



Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski

**Jak edukacja może zmieniać świat?**  
**Demokracja, dialog, działanie**



**Jak edukacja może  
zmieniać świat?  
Demokracja, dialog, działanie**



Katarzyna Gawlicz,  
Marcin Starnawski

**Jak edukacja może  
zmieniać świat?  
Demokracja, dialog, działanie**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



## **Recenzenci**

Dorota Klus-Stańska  
Zbigniew Kwieciński

## **Redakcja językowa**

Joanna Chmielewska

## **Redakcja techniczna**

Witold Gidel

## **Projekt okładki**

Bartłomiej Siwek

ISBN 978-83-62302-74-1



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej  
i jest udostępniana na licencji  
Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska  
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław  
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)

---

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

## O serii

---

Seria „Praktyczność i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

***Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela***, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom ***Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie***, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnianiu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

*Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju*, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całozyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.



**Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela**, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sołtan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom **Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne**, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania, o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczyl sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens dokonujących się przeobrażeń.



# Spis treści

---

Wstęp . . . . .	11
1. Edukacja demokratyczna - oksymoron, możliwość czy rzeczywistość? . 17	
1.1. Jak rozumieć demokrację? . . . . .	17
1.2. Wymiary edukacyjnego demokratyzmu . . . . .	28
1.3. Wczesna edukacja i demokracja . . . . .	42
<i>Wczesna edukacja i demokracja - kontekst polski</i> . . . . .	45
2. Gdy brakuje demokracji - wybrane obszary dyskryminacji i marginalizacji w systemie edukacji . . . . .	50
2.1. Instytucje edukacyjne jako przestrzeń reprodukcji nierówności związanych z płcią. . . . .	52
2.1.1. <i>Stawianie się dziewczynką lub chłopcem - ujęcia teoretyczne</i> . . . . .	54
2.1.2. <i>Szkoła jako miejsce kształtowania dziewczęcości i chłopięcości</i> . . . . .	57
2.1.3. <i>Zróżnicowane postrzeganie dziewczynek i chłopców a praktyki społeczne w klasie szkolnej.</i> . . . . .	58
2.1.4. <i>Różnicujące przekazy podręcznikowe</i> . . . . .	62
2.1.5. <i>Rywalizacja ze względu na płeć</i> . . . . .	65
2.2. Religia w szkołach publicznych jako obszar wykluczenia . . . . .	69
2.2.1. <i>Fikcja wyboru</i> . . . . .	71
2.2.2. <i>Religia poza lekcjami religii</i> . . . . .	74
2.2.3. <i>Wykluczenie i napiętnowanie</i> . . . . .	77
2.3. Uprzedzenia i dyskryminacja na tle etniczno-narodowym. . . . .	80
3. Dialog, działanie, zmiana . . . . .	92
3.1. Dialog i działanie - fundamenty edukacji demokratycznej . . . . .	92
3.2. Warunki działania ku zmianie . . . . .	99
3.2.1. <i>Wyobrażenie sobie utopii i poznanie alternatywnych rozwiązań</i> . . . . .	99
3.2.2. <i>Otwarcie na to, co nowe i nieoczekiwane</i> . . . . .	101
3.2.3. <i>Upodmiotowienie</i> . . . . .	105
3.2.4. <i>Instytucja edukacyjna jako forum i wspólnota</i> . . . . .	106
3.3. Nauczycielskie uczenie się na rzecz zmiany . . . . .	107

3.4. Przykład zmiany możliwej: wspieranie równości płci . . . . .	115
3.4.1. <i>Zmierzenie się z własnymi wyobrażeniami dotyczącymi płci</i> . . . . .	116
3.4.2. <i>Reagowanie na dyskryminację i przemoc wobec dzieci przyjmujących niestereotypowe postawy i niesprawiedliwie traktowanych</i> . . . . .	117
3.4.3. <i>Wspieranie dzieci w redefiniowaniu wyobrażeń dotyczących płci</i> . . . . .	119
3.4.4. <i>Wybrane materiały przydatne w pracy z dziećmi nad przeobrażaniem ograniczających wyobrażeń związanych z płcią.</i> . . . . .	125
Zakończenie: W obronie szkoły . . . . .	127
Bibliografia . . . . .	131
Indeks rzeczowy . . . . .	143

# Wstęp

---

Choć od ćwierćwiecza słowo *demokracja* pojawia się w debatach publicznych w naszym kraju nieustannie, odmieniane przez wszystkie przypadki, równie często pojawiają się głosy wskazujące na jej słabość, niedostatek lub zagrożenia przed nią stojące. Można też odnieść wrażenie, że choć zasadniczo demokrację się ceni, trudno o niej mówić schodząc poniżej poziomu cyklicznych wyborów lub tych przypadków naruszeń praw obywatelskich, które zostają nagłośnione medialnie. Można zaryzykować tezę, iż temat demokracji w edukacji należy do rzadziej dyskutowanych, poza kręgami ekspertów akademickiej pedagogiki i praktyków-entuzjastów „alternatywnych” rozwiązań oświatowych.

Być może za skromną oznakę deficytu pogłębionej debaty o demokracji czy demokratyzacji w sferze edukacji można uznać, niewinny w zasadzie, fakt, że popularny czterotomowy polski podręcznik do pedagogiki, zawierający inspirujące opracowania międzynarodowego grona badaczek i badaczy, we wszystkich indeksach rzeczowych tylko raz podaje odnośnik do terminu *demokracja* (odsyła do strony zawierającej omówienie pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya). Zaledwie dwa razy podaje odnośnik do terminu *dialog* (jako „dialog prenatalny” i „dialog sokratejski”). Tylko nieco lepiej jest w przypadku drugiego znanego podręcznika - dwutomowego - gdzie takich odnośników dla każdego z terminów znajdujemy kilka. Być może wynika to z pewnej „oczywistości” demokratyczno-dialogicznego wymiaru dyskursów o „edukacji alternatywnej” czy o wolnościowych koncepcjach pedagogicznych, wyeksponowanych również w tych popularnych publikacjach. Jednak badaczka czy student, którzy chcieliby szukać według indeksu haseł wskazówek do badania edukacji przez pryzmat demokracji,

musieliby uczynić to pośrednio, konstruując najpierw swoje własne jej rozumienie poprzez zastosowanie terminów pokrewnych. Nie chodzi przy tym o wytykanie błędów czy niedopatrzeń redaktorów, ale o prostą konstatację: demokracji mamy za mało, nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale i w samym dyskursie o niej.

Główny cel książki sprowadza się do zaprezentowania propozycji ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się, lub może się dokonywać, zmiana skoncentrowana na urzeczywistnieniu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność. Wartości te konstytuują aksjologiczny fundament myślenia o demokracji jako zasadzie organizacji życia społecznego oraz sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Koncentrujemy się przede wszystkim na instytucjach edukacji formalnej - szkolnej i przedszkolnej. Na przykładzie wybranych koncepcji i analiz ukazujemy możliwe ujęcia edukacji jako jednocześnie narzędzia i przedmiotu tego rodzaju zmiany.

Książka zawiera przegląd wybranych teoretycznych koncepcji pedagogicznych i socjopedagogicznych, omówienia przykładów badań autorek i autorów z różnych krajów, a także odniesienia do badań terenowych i analiz prowadzonych przez nas (wspólnie lub osobno) w ostatnich latach. Na potrzeby niniejszej książki przeprowadziliśmy trzy pilotażowe wywiady swobodne dotyczące obecności religii w polskich instytucjach edukacyjnych, a ściślej: sytuacji dzieci z rodzin niekatolickich. Wykorzystaliśmy też cztery dokumenty osobiste: korespondencję od matki niewierzącego dziecka w wieku przedszkolnym, wspomnienia matki dziecka niewierzącego uczęszczającego do szkoły podstawowej w ubiegłej dekadzie, wspomnienia ucznia w wieku licealnym oraz wspomnienia byłej uczennicy szkoły w małym mieście na Dolnym Śląsku na temat jej obserwacji sytuacji uczniów romskich. Za zgodą studentki Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej wykorzystaliśmy jej pracę dyplomową zawierającą analizę własnych edukacyjnych badań w działaniu. Książkę podzieliliśmy na trzy rozdziały, zawierające kolejno: wprowadzenie w problematykę demokracji w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem wczesnej edukacji; analizę tego, co określamy jako antytezy demokracji - przejawów dyskryminacji i marginalizacji w wybranych wymiarach; syntezę kategorii

dialogu, działania i zmiany demokratycznej, z uwzględnieniem rozważań teoretycznych i przykładów edukacyjnych działań na rzecz zmiany.

W pierwszym rozdziale podejmujemy rozważania na temat demokracji niejako na trzech poziomach. Rozpoczynamy od nakreślenia ogólnych ram rozumienia centralnej dla niniejszej książki kategorii. Na użytek analizy trzech aspektów demokracji - aksjologicznego, proceduralnego i społeczno-materialnego - konstruujemy fikcyjne studium przypadku społeczności lokalnej, uwzględniające potrzeby i interesy grup stanowiących podmioty działań edukacyjnych: rodziców, nauczycieli i dzieci. Jednym z kluczowych celów tej początkowej części rozdziału pierwszego jest wyłonienie przykładowego katalogu zagadnień dotyczących demokracji i demokratyzacji, po części w formie pytań o niektóre stawki, ryzyka i sprzeczności działań demokratycznych. W drugim podrozdziale ukazujemy wybrane perspektywy pedagogiczne i oświatowe odnoszące się do kategorii demokracji i demokratyzacji. Prezentujemy dwa główne wymiary edukacyjnego demokratyzmu: „równościowy” i „wolnościowy”. Zasadnicza teza niniejszego opracowania zawiera sugestię, iż, aby można było nadać tradycyjnym pojęciom pedagogicznym (edukacja, wychowanie, nauczanie, uczenie się) sens emancypacyjno-podmiotowy, a nie jedynie adaptacyjno-instrumentalny, niezbędne jest wpisanie refleksji nad demokracją, dialogiem i działaniem w język edukacyjny. Nie chodzi przy tym o ustanowienie jednego słusznego wzorca myślenia i praktyki, ale o wyeksponowanie tych dyskursów edukacyjnych, które akcentują możliwości demokratyzacji na poziomie stosunków pomiędzy aktorami społecznymi edukacji (uczniowie, nauczyciele, rodzice), organizacji instytucji edukacyjnych czy tworzenia wiedzy (zakorzenienie w doświadczeniach życiowych, swoboda interpretacji, itp.). Rozważania te staramy się odnieść do tła historycznego - przeobrażeń myślenia o edukacji i praktyki szkolnej od końca XIX wieku. Ukazujemy także możliwe napięcia pomiędzy demokratyzmem rozumianym jako egalitaryzacja dostępu do edukacji i uniwersalizacja kryteriów osiągnięć w ramach państwa narodowego w XX wieku, a demokratyzmem rozumianym jako swoboda wyboru, indywidualizacja i pogłębianie podmiotowości dziecka. W tym kontekście można postawić pytanie, czy „edukacja demokratyczna” jest jedynie oksymoronem lub złudzeniem w kontekście z zasady nierównorzędnych stosunków między wychowankami a wychowawcami, czy też stanowi

realną możliwość lub daje się rozpoznać w konkretnych realizowanych inicjatywach oświatowych na przestrzeni ostatnich kilku dekad. Rozdział pierwszy zamyka część poświęcona wczesnej edukacji, w której - zwłaszcza w edukacji przedszkolnej - dyskusje o demokracji są szczególnie nasilone. Podkreśla się przy tym znaczenie *praktyki* demokracji: włączanie dzieci w proces podejmowania decyzji w przedszkolu. Przykładem edukacyjnego demokratyzmu na poziomie wczesnej edukacji może być przedsięwzięcie pedagogiczne w Reggio Emilia we Włoszech, gdzie w latach powojennych, po okresie terroru faszystowskiego, podjęto próbę stworzenia placówki, która edukowałaby kolejne pokolenia w duchu egalitaryzmu i sprawiedliwości. Końcowa część rozważań odnosi się do kontekstu polskiego i zawiera, między innymi, analizę podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej pod kątem celów i działań istotnych z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie.

Kolejne pytanie dotyczy warunków i barier demokratyzacji w edukacji. W rozdziale drugim jako antytezy demokracji omawiamy zjawiska dyskryminacji i marginalizacji w wybranych obszarach, których analizę w ostatnich latach podjęto również w ramach studiów edukacyjnych. Socjalizacyjne uwarunkowania nierówności płciowych, piętno obyczajowo-światopoglądowe (dotykające zwłaszcza dzieci z rodzin niekatolickich) oraz rasizm i uprzedzenia etniczne to przykłady omówionych w tym rozdziale problemów wymagających krytycznej refleksji wokół pytania o to, w jakich warunkach demokratyzacja jako równość dostępu i podmiotowość może być realizowana w edukacji i poprzez nią. Rzecz jasna, mogliśmy wybrać także inne wymiary dyskryminacji lub nierówności, jak bariery kształcenia uczniów z niepełnosprawnością (zob. np. Błeszyński, 2006; Kosakowski, Krause, Przybyliński, 2006; Wojciechowski, 2007; Erenc, 2008; Chrzanowska, 2010; Klinik, Prysak, 2011; Orłowska, Prüfer, 2013), czy piętno inności związane z mniejszościową orientacją seksualną (zob. Skuza, 2005; Biedroń, Abramowicz, 2007; Pogorzelska, 2012, 2014; Świerszcz, 2012). Długą tradycję w pedagogice i socjologii wychowania, w tym także w Polsce, mają zwłaszcza badania i refleksja nad społeczno-ekonomicznymi uwarunkowaniami sukcesów i niepowodzeń szkolnych. Istnieje na ten temat bogata literatura, która podejmuje między innymi takie zagadnienia jak: wpływ miejsca zamieszkania/pochodzenia, statusu socjoekonomicznego



i „kapitału kulturowego” rodziców na kształtowanie aspiracji edukacyjnych i kompetencji językowych uczniów; mechanizmy selekcji i segregacji na różnych szczeblach systemu oświaty; stygmatyzujący wpływ instytucji szkolnych na dzieci i młodzież z grup zmarginalizowanych, defaworyzowanych lub zdominowanych (zob. m.in. Kozakiewicz, 1973; Białecki, 1982, 1999; Borowicz, 1988; Szymański, 1996; Kwieciński, 2002; Szkudlarek, 2007; Kruszelnicka, 2007; Mikiewicz, 2007; Męczyńska-Christiansen, Mikiewicz, 2009; Kostyło, 2008).

Wydaje się jednak, że obszary, które omówiliśmy w niniejszej książce, wymagają krytycznego namysłu z powodu kontrowersji, jakie wzbudzają zwłaszcza w ostatnim czasie. Dotyczy to z pewnością kwestii dominacji (lub w ogóle obecności) jednej religii w polskim systemie oświatowym, a także trwałych przejawów rasizmu, szowinizmu narodowego oraz systemowych wykluczeń doświadczanych przez część uczniów należących do mniejszości etnicznych (w szczególności Romów). Jednak, jak się wydaje, najwięcej emocji przez ostatnich kilkanaście miesięcy wzbudziła dyskusja wokół pojęcia *gender*, ujawniając wiele nieporozumień, przekłamań i manipulacji ze strony polityków, publicystów czy przedstawicieli kleru rzymskokatolickiego, atakujących wiedzę o społeczno-kulturowych wymiarach płci oraz zapowiadających nagonkę na specjalistki i specjalistów z tej dziedziny. Mamy nadzieję, że - zwłaszcza dla mniej zorientowanych w tej tematyce czytelniczek i czytelników - rozważania nad problemem reprodukcji nierówności płciowych okażą się użytecznym materiałem dla poszerzenia wiedzy i wyrobienia własnej opinii.

W rozdziale trzecim dokonujemy syntezy kategorii dialogu, działania i zmiany w kontekście problematyki edukacyjnego demokratyzmu. Do szczególnie inspirujących koncepcji należy propozycja brazylijskiego pedagoga Paulo Freirego, który w kontekście swej „pedagogii ucisnionych” postulował dialogiczność jako zasadę edukacji wyzwalającej potencjał podmiotowy potencjał grup/klas zdominowanych w procesie zorientowanej na humanizację współintencjonalnej interakcji z osobami odpowiedzialnymi za organizację i prowadzenie procesów edukacyjnych. Edukacja „stawiająca problemy” to, w tym kontekście, przeciwieństwo mechanicznej, transmisyjnej metody znanej z tradycyjnych instytucji edukacyjnych. Choć propozycja Freirego wpływała w znacznej mierze z jego doświadczeń w pracy przy realizacji programów

alfabetyzacji dorosłych, powszechnie odnosi się ją do sytuacji dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, a jego książki - w tym wciąż nieprzetłumaczona na polski *Pedagogy of the Oppressed* - stanowią w wielu krajach świata swoisty „kanon” lub jedną z najpoważniejszych inspiracji dla pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej. W rozdziale tym prezentujemy także naszą wizję warunków działania na rzecz zmiany, uwzględniając takie aspekty, jak: zdolność wyobrażenia sobie innego kształtu rzeczywistości społecznej i dostępność wiedzy o alternatywnych rozwiązaniach, postawa otwarcia na nowe i nieoczekiwane wyzwania oraz działania, upodmiotowienie w procesie zmiany, a także deliberacyjno-wspólnotowy charakter instytucji edukacyjnych. Na dwóch odmiennych przykładach ukażemy różne sposoby rozumienia i realizowania zmiany edukacyjnej. Pierwszy dotyczy podmiotowych przemian w procesie uczenia się na przykładzie pracy studentki pedagogiki. W drugim przykładzie powrócimy do problematyki społeczno-kulturowych wymiarów różnic płciowych, pokazując działania na rzecz równości płci.

W zakończeniu, będącym podsumowaniem stanowiska zaprezentowanego w niniejszej książce, podejmujemy obronę idei zdemokratyzowanej szkoły publicznej w kontekście zachodzących dziś w Polsce procesów utowarowienia i prywatyzacji edukacji, w tym rosnącej popularności nauczania domowego. Na przykładzie niezwykle przedsięwzięcia edukacyjnego, jakim było stworzenie tuż po drugiej wojnie światowej w jednej z londyńskich dzielnic demokratycznej szkoły państwowej, wyrażamy pogląd, iż demokracja jako obywatelska odpowiedzialność, solidarność i otwarty dialog na rzecz dobra wspólnego, może odegrać szczególną rolę w obrębie szkoły publicznej, ta ostatnia zaś - poprzez podmiotową współpracę nauczycieli, uczniów i rodziców - może stać się jednym z czynników demokratyzacji najbliższego otoczenia i szerszego społeczeństwa.

Żywimy skromną nadzieję, że wśród proponowanych w tej pracy analiz, opracowań i refleksji czytelniczki i czytelnicy znajdą przydatne dla siebie zasoby wiedzy. Być może, uda nam się także dostarczyć inspiracji do nowych, krytycznych przemyśleń, a nawet do podejmowania działań ku demokratycznej zmianie - tak w małej, jak i większej skali.

# 1. Edukacja demokratyczna – oksymoron, możliwość czy rzeczywistość?

---

## 1.1. Jak rozumieć demokrację?

Na pozór określenie tego, czym jest demokracja, wydaje się zadaniem łatwym. Konwencjonalna wiedza automatycznie przywołuje kilka skojarzeń: jest to rodzaj ustroju politycznego, ma swoje odległe korzenie w starożytnej Grecji, oznacza dosłownie „władzę ludu”. Pozostając na tym, dość wysokim, poziomie ogólności możemy po namyśle dopowiedzieć, że demokrację daje się rozumieć nie tylko jako ustrój polityczny, ale również jako ogólną zasadę organizacji życia społecznego lub pewnego jego wycinka. Można demokrację widzieć jako wartość będącą wyrazem historycznie rozwijających się idei i dążeń ku takiej właśnie formie życia zbiorowego. Idee te w różnych kręgach kulturowych i w poszczególnych okresach czy epokach mogą zyskiwać odmienny wyraz, zaś skoncentrowane wokół nich dążenia mogą wyraść z różnych problemów i dotyczyć rozmaitych spraw zajmujących w danym czasie poszczególne grupy czy całe społeczeństwa. Tak czy inaczej, na ogół nie będzie dla nas problemem odróżnienie demokracji czy idei demokratyzmu od jej przeciwieństw, takich jak rządy autorytarne, na przykład monarchia, czy stosunki międzyludzkie, w których jedna strona wyraźnie dominuje lub panuje nad drugą. Wydaje się, że intuicyjnie dobrze wiemy, czym demokracja jest.

Jeśli jednak przystuchać się debatom akademickim, sporom politycznym czy potocznym rozmowom, okaże się, że nie ma jednolitego rozumienia demokracji. Czy „władza ludu” oznacza rządy wszystkich ludzi na danym obszarze, czy raczej pewien sposób podejmowania decyzji - wiążących dla wszystkich, ale wyrażających wolę większości? Czy jeśli przyjmiemy ten drugi wariant, to zadowolili nas określenie „demokratycznym” takiego procesu podejmowania decyzji (na przykład przez głosowanie), którego wiążący wynik stanowi wyraz woli tylko części zbiorowości?

Rozważmy wymyślony przykład. Załóżmy, że w małej miejscowości ma odbyć się referendum dotyczące pomysłu sfinansowania z pieniędzy publicznych dodatkowych etatów dla wychowawców, którzy w miejscowej szkole prowadziliby popołudniowo-wieczorne zajęcia dla dzieci w wieku szkolnym. Pomysłodawcy projektu argumentują jego zasadność tym, że znaczna część rodziców pracuje na różne zmiany w oddalonej o 30 kilometrów strefie ekonomicznej, wobec czego większość dzieci po zajęciach szkolnych pozbawiona jest opieki i możliwości korzystania ze zorganizowanych form aktywności, zaś obecni etatowi nauczyciele mieszkają w innych miejscowościach i po lekcjach wracają do domu. Uprawnieni do głosowania są jedynie dorośli obywatele zameldowani w tej miejscowości. Jest to tysiąc osób. Wśród mieszkańców rodzice uczniów stanowią ponad połowę, jednak znaczna ich część - około 150 rodzin, czyli 300 osób - mieszka tam dopiero od kilku tygodni, wobec czego tylko 246 rodziców jest zameldowanych. W ostatnim czasie w miejscowości tej toczyły się też dyskusje o potrzebie naprawy jednej z lokalnych dróg oraz o konieczności zainstalowania nowego oświetlenia w miejscach publicznych. Szacuje się, że koszty wszystkich trzech przedsięwzięć są porównywalne. Załóżmy teraz, że w pierwszym wariantcie referendum dotyczy tylko etatów, a możliwe odpowiedzi to „tak” lub „nie”. Rodzicom udało się przekonać sporą część sąsiadów do poparcia pomysłu dodatkowej opieki dla dzieci, jednak ponad połowa mieszkańców (przyjmijmy, że było to 51 procent) odrzuciła go przy niemal stuprocentowej frekwencji i braku głosów nieważnych. Część rodziców, ze względu na brak meldunku, nie mogła głosować. Załóżmy z kolei, że w innym wariantcie referendum dotyczy wszystkich trzech pomysłów inwestycyjnych, a głosujący mogą wybrać jeden z nich. Również w tym wypadku frekwencja była

bardzo wysoka, jednak rodzice nie przekonali sąsiadów, a minimalnie wygrał projekt remontu drogi (42 procent), drugi był pomysł etatów (41 procent), a trzeci - plan modernizacji oświetlenia (17 procent). Załóżmy teraz, że frekwencja w obu wariantach referendum wyniosła nie ponad 90, a jedynie 60 procent uprawnionych do głosowania. Oznacza to, że z tysiąca osób głosowało sześćset, z których 306 - mniej niż jedna trzecia wszystkich uprawnionych - odrzuciło pomysł dodatkowej opieki w wariantcie pierwszym przy braku głosów nieważnych. Za pomysłem głosowały 294 osoby, a więc różnica wyniosła 12 głosów. Natomiast w wariantcie drugim, 252 osoby - około jedna czwarta uprawnionych - przesądziły o skierowaniu pieniędzy na remont drogi i, tym samym, o rezygnacji z dodatkowych etatów i modernizacji oświetlenia. Za etatami na opiekę głosowało 246 osób, a za oświetleniem 102 osoby. Jediną „grupą interesu”, która w całości wzięła udział w każdym z wariantów referendum, byli rodzice. Wyobraźmy sobie jeszcze inną sytuację: frekwencja wynosi 30 procent, czyli 300 głosujących, z czego wszyscy zameldowani rodzice (246 osób, czyli 82 procent głosujących) poparli skierowanie środków budżetowych na etaty, jednak z powodu nieprzekroczenia wymaganego progu pięćdziesięcioprocentowej frekwencji, wyników referendum nie uznano za wiążące. Choć zasadniczo opisane wyżej procedury uznalibyśmy za zgodne z praktyką demokratycznego podejmowania decyzji, ów wymyślony przykład rodzi szereg pytań o istotę demokracji.

Pierwsze pytanie odnosi się do **prawa do udziału w zbiorowym podejmowaniu decyzji**: kto ma takie prawo, na podstawie jakich kryteriów? Drugie pytanie dotyczy **warunków uznania decyzji za wiążącą**: czy ma to być większość uprawnionych, większość głosujących, czy większość zbiorowości, której decyzja dotyczy, czy efekt konsensusu pomiędzy różnymi grupami? Trzecie pytanie wykracza poza sam proces decyzyjny: **czy sama obecność formalnych reguł procesu podejmowania decyzji, a nawet ich wzorowa praktyczna realizacja, wystarczy, aby mówić o demokracji?** Czym zatem jest demokracja?

Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na te pytania, przyjrzyjmy się pokrótce sposobom jej ujmowania na gruncie nauk społecznych. Autor hasła „demokracja” w *Leksykonie politologii* (Antoszewski, Herbut, 1998, s. 59) podkreśla „wielowiekową ewolucję” znaczeń tego terminu i zwraca uwagę na cztery aspekty, do których słowo to się

odnosi: „źródło i piastuna władzy publicznej”, „procedury podejmowania decyzji”, „sposób legitymizowania władzy” i „ograniczenia, którym podlegają rządzący”. Zgodnie ze źródłostowem, podmiotem władzy publicznej jest „lud”, którym w granicach państwa będzie ogół obywateli, zaś w kontekście lokalnym - ogół mieszkańców-obywateli o udokumentowanym statusie pobytu (zameldowanie). Demokrację od niedemokratycznych form sprawowania władzy odróżnia to, że „w demokracji dostęp do rządów nie jest uzależniony od dysponowania jakąś szczególną cechą (np. urodzeniem, bogactwem czy wykształceniem), zaś «nabycie» władzy następuje w drodze szczególnych procedur (wybory, losowanie, itp.)” (tamże, s. 59). W cytowanej publikacji wyróżnia się trzy płaszczyzny demokracji: polityczną (bezpośrednią i pośrednią), przemysłową (jako formę współdziałania pracowników w zarządzaniu przedsiębiorstwem) oraz lokalną (tamże, s. 64-65). Nasz fikcyjny przykład referendum należy do tej ostatniej płaszczyzny, choć zasadna wydaje się uwaga, że demokracja lokalna - czy to na poziomie gminy, powiatu czy województwa - ma nie mniej polityczny charakter niż ta na szczeblu parlamentarno-rządowym. Kwestia rozumienia „polityki” i „polityczności” to osobna sprawa, do której powrócimy. Jednocześnie zasadne będzie chyba przypuszczenie, że - choć inaczej można postrzegać codzienne sprawy i potrzeby obywateli - współcześnie najczęstszy kontakt mamy z polityczną, ogólnokrajową, płaszczyzną demokracji, a ściślej z jej medialnym obrazem bądź „spektaklem”. Z kolei, demokrację „przemysłową” można szerzej rozumieć jako demokrację wewnątrz instytucji czy organizacji - w tym kontekście, na podobieństwo współzarządzania pracowniczego pojawiać się będą zagadnienia dotyczące budowania, rozwijania i podtrzymywania wspólnoty demokratycznej w ramach instytucji edukacyjnych. Ogólnie demokrację można ujmować jako:

- zbiór wartości określających sposób rządzenia (podejście aksjologiczne);
- zespół instytucji i mechanizmów rządzenia (podejście proceduralne);
- „realny efekt społeczny” (podejście materialne lub substancjalne) (tamże, s. 60-61).

Przedstawiony wcześniej wymyślony przykład lokalnej społeczności, biorącej udział w referendum, koncentrował się na drugim z tych podejść. Opisany proces zbiorowego podejmowania decyzji można zaliczyć do procedur demokracji bezpośredniej i zarazem większościowej, choć sposób rozumienia i uznawania „większości” jest już, jak zauważyliśmy, problematyczny. Można byłoby także rozważyć przypadek częściej spotykany, gdy ważna lokalnie sprawa rozstrzygana jest w ramach mechanizmów demokracji przedstawicielskiej, czyli przez wybranych reprezentantów. Choć ten ostatni rodzaj rządów demokratycznych, określanych też jako demokracja wyborcza, wymaga szeregu mechanizmów zapewniających jego rzetelne funkcjonowanie - autonomiczna opinia publiczna, pluralizm mediów, ograniczenie dyktatu partii politycznych, czy kontrola władzy w toku kadencji (Ludwikowski, 1998, s. 124) - a sam akt wyborów ma charakter bezpośredni, to jednak powszechnie obserwowane „odrywanie się” wybranych przedstawicieli od ogółu wyborców czy choćby od własnego „elektoratu”, porzucanie przedwyborczych obietnic i koncentracja na partykularnych interesach są przyczyną powtarzającej się krytyki tak rozumianej demokracji i rozczarowania tym sposobem organizowania zbiorowych procesów decyzyjnych na różnych poziomach życia publicznego.

W przypadku aksjologicznego podejścia do demokracji niezbędne będzie dookreślenie, na jakich ideach-wartościach opierać się będzie rozumienie demokratycznej zasady rządzenia/współrządzenia, uczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Z pewnością - co jest zgodne z historycznymi dążeniami, które określa się jako działania prodemokratyczne lub procesy demokratyzacji - należy stawiać w tym kontekście pytania o takie zasady, jak sprawiedliwość, tolerancja czy pluralizm rozumiany jako poszanowanie różnorodności (Antoszewski, Herbut, 1998, s. 60). Dwie wartości, czy też zasady, wysuwają się na pierwszy plan w wielu debatach wokół rozumienia demokracji: wolność i równość. Pytania o różne wymiary **wolności**, określane też jako swobody demokratyczne bądź obywatelskie, dotyczyć mogą, na przykład, wolności sumienia i wyznania, wolności słowa i opinii, wolności zrzeszania się czy wolności od różnych form nieuzasadnionego przymusu. Równoległe pojawiają się będą pytania o wymiary **równości** zarówno w sensie równości praw lub równości wobec prawa, jak i równości dostępu do dóbr i zasobów

(na przykład usług publicznych, w tym edukacji, a także zatrudnienia czy mieszkań).

Te dwie wartości czy też zasady - wolność i równość - postrzegane często jako podstawy ładu demokratycznego, nieraz przedstawia się jako rywalizujące ze sobą. Takie przekonanie wyraził Zbigniew Kwieciński, który w referacie otwierającym niedawny Zjazd Pedagogiczny odniósł się do wolności i równości w kontekście problemu nierówności edukacyjnych:

„Demokracja bowiem wspiera się na dwóch fundamentalnych zasadach: wolności i równości, które wchodzą ze sobą w nieunikniony konflikt [...]. Akcentowanie wolności (ponad równością) prowadzi do uzasadniania wszelkich różnic i traktowania ich jako naturalnych, a ich łagodzenie jest możliwe w ramach dobrowolnej pomocy i aktów miłosierdzia. Tak się dzieje w obrębie porządku neoliberalnego, w którym edukacja także jest poddawana regułom wolnego rynku, jako systemowej zasady samoregulacji. W łagodniejszej formie dominacja zasady wolności prowadzi do elitaryzmu i zawierzania oświeconym klasom wyższemu przewodzenia narodowi ku jego lepszej pomysłowości. [...] Akcentowanie zasady równości (przed zasadą wolności) prowadzi w systemach liberalnych do zrównywania uprawnień i strukturalnej dostępności, także do oświaty wszystkich szczebli, zawodów i stanowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego, etnicznego, płci czy rasy, co nie oznacza systemowych interwencji na rzecz rzeczywistej realizacji równości szans w toku przejścia przez drogi ku wyższym pozycjom społecznym, lub wydobywania się z kręgu reprodukcji nędzy i wykluczenia” (Kwieciński, 2013, s. 2-3).

Dla przeciwwagi warto przytoczyć refleksję innego przedstawiciela nauk społecznych, Immanuela Wallersteina, który o wolności i równości pisał w kontekście problemów ogólnoswiatowych związanych z kryzysem współczesnego kapitalizmu. Autor ten „kwestię wolności” przedstawia wprost jako „kwestię demokracji”. Podkreśla znaczenie zarówno *wolności większości* od kontroli przez wszechwładną mniejszość i prawo większości do informacji oraz adekwatnie proporcjonalnej reprezentacji, jak i *wolność mniejszości* rozumianą jako „prawo wszystkich jednostek i grup do urzeczywistnienia swej woli we wszystkich tych dziedzinach, w których nie istnieje uzasadnienie dla narzucania innym swych preferencji przez większość” (Wallerstein, 2007, s. 126).



Jednak tak rozumianej wolności, czy też wolnościom, nie przeciwstawia on równości, argumentując współzależność obu zasad:

„Równość często przedstawia się jako pojęcie pozostające w konflikcie z wolnością, zwłaszcza gdy mamy na myśli względną równość dostępu do dóbr materialnych. W rzeczywistości jest to jednak druga strona tego samego medalu. W takim stopniu, w jakim istnieją znaczące nierówności, nie do pomyślenia jest, by wszystkim ludziom przyznać tę samą wagę w określaniu woli większości. Jest też niepojęte, by wolność mniejszości była w pełni respektowana, jeśli mniejszości te nie będą równe w oczach wszystkich - pod względem społecznym i ekonomicznym, a w konsekwencji również pod względem politycznym. Nacisk na pojęcie równości pozwala dostrzec, że spójne stanowisko większości jest niezbędne do realizacji jej własnej wolności i poparcia wolności mniejszości” (tamże, s 127).

Ten, z konieczności, skrótowy zarys rozważań wokół wolności i równości jako filarów demokracji kieruje naszą uwagę na trzeci sposób ujmowania demokracji - jako „realnego efektu społecznego”. W tym podejściu, „procedury i instytucje polityczne traktowane są [...] jedynie jako środek osiągnięcia określonych, uznanych za pożądane celów społecznych”, do których mogą należeć na przykład: „likwidacja rażących różnic społecznych, zapewnienie zgodności treści decyzji z preferencjami większości, eliminacja bądź redukcja elementu przemocy w rozwiązywaniu konfliktów politycznych oraz ochrona mniejszości politycznych” (Antoszewski, Herbut, 1998, s. 61). Wydaje się, że dopiero przy takim spojrzeniu demokracja rozumiana proceduralnie może zyskać znaczeniową treść, zaś demokracja określana poprzez zestaw idei może zyskać praktyczne urzeczywistnienie.

Jednocześnie, mówienie o demokracji jako pewnym osiągniętym stanie jest mylące. Może bowiem rodzić wrażenie, że z chwilą powołania do życia pewnych instytucji, zadekretowania reguł i uruchomienia procedur wchodzi się w rzeczywistość demokratyczną, w demokrację po prostu. Takie myślenie o demokracji upowszechniło się w Polsce po przełomie ustrojowym lat 1989-1991, gdy na fali entuzjazmu i nadziei znacznej części społeczeństwa elity polityczne, kręgi biznesu oraz inne podmioty dysponujące możliwością wytwarzania i propagowania idei (wydawcy, akademicy, organizacje pozarządowe, przedstawiciele Kościoła rzymskokatolickiego, część nauczycieli) wykreowali

wizję Wielkiej Zmiany o zasadniczo słusznym czy wręcz nieuchronnym kierunku. Bezrefleksyjne utożsamianie procesu demokratyzacyjnego z rzeczywistością demokracji jako takiej, a także przemian kapitalistycznych (i ich sprzeczności) z demokracją, bez poddawania pod dyskusję całej złożoności czynników składających się na proces **transformacji systemowej**, nie służy ani głębszemu zrozumieniu i lepszej praktyce demokracji (demokratyzacji) w wymiarze politycznym i kulturowym, ani refleksji i praktyce wokół rozwiązywania społeczno-ekonomicznych problemów dotyczących Polaków i Polki przez dwie i pół dekady panowania neoliberalnego ładu gospodarczego. Pojawia się pytanie, czy istniejąca obecnie przedstawicielska *demokracja liberalna* jest jedynym możliwym i najdoskonalszym w praktyce sposobem organizacji życia zbiorowego w państwie i na lokalnych szczeblach władzy samorządowej. W tym kontekście, można zadać pytanie o charakter związku między demokracją a kapitalizmem. Interesujące dla opinii publicznej może być zwłaszcza pytanie, czy kapitalizm, a zwłaszcza jego neoliberalna odmiana, jest sprzymierzeńcem demokracji (jak twierdzą wolnorynkowi liberałowie i prodemokratyczni konserwatyści na prawicy), czy też jego efekty powinny być łagodzone w imię troski o demokrację właśnie (jak twierdzą prospołeczni liberałowie i socjaldemokraci w centrum politycznego spektrum) lub o zachowanie tradycji kulturowej i suwerenności narodowej (na co zwraca uwagę część „prosocjalnych” konserwatystów), czy może mechanizmy kapitalistyczne należy w możliwie największym stopniu ograniczać jako z gruntu przeciwstawne demokracji (jak twierdzą demokratyczni socjaliści czy bardziej radykalne nurty antykapitalistycznej lewicy)<sup>1</sup>. W pytaniach tych widać echo, trwających od co najmniej dwustu lat, debat na temat rozumienia demokracji, a w niej - znaczenia wolności i równości

---

<sup>1</sup> Inną kwestią jest stosunek do demokracji wrogich wobec niej ugrupowań o orientacji autorytarno-lewicowej (prawie nieistniejących w Polsce) oraz autorytarno-prawicowej (zyskujących w ostatnim czasie popularność wśród części wyborców). Traktujemy je - zwłaszcza ten ostatni nurt polityczno-światopoglądowy - jako element zagrożeń procesów demokratyzacyjnych i ich coraz bardziej realną barierę, nie tylko zresztą w Polsce, ale w większości krajów dzisiejszej Europy. Choć niektóre ugrupowania nacjonalistycznej prawicy przywołują koncepcję *demokracji narodowej*, jej etnicznie, kulturowo i światopoglądowo wykluczający charakter także traktować ją raczej jako fasadę idei autorytarnej niż wyraz realnego demokracji.

oraz związków i konfliktów pomiędzy sferami polityki, gospodarki, kultury i bezpieczeństwa socjalnego.

To z kolei kieruje naszą uwagę nie tylko na *pozytywne* aspekty i cele demokratyzacji - określenie, do czego się dąży i jakie potrzeby realizuje - ale także na cele i aspekty *negatywne*, czyli to, przed czym demokracja ma chronić jednostkowe i grupowe podmioty oraz jakie bariery należy usuwać lub czemu przeciwdziałać, aby możliwa była realizacja prodemokratycznych dążeń. Uchwycenie i zrozumienie swoistych deficytów demokracji i antydemokratycznych mechanizmów, zwłaszcza poprzez uwzględnienie perspektywy podmiotów, którym te deficyty i bariery szczególnie mocno doskwierają, pozwoli pogłębić refleksję nad samą demokracją jako wyobrażonym/pożądanym celem, a przede wszystkim jako żywym, otwartym i niekończącym się procesem. Kwestię tę rozwinie w kolejnym rozdziale, w którym pokażemy przykłady braku demokracji/demokratyzacji i przypadki antydemokratycznych wykluczeń w kontekstach edukacyjnych. W tym miejscu chcemy podkreślić, że w demokrację wpisana jest **otwarta polityczność**, której nie należy utożsamiać wyłącznie z telewizyjnymi dyskusjami polityków, ale warto traktować jak najszerszej - jako nieustający spór o kształt sfery publicznej na różnych poziomach i w różnych wymiarach życia: od zbiorowości sąsiedzkiej po instytucje państwowe, od wyborów przedstawicieli władzy po współdecydowanie o zagospodarowaniu przestrzeni, warunkach zatrudnienia czy formach zajęć w pobliskim domu kultury. Zasadna wydaje się zatem teza, że im bardziej otwarcie traktujemy kwestie publiczne jako polityczne, a im mniej kamuflujemy je jako „apolityczne”, „neutralne” czy „naturalne”, tym lepiej dla demokracji, a w efekcie - dla naszej podmiotowości, sprawczości i względnie przyjaznego współistnienia w społeczeństwie. To, oczywiście, teza, w tle której stoi wymóg świadomego i aktywnego nastawienia do spraw sfery publicznej, a więc nie tylko uczenia się, jak skutecznie przekonać innych do własnej wizji, ale także empatycznego poznawania argumentacji innych, ważenia racji i krytycznego wyciągania wniosków. Tak rozumiana polityczność - choć wiele osób wołałoby o tym nie mówić lub temu zaprzeczyć - dotyczy także edukacji: jej kształtu organizacyjnego, układu stosunków międzyludzkich oraz wizji ról jej głównych uczestników i uczestniczek (nauczycieli i uczniów),

realizowanych programów kształcenia oraz jawnych i ukrytych celów działań pedagogicznych.

