ludzi na problemy otaczającego nas świata.

Julka

Program "Równa Szkoła" miał na celu przedstawienie problematyki wykluczenia i dyskryminacji. Jestem jedną z dwójki uczniów, z którymi pan Grzegorz (moderator programu) przeprowadził wywiad na temat dyskryminacji. Brałam udział w spotkaniu, podczas którego podsumowaliśmy wiedzę o dyskryminacji i przemocy w naszej szkole. Zaprezentowane zostały również metody przeciwdziałania tym zjawiskom. Kolejnym etapem były warsztaty, na których robiliśmy burzę mózgów. Zastanawialiśmy się również, w jaki sposób przekazać informacje o dyskryminacji innym uczniom i jak się jej przeciwstawiać. Najpierw mieliśmy bardzo odważne plany zorganizowania naszej akcji na mieście, ale już w naszej grupie kilka osób sprowadziło nas na ziemię swoimi przekonaniem.

Najlepszym pomysłem było zorganizowanie maratonu równościowego. Odbył się on 29 maja. Mogli w nim wziąć udział wszyscy uczniowie z naszej szkoły, ale tak się nie stało.

Zanim jeszcze maraton się odbył, mieliśmy sygnały od dyrekcji i lokalnych polityków, że im się ten pomysł nie podoba.

Podczas maratonu oglądaliśmy filmy tematyczne, malowaliśmy obrazy, które zostały powieszona na ścianie w naszej szkole. Miłym akcentem było zamówienie pizzy dla wszystkich uczestników.

Jesteśmy bardzo zadowoleni z rezultatów naszego spotkania. Szkoda, że w porównaniu z innymi maratonami było nas w sumie tak niewielu, ale od czegoś trzeba zacząć.

Sandra

Rekomendacje i wskazówki

1. Kilka organizacji pozarządowych w Polsce wspiera szkoły w realizacji projektów edukacyjnych dotyczących równego traktowania ze względu na zróżnicowane przesłanki, takie jak chociażby płeć, wiek, pochodzenie etniczne i narodowe, „rasa”, religia i wyznanie oraz orientacja seksu-



- alna. Rekomendujemy nawiązanie z nimi kontaktu, by w przypadku przystąpienia do realizacji projektów edukacyjnych dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji móc włączyć się w ich działania. Organizacjami takimi są np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Stowarzyszenie Otwarta Rzeczypospolita, Fundacja Feminoteka, Fundacja im Bronisława Geremka czy Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.
2. W przypadku badania zjawiska dyskryminacji w szkole rekomendujemy zaangażowanie do tego procesu osoby z zewnątrz, która – pod warunkiem zapewnienia przez placówkę odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa (np. anonimowości dla osób informujących o występującej dyskryminacji) – uzyska znacznie więcej wiarygodnych informacji. Warto także rozważyć zbieranie informacji z wykorzystaniem różnych metod (np. tradycyjny kwestionariusz, kwestionariusz w Internecie, indywidualne i grupowe wywiady) oraz rozłożenie tego procesu w czasie. Z całą pewnością lepsze poznanie osoby prowadzącej badanie zwiększy zaufanie do niej oraz jakość zgromadzonych przez nią danych.
 3. Przeprowadzenie badania dotyczącego skali i przejawów dyskryminacji w szkole stanowi doskonały punkt wyjścia do zaplanowania adekwatnych do sytuacji działań edukacyjnych i profilaktycznych. Zarówno samo badanie, jak i wynikające z niego działania stanowią działania antidyskryminacyjne, do realizacji których szkoła jest zobowiązana zgodnie z wymaganiami w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Wspieranie uczennic i uczniów LGB przez odpowiednio przygotowaną kadrę szkoły

Termin i miejsce realizacji

Od 2013 r., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Sposób przygotowania

Realizacja działania jest możliwa dzięki zainteresowaniu się kilku osób z kadry pedagogicznej problematyką dotyczącą mniejszości seksualnych i doświadczanej przez tę społeczność dyskryminacji, szczególnie w szkole. Przed podjęciem działań osoby te przygotowały się do rozmów z młodzieżą i reagowania na przejawy dyskryminacji, uczestnicząc w kursach dotyczących seksualności człowieka lub korzystając z dostępnych nieodpłatnie publikacji „Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież” oraz „Lekcja równości. Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach”.

Przebieg

Część nauczycielek i nauczycieli porusza w nieformalnych rozmowach z uczennicami i uczniami także problematykę dotyczącą orientacji seksualnej oraz dyskryminacji z tego powodu. Szczególnie często takie rozmowy mają miejsce podczas projektów szkolnych czy wycieczek, choć odbywają się one również podczas niektórych lekcji (np. wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, lekcje języków obcych). Zaproszeniem do takiej rozmowy może być też organizacja przedsięwzięcia dotyczącego dyskryminacji (np. maraton filmowy, spotkanie z osobą homoseksualną lub organizacją LGBT).

Wsparcia nieheteroseksualnym uczennicom i uczniom udziela także szkolna pedagożka. W każdym roku szkolnym informuje ona młodzież podczas lekcji wychowawczych, na jakiego rodzaju wsparcie z jej strony można liczyć, zgłaszając się do niej z pytaniami i wątpliwościami odnoszącymi się do własnej seksualności. Powiadamia przy tym również o możliwości skorzystania ze znajdującej się w jej gabinecie biblioteczki dotyczącej problematyki orientacji seksualnej.

Rezultaty

Poruszanie w rozmowach z młodzieżą wątków dotyczących orientacji seksualnej oraz otwarte oferowanie wsparcia uczennicom i uczniom LGB stanowi wyraźny sygnał, że ten obszar tematyczny nie stanowią w szkole żadnego tabu, natomiast kadra nauczycielska (lub przynajmniej jej część) gotowa jest na odbywanie z młodzieżą stosownych rozmów, czyniąc to w duchu szacunku i zrozumienia istoty rzeczy. Jednocześnie swobodne poruszanie w rozmowach z młodzieżą problematyki LGB sprawia, że jest ona omawiana w sposób naturalny i spokojny, bez sensacyjnego wydźwięku.



Dzięki opisanym działaniom placówka staje się miejscem bardziej przyjaznym uczniom oraz uczennicom LGB. O powyższym fakcie świadczą osoby, które zdecydowały się na tzw. coming out, tj. ujawnienie swojej orientacji seksualnej.

Rekomendacje i wskazówki

1. Podobnie jak w przypadku poprzedniej dobrej praktyki, również w tym przypadku rekomendujemy przygotowanie kadry pedagogicznej szkoły do podejmowania z uczennicami i uczniami rozmów dotyczących orientacji seksualnej, a także rozpoznawania przejawów homofobii szkolnej i reagowania na nie oraz wspierania osób LGB. Pomocne w tym mogą okazać się dostępne na rynku nieodpłatne publikacje, takie jak wcześniej wspomniane „Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież” oraz „Lekcja równości. Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach”, artykuły zawarte w niniejszej publikacji oraz kursy doskonalące organizowane przez część placówek doskonalenia nauczycieli.
2. W przypadku zgłoszenia się osoby, która chce porozmawiać o swojej orientacji seksualnej, warto podziękować jej za zaufanie, a także zapewnić ją, że przekazane przez nią informacje nie zostaną bez jej zgody nikomu ujawnione (i tak uczynić). Zalecamy także, by po otrzymaniu takich informacji, nie okazywać, że stanowią one jakikolwiek problem oraz nie obwiniać ujawniającej się osoby za jej sytuację.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Dzień Przeciw Homofobii

Termin i miejsce realizacji

Corocznie w dniu 17 maja, I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu.

Motywacja do działania

W przestrzeni publicznej, w tym także w szkołach, często świętuje się różnego rodzaju dni poświęcone różnym grupom i problemom społecznym. Celem przedstawionej poniżej dobrej praktyki było pokazanie, że tematyka związana z osobami LGB i ich specyficznymi problemami może zajmować szkolną przestrzeń w sposób podobny. W sferze treści praktyka ta skupiała się na poszerzeniu świadomości dotyczącej homofobii – pokazywała jej irracjonalne podstawy i negatywne skutki.

Sposób przygotowania

Wydarzenie odbyło się w ramach projektu Rady Europy „Każdy inny – wszyscy równi”. Przed zainauguowaniem działań szkoła otrzymała od Kampanii Przeciw Homofobii oraz Stowarzyszenia Lambdy-Warszawa plakaty oraz inne materiały potrzebne do wykorzystania podczas akcji. Ponadto grupa młodzieży przygotowała cytaty, hasła oraz zdjęcia, które wykorzystano do stworzenia pokazu slajdów, gazetek szkolnych i ulotek. Zawierały one informacje na temat homoseksualności i homofobii, podkreślały one jednocześnie wagę praw osób LGB. Wśród użytych cytatów znalazły się wypowiedzi osób należących do różnych kręgów światopoglądowych czy religijnych. Hasłem przewodnim jednej z gazetek były np. słowa przewodniczącego Parlamentu Europejskiego Jerzego Buzka: „Musimy upewnić się, że przyszłe pokolenia Europejczyków wyrosną przyzwyczajone do kultury otwartości, niedyskryminacji i tolerancji. Unia Europejska jest zobowiązana do walki z dyskryminacją na jakimkolwiek tle, a homofobia nie jest wyjątkiem. Zobowiązanie to jest zapisane w naszych podstawowych aktach prawnych: zarówno w Karcie Praw Podstawowych, jak i w Traktacie o Unii Europejskiej”. Podobne treści znalazły się na przygotowanych do rozdania ulotkach. Opracowano także prezentację składającą się z krótkich filmów. Zawierały one migawki z Parad Równości i spoty z kampanii przeciwdziałających homofobii. Warto podkreślić, że przygotowując prezentację, zadbano o jej stronę techniczną, tzn. zapewniono odpowiednie nagłośnienie oraz sprzęt wizualny. Dodatkowo, dwa tygodnie przed wydarzeniem został ogłoszony ogólnoszkolny konkurs na przekład na język polski słów utworu zespołu Chumbawamba „Homophobia”. Oprócz tego zaplanowano inne części wydarzenia, takie jak gazetka (mini-wystawa), rozdawanie ulotek, pokaz slajdów i filmów.



Przebieg

Ze zgromadzonych na kilka dni przed 17 maja (Międzynarodowy Dzień Przeciwko Homofobii) materiałów przygotowano w holu szkoły gazetkę. W holu odbywała się także główna część wydarzenia, która polegała na pokazie podczas przerw międzylekcyjnych krótkich filmów i slajdów. Towarzyszyła mu nadawana ze szkolnego radiowęzła wspomniana wcześniej piosenka (Homophobia). W tym samym czasie rozdawano przygotowane ulotki, a grupa organizatorów i organizatorek zachęcała czynnie do obejrzenia pokazu slajdów oraz filmów. Gazetka była prezentowana przez mniej więcej dwa tygodnie.

Wydarzenie wzbudziło duże zainteresowanie. Dzięki usytuowaniu go w holu, na głównym szlaku komunikacyjnym, dotarło ono praktycznie do całej społeczności szkolnej.

Rezultaty

Opisywane wydarzenie było kolejnym z cyklu oswajających społeczność szkolną z tematem LGBT. Pokazało ono przede wszystkim, że temat ten może i powinien być poruszany w przestrzeni szkolnej na równi z innymi kwestiami. Impreza wywołała ożywione dyskusje na tematy zwykle w szkole przemilczane. Dodatkowo społeczność szkolna otrzymała jasny, potwierdzony słowami autorytetów ze świata polityki europejskiej przekaz dotyczący szkodliwości homofobii.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Podczas przygotowywania pokazu slajdów oraz filmów zwracano szczególną uwagę na unikanie stereotypowego przedstawiania osób LGBT i najmocniejsze skupianie się na polskich realiach, odnosząc się głównie do Parad Równości.

Sam pokaz wywołał różne reakcje – od zaciekawienia i aprobaty, po demonstracyjny sprzeciw (zarówno u części młodzieży, jak i wśród kadry pedagogicznej). Niedługo po wydarzeniu odnajdywano w różnych częściach szkoły wcześniej rozdawane ulotki. Zawierały one dopisane słowa, takie jak m.in. „pedały”.

Nawiązując do kwestii trudności związanych z wdrażaniem tego typu inicjatyw, warto wspomnieć jeszcze jedną sytuację. W czasie, kiedy w holu szkoły była ustawiona gazetka, odbyło się zebranie rodziców młodzieży ze wszystkich klas. Po tym zebraniu matka jednego z uczniów zwróciła się do organizatorki z wyrazami oburzenia z powodu zawartości gazetki, która według niej obrażała uczucia religijne. W odpowiedzi na powyższe zarzuty powołano się na obowiązujące świeckie przepisy (Karta Nauczyciela, Ustawa o systemie oświaty), które obligują kadrę pedagogiczną do wychowywania w duchu tolerancji. Odpowiedzi tej udzielono, deklarując szacunek dla uczuć religijnych osoby protestującej.

Wszystkie zaistniałe podczas wydarzenia trudne sytuacje przedyskutowano. W szczególności zwrócono uwagę, że tego typu akcjom zawsze będą towarzyszyć zróżnicowane reakcje, również negatywne, niemniej ich zaistnienie świadczy o potrzebie działania.



Rekomendacje i wskazówki

1. Dobra praktyka może być wykorzystana w całości, ze wszystkimi elementami lub w części (np. można ograniczyć się do pokazu slajdów bądź rozdawania ulotek).
2. Przed wydarzeniem rekomendowane jest przygotowanie młodzieży do ewentualnych negatywnych reakcji, również poprzez zapoznanie jej ze wspomnianymi przepisami prawa oświatowego.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Marzanna Pogorzelska

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Przychodnia Antyhomofobiczna

Termin i miejsce realizacji

Wrzesień 2007 r., I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu.

Motywacja do działania

To dość nietypowe ze względu na formę działanie miało zwrócić uwagę na problem homofobii, jednoznacznie sytuując ją w obszarze patologii, choroby lub dolegliwości. Od początku było wiadomo, że wydarzenie wzbudzi zaniepokojenie i będzie się odróżniało od dotychczasowych działań antyhomofobicznych już poprzez samą warstwę wizualną.

Celem przedsięwzięcia było uświadomienie społeczności szkolnej zjawiska homofobii i pokazanie, że to właśnie ono, a nie homoseksualność jest problemem.

Sposób przygotowania

Najważniejszą kwestią w przypadku tego wydarzenia było odpowiednie przygotowanie organizujących je osób. Podczas warsztatów poprzedzających akcję omówiono z młodzieżą zagadnienia dotyczące orientacji psychoseksualnej, jej stereotypów i uprzedzeń oraz sposobów reagowania na możliwe trudne sytuacje mogące się zdarzyć w czasie trwania wydarzenia. Do działań przygotowawczych należało zebranie potrzebnych rekwizytów, takich jak plansza z napisem „Przychodnia Antyhomofobiczna”, białe fartuchy, czepki pielęgniarskie i stetoskopy. Ponadto przygotowano ulotki informujące, czym jest orientacja homoseksualna i homofobia, oraz wydruki zawierające ostrzeżenia w formie podobnej do ostrzeżeń umieszczanych na opakowaniach papierosów: „W razie homofobii skonsultuj się z lekarzem lub farmaceutą”, „Homofobia w czasie ciąży szkodzi Tobie i Twojemu dziecku”, „Homofobia zabija”, „Homofobia poważnie szkodzi Tobie i osobom w Twoim otoczeniu”, „Zastanów się, zanim staniesz się homofobem”, „Homofobia powoduje agresję i akty przemocy”. Wydruki umieszczono w okolicach przychodni i na ścianach w całej szkole.

Przebieg

W dniu wydarzenia zaaranżowano Przychodnię, wykorzystując do tego dwa stoliki i krzesła, za którymi ustawiono planszę z napisem „Przychodnia Antyhomofobiczna”, na stołach zaś rozłożono ulotki. Podczas przerw międzylekcyjnych „personel” wręczał ulotki, a także przyjaźnie zachęcał do rozmowy oraz odpowiadał na pytania zainteresowanych osób, wyjaśniając im przy tym, czym jest (bądź nie jest) homoseksualność.



Rezultaty

Główny rezultat prezentowanego działania stanowi podniesienie za pomocą niebanalnych środków wyrazu poziomu wiedzy uczennic i uczniów na temat zjawisk homofobii i homoseksualności, a także unaocznienie powagi problemu, jakim jest dyskryminacja ze względu na orientację seksualną.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Pomimo ogólnie pozytywnego odzewu na akcję, pojawiły się także głosy dezaprobaty. Dotyczyły one m.in. formy działania. Twórczyniom i twórcom Przychodni Antyhomofobicznej zarzucano m.in., że organizując takie wydarzenie, niejako oskarżają inne osoby o homofobię. Część z aktywistek i aktywistów spotkała się również z oporem polegającym na odrzuceniu zaproszenia do Przychodni, odmowie przyjęcia ulotki oraz niechęcią wobec propozycji podjęcia rozmowy.

Inną trudnością w przypadku tego typu akcji (dotyczy to właściwie wszystkich działań o wymowie antyhomofobicznej) może być stygmatyzacja osób je organizujących. Istnieje ryzyko, że zostaną one automatycznie potraktowane przez społeczność szkolną jako osoby LGB. Należy więc uwrażliwić organizujące je osoby na tę ewentualność i w razie wystąpienia poważnych obaw proponować im, na przykład, możliwość wzięcia udziału tylko w działaniach przygotowawczych.

Rekomendacje

1. Organizując tego rodzaju wydarzenie, warto zwrócić uwagę, aby jego przekaz zawierał jasne informacje, że homofobia to postawa tylko niektórych, a nie wszystkich ludzi (np. poprzez umieszczenie na plakatach sloganów: „Homofobia – niektóre osoby mają z tym problem”, „Znasz kogoś, kto jest homofobem?” itp.).
2. Podobnie jak w przypadku innych wydarzeń interaktywnych, w trakcie których organizujące je osoby spotykają się twarzą w twarz z odbiorczyniami i odbiorcami działań, warto przygotować się na różne reakcje i przećwiczyć sposoby radzenia sobie z nimi.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Marzanna Pogorzelska

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Spotkania młodzieży z przedstawicielką lub przedstawicielem organizacji LGBT

Termin i miejsce realizacji

Wrzesień 2007, maj 2010, maj 2011 r., I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu.

Motywacja

Spotkanie z przedstawicielem i przedstawicielką społeczności LGBT wydawało się najlepszą drogą do przełamania stereotypów i uprzedzeń, tym bardziej że zaproszone osoby znane są ze swojej otwartości oraz umiejętności łatwego nawiązywania świetnego kontaktu z młodzieżą. Ta forma spotkania zakłada jednocześnie interaktywność – młodzież wiedziała, że spotkanie nie będzie wykładem, lecz rozmową, co dodatkowo zwiększyło w jej oczach atrakcyjność wydarzenia. Celem przedsięwzięcia było doświadczenie przez uczennice i uczniów bezpośredniego kontaktu z osobami LGBT i wywołanie u nich związanych z tym kontaktem pozytywnych emocji, co w założeniu powinno przełożyć się na wzrost akceptacji dla tej grupy społecznej.

Sposób przygotowania

Wstępnym etapem organizacji przedsięwzięcia było uzyskanie zgody dyrekcji na spotkanie, a następnie wystosowanie zaproszenia do poszczególnych osób. Warto zaznaczyć, że szkoła gościła Martę Abramowicz i Roberta Biedronia już dwukrotnie. Na wydarzenie została zaproszona Szkolna Grupa Amnesty International, jednak ponieważ spotkania miały otwarty charakter, mogły w nich uczestniczyć także inne osoby. Warunkiem była jedynie zgoda kadry nauczycielskiej.

Spotkanie z Martą Abramowicz odbywało się w czasie, kiedy homofobia w szkołach przyjęła formę zinstytucjonalizowaną (wrzesień 2007 r.), dlatego, chcąc zasygnalizować wszystkim wkoło, że takie inicjatywy nadal są możliwe, celowo powiadomiono o nim media.

Jeśli chodzi o spotkania z Robertem Biedroniem, odbyły się one w ramach autorskiego projektu o nazwie „Rozmowy dla tolerancji”, którego celem było umożliwienie społeczności szkolnej spotkań z osobami należącymi do grup narażonych na dyskryminację (oprócz osoby homoseksualnej spotykaliśmy się regularnie np. z Romnią i osobą z niepełnosprawnością).

Przebieg

Spotkania odbywały się w jednym z gabinetów lekcyjnych. Część młodzieży (w liczbie ok. 30–40 osób) siedziała na krzesłach ustawionych w kręgu, a część zajmowała miejsca na podłodze.

Po powitaniu przez dyrekcję szkoły Marta Abramowicz¹ i Robert Biedroń opowiedzieli o swoich osobistych doświadczeniach związanych z byciem osobą homoseksualną. Ich wypowiedzi dotyczyły także skali homofobii w Polsce i działań reprezentowanych organizacji. Młodzież miała bardzo dużo pytań, zaś spotkania były niezwykle żywe. Dla uczestniczących w nich osób były one jednoznacznie pozytywnym doświadczeniem.

