



198

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2083-7275

**Studia de Cultura VIII (1)
(2016)**

198

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia de Cultura VIII (1)
(2016)**

**Rozwiązania antydyskryminacyjne
w edukacji formalnej**

Rada Naukowa

doc. Katarina Fichnová, PhD., Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja
prof. Bernard Garaj, Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja
prof. Algirdas Gaižutis, Litewska Akademia Nauk, Litwa
prof. dr hab. Tomasz Goban-Klas, Uniwersytet Jagielloński, Polska
doc. Irena Masojć, Wileński Uniwersytet Pedagogiczny, Litwa
doc. Jana Raclavská, Uniwersytet w Ostrawie, Czechy
prof. dr hab. Bogusław Skowronek, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska
prof. dr hab. Eugeniusz Wilk, Uniwersytet Jagielloński, Polska

Redaktor Naczelna

prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Redaktor Tematyczna

dr Magdalena Stoch, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Sekretarz Redakcji

dr Magdalena Roszczyńska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Adres redakcji

Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
<http://studiadecultura.up.krakow.pl/>

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016

Czasopismo jest indeksowane w bazie Copernicus i znajduje się na ministerialnej liście czasopism punktowanych (8 punktów, lista B). Artykuły w wersji elektronicznej dostępne są na platformie OJS w wydaniu internetowym czasopisma: <http://studiadecultura.up.krakow.pl/>, a także w bazie CEJS

ISSN 2083-7275

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
tel. / faks 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56
<http://www.wydawnictwoup.pl>
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 53/16

Od Redakcji

Oddajemy w ręce Czytelników kolejny numer tematyczny „Studia de Cultura”, tym razem poświęcony rozwiązaniom antydyskryminacyjnym w edukacji formalnej.

Na łamach naszego pisma staramy się przedstawiać najbardziej aktualne zagadnienia współczesnej cywilizacji, opisywanej przez takie, przykładowo, słowa klucze, jak: społeczeństwo konsumpcyjne, społeczeństwo medialne, społeczeństwo planetarne, społeczeństwo obywatelskie.

Problematyka antydyskryminacji, wpisująca się zwłaszcza w tę ostatnią kategorię, jest niezwykle ważnym zagadnieniem w obrębie różnych sfer kultury i praktyk społecznych. Stąd też wynika potrzeba stworzenia podstaw dydaktyki afirmatywnej, edukowania do bycia aktywnym członkiem społeczeństwa obywatelskiego i kształcenia postaw obywatelskich związanych z ideami równości, sprawiedliwości. Chodzi przede wszystkim o tworzenie takich środowisk edukacyjnych, które przyczyniają się do pełnego rozwoju potencjału człowieka jako istoty społecznej, i to niezależnie od takich charakterystyk socjodemograficznych konkretnej jednostki, jak wiek, płeć, orientacja seksualna, wyznanie religijne, pochodzenie społeczne, poziom zamożności.

Niestety na tle wymienionych powyżej charakterystyk bardzo często dochodzi do negatywnych stereotypizacji, czego przykładem jest ageizm, seksizm, rasizm czy homofobia, a w konsekwencji do szeregu praktyk dyskryminacyjnych. Nierówne i niesprawiedliwe traktowanie przedstawicieli różnych grup społecznych w oparciu o te charakterystyki jest zawsze formą przemocy, która występuje jako agresja jawna lub ukryta i skutkuje różnymi formami społecznych wykluczeń, np. osób należących do mniejszości etnicznych czy osób niepełnosprawnych.

Edukacja nie tylko do tolerancji, ale przede wszystkim służąca wypracowaniu postawy akceptacji opartej na rozumieniu, a zatem również wiedzy na temat odmienności, staje się współcześnie priorytetowym zadaniem różnych instytucji, w tym także uczelni i uniwersytetów. W związku z tym pojęcie Inny i Inność są kategoriami względnymi, zawsze bowiem wymagają one dookreślenia względem czego: jakich zmiennych socjodemograficznych dotyczą (określających zwłaszcza jednostkę dokonującą takich ocen, co wymaga od niej m.in. autorefleksyjności i samoświadomości)?

Proponowane w tomie rozwiązania antydyskryminacyjne i antyprzemocowe oraz koncentracja na dobrych praktykach wydają się najlepszym rozwiązaniem. Żywię również nadzieję, że lektura artykułów stanie się zarzewiem kolejnych dyskusji, projektów edukacyjnych i badań naukowych poświęconych tej tematyce.

Agnieszka Ogonowska

Rozwiązania antydyskryminacyjne w edukacji formalnej – wprowadzenie do problematyki tomu

Niniejszy numer „Studia de Cultura” jest pokłosiem szeregu inicjatyw, zrealizowanych w ciągu ostatnich dwóch lat w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz w Zakładzie Polityki Antydyskryminacyjnej Ośrodka Badań nad Mediami. Mam tu na myśli przede wszystkim twórczą współpracę Katedry i Ośrodka z organizacjami pozarządowymi (fundacją Autonomia i Towarzystwem Edukacji Antydyskryminacyjnej), a także projekt „Uniwersyteckie standardy przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji”, który realizowany był przez grupę ekspercką w latach 2014–2015 (szczegółowo projekt ten został opisany w jednym z artykułów).

Wszystkim tym inicjatywom przyświecał jeden główny cel: próba rzetelnej refleksji naukowej nad zagadnieniem stereotypów, uprzedzeń i przemocy, których polski uczeń/uczennica doświadczają na różnych etapach edukacji: od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, szkołę średnią, aż po uniwersytet. Publikacje na ten temat wydawało cyklicznie Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, znane nam były również aktualne badania akademickie w tym obszarze. Brakowało szerszego, interdyscyplinarnego ujęcia tematu. Dlatego też zaprosiliśmy do publikacji osoby na co dzień zajmujące się zagadnieniem edukacji antydyskryminacyjnej (choć nie wszystkie mogły złożyć tekst w wyznaczonym terminie).

Prezentowane teksty koncentrują się na dobrych praktykach promujących równość i sprawiedliwość społeczną w edukacji na różnych jej etapach. Numer otwierają dwa artykuły omawiające **sposoby wprowadzania problematyki antydyskryminacyjnej na polskie uczelnie**. **Katarzyna Jurzak-Mączka** opisuje dobre praktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, służące podnoszeniu poziomu bezpieczeństwa i przeciwdziałaniu dyskryminacji. Artykuł jest zatem cenną pomocą dla instytucji, które chcą podjąć kroki mające na celu eliminację niepożądanych zjawisk w tych obszarach. Tekst **Magdaleny Stoch** jest natomiast opisem działań, które doprowadziły do sformułowania *Standardu Antydyskryminacyjnego* – wzoru dokumentu, którego wdrożenie rekomendujemy wszystkim polskim uczelniom. W artykule przedstawione zostały przykładowe formy dyskryminacji i nierównego traktowania obecne w polskich uczelniach, a także sposoby przeciwdziałania im. Obie autorki sygnalizują potrzebę dalszych działań na rzecz zwiększania bezpieczeństwa i profilaktyki antydyskryminacyjnej w instytucjach edukacyjnych.

Następnie proponujemy Państwu **zestaw artykułów ukazujących sposoby włączania zasady równości i niedyskryminacji do edukacji – na etapie redagowania podręczników szkolnych oraz w podczas ich krytycznej lektury**. **Marzanna Pogorzelska** dokonała w tym celu analizy szwedzkich materiałów

dydaktycznych, czytając je poprzez pryzmat kategorii dystansu władzy. Tekst stanowi przyczynek do dyskusji nad zjawiskiem społecznego konstruowania nierówności przez system edukacji. Publikacja **Eweliny Sekleckiej i Anny Walickiej** to niezwykle interesujący opis i analiza projektu *Równia Literacka* Fundacji Punkt Widzenia, w którym przebadano (pod kątem równości płci) trzydzieści cztery lektury szkolne, omawiane na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum. Efekty tych prac trudno podsumować w kilku słowach, dlatego też polecamy Państwu wnikliwą lekturę całego tekstu i jej uzupełnienie wnioskami z najnowszego raportu *Gender w podręcznikach*, w którym grupa badaczy i badaczek z różnych ośrodków akademickich dokonała rekonstrukcji i krytycznej analizy zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami. Część poświęconą podręcznikom i lekturom szkolnym zamyka tekst **Moniki Rogowskiej-Stangret**, w którym postuluje ona uruchomienie projektu dydaktyki afirmatywnej, sprzyjającej (pod warunkiem spełnienia określonych kryteriów) inkluzywności, uważności i tolerancji. Okazuje się, że proces edukacyjny może być pomyślany tak, aby sprzyjał przejmowaniu odpowiedzialności za siebie i za grupę, której się jest częścią. Współodpowiedzialność, współzależność i zaangażowanie to stałe elementy edukacji antydyskryminacyjnej.