Powróćmy jednak jeszcze na moment do naszego fikcyjnego przykładu i pytań, które postawiliśmy: o prawa do uczestnictwa w procedurach demokratycznych, o warunki uznania ważności tych procedur oraz o te warunki demokracji, które wykraczają poza instytucjonalno-proceduralne mechanizmy. Wyobraźmy sobie, że część spośród rodziców w naszej wymyślonej społeczności - na przykład czterdzieści par rodziców - to przybysze z innego kraju, którzy mają wprawdzie prawo pobytu i meldunek, jednak nie posiadają obywatelstwa polskiego. Wówczas osiemdziesiąt osób, czyli około jedna trzecia spośród zameldowanych rodziców, nie będzie mieć możliwości głosowania w sprawie dotyczącej ich dzieci. To sprawi, że choć rodzice stanowią ponad połowę populacji dorosłych, odejmując nowych mieszkańców bez meldunku oraz imigrantów, ci, którzy mogą głosować, stanowić będą zaledwie kilkanaście procent ogółu dorosłych. Pojawiają się jeszcze inne pytania. W jaki sposób przebiegała kampania przed referendum, kto i w jakim zakresie miał możliwość informowania pozostałych mieszkańców o swoich potrzebach oraz kto w jakim stopniu miał możliwość wyrazić swoją opinię, publicznie zadać pytania i zaproponować inne rozwiązania? Jaki wpływ na przebieg kampanii mieli członkowie lokalnego ciała przedstawicielskiego? Co pisano na ten temat w lokalnej gazecie i czy w ogóle na jej łamach odbyła się debata? Czy, w jakim zakresie i z czym udziałem temat podjęła telewizja regionalna lub któraś z popularnych w na tym terenie rozgłośni radiowych? Co pisano na ten temat w Internecie i czy wszyscy mieszkańcy mieli możliwość dotarcia do tych treści drogą wirtualną? Jeśli nie wszyscy, to czy bariery miały charakter infrastrukturalny (brak dostępu do sieci), czy wiązały się z niskimi kompetencjami w zakresie wyszukiwania i/lub przyswajania informacji? Czy i w jaki sposób temat podjęła miejscowa parafia? Czy ci, którzy w referendalną niedzielę pracowali na dwunastogodzinnej zmianie, mieli możliwość oddania głosu? Czy mieli możliwość otrzymania w tym dniu wolne? Czy w naszej fikcyjnej miejscowości istnieje atmosfera sprzyjająca względnie bezkonfliktowej wymianie informacji i opinii, czy może lokalną społeczność trawi jakiś poważny konflikt, uniemożliwiający dotąd porozumienie między stronami, z których jedną stanowią w znaczącej liczbie rodzice uczniów z miejscowej szkoły?

Czy wokół tematyki referendum jakaś grupa podjęta działania, mające na celu zniechęcenie części mieszkańców do poparcia wysuniętego pomysłu poprzez ukazywanie pomysłodawców w niekorzystnym świetle (na przykład wzbudzając niechęć do części rodziców jako „nowych”, „nie naszych” lub „obcych”)? Czy różnice zdań przebiegały wyraźnie po linii rodzice/nie-rodzice i czy świadomość większości została zdominowana przez argument w rodzaju „po co płacić na czyjeś dzieci” lub argument „nie ma dla naszych, to czemu dla obcych nauczycieli”? Jakie inne kryteria wykorzystywano w przedreferendalnej kampanii do różnicowania czy dzielenia zbiorowości (na przykład różnice wykształcenia, statusu ekonomicznego/zatrudnienia, światopoglądu, stylu życia, uczęszczania lub nieuczęszczania do kościoła)? Czy zwolennicy pomysłu dodatkowych etatów dla wychowawców podjęli wysiłki dotarcia ze swoją wizją nie tylko do poszczególnych mieszkańców, ale do społeczności, na przykład poprzez cykl spotkań dyskusyjnych? Jaką oni sami przyjęli postawę: konfrontacji, misji, roszczeń czy dialogu? W jaki sposób artykułowali i uzasadniali własne argumenty? Czy wykazali troskę o realizację innych planów inwestycyjnych i podjęli dyskusję nad możliwością pokonania ograniczeń budżetowych? Ile czasu trwała kampania i jakimi środkami finansowymi dysponowały poszczególne strony? I tak dalej.

Postawione pytania pobudzają do refleksji nie tylko nad wartościami demokratycznymi, ale przede wszystkim nad praktycznymi aspektami demokracji jako swoistym procesem „nawigacji” pomiędzy: interesem partykularnym a dobrem ogółu, konfliktem a porozumieniem, większością a mniejszością, formalną procedurą a realiami uczestnictwa, pomiędzy formą procesu decyzyjnego a treścią decyzji. Nie uwzględniliśmy jednak do tej pory dwóch szczególnie istotnych grup, tworzących wszak istotne podmioty lokalnej opinii publicznej. Prawdopodobnie czytelnikom i czytelniczkom nasuwają się takie lub podobne pytania: Jakie były opinie na temat pomysłu wśród nauczycieli? Czy wysłuchano ich argumentów i rozważono potrzeby? Czy w samym gronie nauczycielskim przeprowadzono dyskusję nad pomysłem rodziców? Czy słyszalny był głos nauczycielskich związków zawodowych (jeśli części kadry należy do którejś z organizacji związkowych)?

Jest jednak jeszcze jedna grupa mieszkańców naszej fikcyjnej miejscowości. Jak wiele osób, czytających niniejsze akapity, zadato sobie pytanie: Co na ten temat miały do powiedzenia dzieci?

## 1.2. Wymiary edukacyjnego demokratyzmu

Wszystkie prezentowane rozważania na temat demokracji i jej zasad definiujących - wartości (wolność, równość, pluralizm i tolerancja, sprawiedliwość, prawa człowieka, i tak dalej), procedur (wybieralność, powszechne głosowanie, szukanie porozumienia między wolą większości i wolą mniejszości) oraz efektów społecznych (gwarancja praw i swobód, przeciwdziałanie dyskryminacji, troska o słabszych, niwelowanie nierówności, i tak dalej) - dają się, naszym zdaniem, zastosować do procesów edukacyjnych, w tym do instytucji i społeczności szkoły. W naszym hipotetycznym przykładzie postawiliśmy pytania o możliwą dynamikę procesów demokratycznych w kontekście zdefiniowanej terytorialnie małej zbiorowości. Wskazaliśmy też możliwe przeszkody w ich realizacji, a także potencjalne obszary, które mogłyby stać się przedmiotem działań demokratyzujących (włączanie nowo przybyłych, świadome uwzględnianie perspektyw różnych grup). Jeśli uzmysłowimy sobie fakt, że *obowiązkowa* edukacja trwa w polskim systemie oświaty około trzynastu - a nierzadko więcej - lat, wówczas wagi długofalowego problemu życiowego nabiera pytanie o to, w jakich warunkach się ona odbywa, na jakiego rodzaju podmiotowość pozwala dziecku, względnie: jakiego rodzaju podmiotowość pozwala kształtować i rozwijać?

Szeroko rozumianą kwestię demokratyzacji edukacji można chyba uznać za jeden z głównych motywów rozwoju oświaty i refleksji pedagogicznej co najmniej od przelotu XIX i XX wieku. Szczególnie znaczące wydają się dwie tendencje. Przede wszystkim, należy odnotować upowszechnianie się kształcenia szkolnego w skali masowej pod egidą nowoczesnego państwa. Edukacja przestała być przywilejem elit lub sferą podporządkowaną w znacznej mierze instytucjom religijnym, a stała się dobrem powszechnym, w coraz większej liczbie krajów świata realizowanym przez państwo w ramach spójnych systemów oświatowych i gwarantowanym jako nieodpłatna usługa publiczna. Badacz edukacji, Stefan Wołoszyn, tak pisał o ekspansji oświatowej, czy też o „eksplozjach oświatowych” w XX wieku:

„Oświata upowszechnia się i demokratyzuje. We wszystkich krajach cywilizowanych powstają rozbudowane systemy szkół i placówek oświatowo wychowawczych, tworząc - mniej lub bardziej zintegrowany - krajowy system szkolny. Kraje rozwijające się zmierzają do budowy i reorientacji własnych systemów oświatowych, najczęściej (czy słusznie?), naśladując w tym względzie systemy krajów rozwiniętych. [...] Jedną z podstawowych demokratycznych tendencji oświatowych w XX wieku było i jest dążenie do tworzenia narodowych (krajowych) tzw. jednolitych ustrojów szkolnych. Jednolity ustrój szkolny powinna znamionować przede wszystkim nie tylko formalna (przewidziana przez odpowiednie ustawy), lecz i faktyczna powszechność dostępu dla wszystkich do szkół wszelkich typów i szczebli. Rozumie się przez to zarówno równość startu, jak i równość szans oświatowych dla wszystkich obywateli” (Wołoszyn, 2005, s. 155-156).

Autor ten wymienia szereg rozwiązań zorientowanych na realizację zasady równości edukacyjnej: tworzenie odpowiednio „gęstej” sieci szkół, nieodpłatność nauki, system pomocy socjalnej (stypendia, internaty), przeciwdziałanie selekcji poprzez późne odgałęzienia szkół średnich oraz drożność systemu (możliwość przechodzenia na kolejne szczeble kształcenia po spełnieniu określonych warunków), upowszechnianie edukacji przedszkolnej, realizacja kształcenia ustawicznego, wpisanie w treści oraz programy wychowania i nauczania idei humanizmu i postępu społecznego (tamże, s 156-158).

W systemie prawa międzynarodowego prawo do edukacji, jako jedno z fundamentalnych praw człowieka, sankcjonują najważniejsze dokumenty. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (MPPGSK, 1997) przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych w grudniu 1966 roku, a ratyfikowany przez Polskę w 1977 roku, w artykule 13 stanowi:

„1. Państwa-Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.

2. Państwa-Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:

- a) nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;
  - b) nauczanie średnie w jego różnych formach, włączając w to średnie nauczanie techniczne i zawodowe, będzie powszechnie dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
  - c) nauczanie wyższe będzie w równym stopniu dostępne dla wszystkich na podstawie kryterium zdolności, w wyniku zastosowania wszystkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
  - d) nauczanie elementarne będzie popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie otrzymały lub nie ukończyły pełnego wykształcenia podstawowego;
  - e) rozwój systemu szkół wyższych wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany oraz będzie ustanowiony odpowiedni system stypendiów, a warunki materialne personelu nauczającego będą stale poprawiane.
3. Państwa-Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub, w odpowiednich przypadkach, opiekunów prawnych wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swoim dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniemami.
4. Żadne postanowienie niniejszego artykułu nie będzie interpretowane w sposób naruszający wolność osób i instytucji do tworzenia i prowadzenia zakładów oświatowych, z zastrzeżeniem, że będą przestrzegane zasady wymienione w ustępie 1 niniejszego artykułu i że nauka udzielana w tych zakładach będzie odpowiadać minimalnym wymaganiom, które mogą być ustalone przez Państwo<sup>2</sup>.

Dokument ten zawiera kilka elementów istotnych dla naszego wywodu. Po pierwsze, kładzie nacisk nie tylko na bezpłatność kształcenia podstawowego, ale także na konieczność wprowadzania darmowej nauki również na pozostałych jej szczeblach. Po drugie, wskazuje ścisły związek kształcenia z fundamentalnymi zasadami demokracji (choć

<sup>2</sup> Przywołany Pakt stanowi wiążący akt prawny, zgodny z zasadami zawartymi w Kartie Narodów Zjednoczonych i traktowany nieodłącznie od Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych. Oba pakiety, będące filarami międzynarodowego systemu ochrony praw człowieka, wyrastają z katalogu praw ogłoszonych w 1948 roku w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (prawo do nauki i bezpłatnej edukacji „przynajmniej na poziomie podstawowym” określa artykuł 26). Z kolei, w Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku prawo do edukacji występuje w artykule 28.



określenie to nie pojawia się wprost), takimi jak wolność, tolerancja, szacunek dla różnorodności, pokój i równość (wyrażona zwłaszcza w powszechnej dostępności nauki). Po trzecie, podkreśla zbieżność zasad równości i poszanowania różnic, co wyraża artykuł 2 punkt 2 oraz artykuł 3:

„Państwa-Strony niniejszego Paktu zobowiązują się zagwarantować wykonywanie praw wymienionych w niniejszym Pakcie bez żadnej dyskryminacji ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuację majątkową, urodzenie lub jakiegokolwiek inne okoliczności.

Państwa-Strony niniejszego Paktu zobowiązują się zapewnić mężczyznom i kobietom równe prawa do korzystania ze wszystkich praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych wymienionych w niniejszym Pakcie” (tamże).

Po czwarte, cytowany dokument uznaje prawo do różnorodności edukacyjnej, w tym zwłaszcza prawo rodziców/opiekunów do wyboru niepaństwowych form kształcenia. Po piąte, należy zauważyć jednak, że Pakt przewiduje obowiązkowy charakter nauki na szczeblu podstawowym (w Polsce obowiązek szkolny rozciągnięty jest do 18. roku życia) oraz nadrzędność prawa państwowego w zakresie wymogów oświatowych.

Ten ostatni aspekt - istnienie powszechnego obowiązku szkolnego oraz względna unifikacja systemów oświatowych pod „parasolem” państwa - ukazuje pierwszy dylemat, jaki pojawia się w kontekście demokratyzacji edukacji. Już od XIX wieku edukacja, zwłaszcza szkolnictwo podstawowe, stanowiła - obok świąt narodowych i armii - narzędzie tworzenia *państw narodowych* poprzez upowszechnianie ideologii narodowych (nacjonalistycznych) zorientowanych na polityczno-kulturowe ujednoczenie mieszkańców danego kraju (Wallerstein, 2007, s. 98). Można stwierdzić, że w sprawie umasowienia kształcenia szkolnego istniała zgoda pomiędzy wszystkimi głównymi nurtami polityczno-ideologicznymi: liberałami, konserwatystami i socjalistami. Jak zauważa Wallerstein:

„Szkolnictwo podstawowe stanowiło przewodni postulat liberałów, chwalebny przez radykałów i łaskawie zaaprobowany przez konserwatystów. Wyposażając robotników i chłopów w pewne minimum umiejętności - słynne trio: czytanie, pisanie i arytmetyka - potrzebnych do wypełniania

narodowych powinności, szkoły te uczyniły z nich obywateli. Szkoły nauczały cnót obywatelskich, pokonując partykularyzmy oraz uprzedzenia struktur rodzinnych. Przede wszystkim nauczano w nich języka narodowego” (tamże, s. 98).

Badaczka szkolnictwa, Bogusława Dorota Gołębniak, zwraca uwagę na fakt, że nowoczesna instytucja szkoły doświadcza napięcia czy wręcz konfliktu pomiędzy funkcją adaptacyjną i funkcją emancypacyjną (wyzwalającą) (Gołębniak, 2007, s. 99 i nast.), co można opisać jako zderzenie interesu państwa (i szerzej: systemu społeczno-polityczno-gospodarczego) z interesem jednostki (ucznia). Gdy zdamy sobie sprawę z tej sprzeczności tkwiącej we współczesnej edukacji - pomiędzy wymogiem dostosowania się do panujących norm kulturowych, ideologii i mechanizmów strukturalnych a szansą i nadzieją wolności, równości oraz „świadomego życia” - wówczas rodzi się pytanie o możliwość realizacji zasad demokratycznych w ramach szkoły zunifikowanej pod względem organizacji nauki, treści programowych, metod nauczania i kryteriów oceniania.

Upowszechnianie dostępu do nauki oraz wdrażanie instrumentów umożliwiających wyrównywanie szans startu i osiągnięć to pierwsza tendencja w zakresie demokratyzacji edukacji w epoce nowoczesnej. Przyjrzyjmy się teraz drugiej, nie mniej ważnej tendencji, która wykrystalizowała się w obszarze oświaty w XX wieku i na różne sposoby rozwija się do dziś. Wiąże się ona z dostrzeżeniem, że „rozszerzenie dostępu do szkół nie jest równoważne ze zlikwidowaniem nierówności edukacyjnych, na które składa się, poza ekonomicznymi, wiele czynników: kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego, siła motywacji, poziom aspiracji”, wobec czego „demokratyzacji wymaga sama instytucja szkolna i realizowane w niej nauczanie” (tamże, s. 106).

Szerokim nurtem, w ramach którego podejmowano refleksję nad edukacją, pojmowaną inaczej niż w perspektywie herbartyzmu (czyli koncepcji tradycyjnego wychowania, zainicjowanej w pierwszej połowie XIX wieku przez niemieckiego filozofa i pedagoga, Johanna Friedricha Herbarta), oraz realizowano próby praktycznych innowacji edukacyjnych było w pierwszych dekadach XX wieku „nowe wychowanie”. Ten niejednorodny międzynarodowy ruch pedagogiczny koncentrował się nie tylko na krytyce tradycyjnej, autorytarnej szkoły.

Odwotując się, między innymi do dorobku filozofii i pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya (kładącej nacisk na powiązanie w wychowaniu poszanowania indywidualności dziecka ze współdziałaniem w duchu demokratycznym (Melosik, 2005, s. 316)), czy koncepcji psychologii rozwojowej, rozwijał koncepcje pozytywne utrzymane w duchu pajdocentryzmu - koncentracji na potrzebach, rozwoju i podmiotowości dziecka (szerzej na temat pedagogicznej ideologii „nowego wychowania”: zob. Sztobryn, 2006, s. 71-76, 2005, s. 278-292; na temat recepcji idei „nowego wychowania” w Polsce, zob. np. Łuczyńska, 1998, s. 83-107; Sobczak, 1998; Hellwig, 1999, s. 59-65). Jak pisał Sławomir Sztobryn: „Nowe Wychowanie to społeczna krytyka rzeczywistości wychowawczej, to oddolne dążenia pedagogów praktyków do reformy ich pracy i życia młodego pokolenia, to także oryginalne koncepcje teoretyczne budujące nowy światopogląd nowoczesnego społeczeństwa, które chciało stać się społeczeństwem edukującym się w duchu braterstwa i pokoju. Nowe Wychowanie nie jest czymś jednorodnym pojęciowo, raczej amalgamatem wielu odrębnych zjawisk” (Sztobryn, 2005, s. 279). Instytucjonalnym wyrazem tego edukacyjnego fermentu były w okresie międzywojennym, między innymi, Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego i działalność Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Szczególne znaczenie miało uchwalenie przez Ligę Narodów w 1924 roku Deklaracji Praw Dziecka (DPD; tak zwanej Deklaracji Genewskiej) - pierwszego tego rodzaju dokumentu międzynarodowego<sup>3</sup>. W nurcie tym mieściły się akcentujące wolność koncepcje wczesnej edukacji wypracowane przez Marię Montessori (Miksza, 2014). Blisko

<sup>3</sup> Deklaracja nie miała jednak mocy wiążącej dla poszczególnych krajów. Czytamy w niej, że „mężczyźni i kobiety wszystkich narodowości uznają, że ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego i stwierdzają, że ciąży na nich, bez względu na rasę, narodowość i wyznanie”, zaś pięć praw dziecka określono jako „obowiązki” dorosłych. Owe pięć praw wyrażono w następującym brzmieniu: „1. Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego. 2. Dziecko głodne powinno być nakarmione, dziecko chore powinno być pielęgnowane, dziecko wykołajone wrócone na właściwą drogę, sierota i dziecko opuszczone - wzięte w opiekę i wspomagane. 3. Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski. 4. Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem. 5. Dziecko winno być wychowane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci” (zob. DPD, 1924).

ruchu „nowego wychowania” można usytuować też perspektywę wychowawczą Janusza Korczaka (Smolińska-Theiss, 2013, s. 61, 118).

Zarówno przed drugą wojną światową, jak i po niej, różnorodne pomysły na realizację edukacji o charakterze demokratycznym (np. wolnościowym, równościowym) urzeczywistniano w ramach szkół alternatywnych.

O powstawaniu i rozwoju tego rodzaju szkół w XX wieku Gołębnik pisała, że „stanowiły jedną z zasadniczych przesłanek trwającego w tym samym okresie, choć w różnych miejscach Zachodu, ruchu na rzecz humanizowania edukacji, koncentrowania jej na osobie, dostosowywania oferty do indywidualnych możliwości ucznia. Zmiana polegała głównie na uelastycznianiu, wykreowanego zgodnie z nauką pozytywistyczną, efektywnego, łatwego w zarządzaniu, systemu klasowo-lekcyjnego (Gołębnik, 2007, s. 110)<sup>4</sup>. Do najbardziej znanych należy założona w latach dwudziestych XX wieku przez Alexandra Sutherlanda Neilla szkoła Summerhill w Wielkiej Brytanii. Placówka ta została oparta na regułach demokracji bezpośredniej i swobód uczniowskich, włączając w to prawo do decydowania, czy i kiedy chce się uczęszczać na zajęcia lekcyjne (zob. Gribble, 2005; Neill, 1994). Próbkę opisu szkolnej demokracji otrzymujemy we wspomnieniach absolwentki Summerhill z lat czterdziestych, Hylidy Sims:

„Jakiś czas potem uczeń interesujący się polityką zaproponował, byśmy zaczęli naśladować w formule rządzenia procedury parlamentarne z rządem i opozycją. Urządziliśmy wybory - moja frakcja wygrała. Zostałam mianowana członkiem gabinetu w randze ministra spraw szkolnych i musiałam organizować zajęcia wieczorne. Po jakimś czasie i rządy parlamentarne nam się znudziły, więc powróciliśmy do poprzedniego systemu - otwartego głosowania, w którym każdy miał prawo głosu.

System sobotnich zebrań ogólnych i podejmowanie decyzji przez większość, uzupełnione obecnością sekretarza obieranego raz w semestrze i rotacyjnym stanowiskiem przewodniczącego zebrań, przetrwały w Summerhill do dnia dzisiejszego - jakby były dla nas, dzieci, naturalnym sposobem zarządzania. Na zebraniach na tapecie bywał często temat capstrzyku - kiedy powinno się zarządzić porę snu i co zrobić, by jej przestrzegano.

<sup>4</sup> Jako główne cechy szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego autorka ta wymienia: dzielenie uczniów na oddziały według wieku, odgórny roczny plan nauczania, lekcja jako podstawowa jednostka organizacyjna, przypisanie poszczególnych lekcji odrębnym przedmiotom i koncentracja na realizacji materiału, kierownicza rola nauczyciela (Gołębnik, 2007, s. 101-102).

Czasami w ogóle likwidowaliśmy przymus chodzenia spać o jakiegokolwiek porze, ale nigdy nie utrzymywaliśmy tego zwyczaju, bo wszyscy - a szczególnie młodsze dzieci - po dwóch czy trzech dniach dosłownie padali na podładze z niedospania i znużenia twarzy” (Gribble, 2005, s. 29).

Autorka cytowanych wspomnień pisała o zdziwieniu otoczenia, gdy przez pierwsze kilka tygodni pobytu w Summerhill zachowywała się zgodnie z regułami obowiązującymi w tradycyjnej szkole, na przykład podnosząc rękę podczas lekcji:

„Ale wkrótce pojęłam, że w Summerhill jedyny moment, kiedy podnosi się rękę, to kiedy chce się zabrać głos na sobotnim zebraniu ogólnym. Odbywało się ono co tydzień, dając okazję do ustalania praw rządzących szkołą i roztrząsania, co zrobić z osobami, które ich nie przestrzegają. Podnosiło się też rękę do głosowania, a głos każdego liczył się tak samo (tamże, s. 30).

Podkreślała też panującą w szkole równość, na przykład w kontekście zajęć sportowych:

„i mecze hokeja, i piłki nożnej rozgrywaliśmy bez wielkiego ducha rywalizacji - mogli w nich uczestniczyć wszyscy niezależnie od wieku, płci i sprawności, uczniowie i personel szkoły” (tamże, s. 31).

Przytoczony przykład Summerhill to zaledwie jedno z wielu przedsięwzięć w ramach edukacji określanej mianem „alternatywnej” lub wolnościowej, inspirującej teoretyczne nurty pedagogiki antyautorytarnej czy krytycznej lub odwołującej się do nich. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku szkoły alternatywne - jako placówki społeczne lub prywatne - zaczęto tworzyć również w Polsce. W ostatnich latach, coraz bardziej widoczne stają się podejmowane w wielu miastach inicjatywy rodziców określane wspólną nazwą „szkół demokratycznych”. Różne tego typu przedsięwzięcia wydają się przyjmować kierunek zmiany edukacyjnej w skali mikro „od tradycyjnej szkoły urabiania i transmisji, konserwującej *status quo*, czyli szkoły utrwalającej nierówności, do szkoły upodmiotawiającej wszystkich uczestników edukacji, pozostającej bliżej życia, sytuującej ucznia w centrum zabiegów edukacyjnych, indywidualizującej większość oddziaływań wychowawczych” (Gołębniak, 2007, s. 106).

Czy jednak tego rodzaju podejścia nie skrywają pod hasłem „demokratyzmu” różnych pułapek, w tym odtwarzania pewnych schematów „tradycyjnej” edukacji w nieco zmienionych warunkach? Samo przeciwstawienie podejścia demokratycznego podejściu autorytarnemu niewiele jeszcze mówi o modelu edukacji, gdyż, jak zauważył Roland Meighan, możemy mieć do czynienia z sytuacją, gdy „w systemie myślącym nazwanym demokratycznym uczniowie w sztucznej, «przyjemnej» atmosferze pracują z miłym autorytarnym nauczycielem, który przyznaje im pewne przywileje” (Meighan, 1993, s. 201). Autor ten proponuje wielowymiarowe ujęcie **ideologii edukacyjnej**, którą definiuje jako „zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa i często [...] także na temat nieformalnych aspektów edukacji, na przykład nauki w domu” (tamże, s. 200). Ideologie legitymizacji odpowiadają na pytanie „dlaczego” i dotyczą „dążeń, wartości i celów, jakie powinien mieć system edukacyjny”, zaś ideologie realizacji odpowiadają na pytanie „jak” i odnoszą się do „możliwości rozwiązań organizacyjnych, metod osiągania uznanych celów oraz środków” (tamże, s. 204). Takie wielowymiarowe ujęcie brałoby pod uwagę szereg składających się na ideologię edukacyjną czynników, które Meighan pojmuje jako potoczne „teorie” na temat tego, jak edukacja ma wyglądać. Wyróżnionych przez niego osiem takich „teorii” składowych dotyczy:

- treści i struktury wiedzy (na przykład orientacja na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość; założenie o odmienności, lub nie, wiedzy szkolnej od prywatnej wiedzy uczniów; hierarchiczność lub równorzędność poszczególnych przedmiotów);
- uczenia się i roli ucznia (na przykład podejście zbiorowe a indywidualne; rywalizacja a współpraca; uczenie się ze strachu przed karą lub z ciekawości; rola słuchania, patrzenia, działania; bierne przyswajanie i odtwarzanie wiedzy a dialog lub tworzenie własnych syntez przez uczniów);
- nauczania i roli nauczyciela (na przykład rodzaj wymagań stawianych przez nauczyciela; nacisk na produkt nauczania lub na proces; rola przymusu, kontroli lub negocjacji);
- środków nauczania odpowiednich dla procesu uczenia się (na przykład prowadzenie własnych prac badawczych przez

uczniów a korzystanie z podręczników; różny stopień dostępności środków nauczania dla uczniów);

- organizacji sytuacji uczenia się (na przykład kto jest odpowiedzialny za organizację pracy szkoły; sposób dzielenia uczniów na grupy/klasy; sposób ustalania planu lekcji);
- oceniania procesu uczenia się (na przykład ocenianie przez egzaminatorów, nauczycieli lub samych uczniów; cel, kryteria i przedmiot oceniania);
- dążeń, celów i rezultatów (na przykład wizja związku pomiędzy typem systemu społecznego a rolą edukacji jako przygotowania uczniów z różnych klas społecznych do pełnienia ról społeczno-zawodowych w przyszłości);
- miejsca nauki (na przykład nauka w specjalnym obiekcie, „w terenie”, w domu) (tamże, s. 207-213).

Meighan zwraca uwagę na to, że zarówno autorytarne, jak i demokratyczne ideologie edukacyjne mogą przybierać różną postać. Te pierwsze charakteryzuje jako „system dyscypliny w związku zależności, w którym jedna osoba jest dominująca, a inna lub inne uzależnione”, zaś te drugie jako „system dyscypliny”, który zawiera „element niezależności w relacjach i [...] wszyscy uczestnicy mają pewien ustalony poziom partycypacji w podejmowaniu decyzji” (tamże, s. 217-218). Wśród odmian edukacyjnych ideologii autorytarnych wyróżnia tak różne typy, jak: autokratyczny (oparty na strachu wobec nauczyciela-dyktatora), paternalistyczny (oparty na respekcie wobec nauczyciela czy nauczycielki traktowanych na wzór ojca/matki), charyzmatyczny (oparty na uroku mistrza), ekspercki (oparty na informacji pozyskiwanej od nauczyciela-mędrca), organizacyjny (oparty na ustrukturyzowanym przekazie instrukcji przez nauczyciela rozumianego jako „architekt” lub „planista”), konsultacyjny (nauczyciel jako diagnostyk uwzględniający reakcje uczniów) (tamże, s. 217-218). Z kolei, spektrum ideologii demokratycznych obejmuje cztery formy: proceduralną (nauczyciel jako sędzia, który „kontroluje reguły, lecz dopuszcza się apelacje czy zmiany”), reprezentacyjną (na podejmowane decyzje mają wpływ uczniowscy reprezentanci/rzecznicy wybrani przez klasę), komitetową lub większościową (negocjacje prowadzone przez wybranych lub mianowanych przedstawicieli) oraz formę forum

(„wszyscy członkowie klasy uczestniczą w otwartej dyskusji dotyczącej poszczególnych spraw”) (tamże, s. 218-219). Podkreślając, że nauczyciel „może manipulować stopniem niezależności w danej relacji i czasami zredukować go do zera, tak iż system staje się pseudodemokratyczny” (tamże, s. 218), Meighan proponuje wyjście poza prostą dychotomię edukacji „autorytarnej” i „demokratycznej” w poszukiwaniu innych form, jak edukacja autonomiczna.

Warto przytoczyć uwagi krytyczne Zbigniewa Kwiecińskiego wobec koncepcji edukacji elastycznej (*flexischooling*) Meighana, zorientowanej na takie cele, jak „osobiste spełnienie się, pełnomocność jednostki, jej samorealizacja, ale też uczestnictwo w rozwoju osobistym i społecznym przez zasadniczą zmianę pracy szkoły i jej relacji z rodzicami i środowiskiem lokalnym” (Kwieciński, 2012, s. 61). Kwieciński przeanalizował elementy składowe Meighanowskiego modelu „przejścia w różnych elementach i aspektach edukacji od myślenia i działania autorytarnego [...] do myślenia i działania nieautorytarnego, demokratycznego i autonomicznego”, który może być „podstawą kryteriów oceny zmian szkoły jako instytucji z perspektywy jej demokratyzacji” (tamże, s. 62). Mimo prodemokratycznego czy też demokratyzującego potencjału, model ten posiada istotne ograniczenia:

„Jednak koncepcja R. Meighana - konsekwentnie antyetatystyczna, bo zwrócona przeciwko centralnej i dominującej roli państwa, prowadząca do rezygnacji z opieki i kontroli państwa nad szkołą w środowisku lokalnym - ma typowe wady pedagogii skrajnie liberalnej i pajdocentrycznej. Szkoła taka *de facto* działa w oderwaniu od sfery publicznej i nie istnieją zachęty do upowszechniania jej modelu w szerokiej skali; skazana jest ona na byt placówki wyspowej, wyjątkowej, „alternatywnej”. Jest to szkoła demokratyczna w swoim wnętrzu w relacjach do środowiska lokalnego, bez pewności, że jej wychowankowie będą chcieli i umieli współtworzyć nową, bardziej demokratyczną sferę publiczną. Przeciwnie, istnieją powody do uzasadnionego przypuszczenia, że wychowanie w wyspowych placówkach nieautorytarnych nie przygotowuje do zderzenia z rzeczywistością społeczną. Przydarzyło się to Niemcom - z demokratycznych w swym wnętrzu szkół wyszli neofaszyści [...]” (tamże, s. 62-63).

Podsumujmy rozważania z tej części rozdziału. Jeśli przyjmiemy, że szkołę (oraz inne przestrzenie edukacyjne) można postrzegać jako „normalną” przestrzeń społeczną, w której - jak w innych obszarach



rzeczywistości - występują napięcia pomiędzy wymogami instytucji a indywidualnymi i grupowymi aspiracjami do autonomii i podmiotowości, konflikty interesów, wielość opinii, kodeks praw i obowiązków, regulacje w zakresie podejmowania decyzji zbiorowych i tak dalej, wówczas daje się uchwycić w obrazie szkoły te cechy, które właściwe są dla każdej zbiorowości, w której potencjalnie można stosować szeroko rozumiane zasady demokratyzmu lub dążyć do ich wdrażania, poszerzania i umacniania. Innymi słowy, w szkołę - zarówno tę „alternatywną”, jak i tę „tradycyjną” - wpisana jest swoista **polityczność demokratyczna**, czyli splot procesów, konfliktów i sporów, a także postaw oraz działań tworzących i zdolnych przekształcać przestrzeń publiczną. Często działania te ograniczone są przez ramy formalne (prawo oświatowe, statut szkoły i inne), zwyczaje i nawyki kulturowe (utrwalone potoczne wyobrażenia na temat wychowania/nauczania oraz ról wychowanka/ucznia i wychowawcy/nauczyciela) oraz nierówności kompetencji do działania (hierarchia władzy i pozycji w szkole, różnice w zakresie kapitału kulturowego i ekonomicznego uczniów i tak dalej). Jednak zawsze szkolna przestrzeń społeczna pozostaje w mniejszym lub większym stopniu otwarta na opór wobec mechanizmów władzy i wykluczenia oraz na przekształcanie jej w kierunku poszerzania podmiotowości i udziału osób/grup dotychczas zdominowanych.

**Edukacyjny demokratyzm** nie jest przy tym koncepcją jednolitą. Może oznaczać zasadniczo dwie kwestie, które wcześniej zarysowaliśmy: powszechność (względna równość) dostępu do edukacji na określonych szczeblach oraz podmiotowość uczestniczek i uczestników procesu edukacyjnego (uczennic i uczniów w partnerskich relacjach z kadrą nauczycielską). Demokratyzacja, jako proces poszerzania i pogłębiania owego demokratyzmu oznaczałaby zatem w wymiarze „równościowym”, między innymi:

- gwarancję możliwości nauki i zapewnienie jej w możliwie najdłuższym okresie życia człowieka;
- powszechność i równość dostępu do edukacji w danym kraju, niezależnie od pochodzenia społecznego, sytuacji rodzinnej, pochodzenia etniczno-kulturowego, płci, stopnia sprawności/nieppełnosprawności, preferencji światopoglądowych i obyczajowych (w tym dotyczących religii i orientacji seksualnej);

- wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez znoszenie barier dostępu do edukacji, zwłaszcza dla osób z tych kategorii społecznych, które nie mieszczą się w normatywnie pojmowanej „większości”;
- względną uniwersalność warunków i treści nauczania oraz kryteriów oceniania.

Z kolei, w wymiarze „wolnościowym” demokratyzacja oznaczałaby, między innymi:

- zapewnienie takiej nauki, jaka odpowiada indywidualnym potrzebom dziecka w danym okresie jego życia oraz stworzenie możliwości współdecydowania ucznia/uczennicy w wyborze odpowiedniego dla niego lub dla niej rodzaju czy modelu edukacji;
- poszanowanie różnic i konkretnych potrzeb wynikających z odmienności kulturowej, światopoglądowej, obyczajowej, zdrowotnej, i tak dalej;
- uniwersalizację różnic i doświadczeń indywidualnych jako sposobu krytycznej redefinicji kategorii „mniejszość”/ „większość”;
- uwzględnianie zróżnicowania doświadczeń i możliwości uczniów przy tworzeniu warunków i treści nauczania oraz kryteriów oceniania.

Te dwa sposoby rozumienia demokracji czy demokratyzacji w edukacji nie muszą iść ze sobą w parze, co widać, choćby porównując ostatni element obu powyższych list. Każdy z nich zastawia też specyficzne pułapki. Upowszechnianie dostępu i wyrównywanie szans niesie ze sobą ryzyko unifikacji, a także podporządkowania kształcenia dominującym w danym czasie ideologiom i interesom władzy. Już samo powiązanie prawa do edukacji z obowiązkiem szkolnym może być postrzegane jako zaprzeczenie demokratycznej zasady swobody wyboru. Z kolei, demokratyzacja w rozumieniu „wolnościowym”, realizowana poprzez autonomiczne przedsięwzięcia oświatowe, niesie ryzyko atomizacji przestrzeni edukacyjnej, jej rozpadu na niewspółmierne i nieprzystające do siebie „edukacyjne terytoria”. Fakt, iż w obecnych warunkach tak zwane „szkoły demokratyczne” to głównie placówki prywatne, wiąże się ponadto z niebagatelną kwestią braku równości

dostępu do nich. Możliwość nauki w takiej szkole najczęściej ograniczona jest zasobnością portfela rodziców. Nieraz ograniczenia te mogą wiązać się też z nieufnością wielu rodziców oraz ich brakiem informacji i determinacji w podjęciu decyzji o wystaniu do niej dziecka. Ponadto, na ogół inicjatywy takie powstają w większych ośrodkach miejskich, co dodatkowo ogranicza dostęp dla dzieci i młodzieży z małych miejscowości, zwłaszcza tych położonych z dala od miast. Co więcej, samo nazwanie szkoły mianem „demokratycznej” czy „wolnościowej” nie chroni uczniów (i nauczycieli) przed oddziaływaniami ideologicznymi, które w przypadku placówek prywatnych mogą polegać na bezkrytycznym wyznawaniu doktryny wolnorynkowej i w pełni adaptacyjnym kształceniu do życia w kapitalizmie. Innymi słowy, przemoc symboliczna, jako autorytatywne reprodukowanie przez szkołę kultury czy ideologii panującej, dotyczy zarówno placówek publicznych, jak i niepublicznych. Ukryty program kształcenia - jako „reguły, rutynowe formy i rozporządzenia”, niejawne, lecz przyswajane przez ucznia poprzez samo przebywanie w szkole (Meighan, 1993, s. 78) - jest cechą powszechną każdej edukacji.

Pozostaje jeszcze kwestia, którą podniosą zapewne osoby o tradycyjnym podejściu do wychowania i kształcenia: czy w relacji dorosły-dziecko w ogóle możliwa jest demokracja? Czy dysproporcja doświadczeń, wiedzy czy choćby siły fizycznej nie określa samej struktury takiej relacji jako układu dominacji/podporządkowania? Tradycjonalista spyta, być może, czy dziecku można zaufać, powierzając współodpowiedzialność za podejmowanie decyzji w przestrzeni publicznej i samostanowienie w kwestiach indywidualnych. Można też sobie wyobrazić głos sceptyczny, sugerujący utopijność demokratyzmu w wychowaniu ze względu na wciąż powszechną niechęć dorosłych do dzielenia się swoją władzą z dziećmi. Niemniej, warto stawiać pytanie o możliwość, w konkretnych warunkach, *demokratyzacji* relacji i przestrzeni edukacyjnych. Powyższe rozważania pokazują zresztą, że próby takie bywają realizowane. Tam zaś, gdzie zostają zdemaskowane ograniczenia i sprzeczności takich przedsięwzięć, warto stawiać pytanie o możliwość praktycznego powiązania obu aspektów edukacyjnego demokratyzmu: równości dostępu oraz autonomii dziecka.

### 1.3. Wczesna edukacja i demokracja

Okres wczesnej edukacji, w tym zwłaszcza przedszkolnej, zajmuje obecnie znaczące miejsce w dyskusjach nad demokracją i edukacją. Wiąże się to, między innymi, z przekonaniem, że kompetencje niezbędne do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie nie są czymś, co przychodzi samo z siebie, ale trzeba je zdobyć, a edukacja ma być najlepszym ku temu narzędziem. Zwiężle ujmuje to Dewey, twierdząc że „demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką” (Dewey, 1980, s. 139). Zdobywanie tego rodzaju kompetencji może przebiegać w różny sposób. Amerykańska badaczka skandynawskich systemów edukacyjnych, Judith Wagner, zauważa, że może to polegać albo na tym, że dzieci przygotowuje się do życia w porządku demokratycznym i uczy się je, jak korzystać z wolności, gdy już dorosną - co uznaje za typowe dla podejścia rozwijanego w Stanach Zjednoczonych - albo na tym, że stwarza się warunki do tego, by dzieci doświadczały demokracji od najmłodszych lat dzięki przebywaniu w instytucjach, które same w sobie są demokratyczne, czego przykładem są szkoły i przedszkola w krajach nordyckich (Wagner, 2006, s. 294). W istocie, jak twierdzą uczestniczki projektu badawczego prowadzonego przez przedszkola w Danii, Norwegii, Szwecji i Wielkiej Brytanii, „nie można tylko mówić o demokracji, trzeba ją praktykować” (DAK, b.d.). W praktyce oznacza to włączanie dzieci w szeroki zakres decyzji dotyczących różnych aspektów życia w przedszkolu: począwszy od tego, czym się zajmować (co jest możliwe dzięki brakowi sztywnych planów pracy), w którym miejscu budynku (lub poza nim) przebywać, czy zjeść posiłek, a jeśli tak, to w jakiej ilości, po udział w projektowaniu przestrzeni. Wagner zauważa, że, wbrew pozorom, nie prowadzi to do nieładu: „Rzadko się zdarza, by nordyckie przedszkola były miejscami chaotycznymi, pełnymi oszalałych dzieci, których nie można opanować. Być może wolność, której nordyckie dzieci doświadczają od pierwszych dni, powiązana ze [...] współpracą, szacunkiem dla grupy i konwencjami społecznymi przekazywanymi wraz z zasadą solidarności, zachęcają do odpowiedniego zachowania nawet wówczas, gdy nie ma surowego nadzoru i kontroli ze strony dorosłych” (Wagner, 2006, s. 294).

