

Justyna Wojniak

Edukacja równościowa w szkole. Wątki antydyskryminacyjne w polskich podręcznikach dla pierwszego etapu kształcenia na tle wybranych krajów Unii Europejskiej

Współcześnie zjawisko dyskryminacji, jego przesłanki oraz sposoby eliminowania wszelkich jego przejawów podnoszone są w zróżnicowanych obszarach dyskursu publicznego i angażują rozmaite podmioty, które w mniejszym bądź większym stopniu nadają ton życiu publicznemu. Można tu wskazać organizacje międzynarodowe i ich organy, a także decydentów działających na poziomie krajowym. Nie mniej istotna jest również aktywność organizacji pozarządowych oraz jednostek ze świata polityki czy kultury, które opierając się na autorytecie, jakim cieszą się wśród opinii publicznej, angażują się w walkę z dyskryminacją.

Sądzić by zatem można, iż swoiste antydyskryminacyjne standardy są już stosunkowo głęboko wpisane w społeczną świadomość i problem nierównego traktowania w większości nowoczesnych, wysoko rozwiniętych społeczeństwach staje się powoli zjawiskiem marginalnym. Dodatkowo niewątpliwie traci on na znaczeniu w obliczu innych równie, a według niektórych nawet bardziej niepokojących zjawisk, z jakimi borykają się współczesne społeczeństwa, a wśród których wymienić można kryzys ekonomiczny czy zagrożenie terrorystyczne.

Jak się jednak wydaje, przekonanie takie stanowi przejaw daleko idącej krótkowzroczności, a nawet dość naiwnego optymizmu, bowiem, pomimo niewątpliwie pozytywnego oddźwięku różnego rodzaju inicjatyw antydyskryminacyjnych, w dalszym ciągu skala problemu pozostaje ogromna. W związku z tym szczególne znaczenie zyskują wszelkie działania o charakterze edukacyjnym, mające na celu uświadamianie społecznej szkodliwości praktyk dyskryminacyjnych oraz kształtowanie postaw równościowych przede wszystkim wśród dzieci i młodzieży.

Międzynarodowe regulacje na rzecz eliminowania przejawów dyskryminacji w edukacji

Zjawisko dyskryminacji oraz konieczność eliminowania wszelkich jej przejawów od lat stanowi przedmiot zainteresowania i impuls do działania organizacji międzynarodowych, zarówno tych działających w wymiarze globalnym (ONZ), jak i w skali regionalnej, przykładowo europejskiej. Wśród tych ostatnich największą

aktywnością wykazuje się Rada Europy, która wśród filarów swojej działalności wymienia demokrację, prawa człowieka oraz rzady prawa. Istotnym obszarem, w jakim organizacja ta promuje wspomniane wartości, stanowi edukacja, która jest w „coraz większym stopniu postrzegana jako środek hamujący przemoc, rasizm, ekstremizm, ksenofobię, dyskryminację i brak tolerancji”, czytamy w przyjętej w 2010 roku przez 47 państw członkowskich Rady Europy *Karcie Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka* (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_POL.pdf).

Jakkolwiek dokument ten nie ma charakteru wiążącego, stanowi on istotny punkt odniesienia dla wszystkich osób zajmujących się edukacją w szerokim tego słowa znaczeniu. W procesie tym fundamentalną rolę zyskuje

promowanie spójności społecznej i dialogu międzykulturowego, docenianie różnorodności i uznanie równości, w tym równouprawnienia płci. Dlatego kluczowe jest rozwijanie wiedzy oraz umiejętności interpersonalnych i społecznych, które ograniczają konflikty, sprzyjają poszanowaniu i zrozumieniu różnic występujących między poszczególnymi grupami etnicznymi i wyznaniowymi, budują wzajemne poszanowanie godności człowieka i wspólnych wartości, zachęcają do dialogu oraz promują pokojowe rozwiązywanie problemów i sporów (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_POL.pdf).

Warto podkreślić, iż jeden z bardziej istotnych przedmiotów regulacji prawno-międzynarodowych w obszarze walki ze społeczną nierównością i niesprawiedliwym traktowaniem stanowi problem kulturowo warunkowanej dyskryminacji ze względu na płeć. Dokumentem, który wyznacza standardy w tym zakresie, stała się Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 1979 roku, przez Polskę ratyfikowana w roku 1980.

Akt ten jako jeden z obszarów, w których mamy do czynienia z przejawami dyskryminacji, wskazuje edukację:

Państwa Strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności [...]: wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych [...]. (Dz.U. z dnia 2 kwietnia 1982 r. Nr 10, poz. 71, art. 10).