Wypowiedzi osób uczestniczących w wydarzeniu

Po spotkaniu z Robertem Biedroniem poproszono uczestniczące w nim osoby o refleksję na temat tego, co wydarzyło się w ich trakcie. Oto niektóre z wypowiedzi:

Spotkanie przebiegało w bardzo luźnej i życzliwej atmosferze. Pan Robert okazał się człowiekiem obdarzonym ogromnym poczuciem humoru i dystansu do siebie. Nie obawiał się żadnych pytań, co pokazało, że jest człowiekiem bardzo otwartym. Nie ulega wątpliwości, że wiedza, jaką nam przekazał, pozwoli nam na obalenie mitów o homoseksualistach. Niestety tych kłamstw i oszczerstw w polskim środowisku nie brakuje. W I LO odbyło się już wiele debat i spotkań z przedstawicielami różnych mniejszości, ale spotkanie z panem Robertem Biedroniem było wyjątkowe. Wiadomości przekazywane z dużą dawką humoru stały się łatwe do zrozumienia i zapamiętania.

Łukasz

Na początku sceptycznie podchodziłem do tego spotkania. Wydawało mi się, że osoby homoseksualne są jakieś inne, obce, itd. (...) Pomimo że homoseksualizm nie zgadza się z moją religią, myślę, że po tym spotkaniu będę patrzył na osoby homoseksualne z innej perspektywy. (...)

Michał (18 lat)

Spotkanie zmieniło całkiem moje nastawienie do tych osób.

Ola

Rezultaty

Efektom działania był wzrost świadomości młodzieży w zakresie skali zjawiska dyskryminacji społeczności LGBT, zrozumienie przez nią istoty homoseksualności, a także poznanie sposobów przeciwdziałania homofobii. Wiele z tych osób deklarowało zmianę postaw na bardziej tolerancyjne i rozumiejące.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Tuż po spotkaniu dyrekcja szkoły otrzymywała pojedyncze głosy niezadowolenia ze strony kadry nauczycielskiej oraz niektórych rodziców. W odpowiedzi na te skargi dyrekcja tłumaczyła, że zorganizowane wydarzenie wpisuje się w misję szkoły i jest zgodne z obowiązującym prawem.

¹ Obszerną relację z wizyty Marty Abramowicz zamieściła lokalna gazeta i opolski dodatek „Gazety Wyborczej”.



Rekomendacje

1. Zapraszając osobę LGB warto upewnić się, że ma ona przepracowane kwestie związane z własną orientacją psychoseksualną oraz ma łatwość w nawiązywaniu kontaktu z młodzieżą.
2. Dobrym sposobem na przeprowadzenie opisanej „dobrej praktyki” jest wpisanie jej w ramy szerszego działania – tak jak to było w przypadku spotkań z Robertem Biedroniem, które stanowiły część projektu „Rozmowy dla tolerancji”.
3. Warto pamiętać o stworzeniu (przed spotkaniem) grupy sojuszników i sojuszniczek, osób na których wsparcie można liczyć w przypadku negatywnych reakcji. Zatem, oprócz dyrekcji szkoły i kadry pedagogicznej, można rozważyć poinformowanie o wydarzeniu rodziców, samorządu uczniowskiego, lokalnych instytucji i organizacji.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Marzanna Pogorzelska

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Szkolne Grupy Amnesty International (SGAI)

Termin i miejsce realizacji

Szkolne Grupy Amnesty International działają w Polsce od 2004 r. Obecnie jest ich ponad 130 w różnych rejonach Polski i typach szkół.

Motywacja

Szkolne Grupy Amnesty International pozwalają na prowadzenie działań skupionych na prawach człowieka, a więc także antydyskryminacyjnych i antyhomofobicznych. Działania te realizowane są pod patronatem ogólnoswiatowej organizacji cieszącej się zaufaniem także w Polsce. Aktywizm w ramach grupy daje kadrze szkoły dostęp do pomysłów, materiałów dydaktycznych, jak również do udziału w projektach i kampaniach Amnesty International. Zapewnia on także pomoc w sytuacjach trudnych, kiedy wsparcie dużej organizacji może być kluczowe dla ich rozwiązania.

Sposób przygotowania

Po zebraniu grupy młodzieży chętnej do działania w ramach Szkolnej Grupy Amnesty International należy uzyskać zgodę dyrekcji na założenie zespołu i zgłosić wnioski o jej rejestrację do Biura Stowarzyszenia Amnesty International. Procedura jest bardzo prosta, zaś organizacja udziela pomocy w jej wypełnieniu.

Więcej informacji na temat Szkolnych Grup Amnesty International oraz zasad ich zakładania znaleźć można pod adresem www.amnesty.org.pl

Przebieg

Działanie w ramach Szkolnej Grupy Amnesty International polega na prowadzeniu edukacji na rzecz praw człowieka, co w naturalny sposób łączy się z ochroną praw osób LGB i przeciwdziałaniu homofobii. Od opiekuna czy opiekunki grupy oraz młodzieży zaangażowanej w jej działania zależy, jakie akcje będą przeprowadzane. Może to być: udział w Maratonie Pisania Listów (niektóre osoby, w obronie których pisze się listy, są prześladowane z powodu tożsamości psychoseksualnej), debata na temat praw osób LGB, spotkanie z osobami reprezentującymi różne środowiska i organizacje, warsztat, happening itp. Działania mogą zarówno mieć charakter jednorazowy, jak i wpisywać się w szersze projekty oraz kampanie realizowane przez Amnesty International (np. „Razem mamy siłę: Stop dyskryminacji!”, „Prawa człowieka: Teraz! To jest w Twoich rękach”).



Wypowiedzi osób uczestniczących w wydarzeniu

Oto wypowiedzi osób, które działały w Szkolnych Grupach Amnesty International, zebrane w ankiecie ewaluacyjnej towarzyszącej ocenie ich działań:

Działanie w grupie pozwoliło mi „dotknąć” tolerancji, zobaczyć, co ona naprawdę oznacza i dokładnie poczuć, czym jest jej brak.

Ola

Grupa Amnesty otworzyła mi oczy na problemy, o których nie miałem wcześniej pojęcia, np. te związane z sytuacją osób LGBT. Z pewnością chciałbym jeszcze kiedyś, może na studiach, działać na rzecz ich praw.

Tomek

Rezultaty

Zaangażowanie młodzieży w pracę na rzecz dużej, ogólnoswiatowej organizacji bywa często zalążkiem społecznej aktywności na szerszą skalę. Pozwala ono rozwijać obywatelską wrażliwość, jak również kształtuje potrzebę występowania w obronie osób wykluczonych. Działając w grupie, młodzież uczy się sytuowania praw osób LGBT w ramach szeroko pojętych praw człowieka, a dodatkowo nabywa umiejętności organizacyjnych oraz ma możliwość doświadczenia różnych efektów swoich działań. Praca w grupie niezwykle umacnia młode osoby w postawach antyhomofobicznych wyposaża je w argumenty do dyskusji na tematy związane z sytuacją osób nieheteroseksualnych, a także w mnogość doświadczeń w zakresie organizacji działań na rzecz praw człowieka.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Działanie w Szkolnej Grupie Amnesty International wiąże się czasem z koniecznością stawienia czoła zarzutom takim jak m.in. upolitycznianie terenu szkoły, wpajanie młodzieży światopoglądu sprzecznego z narodowymi czy religijnymi wartościami, odrywanie jej od innych zajęć. Wszystkie te, jak również im podobne, zarzuty wymagają indywidualnego potraktowania, niemniej w każdym przypadku pomocne mogą być dokumenty (takie jak chociażby Karta Nauczyciela, ustawa o systemie oświaty) nakładające na szkoły obowiązek kształtowania tolerancyjnych postaw.

Rekomendacje

1. Warto do pracy w Szkolnej Grupie Amnesty International zaangażować jak najwięcej osób – nie tylko uczniów i uczennic, ale także kadrę pedagogiczną.
2. Wiele wydarzeń można organizować we współpracy z lokalnymi organizacjami i instytucjami. Po utworzeniu grupy można wysłać im informację o tym fakcie z zaproszeniem do współpracy.



3. Zalecane jest, aby przekazać rodzicom uczniów i uczennic zapisanych do grupy ogólny plan działania Szkolnej Grupy Amnesty International na rok szkolny lub semestr. Pozwoli to uniknąć zarzutów o angażowanie młodzieży w działania, o których rodzice nie wiedzieli.
4. To, czy grupa będzie autentycznym i żywym polem do działania, zależy w dużej mierze od jej zdolności do ciągłego podtrzymywania aktywności (dobrze byłoby przeprowadzać przynajmniej jedno wydarzenie w miesiącu), jak również od atrakcyjności podejmowanych tematów. Dobór tych ostatnich powinien zależeć od młodzieży i osób prowadzących grupę oraz dotyczyć aktualnych wydarzeń, nawet jeśli byłyby trudne i kontrowersyjne.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Marzanna Pogorzelska

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Biblioteczka z książkami o LGB

Termin i miejsce realizacji

Od 2013 r., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Sposób przygotowania

Publikacje do biblioteczki pozyskano w trakcie spotkań i konferencji dotyczących równego traktowania, a także poprzez kontakt z wydającymi je organizacjami. W większości przypadków przesyłały one poszukiwane wydawnictwa nieodpłatnie pocztą.

Przebieg

W gabinecie szkolnej pedagożki dostępna jest biblioteczka dotycząca problematyki LGB. Znajdują się w niej wydane w języku polskim publikacje poradnikowe i beletrystyczne podejmujące tematykę nieheteronormatywności. Ze zbiorów bibliotecznych może skorzystać każda osoba: nauczycielki i nauczyciele, uczennice i uczniowie szkoły oraz ich rodzice. O możliwości skorzystania ze zgromadzonego zbioru pedagożka szkolna informuje podczas prowadzonych zajęć z młodzieżą, a także w trakcie indywidualnych spotkań z osobami odwiedzającymi jej gabinet.

Biblioteczkę tworzy kilkanaście publikacji, są to m.in.:

Jestem gejem. Jestem lesbijką. Komu mogę o tym powiedzieć – materiały szkoleniowe dla nauczycieli i pedagogów szkolnych,

Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież,

Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole,

My, rodzice. Pytania i odpowiedzi rodziców lesbijek, gejów i osób biseksualnych,

Poradnik prawny zawierający praktyczne odpowiedzi na pytania związane z kwestiami prawnymi dotyczącymi osób LGB,

Przemoc i uwłasnowolnienie. Wsparcie psychologiczne dla osób LGBT,

Zasady Yogakarty. Zasady stosowania międzynarodowego prawa praw człowieka w stosunku do orientacji seksualnej oraz tożsamości płciowej,

Znęcanie się w szkołach. Jak przeciwdziałać znęcaniu? Przewodnik dla nauczycieli,

Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży, jak przeciwdziałać znęcaniu się.



Rezultaty

Efektom opisywanych działań jest stworzenie społeczności szkolnej dostępu do podstawowej i obiektywnej wiedzy dotyczącej homo-, bi- i transpłciowości. Dla wielu młodych osób dostęp do zbiorów biblioteczki stanowi ważną pomoc w odkrywaniu i zaakceptowaniu swojej nieheteroseksualnej orientacji. Innym natomiast biblioteczka pozwala lepiej zrozumieć sytuację osób LGB.

Rekomendacje i wskazówki

1. Tworząc biblioteczkę, warto rozważyć jej lokalizację, tak by zapewnić osobom korzystającym ze zbiorów dyskrecję. W przeciwnym wypadku może się okazać, że zgromadzone publikacje nie będą wypożyczane. Z tego względu rekomenduje się rozważenie zasadności zlokalizowania biblioteczki np. w bibliotece szkolnej. Jeszcze lepszym miejscem wydają się gabinety osób obdarzonych (szczególnie przez młodzież) zaufaniem, należące do pedagogów lub pedagożek, psychologów lub psycholożek szkolnych czy osób opiekujących się samorządem szkolnym. Dodatkowo, informując o możliwości skorzystania z biblioteczki, warto zapewnić młodzież o zachowaniu pełnej dyskrecji. Z pewnością przyczyni się to do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa czytelniczek i czytelników oraz zwiększy szansę na dotarcie z publikacjami do młodzieży niepewnej swojej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej.
2. Wypożyczenie książki może stanowić dla okazji do zaproszenia osoby zainteresowanej zbiorami do rozmowy na temat orientacji seksualnej. Warto w takiej sytuacji zapewnić ją o zachowaniu dyskrecji co do jej tematyki oraz przebiegu.
3. Publikacje do biblioteczki można pozyskać nieodpłatnie od organizacji pozarządowych zajmujących się równym traktowaniem (w tym także tych zajmujących się działaniami na rzecz osób LGB), takich jak np.:
 - Fundacja Feminoteka (www.feminoteka.pl),
 - Kampania Przeciw Homofobii (www.kph.org.pl),
 - Stowarzyszenie Amnesty International (www.amnesty.org.pl),
 - Stowarzyszenie Lambda-Warszawa (www.lambdawarszawa.org).

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Klip „Stop dyskryminacji”

Termin i miejsce realizacji

Rok szkolny 2014/2015, ponadgimnazjalna szkoła techniczna w małym mieście w województwie mazowieckim.

Motywacja do działania

Motywacja do realizacji klipu powstała w trakcie uczestnictwa szkoły w projekcie „Szkoła Równego Traktowania”. Zachętą do włączenia się w te działania stanowiła możliwość uzyskania odznaki o nazwie „Szkoła Równego Traktowania”, jak również wpisanie się działań projektu w obowiązki szkoły związane z realizacją wymogów dotyczących edukacji antydyskryminacyjnej w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty.

Sposób przygotowania działania

Przystąpienie szkoły do uczestnictwa w projekcie „Szkoła Równego Traktowania” było związane z uzyskaniem zgody dyrekcji placówki (co nie sprawiło żadnych trudności). Rekrutacja do projektu została przeprowadzona podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie. Wszystkim uczniom i uczniom przekazano informację o możliwości udziału w działaniach, które pierwotnie miały polegać na przeprowadzeniu konkursu na prace plastyczne dotyczące tematyki dyskryminacji. Zainteresowane osoby zgłaszały chęć uczestnictwa do nauczycielki koordynującej działania projektu. Dzięki temu do udziału w projekcie zgłosiło się ok. 30 osób, które stworzyły tzw. Zespół Antydyskryminacyjny.

Przebieg

W ramach zaangażowania szkoły w powyższe przedsięwzięcie przeprowadzone zostały zajęcia na temat równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji dla kadry pedagogicznej oraz dla uczennic i uczniów. Młodzież zaangażowana w realizację projektu sama zdecydowała o rozszerzeniu jego działań i przygotowaniu dodatkowo klipów oraz filmów poruszających problem nierównego traktowania i dyskryminacji.

Zespół Antydyskryminacyjny spotykał się raz w tygodniu przez jeden semestr. W trakcie każdego ze spotkań prowadzono zajęcia dotyczące stereotypów, uprzedzeń i sposobów reagowania na dyskryminację, połączone z podsumowaniem wykonanych zadań związanych z przygotowaniem klipu oraz planowaniem kolejnych etapów jego produkcji. Dzięki tym spotkaniom młodzież miała możliwość poszerzenia kompetencji niezbędnych do udziału w przedsięwzięciu, a także nabycia nowych umiejętności związanych z produkcją filmów.

Grupa uczestnicząca w projekcie samodzielnie dokonywała podziału zadań w taki sposób, by każda z osób mogła wykorzystywać swoje umiejętności i zainteresowania. W efekcie przeprowa-



dzionych działań przygotowano łącznie dwa materiały dotyczące związanych z dyskryminacją najważniejszych problemów występujących w społeczności lokalnej: klip „Stop dyskryminacji” oraz film na temat dyskryminacji osób otyłych².

W trakcie realizacji projektu uczestnicząca w nim młodzież wykonała (z własnej inicjatywy) przebrania Supermana z naklejką „NoH8man” (z ang. no hate man, tzn. człowiek bez nienawiści). Osoba przebrana w ten strój poruszała się po szkole, budząc zaciekawienie kolegów i koleżanek. Ta niestandardowa i dzięki temu przyciągająca uwagę kreacja w znaczący sposób przyczyniła się do wypromowania przedsięwzięcia wśród społeczności szkolnej.

Przygotowane filmy zostały zaprezentowane na profilu facebookowym projektu (służącym do publikowania także innych informacji na temat przeciwdziałania dyskryminacji skierowanych do społeczności szkolnej), a także podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie.

■ *Film można obejrzeć na stronie: <https://www.facebook.com/niedladyskryminacji>*

Rezultaty

Efektom działań projektowych było zwiększenie wrażliwości społeczności szkolnej na zjawiska wykluczenia i dyskryminacji z powodu różnych przesłanek, a także rozbudzenie u niektórych osób uczestniczących w projekcie chęci zaangażowania się w zmianę istniejącej sytuacji. Poza tym udało się zwrócić uwagę całej społeczności szkolnej na problematykę dyskryminacji. Świadczyły o tym wszelkie dyskusje i rozmowy na tematy związane z przedsięwzięciem. Duży wpływ na wywołanie tych dyskusji miała prezentacja wyżej wspomnianych filmów.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Zaistnienie konieczności pracy w dodatkowych godzinach spowodowało ograniczenie zainteresowania włączeniem się w działania projektowe osób z kadry pedagogicznej. Było to związane przede wszystkim z niechęcią do przyjmowania na siebie ponadplanowych obowiązków. Do pracy z uczniami i uczennicami zaangażowano cztery osoby, które wzięły udział w szkoleniach dotyczących podejmowania tematyki równościowej w pracy z młodzieżą. Jednakże z uwagi na niechęć części z nich do przyjmowania nadprogramowych obowiązków ich udział w projekcie był znacznie ograniczony.

Problemem okazało się także rezygnowanie młodzieży z uczestnictwa w działaniach spowodowane znacznym obciążeniem związanymi z nim zadaniami, a także brakiem perspektywy uzyskania gratyfikacji w postaci chociażby oceny z przedmiotu. Finalnie z 30. osób do końca zaangażowanie utrzymało zaledwie 17.

² W powyższych dziełach wykorzystano muzykę Wojciecha Bogdańskiego.



Inne trudności w realizacji działań były związane z wywiązywaniem się niektórych uczennic i uczniów z powierzonych im zadań, co siłą rzeczy powodowało wydłużenie czasu trwania przygotowań.

Rekomendacje i wskazówki

1. Argumentem przemawiającym za prowadzeniem w szkole działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i promowaniem równego traktowania, może być ich realizacja w ramach projektów podmiotów zewnętrznych, wspierających pracę szkół (jak np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Otwarta Rzeczpospolita – Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii i inne). Taka sytuacja umożliwia uzyskanie dostępu do wsparcia merytorycznego oraz uwiarygodnia projekt przed władzami szkolnymi. Wydaje się także, że na motywację środowisk szkolnych do uczestnictwa w projektach związanych z powyższą tematyką pozytywnie wpływa możliwość uzyskania różnych tytułów lub odznak potwierdzających aktywność w danej sferze działania. Oferując zorganizowanie działań antydyskryminacyjnych, warto również powoływać się na kryteria oceny Systemu Ewaluacji Oświaty, których spełnienie przez szkoły jest obowiązkowe.
2. Do większych projektów warto włączać osoby z kadry nauczycielskiej, które są przekonane co do zasadności prowadzenia działań związanych z równym traktowaniem i przeciwdziałaniem dyskryminacji. Samodzielne realizowanie projektu może bowiem oznaczać z jednej strony znaczne obciążenie pracą, z drugiej zaś – brak wsparcia innych osób, zwłaszcza w przypadku pojawienia się trudności we wdrożeniu zaplanowanych prac.
3. Podobnie jak w przypadku większości rodzajów aktywności, które mogą budzić kontrowersje wśród społeczności szkolnej, tak i w tym polecamy uzyskanie w początkowej fazie realizacji projektu wyraźnego wsparcia od dyrekcji szkoły. Powinien być to głos jednoznacznie wspierający planowane działania i podkreślający ich znaczenie dla szkoły oraz prowadzonych w niej działań wychowawczych. W przeciwnym wypadku możliwe jest napotkanie różnego typu barier, zarówno podczas wdrażania poszczególnych działań, jak i w późniejszym czasie ich trwania. Takie utrudnianie realizacji przedsięwzięcia może przybrać formę, na przykład, zniechęcania (nie tylko przez społeczność uczniowską, ale również przez kadre nauczycielską) do uczestnictwa.
4. W razie wybrania trudniejszych form realizacji projektu (a taką jest niewątpliwie produkcja filmów) warto upewnić się, czy uczestniczące w nim osoby oraz sama placówka posiadają odpowiednie zasoby sprzętowe, merytoryczne i czasowe. Z tego względu zalecamy zastosowanie tej metody w pracy z grupami uczniów posiadających wysoką motywację oraz niezbędne kompetencje.
5. Praca z uczniami i uczennicami polegająca na opracowywaniu filmów, piosenek i innych form artystycznych wymaga odpowiedniego przygotowania w zakresie używania równościowego i włączającego języka. W przeciwnym razie może się okazać, że działania zrealizowane w projekcie osiągną efekt odwrotny do zamierzonego.



6. W przypadku udziału młodzieży szkolnej w filmie należy pamiętać o uzyskaniu jej zgody (lub zgody ich opiekunów prawnych w przypadku osób niepełnoletnich) na wykorzystanie wizerunku.
7. Stworzone filmy, piosenki i inne wytwory pracy można wykorzystać podczas zajęć szkolnych jako materiał wprowadzający do lekcji poruszających tematykę dyskryminacji, w tym także tę stosowaną ze względu na orientację seksualną.
8. Realizacja wspólnie z młodzieżą projektów dotyczących problematyki przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację seksualną może budzić kontrowersje wśród społeczności szkolnej. Szkołom, które nie posiadają doświadczenia w podejmowaniu tego rodzaju zagadnień, zalecamy rozważenie przygotowania projektu dotyczącego przejawów dyskryminacji w szerszym ujęciu. W takim przypadku należy jednak zadbać, by żadna z przesłanek dyskryminacji (szczególnie tych budzących kontrowersje) nie została zmarginalizowana.