Na inne wymiary demokratycznego charakteru instytucji dla małych wskazuje szwedzka podstawa programowa dla przedszkoli, zakładająca, że „demokracja stanowi fundament przedszkola”, które powinno promować takie wartości jak „nienaruszalność ludzkiego życia, osobista wolność i nietykalność, równość wszystkich ludzi, w tym ze względu na płeć, solidarność ze słabszymi” (Skolverket, 2011, s. 3). Przedszkola mają za zadanie rozwijać u dzieci poczucie solidarności, odpowiedzialności i zainteresowania uczestnictwem w życiu społeczeństwa, a także zdolność do odczuwania empatii wobec innych i zrozumienie, że wszyscy ludzie mają równą wartość (tamże, s. 8). Podobnie o wczesnej edukacji myśli się w Niemczech. Dla przykładu, podstawa programowa obowiązująca w berlińskich instytucjach edukacyjnych opiera się na przekonaniu, że „przedszkola są uważane za kolebkę demokracji” (Prott, Preissing, 2006, s. 110), a celem edukacji jest między innymi zdobywanie przez dzieci umiejętności formułowania własnych opinii i akceptowania opinii innych, patrzenia na różne zjawiska z perspektywy innych, wyrażania i przyjmowania krytyki, negocjowania, osiągania kompromisów, podejmowania decyzji i rozwijanie otwartości oraz nietolerowania dyskryminacji (zob. Gawlicz, Röhrborn, 2014).

Jednym z najbardziej inspirujących przykładów na ścisłe powiązanie edukacji małych dzieci i demokracji stanowi podejście pedagogicznego rozwijane we włoskim mieście Reggio Emilia. Region Emilia-Romania, będący przed drugą wojną światową miejscem rozwoju „oświeconego komunizmu”, ze względu na swój opór wobec faszystowskiej dyktatury i okupacji doświadczył szczególnego terroru w latach wojennych. Po zakończeniu wojny, mieszkańcy tego regionu, odczuwając przemożną potrzebę odbudowania swojego życia, zaczęli nie tylko stawiać na nowo domy, ale i tworzyć ruch społeczny, który miał przyczynić się do przeobrażenia społeczeństwa. W wielu miejscach lokalne społeczności zaczęły zastanawiać się nad tym, co zrobić, by uniknąć takich doświadczeń, jak druga wojna światowa. Częstą odpowiedzią było tworzenie nowego podejścia edukacji, które zapewniłoby, że ze szkół nie będą wychodzić dzieci akceptujące niesprawiedliwość i nierówność (Thornton, Brunton, 2005, s. 3).

Jednym z takich miejsc była wieś Villa Cella, w której lokalna społeczność podjęła decyzję o wybudowaniu przedszkola. Niewielkie środki finansowe, którymi społeczność dysponowała, pochodziły ze sprzedaży

czołgu, kilku koni i samochodu porzuconych przez wycofujące się wojska, ktoś podarował kawałek ziemi, cegły pozyskano z rozbiórki zniszczonych działaniami wojennymi budynków, spółdzielnia budowlana ofiarowała potrzebny sprzęt i fachową wiedzę, a mieszkańcy - siłę roboczą (tamże, s. 3). Po wybudowaniu szkoły na jej ścianie pojawiła się tablica z napisem: „Razem, mężczyźni i kobiety, postawiliśmy mury tej szkoły, bo chcemy, żeby była czymś nowym i innym dla naszych dzieci”. Ten nowatorski charakter szkoły, opierający się na wyobrażeniu dziecka jako osoby kompetentnej, twórczej, sprawczej i zdolnej do wyrażania oporu, zwięźle ujął jeden z burmistrzów Reggio Emilia, stwierdzając, że „doświadczenie faszyzmu nauczyło [mieszkańców], że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, i że budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wizję dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg, 1997, s. 8). Podejście pedagogiczne Reggio Emilia zasadza się na przekonaniu, że „edukacja jest prawem wszystkich, wszystkich dzieci, a lokalna społeczność jest odpowiedzialna za jej dostarczenie. Edukacja umożliwia rozwój i emancypację jednostki; jest zasobem służącym zdobywaniu wiedzy i uczeniu się, jak żyć wraz z innymi; jest przestrzenią, w której wprowadza się w życie wolność, demokrację i solidarność oraz promuje wartość, jaką jest pokój” (Indications, 2001, s. 7). Jego wyrazem jest między innymi odejście od myślenia o dzieciach z różnego rodzaju niepełnosprawnościami jako o dzieciach o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na rzecz postrzegania ich jako dzieci o specjalnych prawach i organizowanie warunków ich edukacji ze szczególną starannością. Podobną uwagę zwraca się także na dzieci z mniejszości etnicznych (zob. Gawlicz, Zwiernik, 2014; Gawlicz, Röhrborn, 2014).

W przykładach tych można widzieć potwierdzenie przekonania Petera Mossa, wczesną edukację uznającego za szansę na odrodzenie się demokracji w społeczeństwach, w których wyraźnie widoczny jest kryzys demokracji formalnej, przejawiający się malejącym zaufaniem do rządów, rosnącej niechęci do uczestnictwa w wyborach i rosnących w siłę antydemokratycznych ruchach społecznych (Moss, 2007, s. 3). Wiąże się to nie tylko ze wspomnianą rolą przedszkoli i szkół w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do życia w demokratycznym społeczeństwie, ale i z faktem, że placówki te mogą stać się miejscami

spotkań, forami w społeczeństwie obywatelskim, inspirującymi do szeregu działań, w tym do podejmowania dyskusji nad kwestiami związanymi z dzieciństwem, związkiem między dziećmi a społeczeństwem lub instytucjami dla dzieci oraz do wzmacniania sieci stosunków między dziećmi i dorosłymi (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 140-143). Instytucje dla małych dzieci, takie jak placówki w Reggio Emilia, opierające się na współdziałaniu dzieci, nauczycieli, rodziców i lokalnej społeczności, mogą stać się antidotum dla wycofania się w obszar prywatności i braku zainteresowania życiem społecznym. Jak pisze Moss, miejsca te „dają wszystkim obywatelom, starszym i młodszym - dzieciom i rodzicom, praktykom i politykom, a w gruncie rzeczy każdemu obywatelowi lokalnej społeczności - możliwość uczestnictwa. Tematy pomijane lub zaniedbywane w tradycyjnej polityce mogą stać się istotą praktyki demokratycznej” (Moss, 2007, s. 14). Jego zdaniem, uczestnictwo to może obejmować kilka wymiarów. Pierwszym z nich jest współdecydowanie o celach, działaniach i środowisku przedszkola (i każdej innej instytucji edukacyjnej), na przykład dzięki aktywnemu działaniu rad rodziców. Drugi to ocena pracy pedagogicznej z wykorzystaniem metod uczestniczących, poprzez podejmowanie prób zrozumienia, co dzieje się w danej placówce dzięki wspólnej refleksji, dialogowi i argumentacji, a nie w oparciu o zestandaryzowane, sztywne narzędzia ewaluacyjne, nieuwzględniające lokalnego kontekstu. Trzeci wymiar to kwestionowanie dominujących dyskursów, pozwalające dostrzec ukryte założenia i wartości, na jakich opiera się dane podejście. Z niego wyływa czwarty wymiar uczestnictwa - otwarcie się na zmianę dzięki rozwijaniu krytycznego podejścia do istniejących rozwiązań, wyobrażeniu sobie alternatyw (utopii, jak mówi Moss) i przełożeniu ich na działanie (tamże, s. 14-15).

### *Wczesna edukacja i demokracja - kontekst polski*

Demokracja wydaje się wielką nieobecną w obszarze wczesnej edukacji w Polsce. Termin ten nie pojawia się w ogóle w podstawie programowej dla wychowania przedszkolnego i pierwszego etapu edukacyjnego kształcenia ogólnego. W podstawie programowej dla drugiego etapu edukacyjnego są zaledwie dwa odwołania do demokracji i to tylko w kontekście treści nauczania w obszarze historii i społeczeństwa,

zakładających, że uczeń wyjaśnia demokratyczny charakter państwa polskiego oraz opowiada o Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, używając między innymi pojęcia „opozycja demokratyczna” (Załącznik nr 1 i 2 do Rozporządzenia 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). Oba te zapisy odsyłają do formalnego poziomu demokracji jako systemu rządów, pomijając aspekty związane z tym, co Moss, za Deweyem i Bentleyem, nazywa demokracją codzienną, w kontekście edukacji rozumianą jako opieranie się na wartościach demokratycznych we wzajemnych interakcjach między dorosłymi i dziećmi w miejscach, w których razem przebywają (Moss, 2014, 122). To oderwanie demokracji od codziennego życia może prowadzić do identyfikowanego przez bell hooks zjawiska, gdy młodzi ludzie „po prostu zakładają, że życie w demokratycznym społeczeństwie jest ich przyrodzonym prawem; nie wierzą, że muszą pracować na rzecz podtrzymania demokracji” (hooks, 2010, s. 14). Demokracja staje się abstrakcją, a nie integralnym wymiarem codziennego życia.

Analizując dokładniej podstawę programową wychowania przedszkolnego, odnajdujemy jednak nieliczne odwołania do celów i działań istotnych z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie. Wśród celów znajduje się na przykład „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi”. W podstawie programowej kładzie się jednak nacisk raczej na dostosowanie się do grupy (dziecko „grzecznie zwraca się do innych” i „przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej [...] oraz w świecie dorosłych”, niż na rozwijanie umiejętności formułowania własnego zdania, negocjacji lub ustanawiania reguł wraz z innymi. Marginalnie zostały potraktowane kwestie związane prawami człowieka i różnorodnością. W obszarze dotyczącym wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego znajduje się zaledwie enigmatyczny zapis mówiący o tym, że dziecko „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”, a w zakresie kształtowania umiejętności społecznych - paternalistycznie brzmiący zapis, że nie powinno „chwalić się bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach”. Nie ma odniesienia do żadnych innych cech, które różnicują ludzi i mogą przyczyniać się do nierównego traktowania



dzieci w przedszkolu (płeć, pochodzenie, wiek). Nie zachęca się również do podejmowania z dziećmi refleksji na temat tolerancji, do rozwijania w nich poczucia sprawiedliwości i odpowiedzialności za innych, zwłaszcza słabszych. Wśród celów uwzględnionych w znowelizowanej podstawie programowej, obowiązującej od 1 września 2014 roku, znalazły się dodatkowo zapisy o rozbudzaniu wrażliwości kulturowej dzieci (w ramach przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym) oraz, w przypadku dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych, przygotowanie ich do posługiwania się językiem mniejszości narodowej lub etnicznej lub językiem regionalnym poprzez rozbudzanie ich świadomości narodowej, etnicznej i językowej. W dokumencie znajduje się jedno odwołanie do wyrażania przez dziecko swoich potrzeb, sformułowane jako: „dziecko w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach” i ujęte w obszarze „Wspomaganie rozwoju mowy”, co może wskazywać na dość instrumentalne potraktowanie tego prawa dzieci. Zaledwie raz pojawia się także pojęcie „poczucie sprawstwa” - w opisie sytuacji, kiedy dziecko „wnosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów (np. przyrodniczych)”.

Zakres umiejętności istotnych z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie został nieco poszerzony na poziomie szkoły podstawowej. Jednym z zadań szkoły na pierwszym etapie edukacyjnym jest sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka, koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Wśród treści w obszarze edukacji społecznej, podobnie jak w przypadku wychowania przedszkolnego, pojawia się przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz świecie dorosłych i świadomość tego, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (tu wymieniono formy grzecznościowe), ale też współpracowanie z innymi, rozumienie potrzeby utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania (choć już nie wskazano, na czym miałyby owo utrzymywanie dobrych relacji polegać) i chęć niesienia pomocy innym. Wprost wskazano także na to, że uczniowie mają być tolerancyjni wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej oraz wiedzieć, że wszyscy ludzie mają równe prawa; mają też znać prawa i obowiązki ucznia. Treści programowe z obszaru etyki obejmują także rozumienie, że „ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili,

jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny”, okazywanie szacunku starszym i świadomość, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i pomaganie im.

Analiza podstawy programowej dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z uwzględnieniem perspektywy pokrewnej, bo antydyskryminacyjnej, przeprowadzona przez Małgorzatę Jonczy-Adamską, pokazała, że w pierwszym z wymienionych typów szkół edukacji antydyskryminacyjnej poświęcono w niej niewiele miejsca, niektóre zaś zapisy „sprawiają wrażenie przypadkowych czy absolutnie teoretycznych. Bardzo trudno byłoby je przekładać na konkretne działania, gdyby zechciano je rzeczywiście realizować” (Jonczy-Adamska, 2011a, s. 99). Większość uwzględnionych treści wiąże się etnicznością i narodowością, co wynika z wprowadzenia do podstawy programowej przedmiotów: język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny - język kaszubski; znikomą uwagę poświęcono tematyce niepełnosprawności i płci (tamże, s. 97). Sytuacja na poziomie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest nieco lepsza, ale choć odniesień do problematyki związanej z równością i różnorodnością jest więcej, to często pojawiają się w ramach zakresu rozszerzonego lub przedmiotu uzupełniającego, co sprawia, że nie wszyscy uczniowie będą mogli się z nią zapoznać; bywa też w przypadkowy sposób przypisana do różnych przedmiotów (tamże, s. 115). Marginalna jest obecność tematyki związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na wiek, orientację seksualną, zdrowie psychiczne, niepełnosprawność (tamże, s. 101-102).

Zasygnalizowany przez Jonczy-Adamską problem przełożenia podstawy programowej na treści zawarte w programach wychowania przedszkolnego lub nauczania, a następnie w podręcznikach, jest istotny. Przykładowo, przeprowadzona przez Krystynę Nycz analiza jednego z zatwierdzonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podręczników do kształcenia zintegrowanego dla klasy III, „Gry w kolory”, pokazała znikomą obecność treści związanych z niepełnosprawnością (Nycz, 2014). W podręczniku obejmującym sto sześćdziesiąt tematów znalazły się zaledwie dwa opowiadania podejmujące kwestie związane z niepełnosprawnością i kilka ilustracji przedstawiających osoby w okularach (przeważnie nauczycielki). Zawarto w nim także opowiadanie pod symptomatycznym tytułem „Odmieńczy”, które

ma pokazać dzieciom, że każdy jest inny i należy go akceptować, oraz inne podejmujące wątek tolerancji wobec obcokrajowców (tamże, s. 39).

Bardziej kompleksowych danych dostarcza raport z badań „Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (Abramowicz, 2011). Prowadzone w ramach badań analizy podręczników do języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie dla klas IV-VI szkół podstawowych i gimnazjów pokazały niewielką obecność w nich treści związanych z dyskryminacją i jej przeciwdziałaniem. Podręczniki do języka polskiego nie prezentują w pełni zróżnicowania społecznego w Polsce; choć uwzględniają wspomniane treści, to czynią to w sposób fragmentaryczny i pobieżny, niemal zupełnie pomijając pewne przesłanki dyskryminacji (orientacja seksualna, status uchodźcy, migranta, wiek, zdrowie psychiczne i religia). Uczniowie spotykają się w podręcznikach z problematyką rasizmu i, do pewnego stopnia, z konsekwencjami dyskryminacji, ale już nie - seksizmu i homofobii (choć trafią w nich na seksistowskie żarty) (Pawłęga, 2011, s. 156). Nie inaczej jest w przypadku podręczników do historii. Znowu obecna jest problematyka rasizmu, ale pominięte zostały kwestie seksizmu, homofobii i dyskryminacji ze względu na wiek (Dziurok, 2011, s. 184). Nawet z podręczników do wiedzy o społeczeństwie niewiele można dowiedzieć się o osobach i grupach dyskryminowanych (na przykład niemal zupełnie pominięto osoby niepełnosprawne i nieheteroseksualne), a także o mechanizmach dyskryminacji oraz przeciwdziałaniu jej (Jonczy-Adamska, 2011b, s. 225). Odniesień do mniejszości rasowych i etnicznych, imigrantów oraz dyskryminowanych osób starszych niemal brak także w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie, które ponadto opierają się na ukrytym założeniu, że wszyscy mieszkańcy Polski są wyznawcami religii rzymsko-katolickiej (stąd pominięcie zarówno ateistów, jak i mniejszości wyznaniowych) oraz przekazują często mylne informacje na temat osób nieheteroseksualnych (sugerując w efekcie, że „inna niż heteroseksualna orientacja jest odchyleniem, przypadłością lub problemem” (Chustecka, 2011, s. 239)) i zdecydowanie stereotypowe ujmują kobiecość i męskość, nie zachęcając do refleksji nad stereotypami związanymi z płcią (tamże, s. 250-251).

## 2. Gdy brakuje demokracji – wybrane obszary dyskryminacji i marginalizacji w systemie edukacji

---

O ile nasze wcześniejsze rozważania zorientowane były na zarysowanie ogólnej perspektywy myślenia o demokracji w kontekście edukacji, w tej części chcemy - odwołując się do konkretnych przykładów empirycznych - zastanowić się nad tym, co dzieje się w szkole, gdy wartości demokratyczne schodzą na dalszy plan. Koncentrujemy się na trzech obszarach nierówności, związanych z płcią, religią i pochodzeniem etnicznym. Zdecydowaliśmy się na przyjrzenie się właśnie im nie dlatego, że wykluczenia, marginalizację, dyskryminację i odbieranie praw ze względu na inne kryteria - zwłaszcza ze względu na status socjoekonomiczny, czyli nierówności klasowe, ale także orientację seksualną, (nie)pełnosprawność, wiek - uznajemy za mniej istotne, lecz dlatego, że te trzy wybrane przez nas wzbudzają obecnie szczególnie silne emocje i wymagają, jak się wydaje, krytycznego usytuowania w polu dyskusji o edukacyjnym demokratyzmie. Toczący się przez ostatnich kilkanaście miesięcy medialny spór wokół kategorii *gender* pokazuje, jak bardzo zapalnym obszarem jest równość płci; jak łatwo tu o nieścisłości czy wręcz przekłamania<sup>5</sup>. Obecność zajęć z religii w programie

---

<sup>5</sup> Jednym z najbardziej wyraźnych tego przykładów jest list pasterski na Niedzielę Świętej Rodziny o zagrożeniach rodziny płynących z ideologii *gender*, w którym twierdzi się, że człowiek może spontanicznie dokonywać wyboru jednej z pięciu płci, do których, według biskupów, należą: gej, lesbijka, osoba biseksualna,

szkoły również jest przedmiotem gorących dyskusji, w których po jednej stronie stają przedstawiciele Kościoła katolickiego, naciskający na jeszcze większe umocowanie religii w systemie publicznej edukacji (czego przykładem są sugestie uczynienia z religii przedmiotu maturalnego), a po drugiej - osoby walczące o autentyczną przestrzeń dla osób nieutożsamiających się z religią (co czasem prowadzi je na ławy sądowe - czy to Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, jak w przypadku Mateusza Grzelaka, o którym piszemy w dalszej części, czy sądy krajowe - to doświadczenie uczniów wrocławskiego liceum, Zuzanny Niemier i Tomasza Chabinki, nazwanych przez profesora Ryszarda Legutkę „rozwydrzonymi smarkaczami” dlatego, że domagali się usunięcia z klas szkolnych symboli świątopoglądowych). Dzieci i młodzież z mniejszości etnicznych, w tym szczególnie Romowie, na których się koncentrujemy, doświadczają z kolei systematycznego wykluczenia z systemu edukacji. Społeczno-kulturowe uwarunkowania oraz trwałość rasistowskich uprzedzeń ze strony nieromskiego otoczenia sprawiają, że nawet jeśli trafią do szkoły, to rzadko kiedy są w stanie w pełni z niej skorzystać. Wprawdzie w ostatnich latach podejmuje się pewne kroki na rzecz przełamywania barier utrudniających edukacyjny awans Romów w Polsce, jednak wciąż jest to zaledwie początek długiego procesu inkluzji tej grupy oraz osłabiania napięć etnicznych zrodzonych przez wieloletnie schematy etnocentrycznych praktyk i sposobów myślenia. Te trzy obszary to jednakże zaledwie przykłady. Przedstawiając je, zachęcamy jednocześnie do uważnego i wrażliwego przyglądania się sytuacji dzieci z innych względów niewpisujących się w wyobrażenie „zwykłego” ucznia lub uczennicy polskiej szkoły, które z tego powodu często nie czują się w szkole jak u siebie.

---

transseksualna i heteroseksualna. W dalszej części wyjaśnimy, dlaczego płci nie można swobodnie wybierać, tu nadmienimy jedynie, że to, co w liście określono jako płeć, to w istocie różne orientacje seksualne lub zjawisko niespójności między tożsamością płciową a budową ciała (transseksualizm) (Pasterze Kościoła katolickiego w Polsce, 2014, s. 337).

## 2.1. Instytucje edukacyjne jako przestrzeń reprodukcji nierówności związanych z płcią

Problematyka płci zajmuje ostatnio wyjątkowo dużo miejsca w publicznych dyskusjach, choć niejednokrotnie można mieć wątpliwości, czy osoby w nich uczestniczące w pełni zdają sobie sprawę z tego, o czym mówią. Aby więc uniknąć niejasności, rozpoczniemy od wyjaśnienia podstawowych terminów.

Ludzie rodzą się jako osoby określonej płci *biologicznej*: jako dziewczynki lub chłopcy, co komunikują ich ciała (anatomia, chromosomy płciowe, poziom hormonów)<sup>6</sup>. Niemniej, choć cechy biologiczne przekładają się bezpośrednio na niektóre wymiary funkcjonowania kobiet i mężczyzn (zdolność kobiet do zachodzenia w ciążę, rodzenia dzieci i karmienia piersią, i jej brak u mężczyzn), to w żaden prosty sposób nie determinują wielu innych. Z samego faktu określonej budowy ciała nie wynika, co dziewczynki/kobiety i chłopcy/mężczyźni mają robić: jakimi zabawkami się bawić, jak się ubierać, w jakich zawodach pracować, czym zajmować się w czasie wolnym, i tak dalej. Te wszystkie obszary są w dużym stopniu określane społecznie i kulturowo i zmieniają się w zależności od czasu i miejsca. To stwierdzenie wręcz banalne: inaczej rozumiane było bycie kobietą lub mężczyzną w Polsce sto lat temu niż jest dziś; inaczej jest rozumiane bycie kobietą dziś w Polsce niż w Arabii Saudyjskiej czy Szwecji. Oznacza to zatem, że z różnic biologicznych nie wynika bezpośrednio rozumienie kobiecości i męskości, a więc to, co dane społeczeństwo uznaje za stosowne dla dziewczynek/kobiet i chłopców/mężczyzn. Ten właśnie zestaw oczekiwanych zachowań i postaw określa się terminem *gender*, który na język polski najczęściej jest tłumaczony jako płeć społeczno-kulturowa lub rodzaj<sup>7</sup>. W potocznym myśleniu jednak płeć społeczno-kulturową często wiąże się bezpośrednio z płcią biologiczną, jakby

<sup>6</sup> Jest to pewne uogólnienie, gdyż zdarzają się przypadki, kiedy jednoznaczne przypisanie dzieciom określonej płci nie jest tak oczywiste (zob. Renzetti, Curran 2005, s. 47-78).

<sup>7</sup> To ostatnie określenie to dosłowne tłumaczenie angielskojęzycznego oryginału, pierwotnie będącego terminem wyłącznie gramatycznym, określającym rodzaj rzeczowników, przymiotników i zaimków: męski, żeński i nijaki. Terminem tym posługuje się część polskich badaczy i badaczek, w tym cytowana w dalszej części rozdziału Lucyna Kopciwicz (2007).

z niej wyływała, co przekłada się na wyobrażenia „prawdziwej kobiety” i „prawdziwego mężczyzny” jako przeciwieństw: „ona jest (i musi być) delikatna, a za to on jest (i musi być) twardzielem, co miałyby być dyktowane przez ich role reprodukcyjne. Wynika z tego obraz niezmiennych historycznie i geograficznie ‚natury’ kobiet i mężczyzn, która staje się obowiązującą normą zachowań (‚mężczyźni nie płaczą’), podstawą organizacji życia społecznego (dopiero niedawne wprowadzenie urlopów tacierzyńskich) oraz podstawą dla uprzedzeń i dyskryminacji (np. kobiet na rynku pracy)” (Krasuska, 2014, s. 46).

Jednak takie, oparte na różnicy, rozumienie płci, niesie ze sobą liczne problemy, które zwięźle omawia Connell (2013). Tu skupimy się tylko na dwóch z wyliczonych przez nią problemach. Po pierwsze, koncentracja na różnicy między kobietami i mężczyznami sprawia, że na dalszy plan schodzą różnice w obrębie każdej z grup. Zakłada się więc na przykład, że wszystkie dziewczynki lubią bawić się tym samym, mają podobne zainteresowania i chcą nosić niemal identyczne sukienki. Doskonale tymczasem wiadomo, że tak nie jest, a różnice w obrębie każdej z grup mogą być bardziej istotne niż pomiędzy nimi. Drugi problem, na który zwraca uwagę Connell, wiąże się z pominięciem w definicji opartej na różnicy (a więc formułowanej w kategoriach cech osobistych) tych procesów, które mają miejsce poza jednostką, podczas gdy to wspólne cechy kobiet i mężczyzn są ich podstawą. Connell kładzie w związku z tym nacisk na to, by o płci myśleć raczej jako o pewnej strukturze społecznej, czyli „wz[orze] naszych układów społecznych oraz codziennych praktyk i czynności organizowanych przez te układy” (Connell, 2013, s. 30). Zauważa jednak, że jest to szczególnie struktura, bo w specyficzny sposób powiązana z ciałem. Prowadzi ją to do stwierdzenia, że „płeć dotyczy sposobu, w jaki społeczeństwo radzi sobie z ciałem człowieka i procesem rozmnażania, oraz licznych konsekwencji owego ‚radzenia sobie’ w naszym życiu osobistym i społecznym” (tamże, s. 31).

To ujęcie płci, jako szczególnego rodzaju struktury społecznej, jest istotne, gdyż pokazuje, że nie jest możliwe swobodne zmienianie płci. Płeć społeczno-kulturowa podlega przeobrażeniom, ale stanowią one długotrwały, skomplikowany proces społeczny. Z samego faktu, że pewna kobieta lub mężczyzna postanowi nagle zachowywać się zupełnie inaczej, nie wynika, że społeczne oczekiwania odnośnie

do oczekiwanych zachowań tej osoby się zmieniają. Co więcej, społeczeństwo nie omieszką czym prędzej przywołać jej do porządku<sup>8</sup>. Chłopcu, który w czasie zajęć w przedszkolu przebierze się w kobiecą perukę i sukienkę, nie grozi zatem przeobrażenie się w dziewczynkę.

### *2.1.1. Stawanie się dziewczynką lub chłopcem - ujęcia teoretyczne*

Zanim przejdziemy do analizy konkretnych sposobów, w jakie szkoły uczą dzieci, jak we właściwy sposób być dziewczynką lub chłopcem, przyczyniając się przez to do reprodukcji nierówności, przyjrzymy się przez chwilę możliwym wyjaśnieniom procesów nabywania tożsamości płciowej. Skelton i Francis wskazują, że szczególnie istotne miejsce zajęły teorie socjalizacji do ról płciowych, zakładające, że dzieci, funkcjonując w otoczeniu społecznym, uczą się zachowań zgodnych z tym, co uznawane jest za właściwe dla ich płci (Skelton, Francis, 2003, s. 12). Wiedzę dotyczącą tego, jak należy się zachowywać, dzieci zdobywają z różnego rodzaju źródeł - wchodząc w interakcje z rodziną, nauczycielkami i nauczycielami w przedszkolu i szkole, oglądając telewizję i czytając książki. Stawanie się dziewczynką lub chłopcem w efekcie tego procesu wyjaśniano na dwa sposoby: poprzez teorie społecznego uczenia się lub teorie rozwoju poznawczego. Zgodnie z teoriami społecznego uczenia się, mającymi swe źródło w tradycji behawiorystycznej, dzieci przejmują zachowania osób tej samej płci biologicznej, co one, ze swojego otoczenia lub mediów, książek i tym podobnych źródeł. Dzieje się to dzięki dwóm procesom: naśladowaniu i wzmacnianiu. Dzieci obserwują i odtwarzają zachowania osób, wśród których przebywają: rodzica tej samej płci, rodzeństwa, kolegów lub koleżanek, nauczycielek lub nauczycieli, postaci ze świata kultury, przy czym za zachowania właściwe swojej płci dzieci są nagradzane, a za te niezgodne z oczekiwaniami - karane: w sposób bezpośredni poprzez pochwały i nagany lub pośrednio, przez różnego rodzaju reakcje innych osób, na przykład nieprzyłączanie się do zabawy dziecka, gdy nie odpowiadała ona normom związanym z płcią (Renzetti, Curran, 2005, s. 110-111). Teorie rozwoju poznawczego wyjaśniają uczenie się płci kulturowej, wskazując na to, że dzieci nie tyle naśladowują obserwowane

<sup>8</sup> Doskonale wiedzą o tym na przykład mężczyźni, którzy dokonują zmiany, wydawali się blahej: zakładają szpilki na nogi (zob. Lamch, Zielkowski, 2008).



zachowania, co próbują uporządkować swój świat społeczny i nadać mu znaczenie poprzez poszukiwanie w nim schematów. Jednym z najbardziej użytecznych z nich jest płeć jako stabilna i łatwa do wyróżnienia kategoria, którą dzieci odnoszą najpierw do siebie, określając swoją tożsamość, a potem do innych osób, pozytywnie lub negatywnie wartościując ich zachowania jako odpowiadające danej płci lub nie (tamże, s. 112). Próbując wyjaśnić, dlaczego dzieci wybierają zajęcia typowe dla ich płci, przedstawiciele tych teorii odwołują się między innymi do koncepcji stadiów rozwojowych Piageta i wskazują, że małe dzieci, znajdujące się w stadium przedoperacyjnym, nie potrafią utrwać niezmienności i w efekcie zmianę wyglądu czy aktywności z właściwej dla jednej płci na uznawaną za niewłaściwą, dzieci interpretują nie jako zmianę zewnętrznych atrybutów, ale jako zmianę samej płci (tamże, s. 112; Skelton, Francis, 2003, s. 12).

Teorie socjalizacji do ról płciowych, choć pod wieloma względami użyteczne - przede wszystkim dlatego, że, jak podkreślają Skelton i Francis (2003, s. 12), pokazują, iż *gender* nie jest czymś wrodzonym, wpisanym w naturę dziecka, ale raczej wytworem społecznego warunkowania, potencjalnie zatem podlegającym przeobrażeniom - spotyka się jednak z krytyką (Connell, 2013, s. 161-169). Jeden z jej aspektów odnosi się do zakładanej przez teorię socjalizacji pasywności dziecka i koncentracji na dorosłych. Dysponujący władzą dorośli socjalizują; pozbawione władzy dzieci podlegają socjalizacji (Thorne, 1987, s. 92). Niemniej, na dzieci można spojrzeć jako na dużo aktywniej zaangażowane w proces socjalizacji. Connell podkreśla, że „dzieci w istocie opierają się, a mówiąc ściślej podejmują własne działania w obszarze płci” (Connell, 1987, s. 195) i wyjaśnia:

„Dziewczynki i chłopcy nie siedzą beczynn timer, wchłaniając normy związane z płcią, lecz wykazują nieustanną aktywność w tej kwestii. Przyglądają się podziałom płciowym proponowanym przez dorosłych i czasem je akceptują, a czasem - nie. Ustalają na podwórku własne podziały płciowe, które później naruszają. Eksperymentują z wizerunkiem odpowiadającym ich płci (np. dziewczynki, które nakładają błyszczki) albo z wizerunkiem nieodpowiadającym ich płci (np. dziewczynki, które uprawiają sport lub zachowują się ordynarnie). Narzekają, żartują, fantazjują i kwestionują normy płci” (Connell, 2013, s. 164).

Teorie socjalizacji krytykowano także za nadmierny teleologizm, przejawiający się w milcząco przyjmowanym założeniu, że wiadomo, jakie będą skutki socjalizacyjnych działań dorosłych, co sprawia, że nie przywiązuje się wystarczającej wagi do zmieniających się warunków społecznych (Thorne, 1993, s. 3) oraz ignoruje skutki, które odbiegają od zakładanych, pożądanych lub zamierzonych (Alanen, 1988, s. 58-59). Zakłada się tu również pewien stopień zgodności między socjalizacyjnymi oddziaływaniami różnych podmiotów, podczas gdy w rzeczywistości mogą one być od siebie odmienne lub wręcz wewnętrznie sprzeczne (Connell, 1987, s. 192-193; 2013, s. 168-169). Oznacza to, jak podsumowuje Connell, że „rzetelna teoria nabywania tożsamości płciowej musi uwzględniać zarówno sprzeczne kierunki rozwoju, jak i fakt, że uczniowie nie są biernymi odbiorcami wiedzy” (Connell, 2013, s. 167).

Tego rodzaju krytyka teorii socjalizacji, w tym socjalizacji do ról płciowych, doprowadziła do rozwinięcia innego rodzaju ujęć, w których wskazuje się na aktywność dzieci w procesie interpretowania i negocjowania znaczenia płci. Cytowane już Skelton i Francis wskazują na szczególną użyteczność tych teorii, które wyjaśniają procesy aktywnego wytwarzania przez dzieci płci jako kategorii relacyjnej, co oznacza, że chłopcy komunikują bycie chłopcami poprzez zachowywanie się w sposób przeciwstawny temu, czego - jak zauważają - oczekuje się od dziewczynek, które z kolei angażują się w aktywności stojące w opozycji do tego, co uznaje się za chłopięce. Skelton i Francis omawiają szereg różnic między teoriami socjalizacji do ról płciowych a teoriami, w których płeć postrzega się jako społeczne wytwarzaną kategorię relacyjną:

- w teoriach ról płciowych dzieci postrzega się jako biernych odbiorców społecznych przekazów, podczas gdy w teoriach płci jako kategorii relacyjnej kładzie się nacisk na aktywne włączanie się dzieci w proces uczenia się, co oznacza być we właściwy sposób dziewczynką lub chłopcem;
- w teoriach pierwszego rodzaju płeć społeczną uznaje się za stosunkowo stałą i niezmienną, w drugiego - za podlegającą ciągłym przeobrażeniom w zależności od kontekstu sytuacyjnego;
- teorie ról płciowych opierają się w znacznym stopniu na stereotypowym postrzeganiu dziewczynek i chłopców, podczas

gdy teorie widzące w płci jako kategorii relacyjnej wytwór społeczny, problematyzują pojęcie stereotypu i odrzucają związane z nim uogólnienia. Nie wszystkie dziewczynki są spokojne i pracowite; nie wszyscy chłopcy lubią rywalizację i matematykę (Skelton, Francis, 2003, s. 13-14).

Dostrzeżenie, że dzieci nie przejmują automatycznie wzorców zachowań, przekonań i wyobrażeń związanych z płcią ma fundamentalne znaczenie dla projektowania działań zorientowanych na wspieranie dzieci w wychodzeniu poza ograniczenia wynikające z faktu bycia dziewczynką lub chłopcem. Nie wystarczy proste zlikwidowanie barier (na przykład powiedzenie, że każdy może się bawić, czym chce), dostarczenie różnorodnych materiałów czy modelowanie pożądaných zachowań. Niezbędne jest umożliwienie dzieciom uświadomienia sobie, co myślą na temat bycia dziewczynką lub chłopcem i aktywności odpowiednich dla każdej z płci oraz z czym takie myślenie się wiąże. Przykłady działań wychodzących z takiej perspektywy omawiamy w rozdziale trzecim.

### *2.1.2. Szkoła jako miejsce kształtowania dziewczęcości i chłopięcości*

Funkcjonowanie dziewczynek i chłopców w szkole naznaczone jest swoistym paradoksem, który trafnie uchwyciła Lucyna Kopciewicz. Jak zauważyła, z jednej strony „uczniowska populacja nie jest postrzegana przez ciało pedagogiczne przez pryzmat rodzaju. Uczniowie i uczennice są przede wszystkim uczniami, czasem bywają dziećmi lub młodzieżą, a zdecydowanie najrzadziej są dziewczętami i chłopcami” (Kopciewicz, 2007, s. 13-14). Jednocześnie jednak, oddziaływania, którym poddawane są uczniowie i uczennice, są mocno naznaczone płcią i w efekcie przyczyniają się do kształtowania ich jako określonego rodzaju chłopców lub dziewczynki. Praktyki, których na co dzień doświadczają dzieci, prowadzą - choć często nieintencjonalnie - do narzucania im ściśle zdefiniowanych sposobów myślenia o sobie i innych, działania, oceniania (tamże, s. 35). A zatem, w szkole, w której deklaratywnie nie wyróżnia się w żaden sposób dziewczynek lub chłopców - bo wszystkich rzekomo traktuje się tak samo - dzieci różnej płci uczone są funkcjonowania w odmienny sposób. Proces ten dokonuje

się na wielu płaszczyznach, a jego integralnym wymiarem jest różnicowanie płciowe, określane przez Ervinga Goffmana terminem instytucjonalnej refleksyjności. Goffman twierdzi, że szereg instytucji społecznych dokonuje ustawicznego różnicowania między kobietami (dziewczynkami) i mężczyznami (chłopcami), wykorzystując do tego celu zróżnicowane zasoby: podział pracy, wygląd, wybór zawodu. Społecznie wytworzone różnice są jednak interpretowane jako naturalne, a podziały uznawane za funkcjonalną odpowiedź na nie. Jednocześnie, społecznie skonstruowane zróżnicowanie przekłada się na odmienne traktowanie osób różnej płci (Goffman, 1977, s. 301-331).

Szkola, jak wskazuje Lucyna Kopciewicz, jest przestrzenią, w której tego rodzaju różnicowanie dokonuje się nieustannie (choć jednocześnie pod wieloma względami w szkole płęć schodzi na drugi plan). Wpisana w codzienne praktyki polaryzacja płciowa tworzy podstawowy wymiar kontekstu, w jakim funkcjonują dzieci. Jeden z najbardziej oczywistych elementów to osobne toalety dla dziewczynek i chłopców, a w przypadku placówek (jedynie przedszkolnych, gdyż na wyższych szczeblach edukacji takie rozwiązanie jest w zasadzie niespotykane), w których nie ma takiego podziału - różnego rodzaju praktyki różnicowania związane z korzystaniem z nich: ustawianie się przez dziewczynki i chłopców w osobnych rzędach, wchodzenie do łazienki w określonym porządku płciowym, wieszanie w innych miejscach ręczników należących do dziewczynek i chłopców. Dzieci w przedszkolu otrzymują zróżnicowane (i raczej zgodne ze stereotypem płci) prezenty mikołajkowe, mogą mieć identyfikatory wypisane innymi kolorami, słyszą polecenia adresowane najpierw do dziewczynek, a potem do chłopców lub odwrotnie (najpierw dziewczynki wyciągają książki z szuflad, potem chłopcy; najpierw chłopcy ustawiają przenoszą swoje krzesła, potem dziewczynki), są dzielone na grupy chłopców i dziewczynek. To jednak dopiero pierwszy krok.

### *2.1.3. Zróżnicowane postrzeganie dziewczynek i chłopców a praktyki społeczne w klasie szkolnej*

Skelton i Francis (2003), dokonując przeglądu badań dotyczących pozycji dziewczynek i chłopców w szkole, zauważają, że pomimo upływu czasu nauczyciele i nauczycielki w podobny sposób postrzegają dzieci.

Zasadniczym wymiarem tego postrzegania jest, wspomniane wyżej, różnicowanie: dziewczynki i chłopcy widziani są jako odrębne, wewnętrznie spójne grupy. Analizowane przez Skelton i Francis badania wyraźnie pokazują, że nauczyciele uznają dziewczynki za miłe, gotowe do współdziałania i pracowite, podczas gdy chłopcy odbierani są jako dominujący, wymagający uczniowie, z którymi praca jest trudna, ale przynosi satysfakcję (Skelton, Francis, 2003, s. 8). Na powszechnie rozpoznawane przekonanie o tym, że dziewczynki osiągają sukces dzięki ciężkiej pracy, podczas gdy chłopcy są z natury utalentowani, wskazują także badania omawiane przez Kopciwicz, która podsumowuje je stwierdzeniem, że chłopcy „częściej niż dziewczęta są ‘skazani na sukces’, być może dlatego, że nauczyciele z góry zakładają, że nie wykorzystują posiadanego potencjału intelektualnego” (Kopciwicz, 2007, s. 17). Tymczasem dziewczęta, odnoszące sukcesy na polu akademickim, bywają postrzegane jako zbyt pewne siebie i despotyczne, a nie utalentowane (Renold, 2001, s. 580). Z takim wyobrażeniem dziewcząt i chłopców wiąże się ich odmienne traktowanie przez nauczycieli. Jak, w oparciu o szereg badań, zauważa Kopciwicz, nauczyciele poświęcają chłopcom więcej uwagi (po części przywołując ich do porządku), wnikliwiej (i często surowo) analizują efekty i jakość ich pracy, dają więcej czasu na odpowiedź i nie przerywają im tak często, jak dziewczynom, ale też kierują do nich więcej upomnień związanych z zachowaniem (Kopciwicz, 2007, s. 16). Inaczej także oceniają prace chłopców i dziewczynek, w przypadku tych pierwszych, kierując się kryteriami merytorycznymi (zwracając uwagę na istotę ich pracy i poziom wykonania zadania), w przypadku drugich - koncentrując się na sposobie wykonania pracy, stosunku dziewcząt do zadania i mniej istotnych kwestiach, takich jak charakter pisma (tamże, s. 16-17). Tego rodzaju różnicowanie, jak wyraźnie pokazują przywoływane przez Kopciwicz badania, nasila się w przypadku przedmiotów ścisłych, co ma bardzo problematyczne skutki. Jak pisze autorka, „począwszy od okresu dorastania, samoocena dziewcząt - dobrych uczennic nie ma wiele wspólnego z poziomem osiągnięć szkolnych, a ich wiara we własne możliwości jest o wiele słabsza niż chłopców o zbliżonym poziomie intelektualnym” (tamże, s. 19). Podobne zjawisko identyfikują - i to już w odniesieniu do dziewczynek na etapie szkoły podstawowej - Skelton i Francis, z analizowanych przez siebie badań wyciągając ponadto konkluzję,

że dziewczynki nie tylko mają tendencję do niedoceniaenia własnych osiągnięć, ale i w inny sposób niż chłopcy interpretują porażkę. O ile chłopcy przypisują swoje niepowodzenia własnemu niedostatecznemu wysiłkowi lub zewnętrznym czynnikom, takim jak niedociągnięcia nauczycieli, o tyle dziewczynki obwiniają siebie, uznając, że nie posiadają odpowiednich zdolności (Skelton, Francis, 2003, s. 10). Dziewczynki są również bardziej wrażliwe na negatywne komunikaty na temat ich pracy ze strony nauczycieli, podczas gdy chłopcy odpowiadają raczej na komunikaty pozytywne.