Następnie przedstawiamy **rozprawy poświęcone tematyce włączania perspektywy płci** (i innych przesłanek dyskryminacji, takich jak np. niepełnosprawność) **do interpretacji tekstów literackich i – szerzej – wszelkich tekstów kultury**. **Ewa Serafin** przedstawia interpretację fragmentów *Zwady* Stanisława Vincenza, w kontekście kategorii Innego (definiowanej przez pryzmat płci, choroby psychicznej i stosunku do zwierząt). W artykule odnajdziemy uwagi dotyczące metod dydaktycznych, ułatwiających włączanie perspektywy antydyskryminacyjnej do lektury tekstu literackiego. Praca **Eweliny Wałag** odnosi perspektywę równości i niedyskryminacji do problematyki osób słabosłyszących lub g/Głuchych. Doświadczają oni – podobnie jak inne grupy mniejszościowe – stereotypizacji i stygmatyzacji, a nawet – jak przekonuje Autorka – kolonizacji, przejawiającej się w koncepcji tzw. oralizmu, czyli doktryny, zgodnie z którą osoba niesłysząca powinna uczyć się mówić i czytać z ust, zamiast posługiwania się językiem migowym („niewygodnym” dla większości). Prowadzi to do dyskryminacji i kwestionowania tzw. kultury Głuchych.

Zadaliśmy również o to, aby w prezentowanym tomie nie zabrakło prac ukazujących **sposoby wdrażania proponowanych rozwiązań z zakresu równości płci** (i nie tylko) **do innych dziedzin ludzkiej aktywności**: szkoleń dla policji i warsztatów dla osób studiujących (tekst **Izabeli Desperak**) oraz sprawców przemocy domowej (artykuł **Magdaleny Jankowskiej-Guściory**). Pojawia się również opracowanie opisujące europejskie programy aktywizacji kobiet autorstwa **Justyny Tomczyk**.

Tom zamykają dwa artykuły łączące **perspektywę antydyskryminacyjną ze współczesnym systemem kapitalistycznym**. **Dorota Nowalska-Kapuścik** interpretuje sferę edukacji w kontekście działań konsumenckich, w których zjawisko nierównego traktowania staje się regułą. Artykuł stanowi wartościowy wkład do diagnozy procesu urynkowania szkół wyższych. Z kolei **Maciej Duda** przedstawił

tekst o charakterze interwencyjnym (dlatego też umieszczono go w podsumowaniu). Dokonał analizy sytuacji polskich *gender studies* i zwrócił uwagę na ich uwikłanie w dyskurs neoliberalny. Artykuł jest wezwaniem do przemyślenia miejsca i charakteru tej dyscypliny studiów.

Redagując niniejszy tom „Studia de Cultura” miałam przyjemność obcować z osobami potrafiącymi konfrontować teorię wypracowaną w ramach *gender studies* z codzienną praktyką edukacyjną. Dzięki temu analizowane problemy ukazane są z perspektywy różnych dyscyplin, co dobrze wróży ich użyteczności. Gorąco zachęcam do lektury!

Magdalena Stoch

Katarzyna Jurzak-Mączka

Uniwersytet Jagielloński

Dobre praktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w obszarze bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji

Potrzeba transferu wiedzy, dzielenia się doświadczeniami nie budzi już współcześnie żadnych wątpliwości. Realizacja celów stawianych szkołom wyższym wymaga współpracy, a zatem „uczelnie muszą być instytucjami otwartymi oraz przedsiębiorczymi”, kształtującymi „swą szczególną kulturę instytucjonalną” (Szostek 2007: 6). Wymiana informacji i czerpanie z praktyk innych podmiotów jest szczególnie istotne w szkolnictwie wyższym z uwagi na zagwarantowaną w art. 70 Konstytucji RP autonomię, umożliwiającą samostanowienie uczelni we wszystkich obszarach jej działalności w granicach wyznaczonych ustawami (por. Bartoszewicz 2014).

Dobre praktyki to innowacyjne działania (inicjatywy, projekty), które z powodzeniem zostały wdrożone w określonej instytucji – w tym przypadku w szkole wyższej – i stanowią rozwiązanie konkretnych, zidentyfikowanych wcześniej problemów. Służą poprawie jakości funkcjonowania określonych sfer aktywności uczelni i wpisują się w trend polityki opartej na dowodach naukowych (*evidence-based policy*). Dobra praktyka to działanie prowadzące do uzyskania najlepszych wyników (Dani 2006: 1717–1718, tam także przegląd pozostałych definicji; Karwińska, Wiktor 2008: 6), które powinno zostać sprawdzone, „przetestowane”, „udowodnione” w określonych warunkach, i uniwersalne, nadające się do zastosowania z odpowiednimi modyfikacjami w innej instytucji. Nie trzeba nikogo przekonywać, że wymiana dobrych praktyk służy zmniejszeniu kosztów, pozwala się uczyć od innych i na ich błędach. Niejednokrotnie rozmowy na temat wdrożenia na uczelni nowych rozwiązań proceduralnych lub usług oferowanych studentom rozpoczynają się od pytania przełożonych: „A jak rozwiązały to inne uczelnie?”.

Niniejszy artykuł obejmuje prezentację wybranych dobrych praktyk Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zakresie zapewniania bezpieczeństwa osób studiujących oraz przeciwdziałania dyskryminacji. Bliższej analizie zostaną poddane aktywność badawcza uczelni w tej sferze, rozwiązania o charakterze instytucjonalnym oraz przykładowe działania o charakterze edukacyjnym, informacyjnym i promocyjnym. Rozważania te zostaną poprzedzone krótkim wprowadzeniem w prawną problematykę zapewniania bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji w polskich szkołach wyższych.

Zagadnienia utrzymywania bezpieczeństwa i porządku (publicznego) na terenie uczelni zostały uregulowane w zaledwie czterech artykułach piątego działu ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (dalej UPSW). Przepisy te określają ogólne zasady podejmowania interwencji na terenie uczelni przez służby państwowe odpowiedzialne za utrzymanie bezpieczeństwa i porządku (art. 227), obowiązki rektora w zakresie zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy (art. 228 i rozporządzenie wykonawcze do ustawy), uprawnienia rektora do czasowego zawieszania zajęć lub zamknięcia uczelni w razie powstania okoliczności uniemożliwiających jej normalne funkcjonowanie (w szczególności z powodu zagrożenia bezpieczeństwa ludzi lub mienia w znacznych rozmiarach – art. 229) oraz szczególną regulację dotyczącą realizacji prawa do zgromadzeń na terenie uczelni. Przepisy art. 66 ust. 2 pkt. 5 oraz art. 227 ust. 1 UPSW powierzają rektorowi „dbałość” o przestrzeganie prawa oraz zapewnienie bezpieczeństwa i porządku na terenie uczelni nie precyzując form realizacji tego zadania. Brak analogicznych regulacji w sferze przeciwdziałania dyskryminacji nie wyklucza jednak włączania tego typu działań w aktywność na rzecz bezpieczeństwa, szczególnie wobec treści art. 32 Konstytucji RP (równość wobec prawa, równe traktowanie przez władze publiczne, zakaz dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny).

