

Tom 10/2018, ss. 217-252
ISSN 0860-5637
DOI: 10.19251/rtnp/2018.10(9)
www.rtnp.pwsplock.pl

Ewa Wiśniewska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

Beata Cieśleńska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

NAUCZYCIEL KREATOREM POSTAW (ANTY)DYSKRYMINACYJNYCH W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

**Teacher as creator of anti-discrimination attitudes in the school
environment**

Abstract:

The article deals with the problem of anti-discrimination education in the Polish school in the context of the important role of the teacher in this process. The aim of the authors was to draw the attention of the teaching community to the fact that one of the most important tasks and challenges facing contemporary female and male teachers is to shape anti-discrimination attitudes in children and school youth. This task is difficult, yet feasible. The factor determining the effectiveness of these activities is, according to the authors, the anti-discrimination competences of educators, presented in this article.

Keywords: teacher, student, school, discrimination, anti-discrimination education, tolerance, teacher's attitude, teacher's competences

Abstrakt:

Artykuł podejmuje problematykę edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole w kontekście istotnej roli nauczyciela w tym procesie. Celem autorek było zwrócenie uwagi środowiska nauczycielskiego na fakt, że jednym z ważniejszych zadań i wyzwań, stojących przed współczesnymi nauczycielami i nauczycielkami jest kształtowanie postaw antydyskryminacyjnych u dzieci i młodzieży szkolnej. Jest to zadanie trudne, lecz wykonalne. Czynnikiem warunkującym efektywność tych działań są, zdaniem autorek, zaprezentowane w niniejszym tekście, kompetencje antydyskryminacyjne pedagogów.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, szkoła, dyskryminacja, edukacja antydyskryminacyjna, tolerancja, postawa nauczyciela, kompetencje nauczyciela

WPROWADZENIE

O dyskryminacji staje się głośno, gdy w przestrzeni publicznej dochodzi do działań lub wypowiedzi obrażających lub poniżających konkretne osoby czy grupy społeczne. Chociaż tolerancję i otwartość deklaruje wiele osób to obserwacja codziennego życia pokazuje, jak bardzo jesteśmy niechętni wobec tych, którzy odstają od tak zwanej średniej. Tolerancja oraz otwartość na wszelkiego rodzaju inność występuje bowiem najczęściej tylko w formie deklaratywnej. Niestety światopogląd dzieci i młodzieży w dużej mierze odzwierciedla poglądy dorosłych.

Literatura przedmiotu, doświadczenie pedagogiczne¹ i przykłady praktyki szkolnej pokazują, że niestety, szkoła przyczynia się do praktyk dyskryminacyjnych, powiela stereotypy i formy dyskryminacji, które są obecne w większości szkół. Niejednokrotnie niedostrzegane, przynoszą bolesne, a często tragiczne skutki. W okresie edukacji szkolnej, kiedy buduje się osobowość człowieka i relacje z innymi członkami grupy,

¹ dr hab. Ewa Wiśniewska, prof. nadzw. w PWSZ w Płocku, posiada kilkunastoletni staż w zawodzie nauczyciela szkoły podstawowej i doświadczenie nauczyciela metodyka – opiekuna studenckich praktyk pedagogicznych w placówkach oświatowych; dr Beata Cieśleńska, adiunkt w PWSZ w Płocku, posiada dwunastoletnie doświadczenie praktyczne w roli pedagoga szkolnego w szkole podstawowej (wcześniej również w liceum).

dochodzi do destrukcyjnego wpływu na jednostkę, z przyczyn niezależnych od jej działania.

W polskich szkołach uczniowie i uczennice, należący do jakiejś mniejszości, spotykają się z szykanami, a często z bezpośrednią przemocą ze strony swoich kolegów i koleżanek. Mimo to problem dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami w szkołach nie jest jeszcze przedmiotem debaty publicznej w Polsce, a dyskurs na ten temat jest nadal skromny. Pojedyncze artykuły dotyczące dyskryminacji w szkole są inspirowane najczęściej dramatycznymi wydarzeniami takimi, jak np. samobójstwo ucznia. Nośnikiem uprzedzeń i dyskryminujących postaw, niestety, jest nierzadko także kadra nauczycielska. Mimo wszystko, szkoła ze swoją wyjątkową misją społeczną, musi być wrażliwa na zjawiska dyskryminacji.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE Dyskursu

Powyższe argumenty przyczyniły się do podjęcia analizy problematyki edukacji antydyskryminacji w polskiej szkole, w kontekście istotnej roli nauczyciela w tym procesie. Zaprezentowane w niniejszym tekście analizy, refleksje i konkluzje oparto na następujących założeniach teoretycznych:

- 1) Każdy nauczyciel może i powinien być źródłem i kreatorem postaw antydyskryminacyjnych w szkole. We współczesnych oraz w perspektywie przyszłych realiów społecznych i kulturowych, edukacja antydyskryminacyjna w polskiej szkole jest bowiem niezbędna.
- 2) Praktyka dydaktyczno-wychowawcza w polskich szkołach pokazuje jednak, że obok nauczycieli, którzy uczulają dzieci i młodzież na problematykę dyskryminacyjną, funkcjonują również nauczyciele-kreatorzy dyskryminacji wobec uczniów. Badania pokazują, że może to wynikać z ich braku świadomości i wrażliwości, niewiedzy, braku specjalistycznych umiejętności, zarówno dydaktycznych, jak merytorycznych lub braku wiary w powodzenie działań antydyskryminacyjnych w szkole.
- 3) Wobec powyższego, do kanonu kompetencji nauczycielskich, należy dodać jeszcze specyficzne kompetencje nauczycielskie (obejmujące kompetencje osobowościowe, interpersonalne i międzykulturowe)

umożliwiający kadrze pedagogicznej aktywność antydyskryminacyjną, które w niniejszym tekście nazywamy „kompetencjami antydyskryminacyjnymi”. Wyrażamy również nadzieję, że fakt wyodrębnienia takich kompetencji, jak również zaproponowany termin, zyskają aprobatę środowisk: nauczycielskiego i pedeutologicznego.

INNOŚĆ OBIEKTEM (NIE)TOLERANCJI – WPROWADZENIE DO DYSKUSJI O DYSKRYMINACJI

Chcąc zrozumieć zjawisko dyskryminacji, w stosunkach społecznych i międzyludzkich, należy włączyć się w problematykę relacji *swój – obcy*. W psychologii obcość wiąże się z poczuciem niezrozumiałości, a niezrozumiałość wyraża się w odczuciu, że obce jest inne, dziwne. Uczuciem związanym z obcością, innością jest też poczucie zagrożenia. Jeśli coś jest nieznanne, nieprzewidywalne, to może być groźne, niebezpieczne.

J. Hanisz pisze: „Nie ma dwóch takich samych ludzi. Ich inność zakodowana jest już genetycznie lub wynika z oddziaływania otoczenia, w którym się rodzą, żyją i wychowują”². W zasadzie są trzy rodzaje odmienności stanowiące podstawę porównań i przyjmowania postaw wobec innych ludzi: pochodzenie, przynależność i cechy osobiste. Inny różni się zatem od nas jedną lub kilkoma cechami. Pochodzenie i przynależność odnoszą się do grupy etnicznej, zawodowej, społecznej, rasy³ lub narodowości. Nikt z nas nie ma wpływu na przynależność do danej grupy, nie wybieramy przecież koloru skóry ani miejsca urodzenia. Inaczej jest w przypadku cech osobistych, na które w większości mamy wpływ. O sposobie ubierania, zachowania, przekonaniach decydujemy sami, choć

² J. Hanisz, *Tolerowanie „inności” kolegów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Tolerancja. Studia i szkice*, t. 2, red. A. Rosół, M.S. Szczepański, Częstochowa 1995, s. 76.

³ Po raz pierwszy trzy rasy ludzkie opisał francuski zoolog, anatom i ewolucjonista George Cuvier w 1798 roku: białą (europoidalną), czarną (negroidalną) i żółtą (mongoloidalną). Powszechny stał się pogląd, że stosowane w dwudziestowiecznej nauce pojęcie rasy zostało zdyskredytowane i można zastąpić je bardziej neutralnymi wyrażeniami, np. *wspólnota*. Pojęcie *rasa* stało się problematyczne, dlatego obecnie stosuje się określenie *odmiana* w stosunku do koloru skóry człowieka, np. *odmiana biała, odmiana żółta* itd.

pod wpływem różnorodnych czynników. To nasze cechy osobowościowe, które sprawiają, że jesteśmy indywidualni⁴.

Stosunek do *inności* najczęściej rozpatrywany jest w kategoriach tolerancji i nietolerancji. Tolerancja od łacińskiego słowa *tolerare* (znosić, wytrzymywać) oznacza cierpliwość i wyrozumiałość dla odmienności. Definicja pedagogiczna W. Okonia mówi, że jest to wyrozumiałość, objawiająca się w przyznawaniu innym prawa do posiadania jakichś poglądów oraz do określonego działania, pomimo odmienności własnych poglądów i własnego postępowania. Autor wyróżnia dwa rodzaje tolerancji; pierwsza – umysłowa, polega na respektowaniu cudzych poglądów; druga – moralna, czyli wyrozumiałość wobec zachowania i stylu życia odmiennych od naszego⁵. Natomiast w ujęciu psychologicznym W. Szewczuk, określa tolerancję jako: po pierwsze – postawę lub zachowanie polegające na uznawaniu prawa innych ludzi do posiadania przekonań, postaw, zachowań różnych od naszych, a nawet sprzecznych lub też nisko przez nas ocenianych; po drugie – zdolność organizmu do znoszenia, bez ujemnych skutków, wpływu niekorzystnych warunków środowiskowych⁶.