Niedoceniaenie dziewczynek - którego konsekwencją może być, jak sugeruje Kopciewicz, uczenie się przez nie, że „są dla nauczycieli mniej ‘zajmujące’, mniej interesujące, a osiągane przez nie wyniki - mniej ważne” (Kopciewicz, 2007, s. 17) - jest widoczne już w przedszkolu. Dla przykładu, przedszkolaki mogą otrzymywać zadania o zróżnicowanym poziomie trudności w zależności od płci. Badane przez Małgorzatę Falkiewicz-Szult nauczycielki tak wyjaśniają swoje decyzje odnośnie do wyposażania sali w materiały dydaktyczne: „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” (Falkiewicz-Szult, 2007, s. 357-358). Zauważano także wybieranie przez nauczycieli i nauczycielki tematów zajęć w taki sposób, aby bardziej odpowiadały chłopcom, w celu zmotywowania ich i włączenia w większym stopniu w zajęcia (Skelton, Francis, 2003, s. 9-10). Takie zjawisko zaobserwowano w jednym z wrocławskich przedszkoli, gdy dzieci udały się do biblioteki na zajęcia dotyczące samolotów i samochodów, przedstawionych jako „ulubiony temat dla chłopców”. W toku całych zajęć bibliotekarka kierowała pytania tylko do chłopców („A teraz pytanie do chłopców. Jakie znaczenie marki samochodów?”) i to im rozdawała książki związane z tym zagadnieniem. W rezultacie dziewczynki zostały z zajęć symbolicznie wykluczone, co doskonale rozumiały - po krótkim czasie wszystkie były zajęte przeglądaniem książek na inne tematy, które same zdjęły sobie z półek (Gawlicz, 2009, s. 138-139). Podobna sytuacja miała także miejsce w czasie zajęć plastycznych, podczas których dzieci

miały przygotowywać ilustracje do wierszy. Zadanie chłopców polegało na narysowaniu samolotów, które następnie miały zostać wykorzystane do zrobienia kolaży mających stać się ozdobą przedszkolnego holu. Do dziewczynek nauczycielka powiedziała: „A dziewczyny mają problem. Dziewczyny mają problem, bo muszą narysować ilustracje do takiego wiersza jak ‘Tańcowała igła z nitką’”, dając im książkę z wierszami i polecając wybrać rysunek do skopiowania. Nie było już mowy o umieszczeniu prac na wystawie; nauczycielka nie interesowała się też powstającymi rysunkami dziewczynek, choć w tym czasie zwracała uwagę na to, co robią chłopcy. Dziewczynki, świadome braku zainteresowania ze strony nauczycielki, wykonywały prace niestarannie, nie angażując się w zadanie (tamże, s. 138).

Niedocenianiu kompetencji intelektualnych dziewcząt towarzyszy oczekiwanie, że będą wykazywać proszkolną postawę i dbać o właściwą atmosferę w klasie. Kopciewicz zauważa, że to tylko od dziewczynek oczekuje się, że będą zajmowały miejsca w pierwszych ławkach (Kopciewicz, 2007, s. 15), a Skelton i Francis stwierdzają wręcz, że dziewczynki pełnią w klasie rolę quasi-nauczycielek, pomagając zarówno nauczycielom, jak i chłopcom, co może oznaczać zarówno pożyczenie długopisu czy nożyczek, jak i mediację podczas konfliktu, pomoc w rozwiązaniu zadania domowego czy sprzątanie po chłopcach (Skelton, Francis, 2003, s. 9). Co więcej, na dziewczynki składa się odpowiedzialność za dbanie o dobrą atmosferę w klasie, co jest możliwe dzięki właściwej proporcji dziewcząt do chłopców (Kopciewicz, 2007, s. 15). Oczekiwanie to widoczne jest już na poziomie przedszkola. Nauczycielka w jednym z przedszkoli, niezadowolona z faktu, że w jej grupie chłopcy stanowią zdecydowaną większość, mówiła o dziewczynkach, że „lubią śpiewać, tańczyć, rysować, wtedy jest wyciszona grupa i jest najlepiej [...] grupę wyciszają, chłopców. Bo chłopcy się starają asystować im, bawić się” (Gawlicz, 2009, s. 137). Wypowiedź ta wyraźnie odstawia wyobrażenia odnośnie do typowych (a wręcz stereotypowych) postaw i zachowań dziewczynek i chłopców (jak również normalizowanie heteroseksualności), a jej praktyczną egzemplifikacją było przesadzanie niegrzecznych chłopców obok dziewczynek, niezależnie od tego, czy te tego chcą, czy nie, by ich „cywilizowały”, gdyż - jak podkreślała opiekunka - są takie miłe i chętne do pomocy (por. Kopciewicz, 2007, s. 15). Inną, jeszcze bardziej problematyczną

konsekwencją takiej postawy, jest oczekiwanie, że dziewczynki ustąpią chłopcom. W badanym przedszkolu, choć obowiązywała zasada, że nie wolno przeszkadzać innym w zabawie, na przykład zabierając zabawki, dziewczynka, która tego doświadczyła, mogła usłyszeć od nauczycielki, że „[chłopiec] wziął sobie kółko i sobie dmucha, i bardzo dobrze, bo robi ćwiczenie”, a ona ma wiele innych klocków (Gawlicz, 2009, s. 138). Przyjmowanie - zapewne w sposób nieuświadomiony - założenia, że dziewczynki powinny ustępować chłopcom, być miłe i grzeczne, prowadzi do gwałtownego reagowania na sytuacje, w których tego nie robią. Diane Reay, prowadząca badania z siedmioletnimi dziećmi w brytyjskiej szkole, odkryła, że grupa dziewczynek wychodzących poza schematy zachowań właściwych dla ich płci były określane przez nauczycieli jako „małe krowy” mające „zły wpływ” (Reay, 2001, s. 160-161). We wspomnianym przedszkolu nauczycielki twierdziły, że dziewczynki - choć mniej liczne - były „gorsze od chłopaków, prowokowały” (Gawlicz, 2009, s. 138). Choć rzeczywiście można było zaobserwować konflikty między dziećmi różnej płci, uznanie dziewczynek za prowokatorki nie wydawało się mieć silnych podstaw, mogło natomiast bezpośrednio wiązać się z przyjmowanym wyobrażeniem dziewczynek jako uległych i skłonnych do ustępstw. Można sobie wyobrazić, że gdyby dziewczynka z opisywanej sytuacji nie ustąpiła chłopcu i fizycznie uniemożliwiłaby mu zabranie zabawek, zostałaby uznana za agresywną i prowokującą konflikty, a nie broniącą się przed chłopcem. W istocie w przypadku napięć między dziewczynkami i chłopcami często tylko tym pierwszym zwracano uwagę (Gawlicz, 2009, s. 137-138; Kopiciewicz, 2007, s. 15).

#### *2.1.4. Różnicujące przekazy podręcznikowe*

Kolejnym obszarem różnicowania w edukacji są podręczniki szkolne. Prowadzone od wielu lat badania wskazują na to, że pomimo pewnych zmian, podręczniki wciąż przekazują wizję świata, w którym kobiety (dziewczynki) i mężczyźni (chłopcy) zajmują zróżnicowane pozycje i podejmują odmienne działania. Elżbieta Kalinowska już w 1995 roku wskazała na to, że w podręcznikach do języka polskiego w nauczaniu początkowym mężczyźni i chłopcy są obecni częściej niż kobiety i dziewczynki; dysponują szerszym wachlarzem zainteresowań i zajęć



niż dziewczynki, a także są bardziej kreatywni, aktywni i pomysłowi. Zróżnicowane są też przekazy dotyczące osób dorosłych: podręcznikowe kobiety przedstawiane są jako zajmujące się domem, poświęcające się matki, niemające własnych zainteresowań i przyjaciół, podczas gdy mężczyźni zajmują się przede wszystkim pracą zawodową i realizują swoje pasje w czasie wolnym, sporadycznie tylko pomagając w domu (Kalinowska, 1995, s. 219-253).

Dorota Pankowska (2009), porównując podręczniki do wczesnej edukacji z lat osiemdziesiątych i z przelomu wieków, odkryła, że - pomimo zachodzących zmian społecznych - przeobrażenie zawartego w nich przekazu dotyczącego płci jest nieoczywiste. Można dostrzec zmniejszenie się polaryzacji rodzajowej wśród do dzieci, które wspólnie wykonują więcej czynności niż w starszych podręcznikach; zwiększyła się także różnorodność aktywności podejmowanych przez dziewczynki i wzbogaciły portrety psychologiczne dzieci obu płci. Również dorośli wykonują wspólnie więcej zadań niż wcześniej; podręcznikowe matki częściej wypoczywają, a ojcowie - angażują się w życie domowe. Niemniej, aktywność zawodowa dorosłych bohaterów i podział zadań i obowiązków pomiędzy nich jest tym obszarem, w którym dokonały się najmniejsze zmiany i występuje najsilniejsza polaryzacja. Podręcznikowi mężczyźni pracują niemal czterokrotnie częściej niż kobiety i mają dostęp do znacznie szerszego wachlarza opcji zawodowych. Kobiety wciąż w dużej mierze odpowiedzialne są za prace domowe i opiekę nad dziećmi, podczas gdy mężczyźni podejmują działalność zawodową, polityczną, społeczną i realizują swoje pasje. Jak stwierdza Pankowska, zmiany odnotowywane w różnych podręcznikach są niejednakowe, a podejście do ról płciowych - niekonsekwentne, co jej zdaniem oznacza „pewną przypadkowość w kreowaniu świata płci przez autorów podręczników” (Pankowska, 2009, s. 62). Pewnym tego potwierdzeniem mogą być badania stosunkowo nowych wydań podręczników do nauczania zintegrowanego<sup>9</sup> przeprowadzone przez Aleksandrę Laskowską, które pokazały wyraźną ilościową dominację mężczyzn i chłopców: proporcja imion męskich do żeńskich wyniosła 1,82:1, a wizerunków chłopięcych do dziewczęcych - 1,44:1

<sup>9</sup> Autorka zbadała zestaw książek do klas I-III nauczania zintegrowanego pt. *Odkrywam siebie* autorstwa J. Faliszewskiej i W. Żaby-Żabińskiej, opublikowanych w latach 2009-2011.

(Laskowska, 2014, s. 48). Podręcznikowe kobiety i mężczyźni oddają się różnego rodzaju aktywnościom. Pierwsze to najczęściej gospodynie domowe - opiekujące się innymi matki i babcie; drudzy to podróżnicy, lekarze, szefowie kuchni czy piloci (tamże, s. 54-57).

Analizy podręczników do przedszkoli<sup>10</sup> również dowodzą, że osoby różnej płci pokazywane są w nich w zdecydowanie odmienny sposób: mężczyźni jako obdarzeni większą władzą, większym zakresem odpowiedzialności i mający wyższy status niż kobiety. Wyraźnie obrazuje to porównanie kontekstów, w jakich w podręcznikach pojawiali się mężczyźni i kobiety: podczas gdy pierwsi pokazywani byli w rolach policjanta, strażaka, lekarza, fotografa, weterynarza, dyrygenta, króla, łodziarza, kierowcy, pszczelarza lub ratownika medycznego, opcje dostępne kobietom zamykały się w obrębie ról nauczycielki, ogrodniczki, dentystki oraz mamy lub innej opiekunki. Podręcznikowi mężczyźni dysponowali zatem zdecydowanie szerszym i bardziej różnorodnym wachlarzem możliwych aktywności niż kobiety, dość jednoznacznie przypisywane do zadań opiekuńczych. Podręczniki zakładały nieco większą swobodę wyboru zajęć w przypadku podręcznikowych dzieci, chociaż różnice pozostawały ciągle wyraźne. Dzieci przedstawiane były przede wszystkim w sytuacjach zabawy w grupach jedнопłciowych, z wykorzystaniem zabawek typowych dla swojej płci: dziewczynki bawiły się przede wszystkim lalkami i misiami, chłopcy - samochodami, kolejką, klockami. Nieco większą różnorodność można zauważyć, analizując ilustracje, przedstawiające dzieci bawiące się na dworze: dzieci obojga płci pływały, jeździły na rowerze i na tyżwach, ale już tylko chłopcy grali w piłkę nożną i hokeja, a wyłącznie dziewczynki skakały przez gumę. Dziewczynki ponadto zrywały kwiaty, robiły wianki, gonily motyle i zbierały muszki, a chłopcy łowili ryby, łapali raki i zrywali tatarak. Najbardziej uderzające różnice dotyczą jednak wizerunków dzieci. Podręcznikowe dziewczynki są starannie ubrane w sukienki i mają

<sup>10</sup> Analizie poddano następujące publikacje: Cz. Cyranski, *Moje 6 lat*. Kielce: MAC, 1999; H. Czerniawska, J. Malczewski, *Rysuję, mówię i liczę. Książka dla pięcioletków*. Warszawa: Graf-Punkt, 1999; H. Czerniawska, J. Malczewski, *Rysuję, czytam i liczę. Książka dla sześciolatek*. Warszawa: Graf-Punkt, 2000; J. Kurpinowicz i in., *Pomyśl i narysuj sześciolatek*, Warszawa: Witex, 1996; S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Karaszewski, *Wesoła szkoła sześciolatek*, Warszawa: WSiP, 2003; W. Walczak, D. Kręcisz, *Wesoła szkoła pięcioletka*, Warszawa: WSiP, 2006; W. Żaba-Zabińska, *Szkoła sześciolatek. Ja i moja szkoła*, Kielce: MAC Edukacja, 2006.

długie włosy ozdobione kokardami (w jednej z książek na 52 wizerunki dziewczynek tylko cztery przedstawiały dziewczynkę w spodniach, a w dziesięciu książkach z jednego z analizowanych zestawów nie znalazł się ani jeden wizerunek dziewczynki z krótkimi włosami). Niektóre z przedstawień wydają się tak nierealistyczne, że aż absurdalne: na jednej z ilustracji przedstawiono dziewczynkę w sukience, zbierającą grzyby w lesie. Chłopcy tymczasem ubrani byli w połatane spodnie z podwiniętymi nogawkami, z przekrzywioną czapką na głowie, procą w kieszeni i plastrem na kolanie, co odsyłało do wyobrażenia łobuza, który eksploruje przestrzeń, podejmując się niebezpiecznych zajęć.

Te, wybrane zaledwie, przykłady pokazują, jak daleki od równościowego jest przekaz materiałów, z którymi dzieci pracują na co dzień przez wiele lat. Trzeba w związku z tym pamiętać o konsekwencjach takiego zjawiska, które zwięźle wylicza Mariola Chomczyńska-Rubacha: „Po pierwsze, podręczniki wzmacniają nierówności społeczne ze względu na płeć. Po drugie, osoby dyskryminowane w tych podręcznikach mają obniżone poczucie własnej wartości, nie wierzą w swoje siły. Po trzecie, połowa nominalnych odbiorców podręczników jest w nich nieobecna, co wpływa na spadek ich osiągnięć [...]. Po czwarte, następuje pokoleniowa reprodukcja statusu płci dyskryminowanej, co służy zwrotnie uzasadnieniu słuszności podstaw tej dyskryminacji” (Chomczyńska-Rubacha, 2014, s. 271).

### *2.1.5. Rywalizacja ze względu na płeć*

Jak wspomnieliśmy, jedną z podstawowych szkolnych praktyk jest dzielenie dzieci na dziewczynki i chłopców. Samo w sobie mogłoby wydawać się to nieszkodliwe, często jednak jego następstwem jest skłanianie tak utworzonych grup do rywalizowania ze sobą w celu zmotywowania dzieci do większego zaangażowania i osiągania lepszych wyników. I choć rzeczywiście działanie to odnosi zwykle zamierzony skutek - tak sprowokowane dzieci zaczynają głośniejsze śpiewać, szybciej biegać, ciszej stać - to jednocześnie sprawia, że zaczynają o sobie myśleć przede wszystkim jako reprezentantach określonej płci, przeciwstawianej tej drugiej, czego potencjalnym skutkiem jest nasilanie się antagonizmów między grupami. Jak proces ten może przebiegać w praktyce, pokazuje poniższy przykład zaczerpnięty z badań w jednym z wrocławskich

przedszkoli, w którym raz w tygodniu, w czasie zajęć muzycznych, dokonywało się instytucjonalne różnicowanie dziewczynek i chłopców (Gawlicz, 2002).

Wszystkie zajęcia muzyczne rozpoczynały się w podobny sposób. Po wejściu do sali, w której odbywały się zajęcia, dzieci natychmiast dzieliły się na dziewczynki i chłopców i stawały pod przeciwległymi ścianami. Choć na ogół spędzały dużo czasu w grupach mieszanych płciowo, to w tej chwili przestawały być po prostu grupą sześciolatek - fizycznie od siebie odseparowane, stawały się odrębnymi grupami dziewczynek i chłopców, stojącymi po różnych stronach. Odśpiewawszy, do akompaniamentu grającego na pianinie Pana Tomasza, powitalną piosenkę, dzieci zajmowały miejsca na podłodze - dziewczynki bliżej pianina, chłopcy za nimi. Miejsce, jakie zajmowały dzieci, zależało od ich zachowania - grupa, która szybciej stanęła w ciszy i porządku była nagradzana bardziej pożądanym miejscem bliżej pianina.

Opisując burzliwe spotkanie dwóch drużyn piłkarskich - dziewczęcej „Barbie” i chłopięcej „Potwory Morskie” - wyraźnie sytuujących się jako należących do grup różnej płci, Messner twierdzi, że „możliwą konsekwencją postawienia tuż obok siebie dzieci w formalny sposób podzielonych ze względu na płeć [...] są bardzo napięte interakcje” (Messner, 2000, s. 722). Dokładnie to miało miejsce w czasie zajęć muzycznych. Dziewczynki i chłopcy, podzieleni na odrębne grupy, zostali zmuszeni do ciągłego wchodzenia ze sobą w interakcje. Musieli śpiewać, często na zmianę, tańczyć w parach mieszanych płciowo, razem uczyć się nowej piosenki. Wszystko to sprzyjało nasilaniu się znaczenia płci i budowaniu napięcia.

Jedną z piosenek, których uczyły się dzieci, opowiadała o dziewczynkach, które spacerowały po łące, zbierając kwiaty i robiąc wianki, podczas gdy chłopcy przyglądali się im z ukrycia, zaczepiali je i przeszkadzali im. Dziewczynki najpierw uciekały przed chłopcami, ale ostatecznie, gdy ci je przeprosili, uśmiechając się do nich i prosząc je do tańca, postanowiły im wybaczyć. Jako że słowa piosenki stanowiły niemalże scenariusz przedstawienia, dzieci natychmiast zaczęły je demonstrować. Wyglądało to w następujący sposób:

Początkowo dzieci śpiewają, siedząc na podłodze. Gdy tylko rozpoczyna się piosenka, dzielą się jeszcze bardziej: chłopcy, którzy siedzieli bliżej dziewczynek, cofają się, dziewczynki także siadają bliżej siebie. Gdy

zaczynają śpiewać o tym, że chłopcy cichutko stanęli za dziewczynkami, Piotrek wstaje, podchodzi do dziewczynek i wsuwa pomiędzy nie głowę.

Można by słusznie twierdzić, że dzieci zachowywały się w opisany powyżej sposób po prostu dlatego, że sprowokowały je do tego słowa piosenki. W istocie, tego rodzaju zaczepki pojawiały się z dużo mniejszą częstotliwością, gdy dzieci śpiewały piosenki w mniejszym stopniu odnoszące się do podziałów płciowych. Niemniej, wybór takiej piosenki, tak mocno zakorzenionej w stereotypach związanych z zachowaniami odpowiednimi dla chłopców i dziewczynek i wyobrażeniu płci jako dychotomicznych, przeciwstawnych sobie kategorii, nie był przypadkowy, a zaczepki wychodziły czasem poza zachowania dyktowane tekstem piosenki. Zauważały to same dzieci: dwie dziewczynki, zapytane o podział na grupy płciowe w czasie zajęć muzycznych, powiedziały, że tego nie lubią, bo gdy dzieci są podzielone, chłopaki gonią dziewczyny.

Można zatem przypuszczać, że gdy dzieci zostały wprost podzielone ze względu na płeć i wyposażone w swojego rodzaju scenariusz upłciowionego zachowania, zaakceptowały istnienie tak powstałych grup i wzmacniały je jeszcze bardziej poprzez zachowanie, które podkreślało ich odrębność. Przypadek zajęć muzycznych, szczególnie w zestawieniu z licznymi sytuacjami, w których dzieci same tworzyły grupy składające się tylko z chłopców lub dziewczynek, ale wciąż otwarte dla osób przeciwnej płci, wydaje się potwierdzać tezę Barrie Thorne, że w pewnych kontekstach dzieci są dużo bardziej świadome bycia dziewczynką lub chłopcem niż w innych (Thorne, 1993, s. 85). Wskazuje także na to, że dzieci w większym stopniu utożsamiają się ze swoją płcią wówczas, gdy wprost zwróci się ich uwagę na fakt, że są dziewczynką albo chłopcem. Gdy chłopcy szli do kątka z tekturowymi cegłami, żeby zbudować statek kosmiczny, z dużym prawdopodobieństwem nie robili tego ze względu na swoją płeć. Pod ścianą z prawej strony ustawiali się jednak dokładnie dlatego, że byli chłopcami. Ten wymiar ich tożsamości uczyniono istotnym, wyraźnie poczuli się więc zobligowani do tego, by się do niego odwoływać.

Gdy podzielone na grupy płciowe dzieci mają wspólnie wykonywać jakieś zadanie, poczucie bycia po przeciwnych stronach wywołuje silne napięcie, co w przypadku zajęć muzycznych było wyraźnie widoczne,

gdy dzieci miały dobierać się w mieszane płciowo pary do tańca. Choć część cieszyła się z tego, za wszelką cenę próbując stanąć ze szczególnie lubianą przez siebie osobą, dla innych konieczność tańczenia z dzieckiem była powodem do łez. Co istotne, mogło się to zdarzyć również w przypadku dzieci, które w innych sytuacjach chętnie podejmowały zabawę w grupach mieszanych płciowo. Konflikty i napięcia pojawiające się w takich przypadkach mogły wiązać się z tym, że tego rodzaju podział prowokuje dzieci do rywalizacji (tamże, s. 66-67). W przypadku zajęć muzycznych rywalizowanie było brane za oczywistość, na co wskazują prowokacyjne uwagi nauczyciela dotyczące tego, która z grup płciowych szybciej się ustawi. Twierdził on, że uzasadnieniem dla dzielenia dzieci ze względu na płeć było to, że w tym wieku są lepiej rozwinięte niż chłopcy, więc poproszone o ustawienie się, robią to sprawniej niż chłopcy, którzy z kolei, próbując im dorównać, zajmują swoje miejsca szybciej, niż zrobiliby pozbawieni tego rodzaju motywacji. Tak więc segregacja płciowa miała tu służyć podniesieniu efektywności działań dzieci i rzeczywiście, okazywała się skuteczna. Pan Tomasz potrzebował kilku sekund, aby zorganizować grupę, podczas gdy wychowawczynie, zawsze proszącej dzieci o zajęcie miejsc na dywanie lub w szeregu w grupie mieszanej płciowo, zajmowało to kilka minut. Niemniej, nawet jeśli praktyka ta umożliwiała sprawniejsze zarządzanie grupą, jej długofalowe skutki pozostają problematyczne: systematyczne przeciwstawianie sobie chłopców i dziewczynek może prowadzić do wytworzenia się dużo bardziej trwałych, rywalizujących ze sobą grup i podziałów wśród dzieci. Nie jest w związku z tym niczym zaskakującym, że, podejmując próby załagodzenia konfliktów między dziewczynkami i chłopcami, często łączy się ich w grupy mieszane płciowo i daje zadanie, które mają wspólnie rozwiązać (Campbell, Brooker, 1990; D'Arcy, 1990). Co nieco zaskakujące, Pan Tomasz zaprzeczał, że skłanianie dzieci do dzielenia się na grupy jedнопłciowe może prowadzić do rywalizacji między nimi. Same dzieci jednak właśnie tak postrzegały tę praktykę. Co więcej, zwłaszcza chłopcy uznawali ją za z gruntu niesprawiedliwą. Jak twierdzili, dziewczynki często siadały pierwsze (jako zwyciężczynie), nawet jeśli to chłopcy szybciej ustawili się równo i byli cicho, i z tego powodu część z nich nie lubiła zajęć muzycznych. Tego rodzaju poczucie krzywdy i żalu można często obserwować u przegrywających - słusznie bądź nie - dzieci zmuszonych

do rywalizacji. Oczywiście reakcje te będą się odnosiły także do innych wymiarów rywalizacji, nie tylko tej pomiędzy dziewczynkami i chłopcami (w związku z czym można zastanawiać się nad zasadnością wprowadzania elementów rywalizacji do edukacji<sup>11</sup>), jednak w tym przypadku jest ona wprowadzana wyjątkowo systematycznie.

Omówiliśmy tu jedynie kilka aspektów zróżnicowanego i nierównego traktowania dziewczynek i chłopców w instytucjach edukacyjnych; niezwykle bogata literatura przedmiotu przedstawia ich dużo więcej. Do tematyki płci powrócimy jeszcze w rozdziale trzecim, w którym pokazemy, jak można pracować z dziećmi, aby wspierać je w wychodzeniu poza ograniczenia spowodowane stereotypowym myśleniem o płci.

## 2.2. Religia w szkołach publicznych jako obszar wykluczenia

Mariola Chomczyńska-Rubacha, w rozmowie dotyczącej równości w szkole, zauważa: „istota demokracji nie polega na ‘rządach większości’, lecz na poszanowaniu praw wszystkich obywateli, bez względu na ich rasę, narodowość, płeć, wiek czy wreszcie status mniejszości i tak dalej. I tego, zdaje się, jeszcze dobrze w Polsce nie rozumiemy. Ofiarą nierozumienia tych kwestii pada między innymi idea równości płci. Zbyt często szkoła jest naznaczona symbolami dominującej grupy, jakby była jej własnością” (Chomczyńska-Rubacha, 2014, s. 274). W polskich szkołach to stwierdzenie najpełniej być może odnosi się do kategorii, której Chomczyńska-Rubacha nie wymienia: religii. System edukacji w Polsce jest szyty na miarę osób wierzących, co w praktyce oznacza - osób wyznania rzymsko-katolickiego. Perspektywę tę wyznacza wyraźnie podstawowy dokument regulujący szkolnictwo, Ustawa o systemie oświaty (1991), w preambule której czytamy: „Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”. Nauczanie religii

---

<sup>11</sup> Kwestię tę wprost podnosił dyrektor postępowej londyńskiej szkoły St. George-in-the-East, Alex Bloom, (zob. Bloom, b.d.). Twierdził on, że rywalizacja nie ma leży w naturze ludzkiej, ale dzieci są jej uczone od najwcześniejszych lat - nie po to, by lepiej się rozwijać, ale by ułatwić życie nauczycielowi. W opinii Blooma, dzieci mogą w pełni rozwijać swoją tożsamość i szanować tożsamość innych tylko wtedy, gdy nie będą miały nad sobą „kija i marchewki”.

w szkołach publicznych odbywa się na mocy podpisanego w 1993 roku Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską (Konkordat, 1993), którego artykuł 12, p. 1 mówi:

„Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji, Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizując zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych”.

Szczegółowe regulacje dotyczące nauczania religii zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz. U. Nr 36, poz. 155, z późn. zm., znowelizowane 25 marca 2014 roku). Zgodnie z nim, uczniowie mają prawo uczestniczyć w zajęciach religii, etyki lub obu, jeśli wyrażą takie życzenie, natomiast uczniom nieuczestniczącym w nich placówka ma obowiązek zapewnić opiekę lub zajęcia wychowawcze. Tyle teoria - w praktyce, szkoły często nie gwarantują możliwości udziału w lekcjach etyki. Brak powszechnego i łatwego dostępu do zajęć z etyki oraz dyskryminacja ze względu na odmowę uczęszczania na lekcje religii doprowadziły do skierowania w 2002 roku skargi do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu. Sprawa Urszuli, Czestawa, Mateusza Grzelaków przeciwko Rzeczypospolitej Polskiej dotyczyła Mateusza Grzelaka, któremu żadna ze szkół, do których uczęszczał, nie zapewniła zajęć z etyki (chłopiec otrzymywał świadectwa, na których przy przedmiocie „religia/etyka” zamiast oceny znajdowała się kreska co, zdaniem prawników z Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, stanowi informację o tym, że dana osoba jest niewierząca i może narazić ją na dyskryminację). Mateusz spędzał lekcje, w czasie których odbywała się religia, na korytarzu lub w bibliotece, był także ofiarą przemocy fizycznej i psychicznej ze strony kolegów. Odwołania do dyrekcji szkoły, ministra edukacji, Rzecznika Praw Obywatelskich i innych organów władzy nie przyniosły rezultatów, ale Europejski Trybunał Praw Człowieka orzekł w 2010 roku, że Polska naruszyła wolność sumienia i wyznania, a nie zapewniając zajęć z etyki, dyskryminuje uczniów niewierzących (Pudzianowska, 2007; W trzy lata od wyroku..., 2013). Konsekwencją - choć bardzo odroczoną w czasie - tego werdyktu jest nowelizacja wspomnianego rozporządzenia



Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii, nakładająca na organy prowadzące placówki szkolne i przedszkolne obowiązek zapewnienia zajęć z etyki nawet dla pojedynczych uczniów wyrażających życzenie uczestnictwa w nich. Nowelizacja wchodzi w życie 1 września 2014 roku, na jej rezultaty trzeba więc jeszcze poczekać, choć już widać pewne zmiany. Jak mówi nauczycielka, „Odkąd jest ten wybór [...] rodzice składali oświadczenia i jest dużo więcej chętnych na etykę. Jeżeli pojawił się wybór, wielu jest rodziców, którzy wybrali etykę. Tylko dlatego, że jest wybór i ich dzieci nie będą gdzieś chodzić i się nudzić, i [nie będą] traktowane jak wykluczone z zajęć. Jest dużo deklaracji”<sup>12</sup>.

### 2.2.1. Fikcja wyboru

Dotychczas, deklarowany w rozporządzeniu wybór jest niezwykle ograniczony. W roku szkolnym 2012/2013 tylko 4,49 procent szkół oferowało zajęcia z etyki (W trzy lata od wyroku..., 2013), czasem uzasadniając to niewystarczającą liczbą zainteresowanych. Tymczasem, rodzice wskazują na brak informacji o możliwości uczestnictwa w zajęciach religii. Jedna z matek tak wspomina początek szkolnej edukacji swojego dziecka:

Po prostu był plan lekcji, religia jest o tej godzinie, kropka. Nie było żadnych deklaracji, ani ja nie zostałam poinformowana o możliwości, że dziecko nie będzie chodziło. Wiem też, że po paru tygodniach jedna mama była niezadowolona z prowadzenia zajęć religii. Rozmawiałymy na ten temat i ja mówię: No to czemu nie wypiszemy z religii tych dzieci? Ona mówi: Ale przecież nie można wypisać z religii, bo to jest przedmiot szkolny i jest na świadectwie. Więc jest w wielu rodzicach takie pojęcie, że to jest obowiązkowe, że jest na świadectwie i dziecko musi chodzić, czy chce rodzic i dziecko, czy nie chce.

Problem ten jest szczególnie widoczny obecnie, gdy znowelizowane rozporządzenie nakłada na organy prowadzące obowiązek zapewniania zajęć z etyki, niezależnie od liczby zainteresowanych dzieci.

<sup>12</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie cytaty w tym podrozdziale pochodzą ze zgromadzonych wspomnień matek i dziecka oraz rozmów z niewierzącymi osobami, mającymi dzieci w szkołach publicznych, przeprowadzonych na potrzeby napisania tego tekstu.

Jedna z matek, która wyraziła życzenie, aby jej syn uczestniczył w lekcjach etyki („Mina pani dyrektor bardzo jednoznacznie pokazywała, że nie jest z tego zadowolona” - wspomina), stwierdziła:

Myślę, że w tej szkole nikt by nie poinformował rodziców o ich prawie, że można, i tylko rodzice, którzy mają taką wiedzę o tym, że mogą uzyskać takie świadczenia w szkole dla swoich dzieci.

Inna zauważyła:

Było już zebranie z nauczycielką i nie poinformowała o możliwości wyboru etyki dla dzieci. Rodzice nie są świadomi tego faktu. Myślę też, że wielu z nich nie interesuje się na tyle szkołą, rozporządzaniami, żeby to wiedzieć.

Kolejna wskazuje na otwartą odmowę (niezgodną z obowiązującym prawem) zorganizowania zajęć z etyki, z którą spotkała się w szkole:

Po wakacjach [syn] pójdzie do pierwszej klasy. Po rozmowie z panią dyrektorem wiem już, że problem będzie trwał nadal. Szkoła nie przewiduje prowadzenia lekcji etyki.

Nieinformowanie rodziców o przysługujących im prawach wydaje się efektem świadomej polityki szkół, które, być może, w ten sposób chcą uniknąć dodatkowej pracy związanej z organizacją zajęć z etyki. Wskazuje na to wypowiedź nauczycielki:

[Gdy] miałam spotkanie z dyrekcją w szkole i byłyśmy poinformowane o tym, że rodzice mają prawo składać deklaracje dotyczące etyki, dała jasno do zrozumienia, że dobrze by było, gdyby wszystkie dzieci chodziły na religię. Tym bardziej, że teraz jest wybór i religii, i etyki. Powiedziała, żeby w ogóle nie informować rodziców o tym fakcie, że oni mogą się sami dowiedzieć. Jeśli się sami dowiedzą i o to poproszą, to mają takie prawo, ale my ich o tym prawie mamy nie informować.

Czasem placówki edukacyjne okazują się niezdolne nawet do przeprowadzania dyskusji na temat organizacji zajęć z etyki. Jak wspomina jedna z matek:

Lekcje etyki w przedszkolu i zerówce są fikcją. Próba poruszenia tego tematu na forum podczas zebrania rodziców, skończyła się bojkotem nawet nie tyle ze strony dyrekcji, co rodziców innych dzieci, w których moje

słowa wzbudziły sporą agresję. Rola dyirekcji sprowadziła się do uspokojenia sytuacji, problem pozostał nierozwiązany, nawet nieprzedyskutowany.

Możliwość skorzystania z gwarantowanej prawem opieki lub zajęć wychowawczych dla dzieci nieuczęszczających na religię również jest nieoczywista, co wiąże się ze sposobem organizacji zajęć. Odbývają się one w ciągu dnia, w sali lub klasach pobytu dzieci, a dzieci nieuczęszczające na nie, muszą salę opuścić. Przebywają w tym czasie w bibliotece, w świetlicy („Nie zawsze w świetlicy była pani, więc czasem siedział z panią woźną”), sali innej grupy, gabinecie pedagoga („zobligowany byłem do przesiadywania w gabinecie szkolnej pani pedagoga, jednak nie pamiętam już, co dokładnie tam robiłem”, jak wspomina były już uczeń, a jego matka uzupełnia, że z relacji syna wie, że nic ciekawego się tam nie działo) lub, jak wyjaśnia nauczycielka przedszkola, chodzą po korytarzach:

Z dziećmi, które nie chodzą na religię, mam obowiązek wyjść z sali. Na początku było tak, że to siostra zabierała dzieci, które uczestniczą, do sali rytmicznej. Natomiast później okazało się, że tam są zajęcia dodatkowe i nie może tam iść. Zresztą, proboszcz wymusił jakoś pismem, że zajęcia z religii mają się odbywać w sali, a dzieci rodziców, którzy nie chcą, mają opuścić salę. No i tak też było, że dzieci zostają na religii, natomiast ja wychodziłam z dziećmi nieuczestniczącymi albo do grupy obok, albo włączyliśmy się po przedszkolu, jeżeli to nie było możliwe. I najczęściej to jest tak, że to jest spacer po piętach i powrót do sali.

Tym, co szczególnie problematyczne w tym rozwiązaniu, jest fakt, że jego niemal automatyczną konsekwencją jest napiętnowanie nieuczestniczących w religii dzieci. Jest to szczególnie wyraźne w przedszkolach, w których nakaz opuszczenia sali i przejścia do innej grupy często stanowi karę za nieodpowiednie zachowanie. Wyraźnie pokazują to wypowiedzi:

[Dyrektorki] w ogóle nie przekonywał argument, że dziecko wyproszone z zajęć czuje się ukarane. Nasz Tomek znał wypraszenie z klasy jako formę kary, która jest stosowana w wielu przedszkolach i nie chciałam, żeby tak rozpoczął się jego rok szkolny, że on będzie, w jego mniemaniu, za karę wypraszaný z klasy.

Dzieci są zmuszone brać udział w lekcjach religii, ponieważ placówka nie przewiduje niczego w zamian. Lekcje religii odbywają się w sali, w której

dzieci przebywają na co dzień - to katecheta przychodzi do dzieci. Dziecko, które nie chce brać udziału w tych zajęciach, musiałyby na ten czas zostać oddelegowane do innej sali, czyli innej grupy. Problem polega na tym, że panie wychowawczynie stosują tę metodę jako karę dla niegrzecznych dzieci. W praktyce oznacza to tyle, że moje dziecko, rezygnując z religii, będzie musiało odbyć karę.

Miałam ochotę ją wypisać z tej religii, co nie było też takie proste, bo religia w środku lekcji była, między zajęciami wychowawczymi. Ona w tym czasie prowadziła zajęcia indywidualne z jedną dziewczynką z klasy. I w tym momencie Ania musiałaby jako jedyna zostać wyproszona i pójść do świetlicy na te 45 minut. Też z nią rozmawialiśmy na ten temat: jeżeli źle się czujesz na religii, być może lepiej będzie, żebyś ten czas sobie spędziła w świetlicy. Też nie chciała. Myślę, że miała słuszne obawy, jak to wytłumaczyć dzieciom, dlaczego wychodzi, dlaczego wszyscy zostają, ona nie zostaje.

Poczucie podlegania karze wzmacniane bywa celowymi działaniami osób prowadzących zajęcia z religii:

Katechetka nagradza dzieci uczestniczące pieczątkami, naklejkami, kolorowanymi. I to nie jest tak, że dostają i już, ale to jest: Zobaczcie, bo wy nie chodźcie na religię, wy takich nie dostaliście, to tylko dzieci, które chodzą na religię. [Katechetka] wprowadza taką atmosferę, że te dzieci czują się jakiegoś gorsze, że na coś nie chodzą, że czegoś nie dostały w związku z tym.

Ostatnia wypowiedź odślania być może najistotniejszy problem, wiążący się z prowadzeniem zajęć z religii w publicznych szkołach: poczucie napiętnowania, odrzucenia i obcości, które staje się udziałem nieuczestniczących na lekcje dzieci i ich rodziców. Kwestii tej uważnie przyjrzymy się w dalszej części, w tym miejscu natomiast chcielibyśmy zwrócić uwagę na jeden z czynników, który w ogromnym stopniu wzmacnia takie poczucie, a mianowicie - obecności religii w całości kształt życia szkoły lub przedszkola, a nie tylko w ramach przeznaczonych na nią zajęć.

### 2.2.2. Religia poza lekcjami religii

Przytaczane wypowiedzi pokazują, że zapewnienie dzieciom niewierzącym możliwości nieuczestniczenia w lekcjach religii w sposób, który

nie będzie dla nich krzywdzący, jest trudne, jednak dużo większe wyzwanie wiąże się z tym, że religia zostaje w sposób organiczny wpleciona w tkankę codziennego życia w szkole. Rozmówczynie wskazywały na to, że „szkoła po prostu kipi religią”, przed ważnymi świętami kościelnym „aż pulsuje od tego”, a I Komunią świętą żyje cała szkoła. Jak zauważa jedna z nich, „wszelka celebracja ważnych wydarzeń musi być połączona z uczestnictwem Kościoła”, co oznacza między innymi rozpoczęcie uroczystości od mszy świętej:

Poza tym, były jeszcze msze na rozpoczęcie i na zakończenie roku i niewiele widziana była czyjaś nieobecność, nawet jeśli ta osoba nie chodziła na religię.

Gdy były dni otwarte, Ania miała oprowadzać młodsze dzieci po szkole. Chciałam się dowiedzieć, na którą godzinę mamy przyjść. Dowiedziałam się, że dzień otwarty rozpoczyna się mszą świętą w kościele o godzinie dziewiątej. Rozumiem, ale o której mamy przyjść do szkoły? O dziewiątej jest msza święta, zapraszamy. Nie dowiedziałam się. Rozpoczyna się mszą świętą i później wszyscy idą do szkoły.

Kiedy Tomek otrzymuje kartkę o rozpoczęciu roku szkolnego albo zakończeniu roku szkolnego, od razu na tej kartce pojawia się informacja o tym, że ta uroczystość rozpoczyna się w kościele. Co więcej, to nie tylko jest tak, że dzieci idą odrębnie do kościoła, a potem w jakiś sposób się rozpraszają i wchodzi każde z osobna do szkoły, tylko oni po prostu idą czwórkami do tego kościoła, razem z panią, poczet sztandarowy.