Niewątpliwie, z punktu widzenia realizacji tego rodzaju celów niezbędne staje się eksponowanie znaczenia zasady *gender mainstreaming*. Zgodnie z nią odmienne uwarunkowania płci powinny być respektowane i uwzględniane zarówno w procesie legislacyjnym, jak i w rozmaitego typu programach czy inicjatywach podejmowanych i realizowanych przez władze publiczne. Jest to bowiem element istotny z punktu widzenia wypracowywania pluralistycznego podejścia w relacjach społecznych, oparte go na poszanowaniu różnorodności charakteryzujących obydwie płcie. Jak wskazuje definicja Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ, strategia ta polega na traktowaniu problemów i doświadczeń zarówno mężczyzn, jak i kobiet jako elementu kreowania,

wdrażania i ewaluacji szczegółowych polityk i programów działania w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej, z których i kobiety, i mężczyźni mogliby korzystać na równi. Ostatecznym zaś celem tych działań ma być osiągnięcie równości płci (Raport Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ za 1997 rok, nr A/52/3, 18.09.1997).

Wątki antydyskryminacyjne w dyskursie edukacyjnym

Interesujące wydaje się prześledzenie procesu wprowadzania wątków antydyskryminacyjnych do dyskursu edukacyjnego, także w obszarze zawartości szkolnych podręczników. Pojawienie się tego rodzaju treści w poszczególnych krajach datować można na okres około pół wieku temu (Meyer, Bromley, 2010: 111). Było to dość ściśle powiązane z narodzinami i rozwojem ruchu praw człowieka, który wyewoluował z oświeceniowej koncepcji praw obywatelskich. Uległy one stopniowej uniwersalizacji i adaptacji w zróżnicowanych kręgach kulturowych. Przeświadczenie, iż każda jednostka posiada określone prawa, ale też i obowiązki, bazowało na indywidualizacji podejścia do jednostki. W relacji z państwem i jego instytucjami zaczęto ją postrzegać jako aktora wpływającego na otaczającą go rzeczywistość, a nie tylko jako pasywnego beneficjenta dóbr przez to państwo dystrybuowanych.

Tym samym dokonano się swoiste przeniesienie akcentu z konieczności ochrony praw jednostki na rzecz edukowania jej w przedmiocie efektywnego korzystania z posiadanych przez nią uprawnień. W tym miejscu dodać należy, iż niewątpliwie waga przywiązywana do edukacji we wskazanym obszarze wyznaczana jest przez stopień, w jakim państwo respektuje prawa własnych obywateli. W przypadku krajów szeroko pojmowanego Zachodu, o ugruntowanej tradycji demokratycznej i daleko idącej partycypacji obywateli w życiu publicznym i społecznym, ten zakres będzie znacznie większy niż przykładowo w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie w ostatnich dziesięcioleciach dokonała się demokratyzacja ustroju politycznego i społecznego.

Znaczący wzrost zainteresowania tematyką praw człowieka oraz zagadnieniami równego traktowania i eliminowania tendencji dyskryminacyjnych zaobserwować można w połowie lat 90. ubiegłego wieku. Ten swoisty przełom związany jest z jednej strony z nasilaniem się zjawiska globalizacji w rozmaitych obszarach życia społecznego, a tym samym z relatywnym osłabieniem państwa narodowego, a z drugiej – z konsekwencjami takiego stanu rzeczy w obszarze edukacji. Otóż w przywołanym okresie zaobserwować można zmiany w procesach edukacyjnych. Przejawiają się one np. w relatywnym zmniejszeniu znaczenia nauczania historii poszczególnych państw czy narodów na rzecz wychowania obywatelskiego czy wiedzy o społeczeństwie (*civics and social studies*), mających wydźwięk bardziej uniwersalny (Meyer, Bromley 2010: 130–131). Nie bez wpływu na popularyzację tematyki praw człowieka w obszarze edukacji pozostawały rozmaite ruchy społeczne lat 70. i 80., przede wszystkim o liberalnej proweniencji. Stawiały one jednostkę w centrum uwagi, w miejsce eksponowanych wcześniej zbiorowości, takich jak wspólnoty narodowe, lokalne społeczności czy rodziny.

Następstwem postrzegania jednostki przez pryzmat przysługujących jej uprawnień stało się dążenie do eliminowania wszelkich przejawów dyskryminacji, przy czym szczególnie istotnym obszarem aktywności w tej dziedzinie okazuje się kształcenie i wychowanie. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługują treści, jakie znaleźć można w podręcznikach szkolnych.

Równość i różnorodność w polskiej szkole

Warto w tym kontekście zadać sobie pytanie, czy i w jakim zakresie w polskiej szkole obecne są kwestie takie, jak równość i różnorodność. Czy poruszane są zagadnienia wykluczenia, dyskryminacji oraz różnego rodzaju uprzedzeń i czy sytuuje się je w szerszym kontekście praw człowieka? Idąc o krok dalej w analizie tej problematyki, nasuwa się kolejne pytanie: czy uczniowie i uczennice mają możliwość rozwijania w polskiej szkole kompetencji antydyskryminacyjnych?