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Maraton filmowy

Termin i miejsce realizacji

2015 r., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Motywacja do działania

Geneza pomysłu na realizację przedsięwzięcia tkwi w pracy z mentorem, który współpracował ze szkołą w ramach projektu „Szkoła wolna od przemocy i dyskryminacji”.

Maratony filmowe organizowane są w szkole od kilku lat. Zrealizowane dotychczas edycje dotyczyły zróżnicowanej tematyki, głównie tej uważanej za najbardziej istotną dla młodzieży. W oparciu o przeprowadzone w 2014 i 2015 r. badanie skali oraz przejawów dyskryminacji podjęto decyzję, by w kolejnej edycji maratonu poruszyć również tematykę dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową.

Sposób przygotowania

Za organizację maratonu odpowiadała grupa młodzieży z różnych klas, która zgłosiła się w odpowiedzi na zaproszenie skierowane do niej przez jedną z nauczycielek. Wspólnie z nią młodzież dokonała wyboru repertuaru oraz przygotowała imprezy dodatkowe. Wydarzenie promowano za pomocą mediów społecznościowych (głównie portal Facebook oraz strona internetowa szkoły), wykonanych wspólnie i eksponowanych na terenie placówki plakatów, a także informacji przekazywanych podczas lekcji i wzajemnie pomiędzy młodzieżą.

Pierwotnie planowano organizację wydarzenia obejmującego zasięgiem całą społeczność miasta. W związku z pojawieniem się serii negatywnych komentarzy ze strony społeczności lokalnej i powiązanych z tym działań zniechęcających grupę inicjatywną podjęto decyzję o ograniczeniu publiczności do uczennic i uczniów szkoły.

Na krótko przed maratonom rodzice uczestniczącej w nim młodzieży otrzymali pisemną informację o jego tematyce, a następnie, w przypadku wyrażenia zgody na udział w nim swoich dzieci, składali podpisy na specjalnie przygotowanym formularzu.

Przebieg

Maraton został zorganizowany na terenie szkoły w godz. 20.00–06.00. Równolegle w dwóch pracowniach można było obejrzeć filmy fabularne obrazujące tematykę praw człowieka, nawiązującą również do homo-, bi- i transpłciowości.

W trakcie seansów młodzież mogła obejrzeć m.in. następujące filmy: „Sekretne życie pszczoł”, „Vicky Christina Barcelona”, „Billy Elliott”, „Horton słyszy ktosia”.

Część z projekcji stanowiła jednocześnie inspirację do działań towarzyszących, które odbywały się zarówno w trakcie filmów, jak i podczas przerw między nimi. W skład tych działań wchodziły m.in. dyskusje dotyczące tematyki wyświetlanych filmów, wspólne śpiewanie, tworzenie plakatów lub obrazów nawiązujących tematycznie do równego traktowania oraz indywidualne rozmowy z nauczycielkami (również w odniesieniu tematyki filmów).

Wspomniane rozmowy miały ważne znaczenie dla osiągnięcia celów maratonu, umożliwiały bowiem poznanie oraz wymianę opinii uczestniczących osób, a także mogły w sposób istotny wpłynąć na ich światopogląd. Dodatkowo mogły stanowić czynnik motywujący do przeciwdziałania nierównemu traktowaniu oraz dyskryminacji. Z kolei wykonane w trakcie wydarzenia plakaty czy obrazy, na których znalazły się pojęcia i definicje dotyczące zjawiska dyskryminacji, zostały umieszczone w budynku szkoły, przypominając o przesłaniu maratonu na długo po jego zakończeniu.

Rezultaty

Choć maraton filmowy nie zakończył się pełnym sukcesem ze względu na niską frekwencję (wynikającą zapewne z protestów i celowych działań zniechęcających do uczestnictwa), osiągnięte rezultaty są znaczące. Po pierwsze, młodzież dowiedziała się, jak ważne jest pozostawanie wiernym wyznawanym zasadom oraz wartościom, a także konsekwencja w ich prezentowaniu. Po wtóre, uczestnictwo w maratonie umożliwiło młodym osobom pogłębienie swojej wrażliwości na zjawisko dyskryminacji, jak również ułatwiło im jego rozpoznawanie. Część z tych osób zwiększyła także swoją motywację do podejmowania podobnych działań w przyszłości. Świadczą o tym plany zaangażowania się w kolejne działania o tej tematyce, które będą organizowane przez szkołę w najbliższym czasie.

Wypowiedzi osób uczestniczących w wydarzeniu

Szczególnie w przypadku maratonu, który odbył się w naszej szkole, jasnym stało się, na kim można polegać i jakich postaw oczekiwać. Ludzie muszą się poznać, a maraton dał nam szansę, by to zrobić. Tak niewiele trzeba, by pozwolić uczniom zintegrować się w liceum, stworzyć szansę do porozmawiania. Cieszę się, że mogłam wziąć udział w tym projekcie.

Zuzanna

Udział w projekcie daje mi okazję poznania ludzi (w większości podobnie myślących jak ja), a także udowadnia, jak trudno przekonać ludzi nietolerancyjnych do bycia tolerancyjnymi. Są oni głusi na argumenty. Niektórzy są nawet dumni z bycia nietolerancyjnymi. Przykre, że nie widzą, jak krzywdzące są ich opinie, nawet jeśli są to tylko słowa.

Marta



Tolerancji uczymy się w domu. Bardzo trudno zmienić postawy uczniów i nauczycieli pojedynczymi akcjami. Jeśli takie działania, jak te, które miały miejsce podczas maratonu, będą odbywały się częściej, myślę, że w końcu coś zacznie się zmieniać. Nie wiem, z czego mogą wynikać takie przekonania – ze strachu, niewiedzy? Nie chodzi mi tylko i wyłącznie o homofobiczne zachowania, choć wywołanie tego tematu kończy się zazwyczaj największymi dyskusjami.

Bartek

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Organizacja maratonu spotkała się ze zróżnicowanym przyjęciem wśród społeczności szkolnej. W jego organizację włączyło się tylko kilka osób z kadry nauczycielskiej, inne wołały pozostać neutralne lub sprzeciwiały się wydarzeniu. Przeciwno jego organizacji opowiedział się także samorząd szkolny, który uznał, że prezentowane w trakcie maratonu treści są zbyt progresywne, i zachęcał młodzież do rezygnacji z uczestnictwa w wydarzeniu. Ostatecznie zgromadziło ono ok. 30 osób. Niewątpliwie wpływ na taki stan rzeczy miały wspomniane działania zniechęcające.

O wydarzeniu, które budziło kontrowersje w społeczności szkolnej, poinformowano również policję. W konsekwencji tego w okolicy szkoły został wysłany dodatkowy patrol.

W związku z kontrowersjami dotyczącymi organizacji maratonu filmowego pojawiły się także negatywne naciski ze strony organu prowadzącego, tj. starostwa powiatowego. W tej sytuacji ważnym argumentem było powołanie się na uczestnictwo szkoły w Sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO, w ramach którego ma ona obowiązek organizowania takich wydarzeń. Argument ten okazał się bardzo istotny.

Rekomendacje i wskazówki

1. W przypadku wystąpienia kontrowersji lub protestów skutkujących zniechęcaniem do uczestnictwa w wydarzeniu (co miało miejsce w opisanym projekcie) zaleca się utrzymanie konsekwentnej, pełnej wiary w celowość realizowanych działań postawy. Rezygnacja będzie w tym przypadku stanowiła sygnał wskazujący na skuteczność protestów i tym samym wyrugowanie podobnych inicjatyw w przyszłości. W poradzeniu sobie z pojawiającymi się kontrowersjami i protestami może być pomocna grupa osób zaangażowanych w realizację projektu, dlatego też rekomendujemy przygotowanie i wykonywanie podobnych działań w zespole składającym się z kilku osób rekrutujących się z kadry pedagogicznej lub pozyskanie wśród nich sojuszników i sojuszników.
2. Uzupełnieniem działań towarzyszących maratonowi filmów może być organizacja po jednej z projekcji akcji pisania listów w obronie praw bohaterki czy bohatera filmu (np. w ramach pilnych akcji Amnesty International czy Maratonu Pisania Listów). Służyć temu mogą także warsztaty dotyczące równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Można je przygotować na podstawie dostępnych scenariuszy, np. podręcznika „Kompas”. Mogą się one odbywać zarówno w trakcie maratonu, jak i podczas lekcji wychowawczych.



3. W trakcie przygotowań do maratonu filmowego należy pamiętać o zdobyciu praw do wyświetlenia zaplanowanego repertuaru, uzyskując odpowiednie zgody i licencje.
4. W przypadku organizacji wydarzenia odbywającego się poza godzinami lekcyjnymi konieczne jest poinformowanie o nim opiekunów prawnych niepełnoletnich uczniów i uczennic oraz uzyskanie ich zgody na udział w imprezie.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Organizacja spotkania z osobami reprezentującymi organizacje LGBT

Termin i miejsce realizacji

2014 r., II LO im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

Motywacja do działania

Organizacja spotkań była konsekwencją ujawnienia swojej orientacji seksualnej przez kilkoro uczniów LGBT. Celem była pomoc kadrze pedagogicznej oraz uczennicom i uczniom w lepszym zrozumieniu potrzeb osób LGBT.

Sposób przygotowania

Aby osiągnąć cel, zdecydowano się zorganizować spotkanie z absolwentką tej szkoły zaangażowaną w działalność na rzecz osób LGBT. Zaproszenia do uczestnictwa w spotkaniu przekazała kadra pedagogiczna oraz – za pośrednictwem wychowawczyń i wychowawców – młodzieży. Zdecydowano, że udział w spotkaniu będzie nieobowiązkowy. Dzięki temu zapewniono uczestnictwo w nim wyłącznie osób zainteresowanych prezentowaną tematyką.

Przebieg

Spotkanie przeprowadziła wspomniana absolwentka szkoły, która jest członkinią Kampanii Przeciw Homofobii, ogólnopolskiej organizacji działającej na rzecz praw osób LGBT.

Pomimo zapewnionej dobrowolności, w spotkaniu wzięła udział większość uczennic i uczniów oraz część kadry pedagogicznej. Absolwentka opowiedziała o codzienności osób LGBT w Polsce – dyskryminacji i wykluczeniu, którego doświadczyła także w trakcie nauki w szkole. Zaoferowała również możliwość kontaktu po spotkaniu. W jego ostatniej części stworzono uczestniczącym osobom możliwość zadawania pytań.

Rezultaty

Efektem spotkania było widoczne wzmocnienie uczennic i uczniów LGBT. Osoby te otrzymały wyraźny sygnał, że szkoła jest otwarta na różnorodność i nie przyzwala na jakiegokolwiek przejawy homofobii i powodowanego nią znęcania się. Po spotkaniu kilka osób zaczęło mówić o swojej orientacji seksualnej w mniej skrupowany sposób niż dotychczas.

Rekomendacje i wskazówki

1. Organizując podobne spotkanie, można rozważyć podzielenie go na dwie części: jedną przeznaczoną dla społeczności uczniowskiej, poświęconą przede wszystkim lepszemu zrozumieniu sytuacji osób LGBT, i drugą – skierowaną do kadry nauczycielskiej, poświęconą przede



- wszystkim sposobom rozpoznawania przejawów homofobii szkolnej oraz reagowania na nie.
2. W przypadku pojawienia się wśród części społeczności szkolnej wątpliwości dotyczących możliwości czy potrzeby organizowania spotkania można powołać się na wymogi dla szkół w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty, który wprowadził obowiązek realizowania przez nie działań antidyskryminacyjnych. Spotkanie z osobą ze społeczności LGBT będzie z pewnością przykładem właściwego wywiązania się szkoły z postawionych przed nią zadań.
 3. W spotkaniu może wziąć udział zarówno osoba zaangażowana w działania na rzecz społeczności LGBT, jak i ta, która zaangażowana nie jest. Istotą takiego spotkania, zwanego „spotkaniem z rzeczywistością”, jest możliwość obcowania z człowiekiem, który opowiadając swoją historię, daje jednocześnie swoje osobiste świadectwo. Pozwala to innym ludziom wczuć się w jego sytuację. Dzięki temu treści przekazywane podczas spotkania będą nie tylko wpływały na zwiększenie wiedzy uczestniczących w nim osób, ale także poszerzały ich świadomość dotyczącą zjawiska dyskryminacji i pogłębiały wrażliwość na nierówne traktowanie osób nieheteroseksualnych.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Renata Radzikowska

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Teatr Forum KPH, przedstawienie „Nata”

Termin i miejsce realizacji

2011 rok, Społeczne Liceum Ogólnokształcące nr 7 im. Bronisława Geremka w Warszawie.

Motywacja do działania

W przypadku tej szkoły pomysł prezentacji spektaklu Teatru Forum KPH wyszedł w sposób niejako naturalny, placówka ta bowiem podejmuje wiele działań równościowych i antydyskryminacyjnych. Głównymi inicjatorami przedsięwzięcia były kadra pedagogiczna oraz zespół psychologiczno-pedagogiczny.

Istotnym zagadnieniem jest wykorzystana forma działania. Teatr Forum to formuła bardzo atrakcyjna dla osób uczestniczących, które nie są jedynie biernymi odbiorczyniami i odbiorcami przedstawienia, ale również aktywnie je współtworzą i przeżywają. Celem w tym przypadku jest nie tylko obrazowe i zarazem sugestywne zaprezentowanie uczestniczącym osobom sytuacji osób LGB (ich rówieśniczek i rówieśników), lecz także pobudzenie ich empatii, wzmocnienie postaw otwartości, tolerancji i akceptacji wobec osób LGB.

Sposób przygotowania

Młodzież została poinformowana o zaproszeniu Teatru Forum podczas lekcji wychowawczych. Szkolny zespół psychologiczno-pedagogiczny przedyskutował wspólnie z wychowawcami i wychowawczyniami kwestie związane z tematyką i charakterem spotkania. W przedstawieniu wzięły udział wszystkie klasy. Rodzice uczniów i uczennic szkoły akceptują fakt, że podejmuje się w niej różne działania sprzyjające zachowaniom równościowym i antydyskryminacyjnym, dlatego też działanie to nie budziło z ich strony wątpliwości. W tym wypadku wychowawcy przekazali rodzicom informację o spektaklu mailowo.

Przebieg

Przedstawienie składało się z ośmiu scenek z życia 17-letniej Natalii będącej lesbijką. Początkowo młodzież po prostu oglądała je niczym spektakl w teatrze tradycyjnym. Scenki dotyczyły różnych sytuacji i wyzwań, z którymi tytułowa Nata mierzy się w szkole oraz w domu. Przedstawiają one trudności, których doświadcza homoseksualna dziewczyna, a które nie są udziałem jej heteroseksualnych rówieśniczek i rówieśników – a więc ukazują sytuacje i obszary nierównego traktowania, dyskryminacji. Pokazują też, że Nata, mimo innej od większości orientacji seksualnej, jest po prostu nastolatką, z którą wiele osób może się utożsamiać – ma podobne problemy, jak np. trudne rozmowy z rodzicami czy skomplikowane relacje z rówieśnikami. Scenki, zgodnie z wyjściowym scenariuszem, kończą się dla bohaterki niekorzystnie, realistycznie, przez problemy, z którymi – w związku z rozpowszechnionymi uprzedzeniami – w Polsce codziennie zmagają się wiele młodych osób LGB.

Podczas drugiej części przedstawienia ochotniczki i ochotnicy z widowni mieli okazję wziąć udział w przedstawieniu. Polegała ona na możliwości wcielania się w rolę Naty, by na własnej skórze sprawdzić, czy alternatywne sposoby zachowania i reagowania, jakie zostały dla niej wymyślane, faktycznie mogą przyczynić się do poprawy sytuacji bohaterki. Ochotniczki i ochotnicy mieli możliwość ćwiczenia tej samej scenki kilka razy na różne sposoby – do momentu, aż znalezione zostało optymalne dla Naty rozwiązanie. W tym czasie inne postacie (w których role wcielały się osoby z ekipy Teatru Forum KPH), spontanicznie improwizując, dostosowywały się do nowego sposobu zachowania się bohaterki, pokazując młodzieży, w jaki sposób otoczenie osoby takiej jak Natalia mogłoby reagować na różne jej zachowania.

Trzeci, ostatni etap polegał na wnikliwym omówieniu tego, co wydarzyło się podczas spektaklu. Ta część była niezbędna, by przepracować emocje, uczucia, myśli oraz wątpliwości, które pojawiły się u uczestniczek i uczestników podczas wydarzenia. Szczególnie ważne było to dla osób, które weszły w rolę Naty, gdyż były one silnie poruszone tym doświadczeniem i bardzo dużo z niego wyniosły. Podobnie jak przy innych zastosowaniach metody dramy, tak i tu niezbędne jest omówienie doświadczeń, uczuć i myśli, które były udziałem uczestniczek i uczestników.

Podczas trzeciego etapu spektaklu młodzież miała też możliwość otwarcie (z zachowaniem zasad szacunku wobec rozmówczyń i rozmówców) zadać aktorkom i aktorom pytania dotyczące różnych aspektów nieheteroseksualności oraz usłyszeć na nie szczere odpowiedzi. Stanowiło to dodatkowy sposób, żeby przybliżyć młodzieży nie tylko sytuację osób LGB, ale również umożliwić im poznanie ich samych, bezpośrednio i bez stereotypów.

O Teatrze Forum

Teatr Forum to atrakcyjna, łącząca teatr i dramę metoda pracy warsztatowej, którą stworzył na przełomie lat 60. i 70. Augusto Boal, brazylijski reżyser i dramaturg, jako jedną z form jego Teatru Uciśnionych. Metoda ta wykorzystuje naturalną zdolność człowieka do wchodzenia w role oraz współodczuwania i jest uniwersalna dla poruszania bardzo różnych, ważnych, nierzadko trudnych tematów w pracy edukacyjnej oraz wychowawczej. Jednocześnie nie wymaga od prowadzących oraz uczestniczących osób szczególnych talentów czy doświadczeń artystycznych, co czyni ją dostępną i odpowiednią w zasadzie dla każdego człowieka. Szczególnie cennym materiałem dla Teatru Forum są takie zagadnienia i problemy, które bezpośrednio dotyczą publiczności, np. różne problemy nastolatków w przedstawieniach skierowanych do tej właśnie grupy wiekowej. Siłą i specyfiką Teatru Forum polega na aktywnym włączaniu publiczności do przedstawienia i umożliwianiu jej kreowania scenicznej rzeczywistości. Boal wprowadza tutaj pojęcie „spect-actor”, które jest trafną grą słów: „spectator” (widz) oraz „actor” (aktor). W Teatrze Forum widz nie jest jednak bierny, ma on bowiem możliwość aktywnie wpływać na rozgrywającą się na scenie historię, dlatego mówimy tu o „widzo-aktorach”.



W Teatrze Forum spektakl prezentowany jest dwukrotnie. Za pierwszym razem zespół aktorski prezentuje historię bohaterów zgodnie z wcześniej ustalonym scenariuszem. Scenariusz ten przewiduje jednak nieszczęśliwe zakończenie (jakich niestety nie brakuje w prawdziwym życiu). Za drugim razem osoby uczestniczące w spektaklu zyskują prawo i możliwość, by przerywać jego bieg w dowolnym momencie oraz wcielać się w rolę bohatera czy bohaterki lub doradzać odgrywającej tę rolę osobie inny sposób działania – wszystko po to, by zmienić finał na taki, który będzie szczęśliwy. Takie działanie nie tylko rozwija empatię oraz umiejętności społeczne uczestniczących osób, ale też poszerza ich świadomość oraz wrażliwość, dodatkowo ucząc aktywnej postawy wobec problemów i rozwijając poczucie sprawstwa oraz odpowiedzialności.

Teatr Forum to uniwersalna i oddziałująca oraz rozwijająca na wielu poziomach metoda pracy, którą można z powodzeniem stosować w pracy i z młodzieżą, i z dorosłymi. Taki sposób aktywności pozwala z dobrym skutkiem poruszać wiele ważnych, nierzadko trudnych tematów. Może także służyć jako profilaktyka przemocy i dyskryminacji, metoda rozwijania umiejętności społecznych, aktywizacji do działania czy poszukiwania i wybierania drogi życiowej. Metodę tę stosuje się szeroko na całym świecie z bardzo dobrymi rezultatami.

Rezultaty

W przypadku szkoły takiej jak Społeczne Liceum Ogólnokształcące nr 7 im. Bronisława Geremka w Warszawie trudno jest jednoznacznie wyizolować efekty tego konkretnego działania. Wynika to z regularnego podejmowania przez placówkę różnych inicjatyw i działań wychowawczych mających na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i uprzedzeniom, a co za tym idzie – promowanie równości oraz tworzenie atmosfery sprzyjającej kształtowaniu się postaw tolerancji i akceptacji dla różnorodności. Z pewnością jednak po tym przedstawieniu uczennice i uczniowie stali się jeszcze bardziej otwarci, ponieważ mogli spojrzeć na sytuację osób LGB z innej, szerszej perspektywy. Nawet jeśli nie wyszli z przedstawienia z postawą pełnej akceptacji, to na pewno zmienił się ich punkt widzenia, stali się bardziej tolerancyjni.