Ostatnia wypowiedź pokazuje, że konsekwencją takiego wplecenia religii w życie szkoły jest systemowe wykluczenie dzieci niewierzących z wydarzeń budujących tożsamość instytucji i dających dzieciom poczucie bycia jej istotną częścią. Niewierzące dziecko nie będzie mogło na przykład być członkiem pocztu sztandarowego, jeśli ten jest obecny na uroczystościach kościelnych. Wydaje się, że taki przymus nieuczestniczenia traktowany jest jako nieistotny i nieszkodliwy, podczas gdy w rzeczywistości odbiera on dzieciom możliwość bycia pełnoprawnym członkiem szkolnej społeczności. Tego rodzaju wykluczających sytuacji wynikających z rozciągnięcia religii na całość życia szkolnego jest wiele: organizowane w czasie lekcji wigilie szkolne („Nikt się nie pytał, co ja na ten temat sądzę. Moje dziecko może sobie wtedy nie przyjść i nie wziąć udziału. Ale co to znaczy nie wziąć udziału, jeśli ta wigilia

jest organizowana podczas zajęć szkolnych?”), rekolekcje wielkanocne („Ania odmówiła udziału w tych rekolekcjach, pytała, czy nie może pójść do szkoły się uczyć. Bo ona mówi, mieliśmy teraz temat przerabiać, i ćwiczenia robić, i ona też nie rozumiała, dlaczego musi iść, i dlaczego z panią do kościoła, dlaczego nie ma żadnych innych lekcji w tym czasie”), przygotowania do I Komunii świętej („nauczycielka wychowania wczesnoszkolnego [...] z dziećmi cały czas o tym rozmawiała, jakie to jest ważne, jakie potrzebne, jaki to będzie ważny dzień w ich życiu. [...] jakieś próby były w trakcie angielskiego, bo nagle siostra weszła zrobić próbę Komunii. Również na przerwach przychodziła odpytywać dzieci z modlitw”), okolicznościowe uroczystości („zdarzały się między innymi apele związane z wydarzeniami związanymi ze świętem religii, np. ze śmiercią Jana Pawła II, kiedy wszyscy musieliśmy śpiewać *Barkę*”). Problematyczność takiego rozwiązania wyjaśnia jedna z matek:

Zakłada się, że wszystkie dzieci są wierzące, i o [świętach] się mówi, używając tego kodu kulturowego, który jest wpisany w religię. Nie byłoby w tym dla mnie nic oburzającego, gdyby nie to, że zakłada się, że mój Tomek wierzy w pewne rzeczy, że wyznaje pewne rzeczy, że kultujuje pewien rytuał. A on nie jest w tym rytuale i dla niego to jest czasem niezrozumiałe. Nikt mu tego nie wytłumaczy, tylko przyjmuje się, że on w tym jest.

To przyjmowanie, że wszyscy uczniowie „w tym są”, wydaje się być powszechną praktyką. W szkole, do której uczęszczał syn jednej z rozmówczyń, pojawiły się plakaty informujące o konkursie pod hasłem „Wszyscy jesteśmy w rodzinie Chrystusa” („Idealna konstrukcja słowna, wykluczająca dzieci, które nie czują się częścią tej rodziny” - zauważyła). Na stołówce szkoły podstawowej w Lublinie zawisła tablica z „Zasadami kulturalnego spożywania posiłków”, z których pierwsza mówi: „Pamiętam o modlitwie przed i po jedzeniu” (Gmiterek-Zabłocka, 2014). Dzieci z wrocławskiego przedszkola wypełniają „skrzynkę cnót Jana Pawła II” i przez siedem miesięcy mają „pochylać się nad wybranymi cnotami bł. Jana Pawła II, aby dostrzec, jak Karol Wojtyła wzrastał do świętości, najpierw jako mały chłopiec, potem młodzieniec, Biskup i Kardynał, a następnie Papież” poprzez wrzucanie do specjalnej skrzynki „przemyśleń i ilustracji, które będą odpowiedzią na pytanie: jak Jan Paweł II realizował cnotę miesiąca?”

(Gmiterek-Zabłocka, Waszkiewicz, b.d.), a uczniowie szkoły podstawowej w Zwoleniu w czasie lekcji adorują relikwie Jana Pawła II (Wiśniewska, 2014). Wszystko to sprawia, że uczniowie, którzy nie utożsamiają się z religią rzymsko-katolicką i właściwymi dla niej praktykami, stają się obcy we własnej szkole.

### 2.2.3. Wykluczenie i napiętnowanie

Anne Gaylor, argumentując przeciwko wprowadzaniu religii do szkół w Stanach Zjednoczonych, wysuwa tezę, która jest niezwykle trafną ilustracją doświadczeń niewierzących dzieci w polskich szkołach publicznych uczących religii:

Nauczanie religii w szkole powoduje, że uczniowie o odmiennych zapamiętaniach stają się obiektem krytyki lub ostracyzmu. Czują się we własnej szkole obcy. Wszystkie rodziny, wierzące i niewierzące, powinny stać na straży muru, którym Thomas Jefferson oddzielił Kościół od państwa. Wprowadzenie religii do szkół publicznych niszczy ten mur i wznosi go pomiędzy uczniami (Gaylor, 2009, s. 53).

Rodzice dzieci niewierzących przywołują wiele przykładów tę tezę potwierdzających. Szczególnie wyraźnie pokazuje to wypowiedź osoby, która, choć sama niewierząca, powodowana względami rodzinnymi i chęcią umożliwienia dziecku zapoznania się z zasadami religii, zdecydowała się na zapisanie swojego dziecka na lekcję religii:

Wszystko było dobrze, póki nie odbyła się trzecia religia, gdzie siostra kazała dzieciom uzupełnić w domu kartkę z nazwiskami rodziców chrzestnych, kiedy był chrzest, zdjęcia, i Ania powiedziała, że ona nie ma chrztu. Siostra na nią nakrzyzczała, powiedziała, że nie jest w rodzinie Jezusa, że do niej nie należy. Nie wiem, co jeszcze usłyszała, bo tylko tyle mi powiedziała i płakała, że Bóg jej nie kocha, że ona nie należy do jego rodziny. [...] Przy tej okazji dowiedziały się o tym fakcie również inne dzieci, które później w domu najprawdopodobniej powtórzyły to rodzicom, że Ania nie ma chrztu, że się czymś nagle różni. [...] Nagle koleżanka, którą znałam już od dawna i dzieci razem chodziły na zajęcia dodatkowe, zaczęła mnie unikać. Znałyśmy się wcześniej trzy lata, wszystko było w porządku, dzieci były zapraszane na urodziny, my do nich, oni do nas. I ich córki bliźniaczki właśnie miały urodziny w październiku w pierwszej klasie, i Ania już nie została zaproszona na te urodziny. Nagle już kolega, z którym siedziałam w klasie w ławce, już nie siedział z nią w ławce. [...] Siostra też zaczęła więcej od Ani wymagać, jeśli chodzi o uzupełnianie ćwiczeń; zwracała jej

uwagę: pewnie w domu to ci nie ma kto z tym pomóc, pewnie nie wiedzą. Nie było to miłe. Ania bardzo to przeżywała. Nagle się poczuła, jakby jakaś inna była.

Syn innej rozmówczynie usłyszał od koleżanki, że pójdzie do piekła, a chłopcy, odrzucający go między innymi z powodu niechodzenia na religię, wieszali jego maskotkę. Był też wykluczany przez dzieci z zabaw:

Blisko domu jest górka i dzieci przychodzą na tę górkę, i to jest ich baza. I w tej bazie się bawią, ale Tomkowi nie pozwolono chodzić do tej bazy, bo nie znał hasła, a hasło brzmiało „alleluja” [...] Tomek przyszedł i powiedział z płaczem, że dzieci za nim biegają i krzyczą „alleluja”, a on przecież nie chodzi na religię.

Dorośli już były uczeń, który nie uczestniczył w lekcjach religii, pamięta, że inne dzieci robiły mu przytyki, a w gimnazjum otrzymał łatkę „satanista”. Ale piętnowanie nie wyptywa tylko od dzieci:

Dzieci w przedszkolu, które nie chodzą na religię, też są oceniane przez inne osoby. W tej grupie, gdzie mam tak dużo dzieci niechodzących [na religię], jak idziemy na spacer po przedszkolu, to woźne mijają: A, to *te* dzieci. Znaczy jakie dzieci? Ale mają wyrobioną opinię. A, to ten, bo z religii go wypisali. A ta grupa to jest taka i siaka, ale wiesz, bo tam połowa nie chodzi na religię, to dlatego.

Przebywanie przez niewierzące dzieci w formalnie świeckiej szkole, która „kipi religią”, wiąże się z ogromnym obciążeniem emocjonalnym, z którym często dzieci te próbują sobie poradzić same, co zauważają ich matki. Jedna stwierdza, że nie wie, co działo się z jej córką w bardzo dla niej trudnym okresie przygotowania do rocznicy I Komunii świętej, „ponieważ Ania przemilczała cały ten czas. Nie mówiła nic na ten temat”. Inna zauważa, że jej syn „gdzieś tam przeżywał w sobie i nie zawsze nam komunikował, że jest problem”, a „wspomnienia, którymi się dzielił, były częścią tego, co słyszał”. Niemniej, jest oczywiste, że dzieci doświadczające wykluczenia i napiętnowania szukają wsparcia i cieszą się, gdy je znajdują:

Ania któregoś dnia wróciła bardzo szczęśliwa i powiedziała: Wiesz, co, bo Tymek też nie będzie chodził na religię w czwartej klasie. Bo mama go wypisze i my razem nie będziemy chodzić. Bardzo się cieszyła, myślę, że głównie dlatego, że nie będzie sama i że jeszcze ktoś kto też nie



będzie chodził. Ale Tymek niestety wyjeżdża. I znowu zgasta, i się boi tego, że będzie jedyną, która nie będzie chodzić, a mimo wszystko taką podjęła decyzję.

Inne, nieznanujące takiego wsparcia i niepotrafiące samotnie zmierzyć się z wyzwaniem, jakie stanowi bycie jedynym innym, nie przyznają się do tego, kim są:

Moje dziecko nie wierzy w Boga. Chodzi na lekcje religii, bo musi, bo nie ma wyboru. Przed rówieśnikami i katechetą ukrywa fakt niewiary ze strachu przed napiętnowaniem i wykluczeniem, a zatem od najmłodszych lat uczy się, że lepiej się nie wychylać z własnymi przemyśleniami i odmiennym światopoglądem dla tak zwanego „świętego spokoju”.

Cytowane wypowiedzi wskazują na to, jak często bolesnym i emocjonalnie obciążającym doświadczeniem jest pobyt niewierzącego dziecka w szkole, która *de facto* prawa do bycia niewierzącym nie respektuje. Jedna z rozmówczyń nazywa to wprost sytuacją krytyczną: „nagle jedno dziecko jest traktowane zupełnie inaczej niż grupa”. Tym bardziej problematyczny jest więc fakt, że - jak pokazują wypowiedzi naszych rozmówczyń - szkoły często nie stwarzają przestrzeni do dyskusji na ten temat, a jeśli to robią, to w sposób nietaktowny, wręcz upokarzający, naruszający sferę prywatności danej osoby. Jedna z matek wspomina, że na zebranie z rodzicami przyszedł dominikanin prowadzący lekcje religii w klasie jej syna i „zapytał, a raczej stwierdził: ‘To jak, podręczniki dla wszystkich?’”. Gdy odparła, że nie dla wszystkich, poprosił ją na korytarz i zaczął pytać o przyczyny nieuczęszczania przez dziecko na religię. Inna osoba wspomina siostrę zakonną uczącą religii jej córkę, dopytującą o powody braku ślubu kościelnego. Gdy rodzice dzieci nieuczęszczających na religię próbują rozmawiać o tym, jak czują się w przedszkolu lub szkole ich dzieci, dowiadują się, że stwarzają problemy:

Mam takie wrażenie, że [gdy interweniuje] jestem złą i wtrącającą się do ich szkolne życie matką. [...] Mam wrażenie, że nie ma takiego klimatu do tego, żebyśmy mogła swobodnie pójść i porozmawiać, że mnie to boli, że boję się o to, jakie są między dziećmi relacje. [...] Słyszę jako matka, że obrażam ich uczucia religijne. Ja nie mam prawa mówić o uczuciach matki dziecka, co do którego czuję, że jest obiektem ostracyzmu

społecznego i to takiego zaprojektowanego, bo odbywającego się w publicznej instytucji, za jej przyzwoleniem.

W publicznych debatach na temat religii w szkole nie ma miejsca dla przeżyć i uczuć osób, które przez jej obecność zostają wykluczone. Autentyczne cierpienie kilkuletnich dzieci, którym szkoła w żaden sposób nie pomaga poradzić sobie z obciążeniem wyływającym z poczucia, że są inne, a wręcz przyczynia się do tego, że dowiadują się, że bycie innym oznacza bycie gorszym, nie wydaje się wystarczająco nośnym tematem do dyskusji. Choć należy docenić - spóźnione i niewystarczające - próby zapewnienia dzieciom niewierzącym dostępu do zajęć z etyki, to nie można nie zauważać, że dopóki religia będzie stanowiła tak integralny wymiar szkoły, jak obecnie, dopóty będą dzieci, które będą obce i napiętnowane w miejscu, w którym spędzają ogromną część swojego życia. I choć Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej daje wolność wyznawania religii i prawo do jej nauczania, to jednocześnie zastrzega, że nie może być przy tym naruszona wolność sumienia innych osób (art. 53, p. 4). W obecnej sytuacji trudno mówić o spełnieniu tego warunku.

Zakończymy, oddając głos dzieciom, których w odniesieniu do religii rzadko się słucha:

Zobacz mamó, zbudowałem z klocków nasz kraj. To jest kraj idealny. Jest w nim wszystko, co jest potrzebne ludziom, wszystko. Nie ma tylko jednej rzeczy. Wiesz jakiej? - Kościoła.

### 2.3. Uprzedzenia i dyskryminacja na tle etniczno-narodowym

W ostatnich dekadach w części środowisk pedagogicznych i oświatowych można zaobserwować wzrost zainteresowania edukacją wielokulturową lub międzykulturową<sup>13</sup>. Dotyczy to w znacznej mierze organizacji pozarządowych ukierunkowanych na upowszechnianie postaw tolerancji i pluralizmu oraz walkę z różnymi przejawami dyskryminacji. Raporty i inne publikacje tych stowarzyszeń dają nie tylko wgląd

<sup>13</sup> W tej części rozdziału wykorzystaliśmy, w zmienionej wersji, fragmenty naszego artykułu: Gawlicz, Starnawski, 2013.

w sytuację grup mniejszościowych czy prezentują obraz świadomości Polek i Polaków w zakresie stosunku do innych narodów, ale dostarczają narzędzi do prowadzenia adekwatnych działań edukacyjnych. W obszarze akademickiej pedagogiki również pojawiły się liczne badania, opracowania oraz wykłady w formie podręcznikowej naświetlające i problematyzujące najróżniejsze zagadnienia z tej dziedziny wiedzy. Rozwojowi edukacji międzykulturowej sprzyjają rozwiązania prawne, w tym Ustawa o mniejszościach narodowych, etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 roku, a także ministerialne regulacje dotyczące nauczania języków grup mniejszościowych i kształtowania postaw tolerancji (podstawa programowa). Jako czynnik względnie przyjazny dla demokratyzacji edukacji w tym zakresie można potraktować rosnącą krytyczną wrażliwość opinii publicznej na przejawy rasizmu i szowinizmu narodowego. Dotyczy to także nauczycieli i sporej części młodzieży. Trudno wprawdzie uznać Polskę za kraj, w którym edukacji antyrasistowskiej przyznaje się podobny priorytet, co w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Niemczech (od lat siedemdziesiątych XX wieku), jednak wynika to z mniejszej w naszym kraju skali wyzwania realnej wielokulturowości i wieloetniczności niż w silniej spluralizowanych pod tym względem społeczeństwach zachodnich. Niemniej, należy zauważyć, że - jak pokazują analizy zawarte w jednym z raportów Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) (Abramowicz, 2011) - różnorodność etniczno-narodowa i „uwidocznianie” obecności różnych grup wydają się w programach nauczania i podręcznikach częstsze niż, w znacznej mierze pominięte, kwestie historii emancypacji kobiet czy obecności w kulturze osób należących do mniejszości seksualnych. Akceptacja dla odmienności etniczno-narodowej przychodzi zapewne najłatwiej wówczas, gdy owi „inni” w społeczeństwie żyją w rozproszeniu i nie tworzą skupisk w obrębie miasta czy dzielnicy, ich socjalno-ekonomiczny status i sposób życia zbliżony jest do „przeciętnego” (wizja „dobrego obywatela”) lub gdy ich obecności towarzyszy popularność (na przykład w sporcie, muzyce, telewizji), albo gdy są to postaci z odległych krajów, zaś tolerancja opiera się na zaciekawieniu ich „egzotyką”.

Niezależnie od wzmożonego zainteresowania edukacją międzykulturową, nazbyt optymistyczne byłoby stwierdzenie, że szkoły w Polsce wolne są od uprzedzeń i praktyk dyskryminacyjnych. W raporcie TEA

znajdujemy analizę podręczników do języka polskiego dla szkół podstawowych i gimnazjów<sup>14</sup>. Czytamy w niej, że „wyraz *naród* występuje we wszystkich analizowanych podręcznikach, z dwoma wyjątkami, w kontekście narodu polskiego i związanych z nim tradycji, pamięci, cech narodowych” oraz „jest używany w kontekście budowania dumy z przynależności do narodu polskiego, a w niektórych podręcznikach jego użycie może być odczytane jako nacjonalistyczne” (Pawłęga, 2011, s. 127). Autor analizy stwierdza, że w podręcznikach tych

„nie wystąpiły wzmianki dotyczące mniejszości etnicznych/narodowych mieszkających w Polsce, takich jak: mniejszość ukraińska, niemiecka, słowacka, czeska, litewska czy romska. Z kolei, jeżeli chodzi o mniejszość wietnamską, takie odniesienie znalazło się jednokrotnie, co należy uznać za niewystarczające do nabycia przez uczniów i uczennice rzetelnej wiedzy na temat tej grupy narodowej zamieszkującej nasz kraj. Podsumowując, należy wskazać, że analizowane podręczniki w niedostatecznym stopniu dostarczają uczniom i uczennicom kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną jeśli chodzi o przesłankę *rasa i pochodzenie etniczne*. Zauważalne jest przedstawianie tylko wybranych grup, przede wszystkim narodowych (Afrykanów, Żydów) i to w kontekście nieodnoszącym się do sytuacji w Polsce i występujących w naszym kraju zdarzeń o charakterze rasistowskim i antysemickim” (tamże, s. 129).

Raporty Stowarzyszenia „Nigdy Więcej” zawierają informacje o dyskryminacji lub przemocy (werbalnej, fizycznej) motywowanej nienawiścią na tle etniczno-narodowym. Przykładem może być opublikowana kilka lat temu polsko-niemiecka książka dotycząca monitoringu przestępstw z nienawiści i pomocy świadczonej ich ofiarom, napisana na podstawie badań z udziałem działaczy i partnerów tego stowarzyszenia. Jedna z rozmówczyń, Malika Abdoulvakhabova z Fundacji „Ocalenie”, wspominała o sytuacji w szkole w Zambrowie. Interweniowano tam przeciwko atakom słownym wymierzonym w troje uczniów czeczeńskich, wobec których kierowano nacjonalistyczne uwagi („Polska dla Polaków”, „Wracajcie do Czeczenii”). Działaczka ta, zaangażowana w międzygrupowe mediacje, mówiła o tym, że przedstawicielom fundacji udało się zapobiec eskalacji konfliktu w tej szkole i miejscowości

<sup>14</sup> Badano „dwa zestawy podręczników i ćwiczeń dla klas IV-VI szkoły podstawowej oraz dwa zestawy dla klas I-III gimnazjum”, łącznie dwadzieścia publikacji (Pawłęga, 2011, s. 116-117).

po tym, jak odwiedzili placówkę i spotkali się ze społecznością uczniów, wyjaśniając tło i przyczyny pobytu uchodźców czeczeńskich w Polsce (Grell, Köhler, Pankowski, Sineaeva, Starnawski, 2009, s. 110). Dużą rolę w unaocznianiu skali problemu rasizmu i nietolerancji w Polsce odgrywa inna publikacja Stowarzyszenia „Nigdy Więcej” - *Brunatna Księga*, będąca rejestrem incydentów zgłaszanych przez sieć aktywistów, głównie na podstawie monitoringu prasy lokalnej i ogólnokrajowej oraz wiedzy o sytuacji w miejscu zamieszkania<sup>15</sup>. Przytoczmy trzy przykłady z tej publikacji. Pierwszy dotyczy liceum ogólnokształcącego z Krakowa, w którym w 2005 roku ujawniono, że „członkiem Samorządu Szkolnego został młody człowiek jawnie głoszący swoje sympatie do Adolfa Hitlera i innych zbrodniarzy III Rzeszy, który dystrybuował w szkole narodowo-socjalistyczne gazetki, odezwy i ulotki, między innymi neohitlerowskiego Blood and Honour, a także Obozu Narodowo-Radykalnego i Młodzieży Wszechpolskiej. Groził także wielokrotnie pobiciem uczniom uznanym przez siebie za «element niepełnowartościowy». Fakt terroryzowania szkoły przez młodego neofaszystę i jego kamratów miał być absolutnie ignorowany przez jej dyrekcję” (Kornak, 2009, s. 302). Drugi przykład pochodzi z gimnazjum w Koninie, gdzie w listopadzie 2005 roku z inicjatywy dyrektorki i nauczycielki historii „odbyły się obchody Święta Niepodległości, z okazji których zorganizowano konkurs na najczystszych rasowo uczniów. Z każdej klasy typowano dwie osoby - chłopca i dziewczynę - które miały najbardziej «charakterystyczne dla Polaków rysy»: kolor włosów i oczu, karnację skóry, kształt twarzy i budowę twarzoczaszki i tak dalej” (tamże, s. 391). Trzeci przykład dotyczy antysemitki dyskryminacji wymierzonej w nauczycielkę gimnazjum w Gdańsku ze strony grona pedagogicznego w tej placówce. Sprawę, która „ciągnęła się od kilkunastu miesięcy” ujawniono w czerwcu 2007 roku, zaś w cytowanej publikacji napisano, że pod adresem nauczycielki „na stronie internetowej szkoły pojawiają się antysemitki inwektywy i wyzwiska wpisywane przez nauczycieli podszywających się pod uczniów. W obronie zaszczywanej nauczycielki nie stanęły, jak dotąd, ani kuratorium, ani ministerstwo, ani prokuratura, wielokrotnie zawiadamiane o konflikcie” (tamże, s. 391).

<sup>15</sup> *Brunatna Księga* publikowana jest cyklicznie na łamach magazynu „Nigdy Więcej” i na stronie internetowej stowarzyszenia. Ukazały się również wydania książkowe (zob. Kornak, 2009, 2010; Kornak, Tatar, 2012).

Kwestia dyskryminacji i marginalizacji jako antydemokratycznej bariery staje się szczególnie paląca, gdy uprzedzenia o charakterze rasistowskim wzmacniają dystans względem napiętnowanej grupy, wynikający z różnic o charakterze społeczno-ekonomicznym (klasowym). Przypadek taki stanowi w Polsce - i innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej - sytuacja Romów jako zbiorowości podlegającej negatywnym stereotypom i darzonej nieufnością przez nieromską „większość”, a jednocześnie znajdującej się na niższych i najniższych szczeblach stratyfikacji społecznej. Sytuacja ta znajduje odzwierciedlenie w wysokim poziomie bezrobocia w tej populacji, różnych formach bezpośredniej i instytucjonalnej dyskryminacji, a także w jej oświatowej kondycji: szansach edukacyjnych i doświadczeniach marginalizacji w ramach systemu szkolnego. Już w 2002 roku Centrum Praw Romów w Budapeszcie w raporcie poświęconym Polsce zwracało uwagę na problem segregacji dzieci romskich w szkołach - tworzenia osobnych klas „cygańskich”, bądź kierowania uczniów romskich do szkół specjalnych. W raporcie podkreślano, że praktyki takie, podobnie jak odmawianie przez niektórych dyrektorów szkół zapisów dzieci romskich oraz rasistowskie szykany w szkołach, pogłębiają przepaść edukacyjną, utrwalają marginalizację i w efekcie „odbierają im prawo do edukacji” (Granice solidarności..., 2002, s. 2). Autorzy raportu rekomendowali wdrożenie planu desegregacyjnego, zapewnienie odpowiedniej kadry, uruchomienie programów przedszkolnych dla dzieci oraz programów edukacji wyrównawczej dla dorosłych Romów, zapewnienie ochrony w szkołach przed dyskryminacją i poniżaniem, a także rozwijanie programów nauczania języka romskiego, kultury i historii Romów, w tym umożliwianie uczniom nieromskim nabywania wiedzy „na temat wartości, jakie wnieśli Romowie do polskiego społeczeństwa” (tamże, s. 25).

Obrazu edukacyjnej sytuacji Romów dostarcza historia przestana nam przez studentkę pedagogiki pochodzącą z małego miasta na Dolnym Śląsku<sup>16</sup>.

W Kowarach, z których pochodzę, na ulicy, na której mieszkałam, mieszkała do dnia dzisiejszego Romowie. Przez większość mieszkańców są określane jako „brudasy”, „cyganie”; rzadko się zdarza, aby ktoś na nich powiedział Romowie. Pamiętam taki dzień, kiedy do naszej klasy przyszła nauczycielka

<sup>16</sup> Dziękujemy za zgodę na wykorzystanie wspomnienia. Nazwisko ucznia zostało zmienione.

z nowym uczniem. Od razu każdy z nas zauważył, że to Cygan. Wywołało to w nas wielkie zaszokowanie i obawę. Nauczycielka po chwili niezręcznej ciszy przemówiła: „Dzieci, do waszej klasy będzie uczęszczał uczeń Cygan, pewnie będzie pojawiał się rzadko na zajęciach” - i dodała do koleżanki stojącej obok: „bo oni tak mają”. Słyszając wtedy te słowa, nie wiedziałam, o co chodzi mojej nauczycielce, ale z wiekiem to zrozumiałam. Dodała jeszcze do nowego ucznia: „Szary, dostawimy ci ławkę, będziesz siedział na samym końcu”. Zadzwonił dzwonek. Wybiegliśmy na przerwę, a pan konserwator stał już, aby wnieść ławkę.

Zastanawialiśmy się z dziewczynami, po co nowa ławka. Przecież jest miejsce koło Krzysia, on jest za mały, żeby siedzieć na końcu - dodała Ola. Kolega przerwał nam i powiedział, że z własnego doświadczenia wie, że od Cyganów to śmierdzi, bo mieszka z jednym w bloku i nie da się wytrzymać...

Wróciliśmy na lekcję. Nauczycielka uczyła nas dodawania. Zadała nam zadanie, po czym podchodziła do każdej ławki po kolei, aby sprawdzić, czy dobrze liczymy, a jeśli nie, to starała się indywidualnie wytłumaczyć jeszcze raz, jednak nie podeszła do ławki Szarego. Rozwiązaliśmy następne zadania. Nauczycielka zapisywała je na tablicy, prosząc po kolei każdego z nas, aby mówił wynik końcowy; jednak nie poprosiła o wynik Szarego. Zadzwonił dzwonek kończący lekcję, były to ostatnie zajęcia tego dnia. Rodzice koleżanek i kolegów czekali na korytarzu. Kiedy zobaczyli, że z naszej klasy wychodzi dziecko romskie, zrobili awanturę i zaraz poszli do naszej wychowawczyni. Nie wiedzieliśmy, o czym z nią rozmawiali, ponieważ poprosili nas, abyśmy poszli pobiegać na boisko i im nie przeszkadzali. Kiedy przyszliśmy następnego dnia do szkoły, zaczęliśmy rozmawiać między sobą i dowiedzieliśmy się, że rodzice nie chcą, aby Szary chodził z nami do szkoły, bo od Cyganów to śmierdzi, możemy się od niego czymś zarazić się i przez niego będą same bójkі między nami.

Nikt z nas nie zadawał się z Szarym. Przez długi czas nawet nie wiedzieliśmy, jak ma na imię. Nauczycielka, wyczytując listę obecności, zawsze mówiła po imieniu do polskich dzieci, lub, jeśli w klasie były dwa takie same imiona, to wymieniała jeszcze nazwisko, ale kiedy przyszło do wyczytania ucznia romskiego, mówiła tylko nazwisko. Widząc, że nie kolegujemy się z Romem, uciekamy od niego, nauczycielka postużyła się Szarym do karania nas (nie był dla niej tylko uczniem, ale karą dla nas). Jeśli ktoś z nas był niegrzeczny, przeszkadzał, nie słuchał się, wyzywał, stwarzał konflikt, który prowadził do bójkі, to nauczycielka karała nas poprzez nakaz siedzenia do końca dnia w jednej ławce z Szarym. Była dla nas to naprawdę straszna kara. Przypomina mi się sytuacja, w której to ja, będąc w drugiej klasie podstawowej, dostałam karę. Na przerwie pokłóciłam się z koleżanką, pociągnęłam ją za włosy i uderzyłam. Sytuację niestety zauważyła nasza nauczycielka, która musiała interweniować, ponieważ nie chciałam puścić koleżanki. Oprócz wezwania mamy do szkoły, dostałam

karę - musiałam przez trzy następne lekcje siedzieć z Szarym. Sprzeciwiałam się i mówiłam, że nie usiądę z nim, ale nauczycielka mi powiedziała, że mam to na własne życzenie i dobrze wiem, jaka jest kara, inni ją odbyli i mnie ona też nie ominie. Chciało mi się płakać, kiedy podchodziłam do ławki Roma. Było ciepło, on rzeczywiście brzydko pachniał, był w przybrudzonych ciuchach, był to dla mnie wielki szok. Do końca zajęć nie mogłam się skupić na słuchaniu i robieniu zadań. Siedziałam na krawędzi ławki, aby go nie dotknąć, ponieważ dzieci i dorośli mówili, że możemy się czymś od niego zarazić. Było mi niewygodnie, byłam upominana i omijana przez nauczycielkę, która nie podchodziła do ławki, aby sprawdzić wykonane przeze mnie zadanie - nauczycielka podchodziła do dostawionej ławki tylko po to, żeby zebrać sprawdziany albo ćwiczenia. Czekałam tylko na ostatni dzwonek, który był dla mnie w tej sytuacji „zbawieniem” i uwolnieniem się od Szarego i naśmiewających się kolegów. Wiedziałam, że w domu czeka mnie wykład ze strony rodziców i kara, ale wołałam ją, niż siedzenie w jednej ławce z Szarym.

Była to dla mnie trudna sytuacja. Dochodziłam z tydzień, aby stać się normalnym uczniem i zapomnieć o karze, jaka mnie spotkała. Inni uczniowie, odbywający taką samą karę, czuli to samo, co ja. Nieraz było gorzej. Kolega po siedzeniu z Romem w ławce nie zjawił się w szkole do końca tygodnia. Tłumaczył, że był chory, aby koledzy się z niego nie wyśmiewali, że siedział z Szarym. Takie kary występowały u nas do trzeciej klasy szkoły podstawowej. Na niektórych działały, ponieważ próbowali zachowywać się cicho, a dla innych po którejś z kolei takiej karze nie robiło to już żadnego wrażenia.

Romowie znajdowali się pojedynczo w każdej klasie. Jeśli zdarzyła się sytuacja, że w danym roku otworzono trzy klasy, a przyszła czwórka dzieci romskich, to do jednej klasy trafiała dwójka, a w pozostałych dwóch byli już pojedynczo. Romowie chodzili do szkoły w „kratkę”, ale wychowawczynie się tym nie przejmowały. Wręcz przeciwnie; były zadowolone, ponieważ nie musiały w chłodne dni otwierać okien, aby zniknęły nieprzyjemne zapachy. Kiedy dochodziło do jakiś bójek, w której brał udział Cygan, nauczyciele od razu zakładali z góry, że Rom ją wywołał i on powinien zostać ukarany, lub stuchali tylko jednej strony (ucznia polskiego). Nauczyciele nie skupiali uwagi na uczniach romskich, nie przejmowali się tym, czy czegoś się nauczyli, czy nie potrzebują zajęć dodatkowych, wyjaśnienia jakiegoś zadania. Dzieci romskie były w szkole zadane same na siebie, nikt się nimi nie zajmował, ani nie kolegował się z nimi. Zazwyczaj dzieci cygańskie przechodziły z klasy do klasy, nie opanowując nawet danego materiału, a wychowawcom chodziło głównie o to, aby jak najprędzej wypchnąć uczniów z budynku i mieć spokój.

Zestawmy powyższe wspomnienie i uwagi z raportu opublikowanego ponad dekadę temu z danymi statystycznymi. W Narodowym Spisie



Powszechnym z 2011 roku około 17 tysięcy osób w Polsce zadeklarowało narodowość romską, zaś w spisie, który odbył się dziewięć lat wcześniej, ponad 15 tysięcy deklarowało język romani jako swój język ojczysty. Badacze oraz działacze organizacji romskich sugerują jednak, że liczebność populacji Romów w Polsce może wynosić między 20 a 30 tysięcy, zaś oraz dane Ministerstwa Spraw Wewnętrznych mówią o nieco ponad 20 tysiącach osób (Filipiak, 2011, s. 31). Większość tej zbiorowości stanowią mieszkańcy miast (92 procent) i ludzie młodzi (średnia wieku 27,7 lat; średnia dla całej populacji Polski: 37 lat) (tamże, s. 32), jednak według ustaleń badaczy z końca ubiegłej dekady „jedynie 10 procent polskich Romów zdobywało środki na swoje utrzymanie poprzez pracę zarobkową. Pozostałe 90% tej społeczności żyło z różnego rodzaju zasiłków udzielanych przez opiekę społeczną, rent lub emerytur” przy „znaczącej” liczbie Romów „prowadzących działalność gospodarczą w tak zwanej szarej strefie” (Klima, Paszko, 2010, s. 129-130, za: Filipiak, 2011, s. 32-33). Wysoki poziom bezrobocia i niepewna sytuacja ekonomiczna Romów wynikają w istotnej mierze z niskiego poziomu wykształcenia. Według Narodowego Spisu Powszechnego z roku 2002, tylko 0,1 procent Romów posiadało wykształcenie wyższe, 2,7 procent miało wykształcenie średnie, zaś „aż 90,6 procent osób tej narodowości zakończyło edukację na poziomie szkoły podstawowej, z czego 50,8 procent stanowiły osoby, które nie ukończyły szkoły podstawowej lub nie posiadały żadnego wykształcenia” (Filipiak, 2011, s. 32). W 2008 roku na studiach wyższych w Polsce studiowało około 50 Romów (Szymańczak, 2011). Szacunki dyrektorów szkół ze wszystkich województw w roku szkolnym 2000/2011 wskazywały, że około 30 procent Romów w wieku szkolnym nie wypełniało obowiązku szkolnego, zaś działania władz, aby przeciwdziałać niskiej frekwencji oceniono jako „całkowicie nieskuteczne” (Granice solidarności..., 2002, s. 167-138). Podobne wnioski płyną z opracowania Biura Analiz Sejmowych z 2011 roku. „Według danych publikowanych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz organizacje romskie tylko 70% dzieci romskich objętych jest edukacją, a ich frekwencja szkolna jest niska” (Szymańczak, 2011). Ponadto, w opracowaniu tym zwraca się uwagę na inne czynniki utrudniające podnoszenie szans edukacyjnych młodzieży romskiej: „Dziewczynki 13-16-letnie (po zamążpójściu) na ogół przerywają naukę szkolną. Dzieci romskie uczą się w tzw.

klasach romskich i w klasach integracyjnych szkół publicznych. Model edukacji dla dzieci romskich stanowi ciągle przedmiot sporu i dyskusji. Liderzy romscy opowiadają się za klasami integracyjnymi, rodzice wolą posyłać dzieci do klas romskich, które uważają za bezpieczniejsze i lepiej odpowiadające ich potrzebom. [...] Główne bariery w dostępie do edukacji wyższej, na jakie wskazują młodzi Romowie to: brak odpowiednich środków finansowych oraz brak wsparcia ze strony rodziców, niewystarczająca znajomość języka polskiego, krytyczny stosunek starszego pokolenia do ambicji edukacyjnych młodzieży” (tamże).

Od pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych wdrażano różne rozwiązania w systemie oświaty i programy wsparcia skierowane na poprawę sytuacji edukacyjnej Romów. W 1992 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło specjalne „klasy romskie” (około trzydziestu szkół), dwa lata później podjęto próbę zorganizowania nauczania języka romskiego w szkołach publicznych (niezrealizowaną z powodu braku nauczycieli romskich), a w kolejnych dekadach realizowano szereg „oddolnych” inicjatyw edukacyjnych w różnych częściach kraju, jak przedszkola czy tworzenie „klas uzawodowionych” w byłym województwie nowosądeckim (Filipiak, 2011, s. 37-38). Po krytyce polityki państwa polskiego wobec Romów ze strony instytucji międzynarodowych w okresie poprzedzającym wejście Polski do Unii Europejskiej, wdrożono dwa programy pomocowe, w których istotny element stanowiła edukacja: ograniczony regionalnie do województwa małopolskiego *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej na lata 2001-2003* oraz *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* (na lata 2004-2014). W ramach tego drugiego programu oraz dzięki pozyskaniu funduszy Unii Europejskiej możliwe było zatrudnienie asystentów romskich i nauczycieli wspomagających, dofinansowanie zakupu podręczników, zajęć wyrównawczych i wyjazdów letnich, a także uruchomienie działań na rzecz poprawy kwalifikacji zawodowych Romów (tamże, s. 40-46). Jak pisze Filipiak, „niewątpliwym sukcesem” programu zapoczątkowanego w 2004 roku jest fakt, że „w roku 2009 w polskim systemie oświaty zatrudnionych było około 100 romskich asystentów oraz udało się zwiększyć liczbę studentów narodowości romskiej z 50 w roku 2004 do około 100 w 2009 roku” (tamże, s. 46). Autor ten podkreśla jednak, że nie wypracowano „kompleksowej polityki wobec tej grupy narodowej. Uznano, bez głębszej analizy sytuacji społecznej,

iz podniesienie poziomu «oświaty romskiej» rozwiąże bolączki tego środowiska, takie jak niski poziom życia i wysokie bezrobocie. Przemiany w sferze edukacji nie przyniosły jednak spodziewanych efektów, ale nie spowodowało to korekty polskiej polityki” (tamże, s. 46).

Nasuwa się pytanie, dlaczego, pomimo podejmowanych przez wiele lat działań, sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży narodowości romskiej wciąż pozostaje niekorzystna? Czy to jedynie kwestia próby wdrożenia odgórnej zmiany administracyjnej bez pogłębionej transformacji społeczno-kulturowej nie tylko po stronie społeczności romskiej<sup>17</sup>, ale również w świadomości nieromskiej „większości” oraz na styku obu kultur, zwłaszcza w konkretnych miejscach napięć lokalnych, sąsiedzkich? Inne pytania dotyczyć mogą tego, jak - poza idealizmem głoszenia wartości - w praktyce mogą urzeczywistnić się takie kategorie, jak „tolerancja”, „dialog międzykulturowy”, „tożsamość” czy „demokracja”.

Prawdopodobnie, trudno będzie dokonać takiej zmiany bez wyjścia poza szerszą logikę, jaką określa dziś w wymiarze społeczno-ekonomicznym ideologia neoliberalizmu. W ramach tej ideologii, na co zwrócili uwagę Pierre Bourdieu i Loïc Wacquant (2007), rolę swoistego „dyskursu-przykrywkii” spełnia termin „wielokulturowość”, który - niezależnie od intencji pedagogów zorientowanych na pluralizm i uznanie różnic - ulega zawłaszczeniu przez neoliberalne cele podporządkowane dominującym interesom ekonomicznym, dla realizacji których skrywa się za zastoną wzniosłych idei rzeczywisty obraz i źródła problemów społeczno-gospodarczych. Zawłaszczona przez „neoliberalną nowomowę” kategoria „wielokulturowości” przyczynia się do upowszechniania, między innymi, swoistego moralizmu,

„który utrudnia stosowanie solidnego, racjonalnego materializmu w analizie świata społecznego i gospodarczego, a także [...] skazuje nas na niemałą końca dyskusję lub wymusza potrzebę «uznania tożsamości», chociaż w smutnych realiach codzienności problem leży po prostu gdzie indziej” (Bourdieu, Wacquant, 2007, s. 8).

<sup>17</sup> Sugestię, iż działania polskiego rządu „bez głębokich zmian w obrębie kultury romskiej nie przyniosą [...] oczekiwanych skutków” wysuwa Filipiak w konkluzji cytowanego artykułu. (Filipiak, 2011, s. 47).

Sytuując problem w kontekście amerykańskim, Bourdieu i Wacquant przekonują dalej:

„podczas gdy filozofowie rozkoszują się scholastycznymi dyskusjami na temat «uznania» i «tożsamości», setki tysięcy dzieci z klas niższych i zdominowanych grup etnicznych nie mają dostępu do szkół podstawowych zвычайnie dlatego, że nie ma dla nich miejsca w walących się placówkach szkolnych w wielkich miastach (w 2000 roku w samym tylko Los Angeles wykluczono 25 tysięcy z nich), zaś wśród młodzieży z gospodarstw domowych, których roczny dochód wynosi poniżej 15 tysięcy dolarów, zaledwie jedna dziesiąta ma dostęp do kampusów uniwersyteckich, podczas gdy wśród dzieci z rodzin o rocznym dochodzie przekraczającym sto tysięcy dolarów odsetek ten sięga 94 procent” (tamże, s. 8).