Elastyczność tej regulacji umożliwia dostosowanie rozwiązań instytucjonalnych i proceduralnych do potrzeb określonej społeczności akademickiej. Z drugiej jednak strony, w czasach, gdy coraz większe znaczenie przypisuje się procedurom i zgodności z wymogami (amerykańscy eksperci używają terminu *compliance*), brak ogólnodostępnych wytycznych w zakresie minimalnego standardu zapewnienia bezpieczeństwa na uczelniach może prowadzić do ograniczania aktywności wyłącznie do zagadnień bezpieczeństwa i higieny pracy, które zostały uregulowane rozporządzeniem wykonawczym do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Brak swoistej „mody” na całościowe ujmowanie kwestii bezpieczeństwa w szkołach wyższych sprzyja również pomijaniu aktywności prewencyjnej i skupianiu się wyłącznie na działaniach reaktywnych, często podejmowanych ad hoc, w związku z nowym zagrożeniem lub tragicznymi wypadkami (por. korespondencję Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego do rektorów szkół wyższych po wydarzeniach, jakie miały miejsce na Uniwersytecie Techniczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy). Dwie podstawowe sfery działalności szkół wyższych, jakie stanowi prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów nie mogą się rozwijać, jeśli społeczność akademicka nie będzie miała zapewnionych bezpiecznych, wolnych od dyskryminacji warunków uprawiania i pobierania nauki (na temat sposobów realizacji zadań w zakresie bezpieczeństwa w krakowskich szkołach wyższych – por. Jurzak-Mączka, Struzińska, Szafrńska 2013: 99–110).

Doprecyzowanie zakazu dyskryminacji w edukacji zostało wprowadzone do prawa krajowego po raz pierwszy w oparciu o przepisy ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2010 r., nr 254, poz. 1700, dalej: ustawa antydyskryminacyjna albo UAnt), choć w bardzo ograniczonym zakresie. Zgodnie z art. 7 UAnt w odniesieniu do szkolnictwa wyższego zakaz dyskryminacji obejmuje wyłącznie rasę,

pochodzenie etniczne lub narodowość (szerzej Kędziora: <http://www.ptpa.org.pl/poradnik/edukacja/opis-zagadnienia>, link aktywny 04.01.2016). Zresztą niespójna i nieefektywna regulacja tej ustawy jest przedmiotem krytyki organizacji pozarządowych zajmujących się nierównym traktowaniem, edukacją antydyskryminacyjną, prawami człowieka. W sytuacji braku mechanizmów promowania w szkolnictwie wyższym dobrych praktyk przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji cenne narzędzie stanowi opublikowany jesienią 2015 roku wzór standardu antydyskryminacyjnego opracowany przez międzyuczelniany zespół ekspertek w ramach projektu „Uniwersyteckie standardy przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji” (do pobrania: http://www.autonomia.org.pl/doc/Standard%20antydyskryminacyjny_ver_10_09_2015.pdf – link aktywny 08.01.2016). Umożliwia on opracowanie krok po kroku polityki działań służących poprawie bezpieczeństwa „skrojonych na miarę”, dostosowanych do potrzeb danej społeczności akademickiej. Bezpieczna uczelnia to miejsce wolne od przemocy i dyskryminacji.

Rozwiązania instytucjonalne

Przybliżając dobre praktyki o charakterze instytucjonalnym należy podkreślić ich rolę jako promotora na rzecz zmiany podejścia do spraw szeroko rozumianego bezpieczeństwa, zwiększenia aktywności prewencyjnej uczelni oraz budowania świadomości społeczności akademickiej. Co istotne, na uniwersytecie podkreśla się znaczenie podejmowania działań na rzecz równego traktowania. W Strategii Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego na lata 2014–2020 w ramach celu „Wzrost skuteczności wewnętrznego systemu doskonalenia jakości kształcenia [...] i budowanie kultury jakości” przewidziano zadanie polegające na wdrożeniu polityki antydyskryminacyjnej i regulacji dotyczącej przypadków nierównego traktowania studentów i doktorantów. Wśród licznych przedsięwzięć podejmowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim, służących poprawie jakości kształcenia, zapewnieniu bezpieczeństwa, właściwej reprezentacji organizacji studenckich i doktoranckich, w tym wynikających z realizacji obowiązków nałożonych przepisami prawa powszechnie obowiązującego, bliższej analizie zostaną poddane dwa: instytucja pełnomocnika rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów oraz inicjatywa wsparcia psychologicznego „Stacja Konstelacja”.

W wyniku badań „Przemoc seksualna wobec kobiet, nękanie i strach przed przestępczością” (*Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime*, www.gender-crime.eu – link aktywny 09.01.2016) prowadzonych w latach 2009–2011 zarekomendowano władzom uczelni powołanie instytucji zajmującej się poradnictwem oraz pozwalającej anonimowo zgłaszać niepokojące zajścia na jej terenie:

Uczelnia powinna wyraźnie wskazać osobę odpowiedzialną za bezpieczeństwo studentów, aby student nie miał wątpliwości, gdzie może szukać pomocy lub poprosić o podjęcie działań w ramach uczelni. Postulowana instytucja przede wszystkim powinna posiadać pełną autonomię działania i nie powinna podlegać innym jednostkom na uczelni poza rektorem (Czapska, Kloś, Lesińska, Okrasa 2012: 55).

Odpowiedzią na te potrzeby było powołanie na podstawie zarządzenia nr 37 Rektora UJ z dnia 31 marca 2011 roku stanowiska Pełnomocnika Rektora UJ ds.

bezpieczeństwa studentów i doktorantów (http://www.bezpieczny-student.uj.edu.pl/documents/3775751/cfaeb58d-f515-4df1-a296dda3_66e72ec8 – link aktywny 09.01.2016). Szczegółowa analiza tego dokumentu, zakresu zadań pełnomocnika i najważniejszych aktywności podjętych w okresie od 2011–2013 roku została podjęta w cytowanym wyżej opracowaniu K. Jurzak-Mączki, K. Struzińskiej oraz M. Szafrąńskiej zatytułowanym *Bezpieczeństwo w krakowskich szkołach wyższych ze szczególnym uwzględnieniem Uniwersytetu Jagiellońskiego – perspektywa empiryczna*. W tym miejscu wystarczy zwrócić uwagę na najważniejsze elementy kwalifikujące tę instytucję jako dobrą praktykę, a mianowicie:

- powołanie pełnomocnika w wyniku przeprowadzonych na uczelni badań i w ślad za rekomendacjami z nich płynącymi,
- umocowanie tej jednostki w sposób umożliwiający samodzielność działania, a jednocześnie zapewnienie zaplecza finansowego i infrastrukturalnego (oddzielny budżet na działalność, miejsce do przyjmowania studentek i studentów w warunkach zapewniających poufność),
- ustalenie zakresu zadań kładącego nacisk na działalność proaktywną, prewencyjną (m.in. monitorowanie bezpieczeństwa i poczucia bezpieczeństwa osób studiujących, prowadzenie działalności promocyjnej, edukacyjnej, informacyjnej).

Pełnomocnik prowadzi stronę internetową pod adresem www.bezpieczny-student.uj.edu.pl (link aktywny 09.01.2016) zawierającą wskazówki, gdzie szukać pomocy w związku z bezpieczeństwem osobistym, dyskryminacją oraz w razie stania się osobą pokrzywdzoną przestępstwem, wsparcia prawnego i psychologicznego, a także informacje dla rodziców studiujących. W lutym 2016 roku planowane jest uruchomienie angielskiej wersji strony ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb studiujących cudzoziemców (strona nie będzie kalką wersji polskiej).

Z badań przeprowadzonych w 2011–2012 roku w krakowskich szkołach wyższych wynika, że „władze uczelni powinny zapewniać instytucjonalne zaplecze dla realizowania [...] zadań związanych z przeciwdziałaniem i reakcją na zagrożenia” (Jurzak-Mączka, Struzińska, Szafrąńska 2013: 110–111). Podczas wywiadu zrealizowanego na potrzeby tych badań prorektor UJ ds. dydaktyki podkreślił, że „uniwersytet ma pełnomocnika przede wszystkim po to, by otwierał czy innym i od tego przede wszystkim zależy jego skuteczność” (Jurzak-Mączka, Struzińska, Szafrąńska 2013: 111). Po ponad czterech latach funkcjonowania na uniwersytecie stanowiska pełnomocnika można powiedzieć, że przyczyniło się ono do istotnej zmiany postrzegania zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy. Niejednokrotnie zwracano uwagę, że pewne wypowiedzi i zachowania „już nie uchodzą”, a działania, które w 2011 roku wydawały się niemożliwe, w 2015 roku są oczywiste (por. włączenie się w międzynarodową kampanię „16 dni akcji przeciwko przemocy ze względu na płeć”, o czym mowa w dalszej części artykułu).