Wydaje się, że zagadnienia związane z antydyskryminacją – z jednej strony z racji standardów międzynarodowych obowiązujących w organizacjach, których Polska jest członkiem, a z drugiej w ścisłym związku z realiami będącymi konsekwencją postępującej globalizacji – powinny być oczywistym elementem procesu kształcenia i wychowania na wszystkich jego etapach. Szczególne znaczenie zyskuje tu początkowy etap edukacji obowiązkowej, chociażby ze względu na to, iż „kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego).

Analiza zapisów zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół wskazuje, iż problematyka szeroko pojętej dyskryminacji oraz działania mające na celu przeciwstawienie się jej przejawom zostały potraktowane w sposób dość ogólnikowy. Wśród celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej znajdziemy m.in. kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (Podstawa programowa...). Biorąc pod uwagę przywołane tendencje globalizacyjne sprzyjające przenikaniu się kultur, zapis ten można interpretować w duchu kształtowania u dzieci postawy otwartości i akceptacji dla różnorodności, choć nie zostało to jednoznacznie wyartykułowane.

Nieco bardziej precyzyjnie minister właściwy do spraw edukacji i wychowania wypowiada się w dalszej części cytowanego aktu, odwołując się do kształtowania przez szkołę podstawową w procesie kształcenia ogólnego u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. Wśród nich wzmiankowana jest postawa poszanowania dla innych tradycji i kultur, choć wyraźnym punktem odniesienia staje się tu poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu. Dość jednoznacznie kwestia ta jest rozstrzygnięta przez autorytatywne stwierdzenie, iż „szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (Podstawa programowa...).

Jakkolwiek treść przywołanego zapisu nie budzi wątpliwości co do intencji autorów omawianego dokumentu, to istotnym mankamentem tego sformułowania jest brak definicji pojęcia „dyskryminacja” oraz wskazania przejawów tego zjawiska czy obszarów, w jakich uczniowie i uczennice mogą się z nim zetknąć. Enigmatycznie brzmi także formuła „odpowiednich kroków”, które mają być podejmowane dla zapobiegania dyskryminacji (Jonczy-Adamska, 2013).

Z jednej strony można odnieść wrażenie, że minister podkreśla znaczenie elastycznego podejścia do omawianego problemu i potrzebę reagowania w sposób zindywidualizowany na przypadki takich zachowań. Z drugiej jednak strony odwołanie do „poszanowania innych kultur i tradycji” może sugerować, iż eliminowanie dyskryminacji ma dotyczyć tylko tego obszaru. Wywołuje to z kolei niebezpieczeństwo zawężania interpretacji omawianego zjawiska do jednego tylko wymiaru.

Pewne wskazówki dotyczące zapobiegania dyskryminacji znaleźć można w opisie treści nauczania z zakresu etyki, gdzie nacisk położony jest na „uświadomienie dziecku różnic ekonomicznych istniejących w społeczeństwie i na potrzebę unikania manifestowania swojej zamożności i powstrzymywania się od dokuczania dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach” (Podstawa programowa...).

Nieco szerzej problem nierównego traktowania przedstawiony jest w części rozporządzenia dotyczącej treści nauczania będących przedmiotem wymagań szczegółowych na koniec klasy III. W zakresie etyki na tym etapie kształcenia „uczeń rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny” (Podstawa programowa...).

Problematyka antydyskryminacyjna w podstawie programowej pojawia się raz jeszcze przy omawianiu treści z obszaru edukacji społecznej. W tym wypadku mowa jest o tolerancyjności „wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.” oraz o wiedzy, że „wszyscy ludzie mają równe prawa” (Podstawa programowa...). Powtórzone zatem zostają kryteria już raz przywołane, uzupełnione o ogólną zasadę równych praw, co budzić może obawę, iż zapis ten ma charakter deklaracyjny i nie znajduje przełożenia na konkretne rozwiązania systemowe, jakie funkcjonują w polskiej szkole (Podstawa programowa...).

W rozważaniach na temat obecności problematyki antydyskryminacyjnej na gruncie polskiej edukacji warto odnieść się do raportu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej z 2011 roku. Nosi on dość znamienity tytuł *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Analizy przeprowadzone przez autorów tego opracowania dotyczyły m.in. takich obszarów, jak system kształcenia nauczycieli, w tym oferta studiów podyplomowych. Przedmiotem badania były także podstawa programowa i podręczniki do języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie oraz wychowania do życia w rodzinie obowiązujące na III i IV etapie kształcenia. Konkluzja, jaka pojawia się po lekturze tego raportu, jest jednoznaczna: „obecność tematyki antydyskryminacyjnej, równości i różnorodności w systemie edukacji formalnej jest niewielka, a treści przekazywane dzieciom i młodzieży podczas nauki w szkole często stanowią powielenie funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń dotyczących różnych grup społecznych zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem społecznym” (Abramowicz, 2011: 5).