Być może, podobną refleksję krytyczną warto podjąć w odniesieniu do społeczeństwa polskiego i to nie tylko do sytuacji grup doświadczającej jednocześnie uprzedzeń etnicznych i marginalizacji społecznej<sup>18</sup>, ale w szerszym kontekście postaw etniczno-kulturowej „większości”. Wydają się tu istotne co najmniej dwa aspekty. Po pierwsze, odnotowane przez nas na początku tej części rozdziału, rosnące „zaciekawienie” części Polaków i Polek odmiennością kulturową nie musi przekładać się ani na trwałość postaw akceptacji etniczno-kulturowego pluralizmu, ani, tym bardziej, nie musi obejmować grup postrzeganych jako społecznie i politycznie „problematyczne”, „obce” lub „ekspansywne”. Tego rodzaju myślenie reprezentuje obecnie część dziennikarzy, publicystów i polityków w odniesieniu do napływowych wyznawców islamu, a także wobec Romów. A zatem, tolerancja sprowadzająca się do bezpiecznej konsumpcji pluralizmu jako wyróżnika stylu życia klasy średniej może ukazać swoje granice, gdy medialno-eksperski dyskurs

<sup>18</sup> Warto zauważyć, że sprzeczność, o której piszą Bourdieu i Wacquant, nie jest obca doświadczeniom i refleksjom Romów w Polsce. W przeprowadzonych przez nas w 2009 roku badaniach jakościowych dotyczących ubóstwa kobiet w Wałbrzychu, odnotowaliśmy krytyczną świadomość kobiet ze społeczności romskiej w kwestii nieadekwatnej do ich sytuacji życiowej działalności lokalnego stowarzyszenia romskiego. Rozmówczynie podkreślały brak zainteresowania miejscowych liderów problemami ekonomicznymi, zaś jedna z nich podkreśliła, że organizacja, do której chciałyby się zwrócić po pomoc koncentruje się na działalności kulturalnej (tworzenie zespołów muzycznych), zamiast wsparcia w rozwiązywaniu problemów socjalnych: „Co z tego, że zespoły. Zespoły nie sztuka założyć, ale pierwsze [to] żeby dzieci miały do szkoły wszystko, zeszyty...” (Gawlicz, Starnawski, 2010, s. 168).

skutecznie wykreuje nowego „wroga” zdefiniowanego już nie w zdyskredytowanych kategoriach „rasowych”, ale w ramach podziałów określanych jako „cywilizacyjne” czy „kulturowe”. Z tym wiąże się, po części, drugi aspekt neoliberalnego rozumienia wielokulturowości. Otóż, odziedziczony po nacjonalizmie okresu międzywojennego i późniejszej oficjalnej polityce lat PRL, względnie homogeniczny model polskości wciąż sprzyja kultywowaniu monolitycznej i wykluczającej wizji tożsamości narodowej. W sytuacji zagrożenia bezrobociem, pogorszenia się warunków życia czy niemożności realizacji aspiracji edukacyjnych, część społeczeństwa, w tym młode pokolenie, może stać się podatne na ideologie populizmu w imię obrony „tradycji”, konserwatywnie rozumianej „normalności” lub „czystości narodowej”. Obecne ożywienie wśród ugrupowań nacjonalistycznych i ich sympatyków ilustruje ten mechanizm. Choć polityka taka najprawdopodobniej nie przyczyni się do rozwiązania obecnych socjalnych bolączek Polaków i Polek, będąc raczej formą „ideologicznego wyzysku” (Starnawski, 2012, s. 369-406), niż działań emancypacyjnych, mobilizacja pod sztandarami agresywnego nacjonalizmu przeciwko wyobrażonemu zagrożeniu symbolicznej dominacji etniczno-kulturowej może służyć jako kompensacja narosłych frustracji. Dostrzeżenie w ostatnim czasie przez polskich badaczy edukacyjnych wagi tego problemu (zob. Nikitorowicz, 2013) pozwala żywić nadzieję, iż zarówno neoliberalne zawłaszczania wielokulturowości, jak i populistyczno-konserwatywne ataki na nią, staną się przedmiotem systematycznej i trwałej krytycznej refleksji pedagogicznej.

## 3. Dialog, działanie, zmiana

---

Wydaje się, że do kluczowych warunków demokratyzacji stosunków międzyludzkich w ogóle, a edukacji w szczególności, należą gotowość do porozumienia się oraz możliwość realizacji wspólnie podejmowanych decyzji w taki sposób, że pozwala to przekształcać rzeczywistość zgodnie z uzgodnionymi znaczeniami nadanymi tej rzeczywistości, na przykład z intencjami wyrastającymi z troski o wolność, równość czy poszanowanie prawa do odmienności. Ten pierwszy aspekt łączy się bezpośrednio z pojęciem *dialogu*, drugi zaś z perspektywą działania ku *demokratycznej zmianie*. W ostatnim rozdziale podejmiemy te zagadnienia, rozpoczynając od krótkich rozważań na temat dialogu i działania jako fundamentów edukacji demokratycznej, ukazując niektóre sposoby ich rozumienia oraz niektóre zagrożenia dla demokratyzacji wpisane w struktury relacji edukacyjnych/wychowawczych. Zaprezentujemy także naszą wizję warunków działania na rzecz zmiany, zaś na dwóch przykładach - podmiotowej zmiany indywidualnej w procesie uczenia się oraz zmiany społecznej w działaniach na rzecz równości - ukážemy różne perspektywy tego, na czym taka zmiana może polegać.

### 3.1. Dialog i działanie – fundamenty edukacji demokratycznej

Sięgając do wiedzy podręcznikowej, na kategorię dialogu trafiamy w kontekście omówienia pedagogiki inspirowanej filozofią egzystencjalizmu (Tarnowski, 2005, s. 258-259). Autor opracowania przytacza trzy sposoby rozumienia, czy też trzy aspekty, dialogu. Pierwszy to *metoda dialogu*, czyli sposób komunikacji, dążenie podmiotów

do „wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się oraz współdziałania”; drugi aspekt to *proces dialogu*, który „zachodzi wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został uwzględniony”, zaś trzeci aspekt to *postawa dialogu*, czyli „gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia” (tamże, s. 258). W kontekście naszych rozważań o demokracji jako zasadzie uniwersalnej, nie bez znaczenia będzie uwaga na temat tego ostatniego aspektu: „Postawy dialogu nie możemy ograniczać do jednej kategorii ludzi (np. do dzieci) z wykluczeniem jakiejś określonej populacji (względy narodowościowe, rasowe lub religijne). Postawa dialogowa jest zatem otwarciem wobec każdego człowieka” (tamże, s. 258). Tarnowski zwraca uwagę na dwie odmienne koncepcje dialogu: „symetryczną”, opartą na równości partnerów (wypracowaną przez Martina Bubera), oraz „asymetryczną”, opartą na przekonaniu o jednoczesnej „wyższości” i „podległości” wobec „Innego” (perspektywa Emmanuela Levinasa). Autor sugeruje, że choć ujęcia te raczej się dopełniają niż wykluczają, to w kontekście pedagogicznym mogą mieć odmienne implikacje. „Model partnerski w relacji nauczyciel-uczeń oparty na przeświadczeniu, że obie strony są tożsame w swoim człowieczeństwie, jest w dzisiejszej pedagogice bezsporny. [...] Zachodzi jednak obawa zagubienia autorytetu nauczyciela w symetrycznym ujęciu dialogu pedagogicznego. Dlatego koncepcja niesymetryczna proponowana przez Levinasa może bardziej odpowiadać dialogowi wychowawczemu. Nauczyciel stoi bowiem pod pewnym względem wyżej od ucznia, natomiast z drugiej strony ma być gotów do jego dyspozycji, jest jego sługą” (tamże, s. 258-259).

Dialog czy też koncepcja „dialogiczności” stanowi jedną z centralnych kategorii dla brazylijskiego pedagoga Paulo Freirego w jego książce *Pedagogia uciśnionych*, opublikowanej po raz pierwszy w 1968 roku w języku portugalskim, a spopularyzowanej dwa lata później dzięki przekładowi na język angielski (Freire, 2005)<sup>19</sup>. Jako autor programu

<sup>19</sup> Jak dotąd, nie ukazał się pełny polski przekład tej książki, należącej do najważniejszych pozycji krytyczno-emancypacyjnej pedagogiki na świecie. Dostępne fragmentaryczne polskie tłumaczenia bazują na wersji angielskojęzycznej, będącej przekładem z języka portugalskiego. Tłumaczenie rozdziału drugiego książki Freirego, zob. Blusz, 2000, s. 67-78; systematyczne opracowanie poszczególnych rozdziałów, zawierające fragmenty przetłumaczonego tekstu, zob. Kostyło, 2011, s. 7-26. Zob. też krytyczną analizę Freireowskiej pedagogii z perspektywy

alfabetyzacji dorosłych, Freire był zaangażowany w działania na rzecz zmiany społeczno-politycznej w Brazylii, czym naraził się prawicowej dyktaturze wojskowej w tym kraju w połowie lat 60. XX wieku, co doprowadziło do jego uwięzienia, a następnie politycznej emigracji. Stawką działań pedagogicznych w rozumieniu tego autora jest **emancypacja** czy też wyzwolenie, rozumiane jako zniesienie struktur ucisku, niesprawiedliwości i pokonanie zdehumanizowanej kondycji człowieka. Humanizacja stanowi „powołanie ludzi” zaś „dehumanizacja, która „naznacza nie tylko tych, którym skradziono człowieczeństwo, ale również (choć w inny sposób) także tych, którzy je skradli, jest *zniekształceniem* powołania do stania się w pełni człowiekiem” (Freire, 2005, s. 43-44). „Pedagogia uciśnionych” byłaby zatem działaniem ku odzyskaniu człowieczeństwa w wolności, równości i sprawiedliwości, a za centralny element tego procesu uznaje Freire nabywanie krytycznej świadomości własnego położenia oraz niezbędności zmiany przez ludzi zdominowanych, marginalizowanych, wyzyskiwanych lub doświadczających innej formy opresji. „Aby przezwyciężyć sytuację ucisku, ludzie muszą najpierw krytycznie rozpoznać jego przyczyny, gdyż wtedy poprzez działanie zorientowane na zmianę (*transforming action*) będą mogli wytworzyć nową sytuację, która uczyni możliwym dążenie do pełniejszego człowieczeństwa” (tamże, s. 47). Freire definiuje pedagogię uciśnionych jako „pedagogię, która musi być realizowana *wspólnie* z uciśnionymi (jednostkami lub narodami), a nie *dla nich*, w nieustającej walce o odzyskanie ich człowieczeństwa. Pedagogia ta czyni ucisk i jego przyczyny obiektem refleksji uciskanych, zaś refleksja ta przyniesie ich niezbędną zaangażowanie w walkę o własne wyzwolenie. W tej walce zaś owa pedagogia będzie stale tworzona i modyfikowana” (tamże, s. 48). W tak rozumianym procesie zmiany, autor podkreśla rolę, po pierwsze, pełnej solidarności osób z grup dominujących z grupami uciśnionymi (solidarność jako „walka po ich stronie, aby przekształcić obiektywną rzeczywistość” (tamże, s. 49)), po drugie zaś, rolę zaangażowanych w zmianę pedagogów

---

feministycznej: Kopciewicz, 2011, s. 27-39; a także: hooks, 1994, s. 49 (fragment w poświęconym Paulo Freiremu autowwywiadzie autorki). Cytaty zamieszczone w niniejszej książce są naszym tłumaczeniem z najbardziej popularnego przekładu angielskojęzycznego (Freire, 2005).



(edukatorów). Zadaniem tych ostatnich nie jest jednak *objaśnianie* sytuacji i potrzeby zmiany, ale

„*podjęcie dialogu* z ludźmi na temat ich działań. [...] Ci zaś, którzy rozpoznają lub zaczynają rozpoznawać siebie jako uciśnionych, muszą znaleźć się w gronie twórców tej pedagogii. Żadna pedagogia, która ma prawdziwie wyzwalający charakter, nie może pozostawać oderwana od uciśnionych i traktować ich jako nieszczęśników [...]. Uciśnieni sami muszą być dla siebie przykładem w walce o swoje wyzwolenie. [...] Krytyczny i wyzwalający dialog, który zakłada działanie, musi być prowadzony wraz z uciśnionymi na każdym etapie ich walki o wyzwolenie. Treść tego dialogu może i powinna różnić się w zależności od warunków historycznych i w zależności od tego, na jakim poziomie uciśnieni postrzegają rzeczywistość. Jednakże zamiana dialogu na monolog, slogany i komunikaty to próba wyzwolenia uciśnionych za pomocą narzędzi ujarznienia. Dążenie do wyzwolenia uciśnionych bez ich refleksyjnego uczestnictwa w akcie wyzwolenia oznaczające traktowanie ich jako obiekty, które trzeba uratować z płonącego budynku; to prowadzenie ich ku populistycznej pułapce i przekształcanie ich w masy, którymi można manipulować” (tamże, s. 52-53, 65).

Pedagogiczną koncepcję Freirego, zawartą w przywołanej książce, daje się zastosować do kontekstu klasy szkolnej. Przeciwwstawienie „bankowego” modelu edukacji (jako mechanicznej transmisji wiedzy w celu jej równie mechanicznego odtworzenia) modelowi edukacji „stawiającej problemy”, stanowi przekonujący obraz stawki procesu zorientowanego na pogłębianie wewnątrzszkolnego demokratyzmu. Podobnie można widzieć akcentowanie dialogu jako metody, procesu i postawy w toku nauczania, które staje się wówczas obustronnym współnauczaniem między nauczycielką/nauczycielem a uczniami. Dialog byłby w takim ujęciu sposobem na „wyzwolenie (się)” uczniów z pozycji podmiotów strukturalnie uciśnionych, zdominowanych czy uprzedmiotowionych za sprawą wymogów systemu oświaty, hierarchii wpisanej w instytucję szkoły i relację z nauczycielem oraz różnorodnych przejawów ukrytego programu będącego „kanałem” narzucania dominujących ideologii. Jednak perspektywa Freirewska nie ogranicza się do propozycji przeobrażenia samej sytuacji szkolnej, czy szerzej: edukacyjnej (kontekstem, w którym powstała koncepcja Freirego, były jego doświadczenia w pracy oświatowej z dorosłymi). Pedagogia uciśnionych to wizja w szerokim sensie polityczna, w której sytuację edukacyjną należy widzieć jako element całej konstelacji uwarunkowań

społecznych. Kategorie „uciśnionych” i „uciskających” nie są metaforą, ale określeniami odnoszącymi się do grup lub klas społecznych, tworzących konkretne hierarchie władzy, pozostających w stosunkach dominacji/podporządkowania i w układach nierówności. Freire prezentuje swoją koncepcję jako pedagogię radykalną czy też rewolucyjną nie tyle w sensie „rewolucjonizowania edukacji” jako takiej, ale organizowania działań zorientowanych na głębokie przemiany społeczne. Nie chodzi przy tym o rewolucję, która miałaby odwrócić role i pozycje w strukturze społecznej, ale taką, która doprowadziłaby do zniesienia samej struktury ucisku. Temu dalekosięznemu celowi służyć ma refleksyjna, oparta na dialogu, rewolucyjna praktyka (*praxis*) edukacyjna. Dialog, jako „spotkanie między ludźmi, zapośredniczone przez świat, w celu nazwania świata [...] jest zatem egzystencjalną koniecznością [...] [i] nie może być sytuacją, w której niektórzy nazywają świat w imieniu innych” (tamże, s. 88-89). Dla Freirego, dialog, stanowiący sedno edukacji jako praktyki wolności, nie może istnieć bez „głębokiej miłości do świata i do ludzi”, bez pokory (jako przeciwieństwa arogancji), bez wiary w człowieczeństwo, bez nadziei i wzajemnego zaufania oraz bez myślenia krytycznego (tamże, s. 89-93). Jeśli zatem „dialogiczność” i „antydialogiczność” stanowią przeciwstawne wzory działania kulturowego, wówczas można przyporządkować im opozycyjne cechy: antydialogiczność to podbój, zasada „dziel i rządź”, manipulacja oraz inwazja kulturowa; dialogiczność to współpraca, jedność na rzecz wyzwolenia, organizacja oraz synteza kulturowa (tamże, s. 138-183).

O dialogu w kontekście relacji edukacyjnych, dwie i pół dekady po opublikowaniu *Pedagogy of the Oppressed*, mówił Freire w rozmowie z amerykańskim pedagogiem Donaldem Macedo (Macedo, Freire, 2010). Rozmówcy podkreślali różnicę pomiędzy dialogiem, rozumianym jako zwykła konwersacja lub jedynie „technika” nauczania, a dialogiem jako „relacją epistemologiczną”, sposobem poznawania z uwzględnieniem jego społecznego, międzyludzkiego wymiaru. Jak stwierdził Freire:

„Aby móc w ogóle zacząć rozumieć znaczenie praktyki dialogu, musimy porzucić uproszczone, techniczne rozumienie dialogu. Nie oznacza on bowiem swego rodzaju błędnej ścieżki polegającej na rozwinięciu jakiegoś tematu i jego realizacji przez zaangażowanie pomysłowości innego. Przeciwnie, dialog oznacza relację epistemologiczną. W tym sensie dialog jest

sposobem poznawania i nigdy nie powinno się go uznawać za zwykłą taktykę służącą zaangażowaniu uczniów w realizację określonego zadania. [...] Angażuję się, ponieważ uznaję społeczny, a nie tylko indywidualny charakter procesu poznawania. [...] Mam na myśli to, że dialog, o jakim tutaj mówimy, dialog w rozumieniu pedagogów, to nie to samo, co na przykład dialog na temat spaceru po ulicy, będący co najwyżej rozmową przyjaciół w pubie. [...] Rozumienie dialogu jako procesu uczenia się i poznawania ustanawia wcześniejszy wymóg, który zawsze oznacza konieczność dociekliwości epistemologicznej w kwestii samych elementów dialogu” (tamże, s. 233-237).

Jak jednak osiągnąć dialog w rzeczywistości szkolnej dalekiej od warunków mu sprzyjających? W niektórych ujęciach socjologii edukacji już samo pytanie o możliwość dialogu uczniowsko-nauczycielskiego może zostać odrzucone jako „naiwne” wobec strukturalnej i symbolicznej przemocy obiektywnie egzekwowanej przez szkołę i poprzez szkołę wyposażoną w autorytet pedagogiczny sprawowany „w imieniu” czy też w interesie klas/grup dominujących i ich prawomocnej kultury (zob. Bourdieu, Passeron, 2006). Z drugiej strony, przedstawiciele pedagogiki krytycznej zwracają uwagę na znaczenie oporu edukacyjnego (ze strony uczniów) jako przeciwwagi dla szkolnej władzy, wskazując przy tym na nieobecność możliwości zmiany społecznej w koncepcjach teoretyków przemocy symbolicznej i reprodukcji kulturowej (Giroux, 2010). Być może zatem, opór (jako formy sprzeciwu wobec kultury uprawomocnionej i szkolnych hierarchii) można potraktować jako integralny i ważny element rzeczywistości edukacyjnej w procesie jej demokratyzacji. Dialogiczne wyjście naprzeciw przejawom oporu zorientowanym na zmianę (a nie jedynie destrukcyjnym) mogłoby stanowić newralgiczny moment w tej fazie socjalizacji, którą określa się mianem „krytycznej”, pojawiającej się w procesie dojrzewania i dotyczącej nabywania samodzielności w osądzie świata oraz budowania indywidualności i tożsamości podmiotowej (Karkowska, 2009, s. 30-31, s. 270).

Przykładów na to, w jaki sposób dialog - rozumiany właśnie jako relacja epistemologiczna, niezinstrumentalizowany i niezbanalizowany - może stanowić nie tylko element, ale zasadniczą oś edukacji, dostarcza Dorota Klus-Stańska, rozwijająca koncepcję dialogowego konstruowania wiedzy w szkole. W jej ujęciu, edukacja dialogowa, jako

w zasadniczy sposób odmienna od dominującej w Polsce edukacji monologicznej, opartej na przekazie wiedzy, zorientowana jest na stwarzanie warunków do tego, by dziecko mogło nauczyć się eksplorować własne doświadczenia, interpretować je, nadawać im nowe znaczenia, poznając jednocześnie dziedzictwo kulturowe, co pozwoli mu uczestniczyć w kulturze i działać skutecznie (Klus-Stańska, 2012, s. 83). Co warto podkreślić, edukacja dialogowa dotyczyć może, choć w różnej formie, zarówno rzeczywistości społecznej (w odniesieniu do tego obszaru dialog oznacza między innymi poszukiwanie sposobów interpretowania, refleksję krytyczną i twórczą), jak i przyrodniczej (tu wiąże się z dochodzeniem do teorii) (tamże, s. 85-86). Fundamentalne dla edukacji dialogowej są: uznanie „wielości” prawomocnych systemów wiedzy, otwartość na nowe znaczenia, aktywność interpretacyjn[a] ucznia w procesie ich konstruowania i społeczn[a] negocjowalność obrazu rzeczywistości” (tamże, s. 94). W specyficzny sposób myśli się także o samej wiedzy, postrzegając ją jako wieloznaczną, hipotetyczną, kontekstualną, poddającą się ciągłym interpretacjom, a jej wyraz widząc raczej w pytaniach niż odpowiedziach. Jej istotą jest problematyzowanie przekonań, kwestionowanie tego, co wydaje się oczywiste, eksplorowanie znaczeń (tamże, s. 94). Wreszcie, tego rodzaju myślenie o wiedzy prowadzi do odejścia od precyzyjnego określania celów i planowania ścieżki wiodącej ku ich osiągnięciu. Rezultatów oddziaływań na uczniów nigdy nie można w pełni przewidzieć, w związku z czym planowanie „sprowadza się do określania, jakie okazje edukacyjne będą stwarzane na lekcji, a nie sugerowania, jakie zmiany w uczniu zostaną osiągnięte” (tamże, s. 95). Sytuuje to edukację dialogową w perspektywie wolności ucznia (w odróżnieniu od podporządkowania się typowego dla edukacji monologicznej), pozwalającej na rozwijanie kompetencji emancypacyjnych (tamże, s. 95).

W kontekście systemu edukacji podjęcie tego rodzaju dialogu niesie ze sobą istotne wyzwania. Klus-Stańska zauważa:

„Bycie w dialogu z uczniem nie jest proste, bowiem świadomość, że ‘nie wiem’, wymaga odwagi, by iść razem ku nieznanemu, narażając się na błędy, rozczarowania i poczucie bezradności. Przeciwnie, poczucie, że ‘wiem na pewno’, przekonanie, iż ‘mam rację’, uzbraja nas w łatwą pewność siebie i krzepiące - choć złudne - wrażenie własnej nieomyślności, gdy stoje przed tymi, do których mówię. Dialog tych, którzy ‘nie wiedzą’, ale

podejmują trud, by rozumieć, jest dużo trudniejszy niż władcze monologowanie, tak jak odkrywanie nowych łądów niesie ze sobą poważniejsze ryzyko i wymaga znacznie bardziej złożonych kompetencji niż kierowanie tramwajem” (tamże, s. 84).

Jakkolwiek trudny i wymagający, tego rodzaju dialog stanowi punkt wyjścia ku działaniu na rzecz zmiany. Kwestię tę rozwijamy w kolejnej części.

## 3.2. Warunki działania ku zmianie

Gdy Peter Moss (2007) sugeruje, że wczesna edukacja mogłaby stać się przestrzenią odnowy demokracji, podkreśla zdecydowanie, że nie stanie się to automatycznie - niezbędne jest podjęcie decyzji odnośnie do przyjęcia nowego paradygmatu myślenia i działania oraz spełnienie szeregu warunków. W tym miejscu chcemy zastanowić się, co musi się stać, aby możliwe było podejmowanie prób organizacji procesu edukacyjnego w sposób w większym stopniu uwzględniający potrzeby dzieci i młodzieży z różnych grup społecznych i środowisk, jak i dający im samym większe możliwości aktywnego, sprawczego udziału w życiu szkoły.

### 3.2.1. *Wyobrażenie sobie utopii i poznanie alternatywnych rozwiązań*

Działanie ku zmianie nie jest możliwe bez wyobrażenia sobie, że inne, niż dominujące i najlepiej znane, rozwiązania mogą być wprowadzane w życie. Wyobrażenie sobie alternatywnych podejść jest trudne, gdyż, jak zauważa Moss, żyjemy w rzeczywistości, w której narzucone są jako jedyne możliwe dwie „opowieści” o edukacji, dwa sposoby jej rozumienia: opowieść o jakości i wysokiej stopie zwrotu oraz o rynku, obie zakorzenione w szerszej narracji neoliberalizmu. Opowieści te łączy:

„głęboko ekonomistyczny sposób myślenia, ze wszystkich czyniący aktorów rynkowych, przedsiębiorców, którzy sami sobą zarządzają i ze sobą nawzajem rywalizują, i oczekujące na wykorzystanie rezerwy kapitału ludzkiego; sprowadzający wszystko do ekonomicznego rachunku zysku i straty; na pierwszy plan wysuwający stosunki wymiany i umowy; a maksymalizację zysków czyniący centralnym kryterium określającym, jak odnosić się

do innych i jak się zachowywać. [...] Traktują one edukację jak towar; bądź to jako przedmiot społecznej inwestycji, który można zakupić w oczekiwaniu wysokich zwrotów (indywidualnych, korporacyjnych, społecznych), lub jako przedmiot transakcji rynkowej pomiędzy rodzicem-konsumentem a usługodawcą-firmą” (tłum. nasze, Moss, 2014, s. 67).

Myślenie o edukacji w perspektywie takich opowieści sprawia, twierdzi Moss, że przestaje się zadawać istotne, polityczne pytania - przede wszystkim o to, dlaczego w określony sposób organizować edukację, czym edukacja w ogóle jest i czemu ma służyć, kim jest dziecko, nauczyciel/nauczycielka, a koncentruje się na szukaniu odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób zrealizować odgórnie wyznaczone cele, nie zastanawiając się nawet nad tym, czy realizować je warto. W ten sposób edukacja staje się praktyką czysto techniczną (Moss, 2004).

Tymczasem, bez wyobrażenia sobie innych rozwiązań, bardzo trudno jest problematyzować te istniejące i myśleć o zmianie. Moss i Fielding wręcz uznają myślenie utopijne za „warunek prawdziwie demokratycznej polityki i ustawodawstwa, które dostrzega i ceni pluralizm i alternatywy. [...] [M]yślenie utopijne jest wyrazem pragnienia i imaginowania, eksplorowaniem możliwości i potencjalności, afirmacją alternatyw oraz próbą przewidzenia tego, ‘co jeszcze się stało’. [...] Takie myślenie stwarza możliwość podjęcia eksperymentu myślowego, stanowiącego wartościowy proces w zmaganiach z ‘dyktaturą braku alternatyw’ i powód do żywienia nadziei” (tłum. nasze, Fielding, Moss, 2011, s. 139). Podkreślają jednak, za Erikiem Olinem Wrightem, że chodzi o formułowanie „rzeczywistych utopii”, podlegających ocenie ze względu na swoją celowość (dlaczego miałyby być warte wprowadzania w życie), wykonalność (czy, zrealizowane, mają szanse faktycznie funkcjonować) oraz osiągalność (jak można je wprowadzić w życie) (Wright, 2007, s. 28-29). Nie można zatem zatrzymać się na poziomie snucia marzeń o tym, jak wspianała mogłaby być szkoła, ale trzeba także zastanowić się nad możliwością przekucia fantazji na rzeczywistość.

Tego rodzaju utopie łatwiej sobie wyobrazić, gdy doświadczyło się innej edukacji. Dorota Klus-Stańska (2013) wspomina, że jednym z istotnych impulsów, które przyczyniły się do uruchomienia przez nią Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”, były jej wizyty studyjne

w szkołach brytyjskich. Jak pisze, „do realizacji pomysłu na szkołę potrzebowałam ‘narzędziowego’ impulsu, który do świadomości ‘tak nie powinno być’ dodałby świadomość ‘za to można na przykład w ten sposób’” (Klus-Stańska, 2013, s. 310). W podobnym duchu wypowiada się nauczycielka, która przez kilka lat pracowała w przedszkolu opartym na odmiennym od dominującego podejściu, charakteryzującym się autentycznym uwzględnianiem autonomii, sprawstwa i decyzyjności dzieci i kadry pedagogicznej:

Osoby, które je [przedszkole] otwierały, miały inne doświadczenia, w sensie takim, że nie były tak potwornie zakorzenione w tym systemie i miały takie okienko, przez które mogły wyrzec, że w innych miejscach świata może być inaczej, że edukację można zrobić inaczej, że wychowanie nie musi być takie pozamykane<sup>20</sup>.

Z wypowiedzi tych płyną wnioski dla myślenia o kształceniu i samokształceniu nauczycieli. Jeśli edukacja ma być przestrzenią zadawania istotnych pytań i myślenia o zmianie, przyszli i obecni nauczyciele i nauczycielki muszą mieć możliwość gromadzenia doświadczeń, które pozwolą zobaczyć, że możliwe jest przedszkole czy szkoła odbiegające od tych znanych z własnej biografii. Może to dokonywać się poprzez wizyty studyjne, lekturę prac dotyczących alternatyw edukacyjnych czy dzielenie się doświadczeniami ze zrealizowanych - choćby na niewielką skalę - innowacyjnych działań.

### 3.2.2. *Otwarcie na to, co nowe i nieoczekiwane*

Określając warunki, które powinny być spełnione, aby możliwe było przeobrażenie instytucji dla małych dzieci w przestrzeń demokratyczną, Peter Moss wymienia uznanie za ważne określonych wartości, a wśród nich akceptacji dla ciekawości i niepewności (Moss, 2007, s. 18). W podejściu, w którym o edukacji myśli się jako o praktyce

<sup>20</sup> Rozmowa przeprowadzona w ramach projektu badawczego, pt. *Ku edukacji demokratycznej w instytucjach dla małych dzieci: identyfikowanie barier w ramach publicznego systemu. Badanie porównawcze wybranych placówek przedszkolnych w Polsce i w Danii*, realizowanego przez K. Gawlicz, finansowanego ze środków MNiSZW - Decyzja nr 250349E/-680/S2013 z dnia 27 lutego 2013 na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2013. Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie wypowiedzi cytowane w tej części pochodzą z rozmów zrealizowanych w ramach tego badania.

technicznej, gdzie istotne jest realizowanie odgórnie zdefiniowanych celów, nie ma wiele miejsca dla niepewności. Plany roczne precyzyjnie wskazują, co będzie się działo każdego miesiąca, scenariusze zajęć wyznaczają kolejne kroki nauczycielki i dzieci ku osiągnięciu celu zadania. Daje to poczucie bezpieczeństwa, stabilności, pewności, że spełni się odpowiednio swoje obowiązki i zrealizuje program, ale uniemożliwia eksperymentowanie, szukanie i znajdowanie nowych rozwiązań. Przywołajmy jeszcze raz Dorotę Klus-Stańską, wspominającą ASP „Żak”:

„Szkoła była dla nas terenem nieustannych zaskoczeń. Najczęściej profesjonalnie dobrych, budujących, co powodowało, że trwaliśmy w działaniu, radząc sobie z napięciem towarzyszącym prowadzeniu alternatywnej szkoły, innym razem takich, które stanowiły poważne wyzwania, ale też takich, które przynosiły rozczarowania. Stawiało nas to w nieustannej profesjonalnej gotowości do zadawania sobie pytania: ‘I co teraz?’ (...) Jedną z cech istotnie różniących Żaka od znanych mi szkół transmisyjnych było to, że żadna odpowiedź nie była nigdy gotowa” (Klus-Stańska, 2013, s. 324).

Włoski pedagog, Aldo Fortunati, zwracał uwagę na podobne wymiary profesjonalizmu nauczycieli, wskazując, że powinni oni „wyzbyć się złudzenia pewności [i wziąć] odpowiedzialność za dokonywanie wyborów, eksperymentowanie, dyskutowanie, refleksję i zmianę, [...] zachowując w swej pracy poczucie przyjemności płynącej z zaskoczenia i zadziwienia” (za: Moss, 2009, s. 49). Tego rodzaju otwartość na to, co nieprzewidziane i zaskakujące oraz towarzysząca jej gotowość do podejmowania ryzyka wymaga pokonania strachu. Wydaje się, że strach jest jednym z najbardziej powszechnych doświadczeń wśród nauczycieli: strach przed reakcją dyrekcji placówki, współpracownik i współpracowników, rodziców, organów prowadzących. Jak przyznał jeden z nauczycieli: „wszyscy się boją tego, co tam ta góra powie, kuratorium, które przyjdzie i potem przegłądnie te dzienniki, przejrzy, zobaczy, że czegoś brakuje”. Tymczasem, przykład placówek, które zdecydowały się na zmianę sposobu pracy, pokazuje, że bardzo często takie lęki są nieuzasadnione i wynikają bardziej z własnych wyobrażeń tego, co może się stać, niż rzeczywistych doświadczeń. Ilustruje to dobrze wypowiedź dyrektorki publicznego poznańskiego przedszkola,



które podjęło decyzję o dość radykalnym przeobrażeniu własnych praktyk pedagogicznych:

Ja wiem, że jak byśmy ulegały wszystkim takim obawom, że co będzie, a jak przyjdzie ten, a jak tamten, to człowiek już po prostu byłby sparaliżowany strachem i nic by już nie robił. [...] Może to gdzieś tam zostało, i tak się pracuje tym starym systemem, bo jest znany, i wiemy, o co chodzi, i bezpieczny być może. Czasami sami sobie stwarzamy problemy. A tak naprawdę, to najpierw trzeba spróbować czegoś innego, żeby móc zobaczyć, czy to jest dobre, czy niedobre.

Oznacza to, że - bez umniejszania znaczenia zmian w zakresie zewnętrznych uwarunkowań funkcjonowania instytucji edukacyjnych, związanych z wymogami organizacyjnymi, finansowaniem, regulacjami prawnymi - konieczne jest uświadamianie sobie i przekraczanie własnych ograniczeń, co wyraźnie dostrzegła nauczycielka wychowania przedszkolnego:

Często mam też poczucie, że ta bariera jest we mnie, bo ja z jednej strony jestem w stanie sobie powiedzieć pomyśleć, że ok, być może gdybym bardziej próbowała, to by się dało, ale w którymś momencie po prostu przestaję i odpuszczam, bo nie chcę się sama spalać w czymś. To też jest kwestia wyborów.

### **Gotowość do kwestionowania własnych działań**

Cytowana dyrektorka przedszkola, mówiąc o swoich oczekiwaniach wobec nauczycielek, zwróciła uwagę na to, że powinny one wykazywać:

chęć takiej pracy nad sobą, reflektowania, cofnięcia się troszeczkę do tyłu, spojrzenia na to, co zrobiłam [...] żeby cofnąć się i popatrzeć trochę krytycznie, mieć takie poczucie, że ja nie jestem najlepsza, że ja też robię błędy, ale muszę nad nimi popracować, zobaczyć, a może ktoś inny ma rację, żeby też przyjmować inne punkty widzenia.

Zdobycie gotowości do podejmowania refleksji nad swoimi działaniami, dostrzegania ich konsekwencji, a w efekcie modyfikowania własnych praktyk pedagogicznych wydaje się kolejnym kluczowym warunkiem zmiany. Wymaga to samokrytycyzmu, umiejętności przyznania się do niewiedzy i błędów, co dla części nauczycieli może być dużym wyzwaniem. Jolanta Zwiernik, prowadząca w latach osiemdziesiątych badania w przedszkolach, nie odnotowała sytuacji, w których nauczycielki

przyznałyby, że nie znają odpowiedzi na pytania dzieci (Zwiernik, 1996, s. 79). Podobnie Urszula Ślipsiska, zajmująca się początkami drogi zawodowej w wypowiedziach nauczycielek wczesnej edukacji, odkryła, iż wiele z jej rozmówczyń odrzuca możliwość popełniania błędów. Zapytane o to, nauczycielki odpowiadały: „Nie popełniałam błędów!”, „Nie przypominam sobie” lub „Analizując swój ponad dwudziestoletni staż pracy, nie zauważyłam błędów w swojej pracy dydaktycznej i nie przypominam sobie sytuacji, które chciałabym teraz inaczej rozwiązać” (Ślipsiska, 2014, s. 41). Tymczasem, zdolność zakwestionowania słuszności tego, co się robi i dostrzeżenia innych perspektyw ma fundamentalne znaczenie dla wypracowywania nowych sposobów działania. Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę na to, że nauczyciele w „Żaku” „musieli w trybie przyspieszonym dowiedzieć się, że krytykę można i należy traktować ‘narzędziowo’: to, co wydawało mi się nieudane, omawiałam z nimi tak, jak omawia się słabości udoskonalanego wspólnie urzędnika, a nie przejaw kompetencji mechanika. Naradzaliśmy się i wymyślaliśmy wspólnie, jakie elementy tego urzędnika wymienić, żeby całość lepiej działała” (Klus-Stańska, 2013, s. 327).

Rozwijanie tego rodzaju samokrytycyzmu wymaga myślenia o sobie-nauczycielu jako osobie nieustannie uczącej się. Takie nastawienie, fundamentalne na przykład dla podejścia pedagogicznego w Reggio Emilia, w którym nauczyciele postrzegani są jako ciągle uczący się badacze, może być dla części pedagogów trudne. Lucyna Telka, w swoim studium przeobrażeń żłobków w toku realizowanych w nich badań w działaniu, identyfikuje przejawy oporu ze strony personelu placówek, zmuszonego między innymi do skonfrontowania się ze skutkami swoich działań, przybierającymi czasem formę łagodnej przemocy, i opracowania nowej koncepcji pedagogicznej placówki. Jak pisze: „Może być tak, że dla niektórych kierowników [żłobków] trudne okazało się zwłaszcza przyjęcie roli osoby, która się uczy, zajmuje symboliczne miejsce po drugiej stronie stołu, tam, gdzie uczeń. Uczeń, w potocznym rozumieniu, może być oceniany. Mógł zatem pojawić się lęk przed oceną, przed poczuciem, że jest się ‘na cenzurowanym’” (Telka, 2007, s. 188). Przełamanie tego lęku okazało się jednak możliwe, a jednym ze sposobów na to była systematyczna obserwacja własnych działań oraz indywidualna i grupowa refleksja nad nimi. Telka odnotowuje, że obserwacja miała na celu między innymi „odkrywanie

złożoności, wielowymiarowości własnej praktyki, szczegółów życia codziennego, wysiłku, jaki jest potrzebny, by uważnie obserwować dziecko w relacjach z innymi ludźmi, w samodzielnych, ‘samotnych’ zabawach oraz by obserwować siebie - dorosłych w relacjach z dzieckiem” (tamże, s. 182-183). Towarzyszące jej pogłębianie „krytyczn[ej] refleksyjno[ści] wobec własnych działań i nawyków kulturowych, ich ogląd niejako z boku” Dorota Klus-Stańska uznaje za klucz do rozwijania profesjonalizmu nauczycieli (Klus-Stańska, 2009, s. 241).

Obserwacja własnych praktyk pedagogicznych i ich skutków dla dzieci oraz refleksja nad nimi mogą umożliwić dostrzeżenie, że „na większość pytań istnieje więcej niż jedna odpowiedź oraz że jest wiele sposobów postrzegania i rozumienia świata” (tłum. nasze, Moss, 2007, s. 18) - co samo w sobie stanowi warunek zaistnienia zmiany - oraz stać się podstawą do głębokiego przededefiniowania swojego rozumienia własnej roli i pozycji. Cytowana już dyrektorka przedszkola w ten sposób wspomina pierwsze lata pracy nad przeobrażeniem przedszkola, których integralnym elementem była obserwacja codziennego życia i wspólna refleksja nad nim:

My tam wchodziliśmy w perspektywę dziecka, schodziliśmy też trochę jakby do czasów naszego dzieciństwa, porównywałyśmy pewne rzeczy, i to była ta zmiana, która się po prostu uwewnętrzniła. I potem kwestia, żeby to zrobić, to już nie był problem. Potem już można rzeczywiście było robić bardzo dużo. Ale tu musiała najpierw gdzieś tam, albo w głowie, w sercu, ta zmiana nastąpić. Po prostu sposób myślenia.

### 3.2.3. Upodmiotowienie

Gotowość do podejmowania krytycznej refleksji nad swoją pracą i przeobrażania jej wymaga spełnienia jeszcze jednego warunku - posiadania przez nauczycieli poczucia, że funkcjonują w warunkach zaufania i autentycznego wsparcia, na co ogromny wpływ ma kierownictwo instytucji edukacyjnych. Wyraźnie pokazują to kontrastujące ze sobą wypowiedzi nauczycielek przedszkola, z których każda doświadczyła innego rodzaju relacji ze swoimi przełożonymi. Pierwsza z nich mówi:

Jestem w stanie myśleć w taki sposób dlatego, że w swojej pierwszej pracy w przedszkolu byłam traktowana megapodmiotowo. I to jest coś, czego większość dziewczyn, które rozpoczynają pracę, nie doświadcza. I kłopot polega trochę na tym, że nie doświadczasz tego jako dziecko, no bo skąd

masz tego doświadczyć, nie doświadczasz tego w trakcie swojej edukacji, nie doświadczasz tego w swoim dorosłym życiu i nie przekazujesz tego dalej.

Wypowiedź drugiej z nauczycielek pokazuje natomiast, na czym polega praca, gdy tego rodzaju wsparcia brakuje:

Wiele by się dało znieść, gdyby zaufanie było większe i mniej takiej inwigilacji... Takie inwigilowanie i kontrolowanie na wyrost, albo narzucanie uroczystości i planów miesięcznych, i takiego porównywania: ta grupa to zrobiła, to wy też to zróbcie, dlaczego tego nie robicie. Tak, jakby się sami bali i nie mieli pewności i zaufania do kadry i ludzi, których sami zatrudnili i którym powierzyli te dzieci i te grupy. Czasem mam wrażenie, że traktują nas, jakbyśmy były niekompetentne i nie miały pojęcia, co robić, że jakby ktoś nam nie sprawdził tych planów, nie powiedział, co miało być, nie analizował naszych scenariuszy uroczystości, to byśmy nie wiedziały, jak to robić i byśmy może nic nie robiły.