Inną, niezwykle cenną inicjatywę stanowi program wsparcia psychologicznego „Stacja Konstelacja” zorganizowany przy współpracy Działu ds. Osób Niepełnosprawnych, Pełnomocnika Rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów, Fundacji Studentów i Absolwentów „Bratniak” oraz Samorządu Studentów UJ. Program nie oferuje leczenia, co wynika ze specyfiki psychoterapii wymagającej zbudowania relacji zaufania między pacjentem a terapeutą, długotrwałości samego

procesu i braku możliwości zapewnienia intensywnego wsparcia wszystkim osobom potrzebującym. Uniwersytet „nie może i nie powinien w tym zakresie wyręczać służby zdrowia. Obiecywanie studentom pomocy równie kompetentnej, jak w ramach przygotowanych do tego placówek medycznych, byłoby nieodpowiedzialnością” (<http://www.konstelacjalwa.pl/dlaczego-nie-terapia-w-don-uj> – link aktywny 09.01.2016). Oferta „Stacji Konstelacja” jest adresowana do wszystkich studentów, doktorantów i pracowników UJ. Program jest promowany jako możliwość „rozmowy człowieka z człowiekiem. [...] Można po prostu przyjść i porozmawiać o zbyt dużym stresie, nagłym zmartwieniu, które utrudnia studiowanie lub pracę, albo w przypadku dłużej utrzymujących się problemów uzyskać poradę, gdzie można udać się w celu otrzymania wsparcia bardziej zaawansowanego” (<http://www.konstelacjalwa.pl/stacja-konstelacja> – link aktywny 09.01.2016).

Celem inicjatywy jest przede wszystkim profilaktyka zdrowia psychicznego. Sam projekt powstał na bazie wyników, opracowanego przez wówczas jeszcze Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, programu adaptacyjnego dla studentów chorujących psychicznie „Konstelacja Lwa”, finansowanego w znacznej mierze przez Europejski Fundusz Społeczny. Natomiast bezpośrednim impulsem do zainicjowania „Stacji Konstelacja” był wzrost liczby prób samobójczych wśród mieszkańców domów studenckich uczelni. Wymienione wyżej jednostki zainicjowały współpracę z Katedrą Psychoterapii Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum oraz Zakładem Psychoterapii Szpitala Uniwersyteckiego organizując system „pierwszego kontaktu” w sytuacjach zwiększonego napięcia oraz stresu w społeczności akademickiej. Psychologowie i psychiatrzy dyżurują według miesięcznego planu – oddzielnie dla studentów i doktorantów oraz dla pracowników – publikowanego na stronie internetowej programu. Spotkania z ekspertami odbywają się w warunkach zapewniających poufność, w siedzibie Działu ds. Osób Niepełnosprawnych UJ oraz w jednym z domów studenckich.

Szczególną wartością z perspektywy oceny inicjatywy jako dobrej praktyki mają następujące czynniki:

- program powstał na bazie sprawdzonych rozwiązań, w odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby społeczności akademickiej,
- uwzględnia kooperację/partnerstwo różnych jednostek uczelnianych oraz w kreatywny sposób wykorzystuje zasoby uczelni (szkoła medyczna),
- podkreśla prawa podmiotowe osób chorujących psychicznie rozprawiając się ze stereotypem, że osoby z problemami emocjonalnymi stanowią zagrożenie dla otoczenia, nie tracąc jednak z pola widzenia sytuacji trudnych, zagrażających bezpieczeństwu, których nie można bagatelizować,
- stanowi platformę dzielenia się wiedzą oraz dobrymi praktykami (lista ośrodków wsparcia, artykuły poświęcone profilaktyce zdrowia psychicznego).

W 2010 roku wydano książkę *Moja wędrówka* zawierającą osobiste, niezwykle wzruszające i emocjonalne opisy doświadczeń studiowania z chorobą (do pobrania: <http://www.konstelacjalwa.pl/ksi%2085%20BCka-moja-w%2099dr%20C3%20wka> – link aktywny 09.01.2016). We wprowadzeniu w eseje studenckie, pisząc o początku swojej własnej wędrówki, najpierw na stanowisku Pełnomocnika

Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych, a później kierownika działu zajmującego się wsparciem dla tych osób, I. Białek napisał:

„To nie jest kierunek dla kalek” – usłyszałem od ważnej osoby na jednym z popularnych wydziałów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ta swoista diagnoza została postawiona w 1999 roku, kiedy rozpoczynałem swoją pracę [...] i poprosiłem tę osobę o rozmowę w sprawie studenckiej. Dotyczyła ona zamiany pisemnej formy egzaminu na ustną – tego typu zagadnienia są obecnie na UJ rozwiązywane standardowo przez konsultantów w formie jednego pisma. [...] Nazwalibyśmy obecnie taką postawę dyskryminacją i to zupełnie jawną, ale wtedy patrzyłem na to raczej jak na jedną z trudności, z jakimi przyjdzie mi się zmierzyć pracując na tym stanowisku (Białek 2010: 11).

Od tamtej pory działania uczelni pod marką „Konstelacja Lwa” przyczyniły się do zwiększenia wiedzy członków społeczności akademickiej, detabuizacji zaburzeń psychicznych, większej otwartości na potrzeby edukacyjne osób doświadczających trudności oraz zmniejszenia ich stygmatyzacji.

Badania poczucia bezpieczeństwa

Badanie Barometr Satysfakcji Studenckiej jest prowadzone cyklicznie, od roku akademickiego 2009/2010, na przełomie kwietnia i maja przez Sekcję Analiz Jakości Kształcenia. Badanie służy zebraniu informacji o doświadczeniach edukacyjnych osób studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim, co umożliwi wdrożenie skrojonych na miarę rozwiązań mających na celu poprawę jakości studiowania. Autorzy ankiety skupili się na tych aspektach funkcjonowania uczelni, w których zmiany pozostają w gestii władz dziekańskich i rektorskich. Kwestionariusz ankiety on-line obejmuje zagadnienia dotyczące uniwersytetu jako całości oraz odnoszące się do poszczególnych jednostek/ wydziałów. Od 2012 roku (z krótką przerwą, o czym mowa niżej) do udziału w badaniu zaproszone są wszystkie osoby uczęszczające na studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia oraz studia podyplomowe (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 4; Feliks-Długosz, Jurzak-Mączka 2012: 4). W edycji 2013 nastąpiła pilotażowa zmiana doboru próby i spośród całej populacji wylosowano grupę respondentów, do której wysłano zaproszenia do udziału w badaniu. Wyniki zebranych w ten sposób danych nie zostały opublikowane z uwagi na bardzo niski odsetek respondentów (<http://www.jakosc.uj.edu.pl/web/jakosc-kształcenia/raporty> – link aktywny 05.01.2016). Od 2014 roku do udziału w badaniu są zapraszane wszystkie wskazane wyżej osoby.

Opracowane przez Pełnomocnik Rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów pytania o poczucie bezpieczeństwa i zjawisko dyskryminacji stanowią wydzielony moduł i są zadawane respondentom od 2012 roku. Uczestnicy badania wypowiadają się na temat ogólnej oceny poziomu bezpieczeństwa studentów na terenie Uniwersytetu Jagiellońskiego korzystając ze skali (bardzo niebezpiecznie, niebezpiecznie, bezpiecznie, bardzo bezpiecznie, nie wiem/nie mam zdania). Te osoby, które udzieliły odpowiedzi negatywnej, pytane są o doświadczoną niebezpieczną sytuację, jej wpływ na proces studiowania oraz propozycje rozwiązań służących poprawie bezpieczeństwa (pytania otwarte). Następnie respondenci dokonują oceny poziomu bezpieczeństwa osób studiujących w ich jednostce dydaktycznej

(wydział) oraz w jej bezpośrednim otoczeniu. Analogicznie, w przypadku oceny negatywnej udzielają odpowiedzi na pytanie o propozycje rozwiązań problemu (pytania otwarte).