Interesujące są również spostrzeżenia nauczycieli i nauczycielek, jakie znalazły się w przywołanym raporcie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Jakkolwiek znaczna część badanych na pytanie, czy w ich szkole można mówić o edukacji antydyskryminacyjnej, udziela odpowiedzi twierdzącej, nie potrafią oni jednak wskazać konkretnych przykładów tego rodzaju inicjatyw, ograniczając się do ogólnikowych wypowiedzi (Abramowicz, 2011: 284). Wynika z nich, iż problematyka równościowa nie wchodzi w zakres prowadzonych przez badanych przedmiotów (historia, wychowanie do życia w rodzinie). Nieco inaczej jest w przypadku zajęć z wiedzy o społeczeństwie czy godzin wychowawczych, aczkolwiek badani operują tu kategorią edukacji antydyskryminacyjnej prowadzonej w sposób pośredni, „nie wprost” (Abramowicz, 2011: 284).

Realizowane aktywności przyjmują zatem formę projektów czy imprez promujących integrację (wycieczki, zajęcia prowadzone przez szkolnego pedagoga, edukacja filmowa, wolontariat). Edukacja równościowa odbywa się także z wykorzystaniem formuły zajęć pozalekcyjnych, a więc nieobowiązkowych. Realizowane są też działania interwencyjne, podejmowane w sytuacji, gdy zachowania uczniów budzą u nauczyciela czy nauczycielki niepokój z racji ich dyskryminującego charakteru. Jeśli chodzi o obszary dyskryminacji, jakie szkoła poprzez wspomniane działania próbuje eliminować, to wymienić można przede wszystkim dyskryminację rasową lub ze względu na pochodzenie etniczne czy narodowe. Inne wątki, jak: niepełnosprawność fizyczna, różnice religijne, stereotypy płciowe, orientacja seksualna bądź podziały społeczne były wymieniane tylko sporadycznie. Autorzy raportu za zasadne uznają więc założenie, iż odniesienie się do którejś z wymienionych sfer w głównej mierze zależy od dobrej woli nauczyciela/nauczycielki, a także jego/jej indywidualnego uwrażliwienia na kwestie dyskryminacji (Abramowicz, 2011: 284–285).

Tematyka równościowa w podręcznikach szkolnych

Na lukę w zakresie realizowania tematyki równościowej w polskiej szkole uwagę zwracają również autorki poradnika dla nauczycieli i nauczycielek *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji* (Majewska, Rutkowska, 2007: 9).

Mimo że równouprawnienie kobiet i mężczyzn oraz niedyskryminowanie ze względu na pochodzenie, religię, sprawność fizyczną, wiek czy orientację seksualną to standardy zapisane w polskiej ustawie zasadniczej oraz w dokumentach międzynarodowych, których Polska jest sygnatariuszem, edukacja równościowa w dalszym ciągu jest traktowana marginalnie, także na gruncie obowiązujących podręczników.

Jak pokazują dane gromadzone i opracowywane przez Europejską Sieć Informacji o Edukacji (Eurydice), problem obserwowany jest nie tylko w krajach tzw. nowej Unii. Niezależnie od priorytetowego traktowania walki z wszelkimi przejawami dyskryminacji poszczególnych grup czy kategorii jednostek, szczególnie wyraziście zarysowuje się zjawisko nierówności ze względu na płeć. Z tego też względu większość państw albo już realizuje politykę na rzecz eliminowania w edukacji przejawów dyskryminacji ze względu na płeć, albo podjęła kroki zmierzające do opracowania programów działania w tym zakresie. W grupie państw, które nie sformułowały żąd-

nych założeń polityki w dziedzinie równouprawnienia płci w edukacji, znalazły się: Estonia, Włochy, Węgry, Słowacja, a także Polska (<http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/genderpr1.pdf>).

Szereg zastrzeżeń ze strony Komisji Europejskiej budzą także treści znajdujące się w podręcznikach szkolnych. Wśród nich wskazywana jest szczególnie tendencja do utrwalania stereotypowego podziału ról społecznych przez język, jakim posługują się autorzy zamieszczanych w podręcznikach tekstów. Podnoszona jest również różnica w częstości prezentowania chłopców i dziewcząt – częściej bohaterami tekstów i ilustracji w podręcznikach są mężczyźni i chłopcy. Ponadto krytycznie oceniany jest kontekst prezentowania przedstawicieli obydwu płci: chłopcy i mężczyźni ukazywani są jako postacie aktywne w sferze publicznej (zawodowej), natomiast w opisie i prezentacji kobiet dominuje kontekst domu lub relacji uczuciowych (<http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/genderpr1.pdf>).