Osoby tolerancyjne to „ludzie, którzy pozostawiają (...) miejsce dla mężczyzn i kobiet, których przekonań nie podzielają i których praktyk nie zamierzają naśladować; potrafią współżyć z innością, która, niezależnie od stopnia, w jakim aprobują jej obecność w świecie, pozostaje nadal czymś różnym od tego, co jest im znane, czymś obcym i osobliwym. O wszystkich ludziach, którzy potrafią się na to zdobyć (...) będę mówił, że posiadli cnotę tolerancji”⁷. Niewątpliwie jest to cecha konieczna, zarówno w życiu prywatnym, jak i w przestrzeni publicznej. Jeżeli bowiem nie nauczymy się żyć razem z ludźmi, którzy głoszą poglądy odmienne od naszych, uczynimy życie swoje i innych nie do zniesienia. Człowiek, któremu brak tolerancji,

⁴ Z. Ratajczak, *O tolerancji*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 3. red. K. Olbrych, Katowice 1995, s. 35-37.

⁵ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1982, s. 112.

⁶ *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979, s. 12.

⁷ M. Walzer, *O tolerancji*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999, s. 23.

jest przeważnie uciążliwy w życiu prywatnym, a w przestrzeni publicznej może się stać nawet niebezpieczny.

Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że podstawową zasadą tolerancji jest to, że nie trzeba aprobować cudzych poglądów i upodobań, lecz nie prześladować ludzi za to, że mają odmienne przekonania od naszych. Choć często razi nas cudzy strój, maniery, obyczaje, nie możemy prześladować ludzi za to, że widzą piękno w czymś innym niż my. Człowieka tolerancyjnego cechuje ksenofilia, czyli umiłowanie innego, obcego, odmiennego, cudzoziemskiego, zaś nietolerancyjnego – ksenofobia, która jest lękiem przed innym, przed obcym i na której wyrasta każda nietolerancja. Dotyczy to także nauczycieli.

W rozważaniach na temat tolerancji pojawia się także pytanie o granicę i motywy przejawiania postaw tolerancyjnych.

Według J. Hanisz „tolerancja powinna kończyć się tam, gdzie zaczyna się zło”⁸. Podobnie uważa B. Sztumska, która stwierdza, że „tolerancja kończy się, gdy naruszone zostaną obowiązujące w danym społeczeństwie obyczaje, normy, prawa”⁹. Jeżeli chodzi o motywy tolerancji, to naszym zdaniem, motywem uznania tolerancji za postawę właściwą powinien być szacunek do drugiego człowieka. Niestety, ale obecnie najpopularniejszym, uzasadnieniem postulatu tolerancji jest relatywizm, określany m.in. przez K. R. Poppera jako „pogląd, zgodnie z którym wybór pomiędzy dwiema konkurencyjnymi teoriami jest zawsze arbitralny, ponieważ: 1) albo nie istnieje nic takiego, jak prawda obiektywna, 2) albo, jeżeli istnieje, to nie ma nic takiego, jak teoria prawdziwa, a w każdym razie (choć nieprawdziwa) bliższa prawdy od innej, 3) albo wreszcie, jeżeli mamy dwie lub więcej teorii, nie mamy środków ani sposobu, aby przekonać się, że jedna z nich jest lepsza od drugiej”¹⁰.

⁸ J. Hanisz, op. cit., s. 75.

⁹ B. Sztumska, *Wychowawcze aspekty tolerancji* [w:] *Humanistyczne podstawy tolerancji*, red. S. Folaron, Częstochowa 1992, s. 74-79.

¹⁰ K.R. Popper, *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie. Wysoka fala następstw: Hegel, Marks i następstwa*, t. 2, przeł. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski, Warszawa 1993, s. 378.

Według A. Chmielewskiego relatywiści „pod płaszczykiem sformułowań o obiektywności i prawdziwości naszych poglądów ukrywają naszą zupełnie zrozumiałą stronniczość i nasze zupełnie naturalne zaangażowanie na rzecz własnych sposobów życia i rozumienia istoty rzeczy”¹¹. Relatywista stoi na stanowisku, że wyznawane przez niego poglądy nie mają uprzywilejowanego statusu względem innych poglądów i dlatego nie może domagać się, by jego punkt widzenia został przyjęty przez innych i był realizowany w sferze publicznej. Światopogląd czy styl życia powinien pozostać zatem prywatną sprawą każdego człowieka i nikt nie może mieć prawa do narzucania go innym ludziom. Stąd relatywistyczny postulat powszechnej tolerancji i podstawy roszczeń do bycia tolerowanym, a jednocześnie by tolerować innych.

W przypadku praktyki pedagogicznej relatywizm, w naszej ocenie, nie może stanowić subiektywnej motywacji nauczyciela do zajęcia stanowiska tolerancyjnego. Tolerancja bowiem nie wywodzi się tylko z poglądu o względności wszelkich poglądów, lecz przeciwnie – znajduje swe uzasadnienie w przekonaniu, iż każdemu człowiekowi należy się bezwzględnie szacunek. Szacunek ten wynika z samego faktu, że ktoś jest człowiekiem, a nie z pozytywnej oceny jego osobowości czy dokonań życiowych. Praktycznym wyrazem tego szacunku jest tolerancja. Jednak jest to szacunek wobec człowieka, lecz nie dla jego poglądów ani działań, które możemy uważać z jakiś powodów za fałszywe czy naganne. Szanujemy cudze prawo do posiadania własnych – nawet błędnych – przekonań, bo wiemy że każdy człowiek zasługuje na szacunek. Tolerujemy poczynania człowieka, bo go szanujemy, w innym wypadku nie mielibyśmy żadnego powodu, by ponosić jakiegokolwiek niewygody, by znosić czyjeś nieakceptowane przez nas zachowania. W tym sensie tolerancja obala relatywizm.

Obok tolerancji – na przeciwnym biegunie postaw wobec *Innego* – znajduje się nietolerancja. Szczegółową definicję nietolerancji proponuje

¹¹ A. Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wrocław 1997, s. 32-33.

T. Pilch¹². Według tego autora nietolerancja oznacza: postawę (zachowanie, sąd) wynikającą z procesów rozumowych lub pseudorozumowych, umotywowaną różnymi czynnikami o silnym zabarwieniu emocjonalnym; jej podmiotem są jednostki, grupy, instytucje lub państwo; dotyczy innych ludzi, grup, instytucji, ich właściwości, systemów wartości kulturowych lub religijnych, praw ludzi do posiadania odrębności w myśleniu, zachowaniu i wartościach; cechy i właściwości, przeciw którym jest skierowana, w świetle zasad powszechnego uznania, są uprawnione i w rozumieniu powszechnym nie szkodzą innym; wyraża się w różnych postaciach agresji, przymusu, eliminowania, ograniczania lub niszczenia.

Z czego wynika taki negatywny stosunek do odmienności? L. Kołakowski pisał, że: „potencjał nietolerancji jest w każdym z nas, bo potrzeba narzucania innym własnego obrazu świata jest na ogół silna; chcemy, by wszyscy wierzyli w to samo, co my, bo wtedy czujemy się duchowo bezpieczni i nie musimy rozważać własnych wier albo ich konfrontować z innymi”¹³.

T. Pilch do źródeł nietolerancji zalicza: ignorancję, przesady, poczucie odmienności, lęk i zagrożenie, specyficzne dyspozycje psychiczne¹⁴. Z psychologicznego punktu widzenia powody dla nietolerancji są co najmniej dwa. Pierwszym z nich jest naturalna umiejętność czy też zdolność człowieka do spostrzegania ludzi jako „swoich” i „obcych”. Drugim natomiast wyuczona i nabyta w trakcie socjalizacji postawa etnocentryczna, polegająca na stawianiu swojej kultury w centrum świata przy jednoczesnym braku tolerancji na kultury obce. Tolerancja wobec przedstawicieli innych kultur wydaje się zatem trudniejsza, ponieważ zakłada przezwyciężenie postawy etnocentrycznej.

¹² T. Pilch, *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski., S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 125.

¹³ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 1997, s. 40-41.

¹⁴ T. Pilch, op. cit., s. 120-121.

OD STEREOTYPÓW I UPREDZEŃ DO DYSKRYMINACJI – CZYLI, CO NAUCZYCIELE POWINNI WIEDZIEĆ O DYSKRYMINACJI I JEJ ŹRÓDŁACH?

Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej wszyscy są równi wobec prawa. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym, z jakiegokolwiek przyczyny. Równe traktowanie oraz niedyskryminacja należą do podstawowych pojęć a jednocześnie zasad praw człowieka. Nieuzasadnione różnicowanie czyjejś sytuacji albo praw, w szczególności ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, światopogląd, poglądy polityczne, niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, stan cywilny oraz rodzinny określane jest jako dyskryminacja. Dyskryminacja jest zabroniona przez prawo. Zakazuje jej zarówno wewnętrzne prawo polskie, jak i prawo Unii Europejskiej.

Nieodłącznym elementem praw człowieka jest więc równouprawnienie, które oznacza równość różnych podmiotów prawnych w ramach określonego systemu prawnego. Terminem, który oznacza realną sytuację, w której możemy faktycznie korzystać z przysługujących nam równych praw, jest natomiast termin równość. Równość jednak nie pojawia się automatycznie wraz z wprowadzeniem równouprawnienia w przepisach prawnych. Nierówności wynikają bowiem nie tylko z przepisów prawa, ale przede wszystkim z nieformalnych czynników, zakorzenionych w kulturze danego społeczeństwa takich, jak: tradycja, nawyki i przekonania. Dlatego droga do prawdziwej równości prowadzi poprzez przeciwdziałanie stereotypom, prowadzącym do uprzedzeń, które z kolei prowadzą do dyskryminacji. Wyjaśnijmy zatem kolejno te terminy.