W pierwszej edycji badania pytano respondentów wprost o doświadczenia dyskryminacyjne („Czy kiedykolwiek w trakcie studiów na UJ byłaś/eś dyskryminowana/y?”) oraz o ich wpływ na studia. Studenci byli proszeni o opisanie własnymi słowami, na czym polegała dyskryminacja, a następnie o wskazanie jej przyczyny spośród półotwartego katalogu przesłanek (płeć, orientacja seksualna, światopogląd, religia/ wyznanie, niepełnosprawność, stan zdrowia, wiek, inna – jaka) oraz sprawy (kafeteria półotwarta). Od 2014 roku zmodyfikowano formę pytań o nierówne traktowanie. Termin „dyskryminacja” zastąpiono bardziej neutralnym i jednoznacznym określeniem „gorsze traktowanie” (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2014: 29–30). Od tamtej pory zrealizowano dwie edycje badania, w których pytanie brzmiało: „Czy kiedykolwiek w trakcie studiów na UJ doświadczyłaś/eś sytuacji, w której zostałaś/eś potraktowana/y gorzej od innych?”. Uzasadnienie zmiany jest zbieżne ze współczesnymi trendami w badaniach nad dyskryminacją. Tak o zastosowaniu terminu „gorsze traktowanie” w badaniach „Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia” pisała P. Antosz:

Niejasność samego pojęcia powodowała [...] niejednakowe jego rozumienie wśród respondentek i respondentów. [...] dyskryminacja jest kojarzona jednoznacznie pejoratywnie. Użycie pojęcia „dyskryminacja” spowodowałoby więc najprawdopodobniej zmniejszenie czułości stosowanych wskaźników. Po drugie, postanowiono unikać pojęcia „nierówne traktowanie”, gdyż lepsze traktowanie także jest traktowaniem nierównym. Zastosowanie wyrażenia „gorsze traktowanie” najlepiej wyrażało intencje zespołu badawczego, dawało także respondentom wystarczającą jasność w interpretacji pytania (Antosz 2012: 21–22).

Porównanie otwartych wypowiedzi respondentów w badaniu z 2012 i 2014 roku sugerowało, że studenci i studentki opisywali swoje doświadczenia jako „dyskryminację” wyłącznie, gdy nie mieli wątpliwości co do charakteru sytuacji, w jakiej się znaleźli. Z kolei „gorsze traktowanie” studenci wiążą z „niesprawiedliwością”, jaka ich spotkała ze strony kolegów, koleżanek, osób prowadzących zajęcia czy pracujących w administracji uczelni. W toku badań ujawniły się dość wyraźnie – poza „tradycyjnymi” przyczynami nierównego traktowania – przesłanki specyficzne dla szkół wyższych, jak „ukończenie studiów pierwszego stopnia na uczelni innej niż UJ”, „tryb studiów (stacjonarne/niestacjonarne)” oraz „kierunek studiów”. Zostały one włączone do kafeterii w 2014 roku.

Poniżej zostaną pokrótce zaprezentowane wyniki dotyczące ogólnego poczucia bezpieczeństwa oraz zjawiska dyskryminacji. W 2012 r. do udziału w badaniu zaproszono 44 835 osób, z czego 68% stanowiły kobiety, a 32% mężczyźni – odsetek respondentów jest zbliżony do frakcji płci w populacji i wyniósł odpowiednio 72% i 28% (Feliks-Długosz, Jurzak-Mączka 2012: 4). W 2014 roku populacja wynosiła 45 786 osób, z czego 3525 osób (8%) odpowiedziało na jakiegokolwiek pytanie poza metryczką. W grupie tej znajdowało się 72% kobiet i 28% mężczyzn, przy odsetkach płci w populacji wynoszących odpowiednio 67% i 33%. (Ciesielski, Jurzak-Mączka

2014: 4). W 2015 roku badana społeczność liczyła 44 553 osób. Na jakiegokolwiek pytanie poza metryczką odpowiedziało 3545 osób (8%), w tym 74% kobiet i 26% mężczyzn – odsetki w populacji wynosiły odpowiednio 68% i 32% (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 4).

Poczucie bezpieczeństwa osób studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim utrzymuje się na zbliżonym, bardzo wysokim poziomie od 2012 roku, kiedy 96% respondentów zadeklarowało, że czuje się na terenie uniwersytetu bezpiecznie, w tym 25% – bardzo bezpiecznie (podane w tym miejscu wartości procentowe uwzględniają traktowanie jako braków danych odpowiedzi „nie wiem, nie mam zdania”). W 2014 roku 96% studentów oceniło uczelnię jako miejsce bezpieczne (w tym 30% bardzo bezpieczne) przy $n=2693$. Z ostatniego badania wynika, że ten pozytywny trend się umacnia – w 2015 roku 97% studentów oceniło uczelnię jako miejsce bezpieczne, w tym 36% bardzo bezpieczne ($n=2403$). Oceny dotyczące poczucia bezpieczeństwa na wydziałach są jeszcze wyższe (Feliks-Długosz, Jurzak-Mączka 2012: 58; Ciesielski, Jurzak-Mączka 2014: 27; Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 27). Zgłoszone przez respondentów problemy zostały poddane pogłębionej analizie, w wyniku której przystąpiono do wdrażania zmian także przy współpracy z podmiotami pozauczelnianymi. Dobrym przykładem takich działań było rozwiązanie problemu z poczuciem zagrożenia w okolicy Wydziału Farmaceutycznego (w 2013 roku połowa respondentów z tej jednostki zadeklarowała, że boi się przebywać w jej okolicy). W wyniku przeprowadzonych konsultacji i wizji lokalnej z udziałem przedstawicieli Komendy Miejskiej Policji i VI Komisariatu Policji w Krakowie oraz rozpoczęcia remontu domów studenckich zlokalizowanych w okolicach wydziału w kolejnej edycji badania (2014) odsetek osób czujących się niebezpiecznie w okolicy wydziału zmniejszył się o połowę, a w 2015 roku wyniósł 21% (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 28).

Z perspektywy poszukiwania dobrych praktyk bardziej interesujące wydaje się jednak uwzględnienie w Barometrze Satysfakcji Studenckiej zjawiska dyskryminacji, szczególnie wobec pojawiających się od czasu do czasu w dyskursie publicznym i mediach zarzutów o ideologizowanie tej sfery (por. niżej trafne spostrzeżenia S. Kistryna). W edycji 2012 ponad 9% ankietowanych (266 osób) zadeklarowało, że doświadczyli dyskryminacji w trakcie studiowania na Uniwersytecie Jagiellońskim, przy czym zjawisko to w podobnym stopniu dotyczyło mężczyzn, jak i kobiet. Najczęściej dyskryminacja obejmowała różne formy gorszego traktowania (faworyzowania określonych grup) i polegała na wyśmiewaniu, lekceważeniu, stereotypowym traktowaniu, w tym w postaci seksistowskich żartów lub wypowiedzi (Feliks-Długosz, Jurzak-Mączka 2012: 62–64; tam również przytoczono opinie respondentów). Blisko połowa badanych, którzy doświadczyli dyskryminacji, uznała, że sytuacje te miały negatywny wpływ na ich studia: powodowały niechęć do nauki, trudności z zaliczeniem zajęć lub egzaminów, zniechęcenie do osób, ze strony których doświadczyli nierównego traktowania. Kobiety były częściej dyskryminowane ze względu na płeć, natomiast mężczyźni z powodu orientacji seksualnej. Bez względu na płeć respondenta pozostawała dyskryminacja z powodu religii/wyznania, niepełnosprawności, stanu zdrowia i wieku. Część respondentów zwracała uwagę na problemy systemowe, jak brak polityki wsparcia kobiet (szczególnie

doktorantek) w ciąży i rodziców z dziećmi, a także powszechnie obowiązujące zasady przyznawania stypendiów za wyniki w nauce dyskryminujące dla osób z tytułem magistra. Respondenci najczęściej doświadczali dyskryminacji ze strony osób prowadzących zajęcia oraz kolegów i koleżanek ze studiów (Feliks-Długosz, Jurzak-Mączka 2012: 64).