Należy jednak zaznaczyć, że nie istnieją żadne regulacje o charakterze wspólnotowym, które odnosiłyby się do realizacji edukacji równościowej, jako że kształtowanie polityki oświatowej pozostaje w wyłącznej gestii państw członkowskich. Część z nich (Niemcy, Irlandia, Łotwa, Austria czy Irlandia) wprowadziła oficjalne wytyczne dla autorów w zakresie sposobów poruszania zagadnień równościowych w podręcznikach i tekstach edukacyjnych (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, 2010: 65). Tylko nieliczne jednak państwa wprowadziły wymóg oceny i akceptacji podręczników przez władze oświatowe z punktu widzenia realizacji zasady niedyskryminacji. W przypadku Polski konieczność uwzględnienia elementów równościowych nie została uznana za warunek rekomendacji do użytku szkolnego przez rzeczoznawcę. W formularzu opinii merytoryczno-dydaktycznej Ministerstwa Edukacji Narodowej znajduje się bowiem tylko ogólne sformułowanie na temat występowania w podręczniku treści zgodnych z przepisami prawa, w tym z ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi. Temu kryterium towarzyszy objaśnienie, iż chodzi tu o uwzględnienie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, Konwencji o Prawach Dziecka oraz innych umów i konwencji, których postanowienia dotyczą zakresu treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów (<http://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/wzory-opinii-opracowane-zgodnie-z-ustawa-o-systemie-oswiaty-i-rozporzadzeniem-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-8-lipca-2014-r.html>). Domniemywać można, iż chodzi w tym wypadku m.in. o przestrzeganie standardów równościowych i unikanie tekstów czy ilustracji, które interpretować by można jako utrwalające negatywne stereotypy w zakresie różnicowania jednostek w oparciu o kryterium rasowe, narodowościowe czy wyznaniowe, a także ze względu na wiek, płeć itd.

Mimo braku oficjalnych zaleceń ministerialnych dla autorów podręczników oraz stosunkowo wąsko zakreślonych kompetencji władz edukacyjnych w poszczególnych krajach Wspólnoty, wykluczających dokonywanie oceny podręczników z punktu widzenia zasad polityki równości, do autorów i wydawców podręczników kierowane są ogólne rekomendacje w tym względzie. Nadzór władz oświatowych nad tworzeniem materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem zasady równości m.in. ze względu na

płeć to jedna z inicjatyw podejmowanych w dziedzinie edukacji przez rządy niektórych państw Unii Europejskiej, jak Cypr, Litwa, Portugalia czy Rumunia.

Dla przykładu Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji w 2005 roku dokonała oceny podręczników do kształcenia na poziomie podstawowym oraz szkoły średniej I i II stopnia. Przeprowadzono analizę sposobów prezentacji szeroko pojętych zagadnień równościowych, w tym zróżnicowania etnicznego, wyznaniowego, jak również mniejszości seksualnych i osób niepełnosprawnych. Oceniono 24 podręczniki z zakresu przyrody, historii, religii oraz wiedzy o społeczeństwie. W odniesieniu do prezentacji zagadnień dotyczących płci stwierdzono, iż mimo przeważającego podejścia równościowego, w dalszym ciągu chłopcy i mężczyźni pojawiają się w materiałach edukacyjnych częściej aniżeli dziewczynki i kobiety (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1775>). Krytyczne analizy podręczników szkolnych przeprowadzane w części krajów Unii Europejskiej wskazują, iż zakres realizacji idei równości płci nadal nie jest satysfakcjonujący. Tym samym podręczniki szkolne wydają się w szczególności sposób konserwować stereotypy postaci kobiet i mężczyzn, a tylko w nielicznych przypadkach można stwierdzić, iż autorzy starają się unikać takiego podejścia bądź równoważyć obecność obydwu przedstawicieli płci w tekstach czy na ilustracjach (Wojniak, 2012).