Stereotypem jest uproszczony, jednostronny oraz emocjonalny pogląd czy przeświadczenie dotyczące danych procesów społecznych, grup społecznych czy samych społeczności. Cechuje go: jednostronność, sztywność, żywotność oraz nieprzemakalność, czyli odporność na argumenty i fakty. Stereotyp tworzy zatem umysłowe schematy, w oparciu

o które jest postrzegana i rozpoznawana grupa, będąca przedmiotem uprzedzenia. Dlatego najważniejszą cechą stereotypu jest jego zbiorowy charakter, ponieważ dane przekonanie funkcjonuje w świadomości dużej grupy ludzi i dotyczy także większych zbiorowości. Źródłami stereotypów mogą być zarówno własne doświadczenie i obserwacje, jak również nabycie poglądów od innych. Stereotypy generuje także niewiedza, lęk i strach przed nieznanym oraz postawa agresywno-emocjonalna jednostek i grup. Również niedowartościowane osoby kultywują stereotypy, aby podnieść sobie samoocенę.

Uleganie presji stereotypów może prowadzić do zaostrzenia konfliktów między nacjami, ataków fizycznych, agresji słownej, zrzucenia winy na kogoś, kto nie jest niczemu winny, a także śmierci niewinnych ludzi. Dlatego walka ze stereotypami to w rzeczywistości walka o szacunek i należną każdemu człowiekowi godność oraz równe prawa. Nikt z nas nie chce przecież czuć się gorszym ze względu na własne przekonania, pochodzenie czy wyznanie. Zmiana sposobu myślenia ludzi jest niezwykle trudna, gdyż – zdaniem L. Kołakowskiego¹⁵ – uprzedzenia zapewniają umysłowe bezpieczeństwo, a do zmiany zdania potrzebny jest wysiłek intelektualny, zaprowadzający w głowie spory chaos. Natomiast dzięki stereotypom świat jest bardziej przewidywalny i kontrolowalny. Informacje zgodne ze stereotypami są także o wiele łatwiej dostrzegane, zapamiętywane i odtwarzane.

Stereotypowe myślenie prowadzi do uprzedzeń. Uprzedzenie w ogólnym ujęciu to negatywna postawa, skierowana czy odnosząca się do ludzi, a także negatywne opinie lub uczucia wobec innych, żywione jedynie z powodu ich przynależności do określonej grupy. To także nieprzychylna ocena, osąd dokonany na podstawie stereotypowych przekonań. Z reguły bowiem uprzedzenie jest poprzedzone wstępną oceną innych, opartą na ograniczonej wiedzy i kontaktach z tymi, których dotyczy. Dlatego też jest postawą często niepotwierdzoną, nierzetelną, często irracjonalną, ale wpływającą na sposób indywidualnego postrzegania i oceniania członków danej grupy społecznej.

¹⁵ L. Kołakowski, op. cit.

P. G. Zimbardo¹⁶, pisząc o uprzedzeniu, podkreśla jego aspekt poznawczy oraz sposób uczenia się. W takim ujęciu uprzedzenie jest wyuczoną postawą wobec pewnej docelowej grupy, obejmującą negatywne uczucie, niechęć lub strach oraz zespół negatywnych poglądów, które wspierają tę postawę i wynikające z niej behawioralne nastawienie do unikania lub kontrolowania czy też dominowania nad tymi, którzy stanowią tę grupę docelową. Dzięki temu uprzedzenie staje się coraz mocniejsze w czasie. Natomiast informacje niezgodne ze stereotypami są znacznie trudniej spostrzegane i zapamiętywane oraz odtwarzane, a zatem nie mają większego wpływu na osłabienie, a tym bardziej zmianę postawy związanej z uprzedzeniem. Powyższe procesy i prawidłowości odgrywają kluczową rolę, gdy chodzi o nabywanie uprzedzeń, jak i ich przewyciężanie.

Podstawowym i powszechnie występującym źródłem uprzedzeń jest zatem szeroko rozumiany proces uczenia się, realizowany poprzez warunkowanie klasyczne, operacyjne, czy też uczenie społeczne. Dzieci słyszą bowiem, jak ich rodzice, przyjaciele, a zwłaszcza nauczyciele przejawiają swe uprzedzenia i naśladują ich w tym. Od dziesiątego roku życia dzieci zdolne są do solidarności, współdziałania. Łatwo ulegają sugestii i presji naśladowczej. Rodzą się nowe potrzeby związane z dojrzewaniem biologicznym i dorastaniem społecznym, wpływ osób znaczących i wzorów osobowych. W kontaktach z nimi tworzą się prototypy postaw jednostki wobec innych ludzi.

Uprzedzenia mogą powstawać i rozwijać się także jako produkt procesów poznawczych mających na celu uchwycenie i wyjaśnienie złożoności świata społecznego. Zgodnie z tym założeniem ludzie tworzą „własne” i „obce” grupy. Członkowie „swojej” grupy są postrzegani jako bardziej atrakcyjni i posiadający pożądane cechy (faworyzm wewnątrzgrupowy), natomiast członkowie „obcej grupy” – negatywnie (negatywizm pozagrupowy). Społeczna kategoryzacja na „my” i „oni” oraz rozpatrywanie „naszej” grupy w pozytywnych kategoriach, natomiast

¹⁶ P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, Warszawa 2012, s. 745-750.

„obcej” w negatywnym świetle, prowadzi dość łatwo i często, np. w środowisku szkolnym, do podziałów między uczniami poszczególnych klas czy roczników.

Źródłem uprzedzeń mogą też być potrzeby związane ze strukturą osobowości. Badania pokazują, że cechą, która może mieć znaczenie w wyjaśnianiu genezy uprzedzeń jest skala ideologicznego dogmatyzmu. Osoby z wysokimi wynikami w tej skali charakteryzują się zbyt sztywnymi poglądami na życie, nietolerancją w stosunku do poglądów odmiennych, ograniczonością umysłu, brakiem plastyczności i autorytaryzmem. Takie jednostki przejawiają wyraźne predyspozycje do uzewnętrzniania uprzedzeń w swoim zachowaniu. Również takie czynniki, jak: radykalizm, konserwatyzm, twardogłowość pełnią podobną rolę.

Genezy uprzedzeń można jeszcze upatrywać w bezpośrednich konfliktach międzygrupowych, przejawiających się w szczególności w formie współzawodnictwa przy podziale ograniczonych dóbr, np. stanowisk pracy czy dobrych szkół. Wobec tego wszelkie nieprawidłowo zaprojektowane współzawodnictwo czy rywalizacje w szkole także mogą prowadzić do przejawów uprzedzeń.

Podsumowując, uprzedzenia są pewnym typem postawy, w której występują trzy elementy składowe: 1) element poznawczy, sprowadzający się w tym przypadku do stereotypu; 2) element afektywny, obejmujący uczucia negatywne, najczęściej wrogości, nieżyczliwości, niechęci; 3) element behawioralny, składający się z predyspozycji do działania na określone sposoby wobec członków grupy będącej przedmiotem uprzedzenia.

Ostatni element uprzedzenia określany jest jako dyskryminacja. Dyskryminacja, mówiąc najprościej, to traktowanie kogoś gorzej niż innych w tej samej sytuacji. Dyskryminuje się ludzi z różnych powodów, na przykład ze względu na płeć, kolor skóry, wiek, status materialny, wyznanie czy orientację seksualną. Dyskryminacja może przejawiać się w sposób jawny i wówczas mówimy o dyskryminacji bezpośredniej, kiedy daną osobę traktuje się mniej korzystnie niż traktuje się, traktowano lub traktowano by inną osobę w szczególności, w porównywalnej sytuacji. Może ona także

przyjmować ukrytą formę, kiedy pozornie neutralne warunki, kryteria lub praktyki są niekorzystne dla pewnych grup i osób.

Dyskryminacja jest zjawiskiem, które zapoczątkowane i niehamowane ma tendencję do rozwijania się w czasie. Jedną z teorii przedstawiającą ten mechanizm jest schemat piramidy Allporta, który wyróżnia stadia dyskryminacji. Według G. Allporta dyskryminacja przechodzi przez pięć stadiów: 1) nieprzyjazny styl wyrażania się, np. w formie wrogich wypowiedzi, oczerniania, napaści słownej, a zwłaszcza uszczypliwych żartów, wypowiedzianych pod adresem członków grup rasowych, etnicznych czy narodowościowych; 2) unikanie czy też zachowanie dużego dystansu w kontaktach; 3) wykluczanie, np. z terenów zamieszkania czy korzystania z praw cywilnych, możliwości zatrudnienia; 4) fizyczny atak na osoby lub ich własność; 4) eksterminacja, czyli stosowanie nieodróżnianej, a więc totalnej przemocy w stosunku do całej grupy¹⁷.

Model ten prezentuje, jaki może być rozwój wypadków, gdy zignorujemy pierwsze symptomy, np. nienawistne komentarze. Zwróćmy uwagę, że współczesny dyskurs społeczny obfituje w wypowiedzi krzywdzące, oskarżające czy poniżające określone jednostki czy grupy społeczne. Po nich przychodzi unikanie, segregacja, separacja, potem dyskryminacja, na aktach przemocy i eksterminacji skończywszy. A historia ludzkości pokazuje przecież, że schemat dyskryminacji był już realizowany wiele razy. Wystarczy przypomnieć takie wydarzenia XX wieku, jak holokaust czy apartheid. Tym bardziej szkoła powinna być miejscem, w którym piętnuje się wszelkie, z pozoru niewinne, zachowania obraźliwe i krzywdzące wobec określonych jednostek czy grup.

¹⁷ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, [w:] *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*, red. B. Kłós, J. Szymańczyk, „Studia BAS Kancelarii Sejmu” 2011, nr 2 (26), s. 9-39.