W badaniu przeprowadzonym w 2014 roku 19% ankietowanych (503 osoby) stwierdziło, że byli dyskryminowani podczas studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. Dziesięcioprocentowy wzrost liczby twierdzących odpowiedzi w stosunku do badania z 2012 roku może wynikać z opisanego wyżej zwiększenia czułości narzędzia badawczego, ale również rosnącej świadomości, na czym polega nierówne traktowanie. Podobnie jak w pierwszej edycji zjawisko dyskryminacji w równym stopniu dotyczyło kobiet i mężczyzn, za wyjątkiem przypadków nierównego traktowania ze względu na płeć (dotyczyło głównie kobiet) oraz orientacji seksualnej, światopoglądu i religii/ wyznania (dotyczyło głównie mężczyzn). Z powodu trybu studiów czuli się dyskryminowani studenci studiów niestacjonarnych (59%), a z powodu ukończenia studiów pierwszego stopnia poza UJ 24% studentów studiów drugiego stopnia. Ponownie opisane przypadki polegały na faworyzowaniu określonych grup – kobiet, mężczyzn, studentów zagranicznych czy tych, którzy ukończyli studia pierwszego stopnia na UJ. W stosunku do badań z 2012 roku ankietowani zwracali większą uwagę na niesprawiedliwe ocenianie, jednak ponownie gorsze traktowanie występowało w formie wyśmiewania, lekceważenia, stereotypowego traktowania oraz seksistowskich żartów lub wypowiedzi (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2014: 29–30). Sytuacja, w jakiej znaleźli się respondenci, miała wpływ na studia w przypadku 60% osób i powodowała „niezaliczenie lub trudności z zaliczeniem przedmiotu/roku, działała demotywująco, powodowała niechęć do kontynuowania studiów lub uczęszczania na wybrane przedmioty” (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2014: 30). Ponieważ studenci najczęściej doświadczali gorszego traktowania ze strony osób prowadzących zajęcia, zaproponowano opracowanie programu szkoleń/ warsztatów na temat przeciwdziałania dyskryminacji – przede wszystkim dla nauczycieli akademickich i doktorantów (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2014: 30–31).

W 2015 roku zmalała do 15,5% (371 osób) liczba respondentów, którzy doświadczyli dyskryminacji na Uniwersytecie Jagiellońskim. „Opisane przez respondentów sytuacje polegały na faworyzowaniu określonych osób albo grup studentów – w szczególności cudzoziemców (np. tych studiujących medycynę, studentów ukraińskich), niesprawiedliwym ocenianiu (kierowanie się przez wykładowców uprzedzeniami lub sympatiami, przyzwalaniu na ściąganie, przygotowaniu łatwiejszych egzaminów dla cudzoziemców), a także niewłaściwym/ nieprofesjonalnym zachowaniu wykładowców, a rzadziej pracowników administracyjnych. Gorsze traktowanie przybierało głównie formę wyśmiewania, lekceważenia oraz stereotypowego traktowania” (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 29–30). Nieznacznie wzrosła natomiast liczba osób, które zadeklarowały, że sytuacja, w jakiej się znaleźli, wpłynęła na proces studiowania, powodując niezaliczenie lub trudności z zaliczeniem przedmiotu/roku, uzyskanie niższej oceny, stres oraz niechęć do kontynuowania studiów lub uczęszczania na wybrane przedmioty. Podobnie jak we wcześniejszych edycjach badania zjawisko dyskryminacji w podobnym stopniu dotyczyło kobiet i mężczyzn,

za wyjątkiem gorszego traktowania ze względu na orientację seksualną (w większym stopniu dotyczyła mężczyzn) oraz płci (w większym stopniu dotyczyła kobiet). Z powodu trybu studiów czuło się dyskryminowanych 62% respondentów uczęszczających na studia niestacjonarne. Znaczna część respondentów nie potrafiła zidentyfikować przyczyny, dla której byli gorzej traktowani. Mimo iż w 2014 roku miały miejsce szkolenia dla kadry na temat przeciwdziałania dyskryminacji, a tematyka ta została częściowo włączona (w zakresie kompetencji międzykulturowych nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia ze studentami międzynarodowymi) w program warsztatów prowadzonych przez Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi”, studenci nadal najczęściej doświadczały gorszego traktowania ze strony osób prowadzących zajęcia (Ciesielski, Jurzak-Mączka 2015: 30–31).

Działalność edukacyjna i promocyjna

Analizując aktywność uczelni w sferze informowania, edukowania i promowania zachowań bezpiecznych, działań antyprzemocowych i antydyskryminacyjnych, wpisujących się w nurt projakościowy, szczególną uwagę należy zwrócić na integrację aktywności Sekcji Analiz Jakości Kształcenia oraz Pełnomocnika Rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów. Za sprawą tych jednostek koniec każdego roku kalendarzowego staje się bowiem na uczelni okazją do zintensyfikowania dyskusji o roli uczelni w dostarczaniu wiedzy i narzędzi służących zapewnieniu bezpiecznej edukacji dla wszystkich, a tym samym poprawie jakości kształcenia. W 2014 roku Uniwersytet Jagielloński już po raz czwarty włączył się w międzynarodową kampanię „16 dni akcji przeciwko przemocy ze względu na płeć” (25 listopada – 10 grudnia, więcej: <http://www.bezpieczny-student.uj.edu.pl/kampania-16-dni> – link aktywny 09.01.2016), a zarazem był organizatorem czwartej edycji Tygodnia Jakości Kształcenia (30 listopada – 4 grudnia, <http://www.tjk.uj.edu.pl/start> – link aktywny 09.01.2016).

W 2012 roku podczas konferencji inaugurującej kampanię „16 dni” próbie diagnozy poddano zagadnienie przemocy i dyskryminacji ze względu na płeć w środowisku uniwersyteckim, prezentując wyniki badań molestowania seksualnego w polskich i amerykańskich uczelniach (A. Gutkowska, Zakład Kryminologii w Instytucie Prawa Karnego, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego) oraz wspomnianego już projektu dotyczącego przemocy motywowanej płciowo, nękania i strachu przed przestępczością (K. Struzińska, Katedra Socjologii Prawa, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego). Dobre praktyki w zakresie przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć i reagowania na nią zaprezentowali: Jacek Kochanowski, członek Komisji Rektorskiej ds. Przeciwdziałania Dyskryminacji na Uniwersytecie Warszawskim (działalność ww. komisji oraz organizacji studenckich), Krzysztof Śmiszek z Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego/ Zakład Praw Człowieka, Wydział Prawa i Administracji UW (omawiając dobre praktyki w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy na uczelniach skandynawskich), Agata Teutsch, prezeska Fundacji Autonomia (standardy przeciwdziałania przemocy) oraz Marcin Dziurok z Towarzystwa Interwencji Kryzysowej i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (mężczyźni przeciwko przemocy).

W grudniu 2014 r. podczas inauguracji konferencji „Uczelnia przeciw dyskryminacji” prorektor UJ ds. badań naukowych i funduszy strukturalnych z całą mocą podkreślił:

To nie jest przypadek, że tak trudna tematyka, jaką jest dyskryminacja, jest podejmowana na Uniwersytecie Jagiellońskim. Nasza Uczelnia, wiodący ośrodek akademicki w kraju, powinna dbać nie tylko o to, żeby w środowisku naukowym unikać wszelkich przejawów dyskryminacji, ale także promieniować dobrym przykładem na zewnątrz. Chciałbym, aby Uniwersytet stał się jednostką wzorcową, w której wypracujemy mechanizmy przeciwdziałania i zapobiegania przemocy, z którymi moglibyśmy wychodzić do społeczeństwa. Wstydę się natomiast, że nasze państwo nie zdołało dotąd podpisać konwencji przeciwko przemocy wobec kobiet i przemocy domowej; brakuje mi tego, aby Uniwersytet zajął w tej kwestii zdanie jednolite, bazujące nie na emocjonalnej demagogii, ale na metodologicznie naukowym podejściu do sprawy (za: Mieszaniec-Nowak 2014).