Przełom 1989 roku w Polsce przyniósł głęboką transformację m.in. w obszarze edukacji. Jednym z jej fundamentalnych założeń była taka konstrukcja programu kształcenia, aby koncentrował się on na indywidualnym rozwoju ucznia, a w centrum polityki edukacyjnej znalazła się humanizacja oraz liberalizacja procesu nauczania. Tak daleko idąca zmiana podejścia do edukacji szła jednak w parze z akcentowaniem wartości konserwatywnych i narodowo-religijnych, na co w dużej mierze wpływ wywarła aktywność Kościoła katolickiego w sferze publicznej. W konsekwencji, mimo wprowadzenia swobody w zakresie doboru programów nauczania i podręczników, zmiany z punktu widzenia realizacji zasady niedyskryminacji, m.in. ze względu na płeć, mają bardzo ograniczony zakres: „Programy i podręczniki charakteryzują się stereotypizacją, tradycjonalizmem, nieobecnością kobiet oraz brakiem rzetelnych informacji o ruchach emancypacyjnych” (Środa, Rutkowska, 2007: 48–50).

Reforma systemu oświaty w Polsce przeprowadzona w 1999 roku nie położyła szczególnego nacisku na potrzebę akcentowania treści równościowych i eliminowania wszelkich przejawów dyskryminacji w procesie kształcenia. Jak stwierdza Anna Wołosik w swoim opracowaniu pod wiele mówiącym tytułem *Edukacja do równości czy trening uległości*, w podręcznikach szkolnych najczęściej mamy do czynienia z nierównością nie do końca oczywistą, nieuchwytną i wymykającą się pobieżnej analizie, tak że „korzystający z podręczników są zupełnie nieświadomi jej obecności i siły oddziaływania. Nauczyciele i uczniowie po prostu nie widzą stereotypów, uprzedzeń, nierówności, co nie czyni zjawiska mniej szkodliwym, wręcz przeciwnie” (Wołosik, 2011: 3).

Wydaje się jednak, iż wartą podkreślenia próbą zerwania z tego rodzaju praktyką jest *Nasz elementarz*, podręcznik do klasy I szkoły podstawowej, który został wydany w 2014 roku pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mamy tu do czynienia m.in. z wyraźnym odchodzeniem od stereotypowego ujmowania płci i przyję-

ciem zaleceń wynikających z ogólnej zasady równości kobiet i mężczyzn, jakie w raporcie pod tytułem *Ślepa na płęć edukacja równościowa po polsku* formułuje M. Środa (Dzierzgowska, Rutkowska, 2008: 7). Wśród nich znalazła się konieczność używania męskiego i żeńskiego rodzaju gramatycznego zarówno w treści podręczników, jak i w zawartych w nich poleceniach, ćwiczeniach i przykładach: „[Podręcznik] za rok będzie szkolnym przewodnikiem dla waszych młodszych koleżanek i kolegów”. Kolejnym zaleceniem jest korzystanie tam, gdzie to możliwe, z żeńskich odpowiedników gramatycznych nazw zawodów, stanowisk czy ról społecznych („Kochane Pierwszoklasistki, Kochani Pierwszoklasiści”).

Autorki zadbały także o to, aby wizerunki przedstawicieli obydwu płci pojawiały się na kartach podręcznika ze zbliżoną częstotliwością. Co więcej, dzieci wspólnie wykonują rozmaite czynności, bez segregacji na bardziej typowe dla chłopców czy dziewczynek – jedna z ilustracji przedstawia chłopca i dziewczynkę razem przygotowujących ciasto i piekących pierniczki (NE, kl. I, cz. 2: 28). Ponadto bohaterowie (Kamila i Kamil) razem lecą w kosmos, gdzie na jednej z planet spotykają smoki (NE, kl. I, cz. 2: 56–57), wspólnie przeżywając przygody zarezerwowane do tej pory wyłącznie dla chłopców. W omawianym podręczniku uwagę zwraca również sposób prezentacji rodziców i to, jak spędzają czas ze swoimi dziećmi. Mamy zatem ilustrację przedstawiającą ojca czytającego synowi książkę (NE, kl. I, cz. 1: 20) oraz mamę, która pracuje w planetarium, a w wolnym czasie wraz z córką prowadzi obserwacje planet (NE, kl. I, cz. 1: 72).

Poza widocznym w podręczniku respektowaniem zasady *gender mainstreaming* mamy również do czynienia z dążeniem do uwrażliwienia dzieci na inne aspekty różnorodności. Zauważyć to można już w pierwszej części *Naszego elementarza*, kiedy to uczniom i uczennicom zostają zaprezentowane postacie bohaterów. Wśród nich znajdują się dzieci zróżnicowane pod względem rasowym: ciemnoskóra dziewczynka imieniem Żaneta oraz Hoan, chłopiec pochodzenia wietnamskiego. Obok wspomnianych różnic rasowych i narodowościowych wprowadzone zostało zagadnienie niepełnosprawności – kolejną bohaterką *Elementarza*, jest Łucja, dziewczynka z niepełnosprawnością ruchową, poruszająca się na wózku. W części 2 podręcznika mowa jest z kolei o osobach głuchych i porozumiewaniu się językiem migowym, a także o niewidzących i alfabecie Braille’a (NE, kl. I, cz. 2: 14–15).