Metoda Teatru Forum charakteryzuje się dużą atrakcyjnością oraz efektywnością działania. Wynika to przede wszystkim z tego, że osoby uczestniczące w spektaklu znacznie głębiej przeżywają i analizują sytuacje, które za sprawą wykorzystanej metody są ich udziałem. Jest to doświadczenie innego rodzaju niż to, którego doświadczają np. podczas oglądania filmu. Niewątpliwie cennym rezultatem w tym przypadku jest pobudzenie empatii młodzieży, jak również nakłonienie jej (dzięki zapewnieniu odpowiedniego materiału) do dokonania przemyśleń oraz analiz w duchu wolności od stereotypów i uprzedzeń.

Uściślając – można powiedzieć, że uczestnictwo młodzieży w tym wydarzeniu sprzyja tworzeniu się klimatu otwartości, tolerancji i akceptacji w szkole. Sprzyja ono też budowaniu bezpieczeństwa, poprzez ograniczenie zgody dziewcząt i chłopców na motywowane homofobią różnego rodzaju formy (werbalne, fizyczne) przemocy i znęcania się.



Trudności związane z realizacją przedsięwzięcia oraz sposoby radzenia sobie z nimi

Trudności w realizacji przedstawienia „Nata” (ale też każdego innego przedstawienia Teatru Forum) można upatrywać w – dającej się dostrzec zwłaszcza na początku działań – nieśmiałości widowni. Praktyka pokazuje jednak, że zawsze w końcu pojawią się – jedna, dwie, trzy, a nawet cztery – osoby, które zgłaszają się jako pierwsze. Kiedy już szlaki zostaną przetarte, pozostała część grupy zgłasza się znacznie chętniej.

Zazwyczaj uczestniczkom i uczestnikom spektaklu udziela się wyjątkowa, charakterystyczna dla ważnych wydarzeń atmosfera. Jednak może się również zdarzyć, że na widowni znajdą się osoby nastawione do tematu szczególnie negatywnie – prześmiewczo lub cynicznie. Mogą one próbować zdominować wydarzenie, a tym samym narzucić innym swój sarkastyczny lub otwarcie wrogi styl mówienia o sytuacji i prawach osób LGB. Niewątpliwie jest to sytuacja dość kłopotliwa. Zespół Teatru Forum KPH ma już jednak podparte doświadczeniem umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w takich okolicznościach – przede wszystkim na drodze asertywności i dialogu. Często pomocne okazują się także inne uczestniczące w wydarzeniu osoby, które wyrażają sprzeciw wobec niewłaściwego zachowania koleżanek i kolegów. Tego typu zdarzenia wywołują pewne napięcia, ale ostatecznie również duże znaczenie, jeśli chodzi o efekt całościowy, ma ich rozładowanie. Jest to też istotne z punktu widzenia szeroko pojętej pracy wychowawczej. Takie sytuacje uczą młodych ludzi, jak należy na takie negatywne zachowania reagować. Natomiast osoby, które dopuszczają się opisanych zachowań, otrzymują wyraźny sygnał dezaprobaty (i przy okazji poznają tego przyczyny).

Rekomendacje i wskazówki

1. W miarę możliwości warto przed spektaklem zaproponować młodzieży jakąś formę przygotowania, np. warsztat antydyskryminacyjny (może, ale nie musi być on poświęcony tylko tematyce LGB, może on dotyczyć także wszelakich przejawów dyskryminacji z różnych powodów) czy choćby rozmowę podczas lekcji wychowawczej. Rozmowę taką warto zaplanować również po tym wydarzeniu, nie później jednak niż na kilka dni po spektaklu, kiedy (mimo że emocje trochę już opadną) sam temat ciągle jeszcze będzie obiektem przemyśleń. Tego typu rozmowy, prowadzone w atmosferze życzliwości, otwartości i szacunku, mają bardzo duże znaczenie, zarówno w aspekcie emocjonalnym, jak i poznawczym. Ułatwiają one uporządkowanie uczuć i myśli, są też dla młodych ludzi sygnałem, że traktujemy ich oraz samo zagadnienie poważnie.
2. Wydarzenia takie jak spektakl „Nata” dają uczestniczącym osobom wiele do myślenia, są również przez nie głęboko przeżywane, przez co mają duży wpływ na pozytywną zmianę ich postaw. Należy jednak pamiętać, że żadne odosobnione wydarzenie nie przyniesie dużej, tym bardziej trwałej zmiany. Aby to osiągnąć, należy przede wszystkim kontynuować pracę wychowawczą.



3. Teatr Forum, który jest odmianą dramy, staje się coraz bardziej popularną metodą pracy z młodymi osobami. W doskonały sposób umożliwia ona odkrywanie ich uprzedzeń. Jej popularyzacją w Polsce zajmują się m.in. Stowarzyszenie Praktyków Dramy, Teatr Praktyczny, Fundacja Drama Way oraz Stowarzyszenie Stop-Klatka. Wymienione organizacje oferują zarówno kursy przygotowujące do samodzielnej pracy z młodzieżą, jak i możliwość uczestnictwa w organizowanych spektaklach.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Adam Czerwoniec

Dobłą praktykę opisała: Magdalena Goetz



Dobre praktyki skierowane do kadry szkolnej

Szkolenia kadry pedagogicznej

Termin i miejsce realizacji

Luty 2015 r., Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Górze.

Motywacja

Motywację do przeprowadzenia szkoleń stanowiła świadomość obecności w społeczności szkolnej różnych osób, także tych nieheteronormatywnych, które są niejako niewidoczne dla kadry pedagogicznej (zakładającej być może, że wszystkie osoby uczące się w szkole są heteronormatywne). W tej sytuacji może (z czego zdawała sobie sprawę organizatorka szkoleń) dochodzić do nierównego traktowania.

Celem wydarzeń było promowanie w środowisku lokalnym edukacji antydyskryminacyjnej, a także wskazywanie możliwości podejmowania działań służących przeciwdziałaniu przemocy motywowanej homofobią i znęcania się. Intencją przyświecającą spotkaniom było również przekazanie kadrze szkoły wiedzy na temat dyskryminacji opartej na różnych przesłankach oraz przedstawienie opresyjności doświadczanej przez osoby nieheteroseksualne w ujęciu zarówno historycznym, jak i współczesnym.



Sposób przygotowania

Wydarzenia zostały przygotowane we współpracy z Kampanią Przeciw Homofobii¹. Szkoła realizowała przedsięwzięcie w ramach projektu „Szkoła równego traktowania”, realizowanego przez Fundację Centrum im. prof. Bronisława Geremka. Wydarzenia zostały poprzedzone organizacją wystawy (patrz: dobra praktyka - Wystawa „Berlin-Yogykarta”), która następnie towarzyszyła szkoleniom. Współpraca zarówno z Kampanią Przeciw Homofobii, jak i z Fundacją Centrum im. prof. Bronisława Geremka umożliwiła zaproszenie do szkoły osób współprowadzących szkolenia. Po zaplanowaniu wydarzeń rozesłano zaproszenia do szkół znajdujących się na terenie powiatu górowskiego. W zaproszeniach tych powołano się na rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, nakładające na szkoły obowiązek propagowania edukacji antydyskryminacyjnej.

Przebieg

Inicjatywa obejmowała dwa typy działań. Były to:

1. Szkolenie dla rady pedagogicznej liceum zatytułowane „Geje i lesbijki częścią społeczności szkolnej”. Zostało ono przeprowadzone przez Katarzynę Remin z Kampanii Przeciw Homofobii. Jego celem było uwrażliwienie uczestniczących osób na obecność w społeczności szkolnej osób LGBT oraz na dyskryminację, na którą te osoby mogą one narażone.
2. Konferencja dla pracowników i pracowników oświaty w powiecie górowskim i gminie Góra „Przykłady historyczne we współczesnej edukacji antydyskryminacyjnej”. Składa się ona z następujących części: rejestracja, przedstawienie celów i programu konferencji, wprowadzenie do tematu, dwa równoległe dwugodzinne warsztaty, wystąpienie rodzica z Akademii Zaangażowanego Rodzica (patrz: dobra praktyka - „Wpływ wykluczenia na życie rodziny” – wystąpienie członkini Akademii Zaangażowanego Rodzica), referat Eweliny Waług, dyskusja, oprowadzenie (przez kuratorkę) po wystawie pt. „Berlin – Yogyakarta”, prezentacja publikacji równościowych oraz założeń programu dla szkół „Równa szkoła”, podsumowanie konferencji oraz wręczenie zaświadczeń i materiałów.

Pierwszy z warsztatów równościowych przeznaczony dla kadry pedagogicznej dotyczył wpływu dyskryminacji opartej na różnych przesłankach na rozwój i życie człowieka. Zajęcia prowadzone przez Martę Kosińską z Poradni Zdrowia Psychoseksualnego „BezTabu” w Gdańsku uświadomiły uczestniczącym osobom wielowarstwowość doświadczenia wykluczenia i marginalizacji. Drugi warsztat, „Bujny żywot powtarzanych opinii”, przeprowadzony przez Katarzynę Remin, był dla dyrekcji oraz pedagożek i pedagogów szkolnych. W jego trakcie wspólnie omówiono zagadnienie narażenia na dyskryminację ze względu na swoją orientację seksualną w szkole. Częścią konferencji było także wystąpienie rodzica z Akademii Zaangażowanego Rodzica oraz referat Eweliny Waług „Zamordowana jako Żydówka? Zamordowana jako lesbijka? Nieheteronormatywna narrac-

¹ Projekt był realizowany także przy wsparciu Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”.



ja o Shoah w 'Aimee i Jaguar' Eriki Fischer". Ta część konferencji dała możliwość dyskusji na temat opresji doświadczanej przez osoby LGBT, a także pozwoliła w sposób naturalny wprowadzić osoby uczestniczące w tematykę wystawy „Berlin-Yogyakarta”.

Wypowiedzi osób uczestniczących

Zrealizowane wydarzenia wzbudziły zainteresowanie, choć zdarzyły się w ich trakcie pojedyncze komentarze dotyczące niecelowości edukacji równościowej. Sama organizatorka na swoim blogu wypowiada się o tych wydarzeniach tak:

(...) Spotkanie osób pracujących w systemie edukacji napawa optymizmem. Stan ten związany jest przede wszystkim z możliwością dyskusji, rozmowy na ważne – bo dotyczące naszych podopiecznych (także tych homoseksualnych) – tematy, chęcią zdobywania wiedzy w zakresie równościowym oraz odrzuceniem najłatwiejszej postawy wskazującej, że gdy o czymś się nie rozmawia, to ten temat nie istnieje (...).

Rezultaty

Wydarzenia pozwoliły zaistnieć kwestii praw i dyskryminacji osób LGB w przestrzeni szkolnej. Sukces przedsięwzięcia może być też mierzony uzyskaniem oficjalnego wyróżnienia (szkoła otrzymała z rąk Wicemarszałkini Sejmu Wandy Nowickiej odznakę „Szkoły równego traktowania” oraz wyróżnienie przyznane za zrealizowany szkolny projekt antydyskryminacyjny – w przypadku górskiego liceum dotyczyło to tematyki nieheteronormatywności w ujęciu historycznym i współczesnym).

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Ewelina Waług

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



„Wpływ wykluczenia na życie rodziny” – wystąpienie członkini Akademii Zaangażowanego Rodzica

Termin i miejsce realizacji

Luty 2015 r., Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Górze.

Motywacja do działania

Główną motywacją do organizacji wydarzenia była potrzeba pogłębienia wiedzy kadry szkoły na temat problemów osób LGB. Stworzenie możliwości spotkania z matką osoby homoseksualnej miało pozwolić (i pozwoliło) spojrzeć na omawiane kwestie z perspektywy rodzica.

Sposób przygotowania działania

Działanie było częścią projektu Kampanii Przeciw Homofobii, przy której działa Akademia Zaangażowanego Rodzica. Zaproszenie matki geja na spotkanie podczas konferencji dla kadr pedagogicznych było inicjatywą tej organizacji.

Przebieg

Spotkanie odbyło się podczas szkolenia kadry pedagogicznej i trwało mniej więcej 45 minut. Osoba na nie zaproszona opowiadała o swoich doświadczeniach jako matki geja. Poniżej fragment jej refleksji.

Nie umiem ocenić swojego przekazu, ale cisza, jaka zapadła na sali, skłoniła mnie do rozładowania sytuacji anegdotką, żeby nieco tę atmosferę rozluźnić. Mam nadzieję, że nie była to cisza oburzenia, ale cisza refleksji. Po spotkaniu jeden z nauczycieli chciał porozmawiać, lecz nie bardzo umiał znaleźć słowa. Przeprosił i odszedł. Był bardzo życzliwy i nieprawdopodobnie zaskoczony. Irracjonalnie tkwił w przekonaniu, że osoby LGB nie mają rodziców. Jestem przekonana, że u kilku osób na tej sali przerodzi się to w poważne myślenie o zjawisku homofobii. Było to dla mnie zupełnie nowe doświadczenie, niezwykle ciekawe. Mam ogromną satysfakcję, że wzięłam udział w tym spotkaniu.

matka geja



Rezultaty

Efektom działania było uwrażliwienie kadry szkoły na sytuację osób LGB. Wykorzystanie doświadczeń rodzica pozwoliło utożsamić się uczestniczącym osobom z problemem dyskryminacji społeczności LGB i sprawiło, że przekaz wydarzenia był niezwykle silny.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Ewelina Wałąg

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Akademia Wychowawcy – kursy doskonalące dla kadr pedagogicznych warszawskich szkół

Termin i miejsce realizacji

Od 2011 do 2015 r., Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) w Warszawie. WCIES jest samorządową placówką doskonalenia nauczycieli zajmującą się wspieraniem warszawskiego środowiska edukacyjnego oraz podnoszeniem jakości pracy szkół i placówek oświatowych m.st. Warszawy.

Motywacja do działania

Program edukacyjny „Akademia Wychowawcy” jest formą wsparcia placówek oświatowych w zakresie realizacji zadań wychowawczych oraz profilaktycznych. Strategicznym celem programu jest zintegrowanie środowiska kadry pedagogicznej, uczennic i uczniów oraz ich rodziców wokół wspólnych celów oraz działań wychowawczych (w tym antydyskryminacyjnych) w konkretnej placówce, a także stworzenie elastycznego – reagującego na potrzeby i zmiany – systemu wychowawczego.

Program zakłada realizację następujących celów

1. Rozwój kompetencji wychowawczych, takich jak:
 - umiejętność skutecznej komunikacji w relacji nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzice,
 - umiejętność zarządzania sytuacją konfliktową i kryzysową,
 - umiejętność rozpoznania indywidualnych potrzeb i problemów uczniów,
 - umiejętność planowania pracy wychowawczej i udzielania wsparcia wychowawczego.
2. Podejmowanie przedsięwzięć profilaktycznych dotyczących:
 - przeciwdziałania agresji i przemocy w grupie rówieśniczej,
 - przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
 - kształtowania postaw prospołecznych,
 - przeciwdziałania patologiom wśród młodzieży.

Przebieg

Na działania składają się cztery edycje 120-godzinnych całorocznych kursów o tematyce wychowawczej podzielone na 14 modułów szkoleniowych, z których dwa dotyczą tematyki przeciwdziałania dyskryminacji w szkole i kształtowania postaw prospołecznych. Program jest adresowany do kadry pedagogicznej warszawskich szkół wszystkich poziomów edukacyjnych.

Program „Akademia Wychowawcy” realizowany jest w cyklach rocznych. Od września 2011 do czerwca 2015 r. odbyły się już cztery edycje kursu. W roku szkolnym 2015/2016 ruszyła jego piąta edycja. W szkoleniach uczestniczyło ok. 600 nauczycielek i nauczycie-

li z warszawskich szkół. Treści poszczególnych modułów dotyczą: planowania pracy wychowawczej, autorytetu wychowawcy, budowania zespołu klasowego, konstruktywnej komunikacji, rozwiązywania konfliktów, mediacji rówieśniczych, profilaktyki i interwencji w sytuacjach przemocy, cyberbullyingu, radzenia sobie w trudnych sytuacjach w zespole klasowym, przeciwdziałania dyskryminacji i homofobii, reagowania na przejawy dyskryminacji i związanej z nią przemocy, a także kształtowania postaw prospołecznych wg koncepcji Szkoły Bohaterów prof. Philipa G. Zimbardo. Tematyka przeciwdziałania homofobii jest zawarta w treściach modułów dotyczących walki z dyskryminacją oraz reagowania na jej przejawy i związanej z nią przemocy.

Z doświadczeń kadry pedagogicznej uczestniczącej w programie wynika, że najczęściej występującymi przesłankami dyskryminacji w szkołach i placówkach są: status społeczno-ekonomiczny, wygląd oraz orientacja seksualna.

Treści modułów są ze sobą ściśle związane, ponieważ bardzo często w skonfliktowanych, niezintegrowanych zespołach klasowych pojawia się komunikacja pełna mowy nienawiści, przemoc oraz znęcanie się. Uruchamia to trudne sytuacje, pojawiają się mikronierówności, wartościowanie, uprzedzenia, stygmatyzacja, wykluczenie i dyskryminacja.

Duży nacisk w programie położony jest na rozwijanie umiejętności wzbogacających interpersonalnie i zawodowo kadry pedagogiczną. Cykliczność spotkań w ciągu roku sprzyja wymianie doświadczeń oraz buduje lokalny system wsparcia. Oferta szkoleniowa jest systematycznie monitorowana oraz dostosowywana do potrzeb osób uczestniczących w programie. Jest ona także uzupełniana o nowe treści. Ponadto osoby uczestniczące w akademii mogą korzystać z indywidualnych form wsparcia (konsultacji, mentoringu, coachingu), w ramach których mogą przeanalizować swoje kompetencje wychowawcze, określić obszary rozwoju oraz omówić przypadki swoich wychowanek i wychowanków w celu znalezienia jak najlepszych sposobów rozwiązania ich problemów.

Wypowiedzi osób uczestniczących w Akademii Wychowawcy

Wszystko było dla mnie ważne: komunikacja, emocje, konflikt, przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy. Trudno mi ocenić, co jest najważniejsze, bo uważam, że naprawdę wszystko się przyda. Każdy z elementów w mniejszym lub w większym stopniu przełożę na pracę wychowawcy.

Już wiem, że czasami dyskryminowałam. Zastanawiam się, ilu uczniów skrzywdziłam. To bardzo poruszające odkrycie. Już wiem, czego nie robić.

Podstawą funkcjonowania zdrowej szkoły jest szacunek dla wszelkiej różnorodności.

Cieszę się, że wzięłam udział w A.W. właśnie teraz. Od przyszłego roku będę mieć wychowawstwo. Jestem teraz bardziej świadoma i wykorzystam to, czego nauczyłam się podczas A.W. Więcej będę zauważać i wiem, jak mogę reagować.



Z każdego modułu biorę coś dla swojej pracy. Co było ważne, spotykaliśmy się w tej grupie i rozmawialiśmy ze sobą. W szkole nie ma takiej możliwości, by dzielić się tak swoimi przemyśleniami i doświadczeniami.

A.W. zrobiła w mojej głowie totalny bałagan. Do tej pory wszystko miałam uporządkowane, wszystko w szufladkach... Każdy moduł A.W. robił przemeblowanie. Musiałam znaleźć nowe szufladki, na nowo uporządkować myślenie. Szkoda, że nie było kiedyś takiej A.W.

Rezultaty

Program stał się systemowym wsparciem wychowawczym dla nauczycielek i nauczycieli z warszawskich placówek. Objął on swoim zasięgiem ok. 600 osób. Osoby uczestniczące w programie animują w swoich placówkach rozwój kompetencji wychowawczych, w ramach czego:

- wspierają dyrekcję szkół w organizacji różnorodnych form doskonalenia skierowanych do rady pedagogicznej,
- inspirują oraz dzielą się tym, czego się nauczyły, zachęcając inne osoby do rozwoju kompetencji wychowawczych,
- integrują środowisko szkolne wokół ważnych celów i działań wychowawczych.

Dyrektorzy i dyrektorki szkół podkreślają zauważalną zmianę w jakości pracy osób, które brały udział w akademii. Wspólnie z absolwentami i absolwentkami motywują oraz zachęcają do udziału w programie inne osoby z kadry nauczycielskiej.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Udział nauczycielek i nauczycieli w zajęciach w dni robocze wymaga zgody dyrekcji placówek, w których pracują, oraz pomocy w organizacji planu lekcji. Wyjściem w takiej sytuacji jest umożliwienie uczestniczącym osobom odrobienia części zajęć w innych terminach i z innymi grupami.

Osoby uczestniczące w programie są zobowiązane do realizacji min. trzygodzinnego szkolenia dla rady pedagogicznej w ramach Wewnętrzznego Doskonalenia Nauczycieli, lekcji wychowawczych z młodzieżą lub zajęć dla rodziców zatwierdzonych przez dyrekcję placówki. Często w związku z powyższym pojawiają się obawy typu „czy sobie poradzę?”. Pomocą są tutaj oferowane przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) konsultacje oraz wsparcie coachingowe lub mentoringowe.

Podczas zajęć przedstawiane są opisy przypadków łamania praw człowieka w placówkach szkolnych, a także przykłady funkcjonujących w nich stereotypów, rodzajów uprzedzeń, przejawów dyskryminacji i aktów przemocy, które dotyczą także osób w nich pracujących (w tym również tych uczestniczących w zajęciach). Dobrym wyjściem jest w tym przypadku poszukiwanie rozwiązań oraz propozycji działań interwencyjnych podczas pracy w grupach lub w ramach indywidualnych konsultacji.