PRZYKŁADY DISKRYMINACJI W ŚRODOWISKU SZKOLNYM I JEJ SKUTKI – CZYLI, DLACZEGO EDUKACJA ANTYDISKRYMINACYJNA JEST POTRZEBNA W POLSKIEJ SZKOLE?

Edukacja antydyskryminacyjna 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 rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji, rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych, wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane na zasadach włączania i upodmiotowienia”¹⁸.

Dla autorek niniejszego tekstu edukacja antydyskryminacyjna w szkole to uczenie o równości i szacunku! Mamy bowiem głębokie przekonanie, że ludzie, mimo iż są różni ze względu na wiek, płeć, pochodzenie, miejsce zamieszkania, wiedzę, umiejętności, status materialny czy inne czynniki, są równi. Każdy zasługuje na szacunek i możliwość dążenia do szczęścia. Tymczasem bezpieczeństwo części uczniów i uczennic w szkole jest zagrożone ze względu na zjawisko dyskryminacji. Ich koledzy i koleżanki stosują bowiem szeroki wachlarz zachowań dyskryminacyjnych i przemocowych takich, jak: izolacja, przemoc werbalna (w tym mowa nienawiści i wykluczający język), przemoc psychiczna, fizyczna, cyberprzemoc. Sprawcami dyskryminacji są niestety również nauczyciele i nauczycielki.

Poziom bezpieczeństwa w szkole nie jest taki sam w odniesieniu do różnych grup uczniów i uczennic. Ryzyko agresji słownej, relacyjnej i fizycznej w większym stopniu dotyka: uczniów ubogich, uczniów z niepełnosprawnością, uczniów nieheteroseksualnych, o innym wyznaniu niż katolickie, o innym kolorze skóry niż biały, dzieci o innym niż polskie pochodzeniu etnicznym, chłopców i dziewczynki, którzy nie realizują tradycyjnych ról płciowych, dzieci wyróżniające się wyglądem (np. dzieci

¹⁸ *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, red. M. Rawłuszko, Warszawa 2011, <http://bit.ly/1r7ZF9m> [dostęp: 20.07.2018], s. 7.

otyłe). Młodzież nie zna konstruktywnych sposobów reagowania na sytuacje dyskryminacji, dlatego panuje przyzwolenie na przemoc jako skuteczny sposób reagowania. Powszechna jest też postawa bierności, gdyż część grona pedagogicznego na różne sposoby bagatelizuje lub zaprzecza gorszemu traktowaniu, którego doświadczają uczniowie w szkole.

Skoro jednak nadrzędnym celem każdej szkoły jest budowanie pozytywnego klimatu, to wprost powinien być adresowany problem dyskryminacji, przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz mowy nienawiści. Zwracamy również uwagę, że bez kompetencji nauczycieli do rozpoznawania i reagowania na sytuacje dyskryminacji, edukacja antydyskryminacyjna w szkole albo będzie ograniczona, albo w ogóle nie będzie możliwa.

W 2015 i 2016 roku ukazały się raporty opracowane przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej¹⁹ dotyczące przejawów dyskryminacji w polskich szkołach. W szkole każdy powód był dobry do tego, by się z kogoś naśmiewać, mieć na kim skupić swoją agresję. Dobrze się uczysz to jesteś kujonem, nie chodzisz na religię to jesteś jehowcem, źle się uczysz, więc jesteś debilem. Z ubolewaniem należy przyznać, że wyzywanie, popychanie czy izolowanie rówieśników od reszty grupy jest często traktowane jako naturalne. Nie dostrzega się problemu. Powyższe raporty pokazały, że do dyskryminacji w relacjach rówieśniczych w szkole najczęściej dochodzi ze względu na: wygląd, status społeczno-ekonomiczny (ubóstwo), płeć i orientację homoseksualną. Do dyskryminacji uczniów dochodzi także ze strony grona pedagogicznego, a więc osób, których rolą i odpowiedzialnością jest zapewnienie dzieciom i młodzieży poczucia bezpieczeństwa i komfortowych warunków do zdobywania wiedzy i umiejętności społecznych. Wspomniane raporty, pokazały także, że choć działania antydyskryminacyjne są podejmowane w szkołach, to nie

¹⁹ *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015, http://www.tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf [dostęp: 15.07.2018]; *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek. O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Remuszko, Warszawa 2016, http://tea.org.pl/userfiles/raporty/tea_raport_www_final.pdf [dostęp: 15.07.2018].

zwalczają całkowicie uprzedzeń, czasami je nawet pogłębiając (np. podkreślając stereotypy).

Co zatem przemawia za potrzebą inspirowania i kreowania działań antydyskryminacyjnych w szkole? Najlepszymi, naszym zdaniem, argumentami przemawiającymi za koniecznością edukacji antydyskryminacyjnej w szkole są ujawniane przykłady/przypadki zachowań i postaw dyskryminacyjnych zarówno ze strony środowiska uczniowskiego, jak i nauczycielskiego. Dlatego poniżej przedstawiamy wybrane przykłady obrazujące poszczególne rodzaje dyskryminacji²⁰, które spotykamy w szkołach.

Seksizm. Przykładów dyskryminacji ze względu na płeć w szkole można przytaczać wiele. Dyskryminacja ta niekiedy jest tak przezroczysta, że dyskryminowane osoby nie zdają sobie z niej sprawy. Zagadnienie dyskryminujących praktyk pedagogicznych mających miejsce w przedszkolach podjęła Małgorzata Falkiewicz-Szult. Niektóre nauczycielki, z którymi rozmawiała, np. wyposażanie sal przedszkolnych w materiały dydaktyczne o zróżnicowanym poziomie trudności, uzasadniały w następujący sposób: „Jeśli chodzi o gry, to chłopcom kupujemy raczej takie, które zawierają więcej reguł. Chłopcy takie lubią (...); dziewczynki wolą gry łatwiejsze i takie staramy się im zapewnić” lub „dziewczynkom kupujemy gry o mało skomplikowanych zasadach i wybierając puzzle dla dziewczynek, kierujemy się treścią obrazków i ich ilością (...) Dla chłopców o większej liczbie kartoników, dla dziewczynek o mniejszej”²¹. Ponadto nauczycielki te kierowały do dzieci odmienne, stereotypowe przekazy np.: „Chłopcy nie płaczą i nie gotują obiadów; Kasiu, nie baw się samochodami, pobaw się lalką; Igo, dlaczego ty tak rozrabiasz, zachowujesz się jak chłopak! Oj, nieładnie”. Niektóre wypowiadały się o dzieciach w sposób, który wskazywał

²⁰ Wypowiedzi na temat przejawów dyskryminacji nieopatrzone przypisem, zostały zaczerpnięte z Raportu TEA z 2015 roku. *Dyskryminacja w szkole...*, op. cit.

²¹ M. Falkiewicz-Szult, *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007, s. 357-358.

na postrzeżenie ich przez pryzmat stereotypów płci, np. „Sandra to typowa chłopaciara; ciągle bawi się z chłopakami, a do tego jest agresywna”²².

Podobne sposoby myślenia nauczycieli o dziewczynkach i chłopcach przedstawiają badania Lucyny Kopciewicz wśród nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczycieli szkół średnich (liceum, szkoła zawodowa). Badaczka ta wykazuje z kolei, że chłopcy uznawani są za bardziej atrakcyjnych partnerów edukacyjnych dla nauczycielek klas początkowych. Choć niezdyscyplinowani, stanowią większe wyzwanie dla nauczycielek, które, gdyby miały pracować z grupą jedнопłciową, wybrałyby chłopców. Choć dziewczynki są postrzegane jako dobre uczennice, idealnie wykonujące szkolne zadania, to wiąże się to raczej z relacją między nimi a nauczycielkami na płaszczyźnie emocjonalnej, gdy nauczycielka odgrywa rolę matki, niż, jak z chłopcami, na płaszczyźnie intelektualnej oraz płaszczyźnie rozmowy.

Podobne wartościowanie dziewcząt i chłopców Kopciewicz zidentyfikowała u nauczycieli i nauczycielek liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych²³. Nauczycielki liceum postrzegały dziewczęta jako pozytywnie nastawione do zadań szkolnych i zmotywowane – jednak do zdobywania nie tyle wiedzy, co dobrych stopni. W chłopcach widzą natomiast pożądaných partnerów relacji dydaktycznych: chociaż nie wykazują oni właściwego stosunku do zadań szkolnych i zachowywania dyscypliny, są zdolni i sprawni komunikacyjnie: „z chłopcami pracuje się weselej i ciekawiej. Jest ciekawiej, coś się dzieje. Z dziewczętami jest spokojniej. Znaczą, może mniej problemów, bo wszystko takie bardziej uporządkowane, ale jest to bardziej męczące, nużące. Z chłopakami jest może więcej problemów, ale żywiej”²⁴. Nauczycielki przedmiotów ścisłych postrzegają natomiast dziewczęta jako te, które nie mają naturalnych zdolności do tych przedmiotów w przeciwieństwie do chłopców, którzy są leniwi, mało

²² Eadem, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130.

²³ L. Kopciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 349-392.

²⁴ *Ibidem*, s. 369.

zdyscyplinowani i niechętni do nauki, ale nie przeszkadza im to odnosić sukcesów w obszarach, w których dziewczęta są na przegranej pozycji: „Jak zadaję pytanie, przy którym trzeba pomyśleć, wysnuć jakiś wniosek, to najczęściej na to pytanie odpowiadają chłopcy”²⁵.