Nauczycielki z dużym żalem i przejęciem mówiły o ciągłej kontroli, o konieczności rozliczania się ze wszystkiego, co robią i pracy w taki sposób, jak oczekują tego przełożeni, mając ograniczone możliwości autonomicznego działania. Na wręcz dehumanizujący wymiar takich praktyk wskazywał nauczyciel, który miał możliwość pracy w warunkach większej swobody i samodzielności, stwierdzający, że „bez takiej wolnej ręki pewnie byśmy pracowali jak roboty, jak maszyny”.

#### *3.2.4. Instytucja edukacyjna jako forum i wspólnota*

To prowadzi nas do ostatniego wątku: wyobrażenia tego, czym instytucja edukacyjna może być. Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence (2013), rozważając warunki przeobrażenia przedszkola w przestrzeń demokratyczną, wskazują na ogromne znaczenie, jak dla tego procesu ma postrzeganie placówki dla małych dzieci. Ich zdaniem, demokracji w przedszkolu w największym stopniu sprzyja myślenie o nim jako forum w społeczeństwie obywatelskim: miejscu, w którym dorośli - nauczyciele, rodzice, przedstawiciele lokalnej społeczności - i dzieci wspólnie uczestniczą w działaniach o znaczeniu społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 134). Tak funkcjonują przedszkola i żłobki w Reggio Emilia, w których partycypacja jest jedną z fundamentalnych wartości. Jej istotą

jest dostrzeżenie wartości różnorodnych punktów widzenia reprezentowanych przez różne osoby; to dzięki niej dzieci, nauczyciele i rodzice uczestniczą w tworzeniu działań edukacyjnych. Partycypacja pozwala także na budowanie „poczucia i kultury solidarności, odpowiedzialności i włączania” (Indications..., 2011, s. 11).. Jak piszą pracujące w Reggio Emilia pedagodżki, partycypacja oznacza, że:

„wszyscy - dzieci, nauczycielki i rodzice - włączają się w dzielenie się pomysłami, w dyskusję, mając poczucie wspólnego celu i uznając komunikowanie się za wartość. Spotkania nie prowadzą do podziałów i niezgody, ale wzmacniają zarówno dialog między różnymi rolami, różnymi pomysłami, różnymi kulturami, jak i negocjacje prowadzące ku wspólnemu tworzeniu. Nie sprowadzają się one do doświadczania sytuacji, w której kompetencje jednych osób wykluczają kompetencje innych, ale opierają się na dostrzeżeniu, że wszyscy - dzieci, nauczycielki i rodzice - są aktywnymi podmiotami w relacji edukacyjnej, wnoszącymi wzajemnie się uzupełniającą, niezbędną wiedzę” (Cagliari, Barozzi, Giudici, b.d.).

Zmiana będzie możliwa wówczas, gdy powstanie przestrzeń do dyskusji, w której będą mogły się ścierać różne wizje, gdy instytucja edukacyjna stanie się - słowami jednej z nauczycielek przedszkola - miejscem, które:

jest współtworzone przez wszystkie osoby, które są w jakikolwiek sposób zaangażowane w istnienie tego miejsca. Nie tylko dyrekcja, nie tylko nauczycielki; po prostu wszyscy, którzy tam są, coś budują, coś wnoszą, czyniąc od dzieciaków, a na obsłudze kuchni, osobach, które sprzątają, niezależnie od tego, czy są to nauczycielki, czy nie są nauczycielki, przez rodziców, dyrekcję i tak dalej. Jeśli nawet nie [jest] tak, że każda wizja się dzieje, ale że każda wizja ma prawo zaistnieć.

### 3.3. Nauczycielskie uczenie się na rzecz zmiany

Cytowana już dyrektorka poznańskiego przedszkola, które zdecydowało się na podjęcie ambitnej próby znaczącego przemodelowania swojej pracy, wspominała, że „musiała najpierw gdzieś tam, albo w głowie, w sercu, ta zmiana nastąpić. Po prostu sposób myślenia”. Wskazaliśmy wcześniej na szereg warunków, których spełnienie jest niezbędne dla zaistnienia tego rodzaju zmiany; teraz chcemy oddać głos młodej

nauczycielce, która sama podjęła wyzwanie przeobrażenia swoich działań oraz swojego sposobu myślenia.

Marta Medyńska to studentka pedagogiki na specjalności *edukacja przedszkolna z psychomotoryką i opieka nad dzieckiem* w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, a jednocześnie nauczycielka przedszkola. Zainspirowana podejściem etnograficznym i badaniami w działaniu, postanowiła w ramach przygotowywania swojej pracy licencjackiej przyjrzeć się własnej praktyce pedagogicznej. Jak pisze: „Nie od razu podjęłam decyzję o tym, aby skupić się na analizie własnej pracy z dziećmi. Chciałam jednak, aby moja praca była uwieńczeniem trzech lat nauki, nie chciałam, aby to, z czym zetknęłam się w trakcie studiów, przeszło bez echa. Jako jedna z niewielu osób miałam wspaniałą okazję jednocześnie studiować nauki mówiące o dzieciach, jak i pracować z dziećmi, zamieniać teorię w działania, wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce. Mając taką możliwość, postanowiłam ją wykorzystać”<sup>21</sup>.

Jak wskazuje Hana Červinková, która wraz z Rozalią Ligus zainicjowała wykorzystanie podejścia łączącego metodologię etnograficzną i badania w działaniu w pracy z przygotowującymi się do nauczycielskiej profesji studentkami, twierdzi, że może ono być „przydatnym narzędziem w rękach polskich nauczycieli, których świat zawodowy jest coraz bardziej określany przez zniewalające neoliberalne dyskursy i praktyki” (Červinková, 2013, s. 135). Istotą podejścia etnograficznego jest uważne przyglądanie się rzeczywistości społecznej i szczegółowe jej przedstawianie z wykorzystaniem opisu gęstego, który „nie jest przywołaniem i analizą wypowiedzi uczestników badania, jest wielopoziomową interpretacją zdarzeń obserwowanych przez etnografa” (tamże, s. 129). Nie chodzi zatem tylko o to, by opisać to, co się widzi, ale by zrozumieć, co się w badanym miejscu dzieje (Geertz, 2003, s. 40-41). Badania w działaniu z kolei to podejście metodologiczne zorientowane na identyfikowanie problemów oraz projektowanie i wprowadzanie, we wspólnotowym działaniu, zmian w badanym środowisku w oparciu o teoretycznie podbudowaną refleksję. Maria

---

<sup>21</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie cytaty w tej części pochodzą z nieopublikowanej pracy dyplomowej Marty Medyńskiej pt. „Autoetnografia i badania w działaniu jako narzędzia służące do ulepszenia własnej praktyki zawodowej”, przygotowanej pod kierunkiem Katarzyny Gawlicz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Wrocław 2014. Dziękujemy za zgodę na wykorzystanie fragmentów pracy.

Czerepaniak-Walczak dostrzega w badaniach w działaniu istotny potencjał zmiany edukacyjnej, co wynika z tego, że umożliwiają one podejmowanie działań poznawczych wynikających wprost z zainteresowań nauczycieli-praktyków, tkwiących w ich naturalnych warunkach pracy oraz mogących „pomóc im w rozładowaniu napięć odczuwanych w codziennej praktyce” (Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 298), co w efekcie pozwala im na autentyczne przekształcenie własnych działań pedagogicznych. Dzięki stosowaniu procedury badania w działaniu nauczyciele uczestniczą w „poznawaniu, krytycznym osądzie oraz odpowiedzialnym, odważnym zmienianiu elementów przestrzeni edukacyjnej” (tamże, s. 290). Praca dyplomowa Marty Medyńskiej, dokumentująca wdrażany przez nią proces analizowania i przeobrażania własnej praktyki, wyraźnie odstawia tkwiące w tym podejściu możliwości.

Ponieważ Marta chciała zbadać własne działania, musiała znaleźć sposób na to, by je w ogóle dostrzec. Poprosiła o pomoc współpracowników, ale ci nie zauważyli w jej zachowaniu nic niewłaściwego. Ostatecznie, zdecydowała się na nagrywanie prowadzonych przez siebie zajęć i podejmowanych interakcji z dziećmi. Tak wspomina początki tego procesu:

Nie był to profesjonalny sprzęt, miałam do dyspozycji jedynie mały cyfrowy aparat, uznałam jednak, że to wystarczy. Zabrałam sprzęt do pracy. Przed rozpoczęciem zajęć włączyłam kamerę i postawiłam na półce, tak aby kamera objęła całą salę. Muszę tutaj zaznaczyć, że nigdy wcześniej nie występowałam przed kamerą oraz że nie czuję się komfortowo przed obiektywem. Prowadzenie więc zajęć ze świadomością, że jest to nagrywane spowodowało, że nie zachowywałam się naturalnie. Po chwili również dzieci zauważyły aparat. Zaczęły o niego pytać, stał się on ich głównym obiektem zainteresowania. Myślę jednak, że nawet jeżeli poinformowałambym dzieci, że na półce stoi aparat, to i tak przyciągałby on ich uwagę. Po dwóch-trzech nagrywanych zajęciach dzieci przestały zwracać na niego uwagę, nie był już dla nich niczym interesującym. Ja również po pewnym czasie zaczęłam zachowywać się naturalnie. Kamera stała się nieodłącznym elementem mojej pracy.

Nagrania stały się podstawą do sporządzenia opisów, które następnie były analizowane w celu zidentyfikowania ewentualnych problemów. Na tym etapie Marta stanęła przed trudnością, na którą wskazuje Czerepaniak-Walczak: „nauczyciel musi dostrzegać ograniczenia

i pokusy powstrzymujące go przed uczynieniem kroku, dokonywać ich racjonalnej oceny oraz odważnie je pokonywać. Niekiedy bowiem pojawia się chęć ukrycia, a co najmniej zignorowania, pewnych informacji, które mogą zaburzyć oczekiwany obraz” (tamże, s. 292). Studentka pisze:

Opisy etnograficzne sporządzałam, oglądając nagrane wcześniej filmy. Sekunda po sekundzie zapisywałam to, co udało mi się zaobserwować na nagraniach. Aby zachować obiektywizm, starałam się nie myśleć o tym, że głównym przedmiotem badań jestem ja sama. Bazując na wcześniejszych doświadczeniach, kiedy to opisywałam zachowanie innych osób, sporządzałam gęsty opis. Nie było to tak dużym problem, jak spodziewałam się, że będzie. Trudność pojawiła się natomiast przy identyfikacji problemu. Widziałam niektóre popełniane przeze mnie błędy, jednak zawsze miałam gotową odpowiedź, dlaczego zrobiłam tak, a nie inaczej. Tłumaczyłam się między innymi tym, że brakowało mi czasu, że byłam pod presją, itp. Dopiero po czasie zrozumiałam, że nie o to chodzi i że w ten sposób do niczego nie dojdę. Patrząc na to z perspektywy czasu, mogę stwierdzić, że sama przed sobą bałam się przyznania się do błędu, automatycznie broniłam się. Nigdy nie uważałam siebie za ideał wychowawcy, nie o to chodzi. Po prostu, jeżeli przez cały czas ktoś stara się robić coś najlepiej jak potrafi, to ciężko nagle uświadomić sobie, że popełnia się tak rażące błędy. Jest to jednak pierwszy krok do zmiany i dopiero po uświadomieniu sobie tego i pogodzeniu się z myślą, że moje zachowanie często powinno być inne, zaczęłam rzetelnie analizować opisy. W trakcie identyfikacji problemu zauważyłam, że w mojej pracy z dziećmi pojawiają się epizody łagodnej przemocy. Dojście do tego wniosku pozwoliło mi na bliższe przyjrzenie się problemowi. Mogłam przejść do drugiej fazy projektu.

Obserwacja pracy własnej i swoich współpracownic była integralnym wymiarem dokumentowanego przez Lucynę Telkę wcześniej wspomnianego projektu przekształcania społecznej przestrzeni żłobków. Podkreśla ona, że uważna obserwacja siebie i swojego działania, przełożona na starannie sporządzone opisy stające się dokumentem działań, jest początkiem zmian, gdyż pozwala na - czasem zaskakujące, czasem niekomfortowe - odkrycie tego, co się robi i w efekcie na „kwestionowaniu[e] praktyki, zadawaniu[e] pytań zaobserwowanym zdarzeniom, odkrywaniu[e] rutyny w codziennych sytuacjach (Telka, 2007, s. 117). Telka przywołuje refleksje opiekunek, które uświadamiały sobie, że „codzienna praktyka jest zdumiewająca, widać niekontrolowanie swoich emocji i działań (dorosłych)’, ‘nadgorliwość’ w pomaganiu, oddalenie



emocjonalne, poklepywanie dziecka po głowie. Obserwowanie i analizowanie swojej praktyki powodowało zdumienie dorosłych: ‘ja tak się zachowuję?’, ‘nie kontroluję siebie?’” (tamże, s. 207-208). Dla Marty takim momentem olśnienia - jak sama zauważa, raczej nieprzyjemnego - było uświadomienie sobie, że stosuje wobec dzieci łagodną przemoc polegającą na ograniczaniu aktywności dzieci:

Analizując kolejne opisy z życia zawodowego, zauważyłam, że bardzo często ograniczam przejawy podejmowanej przez dzieci aktywności. Przy dalszej analizie nagrań, niestety, przekonanie to jeszcze bardziej się pogłębiło. Nie miałam wątpliwości, że podejmowane przez mnie zaniedbania są rażące i jak najszybciej należy to zmienić. Upewniałam się w tym przekonaniu wraz z uświadamianiem sobie, jakie negatywne skutki niosą za sobą takie zachowania. Im więcej poznawałam teorii mówiącej o wadze dziecięcej aktywności i o szkodliwości jej ograniczania, tym bardziej byłam pewna tego, że chcę się zmienić. Nie ukrywam, że przykro jest zagłębiać się w to, jak bardzo szkodzi się dzieciom. Miałam jednak nadzieję, że niebawem o moim niosącym negatywne skutki zachowaniu będę mówiła jedynie w czasie przeszłym.

Podbudowana lekturą tekstów pedagogicznych pogłębiona refleksja nad opisami swoich zachowań, w toku której Marta poznawała - już nie tylko teoretycznie, ale i w odniesieniu do własnej praktyki - znaczenie dziecięcej aktywności i rolę nauczyciela w jej wspieraniu, doprowadziła Martę do kolejnego etapu spirali kroków charakteryzującej badania w działaniu (Lewin, 2010, s. 8-9): podjęcia próby opracowania „ogólnego planu” działań, które miałyby pozwolić osiągnąć pożądany cel oraz wykonania pierwszego kroku w jego realizacji. Młoda nauczycielka-badaczka miała nieodparte poczucie, że musi nie tylko zmienić swoje działania, ale i sama musi się zmienić. Rzeczywiście, jak zauważa Czerepaniak-Walczak, „tym, kto zmienia się najbardziej pod wpływem poznania naukowego jest sam badacz”, i dodaje: „On uczy się najwięcej, ale też najbardziej się angażuje i najwięcej ryzykuje. [...] Badanie własnej praktyki jest tyleż ważne, co trudne” (Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 292). Trudności, przed którymi stanęła Marta, były różnego rodzaju. Jedną z zasadniczych stanowił brak wzorca, którym mogłaby się inspirować:

Byłam przekonana, że muszę zmienić swój sposób pracy. Nie wyobrażałam sobie, abym mogła nadal zachowywać się w ten sposób, zdając sobie

sprawę z tego, jak to oddziałuje na dzieci. Chciałam się zmienić, nie wiedziałam jednak, jak miałoby to wyglądać. Nigdy nie spotkałam nauczyciela pracującego w sposób, który, moim zdaniem, mógłby zapobiegać zachowaniom hamującym dziecięcą aktywność. Wręcz przeciwnie, jedyny wzór nauczyciela, jaki posiadałam, to taki, gdzie hamowanie dziecięcej aktywności było zjawiskiem wręcz pożądanym. Dzieci miały siedzieć i słuchać, a nauczyciel był najważniejszy. To zjawisko było dla mnie czymś naturalnym, natomiast sytuacja, w której pozwala się dzieciom na bycie aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, była dla mnie czymś obcym. Chociaż sama starałam się zawsze aktywizować dzieci i pozwalać im na aktywność, a wręcz zachęcać je do niej, robiłam to raczej na oślep i jak pokazały przeprowadzone przez mnie obserwacje, moje starania nie przyniosły zadowalających rezultatów.

Marta sięgnęła w związku z tym do literatury pedagogicznej przedstawiającej rozwiązania zorientowane na systematyczne i świadome wspieranie aktywności, autonomii i sprawstwa dzieci. Szczególnie inspirowane dla niej okazało się podejście przyjmowane w Reggio Emilia, z typowym dla niego sposobem pracy z wykorzystaniem projektów realizowanych przez dzieci, i to właśnie do niego się odwołując, zaczęła planować działania, które - jak wierzyła - pozwolą jej odejść od ograniczania aktywności dzieci. Tu jednak natrafiła na szereg trudności: przestrzeń, w której przebywała wraz z dziećmi, w niewielkim stopniu prowokowała je do samodzielnego działania i nie dawała poczucia bezpieczeństwa; istotne dla podejścia Reggio włączanie rodziców również okazało się trudne do wprowadzenia w życie. Nie ostudziło to jednak zapału Marty, która ten etap realizacji działania opisała w następujący sposób:

Póki co, nie mam możliwości, żeby zagospodarować otoczenie tak, aby w pełni sprzyjało realizacji przedsięwzięć, nie udało mi się zorganizować spotkania z rodzicami i liczba dzieci w mojej grupie przekracza dwukrotnie liczbę uznaną za optymalną. Mogę jednak wprowadzić wiele innych elementów, które mogą przyczynić się do zmiany na lepsze. Przede wszystkim, mogę zacząć słuchać dzieci, pozwolić im na wyrażanie siebie, na podejmowanie aktywności, na wybór tematu projektu i sposobu jego realizacji. Nie widzę również przeszkód, aby zacząć prowadzić skrupulatną dokumentację, aby następnie analizować i interpretować ją wspólnie z dziećmi. Postanowiłam również, że przy najbliższym spotkaniu z rodzicami postępuję się ową dokumentacją, aby zilustrować rodzicom, na czym polega praca metodą projektów i aby, podobnie jak ja, dostrzegli niezwykle korzyści z niej

płynące. Postanowiłam więc jak najprędzej wprowadzić elementy strategii Reggio Emilia do naszej placówki.

Temat pierwszego projektu, który zrealizowała z grupą, wytonił się sam, gdy dzieci zaczęły rozmawiać o kwestii mającej dla nich duże emocjonalne znaczenie: tęsknocie za tatą, który musiał pójść do pracy i pragnieniu przygotowania dla niego prezentu. Marta zrobiła dokładnie to, co nauczyciel chcący wspierać aktywność dzieci zrobić powinien: usłyszała, co jest dla dzieci ważne i odpowiedziała na to. Realizując wraz z dziećmi projekt, uczyła się jednocześnie wiele o sobie jako nauczycielce i o skutkach własnych działań. Zauważyła na przykład, że dzieci, przyzwyczajone do otrzymywania wskazówek odnośnie do swoich zadań, mają trudności z podejmowaniem decyzji i dokonywaniem wyborów. Niemniej, dzięki umiejętnemu wsparciu ze strony Marty, która, jak nauczyciele z Reggio, dbała o „podtrzymywanie gry”, dostarczając dzieciom potrzebnych materiałów, zadając im właściwe pytania i stwarzając im warunki do współdziałania, projekt zakończył się sukcesem, a ten sposób pracy stał się istotnym elementem pedagogicznego warsztatu Marty:

Od tej pory to dzieci decydują, co chcą robić, jak chcą zrealizować swoje przedsięwzięcia, itp. Zauważyłam również, że stają się coraz bardziej twórcze. Mają coraz mniej problemów z samodzielnym podejmowaniem decyzji. Dodatkowo, ogromnym plusem jest to, że do realizacji różnych projektów włączają się również dzieci, które wcześniej były bardziej wycofane. Jak się okazało, to że nie lubią śpiewać i tańczyć, nie oznacza, że nie lubią niczego. Nie wiem, czy realizowane przez nas projekty są „książkowe”. Widzę jednak radość w oczach dzieci i w moich, kiedy patrzę na to, jak chętnie realizują własne pomysły, jak współdziałają, jak uczą się wzajemnego szacunku. Zadają pytania, ale również potrafią udzielić odpowiedzi na pytania innych.

Marta Medyńska, decydując się na podjęcie wyzwania, jakim było rejestrowanie, analizowanie i przeobrażanie własnej praktyki pedagogicznej, osiągnęła, słowami Marii Czerepaniak-Walczak, nowy stan rzeczywistości edukacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 298). Niemniej, jest w pełni świadoma tego, że nie jest to proces zamknięty, że rozwijanie profesjonalizmu nauczyciela nigdy się nie kończy:

Patrząc na wcześniejsze opisy sytuacji z mojej pracy, jest dla mnie nie do pomyślenia, by dziecięca aktywność była w ten sposób krępowana. Chciałabym, aby obecnie moje zachowanie sprzyjało podejmowaniu przez dzieci aktywności w takim stopniu, w jakim kiedyś tę aktywność hamowało. Uważam, że całkowite wyeliminowanie epizodów łagodnej przemocy wymaga wiele czasu. Dlatego tak ważne jest, aby poddawać swoją pracę refleksji od razu, od momentu jej rozpoczęcia. Prawdopodobnie gdybym od początku pracy z dziećmi zachowywała się w sposób mający zapobiegać ograniczaniu ich aktywności, sytuacji „łagodnej przemocy” byłoby teraz znacznie mniej [...].

Kurt Lewin opisał badania w działaniu nie jako jednorazowe przeprowadzenie badań, ale jako „spirale kroków, z których każdy składa się z cyklu planowania, działania oraz ustalenia faktów na temat rezultatu tego działania” (Lewin, 2010, s. 9). Widzimy więc, że aby osiągnąć jak najlepszy efekt, należy wciąż badać własną pracę, skuteczność przeprowadzonych badań oraz problemy, które pozostają do rozwiązania. Dzięki takiemu rekoniesansowi jestem w stanie uchwycić, co jeszcze wymaga poprawy, w których sytuacjach wciąż ograniczam dziecięcą aktywność. Dlatego kamera jest wciąż obecna w mojej pracy, wszystko jest dokumentowane w myśl zasad dokumentacji przyjętych w Reggio Emilia. Pozwala mi to na ciągłe ulepszanie własnej pracy. Mam nadzieję, że dzięki temu podejmowane przeze mnie działania będą w coraz większym stopniu sprzyjać podejmowaniu dziecięcej aktywności i wspieraniu jej.

Marta kończy swoją pracę refleksją nad tym, jak proces badań w działaniu doprowadził do przeobrażenia nie tylko jej postępowania, ale i sposobu myślenia: jak od pragnienia zmiany swojego sposobu pracy przeszła do pragnienia dzielenia się swoim doświadczeniem z innymi nauczycielami, aby pomóc im w przekształcaniu ich własnych działań:

Zauważyłam istotną zmianę nie tylko w sposobie własnego zachowania, ale również w sposobie własnego myślenia. Nie mam tu na myśli jedynie myślenia o tym, w jaki sposób powinna wyglądać praca z dziećmi. O tym, że hamowanie dziecięcej aktywności jest złe, wiedziałam jeszcze zanim przeczytałam w książkach o negatywnych skutkach takiego działania. [...] Zaczęłam zastanawiać się, jak cudownie by było, gdyby również inni nauczyciele uświadomili sobie negatywne konsekwencje, jakie niosą za sobą niektóre zachowania. Nie chcę nikomu zarzucać, że stosuje „łagodną przemoc”, myślę jednak, że wielu nauczycieli z przykrością musiałyby się do tego przyznać. Sama nie zdawałam sobie z tego wcześniej sprawy i myślałam, że podobnie jest w przypadku wielu innych wychowawców. Wspominałam o tym w drugim rozdziale mojej pracy, powołując się na słowa Lucyny

Telki, która pisze, że ta kategoria przemocy pozostaje często w nieuświadomionych działaniach dorosłego wykonywanych pod presją czasu, rutyny, panujących zwyczajów. Wiele osób nie zdaje sobie więc sprawy z tego, że stosuje „łagodną przemoc”, ani z tego, jakie pociąga to za sobą konsekwencje. Podobnie jak ja, wcześniej. Zastanawia mnie więc, czy inni, podobnie jak ja pragnęliby, zmiany. Skoro ja, po uświadomieniu sobie szkodliwości własnych działań, tak bardzo zapragnęłam się zmienić, to może inni nauczyciele również by tego chcieli. I tutaj właśnie zaszła kluczowa zmiana w sposobie mojego myślenia. Zamiast skupiać się wyłącznie na własnym zachowaniu, zaczęłam wyobrażać sobie, jak cudownie byłoby, gdyby również inni pragnęli zmiany. Chciałabym, aby wszyscy nauczyciele zaczęli analizować swoją pracę po to, żeby ją ulepszyć, aby pragnęli dać dzieciom to, co w nich najlepsze, aby pozwolili dzieciom na prawidłowy rozwój i przede wszystkim - aby wiedzieli, jak to zrobić. Jak wielu nauczycieli czuje, że coś jest nie tak? Jak wielu chciałoby zastąpić dotychczasowe metody pracy nowymi, lepszymi, przynoszącymi dużo więcej korzyści i dużo mniej szkód? I wreszcie: jak wielu nauczycieli nie wie, jak to zrobić lub nie potrafi zidentyfikować problemu? Chciałabym móc umieć im pomóc, im i dzieciom, które są pod ich opieką.

Wierzmy, że przedstawienie niewielkich wycinków niezwykłego procesu, przez który przeszła Marta Medyńska, okaże się dla czytających te słowa osób inspiracją do podjęcia podobnego wyzwania - niełatwego, ale ogromnie istotnego i budującego. Jak pokazuje przykład Marty, przeobrażenie własnej praktyki nie wymaga dużych nakładów finansowych i doskonałych warunków pracy (choć te oczywiście mogą pomóc). Tym jednak, bez czego pozostaje niemożliwe, są odwaga i gotowość do zmierzenia się z nowo odkrywanymi, nie zawsze łatwymi do zaakceptowania wymiarami swojej działalności pedagogicznej oraz do podjęcia ryzyka, jakie wiąże się z wprowadzaniem nowych, jeszcze niesprawdzonych rozwiązań.

### 3.4. Przykład zmiany możliwej: wspieranie równości płci

Ta część ma nieco inny charakter niż wcześniejsze. Chcemy w niej podjąć kwestię tego, co w praktyce może oznaczać działanie na rzecz zmiany w jednym obszarze - wspierania równości dziewczynek i chłopców. W pierwszym rozdziale pokazaliśmy na przykładzie kilku wybranych kwestii, w jaki sposób instytucje edukacyjne mogą przyczyniać się do odtwarzania hierarchii płciowych i stereotypowych wyobrażeń

kobiecości (dziewczęcości) i męskości (chłopięcości). Wskazaliśmy również na to, że dzieci nie są w prosty, automatyczny sposób socjalizowane do roli dziewczynki i chłopca, ale raczej aktywnie uczą się, co oznacza bycie osobą określonej płci, interpretując i odpowiednio wykorzystując przekazy, z którymi spotykają się w swoim otoczeniu. To stwierdzenie jest niezwykle istotne z perspektywy podejmowania działań zorientowanych na równość płci. Jeśli dzieci nie przyjmują określonych postaw związanych z płcią tylko dlatego, że widzą inne osoby tak się zachowujące, nie wystarczy modelowanie zachowań bardziej pożądaných z perspektywy równości. Jeśli dzieci wiedzą, jak powinny się zachowywać jako dziewczynki lub chłopcy, nie zaczną się bawić zabawkami typowymi dla osób innej płci tylko dlatego, że usłyszą, że wolno im to robić. Trzeba sięgnąć głębiej. Co może to oznaczać? W dalszej części wskazujemy przykładowe obszary działań, opierając się po części na refleksjach nauczycielek i badaczek próbujących wprowadzać zmiany. Pochodzą one w większości z obszaru wczesnej edukacji, ale wiele z nich może mieć zastosowanie także w pracy ze starszymi dziećmi.

#### *3.4.1. Zmierzenie się z własnymi wyobrażeniami dotyczącymi płci*

Ulrike Hohmann, omawiając kwestię znaczenia podejmowania działań zorientowanych na wyrównywanie szans małych dzieci, przypomina, że „wszyscy dorośli posiadają głęboko zakorzenione przekonania dotyczące płci, etniczności, wieku i tym podobnych, a także tego, na czym polega odpowiednie zachowanie w kulturowych i/lub religijnych ramach, w jakich funkcjonują” (Hohmann, 2007, s. 126). Przekonania te wpływają na działania podejmowane przez dorosłych, w efekcie stając się zasobem, z którego korzystają dzieci, budując własne wyobrażenia dotyczące zachowań odpowiednich dla dziewczynek i chłopców. Oznacza to, że nauczyciele muszą spróbować zmierzyć się z własnymi przekonaniami i upewnić się, czy sami w pracy z dziećmi nie posługują się stereotypami. Skelton i Francis sugerują, że można to zrobić, próbując odpowiedzieć sobie na szereg pytań, takich jak:

- Czy oczekuję od dzieci odmiennego zachowania w zależności od tego, czy są chłopcami, czy dziewczynkami?

- Czy chcę, aby dzieci zachowywały się w sposób odpowiadający temu, czego oczekuje się od dziewczynek i chłopców?
- Czy oczekuję, że dzieci, w zależności od płci, będą posiadały różnego rodzaju kompetencje lub potencjał?
- Czy zdaję sobie sprawę z tego, że grupy chłopców i dziewczynek są wewnętrznie zróżnicowane, więc dzieci tej samej płci będą wykazywać różnego rodzaju cechy?
- W jaki sposób interakcje z dziećmi, w które wchodzę, wpływają na to, jakiego rodzaju dziewczynkami i chłopcami stają się dzieci (Skelton, Francis, 2003, s. 15-16)?

Mierzenie się z własnymi przekonaniem powinno również obejmować próbę przyjrzenia się własnym praktykom i krytycznej refleksji nad nimi. Może to umożliwić uniknięcie sytuacji, w których nauczyciele i nauczycielki, często wbrew własnym intencjom, nieświadomie przekazują stereotypowe wyobrażenia dotyczące płci i przyczyniają się do reprodukcji nierówności (Davies, 1989, s. 232). Takie zjawisko zaobserwowano w jednym z przedszkoli, w którym nauczycielka podejmująca wiele działań zorientowanych na wyrównywanie szans dziewczynek, jednocześnie potrafiła żartobliwie stwierdzić „Chłopaki rządzą w kuchni! Straszne rzeczy!”, widząc chłopców bawiących się w kącie kuchennym, a dziewczynce przeszkadzającej innym dzieciom - polecić iść się bawić, wskazując na „lalki i układanki” jako zabawki, które mogą ją zainteresować. Krytyczne przyglądanie się własnej praktyce może pozwolić uświadomić sobie takie zachowania i je w większym stopniu kontrolować.

### *3.4.2. Reagowanie na dyskryminację i przemoc wobec dzieci przyjmujących niestereotypowe postawy i niesprawiedliwie traktowanych*

Choć dzieci, świadome oczekiwań wobec dziewczynek lub chłopców, zwykle zachowują się zgodnie z nimi, zdarzają się też dzieci otwarcie kwestionujące dominujące wyobrażenia: dziewczynki, które nie lubią lalek i sukienek, ale chętnie wspinają się po drzewach, chłopcy, których nudzi piłka nożna. Dzieci takie bywają piętnowane przez inne osoby, w tym często przez inne dzieci, pilnujące poprawnych zachowań

i przywołujące „odstępców” do porządku (Davies, 2003, s. 31). Może to przyjmować formę wyśmiewania lub przezywania takich dzieci, upokarzania ich i wykluczania z zabawy (Thorne, 1993; McGuffey, Rich, 1999, s. 608-627). Przed nauczycielami i nauczycielkami staje zatem zadanie wspierania takich dzieci: przypominania, że mają prawo wybierać takie rodzaje aktywności, jakie uznają za właściwe dla siebie, jeśli tylko nie wiąże się to z krzywdzeniem innych, i wzmacniania ich niestereotypowych zachowań. Czasem będzie to oznaczało powiedzenie dzieciom, że dziewczynki mogą budować z klocków, a chłopcy bawić się lalkami i wózkami; czasem zagranie z dziewczynką w piłkę nożną. Z pewnością, istotnym elementem będzie zadbanie o to, by nie pogłębiać wykluczenia takich dzieci, o co może być łatwo ze względu na własne przekonania dotyczące płci wyznawane przez dorosłych. W jednym z przedszkoli zaobserwowano taką sytuację w odniesieniu do dziewczynki, która bardzo lubiła grać w piłkę nożną i była z tego względu odrzucana przez dziewczynki (które, jak mówiła, nie przyjmują jej do zabawy, bo ona zawsze gra w piłkę z chłopakami). Gdy pewnego dnia grała w piłkę na przedszkolnym placu zabaw, przechodząca obok nauczycielka powiedziała: „A Cornelia to jak chłopak. Z chłopakami”, dodatkowo ją stygmatyzując.

Niezwykle ważnym wymiarem działań jest wspieranie dzieci, które doświadczają przemocy i wykluczenia (co w praktyce często oznacza dziewczynki). Przemoc może czasem przybierać formę fizycznych ataków w postaci popychania, uderzania czy kopania dziewczynek, ale równie dobrze może polegać na niszczeniu ich prac, zabieraniu zabawek, wyśmiewaniu zajęć czy uniemożliwianiu dostępu do atrakcyjnej zabawy czy przedmiotu. W jednym z badanych przedszkoli dotyczyło to korzystania z komputera. Na granie na komputerze pozwalano w przedszkolu rzadko, dostęp do niego był więc bardzo pożądanym dobrem, które zwykle przejmowali chłopcy. Na ogół któryś z nich tworzył listę, na którą zapisywały się dzieci chcące grać - przede wszystkim chłopcy oraz nieliczne dziewczynki, które jednak niekiedy na nią z jakiegoś powodu nie trafiały. Czasem chłopcy wyznaczali kolejność, wskazując siebie nawzajem, a pomijając dziewczynki - pomimo ich protestów. W efekcie, dziewczynkom bardzo trudno było znaleźć się przy komputerze. Nauczycielki w zasadzie nie interweniowały, a jeśli już miało to miejsce, to koncentrowały się raczej na zachowaniu



dzieci niż na tym, kto ma dostęp do komputera. Czasem wręcz wzmocniały dominację chłopców, wskazując na chłopców jako tych, którzy będą grać pierwsi. Dziewczynki próbowały zwrócić uwagę nauczycielek na istniejącą sytuację i zdobyć ich wsparcie, ale jednocześnie uświadamiały sobie, że nie mogą liczyć na ich pomoc. Wycofanie się nauczycielek powodowało więc, że dziewczynki pozostawały grupą poszkodowaną. W innym przedszkolu zaobserwowano natomiast sytuację, podczas której chłopcy uparcie zabierali dziewczynkom klocki. Te długo im tłumaczyły, że bawią się klockami i są im one potrzebne, ale nie przynosiło to rezultatu. W końcu dziewczynki postanowiły powiedzieć o tym nauczycielce, której reakcja sprowadziła się do powiedzenia dzieciom, że muszą się dogadać. Słyszając to, jeden z chłopców odparł: „Nie dogadają się z nami”. Znowu brak reakcji ze strony nauczycielki sprawił, że dziewczynki zostały bez pomocy, a chłopcy dowiedzieli się, że potrzeby dziewczynek nie są ważne i nie muszą być traktowane poważnie (Gawlicz, 2009). W obu tych sytuacjach reakcja nauczycielek miałyby ogromne znaczenie dla wzmocnienia i wyrównania szans dziewczynek.

### 3.4.3. *Wspieranie dzieci w redefiniowaniu wyobrażeń dotyczących płci*

Zaprezentowane przykłady wskazują na to, że w niektórych sytuacjach pozwolenie dzieciom na samodzielne podejmowanie decyzji i rozstrzyganie konfliktów przyczynia się do wzmocnienia hierarchicznego porządku płci, w którym dziewczynki zajmują niższą pozycję. Wynika to z tego, że dzieci kierują się wiedzą, którą posiadły, żyjąc w społeczeństwie dzielącym określone wyobrażenia dotyczące płci, i zachowują się zgodnie z tym, co jest uznawane za akceptowalne lub pożądane. Jak twierdzi Margaret Clark,

„Prawdziwej wolności dla dzieci nie uzyskamy poprzez zwyczajne usunięcie ograniczeń. Dzieci muszą mieć dostęp do alternatywnego dyskursu dotyczącego płci, który da im język i spostrzeżenia, umożliwiające im zastanowienie się nad tym, dlaczego myślą w taki sposób, w jaki myślą, zachowują się tak, jak się zachowują, i reagują w określony sposób - dostrzeżenie wpleczonego w to porządku płci i relacji władzy” (Clark, 1989, s. 150-152).

Trzeba zatem pomóc dzieciom dostrzec i zrozumieć, z czym wiąże się dla nich bycie dziewczynką lub chłopcem, z czego może wyphywać

takie rozumienie płci oraz czy może lub powinno w pewien sposób się zmienić. To jednak wymaga, przede wszystkim, dostrzeżenia przez dorosłych, z jakimi wyobrażeniami dotyczącymi płci dzieci przychodzą do przedszkola lub szkoły. Glenda MacNaughton, opisując długofalowy projekt badań w działaniu podjęty przez grupę australijskich nauczycielek przedszkola, zainteresowanych wyrównywaniem szans dziewczynek i chłopców w swoich placówkach, wskazuje na kluczowe znaczenie przyglądania się praktykom przedszkolnym „przez okulary płci”, próbując dostrzec, jak funkcjonują w grupie dziewczynki i chłopcy; co robią, czym się różnią, jakiego rodzaju napięcia pojawiają się między nimi, jakie historie odgrywają i jaką rolę odgrywa w nich płeć (MacNaughton, 2000). Zakładanie okularów płci może oznaczać obserwację dzieci i refleksję z uwzględnieniem szeregu kwestii, jak na przykład:

- Jakie gry, zabawki, postaci z programów telewizyjnych i książek dzieci szczególnie lubią? Co mówią one dzieciom na temat „właściwego” sposobu bycia chłopcem albo dziewczynką?
- Jakie wyobrażenia chłopców (mężczyzn) i dziewczynek (kobiet) pojawiają się w zabawach i historiach opowiadanych przez dzieci?
- Jak przebiegają interakcje, w które wchodzi dzieci: czy dzieci zachowują się w określony sposób w zależności od płci?
- Z jakimi przekazami wyptywającymi z tego, jakie role, funkcje i kariery zawodowe przypisane są kobietom i mężczyznom spotykają się dzieci w szkole i w swoim najbliższym otoczeniu dzieci? (Na przykład: jakiego rodzaju prace wykonują kobiety oraz w jaki sposób mężczyźni włączają się w opiekę nad dziećmi?) (Skelton i Francis, 2003, s. 16).

Kolejnym krokiem jest wypracowanie strategii zorientowanych na zakwestionowanie dominujących wyobrażeń. Skelton i Francis, choć nastawione krytycznie wobec teorii socjalizacji do ról płciowych, wskazują na to, że niektóre strategie działań na rzecz równych szans wypracowywanych przez lata w oparciu o te teorie mogą być użyteczne. Wśród nich wymieniają: wykorzystywanie materiałów edukacyjnych wolnych od negatywnych przekazów dotyczących płci, stwarzanie dzieciom możliwości angażowania się w zróżnicowane aktywności, postępowanie się możliwie neutralnym płciowo językiem czy przedstawianie

dzieciom wizerunków kobiet i mężczyzn odgrywających nietradycyjne role (tamże, s. 16). Te działania jednakże powinny być rozumiane jedynie jako ramy, w których dorośli aktywnie podejmą działania mogące umożliwić dzieciom skonfrontowanie się z przyjmowanymi przez nie stereotypami dotyczącymi płci. Jak podkreślają, „dorosły jest kluczową postacią jeśli chodzi o rozwijanie świadomości zarówno w odniesieniu do sposobów zachowania, jak i włączania się w zabawę dzieci” (tamże, s. 16) i wskazują na szereg działań, które mogą podejmować nauczyciele i nauczycielki:

- włączanie się wraz z dziećmi w różnego rodzaju zajęcia i zwracanie uwagi na to, czy unikają miejsc i aktywności utożsamianych z osobami przeciwnej płci (na przykład nauczycielki w przedszkolu, które nie przebywają w kąciku z klockami lub mężczyźni omijający kącik kuchenny);
- stwarzanie dzieciom możliwości zabaw, podczas których będą mogły wymyślać i zmieniać wyobrażenia związane z płcią;
- zastanawianie się nad historiami, które dzieci tworzą w toku zabaw oraz poszukiwanie sposobów na włączanie w dziecięce zabawy odmiennych historii;
- rozmawianie z dziećmi o stereotypach i oczekiwaniach związanych z płcią;
- podejmowanie dyskusji z dziećmi, gdy zaczynają dominować w określonej części sali lub w pewnych zabawach i wspólne zmierzenie się na przykład z pytaniami o to, kto może się bawić czym, czy tylko chłopcy mogą się bawić klockami, czy chłopcy i dziewczynki mogą razem bawić się klockami;
- gdy dzieci zaczynają się w nietypowe dla ich płci zajęcia, rolą nauczyciela jest wspieranie ich w dostrzeganiu ich pogłębiających się umiejętności.