Rekomendacje i wskazówki

1. Działania takie należy przeprowadzać i rozpowszechniać. Włączenie edukacji równościowej do rozwijania kompetencji wychowawczych jest spójne i skorelowane z pracą wychowawczą placówki.
2. Doskonalenie zawodowe kadry szkolnej w zakresie umiejętności komunikacyjnych i konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych może być jedną z form profilaktyki antydyskryminacyjnej w środowisku szkolnym.
3. Czas przeznaczony na doskonalenie kompetencji wychowawczych (120 godzin) oraz cykliczność spotkań w ciągu roku sprzyjają wymianie doświadczeń i budują lokalny system wsparcia.
4. Zainteresowanie tematyką przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy oraz reagowania na te zjawiska spowodowało włączenie do oferty WCIES 60-godzinnego kursu na ten temat.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Izabela Podsiadło-Dacewicz

Dobłą praktykę opisał: Izabela Podsiadło-Dacewicz



Sieć Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka afiliowana przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

Termin i miejsce realizacji

Lata 2003–2006, Warszawa, zasięg ogólnopolski.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) był centralną placówką powołaną przez Ministra Edukacji Narodowej promującą działania związane z realizacją priorytetów polskiego systemu edukacyjnego. Placówka była odpowiedzialna za wdrażanie na poziomie ogólnopolskim systemowych rozwiązań i innowacji w środowisku oświatowym.

Motywacja do działania

Stworzenie sieci promujących edukację na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania wszelkim formom dyskryminacji wynikało przede wszystkim z potrzeby wsparcia realizacji tego typu działań w szkołach, placówkach wychowania pozaszkolnego i w środowisku lokalnym.

Na cele szczegółowe projektu składało się

- stworzenie afiliowanej przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli ogólnopolskiej sieci promujących edukację na rzecz praw człowieka, tolerancji i przeciwdziałania dyskryminacji,
- doskonalenie (poprzez cykliczne szkolenia i spotkania superwizyjne sieci) i wsparcie merytoryczne w ww. obszarze tematycznym wykwalifikowanej grupy osób wyposażonych w umiejętności i kompetencje umożliwiające im pracę z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi,
- przygotowanie do twórczego prowadzenia działań edukacyjnych o tematyce praw człowieka, tolerancji i przeciwdziałania dyskryminacji,
- stworzenie i uzupełnianie na bieżąco zbioru scenariuszy zajęć, programów i projektów edukacyjnych w ww. obszarze tematycznym,
- wsparcie w zapewnianiu jakości pracy szkół uwzględniających standardy praw człowieka,
- uwrażliwienie na problematykę praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji i potraktowanie jej jako ważnego obszaru w pracy szkoły oraz placówek wychowania pozaszkolnego,
- demokratyzacja życia szkół poprzez propagowanie w jej programach dydaktycznych i wychowawczych, statutach, kompetencjach samorządów, na zajęciach pozalekcyjnych, w inicjatywach na rzecz środowiska lokalnego filozofii praw człowieka oraz idei przeciwdziałania dyskryminacji.

Sposób przygotowania

Powołanie Sieci Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka było systemowym rozwiązaniem edukacyjnym o zasięgu ogólnopolskim sieciującym i wspierającym merytorycznie propozycje szkoleń, konferencji i publikacji o tematyce praw człowieka oraz przeciwdziałania dyskryminacji. Inicjatywa ta porządkowała również ofertę szkoleniową w tym zakresie tematycznym realizowaną od 1994 r. w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Sieć ta była adresowana do doradców i doradczyń metodycznych, konsultantów i konsultantek, dyrektorów i dyrektorek szkół, nauczycieli i nauczycielek, edukatorów i edukatorek, przedstawicieli i przedstawicielek nadzoru pedagogicznego, tj. wizytatorów i wizytatorek, wolontariuszy i wolontariuszek oraz działaczy i działaczek organizacji pozarządowych, takich jak m.in. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Stowarzyszenie Amnesty International czy Polska Akcja Humanitarna.

Przebieg

Ogólnopolska Sieć Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka została powołana i afiliowana przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w 2003 r. W skład sieci wchodziły osoby pracujące w oświacie (w edukacji formalnej i nieformalnej), które prowadziły udokumentowaną działalność edukacyjną z zakresu praw człowieka oraz przeciwdziałania dyskryminacji, a także osoby (reprezentujące wszystkie województwa), które ukończyły Szkołę Praw Człowieka prowadzoną przez Helsińską Fundację Praw Człowieka oraz kursy tematyczne realizowane przez CODN.

Poza bezpośrednimi działaniami edukacyjnymi adresowanymi do kadry pedagogicznej, młodzieży i dzieci sieć trenerska umożliwiała również stałą współpracę oraz wzajemne wsparcie między trenerami i trenerkami, jak również służyła wymianie doświadczeń zawodowych i poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań multiplikowanych następnie na poziomie lokalnym i ogólnopolskim. W ramach funkcjonowania sieci podejmowane były działania (szkolenia, seminaria, konferencje) promujące dwa prekursorskie dla edukacji na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji poradniki ze scenariuszami zajęć.

„Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą” – publikacja Rady Europy wydana we współpracy ze Stowarzyszeniem dla Dzieci i Młodzieży „Szansa” (2005 r.)

Prezentowany poradnik przygotowuje do pracy z dziećmi i młodzieżą w obszarze praw człowieka, tolerancji i edukacji interkulturowej oraz przeciwdziałania dyskryminacji. Jego głównym celem jest zmotywowanie i zaangażowanie środowiska edukacyjnego w kierunku kształtowania umiejętności i postaw bliskich filozofii praw człowieka.

Struktura poradnika została opracowana w odniesieniu do 16. zagadnień, takich jak: ogólne prawa człowieka, dzieci, obywatelstwo, demokracja, dyskryminacja i ksenofobia, edukacja, środowisko naturalne, równość płci, globalizacja, zdrowie, bezpieczeństwo ludzkie, media, pokój i przemoc, ubóstwo, prawa socjalne, sport.



Poradnik Rady Europy „Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą” był oficjalnym narzędziem edukacyjnym odbywających się w 2005 r. polskich obchodów Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej. Publikacja została umieszczona w planie pracy CODN na rok 2005 i zatwierdzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Zanim CODN wydał polskie tłumaczenie „Kompasu”, książka ukazała się już w 26. innych krajach europejskich. Wszędzie oceniono ją bardzo wysoko. Promocja publikacji odbywała się poprzez szkolenia i konferencje o zasięgu ogólnopolskim adresowane do trenerów i trenerek, doradców i doradczyń metodycznych, konsultantów i konsultantek z ośrodków doskonalenia nauczycieli, przedstawicieli i przedstawicielek nadzoru pedagogicznego oraz organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją. Działania promocyjne związane z książką, m.in. konferencja zorganizowana 12 grudnia 2005 r., uzyskały patronat Ministra Edukacji Narodowej Michała Seweryńskiego oraz zostały sfinansowane ze środków Ministerstwa.

Dnia 9 czerwca 2006 r. minister edukacji narodowej Roman Giertych odwołał dyrektora CODN Mirosława Sielatyckiego z pełnionej funkcji. Jako jedyny powód swojej decyzji podał wówczas wydanie przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli publikacji Rady Europy „Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą”. Ówczesnemu ministrowi edukacji głównie nie spodobał się zawarty wśród 49. opisów praktycznych ćwiczeń oraz metod edukacji scenariusz „Porozmawiajmy o seksie!”, który dotyczy orientacji seksualnej. Roman Giertych uznał, że podręcznik zawiera treści niezgodne z polskim prawem. Urzędujący wówczas minister stwierdził, że publikacja ta „dopuszcza tezę, że zakaz małżeńskich związków homoseksualnych i adopcji dzieci przez pary homoseksualne może być przejawem dyskryminacji”. Roman Giertych zapowiedział również likwidację lub gruntowną reorganizację CODN – co też wkrótce nastąpiło.

Takie działanie pozostawało w sprzeczności do deklarowanych przez Polskę, jako członka Rady Europy, zobowiązań. Było ono także niezgodne z dotychczasową polityką edukacyjną państwa w zakresie edukacji obywatelskiej i o prawach człowieka.

W obliczu zaistniałej sytuacji dyrektor CODN Mirosław Sielatycki wstąpił na drogę sądową. Sprawa dotyczyła problematyki dyskryminacji ze względu na światopogląd i przekonania polityczne pracownika. Zdaniem Mirosława Sielatyckiego odwołanie go ze stanowiska dyrektora CODN nastąpiło ze względu na fakt, że miał on odmienne niż minister edukacji narodowej poglądy dotyczące ochrony praw człowieka. Sprawa ta była objęta Programem Spraw Precedensowych Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Do procesu przystąpił także Rzecznik Praw Obywatelskich, ustanawiając swojego pełnomocnika. Sąd uznał roszczenie dyrektora Sielatyckiego i stwierdził, że doszło do naruszenia zasady równego traktowania ze względu na światopogląd i przekonania polityczne.

Pomimo licznych sprzeciwów środowiska oświatowego oraz wsparcia organizacji pozarządowych i mediów, minister Giertych nie wycofał swojej decyzji dotyczącej „Kompasu”.

Po czerwcu 2006 r. działania promujące „Kompas” przejęło Biuro Informacji Rady Europy w Polsce oraz organizacje pozarządowe. W 2015 r. wydano polskojęzyczną, uzupełnioną wersję publikacji.

Obecnie publikacja „Kompas” jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie:
www.bc.ore.edu.pl/publication/195,
 można ją także znaleźć na stronie projektu „Szkoła bez homofobii”:
www.szkolabezhomofobii.pl.

„Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny”

Pakiet edukacyjny powstał w 2005 r. w ramach projektu twinningowego PHARE 2002 „Wzmocnienie polityki antydyskryminacyjnej w Polsce” prowadzonego wspólnie przez reprezentującego polskie władze Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn i austriackiego partnera – Instytut Praw Człowieka im. Ludwiga Boltzmanna (Ludwig Boltzmann Institute of Human Rights). Pakiet ten był pierwszą polskojęzyczną publikacją przygotowującą do prowadzenia treningów antydyskryminacyjnych. Wydany został przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Kancelarię Prezesa Rady Ministrów – Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn.

Publikacja stanowi doskonałą bazę merytoryczną do prowadzenia szkoleń z zakresu zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz promowaniem polityki równego traktowania wśród różnych grup zawodowych. Pakiet może stać się również istotnym elementem przyczyniającym się do zainicjowania pozytywnych działań nakierowanych na przeciwdziałanie przejawom zjawisk takich jak dyskryminacja, rasizm, ksenofobia, homofobia, seksizm.

W skład pakietu wchodzi część treningowa ze scenariuszami zajęć, CD z aktami prawnymi z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji, plakat antydyskryminacyjny oraz ulotki dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji z różnych przyczyn, w tym również z powodu orientacji seksualnej. Bezpłatna dystrybucja materiałów odbywała się w środowisku oświatowym poprzez systemowe działania edukacyjne, m.in. podczas szkoleń i konferencji promujących politykę równego traktowania. Szkolenia były skierowane nie tylko do kadry pedagogicznej, ale również do personelu prokuratur, sądów, instytucji ochrony zdrowia, służb mundurowych i organizacji pozarządowych. Za ich organizację odpowiadał Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn oraz poszczególne ministerstwa.

Zarówno opisywana publikacja, jak i działania edukacyjne zostały wycofane z oferty CODN. Powodem, podobnie jak w przypadku „Kompasu”, była „promocja homoseksualizmu”. Po czerwcu 2006 r. część nakładu pakietu została przekazana do organizacji pozarządowych.

Konferencja promująca wydaną publikację zorganizowana we wrześniu 2005 r. zbiegła się w czasie z odwołaniem Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, minister Magdaleny Środy. Jej zadania jako pełnomocnika zostały wówczas przekazane do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.



Obecnie publikacja „Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny” jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: www.bc.ore.edu.pl/publication/196, można ją także znaleźć na stronie projektu „Szkoła bez homofobii”: www.szkolabezhomofobii.pl.

Wypowiedzi osób uczestniczących

Minister edukacji Michał Seweryński w liście do osób uczestniczących w konferencji promującej wydanie polskojęzycznej wersji „Kompasu” napisał:

Z przyjemnością witam wszystkich Państwa: gości i uczestników konferencji zorganizowanej w ramach Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej w Polsce, poświęconej promocji polskiej edycji podręcznika „Kompas”. Tym samym dziękuję za Państwa obecność, która odbieram jako gotowość uczestniczenia w ciągłym procesie budowania demokratycznego społeczeństwa, kształtowania aktywnych postaw obywatelskich wśród młodzieży i umacniania praw człowieka w Polsce.

Minister edukacji narodowej Roman Giertych zapowiada zwolnienie dyrektora CODN Mirosława Sielatyckiego za wydanie „Kompasu”:

Właśnie odkryłem, że CODN wydawał publikacje zachęcające szkoły do spotkań z organizacjami homoseksualnymi, z Kampanią Przeciw Homofobii, z Lambda. Dyrektora już zwolniłem. Nie wykluczam, że cały ten ośrodek trzeba zlikwidować.

Głos w sprawie zabrał Sekretarz Generalny Rady Europy Terry Davis (który jest także autorem wstępu do „Kompasu”), prosząc polski rząd o wyjaśnienie okoliczności odwołania dyrektora CODN oraz zwracając uwagę na niepodzielność praw człowieka i wagę edukacji na ich temat. Terry Davies stwierdził również, że: Rada Europy nigdy nie spotkała się z taką reakcją na wydanie jakiegokolwiek publikacji w żadnym kraju.

Fred van Leeuwen, szef Education International (największej organizacji nauczycieli na świecie, która a 30 mln członków w 169 krajach i do której należą także Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz „Solidarność”) stwierdził oraz zapytał:

To klasyczny przykład słów skrywających głęboko zakorzoną homofobię (...). Dlaczego minister edukacji kraju członkowskiego UE podejmuje decyzje i wydaje oświadczenia, które niewątpliwie stoją w sprzeczności z podstawowymi prawami człowieka?

Tuż po wyroku sądu Mirosław Sielatycki powiedział tak:

Wyrok sądu jest wskazaniem, że prawa człowieka są zobowiązaniem prawnym, ale i moralnym naszego państwa. Przestrzeganie praw człowieka jest warunkiem bycia w rodzinie europejskiej, fundamentem demokratycznego państwa i fundamentem Unii Europejskiej. Ich istotą jest to, że nie można z nich wyłączyć jakiegokolwiek kwestii. Orzecznictwo w mojej sprawie jest ważne z kilku powodów. Spór, który toczył się w sądzie i został rozstrzygnięty na moją korzyść, dotyczył kilku elementarnych kwestii. Pierwsza – to rola i funkcja szkoły oraz kształt edukacji, który można w tej szkole realizować. Czy możliwa jest w szkole z młodymi ludźmi debata na różne tematy, w tym

drażliwe? Tak, i o tym właśnie jest „Kompas”. Cel publikacji był taki, aby przygotować nauczycieli do rozmawiania z młodzieżą, takiego prowadzenia lekcji, aby umożliwić pojawienie się i przedstawianie różnych punktów widzenia, prowadzenia dyskusji tak, aby nikogo nie urazić niezależnie od tego, jakie poglądy reprezentuje.

Dr hab. Magdalena Środa, Pełnomocnik Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, we wstępie do „Antydyskryminacji” napisała:

Wszyscy ludzie są równi – prawda ta stanowi fundament kultury europejskiej. Już starożytni Grecy byli dumni, że demokratyczny ustrój, który stworzyli, był ustrojem isonomii – równości wobec prawa. Równość ta stanowi po dzień dzisiejszy jądro każdej demokracji i każdego praworządnego państwa. Rzeczywisty stopień realizacji prawa do równego traktowania we wszystkich dziedzinach życia publicznego i prywatnego jest też kryterium oceny rozwoju demokracji i stopnia urzeczywistnienia jej ideałów. Pojęcie równego traktowania może mieć wiele znaczeń i wiele wymiarów. Nie budzi jednak wątpliwości to, że bycie traktowanym w zgodzie z zasadą równości oznacza w pierwszym rzędzie gwarancje ochrony przed wszelkimi formami dyskryminacji. Pragnęlibyśmy bardzo, aby ta publikacja była jednym z wielu kroków, które są podejmowane, aby poznać i zrozumieć przyczyny i formy dyskryminacji. Chcielibyśmy też, aby jej czytelnicy stali się naszymi sojusznikami w zwalczaniu dyskryminacji stanowiącej jedno z największych zagrożeń współczesnych demokracji.

Rezultaty

Dzięki wyżej opisanym działaniom powstały dwie polskojęzyczne innowacyjne publikacje odnoszące się tematów związanych z ochroną praw człowieka i przeciwdziałaniem dyskryminacji. Zawierające propozycje zajęć z młodzieżą oraz dorosłymi poradniki nadal cieszą się dużym zainteresowaniem i są wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli, edukatorki i edukatorów, trenerki i trenerów oraz młodzież (edukacja rówieśnicza). Ponadto utworzona została grupa trenerów-liderów oraz trenerek-liderek przygotowana do prowadzenia lokalnego doskonalenia w obszarze tematycznym związanym z edukacją na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji. Osoby te były odpowiedzialne za realizację zajęć warsztatowych na temat praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji w szkole, placówkach wychowania pozaszkolnego, środowisku lokalnym na terenie całej Polski. Osoby te realizują swoje działania edukacyjne do dziś.

Przedsięwzięcie pokazało, że nauczanie o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w demokratycznym państwie prawa może być upolitycznione i – ze względu na odmienną interpretację uniwersalnych wartości – wręcz zakazane na poziomie edukacji formalnej. Ukazało to słabość i polityczny charakter systemu edukacji w Polsce.

To precedensowe wydarzenie odbiło się szerokim echem w kraju i na arenie międzynarodowej. Zaowocowało ono jednocześnie konsolidacją organizacji pozarządowych, które w tym czasie wzmocniły działania antydyskryminacyjne w środowisku oświatowym. Przyczyniło się także do integracji osób promujących tematykę praw człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji na poziomie edukacji formalnej. Okazało się też ważnym sprawdzianem i dużym wyzwaniem.



W związku ze zwolnieniem dyrektora Mirosława Sielatyckiego, wycofaniem poradnika „Kompas” i planom likwidacji CODN pojawiły się protesty. List otwarty w tej sprawie podpisało 80. (wszyscy) pracowników ośrodka. Oprócz tego protestowało ZNP, Helsińska Fundacja Praw Człowieka oraz polska sekcja Amnesty International. W obywatelskim proteście na stronie internetowej CODN podpisało się 2,3 tys. osób. Delegacja nauczycieli i nauczycielek złożyła w Kancelarii Prezydenta RP list z protestem przeciw zwolnieniu Mirosława Sielatyckiego z ponad 6. tysiącami podpisów.

Pojawiły się programy i działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, które opierały się na zarządzaniu strachem i braku dialogu (program „Zero tolerancji”, projekt zmiany kanonu lektur szkolnych, propozycja zakazu nauczania ewolucjonizmu i zastąpienia go kracjonizmem, kontrola podręczników szkolnych pod kątem przedstawiania nauki o proreakcji, amnestia maturalna i inne).

Ponieważ Polska jest krajem członkowskim Rady Europy, decyzja Romana Giertycha była omawiana na jej posiedzeniu. Istotną przesłanką w tej sprawie był fakt, że „Kompas” został wydany w ramach realizacji Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej 2005. Sekretarz Generalny Rady Europy Terry Davis oficjalnie poprosił polski rząd o wyjaśnienie okoliczności wycofania poradnika oraz odwołania dyrektora CODN.

Pozytywną stroną wycofania „Kompasu” z edukacji formalnej było pojawienie się Monitora Edukacji, którego celem było i jest społeczne monitorowanie systemu edukacji oraz zarządzania nim (monitoring każdej władzy publicznej w Polsce)².

Trudności związane z realizacją przedsięwzięcia i sposoby radzenia sobie z nimi

Wśród najważniejszych trudności związanych z prowadzeniem działań należy wymienić:

- odwołanie Dyrektora CODN i restrukturyzacja instytucji,
- upolitycznienie systemu edukacji w Polsce w oparciu o osobistą interpretację uniwersalnych wartości przez przedstawicieli polskiego rządu,
- zakaz działań związanych z działaniami edukacyjnymi w oparciu o „Kompas” i „Antydyskryminację”,
- zawieszenie realizowanych w CODN programów z zakresu edukacji na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji oraz działalności Sieci Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka,
- brak możliwości oficjalnej realizacji edukacji na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji formalnej.

² Serwis jest dostępny pod adresem www.monitor.edu.pl.



Z powyższymi trudnościami próbowano sobie radzić poprzez:

- protesty pracowników i pracownic CODN, nauczycieli i nauczycielek oraz młodzieży, a także organizacji pozarządowych i mediów,
- wzmocnienie i wsparcie organizacji pozarządowych w realizacji działań edukacyjnych związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji.

Obecnie (stan na początek 2016 r.) trudności związane z wykorzystywaniem w szkołach i innych placówkach oświatowych wspomnianych publikacji zostały zażegnane. Można swobodnie z nich korzystać.

Rekomendacje i wskazówki

1. Zaprezentowana powyżej dobra praktyka może być wykorzystana jako pomysł na reaktywację Sieci Trenerów Edukacji o Prawach Człowieka.
2. Wspomniane publikacje wraz z doświadczeniami szkoleniowymi mogą być wykorzystane w całości lub w części.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Izabela Podsiadło-Dacewicz

Dobłą praktykę opisała: Izabela Podsiadło-Dacewicz



Warsztaty metodyczne i seminaaria dotyczące sytuacji gejów, lesbijek i osób biseksualnych w szkołach i metod ich wspierania

Termin i miejsce realizacji

2012 i 2015 r., Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) w Warszawie – samorządowa placówka doskonalenia nauczycieli zajmująca się wspieraniem warszawskiego środowiska edukacyjnego oraz podnoszeniem jakości pracy szkół i placówek oświatowych miasta Warszawy.