Podczas konferencji Karolina Kędziora z Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego zwróciła uwagę na wyzwania stojące przed uczelnią w zakresie równego traktowania osób zatrudnionych, podkreślając, że „działania w zakresie prewencji przeciwko dyskryminacji, to działania pionierskie” (za: Mieszaniec-Nowak 2014). Halina Grzymała-Moszczyńska z Instytutu Religioznawstwa UJ zwróciła uwagę, że studenci z innych krajów „podlegają – nieuświadomianej – dyskryminacji z powodu dążenia do traktowania ich przez wykładowców *sprawiedliwie*, czyli tak samo jak studentów polskich”, podczas gdy powinni być traktowani „w sposób wrażliwy kulturowo, czyli inaczej niż studenci polscy” (Grzymała-Moszczyńska 2014). M. Libiszewska z Działu ds. Osób Niepełnosprawnych UJ zwracała uwagę, że „lekcja równego traktowania jeszcze się nie skończyła” (Mieszaniec-Nowak 2014). Wydaje się, że samą konferencję adresowaną do kadry zarządzającej uczelni, na którą wysłano kilkaset zaproszeń (udział w niej wzięło niewiele ponad 40 osób, choć wydarzenie miało charakter nieodpłatny), dotknęły stereotypy, z którymi organizatorzy próbowali się rozprawić. Jak wspomniała podczas inauguracji konferencji pełnomocnik rządu ds. równego traktowania:

[...] bardzo duża część zachowań dyskryminacyjnych bierze się z niepewności, niewiedzy i niezauważana perspektywy drugiej osoby, a także z powodu stereotypów związanych z płcią, i wszelkich innych stereotypów, bezwiednie, bez kontroli powtarzanych (Mieszaniec-Nowak 2014).

Warto zwrócić uwagę na warsztaty antydyskryminacyjne i antymobbingowe realizowane podczas wszystkich dotychczasowych edycji. Co roku wydarzenia organizowane pod szyldem „16 dni” obejmowane są Honorowym Patronatem Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego. W tegorocznej (2015) edycji realizowanym pod międzynarodowym hasłem „Edukacja bezpieczna dla wszystkich” promowano w szczególności ideę *consent*, czyli zgody na stosunek seksualny, upowszechniając mistrzowską kampanię szkockiej policji adresowaną do mężczyzn zatytułowaną *Sex without consent is rape. We can stop it* („Seks bez zgody to gwałt. Możemy to zatrzymać”; plakaty kampanii można zauważyć w wybranych uczelniach m.in.

w Uniwersytecie Glasgow; więcej informacji: <http://www.wecanstopit.co.uk/> – link aktywny 09.01.2016) oraz poradnik „Tylko TAK znaczy TAK” (<http://www.bezpieczny-student.uj.edu.pl/kampania-16-dni/tylko-tak-znaczy-tak> – link aktywny 09.01.2016).

Inną interesującą inicjatywę edukacyjną stanowi zainicjowany przy współpracy Działu Międzynarodowej Współpracy Studenckiej UJ oraz Samorządu Studentów UJ program warsztatów adaptacyjnych „WystartUJ” dla studentów pierwszego roku. Celem programu jest m.in. edukacja międzykulturowa studentów (więcej: <https://www.facebook.com/events/1668830620000221/> – link aktywny 09.01.2016). Uniwersytet Jagielloński jest także jednym z uczestników finansowanego ze środków UE projektu „Just and safe cities for all”, którego celem jest zwiększenie świadomości – szczególnie w lokalnych społecznościach – na temat przemocy motywowanej rasizmem i innych form nietolerancji. Koordynatorem projektu jest Europejskie Forum na Rzecz Bezpieczeństwa w Miastach (*EFUS, European Forum for Urban Security*, www.efus.eu – link aktywny 09.01.2016), a planowane działania obejmą m.in. zbieranie i upowszechnianie obiecujących lokalnych europejskich praktyk w zakresie przeciwdziałania rasizmowi i nietolerancji. Wydaje się, że podejmowanie takiej aktywności, szczególnie w obliczu wzrostu zachowań antyimigranckich, jest jednym z ważniejszych wyzwań, jakie stoją przed uczelniami.

Podsumowanie

Przytoczone tu rozważania pozwoliły zidentyfikować wybrane dobre praktyki w zakresie zapewniania bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji. Pominięto jednak niemal zupełnie problemy, jakie wiążą się z inicjowaniem i prowadzeniem systemowej polityki zapewniania bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach wyższych. Zasygnalizowano jedynie, że dyskusja na temat poprawy sytuacji odbywa się nieraz w atmosferze demagogii czy ideologizowania nie mającego nic wspólnego z wyrażoną w Konstytucji RP oraz aktach międzynarodowych regulujących prawa człowieka ideą równego traktowania. Należy także poczynić inne zastrzeżenie – otóż nie wszystko działa w sposób, jakiego byśmy sobie życzyli, niemniej jednak opisane tu działania należy traktować jako obiecujące, a nawet „dobre” praktyki. Nie oznacza to jednak, że uczelnia jest wolna od pewnych przyzwyczajzeń i działań rutynowych, które z tymi „najlepszymi” nie mają wiele wspólnego. Jeśliby silić się na wskazanie czynników immanentnie wpisanych w uczelnie, a mogących stanowić przeszkody dla skutecznej realizacji systemowej polityki na rzecz bezpieczeństwa i równości, niewątpliwie należy wskazać specyficzną strukturę (piony – rektora, prorektorów, kanclerza tworzące swego rodzaju „silosy informacyjne”), jak też specyficzną kulturę organizacji utrudniającą podejmowanie działań przekrojowych.

Podsumowując to co „dobre” i warte powielenia w innych miejscach, należy bez wątpienia wskazać:

- oparcie działań prewencyjnych na dowodach naukowych i wynikach badań (*evidence-based approach*),

- prowadzenie diagnozy potrzeb, diagnozy sytuacji, a tym samym stosowanie/wdrażanie rozwiązań adekwatnych,
- prowadzenie działań zorientowanych na rozwiązywanie problemów (*problem-oriented approach*),
- otwarcie się na partnerstwo – kooperacja różnych podmiotów wokół idei bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji,
- aktywizowanie społeczności akademickiej wokół poprawy jakości kształcenia.

Wydaje się, że jeśli w najbliższych latach w ogóle działania antyprzemocowe i antidyskryminacyjne będą podejmowane na uczelniach, to skuteczność i zakres oddziaływania można zwiększyć dzięki włączeniu ich w nurt poprawy jakości kształcenia i bezpieczeństwa, oparciu się na dobrostanie (*well-being*) studentów jako kluczowym elemencie jej zapewniania. Z potrzebą poprawy jakości kształcenia trudno dyskutować i w tej sferze zawsze można jeszcze coś zrobić.