Na uwagę zasługuje również fakt, iż omawiany podręcznik dla klasy I ma charakter neutralny pod względem religijnym. W części *Zima* pokazane zostały zwyczaje towarzyszące Bożemu Narodzeniu: przygotowywanie ozdób choinkowych, pieczenie ciastek, kupowanie prezentów. W tym rozdziale dzieci proszone są o opowiedzenie o najważniejszych świątach obchodzonych w ich rodzinach i o zastanowienie się, czy wszyscy obchodzą święta Bożego Narodzenia. Podobne polecenie pojawia się przy świątach wielkanocnych (NE, kl. I, cz. 3: 59). Uczniowie i uczennice mają też za zadanie dowiedzieć się, jakie święta obchodzi się w innych krajach, co niewątpliwie ma służyć rozwinięciu ich zainteresowania odmiennymi wierzeniami religijnymi oraz obrzędami. Podkreślić należy, że kwestia świąt połączona została z innym istotnym przekazem, a mianowicie z potrzebą pomocy osobom starszym i samotnym (NE, kl. I, cz. 2: 26–27).

W części 4 podręcznika pojawiają się z kolei treści istotne z punktu widzenia kształtowania tożsamości narodowej dzieci oraz poczucia ich identyfikacji z własnym państwem. Mamy tu zatem legendę o Lechu, Czechu i Rusie, wiersz o Dniu Flagi oraz tekst *Mazurka Dąbrowskiego*. Towarzyszy im m.in. instrukcja wykonania biało-czerwonego kotylionu oraz zadanie polegające na uzyskaniu informacji, czym jest konstytucja. Na dalszych stronach pojawiają się teksty o polskich miastach (Kra-ków, Warszawa, Toruń), o Wiśle oraz legenda o Warsie i Sawie (NE, kl. IV, cz. 4: 4–29).

Na uwagę zasługuje to, iż w omawianej części podręcznika znajduje się również tekst zatytułowany *Polska w Europie*, opowiadający o przygotowywaniu przez klasę materiałów na temat poszczególnych krajów europejskich. Po jego lekturze uczennice i uczniowie mają rozmawiać o sąsiadach Polski i wymieniać się informacjami na ich temat, następnie omawiają flagę Europy, słuchają europejskiego hymnu, wyszukują i prezentują informacje o wybranym kraju europejskim (NE, kl. I, cz. 4: 30–31).

Ważny z punktu widzenia respektowania różnorodności i eliminowania uprzedzeń jest też sposób, w jaki w podręczniku *Nasza szkoła. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, przeznaczonym dla klasy II zaprezentowana została rodzina. Otóż w wierszu autorstwa Natalii Usenko mamy wyraźnie do czynienia z zerwaniem ze stereotypowym modelem rodem z telewizyjnej reklamy („mama, tata, córka, synek”), bo, jak zaznacza autorka, „to nie jest prawda przecież” (*Nasza szkoła*. Klasa II, cz. 2, 2015: 4).

Taki obraz rodziny, jakkolwiek daleki od obrazu lansowanego przez kręgi konserwatywne czy wspomniane media, z pewnością bliższy jest osobistemu doświadczeniu dzieci. Na co dzień wychowują się one przecież w kręgu złożonych relacji rodzinnych, bądź też mają świadomość istnienia takowych w przypadku swoich kolegów i koleżanek.

Stwierdzić zatem można, iż mimo dość ograniczonych odniesień do tematyki równościowej w podstawie programowej kształcenia na omawianym poziomie oraz braku wytycznych w tym zakresie dla ekspertów opiniujących dopuszczenie podręczników do użytku szkolnego, zagadnienia te zostały włączone w treść podręczników w sposób, który można by określić jako naturalny i niebudzący zastrzeżeń. Jak już zostało zaznaczone, różnorodność jest zjawiskiem, z którym uczniowie i uczennice w mniejszym lub większym zakresie stykają się na co dzień. Tak więc przedstawianie na kartach podręczników „sterylnego” świata, w którym występują tylko białe, zdrowe dzieci, a ich rodzice realizują się prywatnie i zawodowo w zgodzie z tradycyjnym poglądem na rolę kobiet i mężczyzn, nie byłoby niczym innym, jak tylko zniekształcaniem rzeczywistości, w jakiej dziecko funkcjonuje zarówno w szkole, jak i poza nią.