Motywacja do działania

Dyskryminacja ze względu na orientację seksualną oraz związaną z nią przemoc są poważnymi problemami wielu placówek zajmujących się kształceniem i wychowaniem. Kadra pedagogiczna często nie posiada odpowiedniej wiedzy oraz umiejętności, aby systemowo zapobiegać tym zjawiskom bądź na nie reagować. Bywa, że sama swoimi zachowaniami i komentarzami wzmacnia homofobiczne postawy i reakcje lub daje na nie przyzwolenie, „nie zauważając” ich.

Do podjęcia działań mobilizują m.in. wyniki badań dotyczących przemocy wobec osób homoseksualnych lub postrzeganych jako homoseksualne w szkołach. Badania te zostały przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w ramach kampanii „Szkoła bez przemocy³”, a także przez Kampanię Przeciw Homofobii. Sfinansowano je z programu Daphne II i zrealizowano w ramach międzynarodowego projektu „Schoolmates”.

Główne cele realizowanych warsztatów metodycznych i seminariów to przede wszystkim

- dostarczenie podstawowej wiedzy na temat orientacji seksualnej oraz rozwoju psychoseksualnego młodzieży,
- wskazanie możliwych trudności wynikających z obecności uczniów i uczennic nieheteroseksualnych w szkole, m.in. dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- dostarczenie wiedzy na temat sposobów reagowania na zachowania homofobiczne na terenie szkoły,
- dostarczenie wiedzy na temat sposobów rozmowy z uczniami i uczennicami na temat ludzkiej różnorodności,
- zapoznanie z procedurami reagowania (jakie zdarzenie do jakich instytucji zgłaszać, a które problemy rozwiązywać na terenie szkoły),

³ Przemoc w szkole. Raport z badań – badanie zrealizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej na zlecenie dzienników regionalnych i grup wydawniczych Polskapresse oraz Media Regionalne, Warszawa 2006, a także Opinie o zjawisku Porównanie 2011–2006.

- wskazanie inspiracji i pomysłów do przeprowadzenia z młodzieżą lekcji na temat orientacji seksualnej oraz dyskryminacji uczennic i uczniów o orientacji nieheteroseksualnej w środowisku szkolnym.

Przebieg

Warsztaty metodyczne i seminaria są realizowane cyklicznie. Wydarzenia te adresowane są do pracujących w szkołach i placówkach oświatowych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych wychowawców i wychowawczyń, pedagogów i pedagożek oraz psychologów i psycholożek. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem aktywnych metod pracy w oparciu o analizę konkretnych studiów przypadku. Służą one wymianie doświadczeń i stanowią inspirację do podejmowania działań związanych z przeciwdziałaniem i reagowaniem na zachowania homofobiczne, które często połączone są z różnymi formami przemocy.

Wypowiedzi osób uczestniczących

Homofobia w szkołach to temat tabu, który budzi lęk. Lepiej udawać, że jej nie ma i że nic takiego nie istnieje. Dopiero gdy taki młody człowiek popełni samobójstwo, bo jest odrzucony, nękanym i upokarzany, wszyscy zastanawiają się, jak do tego doszło, i nikt nie czuje się za to odpowiedzialny. Wyzwiska „Ty pedale”, „Ty lesbo” to najczęściej używane, żeby kogoś obrazić lub poniżyć, w szkołach inwektywy. Na to trzeba reagować, bo od tego już tylko krok do przemocy fizycznej.

Rezultaty

Główny rezultat w tym przypadku stanowi poszerzenie grupy wychowawców i wychowawczyń, pedagogów i pedagożek oraz pracujących w szkołach, placówkach oświatowych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych psychologów i psycholożek posiadających wiedzę na temat zjawiska homofobii i przygotowanych do prowadzenia zajęć na temat dyskryminacji ze względu na orientację seksualną oraz do reagowania na homofobiczną przemoc. Ponadto na listę efektów powyższych działań składają się:

- upowszechnianie wiedzy na temat dyskryminacji i przemocy ze względu na orientację seksualną,
- skonfrontowanie stereotypów oraz uprzedzeń, w świetle których orientacja nieheteroseksualna traktowana jest jako jednostka chorobowa czy też patologia, z aktualną wiedzą i wynikami badań naukowych,
- wzrost otwartości i gotowości do zajęcia się tematem homofobii oraz związanej z nią przemocy,
- kształtowanie i rozwijanie postaw antydyskryminacyjnych wśród nauczycielek i nauczycieli, uczniów i uczennic oraz rodziców, a w konsekwencji ograniczenie homofobii i związanej z nią przemocy w warszawskich szkołach i placówkach oświatowych.



Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Trudność w tym przypadku stanowiły obawy kadry pedagogicznej przed stygmatyzacją, ostracyzmem, a także utratą pracy z powodu zajmowania się tematyką dotyczącą dyskryminacji ze względu na orientację seksualną. Problem stanowiły również postawy i zachowania homofobiczne wśród części kadry pedagogicznej.

Sposobem radzenia sobie z ww. trudnościami były szkolenia dostarczające wiedzy oświatowej kadrze kierowniczej oraz systemowe regulacje dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji w oświacie.

Rekomendacje i wskazówki

Wyżej opisane działania należy przeprowadzać i upowszechniać, ponieważ zdejmuje to tabu z tematu, który dotyczy sfery wartości i praw człowieka, a który wciąż wywołuje silną polaryzację społeczną i jest wykorzystywany w kampaniach politycznych.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Izabela Podsiadło-Dacewicz

Dobłą praktykę opisała: Izabela Podsiadło-Dacewicz

Projekt edukacyjny „Szkoła równego traktowania”

Termin i miejsce realizacji

Wrzesień 2014-wrzesień 2015 r., Falenty k. Warszawy (projekt miał zasięg ogólnopolski, a niektóre spotkania były organizowane przez nauczycielki i nauczycieli na terenie całego kraju).

Projekt został zrealizowany przez Fundację Centrum im. prof. Bronisława Geremka we współpracy z Otwartą Rzeczpospolitą – Stowarzyszeniem przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii oraz przy wsparciu merytorycznym Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Motywacja do działania

Kadra pedagogiczna często nie posiada odpowiedniej wiedzy dotyczącej systemowego zapobiegania dyskryminacji i związanej z nią przemocy. Wielu osobom pracującym w szkołach obce są zarówno przyczyny powstawania tych zjawisk, jak i możliwości ich zwalczania. To samo tyczy się kwestii umiejętności wspierania osób pokrzywdzonych, świadków oraz sprawców wspomnianych zachowań. Zdobycie wiedzy jest zatem pierwszym krokiem w kierunku nabycia niezbędnych umiejętności umożliwiających skuteczne reagowanie na dyskryminację oraz przemoc, a także przeciwdziałanie im. Taka wiedza przyczynia się również do budowania odwagi cywilnej, dzięki której nabyte umiejętności mogą być odpowiednio wykorzystane.

Konsekwencją potrzeby kształtowania mądrych postaw wobec przejawów opresji powinien być skoordynowany i wytrwale realizowany w placówce program. Powinien on angażować w przeciwdziałanie dyskryminacji i związanej z nią przemocy nie tylko kadre, ale również wychowanków i wychowanki (edukacja rówieśnicza) oraz środowisko lokalne.

Ogólnym i długookresowym celem projektu jest ograniczenie występujących w szkołach przejawów dyskryminacji oraz przemocy poprzez umiejętność sprawnej ich identyfikacji i właściwego reagowania na nie.

Bezpośrednie cele projektu

- podniesienie poziomu wiedzy nauczycielek i nauczycieli oraz uczennic i uczniów z zakresu prawa antydyskryminacyjnego,
- wykształcenie wśród kadry pedagogicznej i w środowisku uczniowskim aktywnych postaw wobec zachowań przemocowych,
- rozwinięcie umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji oraz przemocy poprzedzonego trafnym zidentyfikowaniem problemu,
- zwiększenie (niezbędnych do prowadzenia profilaktyki antydyskryminacyjnej w środowisku szkolnym) zdolności komunikacyjnych oraz umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych,
- zwiększenie motywacji do reagowania w sytuacjach, kiedy jest się świadkiem dyskryminacji i związanej z nią przemocy,



- wsparcie kadry pedagogicznej i środowiska uczniowskiego w projektowaniu, budowaniu i wdrażaniu systemowych – uwzględniających również udział środowisk lokalnych – rozwiązań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy w szkołach,
- zainicjowanie ogólnopolskiej sieci szkół promujących działania równościowe i antydyskryminacyjne związane z zarządzaniem różnorodnością,
- stworzenie przestrzeni edukacyjnej umożliwiającej wymianę informacji i doświadczeń związanych z realizacją projektów antydyskryminacyjnych oraz promocją dobrych praktyk.

Przebieg

W ramach działań projektowych zostały zrealizowane dwa 20-godzinne szkolenia dla trzech 20-osobowych grup nauczycielek i nauczycieli z obszaru całej Polski (reprezentujących wszystkie poziomy nauczania szkolnego, tj. podstawowy, gimnazjalny i ponadgimnazjalny). Przygotowały one uczestniczki i uczestników do pełnienia ról multiplikujących edukację antydyskryminacyjną w środowisku szkolnym i lokalnym.

Zakres tematyczny szkoleń obejmował

- definicje dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- przyczyny, przejawy oraz skutki dyskryminacji i związanej z nią przemocy w środowisku szkolnym,
- instrumenty ochrony przed dyskryminacją i związaną z nią przemocą,
- podstawową wiedzę dotyczącą mechanizmów prawnych stosowanych w przypadkach dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- doświadczenie dyskryminacji z perspektywy osób pokrzywdzonych, sprawców i świadków,
- elementy treningu poszerzania własnej świadomości w procesie kształtowania postaw antydyskryminacyjnych i zrozumienia dla drugiego człowieka bez względu na rasę, pochodzenie etniczne, przekonania, wiek, płeć, orientację seksualną, wygląd czy inne przesłanki,
- reagowanie na przejawy dyskryminacji i związanej z nią przemocy – trening odwagi cywilnej w szkole,
- przeciwdziałanie dyskryminacji i związanej z nią przemocy w środowisku szkolnym,
- ochronę przed skutkami dyskryminacji i związanej z nią przemocy w środowisku szkolnym,
- przygotowanie nauczycielek i nauczycieli do projektowania działań edukacyjnych z udziałem uczennic i uczniów oraz rodziców w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy.

Osoby uczestniczące w projekcie po zakończeniu części szkoleniowej otrzymały indywidualną opiekę tutorską oraz trenerską i realizowały w swoich macierzystych placówkach oraz środowiskach lokalnych przedsięwzięcia z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy.

29 maja 2015 r. odbyła się w Sejmie RP konferencja podsumowująca działania projektowe w szkołach i środowiskach lokalnych. Osoby uczestniczące w projekcie odebrały w imieniu szkół, które reprezentowały, odznaki „Szkoły równego traktowania”.

W sierpniu 2015 r. odbyła się trzydniowa Letnia Akademia Antydyskryminacyjna dla nauczycieli, nauczycielek oraz uczniów i uczennic uczestniczących w działaniach zrealizowanych w ich macierzystych placówkach.

Wypowiedzi osób uczestniczących w projekcie

Bardzo inspirujące doświadczenie pokazujące, jak wiele trzeba zrobić, żeby dyskryminacji i przemocy było mniej zarówno w szkołach, jak i w nas samych.

Warto zrobić kurs zaawansowany, chętnie wezmę w nim udział.

Bardzo potrzebne działanie, takie szkolenia powinny przejść wszystkie rady pedagogiczne.

Szkolenia uświadomiły mi, jak ważne jest reagowanie już na poziomie języka, jakiego używamy, bo od tego wszystko się zaczyna.

Nie wiedziałem, że dyskryminuję!

Rezultaty

Wśród rezultatów szkoleń warto wymienić:

- przeszkolenie 60 nauczycieli i nauczycielek oraz 40 uczennic i uczniów w zakresie propagowania w szkołach edukacji antydyskryminacyjnej, a także przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- zrealizowanie w szkołach i środowisku lokalnym ok. 60 projektów edukacyjnych z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- podniesienie wiedzy dotyczącej dyskryminacji i związanej z nią przemocy oraz zwiększenie świadomości na temat mechanizmów kształtowania się postaw dyskryminacji i przemocy, a także funkcjonowania w grupie przemocowej stosującej praktyki dyskryminacyjne,
- rozwinięcie umiejętności identyfikowania, reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji oraz związanej z nią przemocy wśród dzieci i młodzieży,
- rozwinięcie umiejętności projektowania i realizacji działań edukacyjnych z udziałem uczennic i uczniów oraz rodziców w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i związanej z nią przemocy,
- zaangażowanie władz lokalnych i organizacji pozarządowych w środowiskach lokalnych,
- przyznanie szkołom, które zrealizowały działania projektowe, odznaki „Szkoły równego traktowania”,
- opublikowanie przykładów dobrych praktyk na stronach internetowych fundacji (działanie to ma także na celu zwiększenie grupy docelowej projektu),



- gotowość osób uczestniczących w projekcie do kontynuowania działań w szkołach po jego zakończeniu,
- zainteresowanie dzieci i młodzieży problematyką dotyczącą dyskryminacji oraz umożliwienie im wypromowania tego tematu (było to niewątpliwie ważnym krokiem w kierunku wyeliminowania postaw nietolerancyjnych wobec inności przejawiających się zarówno w języku, którym na co dzień posługują się dzieci oraz młodzież, jak i w zachowaniach nacechowanych agresją oraz przemocą),
- udoskonalenie warsztatu zawodowego, a tym samym podniesienie poziomu kwalifikacji nauczycieli i nauczycielek, wychowawców i wychowawczyń uczestniczących w szkoleniach (dzięki nabytej wiedzy osoby te będą mogły jeszcze efektywniej propagować wśród młodzieży postawy otwartości oraz tolerancji).

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Do trudności związanych z realizacją szkoleń należy zaliczyć:

- motywowany „obawą przed inwazją homoseksualizmu i ideologii gender” opór rad pedagogicznych i środowiska lokalnego przed wprowadzaniem do szkół treści antydyskryminacyjnych,
- w przypadku niektórych szkół brak wsparcia ze strony dyrekcji,
- wynikające ze strachu przed napiętnowaniem i ostracyzmem obawy osób uczestniczących w projekcie związane z wprowadzeniem do szkół tematyki antydyskryminacyjnej,
- traktowanie wizyt tutorskich jako formy kontroli oraz zapraszanie tutorów do prowadzenia szkoleń dla rad pedagogicznych,
- zdarzające się przypadki publicznego piętnowania nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projekcie.

Sposobami radzenia sobie z trudnościami były:

- superwizje tutorskie i konsultacje,
- poszukiwanie rozwiązań i działania interwencyjne przy wsparciu tutorek i tutorów,
- wizyty tutorskie w szkołach,
- wsparcie trenersko-tutorskie.

Rekomendacje i wskazówki

1. Przede wszystkim rekomendujemy kontynuowanie takich działań, ponieważ prezentowany projekt spotkał się z bardzo dużym zainteresowaniem (liczba zainteresowanych nim osób trzykrotnie przekroczyła liczbę dostępnych miejsc).
2. Osoby, które uczestniczyły w projekcie wskazały, że odczuwają niedosyt i potrzebę doskonalenia się. Wskazały na konieczność organizowania cyklicznych spotkań służących dalszemu wzbogacaniu wiedzy, wymianie doświadczeń oraz wspieraniu się (jest to więc dobry motywator do doskonalenia zawodowego).



3. Zalecana jest również realizacja szkoleń w ramach trzech 20-godzinnych spotkań. Pozwoli to na pogłębienie wiedzy, a także rozwój umiejętności w zakresie identyfikowania i przeciwdziałania dyskryminacji oraz związanej z nią przemocy.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Izabela Podsiadło-Dacewicz

Dobłą praktykę opisał: Izabela Podsiadło-Dacewicz



Akceptacja osób LGB w domu i szkole – działania edukacyjne Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób LGBT „Akceptacja”

Termin i miejsce realizacji

Styczeń-czerwiec 2015 r., szkoły ponadpodstawowe na terenie Polski: Chełm Śląski, Gościno k. Kołobrzegu, Kielce, Łódź, Oława, Warszawa (dwie szkoły), Wrocław.

Motywacja do działania

Projekt powstał z inicjatywy rodzin i przyjaciół osób LGBT (osób heteroseksualnych, które pragną, by szkoły były przyjazne i gotowe do wspierania ich nieheteroseksualnych bliskich). Koncepcja projektu oparta jest na założeniu, że warunkiem koniecznym do skutecznego przeciwdziałania homofobii w szkołach jest odpowiednie przygotowanie kadr nauczycielskich. Dzięki bowiem ich zaangażowaniu w codzienną pracę z młodzieżą możliwe jest odpowiednie reagowanie na przejawy homofobii, a także udzielanie niezbędnego wsparcia poszkodowanym nią uczennicom i uczniom LGB.

Sposób przygotowania działania

Przeprowadzenie warsztatów dla rad pedagogicznych poprzedziła akcja rekrutacyjna. Wybrane szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne z terenu kraju (łącznie 140 placówek) otrzymały pocztą elektroniczną indywidualne e-maile z zaproszeniem do uczestnictwa w zajęciach. W odpowiedzi 10 szkół zgłosiło zainteresowanie udziałem, z czego ostatecznie osiem zdecydowało się na ich zorganizowanie. W większości szkół zajęcia zostały zorganizowane w trakcie posiedzeń rad pedagogicznych, natomiast w dwóch z nich – podczas specjalnie zorganizowanych w tym celu spotkań. W zależności od decyzji osoby kierującej placówką udział w zajęciach był obowiązkowy lub przeznaczony tylko dla chętnych nauczycielek i nauczycieli.

Przebieg

W trakcie projektu przeprowadzono zajęcia dla ośmiu rad pedagogicznych. Każde z nich były prowadzone przez trenerkę specjalistkę w zakresie seksuologii oraz jedną lub dwie matki osób LGB.

Na trwające dwie godziny zajęcia złożyły się następujące moduły:

1. Część warsztatowa prowadzona przez trenerkę specjalistkę w zakresie seksuologii stanowiąca wprowadzenie do problematyki związanej z orientacją seksualną i dyskryminacją ze względu na nią (treści: definicja orientacji seksualnej, tworzenie się orientacji seksualnej człowieka, przejawy dyskryminacji wobec osób LGB, przejawy homofobii w szkołach i jej rozpoznawanie,

- wskazówki do reagowania na homofobię szkolną).
2. Część dyskusyjna prowadzona przez matki osób LGTB (w trakcie tej części dzieliły się one doświadczeniami swoimi oraz swoich dzieci i ich przyjaciół LGTB dotyczącymi życia osób nieheteroseksualnych w Polsce).
 3. Część podsumowująca, w trakcie której osoby prowadzące zajęcia prezentowały rekomendowaną literaturę uzupełniającą oraz udostępniały kontakty do organizacji działających na rzecz społeczności LGTB w Polsce.

W zależności od potrzeb danej rady pedagogicznej zajęcia były odpowiednio modyfikowane, tak by omawiane podczas nich treści były dostosowane w możliwie największym stopniu do zainteresowań tworzących radę osób.

Wypowiedzi osób uczestniczących w projekcie

Czy Twoim zdaniem jest możliwe, abyś część z przekazanej wiedzy mógł(-a) wykorzystać na co dzień w szkole?

Tak, ponieważ uzmysłowiły mi skalę występowania homoseksualizmu.

Nie. Zgadzam się z koniecznością akceptowania każdej osoby, natomiast nie mogę akceptować zachowań seksualnych o charakterze homoseksualnym, gdyż stoi to w sprzeczności z moim sumieniem i wiarą.

Czy odpowiadał Ci sposób prowadzenia zajęć?

Tak – wizyta i informacje mam – bezcenne.

Nie. Jako heteroseksualna osoba czułem się dyskryminowany.

Rezultaty

Przeprowadzona ewaluacja zajęć wykazała, że większość uczestniczących w spotkaniach osób posiadała na temat orientacji seksualnej tylko podstawową wiedzę. Szczególnie wysoko oceniono możliwość odbycia rozmowy z rodzicami osób LGTB, w tym także możliwość poznania ich perspektywy związanej z realiami życia osób nieheteroseksualnych w Polsce. Podkreślano, że ta część zajęć umożliwiła lepsze wyobrażenie sobie trudności i barier doświadczanych przez tę społeczność w codziennym życiu. Jednocześnie umożliwiła ona nauczycielkom i nauczycielom wczucie się w sytuację osób LGTB i lepsze rozpoznanie ich potrzeb dotyczących przeciwdziałania doświadczanych przez nie aktów przemocy i dyskryminacji.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Przeprowadzone warsztaty spotykały się z bardzo różnym odbiorem wśród osób uczestniczących. Pojawiały się reakcje zarówno bardzo przyjazne, wynikające z otwartego podejścia, jak i jawnie wrogie, obnażające niechęć wobec osób LGTB, przejawiające się w kwestionowaniu wiarygodności prezentowanych informacji i atakowaniu prowadzących.