Ageizm (czyt. ejdżyzm) to dyskryminacja oraz wyznawanie irracjonalnych poglądów i przesądów, dotyczących jednostek lub grup społecznych, opartych na ich wieku. Przyjmuje się stereotypowe założenia na temat fizycznych lub umysłowych cech ludzi z określonej grupy wiekowej i zwykle wyraża się je w sposób poniżający, np. lekceważenie głosu i opinii osób młodych: „Ja mówię a ty słuchasz; Dzieci i ryby głosu nie mają”. Wiek to niewidoczne kryterium, które sprawia, że w szkole dwa światy się ze sobą nie spotykają. Wynika to najczęściej ze stereotypowego przekonania uczniów i uczennic, że za kryterium wieku idzie, charakterystyczny dla osób z danego szczebla edukacji potencjał intelektualny: „Nie rozmawiamy z tymi ludźmi z gimnazjum w ogóle (...) Dwa inne światy. To jest taka przepaść między gimnazjum a liceum. (...) To jest taki całkiem inny stan człowieka, (...) to jest za duża różnica w mentalności, tego się po prostu nie przeskoczy, nie porozumie się”. Przynależność do szkolnej starszyny jest zdecydowanym atutem: „Tu chodzi o to, że na przykład (...) na początku trudno było się wypromować, bo tu było dużo osób starszych, czwarte klasy, trzecie klasy”. Jednocześnie dla osób walczących o swoją pozycję wiąże się to z emocjonalnymi kosztami: „Na początku się bałem tych starszych klas”.

Ableizm to zestaw przekonań i zachowań, które zmierzają do nierównego traktowania osoby ze względu na faktyczną bądź spodziewaną niepełnosprawność. Jest to także przekonanie, że niepełnosprawność jest czymś negatywnym, co w miarę możliwości powinno być leczone, naprawiane lub eliminowane. Przejawem takiej dyskryminacji w systemie edukacyjnym jest fakt, że większość uczniów i uczennic niepełnosprawnych uczy się indywidualnie lub w szkołach specjalnych, w izolacji od rówieśników. Do dyskryminacji pośredniej uczniów niepełnosprawnych w szkole

²⁵ Ibidem, s. 372.

dochodzi między innymi wtedy, gdy np. dodatkowe zajęcia w ramach kółek zainteresowań, czyli teoretycznie otwarte dla wszystkich, są organizowane w budynku szkolnym na trzecim piętrze bez windy, co sprawia, że np. uczniowie/uczennice poruszający się na wózkach inwalidzkich nie są w stanie na nie dotrzeć: „Dziewczyny są wnoszone na wózkach w górę, w dół, bo przydział sal nie jest dostosowany do ich potrzeb. Jest to rodzaj takiej dyskryminacji pośredniej, niezauważanie problemu, no przecież ktoś cię wniesie na górę, no to nie ma problemu, no i nikt nie czuje, że dyskryminuje. Tak. Tylko że to jest problem, bo to nie każdy chce być noszony na rękach przez kolegów. A te dziewczyny są”. Również rówieśnicy nie szczędzą niepełnosprawnym kolegom przykrych uwag. Są w zasadzie dwie formy dyskryminacji, jakich doświadcza ta grupa – wyśmiewanie się i izolacja: „widać, że on odstaje od społeczeństwa (...), to widać, że ten człowiek jest odrzucony zupełnie. Widać, że chodzi taki smutny i w ogóle, sam po korytarzach, nikt z nim nigdy nie rozmawia” albo „Jest taki jeden właśnie inny i każdy z niego drze łacha, wyzywają go”. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że o osobach z niepełnosprawnościami w szkole mówi się, jak o kimś, z kim dzieląc te same szkolne korytarze i sale, ma się znikomy kontakt.

Klasizm to dyskryminacja z uwagi na status społeczny (ubóstwo, bieda) jest często niezauważalna przez dorosłych. Paradoksalnie sprawniejszymi niż nauczyciele i nauczycielki obserwatorami statusu ekonomicznego uczniów i uczennic są rówieśnicy, którzy potrafią w sposób brutalny segregować z tego powodu swoich kolegów i koleżanki. Dzieci z tzw. rodzin pełnych podkreślają swój wyższy status w odniesieniu do rówieśników wychowywanych przez jednego rodzica: „W mojej klasie było dużo dzieci, które miały po prostu jednego rodzica, była taka dyskryminacja, że ty nie masz na przykład ojca albo matki, to jesteś gorsza”.

Wśród form nierównego traktowania szczególnie często powtarza się wywyższanie się uczniów i uczennic o wyższym statusie majątkowym. Osoby te, nazywane w szkołach elitą, twierdzą, że „są lepsi, trzymają się z daleka od zwykłych (ludzi, uczniów), poniżają i wyśmiewają biedniejszych, sprowadzają do parteru”; mówią na przykład: „nas stać na lepszą

wycieczkę; bo mi rodzice kupili takiego ścigacza, takie auto, ja mam na zawołanie takie telefony”.

D. Chętkowski zauważa, że: „Biednych traktuje się, jak osoby, które nie są takie, jakie powinny być. Ma to swoje dobre, jak i złe strony. W zależności od szkoły i jej pracowników może to oznaczać dla biednych uczniów i uczennic albo przywileje i pomoc (np. darmowe obiady, zwolnienia z pewnych opłat, stypendia, dodatkowe lekcje) albo dyskryminację (przypisanie do «gorszej» klasy, pozbawianie pewnych praw, a nawet rozpoczęcie procesu pozbycia się ich ze szkoły). Nieraz w tym samym miejscu spotka biednych zarówno troska, jak i obojętność, a nawet napiętnowanie, wykluczenie”²⁶. Uczniowie nieraz słyszą, że: „są nic nie warci; szkoda na nich czasu, bo i tak niczego się już nie uczą; skoro ich mama jest sprzątaczką, to oni też tak skończą”.

Bieda dzieci w szkole nader często oznacza ich inne, gorsze funkcjonowanie, stygmatyzację w gronie rówieśniczym, nierówne traktowanie przez szkołę i system oświatowy.

Atrakcjonizm to problem dyskryminacji z uwagi na wygląd, który wśród dzieci i młodzieży jawi się szczególnie wyraźnie. Zjawisko to jest podsycane przez kulturę masową, która oprócz tego, że pokazuje, jak trzeba się ubierać i wyglądać, dodatkowo dyktuje, jakie ciało jest atrakcyjne, a jakie nie. Katalog cech, które mogą narażać na drwiny bądź wyzwiska w szkole związane z wyglądem to przede wszystkim: bardzo niski bądź bardzo wysoki wzrost, blizny, szczupła bądź – przeciwnie – cięższa budowa ciała. Na uwagę zasługuje fakt, że duża liczba przykładów takiej dyskryminacji dotyczy cech wrodzonych, a zatem takich, na które ludzie nie mają wpływu bądź jest on znacznie ograniczony. Uczniowie naznaczają i szykanują się między innymi przezwiskami, takimi jak „syf” lub „bida”. Nauczyciele i nauczycielki sami często nie dostrzegają, że są skłonni faworyzować te osoby w klasie, które są ładne lub zadbane. Przypisują im pozytywne cechy, na przykład inteligencję, grzeczne zachowanie, zdolności. „Jak

²⁶ D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, red. D. Obidniak, Warszawa 2011, s. 11-12.

nauczyciel potrafi cię wyśmiać, np. przez niski wzrost, to już w ogóle nie jest fajnie (...) Ja mam w szkole nauczyciela, co też tak się wyśmiewa: A ty w gimnazjum? Co ty tu robisz? Do przedszkola, do podstawówki wracaj”.

Wygląd staje się powodem do dyskryminacji także przez asocjacje. Uczniowie przypisują, np. określoną, negatywnie wartościowaną orientację seksualną swoim kolegom tylko na podstawie stylu ubierania się, np. „Pedał mówi się na chłopaka, który dba o siebie, bo np. układa sobie grzywkę rano i chodzi w rurkach (...)”. Wygląd dla młodzieży jest podstawowym kryterium nie tylko oceny, ale także określa przynależność do różnych grup, społeczności szkolnej, narażonych na zjawisko etykietowania: „(...) często osoby, które słuchają hip-hopu lub metalu, rocka, kupują sobie różnego typu ubrania, związane z tym, ubierają się w takim stylu właśnie. Często chodzi o ubiór, bo ty się ubierasz, (...), chodzisz jak w worku, ty chodzisz nie tak i w ogóle, bo ty jesteś brudasem”. W sposób pejoratywny określa się np. także dziewczęta, które robią sobie makijaż: „Tamta jedna ma tapetę i od razu tapeciara”.

Homofobia to dyskryminacja ze względu na orientację seksualną, jak dotąd raczej milczeniem pomijana w szkołach. Praca z klasą na temat homofobii jest jednym z większych wyzwań edukacyjnych, gdyż z jednej strony dotyka ludzkiej intymności, a z drugiej może prowadzić do kwestionowania postaw i norm wyniesionych z domu rodzinnego oraz grup rówieśniczych. O osobach o innej, niż dominująca, orientacji seksualnej uczniowie wyrażają się najczęściej: „homo”, „geje”, „ci ludzie”, „te osoby”. Do określenia homoseksualnych mężczyzn, osób uczących się bądź pracujących w szkole, używa się sformułowania „pedał”. Można odnieść wrażenie, że słowo to jest dzisiaj najbardziej powszechną szkolną obelgą. W szkolnej przestrzeni osobami najbardziej narażonymi na taką dyskryminację pozostają chłopcy, którzy nie ubierają się w sposób stereotypowo przypisany młodym mężczyznom: „(...) chłopak, który idzie ściśnięty rurkami różowymi, w jakiejś koszulce, fryzurka, okulary różowe albo niebieskie i idzie taka ciota”.