Na czym w praktyce może polegać tego rodzaju praca z dziećmi, pokazują dwa przykłady działań realizowanych przez australijskie nauczycielki i badaczki. Pierwszy z nich to projekt realizowany przez wspomnianą wyżej Glendę MacNaughton wraz z grupą nauczycielek, które próbowały zakwestionować tradycyjne relacje płci wśród cztero- i pięcioletnich dzieci w przedszkolach w australijskim stanie Wiktoria (MacNaughton, 2000). W jego toku podejmowały szereg działań, w tym:

prowadziły obserwacje, uwzględniając perspektywę płci, opracowywały strategie przeciwdziałania seksizmowi wśród dzieci, wspierały dzieci, które zachowywały się w niestereotypowy sposób. Obserwacje aktywności dzieci prowadzone przez „okulary płci” doprowadziły je między innymi do odkrycia w swoich grupach dynamiki płci, którą uznały za problematyczną. Stwierdziły na przykład, że dziewczynki i chłopcy bawili się w innych miejscach i w inny sposób: dziewczynki preferowały spokojne zabawy w kąciku domowym, chłopcy - agresywne zabawy ruchowe w kąciku konstruktorskim; dziewczynki próbowały za wszelką cenę unikać konfrontacji i konfliktu, podczas gdy chłopcy próbowali głośno i energicznie zajmować kolejne obszary; chłopcy w większym stopniu niż dziewczynki angażowali uwagę nauczycielek. Te różnice były szczególnie widoczne w kąciku z klockami, w którym chłopcy zdecydowanie dominowali, nie dopuszczając dziewczynek, atakując je - często fizycznie - gdy próbowały podjąć zabawę klockami lub pozwalali im na to wyłącznie na swoich warunkach (tamże, s. 112-113). Niezadowolone z takiej sytuacji nauczycielki podejmowały szereg prób mających na celu zwiększenie udziału dziewczynek w zabawie z klockami<sup>22</sup>. Pierwsze z działań opierały się na założeniach teorii socjalizacji do ról płciowych i obejmowały umieszczanie w kąciku z klockami przedmiotów, którymi bawiły się dziewczynki, by przyciągnąć je do tego miejsca; wyznaczanie czasu, w którym tylko dziewczynki mogły bawić się klockami, łączenie kącika domowego i klocków czy interweniowanie zawsze, gdy chłopcy atakowali lub wykluczali dziewczynki. Szybko się okazało, strategie te nie działały. Chłopcy wyrzucali dziewczęce zabawki z kącika klocków, po upływie czasu przeznaczonego na zabawę klockami przez dziewczynki wszystko wracało do normy, w połączonych kącikach chłopcy i dziewczynki bawili się osobno w typowy dla siebie sposób, a pilnowanie, by chłopcy nie przeszkadzali dziewczynkom wymagało ogromnych nakładów energii. Zastanawiając się nad przyczynami niepowodzeń, nauczycielki stwierdziły, że stosowane przez nie strategie opierały się na niemożliwych do utrzymania przesłankach:

---

<sup>22</sup> Można wskazać wiele dobrych powodów ku angażowaniu dziewczynek w budowanie z klocków w większym stopniu. Jeden z nich pochodzi z obszaru neurodydaktyki i wiąże się z odkryciem, że zajęcia, takie jak zabawy z klockami, wspinanie się na drzewa czy budowanie modeli, rozwijają wyobraźnię przestrzenną, istotną dla pogłębiania zdolności matematycznych (zob. Żylińska, 2014).

że dziewczynki nie bawią się w określony sposób po prostu dlatego, że ich to nie interesuje (a więc muszą się zmienić) lub że chłopcy są problemem (więc to oni muszą się zmienić), ignorując jednocześnie fakt, że - jak pisze MacNaughton - „dzieci ciężko pracują, by zachowywać się, myśleć i czuć jak ‘normalna’ osoba płci żeńskiej lub męskiej w konkretnym społeczeństwie, w którym się urodziły” (tamże, s. 118). W efekcie, dostrzegły, że zachowanie dzieci odpowiadało temu, czego dowiedziały się na temat przyjętych sposobów bycia kobietą lub mężczyzną. Wykluczając dziewczynki z kącika z klockami, chłopcy próbowali ustanowić i zachować dominującą pozycję - zgodnie z tym, co było społecznie uznane za właściwe dla mężczyzn. Problemem nie było więc to, że dziewczynki nie interesowały się klockami, ale to, jakiego rodzaju relacje płci dzieci uznawały za normę, dlatego też próby zmiany ich zachowań wymagały zmierzenia się z przyjmowanymi przez nie wyobrażeniami.

Opierając się na tym odkryciu, nauczycielki podjęły dużo szerzej zakrojone działania, osadzone w perspektywie poststrukturalistycznej i zorientowane na przeobrażenie sposobu, w jaki dzieci rozumiały, co oznacza być dziewczynką lub chłopcem. Kwestionowały, na przykład, relacje władzy oparte na płci (przejawiające się między innymi w przekonaniu, że dziewczynki powinny ustępować chłopcom), wykorzystywały swoją pozycję jako cieszącej się autorytetem osoby dorosłej w celu wzmacniania dziewczynek i aktywnie przeciwstawiały się seksizmowi wśród dzieci, także próbowaly wzbogacać dziecięcy repertuar zachowań związanych z płcią (tamże, s. 239). Przykład jednej z nauczycielek pokazuje, na czym mogło to polegać. Jeden z chłopców w jej grupie zachowywał się bardzo agresywnie w stosunku do dziewczynek: popychał je, przezywał, podnosił sukienki i nie pozwalał bawić się w sposób, który uznawał za odpowiedni dla chłopców. Nauczycielka próbowała skłonić go do podejmowania innego rodzaju aktywności, polegających na opiekowaniu się innymi i troszczeniu o nich. Dawła mu na przykład lalkę, prosząc, aby zajął się jej dzieckiem, i wyjaśniając, na czym może to polegać, gdy wydawał się zdezorientowany. Trwające kilka miesięcy tego rodzaju działania doprowadziły do tego, że chłopiec zaczął zachowywać się inaczej (tamże, 41-42). To działanie pokazuje, że nauczycielki uznały, że muszą odgrywać bardziej aktywną rolę w zabawach z dziećmi, angażując się w nie na prawach uczestniczek

i próbując w naturalny sposób je zmodyfikować. Staraty się także unikać różnicowania dziewczynek i chłopców oraz próbowaty zrozumieć, dlaczego dzieci decydują się na tradycyjne zachowania związane z płcią: jakie korzyści z nich czerpią (na przykład unikają stygmatyzowania i wykluczenia jako osoby przekraczające normę) (tamże, s. 239).

Innego rodzaju działanie podjęła australijska badaczka Bronwyn Davies. Davies analizowała sposoby postrzegania przez dzieci dziewczynek i chłopców, między innymi rozmawiając z nimi na temat czytanych im feministycznych bajek (Davies, 2003a). Bajki zmuszały dzieci do zderzenia się z narracjami i wyobrażeniami odbiegającymi od tych, które znały ze świata, w którym funkcjonowały, przedstawiając chłopca, który nie lubi robić tego, co inni chłopcy, ale uwielbia tańczyć; dziewczynkę lekceważoną przez wszystkich, która w tajemniczy sposób zdobywa strój superbohaterki i w przebraniu wyciąga z opresji tego potrzebujących, lub księżniczkę, która ratuje porwanego przez smoka księcia, a następnie mówi mu, że wygląda jak prawdziwy księżę, ale jest łajzą, gdy ten krytykuje jej wygląd<sup>23</sup>. Davies odkryła, że dzieci nie potrafią zrozumieć tych alternatywnych narracji, uznając, że dziewczynki i chłopcy w nowych rolach nie zachowują się tak, jak powinni, lub próbując tak je interpretować, by ciągle wpisywały się w konwencjonalne wyobrażenia. Działo się tak, jej zdaniem, ponieważ dzieci, chcąc być kompetentnymi członkami społeczeństwa, zachowują się w zgodzie z dominującym rozumieniem kobiecości (dziewczęcości) i męskości (chłopięcości), a osoby, które je zarzucają - jak bajkowe postacie - uznają za zagrożenie dla utrwalonego porządku i dyscyplinują (tamże, s. 31). W związku z tym, jak przyjmowała Davies, próby wspierania dzieci w wychodzeniu poza ograniczenia związane z płcią muszą opierać się na założeniu, że dzieci aktywnie konstruują siebie jako dziewczynkę lub chłopca oraz umożliwiać im dostrzeżenie, z jakiego rodzaju społeczno-kulturowych zasobów korzystają w toku tego procesu, w jaki sposób to robią oraz jakie ma to konsekwencje (Davies, 2003b). Biorąc to pod uwagę, Davies rozwinęła podejście do pracy z dziećmi zorientowane na uwidacznianie procesu stawiania się dziewczynką lub chłopcem i jego modyfikowanie, które obejmowało

<sup>23</sup> Ostatnia z książek, autorstwa Roberta Munscha, została przetłumaczona na język polski i wydana przez Fundację Feminoteka jako *Księżniczka w papierowej torbie*.

analizę różnego rodzaju tekstów kulturowych i identyfikowanie w nich wątków, które dzieci wykorzystywały, myśląc o sobie jako osobie określonej płci. Wśród nich znalazły się zdjęcia, które analizowano w celu dostrzeżenia, jak ustawienie ciała i zajmowanie określonych pozycji przyczynia się do konstruowania mężczyzn i kobiet jako przeciwieństw, oraz alternatywne, feministyczne, jak i tradycyjne bajki, w których identyfikowano stałe, powtarzające się kulturowe motywy dotyczące zachowań związanych z płcią (na przykład dziewczynek nagradzanych za bierność, jak Śpiąca Królewna obudzona ze snu przez aktywnego księcia). Analiza bajek stała się punktem wyjścia do dyskusji z dziećmi nad tym, co czeka je w przyszłości: co jest możliwe dla nich jako osób określonej płci, a co nie, oraz dostrzeżenia niesprawiedliwości i ucisku wpisanych w społeczne nakazy i oczekiwania związane z byciem kobietą (dziewczynką) lub mężczyzną (chłopcem). Davies podsumowuje:

„Dzieci uczestniczące w badaniach odkryły, jak w destrukcyjny sposób chłopcy uparcie powracają do praktyk, które przyczyniają się do seksualizacji i ucisku dziewczynek. Dziewczynki także odkryły, jak akceptują krzywdzące je sposoby funkcjonowania w świecie. [...] Dzieci mają nieograniczoną energię do badania i zapał do rozumienia - niekoniecznie treści lekcji, ale samego życia. Chcą rozmawiać o tym, jak doświadczają świata społecznego i swojego zakorzenienia w nim, swoim emocjonalnym i cielesnym związku z nim oraz o sprawiającym przyjemność doświadczeniu kompetencji w odniesieniu do niego. Niekończąca się energia, z jaką rozmawiają o swoich doświadczeniach i je badają, oraz ich pragnienie sprawstwa odgrywają kluczową rolę w stwarzaniu możliwości innego rodzaju sprawstwa: takiego, poprzez które będą w stanie dostrzec, uchwycić i poddać krytyce materię, w której są osadzone. Ich twórcza energia pozwala na to, by dążyć wraz z nimi do stworzenia przeobrażających narracji, w których można przekroczyć seksizm i innego rodzaju ograniczenia” (tamże, 148-149).

#### 3.4.4. Wybrane materiały przydatne w pracy z dziećmi nad przeobrażaniem ograniczających wyobrażeń związanych z płcią

- Buregren, Sassa. (2007). *Mata książka o feminizmie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza; Środa, Magdalena. (2014). *O gender i innych potworach*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owieczka;
- Buregren, Sassa. (2007). *Mata książka o demokracji*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza. - książki w przystępny sposób wyjaśniające, czym są tytułowe pojęcia;

- Lenain, Thierry. (1999). *Czy Kasia to chłopak?*. Wrocław: Siedmioróg. - książka pokazująca, że, wbrew temu, co twierdził Freud, dziewczynom niczego nie brak
- Munsch, Robert. (2012). *Księżniczka w papierowej torbie*. Warszawa: Fundacja Feminoteka; Zolotow, Charlotte. (2012). *Lalka Williama*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owieczka; Lindenbaum, Pija. (2009). *Igor i lalki*. Poznań: Zakamarki. - przykładowe książki pokazujące, że nie wszystkie dzieci lubią i muszą robić to samo;
- Dzierzgowska, Anna, Piotrowska Joanna, Rutkowska Ewa. (b.d.) *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*, Fundacja Edukacji Przedszkolnej. Pobrane z: <http://male-przedszkola.pl/Pobieralnia>. Metaprogram dla nauczycieli i nauczycielek, chcących pracować z dziećmi, uwzględniając perspektywę równości płci. W przystępny sposób wyjaśnia, czym są stereotypy związane z płcią i jakie są ich konsekwencje oraz jak przedszkola mogą się przyczynić do ich wzmocnienia, ale także pokazuje, jak można pomóc dzieciom wychodzić poza stereotypowe myślenie o dziewczynkach/kobietach i chłopcach/mężczyznach.



## Zakończenie: W obronie szkoły

---

W niniejszej książce koncentrowaliśmy się na instytucjach edukacji formalnej, marginalnie tylko odnosząc się do pozaszkolnych, w tym rodzinnych, obszarów kształcenia i wychowania. Obecnie, coraz częściej pedagodzy i rodzice zatroskani o kształt edukacji podnoszą głosy, że być może wolnościowo-demokratyczne modele kształcenia lepiej byłyby realizowane w szkołach prywatnych, w ramach inicjatyw quasi-szkolnych lub w nauczaniu domowym. Opinie takie często wspierane są argumentami mającymi prawomocność jako prace naukowe lub klasyczne manifesty pedagogiczne. Sztandarową publikacją, być może najbardziej radykalnie stawiającą problem edukacyjnej demokracji, jest książka Ivana Illicha z 1971 roku *Odszkolnić społeczeństwo*, której nowy przekład opublikowano kilka lat temu (Illich, 2010). Główna teza tej niewielkiej książki sprowadza się w zasadzie do jednego: we współczesnym społeczeństwie szkoła, jako instytucja podporządkowana wyłącznie systemowej wydajności (gospodarczej, politycznej) stanowi czynnik alienacji i przeszkodę w rozwoju człowieka. Dlatego, zdaniem autora, instytucję tę należy znieść i zastąpić szeregiem rozwiązań sprzyjających swobodnemu, pozbawionemu przymusu i ideologicznej intoksykacji, indywidualnemu lub zespołowemu (sieciowemu) uczeniu się. Głosy entuzjastów wizji Illicha płyną zarówno od wolnościowo zorientowanych działaczy radykalnie lewicowych, jak i od całkiem umiarkowanych w poglądach na ład społeczny wolnorynkowych liberałów.

Przyznajemy, że bliższa jest nam perspektywa tych, którzy zamiast szkołę likwidować, chcą ją udoskonalać i uwolnić jej emancypacyjny

potencjał<sup>24</sup>, niż antyszkolne marzenia nie zawsze dobrze poinformowanych idealistów, czy tym bardziej dążenia tych, którzy chętnie widzieliby edukację jako wyjętą ze sfery publicznej i przeniesioną do instytucji działających według modelu biznesowego lub całkiem do sfery domowej. Wydaje się także, że obserwujemy dziś zjawisko, które objęło wiele idei zrodzonych w pełnym progresywnej nadziei przelomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia: rozwijaną przez Illicha radykalną wizję samokształcącego się społeczeństwa zawłaszczono na użytek neoliberalnego demontażu i utowarowienia sfery publicznej, w tym szkolnictwa. Inaczej niż niektórzy pedagogiczni radykałowie sprzed lat czterdziestu, stoimy na stanowisku, że w obecnych warunkach szkołę - i to szkołę publiczną, jako jedną z instytucji mogących potencjalnie stwarzać warunki bardziej egalitarnego rozwoju społecznego - należy ocalić.

Obrona szkoły jako jednej z najważniejszych (a być może najważniejszej) przestrzeni edukacji w życiu człowieka nie oznacza jednak bezkrytycznej zgody na dominujący obecnie w szkolnictwie publicznym w Polsce model wychowania, kształcenia i organizacji na poziomie systemowym. W kolejnych rozdziałach próbowaliśmy pokazać

<sup>24</sup> Zob. np. głosy w dyskusji wokół książki Illicha na łamach kwartalnika „Bez Dogmatu”. Jedną z rozmówczyń, Katarzyna Szumlewicka, mówiła m.in.: „Nauka w ujęciu Illicha miałyby nie być obowiązkowa, a w zakresie działań alternatywnych form edukacji, przypominających raczej zwiedzanie galerii sztuki czy warsztatu pracy, przestałyby wchodzić w opiekę nad dziećmi. Innymi słowy, nikt nie ręczyłby za ich bezpieczeństwo. Trudno o podejście bardziej abstrakcyjne, nieliczące się z dobrem dzieci. [...] Skupianie się w grupy oparte na wspólnocie zainteresowań i uczenie się świata tylko od tych grup, skazywałoby na plemienność i partykularyzm, brak jakiegokolwiek wspólnej podstawy umożliwiającej porozumienie. Zresztą po co używać trybu przypuszczającego. Dzisiejszy Internet do złudzenia przypomina «sieć możliwości» i konstelację «instytucji towarzyskich» postulowaną przez Illicha. Wyobraźmy sobie, że wszelka edukacja pochodzi tylko stamtąd. Mimo że z sieci można się dowiedzieć naprawdę wiele, jest to obraz wysoce odstręczający. [...] U podstaw nowoczesnej idei szkoły powszechnej i obowiązkowej leży idea emancypacyjna. Powoływali się na nią reformatorzy domagający się udostępnienia szkół ludziom z warstw ludowych; to ją niósł na sztandarach feministki, które wywalczyły dla dziewcząt możliwość edukacji instytucjonalnej. [...] Jeszcze jedna cecha szkoły jest bardzo oświeceniowa. Mimo że daleka od zarzucanej jej wszechmocy, faktycznie opiera się na uniwersalności, w dodatku przymusowej; niezależnie od woli rodziców i do pewnego wieku także dzieci. Bardzo łatwo tego nadużyć, narzucając wszystkim edukację preferującą konkretną grupę lub dyskryminującą inną. Mimo to niezwykle trudno zasadność tego przymusu podważyć [...]” („Bez Dogmatu”, 2011 (89), s. 14-17).

na wybranych, choć możliwie różnorodnych przykładach, czego brakuje polskiej oświacie do tego, aby można było mówić o wolnościowym, równościowym i podmiotowym podejściu. Ukazaliśmy niektóre ze skutków takich braków. Naszym zamiarem nie było jednak krytykowanie nauczycieli, tak powszechne wszak nie tylko wśród nie zawsze kompetentnych dziennikarzy czy polityków, ale i w niektórych kręgach pedagogów akademickich. Przeciwnie, podkreślić wypada godny podziwu wysiłek wielu pracowników i pracowników instytucji edukacji formalnej na rzecz zmian w kierunku takiego modelu wychowania i kształcenia, w którym dzieci i młodzież mogłyby przeżyć ciekawy, pełen inspiracji i poczucia godności okres życia. Wielu nauczycieli dokłada też wszelkich starań, aby szkoła oddziaływała „na zewnątrz”, jako czynnik pogłębiania demokratyzacji. Działania te pozostają w zdecydowanej większości poza zasięgiem oglądu mediów, skupionych raczej na tropieniu dobrze sprzedających się skandali, niż na wspieraniu procesów wychowawczych - procesów trudnych i często niezrozumiałych dla osób spoza środowisk pedagogicznych i nauczycielskich. Nie chodzi zatem o obronę szkoły przed nauczycielami, gdyż tak naprawdę tylko oni sami, wspólnie ze społecznościami uczniowskimi i w dialogu z rodzicami, mogą ocalić to, co w edukacji najbardziej wartościowe oraz odkrywać nowe możliwości szkolnych wspólnot.

Tym zaś, co wymaga krytycznej refleksji, jest postępujący proces urynkwienia szkolnictwa i biurokratyzacja codziennej pracy placówek, na co zwracają uwagę sami nauczyciele. Pod pozorem kolejnych „reform” i udoskonaleń, ubranych nierzadko w pozytywnie brzmiące hasła i wartości, dokonuje się na polskiej szkole długofalowego eksperymentu, którego efekty już teraz mogą być trudne do odwrócenia. Uczynienie z edukacji towaru, sprowadzenie jej do instrumentalnej racjonalności „korzystnego wyboru” oraz aprobowanie jej funkcji w tworzeniu społecznych dystynkcji, nie tylko zawęży możliwości pełniejszego rozwoju jednostek, ale prowadzi do erozji społecznych fundamentów życiowych doświadczeń. Gdy doświadczenia szkolne zostaną całkiem zdominowane przez rywalizację, egoistycznie pojmowany indywidualizm i konformizm przygotowania do ról w kapitalistycznym teatrze życia, postawy, takie jak solidarność, troska o innych czy odwaga cywilna, mogą okazać się dla następnych pokoleń już nie tyle nieoptyczne, nudne czy śmieszne, ile zwyczajnie niezrozumiałe. A na ich miejsce

mogą pojawić się aksjologiczne protezy z repertuaru bezwzględnie hierarchicznego społecznego darwinizmu i neotrybalistycznych opowieści o „prawdziwej tożsamości”.

Inna edukacja jest możliwa... Demokratyczna, oparta na podmiotowym dialogu, zmieniająca świat. I publiczna. Bo taka najpełniej, naszym zdaniem, połączyć może konstytutywne dla demokracji zasady otwartego dialogu, działania na rzecz dobra wspólnego wewnątrz szkoły i w jej otoczeniu, obywatelskiej odpowiedzialności, różnorodności i solidarności. Pionierem takiej edukacji - państwowej i demokratycznej jednocześnie - był w latach po drugiej wojnie światowej brytyjski działacz oświatowy Alex Bloom. W działającej w otoczeniu powojennych ruin londyńskiego East Endu szkole średniej St. George-in-the-East, Bloom i jego współpracownicy oraz uczniowie stworzyli społeczność współdecydującą o codziennych sprawach placówki, treści i planie zajęć lekcyjnych i sposobach wspólnego spędzania czasu wolnego. Bez strachu przed autorytetem i dyscypliną. Stawiając współpracę nad rywalizację i indywidualność nad powierzchownie rozumianą „personalizację”. Kluczowy dla wizji Blooma był rozwój osobowy uczniów we wspólnocie, dokonujący się przy indywidualnym podejściu nauczycieli oraz w takim modelu i zakresie nauki, jaki poszczególni uczniowie uznali za odpowiedni dla siebie (na przykład poprzez grupy skupione wokół szkolnych projektów badawczych). Szkoła ta stawiała na „radikalny głos uczniów”, umożliwiając demokratyczną debatę i przejrysty proces decyzyjno-kontrolny poprzez radę szkoły (z udziałem uczniów, w tym autonomiczny „panel uczniowski”) oraz cotygodniowe ewaluacje (Fielding, w druku). Książkę tę chcielibyśmy zamknąć końcowym cytatem z artykułu Alexa Blooma, opublikowanego w 1949 roku, zatytułowanego *Rywalizacja czy współpraca?*

„I wreszcie muszę powtórzyć, że nasza szkoła jest placówką państwową i że to, co osiągnęliśmy, dokonano się w ramach państwowego systemu oświaty. Podkreślam to nie dlatego, że oczekujemy współczucia, ale aby przekonać wielu sceptyków pracujących w podobnych warunkach, że możliwa jest postępowa edukacja w ramach państwowego systemu oświaty, pomimo ograniczeń związanych z przestrzenią, liczebnością kadry i bazą materialną. Być może to właśnie z powodu tych ograniczeń jeszcze bardziej potrzebujemy pionierów” (Bloom, b.d.).

# Bibliografia

---

- Abramowicz, M. (red.). (2011). *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica* 31, 1, 53-67.
- Antoszewski, A., Herbut, R. (red.). (1998). *Leksykon politologii*. Wrocław: Atla 2.
- Białecki, I. (1982). *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Wrocław: Ossolineum.
- Białecki, I. (1999). Nierówności edukacyjne w Polsce, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 14, 19-42.
- Biedroń, R., Abramowicz, M. (2007). Polski system edukacji, czyli promocja homofobii. W: M. Abramowicz (red.). *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2007* (s. 53-57). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa.
- Bloom, A. (b.d.). *Rywalizacja czy współpraca?* W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.). *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej [w druku].
- Błeszyński, J. (2006). *Pedagogika specjalna*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (t. 3, s. 313-336). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Borowicz, R. (1988). *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2007). Nowomowa neoliberalna. Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty. *Recykling Idei*, 9, 6-10.

- Cagliari, P., Barozzi A., Giudici C. (b.d). *Ku edukacyjnemu przedsięwzięciu opartemu na partycypacji - przemyslenia, teorie i doświadczenia*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.). *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej [w druku].
- Campbell, A., Brooker, N. (1990). *Tom, Dick and/or Harriet: Some interventionist strategies against boys' sexist behaviour*. W: E. Tutchell (red.). *Dolls and dungarees: gender issues in the primary school curriculum* (s. 71-78). Milton Keynes: Open University Press.
- Červinková, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu - z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe 1, 48, 123-37*.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2014). *Możliwa jest szkoła walcząca o równość. Rozmawia M. Szlosek*. W: *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 264-277). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Impuls.
- Chustecka, M. (2011). *Analiza podręczników i podstawy programowej - przedmiot wychowanie do życia w rodzinie*. W: M. Abramowicz (red.). *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (s. 227-282). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Clark, M. (1989). *Anastasia is a normal developer because she is unique*. *Oxford Review of Education 15, 3, 243-55*.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Cambridge, UK: Polity Press in association with B. Blackwell.
- Connell, R. (2013). *Socjologia płci: płęć w ujęciu globalnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1998). *Badanie w działaniu - fanaberia czy konieczność?* W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 287-302). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- D'Arcy, S. (1990). *Towards a non-sexist primary classroom*. W: E. Tutchell (red.). *Dolls and dungarees: gender issues in the primary school curriculum* (s. 79-88). Milton Keynes: Open University Press.
- Dahlberg, G. (1997). *Images of the Child, Knowledge and Learning*. University of Victoria: BC.
- Dahlberg, G., i Moss P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education. Contesting early childhood series*. New York: RoutledgeFalmer.

- Dahlberg, G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- DAK. (b.d.) *Democracy in kindergartens, why? DAK a Comenius project with partners from Denmark, England, Norway and Sweden*.
- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education* 15, 3, 229-241.
- Davies, B. (2003a). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, B. (2003b). *Working with primary school children to deconstruct gender*. W: C. Skelton, B. Francis (red.). *Boys and girls in the primary classroom* (s. 132-150). Maidenhead: Open University Press.
- Deklaracja Praw Dziecka. (1924). Pobrane 08 lipca 2014, z: <http://unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Akty-prawne>.
- Dewey, J. (1980). *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy*. W: J. Boydston (red.). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924* (s. 137-143). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dziurok, M. (2011). *Analiza podręczników i podstawy programowej - przedmiot historia*. W: M. Abramowicz (red.). *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (s. 159-187). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Erenc, J. (2008). *Bycie innym: problem wykluczenia i izolacji ludzi niepełnosprawnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Falkiewicz-Szult, M. (2007). *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*. W: M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (red.). *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty* (s. 355-363). Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Fielding, M. (b.d). *Alex Bloom - pionier radykalnej edukacji państwowej*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.). *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej [w druku].
- Fielding, M., Moss P. (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*. London-New York: Routledge.
- Filipiak, L. (2011). *Kwestia romska w polskiej polityce okresu transformacji*. W: T. Szyszlak (red.). *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej* (s. 27-47). Wrocław: Fundacja Integracji Społecznej Prom: Centrum Badań Partnerstwa Wschodniego.
- Fortunati, A. (2006). *The Education of Young Children as a Community Project: The Experience of San Miniato*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

- Freire, P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 67-78), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York-London: Continuum.
- Gawlicz, K. (2002). *Children doing and undoing gender. The case of a Polish kindergarten group*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. Helgi Kelle, Central European University.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools Play with Power: Constructing the Child, the Teacher and the Preschool in Two Polish Childcare Institutions*. Roskilde: Graduate School in Lifelong Learning.
- Gawlicz, K., Starnawski M. (2010). «*To nie jest życie*». *Ubóstwo kobiet, perspektywy pomocy i wyzwania miejskiego ładu lokalnego na przykładzie Wałbrzycha*. W: P. Żuk (red.). *O wspólnocie obywatelskiej w cieniu kapitalizmu: ład lokalny, lewica, demokracja* (s. 143-180). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2013). *Areas of discrimination and marginalisation in school and preschool education in Poland*. W: M. Starnawski, P. Rudnicki, M. Nowak-Dziemianowicz (red.). *Educational change and challenges in Poland and the Czech Republic after 1989* (s. 39-52). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gawlicz, K., Zwiernik, J. (2014). *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sottan (red.). *Przez praktykę do profesjonalizmu - przez refleksję do skutecznego działania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gaylor, A. (2009). *Wolę się pobawić na dworze*. W: D. MvGowan (red.). *Poza wiarą. Jak wychować etyczne, wrażliwe dzieci w świeckiej rodzinie* (s. 52-53). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Geertz, C. (2003). *Opis gęsty - w stronę interpretatywnej teorii kultury*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.). *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej* (s. 35-58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H A. (2010). *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 111-137). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gmiterek-Zabłocka, A. (2014). *Modlitwa ze szkolnej tablicy. Sprawę bada rzecznik praw obywatelskich*. Pobrane 10 lipca 2014, z: <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,16273176.html>.
- Gmiterek-Zabłocka, A., Waszkiewicz, M. (b.d.). *Wypełnianie «skrzynki cnót», czyli jak publiczne przedszkole przygotowuje się*



- do kanonizacji Jana Pawła II. Pobrane 10 lipca 2014, z: <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,15531318.html>.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between sexes. *Theory and Society*, 4, 301-331.
- Gołębniak, B. D. (2007). *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 98-122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*. (2002). Budapest: European Roma Rights Center.
- Grell, B., Köhler, T., Pankowski, R., Sineaeva, N., Starnawski, M. (2009). *Hate crime monitoring and victim assistance in Poland and Germany*. Berlin: Nigdy Więcej / Opferperspektive.
- Gribble, D. (2005). *Edukacja w wolności: w poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hellwig, J. (1999) Pedagogika «nowego wychowania» w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku: podstawowe przejawy i współczesne odniesienia. *Rocznik Pedagogiczny*, 22, 59-65.
- Hohmann, U. (2007). *The importance of equal opportunities in the early years*. W: J. Willan, R. Parker-Rees, J. Savage (red.). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's worlds and children's lives* (2. wyd.). Exeter: Learning Matters.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, London: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Indications. Preschools and infant-toddler centres of the Municipality of Reggio Emilia*. (2011). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Jonczy-Adamska, M. (2011a). *Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. W: M. Abramowicz (red.) *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (s. 94-115). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Jonczy-Adamska, M. (2011b). *Analiza podręczników i podstawy programowej - przedmiot wiedza o społeczeństwie*. W: M. Abramowicz (red.) *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (s. 188-226). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Kalinowska, E. (1995). Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn, w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2, 219-253.

- Karkowska, M. (2009). *Socjologia wychowania - wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Klima, J., Paszko, A. (2010). *Romowie w warunkach przemian wolnorynkowych*. W: M. Zawicki, A. Paszko (red.). *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy* (s. 117-132). Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego, 2010.
- Klinik, A., Prysak, D. (red.). (2011) *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Klus-Stańska, D. (2009). Czy można być za młodym na autonomię? *Problemy Wczesnej Edukacji* 2, 10, 239-43.
- Klus-Stańska, D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2013). *Szkola, jakiej nie znam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.). *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 306-336). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r., Dz. U. 1998 nr 51 poz. 318. Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19980510318>.
- Kopciewicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kopciewicz, L. (2011). Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje - John Dewey, Paulo Freire, *Forum Oświatowe*, 2(45), 27-39.
- Kornak, M. (2009). *Brunatna Księga, 1987-2009*. Warszawa: Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”/Collegium Civitas.
- Kornak, M. (2010). *Brunatna Księga, 2009-2010*. Warszawa: Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”/Centrum Monitorowania Rasizmu w Europie Wschodniej.
- Kornak, M., Tatar, A. (2012). *Brunatna Księga, 2011-2012*. Warszawa: Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.
- Kosakowski, C., Krause A., Przybyliński S. (red.). (2006). *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kosyło, H. (2011). Przeszanie „pedagogii uciśnionych” Paula Freire. *Forum Oświatowe*, 2(45), 7-26.
- Kosyło, P. (2008). *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji: komentarz do badań empirycznych*. Kraków: Impuls.
- Kozakiewicz, M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

- Krasuska, K. (2014). *Jaki gender jest, każdy widzi: podstawowe terminy*. W: *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 46-54). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Kruszelnicka, J. (2007). „Wkład” ukrytego programu szkoły w utrwalanie poczucia nierówności społecznych. W: J. Klebaniuk (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 83-98). Warszawa: Eneteia.
- Kwieciński, Z. (2002). *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2012). *Demokracja w edukacji czy edukacja dla demokracji?* W: Zbigniew Kwieciński. *Pedagogie postu: preteksty -konteksty - podteksty* (s. 57-65). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2013). *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskusów - w stronę pedagogiki pozytywnej*. Materiały z VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Gdańsk.
- Lamch, M., Zielkowski, D. (2008). *Polscy faceci w szpilkach*. Pobrane 14 lipca 2014, z: <http://studencie.pl/artykuly/5419/Polscy-faceci-w-szpiłkach/>.
- Laskowska, A. (2014). *Tematyka gender w podręcznikach do nauczania zintegrowanego*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem prof. DSW dr hab. Jolanty Zwiernik, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Lewin, K. (2010). *Badania w działaniu a problemy mniejszości*. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5-18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ludwikowski, R. (1998). *Demokracja*. W: *Encyklopedia socjologii* (t. 1, s. 119-125). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Łucznińska, B. (1998). *Ideologia nowego wychowania na łamach «Ruchu Pedagogicznego» w dwudziestoleciu międzywojennym*. W: B. Gawlina (red.). *Wychowanie: interpretacja jego wartości i granic* (s. 83-107). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Macedo, D. P., Freire, P. (2010). *Dialog: kultura, język i rasa*. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 231-262). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman Pub.

- McGuffey, S. C., Rich, L. B. (1999). Playing in the Gender Transgression Zone: Race, Class, and Hegemonic Masculinity in Middle Childhood. *Gender & Society* 13, 5: 608-27.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (2005). *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 307-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Messner, M. A. (2000). Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. *Gender & Society* 14, 6, 765-784.
- Męczkowska-Christiansen, A., Mikiewicz, P. (red.). (2009). *Idee - Diagnozy - Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkiecy teoretyczne i studia empiryczne)*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. (1997). Pobrane 08 lipca 2014, z: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/on-z/1966a.html>.
- Mikiewicz, P. (2007). Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji. W: J. Klebaniuk (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 67-82). Warszawa: Eneteia.
- Miksza, M. (2014). *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moss, P. (2009). *There Are Alternatives!: Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. New York, NY: Routledge.
- Neill, A. S. (1994). *Nowa Summerhill*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nikitorowicz, J. (2013). *Patriotyzm i nacjonalizm: ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nycz, K. (2014). *Wiedza dzieci na temat niepełnosprawności w podręczniku do klasy III i wypowiedziach dzieci*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem prof. DSW dr hab. Jolanty Zwiernik, Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.
- Orłowska, B. A., Prüfer, P. (red.). (2013). *Edukacja i niepełnosprawność w wyobraźni socjopedagogicznej*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża.

- Pankowska, D. (2009). *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*. W: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji* (s. 29-67). Warszawa: Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Pasterze Kościoła katolickiego w Polsce. „Zagrożenia rodziny płynące z ideologii gender -list pasterski na Niedzielę Świętej Rodziny”. (2014). W: *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 334-342). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Pawłęga, M. (2011). *Analiza podręczników i podstawy programowej - przedmiot język polski*. W: M. Abramowicz (red.). *Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (s. 116-158). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.
- Pogorzelska, M. (2012). Edukacja. Między stereotypem a milczeniem. W: M. Makuchowska, M. Pawłęga (red.). *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011* (s. 185-199). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-Fuzja.
- Pogorzelska, M. (2014). Przeciwdziałanie szkolnej homofobii: doświadczenia holenderskie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 50-53.
- Prott, R., Preissing, C. (red.). (2006). *Bridging Diversity an Early Childhood Curriculum (Berliner Bildungsprogramm)*. Berlin: Verl. Das Netz.
- Pudzianowska, D. (2007). Sprawa Grzelak przeciwko Polsce. *Biuletyn Informacyjny*.
- Reay, D. (2001). «Spice Girls», «Nice Girls», «Girlies», and «Tomboys»: Gender Discourses, Girls' Cultures and Femininities in the Primary Classroom. *Gender and Education* 13, 2, 153-66.
- Renold, E. (2001) «Square-Girls», Femininity and the Negotiation of Academic Success in the Primary School. *British Educational Research Journal* 27, 5, 577-588.
- Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz. U. 1992, nr 36, poz. 155, znowelizowane 25 marca 2014 roku. Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920360155>.
- 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. 2012, poz. 977. Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>.

- Skelton, C., Francis, B. (2003). *Introduction. Boys and girls in the primary classroom*. W: C. Skelton, B. Francis (red.). *Boys and girls in the primary classroom* (s. 3-15), Maidenhead: Open University Press.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the preschool Lpfö 98: revised 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skuza, P. (2005). Wykluczenie osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 1, 61-80.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sobczak, J. (1998). „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939). Bydgoszcz: Wydaw. Uczelniane WSP.
- Starnawski, M. (2012). *Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej*. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemiannowicz (red.). *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji* (s. 369-406). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szkudlarek, T. (2007). *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: J. Klebaniuk (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 31-52). Warszawa: Eneteia.
- Sztobryn, S. (2005). *Pedagogika Nowego Wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 278-292). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztobryn, S. (2006). *Historia wychowania*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. 1-77). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Szymańczak, J. (2011). Społeczność Romów w Polsce. *Analizy, Biuro Analiz Sejmowych* 1, 45 (17 styczeń 2011). Pobrane 10 lipca 2014. z: <http://www.bas.sejm.gov.pl/analizy.php>.
- Szymański, M. J. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ślipka, U. (2014). *Początek drogi zawodowej w wypowiedziach nauczycieli wczesnej edukacji z ponad dziesięcioletnim stażem*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem prof. DSW dr hab. Jolanty Zwiernik, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Świerszcz, J. (red.). (2012). *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.
- Tarnowski, J. (2005). *Pedagogika egzystencjalna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 248-260). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki: studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Thorne, B. (1987). Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children? *Gender & Society* 1, 1, 85-109.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Thornton, L., Brunton, P. (2005). *Understanding the Reggio Approach: Reflections on the Early Childhood Experience of Reggio Emilia*. London: David Fulton.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141. Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050170141>.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991, Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425. Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>.
- W trzy lata od wyroku Grzelak przeciwko Polsce wciąż trudno o lekcje etyki w szkołach. (2013). Pobrane 30 lipca 2014, z: <http://www.hfhr.pl/w-trzy-lata-od-wyroku-grzelak-przeciwko-polsce-wciaz-trudno-o-lekcje-etyki-w-szkolach/>.
- Wagner, J. T. (2006). *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries*. W: J. Einarsdottir, J. T. Wagner (red.). *Nordic Childhoods and Early Education*. Greenwich (s. 289-306). Conn: IAP-Information Age Pub.
- Wallerstein, I. (2007). *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*. Warszawa: Dialog.
- Wiśniewska, K. (2014). Na adorację relikwii Jana Pawła II zamiast na lekcje. Pobrane 10 lipca 2014, z: <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/2029020,114871,15972218.html>.
- Wojciechowski, F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Warszawa: Żak.
- Wotoszyn, S. (2005). *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1, s. 155-180). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wright, E. O. (2007). Guidelines for envisioning real utopias. *Soundings* 36 (Summer), 26-39.
- Zwiernik, J. (1996). *Alternatywa w edukacji przedszkolnej: studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

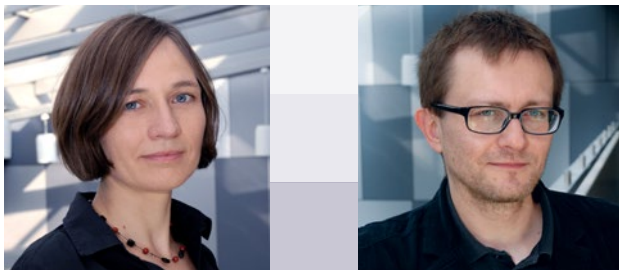
Żylińska, M. (2014). *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* W: B. Kutrowska, A. Pereswiet-Soltan (red.). *Przez praktykę do profesjonalizmu - przez refleksję do skutecznego działania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.



# Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

<http://www.praktyka.dsw.edu.pl>



**Dr Katarzyna Gawlicz**, absolwentka filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego i gender studies Uniwersytetu Środkowoeuropejskiego w Budapeszcie. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskała w Roskilde University, Dania. Pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jej zainteresowania naukowe obejmują problematykę wczesnej edukacji (w tym szczególnie kwestie demokracji w edukacji), badania nad dzieciństwem i gender. Współpracuje z międzynarodową siecią osób zajmujących się wczesną edukacją ConCrit ([www.concrit.org](http://www.concrit.org)). Redaktorka pisma społecznie zaangażowanego „Recykling Idei”.

**Marcin Starnawski**, od 2006 r. pracuje w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, gdzie prowadzi zajęcia m.in. z socjologii wychowania oraz współczesnych koncepcji i systemów edukacyjnych; autor, współautor i tłumacz kilkudziesięciu publikacji, głównie na temat dyskryminacji, uprzedzeń i nierówności, pedagogiki krytycznej, tożsamości kulturowej oraz ruchów społecznych; ukończył socjologię na Uniwersytecie Wrocławskim, studiował na Uniwersytecie Oksfordzkim oraz Uniwersytecie Północnej Karoliny w Greensboro (USA).

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-74-1



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