Nawet w przypadku pojawienia się jawnie wrogich postaw założeniem osób prowadzących zajęcia było doprowadzenie ich do końca. Unikano wówczas dyskusji na tematy niezwiązane z omawianą problematyką i budzące kontrowersje społeczne, takie jak np. małżeństwa jedнопłciowe, adopcja dzieci, moralność, homoseksualność jako zagrożenie dla rodziny. Istotne w tej sytuacji było zapobieżenie eskalacji agresji.

Rekomendacje i wskazówki

1. W przypadku prowadzenia zajęć dla rad pedagogicznych szczególnie istotnym czynnikiem jest wzbudzenie w uczestniczących osobach odpowiedniej motywacji (poprzez wyraźne zachęcenie ich – przez dyrekcję szkoły – do udziału w zajęciach oraz poprzez wskazanie im celów tych zajęć i korzyści płynących z uczestnictwa).
2. Przygotowując się do zajęć, warto przygotować informacje o źródłach prezentowanych treści, umożliwi to bowiem udzielenie odpowiedzi w przypadku kwestionowania ich prawdziwości.
3. Zaleca się, by w trakcie prowadzenia zajęć kłaść nacisk na wartości związane z równością oraz szacunkiem wobec innych osób. Konieczne jest także odwoływanie się do wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz kryteriów Systemu Ewaluacji Oświaty obowiązków (zadań) szkoły i jej personelu związanych z przeciwdziałaniem przemocy oraz dyskryminacji. Jednocześnie rekomenduje się niepodejmowanie dyskusji dotyczącej tematyki niezwiązanej bezpośrednio z zajęciami, np. dotyczącej adopcji dzieci przez pary jedнопłciowe, moralnych osądów uczestniczących osób związanych z homoseksualnością czy stosunku wyznawanej przez nie religii do homo- i biseksualnej orientacji.
4. W opinii osób uczestniczących w zajęciach szczególnie cenna była możliwość rozmowy z rodzicami osób LGTB i dzięki temu okazja poznania sytuacji osób nieheteroseksualnych w Polsce. Rozmowy takie, zwane „spotkaniami z rzeczywistością”, stwarzają możliwość obcowania z człowiekiem, który, opowiadając swoją historię, daje jednocześnie osobiste świadectwo pozwalające wczuć się w jego sytuację. W miarę posiadanych możliwości rekomenduje się zapewnienie udziału w zajęciach (w roli współprowadzących) także rodziców osób LGTB lub ich samych. Dzięki temu treści przekazywane podczas zajęć będą zwiększały u uczestniczących w nich osób nie tylko wiedzę na temat dyskryminacji osób nieheteroseksualnych, ale także wrażliwość na to zjawisko.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Elżbieta Szczęsna, Stowarzyszenie Akceptacja

Dobłą praktykę opisał: Michał Pawłęga



Dobre praktyki dla szkoły i lokalnej społeczności

Dzień Tolerancji poświęcony na tematyce LGBT

Termin i miejsce realizacji

Listopad 2012 r., Liceum Ogólnokształcące im. J. Iwaszkiewicza w Namysłowie.

Motywacja do działania

Nauczyciel organizujący wydarzenie, opisując swoją motywację, powiedział: „Po prostu tak trzeba. Wobec wszechobecnej nietolerancji warto ludziom, szczególnie tym młodym, przybliżyć tematykę LGBT i budować ich empatyczne postawy. Często postawy nietolerancji wynoszone są z domu, dlatego właśnie szkoła powinna prezentować inny punkt widzenia. A wśród osób, do których stosunek młodych ludzi jest szczególnie negatywny, są osoby homoseksualne – z tego więc powodu działania antyhomofobiczne są tak istotne”.

Sposób przygotowania działania

W ramach wydarzenia grupa młodzieży pod kierunkiem nauczyciela zaplanowała następujące działania: warsztaty, film, wykład i dyskusję dotyczące homoseksualności oraz dyskryminacji osób LGBT. Po uzgodnieniu z dyrekcją placówki zasad organizacji wydarzenia zaproszono na nie jej uczniów oraz uczennice, a także młodzież z namysłowskich gimnazjów i innych szkół ponadgimnazjalnych. W sumie w wydarzeniu uczestniczyło ok. 100 osób. Anglojęzyczny film, który wybrano do pokazania w czasie wydarzenia, został przez uczennice szkoły przetłumaczony, umieszczono na nim polskie napisy.



Przebieg

Na krótko przed wydarzeniem przygotowano odpowiednio szkolną przestrzeń. Na korytarzach pojawiły się hasła dotyczące akceptacji osób LGBT oraz zdjęcia przedstawiające pary homoseksualne. Tuż przed wydarzeniem zaproszone osoby zajęły miejsca w szkolnej auli, gdzie grupa przygotowująca imprezę przeprowadziła wraz z nimi warsztaty, podczas których przedstawiono podstawowe informacje dotyczące orientacji psychoseksualnej i dyskryminacji osób LGBT. Następnie dokonano prezentacji zdjęć i filmu, który opowiadał o homoseksualnej parze wychowującej dziecko. Kolejno Marzanna Pogorzelska z Uniwersytetu Opolskiego przedstawiła wykład „Dyskryminacja osób LGBT w polskich szkołach”, po którym odbyła się dyskusja. W jej trakcie poruszano główne wątki: mitów i stereotypowych opinii dotyczących osób LGBT, możliwych przyczyn homofobii, rodzajów przemocy homofobicznej i jej skutków.

Wypowiedzi osób uczestniczących

W liceum byłam członkiem szkolnej grupy Amnesty International. Działaliśmy w obronie praw człowieka, organizowaliśmy wiele akcji o różnej tematyce. Jedną z nich był Dzień Tolerancji. Chcieliśmy zrobić coś, co ludzie zapamiętają na dłużej, o czym będą rozmawiać, coś, co być może ich zszokuje. Mówiąc o tolerancji, mówiliśmy o rasizmie, dyskryminacji płciowej, religijnej, a także z powodu orientacji seksualnej. Szczególnie ten ostatni aspekt budził kontrowersje – młodzi ludzie, uczniowie chodzący na lekcje religii, zaczynają mówić, że homoseksualizm jest czymś normalnym, że miłość między osobami tej samej płci powinna być akceptowana. Jako członkowie Amnesty International staliśmy się celem ataków ze strony katechetów. Wplatali ten temat między inne wątki poruszane na lekcjach, zwracając się bezpośrednio do nas i oskarżając o promowanie homoseksualizmu. Jednak dzięki temu, że przygotowywaliśmy się do akcji merytorycznie (czytając o problemie, rozmawiając z ludźmi itp.), wiedzieliśmy dobrze, jak trudna jest rozmowa na tak kontrowersyjne tematy. Nie wdawaliśmy się w zbędne kłótnie, lecz grzecznie zapraszaliśmy do wzięcia udziału w Dniu Tolerancji i wyrażenia swojego zdania przed wszystkimi gośćmi.

Dzień Tolerancji był chyba największą i najpoważniejszą naszą akcją. Przygotowywaliśmy się do niego bardzo długo i intensywnie. Chcieliśmy dopiąć wszystko na ostatni guzik. Spodziewaliśmy się dość ostrych dyskusji, ponieważ w planie były m.in. wykład pani Marzanny Pogorzelskiej oraz debata. Cały czas poszerzaliśmy wiedzę o dyskryminacji, szukaliśmy filmów, własnoręcznie przygotowywaliśmy plakaty. Zaprosiliśmy gości, wśród których byli uczniowie innych szkół, nauczyciele, lokalne władze i media.

Efekty Dnia Tolerancji przeszły nasze najśmielsze oczekiwania. Ludzie brali czynny udział w dyskusji, byli bardzo zaintrygowani przygotowanymi materiałami, chętnie się wypowiadali. Jeszcze długo po Dniu Tolerancji napływały do nas pozytywne opinie, maile, pisano o nas w gazetach i Internecie. Udało nam się zrobić coś, co zapisało się w pamięci wielu osób i było powodem do rozmów oraz refleksji.

Żaneta Lenart

Jako szkolna grupa Amnesty International dość prężnie działaliśmy w naszym liceum, zwłaszcza w 2012 r. Wtedy też zorganizowaliśmy z okazji Międzynarodowego Dnia Tolerancji spotkanie filmowe połączone z debatą i wystąpieniem dr Marzanny Pogorzelskiej, na które zaprosiliśmy uczniów z namysłowskich szkół. Pamiętam, że oblepiliśmy korytarze plakatami z wizerunkami znanych i powszechnie lubianych osób, o których nie każdy wiedział, że są np. innej orientacji seksualnej czy wyznania. Nasz Dzień Tolerancji skupił się głównie wokół problemu dyskryminacji osób ze środowiska LGBT, był to zresztą okres wzmożonej debaty publicznej na temat legalizacji związków partnerskich, uznaliśmy więc, że warto ten temat poruszyć. Film, który zaprezentowaliśmy, pokazywał życie codzienne dzieci wychowywanych przez rodziców tej samej płci. Chcieliśmy, by nasi goście przede wszystkim zobaczyli w nich zwyczajne rodziny oraz ludzi i nie oceniali ich wyłącznie przez pryzmat orientacji seksualnej. Podczas przygotowań najtrudniej było dotrzeć do rzetelnych, merytorycznych informacji na temat takich rodzin czy homoseksualizmu w ogóle. Jedne badania (zależnie od źródła) pokazywały, że homoseksualizm to choroba, natomiast inne – coś wręcz odwrotnego. Nic dziwnego, że w takim chaosie informacyjnym rodzi się w ludziach strach i niechęć.

Zaangażowałam się w tę akcję, ponieważ dla mnie jest to sprawa całkowicie naturalna – móc decydować o tym, z kim się chce być, czy chce się zakładać rodzinę, czy nie, być traktowanym z szacunkiem bez względu na orientację, kolor skóry czy wyznanie. Wszelka nietolerancja bierze się z niewiedzy, więc naszym zadaniem było przybliżenie uczestnikom tego, czego się w zasadzie boją i unikają. Uważam, że jeśli takie wydarzenie skłoniło choć jedną osobę do głębszej refleksji nad własnymi poglądami na temat praw seksualnych i reprodukcyjnych czy nad sprawami tolerancji i akceptacji w ogóle, to było warto.

Forma pokazów filmowych i debat jest zawsze cenna, bo stwarza okazję do wymiany myśli między ludźmi z różnych środowisk. W naszym przypadku niechętna akcji była szkolna katechetka, która komentowała ją już po zakończeniu, podczas lekcji religii. Do tego jednak była stworzona przestrzeń podczas spotkania, z której nie skorzystała. A szkoda, bo jak inaczej mamy się uczyć tolerancji, jeśli nie poprzez dialog i obcowanie z innością?

Widać, że takie akcje są potrzebne, ponieważ pokazują, jak wiele jest do zrobienia w temacie dyskryminacji w Polsce. Mam tu na myśli ostatnie wydarzenia w gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Piątkowisku, gdzie szkolna grupa Amnesty przygotowała wystawę na temat dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową. Spotkała się ona z krytyką środowisk narodowych oraz władz lokalnych i została zdjęta. Oczywiście inne grupy Amnesty w Polsce ślą do nich słowa poparcia.

Joanna Łopion

Rezultaty

Zdaniem Przemysława Paradowskiego, nauczyciela koordynującego wydarzenie, najcenniejszym rezultatem Dnia Tolerancji było uruchomienie myślenia o sprawach, o których na co dzień się nie dyskutuje, zwłaszcza w szkole. Wielu osobom uczestniczącym w wydarzeniu, mającym nie tyle negatywne przekonania, ile złe skojarzenia oraz związany z tym zasób haseł, którymi się posługu-



ją, wydarzenie dostarczyło argumentów na temat praw osób nieheteroseksualnych i umożliwiło inne spojrzenie na kwestie z nimi związane.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Działanie z okazji Dnia Tolerancji spotkało się z różnymi reakcjami i komentarzami – od pozytywnych, poprzez lekceważące, po negatywne. W związku z reakcjami nieprzychylnymi nauczyciel koordynujący wydarzenie rozmawiał z młodzieżą i tłumaczył jej, jak można reagować. Niewątpliwie tego typu wsparcie uzyskane z jego strony było bardzo dobrym sposobem radzenia sobie z zaistniałą sytuacją.

Rekomendacje i wskazówki

Bez względu na opór środowiska i na możliwe negatywne reakcje innych osób należy takie działania przeprowadzać. Warunkiem jednak jest wstępne przemyślenie akcji, jej dokładne zaplanowanie i dobra organizacja.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Przemysław Paradowski

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Wystawa Berlin–Yogyakarta

Termin i miejsce realizacji

Luty 2015 r., Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Górze.

Motywacja do działania

Ewelina Waług, nauczycielka LO im. A. Mickiewicza w Górze podejmuje wiele działań na rzecz równości, zajmując się m.in. dyskryminacją osób LGBT, i ma świadomość, że temat ten – właśnie dlatego, że jest postrzegany jako trudny i kontrowersyjny – wymaga wprowadzania w przestrzeń szkolną. W ten bowiem sposób tworzy się pole do konstruktywnej dyskusji i możliwość uświadamiania młodzieży. Negatywne komentarze, które mogą towarzyszyć tego typu działaniom, świadczą o tym, jak bardzo temat ten bywa wypierany.

Sposób przygotowania

Wystawa została zorganizowana we współpracy z Kampanią Przeciw Homofobii, która zapewniła jej transport. Organizacja ekspozycji została wcześniej uzgodniona z dyrekcją szkoły i odbywała się w ramach projektu „Szkoła Równego Traktowania” Fundacji Centrum im. Bronisława Geremka. Prezentacja składała się z 20. plasz, które przedstawiały historię prześladowań osób LGBT i walki o ich prawa.

Przebieg

Wystawa została zaaranżowana w holu głównym szkoły. Podczas oglądania ekspozycji zainteresowane nią osoby mogły zaopatrzyć się w dodatkowe materiały informacyjne. Reakcje na prezentowane plasz były różne. Niektóre z nich pełne były zaciekawienia i fascynacji, a niektóre (m.in. pojedyncze, pełne irytacji telefony od rodziców) stanowiły wyraz dezaprobaty.

Rezultaty

Zasadniczym efektem tego działania było podniesienie wśród odbiorczyń i odbiorców wystawy poziomu wiedzy na temat historii prześladowań i praw osób LGBT, a także uwrażliwienie na problemy tej grupy mniejszościowej.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

W trakcie trwania wystawy zdarzały się telefony rodziców zaniepokojonych „promowaniem w szkole homoseksualizmu”. Również nie wszystkie osoby z kadry pedagogicznej były do niej pozytywnie nastawione. Proboszcz miejscowej parafii zorganizował w czasie trwania wystawy spotkanie księży, katechetów, nauczycieli i rodziców pod hasłem „Rodzice i księży przeciwko gender”. W szkole pojawili się też księży komentujący wystawę. Dodatkowo kilka miesięcy po wy-



darzeniu jeden z radnych zamieścił na swoim blogu negatywny komentarz dotyczący wydarzenia. W pokonaniu tych trudności kluczowa była jednak postawa samej nauczycielki i dyrekcji szkoły, które były przekonane o słuszności podejmowanych działań.

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Ewelina Waług

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Stop Homofobii – akcja szkolna w przestrzeni miejskiej

Termin i miejsce realizacji

Maj 2011 r., I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu.

Motywacja

Działanie zostało podjęte w związku z obchodzonym w szkole corocznie 17 maja Międzynarodowym Dniem Przeciw Homofobii i miało charakter szczególny.

W kwietniu 2011 r. w Kędzierzynie-Koźlu miała odbyć się odsłona kampanii „Miłość nie wyklucza” – z plakatami i billboardami przedstawiającymi pary jedнопłciowe, a także promującymi rozwiązania równościowe również dla takich związków. Kampania ta, jeszcze zanim się pojawiła, wzbudziła emocje. Za sprawą niektórych lokalnych mediów została przedstawiona jako skandaliczna, niedopuszczalna i wzbudzająca powszechny sprzeciw mieszkańców. Jeden z kędzierzyńskich tygodników zamieścił na pierwszej stronie zdjęcia całujących się mężczyzn, sugerując, że takie właśnie plakaty będą wisiły w mieście. Wobec takiego podejścia miejscowych dziennikarzy młodzież z liceum (głównie ze Szkolnej Grupy Amnesty International) wysyłała do redakcji gazet listy, jak również udzielała się aktywnie na Facebooku na stronie o nazwie Kędzierzyn-Koźle Dla Tolerancji. Kampania „Miłość nie wyklucza” ostatecznie się odbyła, pomimo wszelkich akcji sabotażowych, jak np. niszczenia plakatów bądź zalepiania ich materiałami Obozu Narodowo-Radykalnego.

Zamieszanie wokół kampanii pokazało młodzieży skalę homofobicznej nienawiści, ale również poskutkowało zaangażowaniem i chęcią zorganizowania dużej akcji, która dałaby zarówno osobom mieszkającym w mieście, jak i władzom możliwość opowiedzenia się przeciw homofobii.

Celem działania było kształtowanie umiejętności konstruktywnej reakcji na sytuacje dyskryminacyjne, a także podniesienie wiedzy młodzieży szkolnej i społeczności lokalnej na temat dyskryminacji osób LGBT oraz kształtowanie umiejętności krytycznej analizy treści medialnych.

Sposób przygotowania działania

Podczas tzw. burzy mózgów postanowiliśmy razem z młodzieżą zorganizować działania w sposób jak najbardziej angażujący społeczność szkolną i lokalną. W ramach akcji odbył się happening w szkole, a następnie przemarsz pod Urząd Miasta i do centrum, aby włączyć do działania władze oraz mieszkańców i mieszkanki miasta. Przed wydarzeniem wydział Promocji Miasta, Prezydent Miasta i Wiceprezydenci otrzymali list z prośbą o ich uczestnictwo. Ponadto informację o wydarzeniu otrzymała dyrekcja szkoły, z prośbą o zgodę na zwolnienie uczestniczących w niej osób z godzin lekcyjnych przypadających na czas wydarzenia. Do udziału zostały także zaproszone lokalne media (gazety, telewizja i radio). O planowanym przebiegu wydarzenia poinformowana była



również stosownym pismem Straż Miejska. Przed samym wydarzeniem w szkole przygotowana została drewniana rama, na którą naciągnięte było białe płótno wielkości ok. 2 m x 1 m. Na tak przygotowanej planszy zapisano dużymi literami „Homofobia: jestem przeciw”. Grupa inicjatywna zaopatrzyła się w plastikowe pojemniki odpowiedniej wielkości (czyli takiej, żeby zmieściła się w niej dłoń), farby plakatowe, butelki z wodą, papierowe ręczniki, kartki A4 z tekstem „Homofobia”, dwa puste plastikowe kosze na śmieci. Namalowane zostały także kolorowe plakaty z napisami: „17 maja - Dzień przeciw Homofobii”, „Homofobia – jestem przeciw”, „Homofobia? Nie, dziękuję” oraz „Wrzuć homofobię do kosza”. Osoby uczestniczące postanowiły, że w dniu wydarzenia ubiorą się w jak najbardziej kolorowe stroje. Zostały one również zachęcane do przyniesienia instrumentów muzycznych i innych hałasujących sprzętów typu dzwonki, trąbki, dzięki którym pochód przez miasto byłby wydarzeniem kolorowym i głośnym. W związku z koniecznością opuszczenia szkoły przez osoby uczestniczące w akcji nieodzownym było uzyskanie od ich rodziców stosownych pisemnych zgód.

Przebieg

W dniu wydarzenia – podczas długiej przerwy między lekcjami – w holu szkoły została ustawiona plansza oraz pojemniki z rozpuszczonymi farbami, młodzież i grono pedagogiczne zachęcane do odciskania rąk na planszy. Po zakończeniu tej części wydarzenia młodzież ustawiła się pod Urzędem Miasta, czekając na prezydenta w obecności lokalnych mediów. Prezydent wraz z kilkoma innymi urzędnikami zjawił się punktualnie. Wyraził on akceptację dla zorganizowanych działań i odcisnął swoją dłoń pod hasłem przeciw homofobii. Następnie wielokolorowy i dźwięczny pochód ruszył przez ulice miasta na Rynek. Podczas happeningu zachęcane mieszkańców i mieszkanki miasta do odciskania swoich rąk na planszach. Wręczano im także kartki z napisem „homofobia” oraz zachęcane do podarcia ich lub podeptania, a następnie wrzucenia do kosza. W kolejnym etapie pochód przeszedł do parku, gdzie w ten sam sposób angażowano przechodzące osoby.

Rezultaty

Akcja pokazała (także dzięki medialnemu nagłośnieniu) środowiskom – szkolnemu i lokalnemu – że homofobia jest problemem. Uświadomiła je również, że istnieje grupa ludzi, którzy się jej aktywnie przeciwstawiają. Bardzo duże znaczenie miała tutaj postawa władz miasta – akcja sprawiła, że opowiedziały się one przeciw homofobii. Wydarzenie to miało ogromny wpływ na młodzież i jej poczucie indywidualnego sprawstwa. Zrodziło się ono w reakcji na homofobiczną mowę nienawiści i pokazało, że można się jej skutecznie przeciwstawić.

Trudności związane z realizacją i sposoby radzenia sobie z nimi

Planując akcję, wzięto pod uwagę możliwość zakłócenia pochodu i towarzyszących mu działań przez bojówkarzy lokalnego ONR-u oraz/lub kibiców lokalnej drużyny piłkarskiej. W związku z powyższym wydarzenie zostało zgłoszone Straży Miejskiej z podkreśleniem jego specyfi-



ki. Mimo to, przy ogólnie pozytywnej reakcji mieszkańców i mieszkank miasta, w czasie trwania przemarszu zdarzały się w kierunku osób w nim uczestniczących pojedyncze okrzyki (jak np. „pedały”).