Rasizm to dyskryminacja ze względu na pochodzenie, narodowość, kolor skóry. Całość relacji uczniów i uczennic, o doświadczeniu

migracyjnym, wskazuje na wielość wykluczeń, jakich mogą doświadczać. Wynikają one nie tylko z odmiennego pochodzenia i nieznaności języka, ale także z innego wyznania czy, w niektórych przypadkach, koloru skóry. Nasuwa to skojarzenie z tzw. dyskryminacją krzyżową, czyli z „takim współgraniem ze sobą różnych charakterystyk grupowych danej osoby, które wchodzi ze sobą w interakcje jednocześnie. Nie daje się ona zredukować do po prostu «sumy» doświadczeń, wynikających z przynależności do różnych grup, lecz tworzy nowy, charakterystyczny system wykluczeni”²⁷.

Aby doświadczyć innego traktowania w szkolnym środowisku, nie trzeba jednak koniecznie pochodzić z odległego kraju. Często wystarczy tylko mieszkać bądź przeprowadzić się spoza terytorium symbolicznie postrzeganego jako swoje, np. z innej dzielnicy bądź miejscowości: „(...) byłem na przykład w gimnazjum dyskryminowany przez nauczycieli, ze względu na to, gdzie mieszkam; (...) były takie jednostki, trzech nauczycieli, którzy mnie szanowali, a tak to reszta uważała mnie, że ja jestem jakimś, nie wiadomo jakim złodziejem, przestępcą. No i raz była jakaś afera, coś z narkotykami u nas w szkole. Chłopak dla żartu przyniósł sobie w torebeczce mąki, wzięli podejrzenia o narkotyki. To nie tego chłopaka wzięli pierwszego na dywanik, tylko mnie, a jak ja się zapytałem, dlaczego «no bo ty jesteś z tego osiedla, tam na pewno macie z tym styczność»”. Inny nauczyciel, w zadaniu z fizyki polecił obliczyć: „ilu uchodźców trzeba zepchnąć z tratwy, aby dopłynąć do celu” (!).

Sytuacje napiętnowania w szkole pojawiają się także przez skojarzenia osób polskiego pochodzenia z grupami silnie stereotypizowanymi, np. „Ja mam w klasie kolegę, który jest ciemnej karnacji, a nie jest pochodzenia no... z zagranicy, po prostu ma ciemną karnację, i zjazdy zaraz, że on to jest murzynem, że się zlewa z asfaltem i w ogóle. (...) Jeżeli jest to dziecko romskie, to jest wyzywane od «brudnego Cygana», «głupiego», śmierdzącego. Mimo, że jest w białej koszulce ze sztywnym kołnierzykiem, spodniach w kant i ma pachnące, wymyte włosy, to i tak słyszy obelgi”.

²⁷ D. Cieślukowska, N. Sarata, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Warszawa 2012, <http://tea.org.pl/userfiles/file/Wielokrotna.pdf> [dostęp: 15.07.2018], s. 7.

Ze względu na religię, wyznanie, światopogląd. Dzieci z mniejszości religijnych lub niewierzące także nierzadko doświadczają odrzucenia i napiętnowania w szkole. Wątek kosztów psychologicznych, ponoszonych przez uczniów i uczennice z rodzin niewierzących, został uwzględniony w pilotażowych badaniach, dotyczących doświadczeń takich dzieci w narracjach ich rodziców, prowadzonych przez Katarzynę Gawlicz i Marcina Starnawskiego²⁸. Badanie to pokazało, że nieuczestniczące w lekcjach religii dzieci, odsyłane są do świetlicy, biblioteki, gabinetu pedagoga lub chodzą z wychowawczynią po korytarzu przez czas trwania zajęć. Mają poczucie, że są inne, wykluczone, odrzucone. Poczucie to jest dodatkowo wzmacniane przez rówieśników, którzy wykluczają nieuczestniczącego kolegę lub koleżankę z zabawy, rozmowy, wyzywają je „jehowcem”.

Inne formy dyskryminacji. W szkole charakterystycznym jest fakt, że jednym uczniom jest łatwiej, a drugim trudniej zaskarbić sobie sympatię niektórych nauczycieli. Tymi pierwszymi najczęściej są ci, którzy są bardziej majątni, mają dobre wyniki w nauce, próbują przypodobać się kadrze pedagogicznej. Wtedy, np. „niektórzy (nauczyciele) wyzywają, że jesteśmy głupkami, debilami, i tak się nie nauczymy lub (...) od jakiegoś ucznia więcej wymaga niż od drugiego, to tak jakby ci nauczyciel wprost powiedział, że ty jesteś bardziej tępa”. Inny przykład, gdy nauczyciel mówi do ucznia: „Tobie się nie da pomóc i nie będę tobie pomagać, rób se (!) co chcesz, to nie ma sensu, żebym tobie pomagał” lub „Szkoda na ciebie czasu, bo i tak niczego się już nie nauczysz”.

Gorzej traktowany może być w szkole także uczeń ze względu na zainteresowania czy styl życia: „Ja byłem dyskryminowany, np. za to, że lubię czytać komiksy”. Inny uczeń stwierdza: „W poprzedniej szkole czułem, widziałem po prostu wzrok niektórych ludzi z taką pogardą, gdy nosiłem koszulkę z symbolem Batmana”.

²⁸ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011, s. 251-253; K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław 2014, s. 84 – 89.

Na zakończenie tej części, poświęconej sytuacjom i strukturom dyskryminacyjnym w szkole, należy koniecznie odnieść się do skutków tych zjawisk.

Przede wszystkim odbija się to na stanach emocjonalnych, jakie towarzyszą dyskryminowanym uczniom i uczennicom: „głupio to na klatę przyjąć; to jest nieprzyjemne; jest przykro; czułem się wyobcowany; czuję się inna”. W sytuacji wykluczenia uczennica/uczeń: pograża się, zamyka się w sobie, czuje się niepotrzebna/niepotrzebny, nie może znaleźć swojego miejsca. Widoczne jest też osamotnienie uczniów, doświadczających gorszego traktowania i wyizolowania ze społeczności szkolnych. Oprócz smutku i przygnębienia może pojawiać się też strach. Pozostawanie osobą, narażoną na złe traktowanie ze strony rówieśników, zmniejsza także motywację do przebywania w szkole, a w konsekwencji powoduje niechodzenie do szkoły lub przeniesienie się do innej.

Badania psychologiczne pokazują, że dyskryminowanie prowadzi przede wszystkim do obniżenia poczucia własnej wartości u osób dotkniętych tym zjawiskiem. Na przykład dziewczęta, którym wpajano, że są gorsze od chłopców w nauce przedmiotów ścisłych czy technicznych lub osoby z rodzin o niskim statusie ekonomicznym – uważane za mniej zdolne w nauce – oceniając rezultaty własnych działań, skłonne są uznać je za gorsze niż takie same wyniki osiągnięte przez pozostałe osoby w klasie. Oznacza to, że przyswoiły one wiedzę, gdzie jest ich miejsce i zaczęły same siebie postrzegać jako gorsze.

Wpływ dyskryminacji obejmuje także sferę rzeczywistego działania jednostki. Jeśli ktoś nawet przez krótki czas zajmuje niską pozycję w grupie, to osiąga gorsze rezultaty w wykonywaniu zadań. Już samo przydzielenie uczniowi lub uczennicy etykiety gorszego/gorszej ma wystarczająco destrukcyjny wpływ i może wpływać na rzeczywiste wyniki w nauce. Wyjaśnia to tzw. samospełniające się proroctwo, np. kiedy nauczyciel jest przekonany, że uczeń pochodzący z rodziny dysfunkcyjnej jest mniej zdolny i jednocześnie działania tego nauczyciela odzwierciedlają to przekonanie, bo nie poświęca mu czasu, nie dopuszcza do głosu na lekcji, nie motywuje do nauki itp. Efekt jest taki, że uczeń zaczyna podzielać

przekonania nauczyciela na swój temat, ma mniejszą motywację do nauki i faktycznie osiąga gorsze rezultaty w nauce, w porównaniu do swoich kolegów i koleżanek.

Fatalne skutki bierności oraz przyzwyczajania się do gorszego traktowania i przemocy jako stałego wymiaru życia w szkole spychają dzieci i młodzież w stronę zobojętnienia i pasywności. Skutkiem dyskryminacji jest to, że uczniowie i uczennice dostosowują się do większościowej, krzywdzącej normy, a w niektórych przypadkach internalizują przekonanie o własnej ułomności. W niektórych przypadkach dochodzi także do wtórnej wiktymizacji, czyli odpowiedzialnością za agresję obarczana jest jej ofiara. Część dzieci, na skutek długotrwałego narażenia na dyskryminację, uwewnętrznia przekonanie o tym, że są gorsze.

Podsumowując, należy zdecydowanie stwierdzić, że dyskryminacja i przemoc motywowana uprzedzeniami w szkole może prowadzić do przykrych konsekwencji, wśród których najpoważniejszymi są: złe samopoczucie, ograniczone możliwości uczenia się, zaburzenia zdrowotne, przerwanie edukacji, a nawet próby samobójcze.

NAUCZYCIEL WOBEC DISKRYMINACJI W SZKOLE – CZYLI, O POTRZEBIE NAUCZYCIELSKICH KOMPETENCJI ANTYDISKRYMINACYJNYCH

Szkolne praktyki, które można określić jako edukację antydyskryminacyjną 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”²⁹. Po pierwsze, są to działania edukacyjne, podejmowane w reakcji na mające miejsce w szkole zdarzenia dyskryminacyjne czy przemocowe. Po drugie, wykorzystywanie przez niektórych nauczycieli tematyki swoich zwykłych zajęć (np. języka polskiego, etyki, historii), aby wprowadzać wątki antydyskryminacyjne. Po trzecie, są to projekty antydyskryminacyjne, realizowane w formie zajęć dodatkowych, promujących ogólną wiedzę

²⁹ *Edukacja antydyskryminacyjna...*, op. cit., s. 7.

na temat równego traktowania oraz różnorodności społecznej. Po czwarte – projekty antydyskryminacyjne osadzone w społeczności lokalnej i jej historii. Podkreślić należy także, że edukację antydyskryminacyjną stanowią trzy równoważne komponenty: 1) przekazywanie i rozwijanie wiedzy, 2) rozwijanie praktycznych umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji, 3) kształtowanie postaw równościowych, tj. opartych na uznaniu godności, wolności, równości i szacunku wszystkich osób. Komponenty te spełnione razem stanowią o właściwej realizacji tej edukacji.