* * *

W świetle poczynionych rozważań szczególnie znamienna wydaje się geneza tematyki równościowej w dyskursie edukacyjnym. Warto więc podkreślić jej ścisłe powiązanie z rozwojem koncepcji praw człowieka, ale jednocześnie z tendencjami globalizacyjnymi i liberalizacyjnymi, jakie rysują się w obrębie współczesnych społeczeństw. Równie istotne znaczenie ma aktywność różnego rodzaju ruchów społecz-

nych oraz działalność organizacji i stowarzyszeń, które za cel stawiają sobie ochronę praw człowieka i promowanie postaw równościowych. Dzięki temu, że inicjatywy te realizowane są także w obszarze edukacji, możliwe staje się eliminowanie już na wczesnym etapie kształcenia stereotypów krzywdzących dla określonych grup osób i szkodliwych z punktu widzenia idei społecznej spójności.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.) (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Dzierzgowska A., Rutkowska I. (2008), *Ślepa na płęć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Jonczy-Adamska M. (2013), *Edukacja antydyskryminacyjna a ukryty program nauczania. Słowo i obraz*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 17.
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2010), *Gender Differences in Educational Outcomes: Study in the Measures Taken and the Current Situation in Europe*.
- Majewska E., Rutkowska E. (2007), *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Gliwice.
- Meyer J.W., Bromley P., Ramirez F.O. (2010), *Human Rights in Social Science Textbooks: Crossnational Analyses, 1970–2008*, “Sociology of Education”, 83(2).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, załącznik nr 2, Dz.U. z 30 sierpnia 2012, poz. 977.
- Skolverket (2006), *Gender Differences in Goal Fulfillment and Education Choices*. Stockholm: Skolverket.
- Środa M., Rutkowska E. (2007), *Edukacja*. W: *Polityka równości płci. Polska 2007 (raport)*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Wojniak J. (2012), *Podręcznikowa wizja świata a społeczna rzeczywistość kreowanie wizerunków płci w ramach kształcenia literacko-kulturowego w szkole podstawowej*, „Aequalitas”, 1(1).
- Wołosik A. (2011), *Edukacja do równości czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*

Netografia

- http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_POL.pdf (dostęp: 19.03.2015).
- <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-3.htm> (dostęp: 19.03.2015).
- <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/PBE.2013.012> (dostęp: 23.03.2015).
- <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/wzory-opinii-opracowane-zgodnie-z-ustawa-o-systemie-oswiaty-i-rozporzadzeniem-ministrar-edukacji-narodowej-z-dnia-8-lipoca-2014-r.html> (dostęp: 9.04.2015).
- http://aequalitas.ka.edu.pl/2012_v1/A_2012_vol_1_01_Wojniak.pdf (dostęp: 9.04.2015).
- http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf, s. 3. (dostęp: 15.03.2011).
- <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1775> (dostęp: 1.04.2015).
- <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/genderpr1.pdf> (dostęp: 17.03.2015).

Omawiane podręczniki:

Lorek M., Ochmańska B., Wollman L. (2014), *Nasz elementarz. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł dotyczy edukacji równościowej realizowanej w polskim systemie edukacji na poziomie podstawowym, ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego etapu kształcenia. Zaprezentowane zostały międzynarodowe regulacje prawne dotyczące sposobów eliminowania wszelkich przejawów dyskryminacji w obszarze edukacji oraz formy współpracy w tym zakresie podejmowanej zarówno w wymiarze globalnym (ONZ), jak i regionalnym (UE, RE). W dalszej części artykułu przybliżone zostały przesłanki włączenia problematyki antydyskryminacyjnej w proces kształcenia, wraz z formalnymi regulacjami, które tym inicjatywom towarzyszą na gruncie polskim. Wskazane zostały także ograniczenia, jakie w warunkach polskich pojawiają się w związku z realizacją omawianych zagadnień podczas zajęć szkolnych. Analizie poddano także proces swoistej ewolucji sposobu prezentowania problematyki równościowej w podręcznikach szkolnych, jaką zaobserwować można na przestrzeni ponad 25 lat, które upłynęły od momentu zainicjowania w Polsce transformacji ustrojowej i społecznej w 1989 roku.

Słowa kluczowe: antydyskryminacja, podręcznik, Unia Europejska

Equality education in school. Topics of antidiscrimination in Polish textbooks for the first stage of education in comparison to the selected countries of the European Union

Abstract

The paper concerns education equality in Polish education system at the primary level, with particular emphasis on the first stage of education. The author presents international regulations on eliminating all forms of discrimination in education and means of cooperation in this field both at global (UN) and regional (EU, COE) level. The paper presents circumstances of antidiscrimination mainstreaming in the education process, together with the formal regulations that accompany these initiatives in Poland. It also shows the limitations, which in Polish conditions arise in connection with the implementation of the discussed issues into school practice. The author examines also the evolution of the way of presentation of issues about equality in school textbooks, which can be observed in over 25 years that have passed since the beginning of the political and social transformation in 1989 in Poland.

Key words: antidiscrimination, school textbook, European Union