Rekomendacje i wskazówki

1. Proponowane działanie zostało zorganizowane w odpowiedzi na bieżące wydarzenia lokalne o podłożu homofobicznym. Jako że tych ostatnio nie brakuje, warto je wykorzystywać właśnie w ten sposób, rozpoczynając od dyskusji i ujawniania dyskryminujących treści, by móc następnie zainspirować młodzież do akcji, która pokaże moc wspólnego działania.
2. Należy zadbać o bezpieczeństwo osób uczestniczących i zgłosić planowane wydarzenie odpowiednim instytucjom (np. Straży Miejskiej czy policji).

Osoba zgłaszająca dobrą praktykę: Marzanna Pogorzelska

Dobłą praktykę opisała: Marzanna Pogorzelska



Żywa Biblioteka

Termin i miejsce realizacji

18 marca 2011 r. i 16 listopada 2012 r. – Jelenia Góra,
12 września 2010 r. – Zittau,
28 marca 2011 r. – Liberec,
11–12 maja 2012 r., 15 czerwca 2014 r., 12–13 czerwca 2015 r. – Wrocław.

Motywacja do działania

Żywa Biblioteka jest jedną z trudniejszych, lecz jednocześnie najmocniejszych metod służących przeciwdziałaniu stereotypowemu postrzeganiu mniejszości. Zaaranżowane w bezpiecznej przestrzeni spotkanie dwóch osób, z których jedna chce się dowiedzieć czegoś o życiu tej drugiej, stwarza możliwość owocnego dialogu oraz przełamania własnych stereotypów dotyczących danej grupy mniejszościowej. Celem tej metody jest zmiana postawy uczestniczek i uczestników na bardziej otwartą i rozumiejącą wobec odmienności. Istotą rzeczy jest w tym przypadku przełamanie stereotypowego postrzegania mniejszości oraz promowanie krytycznego myślenia.

Sposób przygotowania

Przygotowania do zorganizowania Żywej Biblioteki rozpoczynają się na kilka miesięcy przed planowanym samym wydarzeniem. Do najważniejszych czynności przygotowawczych należą:

- zarezerwowanie bezpiecznej przestrzeni (może to być biblioteka, ale również kawiarnia, biuro, przestrzeń festiwalowa itp.),
- sporządzenie katalogu Żywych Książek, czyli znalezienie i zaangażowanie osób postrzeganych stereotypowo (przed rozpoczęciem samego wydarzenia organizuje się warsztat przygotowujący dla Żywych Książek).

Osobami biorącymi udział w wydarzeniu są:

- bibliotekarki i bibliotekarze (osoby te dbają o bezpieczeństwo Żywych Książek, promują projekt, oraz wyjaśniają czytelniczkom i czytelnikom zasady Żywej Biblioteki),
- Żywe Książki, tj. osoby należące do grup mniejszościowych i obarczonych w danej społeczności stereotypami,
- czytelnicy i czytelniczki, tj. osoby odwiedzające wydarzenie, zainteresowane uzyskaniem odpowiedzi na nurtujące je pytania, konfrontujące swoje uprzedzenia wobec grup mniejszościowych.

Przebieg

Żywa Biblioteka organizowana jest z reguły w najzwyczajniejszej bibliotece, gdzie zamiast tradycyjnych książek można wypożyczyć tzw. Żywe Książki. Inaczej rzecz ujmując, w Żywej Bibliotece można zaaranżować spotkanie oraz odbyć rozmowę z dostępną w katalogu Żywych Książek osobą reprezentującą jakąś obarczoną stereotypami grupę mniejszościową, np. osobę nieheteroseksualną czy kogoś z jej bliskich. Czytelniczki i czytelnicy mają możliwość rozmowy z Żywą Książką przez określony czas (np. 30 minut). Zanim jednak do tej rozmowy dojdzie, musi się zapoznać z regulaminem Żywej Biblioteki i zobowiązać do jego przestrzegania. Nad bezpieczeństwem wydarzenia oraz samych Żywych Książek czuwają bibliotekarki i bibliotekarze.

Wypowiedzi osób uczestniczących

Zmienił mi się pogląd na świat.

Mateusz

[po lekturze żywych książek: Transseksualista, Queer, Lesbijka]

Byłam pod wrażeniem otwartości Książki. Był to mój pierwszy kontakt z osobą transseksualną. Nie miałam wcześniej większych uprzedzeń. Cieszę się, że się więcej dowiedziałam, dziękuję!

Marcelina

Rezultaty

Efektom wydarzenia było poszerzenie świadomości uczestniczek i uczestników dotyczącej dyskryminacji osób LGBT, a także przełamanie stereotypowego postrzegania osób nieheteroseksualnych i zaistnienie w świadomości „czytelniczek” i „czytelników” faktu, że osoby nieheteroseksualne mają takie same problemy jak inni ludzie, ale też że często spotykają się z różnego rodzaju przejawami dyskryminacji.

Rekomendacje i wskazówki

1. Od 2014 r. wrocławskie Stowarzyszenie Diversja pełni rolę organizacji koordynującej działanie Sieci Żywych Bibliotek w Polsce. Diversja oferuje szkolenia przygotowujące do pracy z wykorzystaniem tej metody oraz udziela wszechstronnego wsparcia w organizacji wydarzenia. Organizacja oferuje także możliwość udziału w spotkaniach służących wymianie doświadczeń.
2. Warto zwrócić uwagę, że Żywa Biblioteka jest metodą uczenia o prawach człowieka, nie zaś metodą służącą zapoznaniu osób należących do wybranej grupy mniejszościowej lub grupy posiadającej cechy szczególnie ciekawe dla czytelniczek i czytelników. Dlatego też, by zrealizować założenia opisanej metody konieczny jest odpowiedni dobór Żywych Książek – powinny być one zróżnicowane i odpowiadać na stereotypy i uprzedzenia obecne w środowisku



w którym wydarzenie jest realizowane. Z tego powodu zasad Żywej Biblioteki nie będzie wypełniało zorganizowanie spotkania wyłącznie z Żywyymi Książkami – osobami LGBT czy ich rodzinami.

Więcej informacji o metodzie Żywej Biblioteki, możliwościach jej wykorzystania oraz przystąpienia do Sieci Żywych Bibliotek w Polsce można znaleźć na stronie internetowej www.zywabibliotekapolska.pl.

Dobrą praktykę opisał: Piotr Dobrosz



Rekomendacje



W opisach dobrych praktyk zostały przez nas zawarte szczegółowe zalecenia dotyczące każdej z nich. Poniżej przedstawiamy ogólne rekomendacje dotyczące organizowania inicjatyw przeciwdziałających homofobii i promujących równość w szkole. Są one wynikiem zarówno pracy naszego zespołu, jak i obserwacji pochodzących bezpośrednio od osób, które organizowały w swoich szkołach i placówkach opisane działania.

Organizując w szkole działania antydyskryminacyjne i równościowe dotyczące praw i sytuacji osób LGB, rekomendujemy wzięcie pod uwagę następujących wskazówek:

1. Przed podjęciem jakichkolwiek działań warto poszukać osób, które podobnie do nas widzą potrzebę realizowania na terenie szkoły inicjatyw dotyczących przeciwdziałania homofobii i promujących równość. Mogą to być na przykład inne osoby pracujące w placówce, w tym także jej kierownictwo czy też rodzice działający w szkole w ramach różnych grup (jak np. rada rodziców). Wspólnie z tymi osobami łatwiej będzie uzyskać akceptację ze strony kadry pedagogicznej i władz szkoły dla realizacji zaplanowanych zamierzeń. Pracując w zespole, łatwiej będzie także zrealizować w przyszłości zaplanowane zamierzenia.
2. Podstawę działań każdej szkoły i placówki stanowi statut. Jest on najważniejszym dokumentem prawa wewnętrznego (wewnątrzszkolnego). Zawarcie w nim równościowych zapisów może być doskonałym punktem wyjścia do każdej rozmowy związanej z nierównym traktowaniem. Ich obecność stanowi także jasny sygnał, że kwestia równości i bezpieczeństwa (w tym osób LGB) jest dla szkoły istotna. Ważne jest także, aby zapis ten nie pozostał jedynie na tzw. papierze, lecz był realnie przestrzegany, co jest konieczne do tego, aby móc się do niego odwoływać w wymagających tego sytuacjach.
3. Podczas dyskusji z młodzieżą na temat orientacji seksualnej należy pozwalać na wyrażanie wszystkich poglądów, jednocześnie zdecydowanie ograniczając wypowiedzi w otwarty sposób nawołujące do nienawiści i łamiące przepisy prawa. W przypadku ich wystąpienia warto wyjaśnić, dlaczego stanowią one przykład tzw. mowy nienawiści i jakie są jej konsekwencje dla



grup oraz jednostek. W przypadku niezastosowania się do tych zaleceń efekt dyskusji może spowodować utrwalenie się u niektórych osób przekonania, że nawoływanie do nienawiści wobec osób LGB jest dozwolone. Jednocześnie może to być zachętą do podejmowania takich zachowań w przyszłości.

4. Bardzo ważne jest odpowiednie przygotowanie szkolnej kadry do podejmowania z uczniami i uczniami tematów dotyczących orientacji seksualnej, a także rozpoznawania i reagowania na przejawy homofobii szkolnej oraz wspierania uczennic i uczniów LGB. Pomocą w tym zakresie mogą służyć dostępne na rynku nieodpłatne publikacje, które można znaleźć na stronie projektu www.szkolabehomofobii.pl, artykuły zawarte w niniejszej publikacji, a także kursy doskonalące organizowane przez część placówek doskonalenia zawodowego i organizacji pozarządowych zajmujących się tematyką równego traktowania.
5. Zachęcając do prowadzenia w szkole projektów związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i promowaniem równego traktowania, rekomendujemy organizowanie ich w ramach projektów podmiotów zewnętrznych wspierających pracę szkół (np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Amnesty International, Stowarzyszenie Lambda-Warszawa, Otwarta Rzeczpospolita – Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii). Każdorazowo umożliwiają one uzyskanie wsparcia merytorycznego oraz uwiarygodniają cele i treści projektu przed władzami szkolnymi oraz oświatowymi. Wydaje się także, że na motywację szkół do uczestnictwa w projektach związanych z tą tematyką znacząco wpływa możliwość uzyskania tytułów lub odznak potwierdzających ich aktywność w danej sferze. Proponując władzom szkolnym realizację projektu, warto także powoływać się na kryteria oceny zawarte w Systemie Ewaluacji Oświaty, których spełnienie przez szkoły jest obowiązkowe. Znacznym uwiarygodnieniem zaplanowanych przedsięwzięć może być także pozyskanie patronatów władz oświatowych (np. kuratora oświaty, ośrodka metodycznego), samorządowych (np. marszałek, starosta, prezydent, burmistrz, wójt), rządowych (np. Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania, wojewoda, Pełnomocnik Wojewody ds. Równego Traktowania) czy wspomnianych organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją dotyczącą praw człowieka.
6. Podjęcie działań antydyskryminacyjnych w szkole lub innej placówce oświatowej warto poprzedzić badaniami dotyczącymi skali i przejawów dyskryminacji w nich występujących (w przypadku innych placówek analiza powinna dotyczyć szkół, na rzecz których prowadzą one działania). Wnioski z takich badań stanowią doskonały punkt wyjścia do zaplanowania adekwatnych do sytuacji działań edukacyjnych. Zarówno samo badanie, jak i wynikające z niego działania są działaniami antydyskryminacyjnymi, do których realizacji szkoły są zobowiązane zgodnie z kryteriami ewaluacji w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty. Realizując analizę, warto pamiętać o przeprowadzeniu jej w formie zapewniającej anonimowość przekazywanych odpowiedzi i objąć nią nie tylko młodzież, ale także personel. Informacje o przykładowym badaniu można znaleźć np. podręczniku „Schoolmates, Znęcanie się

w szkołach. Przewodnik dla młodzieży jak przeciwdziałać znęcaniu”¹.

7. Jeśli w szkole miało miejsce zdarzenie motywowane homofobią (przypadek wykluczenia, dyskryminacji czy też przemocy psychicznej lub fizycznej ze względu na faktyczną lub domniemaną orientację seksualną pokrzywdzonej osoby) lub też zdarzenie takie zostało nagłośnione przez media, można je wykorzystać jako impuls do działania. Przykładowo, można zapoczątkować dyskusję, która zainspiruje młodzież do podjęcia działania z własnej inicjatywy. To szczególnie cenne, gdyż dla młodzieży szkolnej działania wynikające z jej własnej inicjatywy są bardziej angażujące i przekonujące niż te, które przygotowują wyłącznie nauczycielki i nauczyciele.
8. Podobnie jak w przypadku większości działań, które mogą budzić kontrowersje w społeczności szkolnej, rekomendujemy uzyskanie wyraźnego wsparcia dyrekcji szkoły już samym początku projektu. Powinien to być głos jednoznacznie aprobujący planowane działania i podkreślający ich znaczenie dla szkoły oraz prowadzonych przez nią działań wychowawczych. W przeciwnym razie w trakcie realizacji projektu mogą pojawić się różnego rodzaju trudności związane z wprowadzeniem go w życie czy też z zachęceniem innych osób – zarówno spośród kadry szkolnej, jak i społeczności uczniowskiej – do uczestnictwa w nim.
9. Podczas organizowania działań (lub w ich trakcie) należy przybliżyć kadrze nauczycielskiej oraz młodzieży zagadnienie tzw. równościowego i włączającego języka. Język, którego używamy do opisu rzeczywistości, ma bardzo duży wpływ na to, jak tę rzeczywistość postrzegamy i odbieramy. Dlatego też dbanie o to, by młodzież wyrażała się o innych ludziach z szacunkiem, używając adekwatnych określeń i rezygnując z poniżającego słownictwa, jest bardzo ważne i samo w sobie powinno być jednym z celów wychowawczych. Więcej informacji o tzw. równościowym języku i jego stosowaniu można znaleźć w Module VI. Reagowanie na homofobię w szkole scenariusza zajęć.
10. Planując działania, które mogą wywołać u młodzieży silniejsze emocje oraz sprowokować ją do refleksji (np. spotkanie z osobą LGB, uczestnictwo w spektaklu Teatru Forum, maraton filmowy), szczególnie warto uwzględnić ich odpowiednie przygotowanie. Może to być na przykład warsztat poświęcony problematyce wykluczenia i dyskryminacji w ogólności lub dyskusja poświęcona tej tematyce odbyta podczas lekcji wychowawczej. Po wydarzeniu warto przeprowadzić rozmowę, podczas której młodzież będzie mogła wymienić się wrażeniami i przemyśleniami czy też przedyskutować swoje wątpliwości. Tego typu rozmowy, jeśli są prowadzone w atmosferze życzliwości, otwartości i szacunku, mają dla młodzieży bardzo duże znaczenie (zarówno w aspekcie emocjonalnym, jak i poznawczym), ponieważ ułatwiają uporządkowanie uczuć i myśli.
11. Mając na uwadze fakt, że jednorazowe i wyizolowane działania rzadko dają trwałe efekty, rekomendujemy przyjęcie w szkole obliczonego na cały rok programu przeciwdziałania

¹ Guladi M., Martelli M., Wilhelm W., Biedroń R., Abramowicz M., Znęcanie się w szkołach. Jak przeciwdziałać znęcaniu? Przewodnik dla nauczycieli, Arcigay, 2008, www.kph.org.pl/publikacje/schoolmates_dla_nauczycieli.pdf



dyskryminacji i nierównemu traktowaniu obejmującego różne akcje, które będą nawzajem wzmacniać swoje efekty. Działania te mogą być elementem Szkolnego Programu Wychowawczego.

12. Organizując wydarzenia dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji (w tym homofobii), należy konstruować przekaz w taki sposób, by było jasne, że dyskryminacja czy homofobia jest problemem dotyczącym tylko niektórych ludzi, a nie wszystkich (np. poprzez umieszczenie na plakatach informacji: „Homofobia – niektóre osoby mają z tym problem”, „Znasz kogoś, kto jest homofobem(-ką)?”). Innymi słowy, tylko niektórzy ludzie kierują się uprzedzeniami, nie dotyczy zaś wszystkich. Tego typu przekaz zmienia w znaczący sposób optykę postrzegania przez uczestniczki i uczestników osób bez uprzedzeń jako „samotnie sprawiedliwych” i sprawia, że zaczynają je widzieć jako jedną z porównywalnych stron. Może to wielu osobom ułatwić decyzję o tym, po której z tych stron stanąć.
13. W przypadku organizowania szkoleń dla rad pedagogicznych szczególnie istotne jest wzbudzenie w uczestniczących w nich osobach motywacji do udziału w zajęciach. Może to zostać osiągnięte zarówno poprzez wyraźne zachęcenie do uczestnictwa i wskazanie związanych z tym korzyści przez dyrekcję szkoły, jak i poprzez określenie przez osobę prowadzącą zajęcia ich celów oraz płynących z nich korzyści.
14. Realizacja projektów dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację seksualną może budzić kontrowersje w społeczności szkolnej. Szkołom, które nie posiadają doświadczenia w podejmowaniu tego typu działań, doradzamy rozważenie przygotowania projektu dotyczącego dyskryminacji ze względu na różne cechy. W takim przypadku należy jednak zadbać o to, by żadna z przesłanek dyskryminacji nie była marginalizowana lub pomijana. W przeciwnym razie efektem zrealizowanych działań może być nabranie przekonania przez uczestniczące w nich osoby, że istnieją ważniejsze i mniej ważne przesłanki dyskryminacji.
15. W przypadku wystąpienia kontrowersji lub protestów skutkujących zniechęcaniem społeczności do uczestnictwa w wydarzeniu rekomendujemy organizującym je osobom utrzymanie pozytywnej, pełnej wiary w sens realizowanych działań postawy i – pomimo wszelkich przeciwności – podjęcie próby zorganizowania akcji. Rezygnacja z powodu protestów może stanowić sygnał wskazujący na ich skuteczność i w konsekwencji ograniczać możliwości realizowania podobnych działań w przyszłości. W poradzeniu sobie z pojawiającymi się kontrowersjami i protestami pomocna może być grupa osób zaangażowanych w realizację przedsięwzięcia. Pomocne mogą być także uzyskane patronaty i wsparcie ze strony organizacji zajmujących się prawami człowieka w edukacji. Dlatego też rekomendujemy przygotowywanie i wdrażanie podobnych działań, pracując w zespole składającym się z kilku nauczycielek i nauczycieli lub chociażby pozyskanie wśród nich sojuszniczek i sojuszników.
16. Przy organizacji wydarzenia odbywającego się poza godzinami lekcyjnymi konieczne jest poinformowanie o nim (i o jego tematyce) opiekunów prawnych niepełnoletnich uczniów i uczennic, a także uzyskanie ich zgody na udział w działaniach.



17. W przypadku wątpliwości części społeczności szkolnej dotyczących możliwości i potrzeby organizacji spotkania warto powołać się na wspomniane kryteria oceny szkół w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty, który wprowadził obowiązek realizowania przez nie działań antydyskryminacyjnych.

PIERWSZY TAKI W POLSCE

Wierzymy, że odpowiednio przygotowana kadra szkół może przeciwdziałać homofobii. Oddajemy w ręce osób prowadzących doskonalenie kadr nauczycielskich unikalny w skali Polski podręcznik trenerski dotyczący przeciwdziałania temu zjawisku oraz wsparcia pokrzywdzonych osób. Umożliwia on samodzielne przygotowanie się oraz przeprowadzenie zajęć dla nauczycielek i nauczycieli z wykorzystaniem opracowanego scenariusza.

O PROJEKCIE

Projekt „Szkoła bez homofobii” ma celu dostarczenie osobom doskonalącym kadrę nauczycielską szkół kompetencji i narzędzi do prowadzenia szkoleń i innych form doskonalenia związanych z przeciwdziałaniem i reagowaniem na przejawy homofobii. Dzięki temu tematyka przeciwdziałania homofobii szkolnej stanie się częścią przedmiotem doskonalenia kadr nauczycielskich, które nauczą się w jaki sposób przeciwdziałać temu zjawisku i wspierać pokrzywdzone osoby. Wierzymy, że pomoże to polskim szkołom stać się bezpieczniejszymi dla osób LGB, przyjaźniejszymi im i w większym stopniu otwartymi na ich potrzeby

Szczegółowe informacje o projekcie można znaleźć na stronie www.szkolabezhomofobii.pl

PODMIOTY REALIZUJĄCE



Centrum Inicjatyw UNESCO jest organizacją działającą na rzecz upowszechniania idei edukacji globalnej, europejskiej, demokracji i o prawach człowieka. Organizuje projekty międzynarodowe, seminaria, szkolenia i programy edukacyjne przeznaczone dla dzieci, młodzieży, studentek i studentów oraz osób pracujących z młodzieżą.



Stowarzyszenie Lambda-Warszawa jest największą w Polsce organizacją pomagającą osobom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową. Prowadzi działania edukacyjne, czyniące Polskę krajem bardziej przyjaznym osobom nieheteroseksualnym i ich bliskim.



Warszawskie Centrum Innowacji Społeczno-Edukacyjnych i Szkoleń jest samorządową placówką doskonalenia nauczycieli, instytucją wiedzy i edukacji. Jej celem działania jest wspieranie warszawskiego środowiska edukacyjnego oraz podniesienie jakości pracy szkół i placówek oświatowych m.st. Warszawy.

HONOROWE PATRONATY



Projekt realizowany w ramach Programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.