Niewątpliwie, ogromną – jak nie decydującą – rolę w organizacji, przebiegu i efektach edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach odgrywa grono pedagogiczne. Można zatem postawić pytanie: jakie czynniki tkwiące w nauczycielach i nauczycielkach determinują ich efektywną rolę w tym procesie? W wyniku analizy literatury przedmiotu oraz w świetle własnej praktyki edukacyjnej stwierdzamy, że niezbędne do tego są swoiste kompetencje nauczycielskie, które nazwałyśmy kompetencjami antydyskryminacyjnymi i do których zaliczamy kompetencje: osobiste, interpersonalne i międzykulturowe.

Nauczyciel pracuje całym sobą, a więc nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także poprzez swoje zachowania i postawy modeluje zachowania i postawy osób uczących się. Powinien zatem niewątpliwie posiadać takie kompetencje, które, w powiązaniu z wyznawanymi przez niego wartościami i motywami jego postępowania, będą miały istotny wpływ na przebieg i wynik edukacji antydyskryminacyjnej w przestrzeni szkolnej, w szczególności zaś procesu kształtowania postaw antydyskryminacyjnych w środowisku uczniowskim.

Kompetencje najogólniej 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. Wiedza umożliwia rozumienie rzeczywistości, umiejętności warunkują efektywne działania, natomiast cechy osobiste, wartości i postawy wspomagają jakość działania i nadają mu indywidualny charakter³⁰. Na

³⁰ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 241-242.

kompetencje nauczyciela można spojrzeć z kilku poziomów³¹: intrapersonalnego (kompetencje osobiste), interpersonalnego (kompetencje interpersonalne), grupowego (kompetencje interpersonalne), instytucjonalnego i społecznego (kompetencje społeczne). Do powyższych należy koniecznie dodać kompetencje dydaktyczne nauczyciela, na które składają się: wiedza i umiejętności specjalistyczne/merytoryczne związane ze specyfiką antydyskryminacji oraz dydaktyczne niezbędne do efektywnego i skutecznego kierowania procesem edukacji antydyskryminacyjnej.

Gdy patrzymy na działalność nauczyciela w obszarze antydyskryminacji priorytetowe, naszym zdaniem, są kompetencje osobiste i interpersonalne. Kompetencje osobiste, to zarówno cechy osobiste, jak i postawy oraz osobista wiedza i umiejętności. Z punktu widzenia działań antydyskryminacyjnych pożądane są następujące cechy osobiste i postawy nauczyciela:

- otwartość – gotowość do poznawania siebie, do autorefleksji, do dzielenia się swoimi przeżyciami i myślami; otwartość na innych, czyli chęć zgłębiania doświadczeń innych, ich systemów wartości, stylów życia bez narzucania własnej wizji świata; gotowość do korzystania z różnych form wsparcia zawodowego;
- tolerancja – uznanie prawa do odmienności i szacunek dla ludzi preferujących różne od naszych wartości;
- empatia – wrażliwość i zdolności do współodczuwania;
- cierpliwość – świadomość odroczenia w czasie efektów własnej pracy;
- odwaga – zdolność do działania, zgodnego z własnymi zasadami i przekonaniami, ale także gotowość do przyznawania się do błędów i przyjmowania krytyki;
- szacunek dla innych – uwzględnianie dobra i potrzeb innych;
- stabilność uczuciowa – zachowanie równowagi emocjonalnej w różnych sytuacjach;
- odpowiedzialność – wypełnianie w sposób jak najbardziej kompetentny swojej roli, poddawanie refleksji i ocenie własnych działań;

³¹ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 208.

- asertywność – umiejętność wyrażania własnych opinii, ale bez obrażania innych, świadomość własnych praw, ale także przyznawanie praw innym;
- ciekawość i pomysłowość (kreatywność) – zdolność do twórczego i spontanicznego reagowania na sytuację, do poszukiwania nowych rozwiązań i eksperymentowania;
- poczucie humoru – pozwalające nabrać dystansu zarówno do siebie, własnych trudności, jak i łagodzić sytuacje trudne.

Natomiast profil kompetencji interpersonalnych nauczyciela kształtującego u uczniów postawy antydyskryminacyjne, można z powodzeniem odnieść do, opisanego przez T. Kotarbińskiego, postawy opiekuna społecznego, „(...) na którym można polegać, na którego można liczyć, że nie zawiedzie przyjaciela w potrzebie, ani tych, których wziął w opiekę, ani sprawy, którą słusznie przyjął za swoją, ba, że i ci, z którymi musi walczyć, mogą być pewni, że dołoży starań, by nie wyrządzać im żadnego cierpienia ponad to, którego się będzie domagała obrona przyjaciela, podopiecznego, sprawy wyróżnionej”³². Jest to zatem nauczyciel/nauczycielka który/a: akceptuje, okazuje szacunek, nie okazuje wrogości, rozmawia, dotrzymuje tajemnicy, nie podważa okazanego jej zaufania, okazuje zrozumienie, dzieli się swoimi opiniami i zdaniem, mówi o sobie, można na niej polegać. Ponieważ ma do czynienia z klasą, czyli grupą uczniów. W efektywnym wykonywaniu zadań pomogą mu jeszcze takie umiejętności, jak:

- diagnozowanie i uwzględnianie potrzeb indywidualnych i grupowych;
- umiejętność dostosowania stylu pracy do potrzeb i procesów zachodzących w grupie;
- umiejętność skutecznego i efektywnego komunikowania się;
- udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych;
- diagnozowanie i rozwiązywanie konfliktów;
- budowanie atmosfery życzliwości;
- budowanie poczucia odpowiedzialności.

³² T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966, s. 131.

Szkoła jest niewątpliwie miejscem różnorodności: od charakterów, przez religie i kultury, po status ekonomiczny. Różnorodność, wyrażana często w formie specyficznych i trudnych zachowań i poglądów uczniów, wiąże się z koniecznością dokonywania przez nauczyciela niekiedy trudnych wyborów. Te różnice sprawiają, że bycie razem może prowadzić do konfliktów. Postawa tolerancyjna, czyli akceptująca i nieagresywna, zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów, gwarantuje radość ze wspólnego bycia razem. Obcowanie nauczyciela z różnorodnością na poziomie klasy szkolnej oznacza potrzebę koncentracji na uczniu, jego wielorakich potrzebach i predyspozycjach. Zakłada więc, nie tylko daleko idącą ze strony nauczyciela indywidualizację nauczania i wychowania³³, ale przede wszystkim autentyczną postawę tolerancji. Tylko tolerancyjny nauczyciel może bowiem skutecznie wychowywać do tolerancji.

Każdy człowiek, również nauczyciel, uwikłany jest w dramat tolerancji – nietolerancji. Do tolerancji dochodzi się głównie przez intelekt. Gdy jednak staje się ona postawą emocjonalną, wówczas mamy do czynienia z indywidualnym wymiarem zjawiska tolerancji, która staje się cnotą. Mamy wtedy do czynienia z „ładem serca, który jest najważniejszy dla porządku świata”³⁴. Ład serca nauczyciela doskonale służy stosunkom wewnątrzszkolnym. Łagodzi, wycisza, wspiera. Pomaga przetrwać najtrudniejsze. Otworzyć się na problemy uczniów. Stwarzać im poczucie bezpieczeństwa psychicznego. Służyć porządkowi emocjonalnemu w relacjach wzajemnych. Ład serca to dar niezwykły. Nauczyciel przejawiający ład serca, wywodzący się z trudnej postawy tolerancji, jest dla uczniów osobą niezwykle cenną, bywa że niezastąpioną.

Jaka jest rola nauczycieli w kształtowaniu u uczniów postawy tolerancji? Życie wewnątrzszkolne stwarza wiele sytuacji, dzięki którym można się uczyć tolerancji niejako *ad hoc*. Wychowanie człowieka tolerancyjnego

³³ J. Rafał-Łuniewska, *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6168> [dostęp: 19.07.2018], s. 4.

³⁴ Z. Dąbrowska, *Tolerancja jako wartość i konieczność rodzinna*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 2, s. 17-24.

wymaga jednak spełnienia kilku warunków. Za H. Hamer³⁵ stwierdzamy, że ważna jest bezwarunkowa miłość, szczególnie we wczesnym dzieciństwie, stosowanie łagodnych metod wychowania, minimalizacja stosowania przymusu i kar, rzeczowe argumentowanie, uważne słuchanie wychowanków, konsekwencja w oddziaływaniach wychowawczych, dawanie pozytywnego przykładu, zachęcanie do nawiązywania różnych kontaktów społecznych. Do tego można jeszcze dodać: ukazywanie świata wartości, uczenie miłości do człowieka, stwarzanie sytuacji wychowawczych w aspekcie generowania dobra, wdrażanie do refleksyjności nad własnym życiem i kreowanie własnej tożsamości.

Zdaniem K. Chałas w procesie wychowania do tolerancji występują etapy, obejmujące zadania i działania nauczyciela oraz adekwatną do nich aktywność ucznia. W modelu tym po stronie nauczyciela autorka proponuje kolejno: 1) poznanie przez wychowawcę poziomu postawy tolerancji wyrażanej dotychczas przez wychowanka; 2) wspomaganie wychowanków w poznaniu istoty tolerancji, jej celu i znaczenia w życiu indywidualnym i społecznym; 3) wspomaganie wychowanków w zrozumieniu potrzeby bycia człowiekiem tolerancyjnym; 4) motywowanie wychowanków do kształtowania i prezentowania postawy tolerancji; 5) wspomaganie wychowanków w kształtowaniu i wyrażaniu tolerancji; 6) wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie. Po stronie ucznia natomiast wymienia: 1) uświadomienie sobie własnego poziomu postawy tolerancji, wartościowanie jej; 2) poznanie i zrozumienie istoty właściwie rozumianej tolerancji, jej rodzajów oraz znaczenia w aspekcie rozwoju człowieka, mikro i makrostruktur społecznych świata; 3) akceptację tolerancji; 4) uświadomienie sobie potrzeby bycia tolerancyjnym; 5) zaangażowanie w kształtowanie własnej postawy tolerancji; 6) wartościowanie siebie w aspekcie urzeczywistniania postawy tolerancji³⁶.

³⁵ H. Hamer, *Demon nietolerancji: nie musisz stać się prześladowcą ani ofiarą*, Warszawa 1994, s. 239.

³⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki*, Lublin-Kielce 2003, s. 233-234.

Pierwszym zadaniem wychowawcy jest zatem poznanie u wychowanków poziomu postaw tolerancji i zachowań, które będą jej wskaźnikiem. Pozwoli to na odpowiedni dobór treści i metod działania. Uświadomienie przez uczniów wyrażanej własnej tolerancji pozwoli poznać siebie, określić drogę własnego rozwoju. Kolejnym zadaniem jest poznanie celu tolerancji, nabycie umiejętności rozróżniania tolerancji, jako wartości od pseudotolerancji, określanie jej granic, dostrzeganie jej powiązań z innymi wartościami. Ważne jest też, aby wychowankowie poznali historię, kulturę, zainteresowania innych, ich poglądy. Pożądane są tu umiejętności interpersonalne, umiejętności wartościowania i uzasadniania postaw. Istotne jest także wspomaganie wychowanków w zaakceptowaniu tolerancji jako wartości i w zrozumieniu potrzeby bycia człowiekiem tolerancyjnym.

Szacunek i tolerancję wobec innych osób, szczególnie o odmiennym kolorze skóry, pochodzeniu etnicznym czy religii, nauczyciel może budować za pomocą kompetencji międzykulturowej, czyli wiedzy, dotyczącej innych kultur oraz wiedzy, dotyczącej procesów zachodzących między ludźmi, pochodzącymi z różnych kultur, np.: co to są stereotypy czy etnocentryzm, umiejętności współistnienia międzykulturowego, np.: umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów, umiejętności komunikacji międzykulturowej, postaw otwartości wobec różnorodności, szacunku wobec osób o odmiennym pochodzeniu etnicznym czy akceptacji niejednoznaczności w kontaktach międzykulturowych.

Nauczyciele powinni także pamiętać, że rzetelna wiedza, o odmienności innych powinna pochodzić również od osób będących jej nośnikami, dlatego „(...) musi być pełna, rzeczowa i przekonująca. Brak wiedzy powoduje nietolerancję i funkcjonowanie negatywnych stereotypów”³⁷. Kontakt osobisty z osobą odmienną powoduje zanik lęku, niepewności, niechęci przed tym, co inne i nieznanne. Poprzez takie działanie mamy możliwość bliższego poznania siebie i drugiego człowieka. Właśnie wtedy często przekonujemy się, że różnice nie są tak znaczące i nie wpływają

³⁷ Ibidem, s. 230.

na wszystkie sfery kontaktów oraz na ocenę innych³⁸. Ważne jest także, aby każdy młody człowiek posiadał zdolność nawiązywania poprawnych stosunków interpersonalnych, ułatwiających kontakt z drugim człowiekiem takich, jak: dialog, zrozumienie, troska, chęć niesienia pomocy.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Dyskryminacja, przemoc czy mowa nienawiści, pozostawione bez reakcji i skutecznego sprzeciwu, utrwalają się. Najcięższe konsekwencje ponoszą osamotnione i bezbronne jednostki. Dyskryminacja krzywdzi. W przypadku szkoły mówimy o kilkuletnich krzywdach doświadczanych przez dzieci i kilkunastoletnią młodzież. Dyskryminacja zagraża ich zdrowiu, bezpieczeństwu, ale też ogranicza możliwości uczenia się. W odniesieniu do całych grup, przyglądających się nierównemu traktowaniu, konsekwencją jest zobojętnienie lub przejście krzywdzących, dyskryminacyjnych norm. W ten sposób wchodzimy w błędne koło dyskryminacji i przemocy. Zjawiska te wpisują się w przestrzeń szkolną, normalizują się jako jej zwyczajne czy niegroźne elementy, sprawiając, że dostrzeżenie ich szkodliwości oraz aktywny sprzeciw są coraz trudniejsze.

Dlatego, aby szkoła mogła stać się szkołą otwartą i przyjazną dla wszystkich, warto pamiętać, że:

- Każda społeczność szkolna jest zróżnicowana i to od nas nauczycieli zależy, na ile będziemy te różnice dostrzegać i korzystać z nich. W szkole powinny obowiązywać jednak procedury i zasady – jeśli jest to możliwe, należy starać się, aby były one dla wszystkich akceptowalne – które trzeba jasno komunikować.
- Kształtowanie świadomości społecznej zaczyna się już w przedszkolu i szkole. Uczeń, uwrażliwiony na różnice społeczne w czasie edukacji szkolnej, w przyszłości będzie bardziej świadomym, tolerancyjnym i kompetentnym człowiekiem i obywatelem.

³⁸ A. Sękowski, *Edukacja a możliwości kształtowania postaw tolerancji wobec odmienności*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 367.

- Każdy uczeń z grupy zagrożonej wykluczeniem, z powodu jakichś różnic (społecznych, kulturowych), jeśli doświadczy przyjaznego traktowania w środowisku szkolnym, w dorosłym życiu będzie wykazywał większe zrozumienie i kompetencje w relacjach społecznych.

Celem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi środowiska nauczycielskiego na fakt, że jednym z ważniejszych zadań i wyzwań, stojących przed współczesnymi nauczycielami jest kreowanie postaw antydyskryminacyjnych wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Jest to zadanie trudne. Z postawami antydyskryminacyjnymi wiążą się bowiem nieodłącznie: wiedza, intelekt, odwaga, otwartość, kontakty, umiejętności, doświadczenie, wiara, chęć służenia człowiekowi. Także umiejętność rozpoznawania własnego lęku przed obcym oraz zdolność do konstruktywnego przetwarzania go w postawę tolerancji, sprzyjającą kontaktom z nim. Takie antydyskryminacyjne postawy i zachowania pomagają jednak w rozwoju i uczą otwartości oraz likwidują stereotypy w myśleniu i odczuwaniu. Bazując na zgodzie i pokoju, eliminują agresję i przemoc, uszlachetniając tym samym człowieka.

Podsumowując, kształtowanie postaw antydyskryminacyjnych w środowisku szkolnym jest dla pedagogów niewątpliwie zadaniem trudnym, lecz wykonalnym. Jednym z wielu determinantów tych działań są, zdaniem autorek, zaprezentowane w niniejszym tekście, kompetencje antydyskryminacyjne nauczycieli i nauczycielek.

Bibliografia

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
- Brzezińska I., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki*, Lublin-Kielce 2003.
- Chętkowski D., *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, red. D. Obidniak, Warszawa 2011.
- Chmielewski A., *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wrocław 1997.

- Dąbrowska Z., *Tolerancja jako wartość i konieczność rodzinna*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 2.
- Falkiewicz-Szult M., *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, A. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007.
- Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław 2014.
- Gawlicz K., Starnawski M., *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011.
- Hamer H., *Demon nietolerancji: nie musisz stać się prześladowcą ani ofiarą*, Warszawa 1994.
- Hanisz J., *Tolerowanie „inności” kolegów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Tolerancja. Studia i szkice*, t. 2, red. A. Rosół, M. S. Szczepański, Częstochowa 1995.
- Kłoczowski J., Łukasiewicz S., *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin 1998.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maksi sprawach*, Kraków 1997.
- Kopciwicz L., *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966.
- Macrae C. N., Stangor Ch., Hewtone M., *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999.
- Nelson T. D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia*, Warszawa 1982.

- Pilch T., *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.
- Popper K. R., *Spółczesność otwarte i jego wrogowie. Wysoka fala następstw: Hegel, Marks i następstwa*, t. 2, przeł. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski, Warszawa 1993.
- Ratajczak Z., *O tolerancji*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 3. red. Olbrych K., Katowice 1995.
- Sękowski A., *Edukacja możliwości kształtowania postaw tolerancji wobec odmienności*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.
- Sztumska B., *Wychowawcze aspekty tolerancji*, [w:] *Humanistyczne podstawy tolerancji*, red. S. Folaron, Częstochowa 1992.
- Tolerancja*, red. B. Karolczak-Biernacka, Warszawa 1992.
- Walzer M., *O tolerancji*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999.
- Winiarska A., Klaus W., *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, [w:] *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*, red. B. Kłos, J. Szymańczak, „Studia BAS Kancelarii Sejmu” 2011, nr 2 (26).
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Warszawa 2012.

Źródła internetowe

- Cieślikowska D., Sarata N., *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Warszawa 2012, <http://tea.org.pl/userfiles/file/Wielokrotna.pdf>.
- Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Staronawski, Warszawa 2015, http://www.tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf.

Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek. O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań, red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Remuszko, Warszawa 2016, http://tea.org.pl/userfiles/raporty/tea_raport_www_final.pdf.

Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, red. M. Rawłuszko, Warszawa 2011, <http://bit.ly/1r7ZF9m>.

Rafał-Łuniewska J., *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6168>.