Bibliografia

- Antosz P. 2012. *Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia. Raport z badań sondażowych*. Dostęp 6 stycznia 2016. <http://www.portal.uj.edu.pl/documents/4628317/aabdbce2-8ba2-4a58-b04f-c28108cd068c>.
- Bartoszewicz M. 2014. Komentarz do art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, LEX.
- Białek I. 2010. Początek wędrówki. W *Moja wędrówka. Refleksje studentów i wykładowców UJ o chorobie psychiczej i studiowaniu*, I. Białek, H. Kaszyński, M. Lupa, D. Nowak-Adamczyk, U. Szczoczarz (red.). Kraków
- Ciesielski P., K. Jurzak-Mączka. 2014. *Barometr Satysfakcji Studenckiej. Raport z badania zrealizowanego w roku 2014*. Dostęp 6 stycznia 2016. <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/c5662bc3-fba6-4d0a-aa93-e5c208322264>.
- Ciesielski P., K. Jurzak-Mączka. 2015. *Barometr Satysfakcji Studenckiej. Raport z badania zrealizowanego w roku 2015*. Dostęp 5 stycznia 2016. <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/761a4f9a-8aa4-4314-ba7b-583cca5f9dd9>.
- Czapska J., M. Klosa, E. Lesińska, A. Okrasa. 2012. *Przemoc seksualna wobec kobiet, nękanie i strach przed przestępczością. Raport polski*. Dostęp 9 stycznia 2016. http://vmr0183.vm.ruhr-uni-bochum.de/gendercrime/pdf/gendercrime_country_report_poland_polish.pdf.
- Dani S., J.A. Harding, K. Case, R.I.M. Young, S. Cochrane, J. Gao, D. Baxter. 2006. „A methodology for best practice knowledge management”, *Journal of Engineering Manufacture* 220 (10) : 1717–1728.
- Feliks-Długosz A., K. Jurzak-Mączka. 2012. *Barometr Satysfakcji Studenckiej. Raport z badań zrealizowanych w latach 2011–2012*. Dostęp 5 stycznia 2016. <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/e8920dd7-99c7-4242-8d7c-3a2bfb7cb215>.
- Flusser V. 1994. Ku uniwersum obrazów technicznych, A. Gwóźdź (przeł.). W *Po kinie?... Audio-wizualność w epoce przekazników elektronicznych*, A. Gwóźdź (wybór, wpraw. i oprac.), 53–67. Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska H. 2014. *Skuteczna dyskryminacja studentów międzynarodowych poprzez traktowanie ich „tak samo”*. http://www.bezpieczny-student.uj.edu.pl/documents/3775751/71633350/14.11.30_prof.%20dr.%20hab.%20Halina%20Grzyma%C5%82a-Moszczy%C5%84ska_abstrakt.pdf.
- Jenkins H. 2007. *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, M. Bernatowicz, M. Filiciak (przeł.). Warszawa.

- Jurzak-Mączka K., K. Struzińska, M. Szafrąska. 2013. „Bezpieczeństwo w krakowskich szkołach wyższych ze szczególnym uwzględnieniem Uniwersytetu Jagiellońskiego: perspektywa empiryczna”, *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa*, 2 : 89–117.
- Karwińska A., D. Wiktor. 2008. *Przedsiębiorczość i korzyści społeczne: identyfikacja dobrych praktyk w ekonomii społecznej*. Dostęp 6 stycznia 2016. http://es.teksty.ekonomiaspoleczna.pl/pdf/2008_6_es_teksty.pdf.
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich Fundacja Rektorów Polskich, Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych, opracowany przez Fundację Rektorów Polskich uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich 26 kwietnia 2007 r.
- Mieszaniec-Nowak K. 2014. *Uniwersytet Jagielloński przeciwny dyskryminacji*. <http://www.bezpieczny-student.uj.edu.pl/kampania-16-dni/2014/fotorelacje/-uczelnia-przeciw-dyskryminacji-fotorelacja-z-konferencji-naukowej>.
- Szostek A. (red.). 2007. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych. Dostęp 6 stycznia 2016. <http://www.krasp.org.pl/pliki/ce0d8e695d20858a37e0e54b47ef2d0e.pdf>.

Dobre praktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w obszarze bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji

W artykule dokonano analizy dobrych praktyk Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zakresie zapewniania bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji studentów i doktorantów. Krótka analiza przepisów poprzedziła omówienie rozwiązań instytucjonalnych służących zgłaszaniu problemów w tej sferze, jak również wsparciu psychologicznemu członków społeczności akademickiej. Omówiono wyniki cyklicznych badań poczucia bezpieczeństwa szczególną uwagę zwracając na zjawisko dyskryminacji oraz wybrane przykłady działań edukacyjnych i promocyjnych podkreślając rolę udziału w międzynarodowej kampanii antyprzemocowej.

Best practices of the Jagiellonian University in terms of safety and discrimination prevention

The article is concerned with an analysis of best practices undertaken by the Jagiellonian University in Kraków in terms of providing undergraduate students and PhD students with safety, security and anti-discrimination. A brief analysis of law and regulations preceded a discussion of the institutional arrangements for reporting such problems, as well as psychological support for members of the academic community. The results of the cyclic research project on sense of security with special attention to the phenomenon of discrimination were presented. The article contains examples of educational and promotional activities highlighting the role of participation in international anti-violence campaign.

Słowa kluczowe: Szkoły wyższe, dyskryminacja, bezpieczeństwo studentów, prewencja, dobre praktyki

Keywords: Higher education institutions, discrimination, student safety and security, student well-being, prevention, best practices

Katarzyna Jurzak-Mączka – magister prawa, doktorantka w Katedrze Socjologii Prawa Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Pełnomocniczka Rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów. Zainteresowania naukowe: bezpieczeństwo na poziomie lokalnym (w szczególności w szkołach wyższych), prewencja kryminalna przez kształtowanie przestrzeni (CPTED), nauka o policji.

Magdalena Stoch

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Standard antydyskryminacyjny dla polskich uczelni –
odpowiedzią na potrzebę zmiany systemowej****Wprowadzenie**

Niniejszy tekst poświęcono koncepcji Standardu antydyskryminacyjnego dla uczelni – dokumentu, który został wypracowany w ramach projektu *Uniwersyteckie standardy przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji*, objętego honorowym patronatem prof. Małgorzaty Fuszary, Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania w latach 2014–2015. Jako koordynatorka projektu z ramienia Ośrodka Badań nad Mediami (dalej OBNM) Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie zdecydowałam się współpracować z osobami reprezentującymi różne ośrodki akademickie (Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Gdański) i organizacje pozarządowe (fundacja Autonomia, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej). Takie podejście umożliwiło nam międzymiastową i międzysektorową wymianę doświadczeń¹.

Prace nad Standardem trwały rok i zakończyły się 5 listopada 2015 roku dwudniową konferencją naukową „Gender – edukacja – praca. Uczelniane rozwiązania antydyskryminacyjne”, zorganizowaną przez OBNM, fundację Autonomia i Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Wszystkie osoby biorące udział w projekcie robiły to w swoim wolnym czasie, bez wynagrodzenia, poświęcając swój czas i doświadczenie dla wsparcia idei, w którą wierzą: wizji uczelni wolnej od wszelkich form dyskryminacji i przemocy. Uznałyśmy za oczywiste, że każda społeczność akademicka powinna respektować obowiązujące w Polsce regulacje stojące na straży praw człowieka oraz chroniące przed dyskryminacją i przemocą. Rozmowy w gronie eksperckim uzmysłowiły nam jednak, że obecna sytuacja pozostawia wiele do życzenia. Rozpoczęłyśmy więc pracę nad dokumentem, którego zadaniem jest wypełnienie dostrzegalnej luki systemowej. Dotychczasowe działania antydyskryminacyjne na polskich uczelniach – jeśli w ogóle – realizowane były w rozproszeniu

¹ Warto dodać, że w Krakowie działania antydyskryminacyjne na uczelni po raz pierwszy pojawiły się na Uniwersytecie Jagiellońskim, w ramach współpracy Agaty Teutsch z fundacją Autonomia z Pełnomocniczką Rektora ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów, Katarzyną Jurzak-Mączką. Doświadczenie tych osób było niezwykle cenne podczas prac nad Standardem.

i przybierały takie formy, jak wsparcie osób niepełnosprawnych przez biura ds. osób niepełnosprawnych, zakładanie przedszkoli, uwzględnianie urlopu macierzyńskiego w liczeniu stażu pracy w projektach naukowych, uruchamianie kursów *gender studies* itd. Nigdy nie spotkałyśmy się z działaniem systemowym, dedykowanym całej społeczności akademickiej. W polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego nie jest znana instancja mediatora akademickiego, szczególnie w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji, monitorowania i reagowania na jej przejawy.

Dyskryminacja na uczelniach – kontekst prawny

Powołując się na wizję uczelni jako miejsca wolnego od przemocy i dyskryminacji warto mieć w pamięci artykuł 32. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (TKP 1997), który wprowadza zakaz jakiegokolwiek dyskryminacji i powszechną zasadę równości wobec prawa. W artykule 33. zostaje ona uszczegółowiona, odnosząc się do równości kobiet i mężczyzn. Konstytucja jest dokumentem powszechnie obowiązującym i odnoszącym się do wszystkich obszarów życia społecznego. Jej przestrzeganie strzeże Trybunał Konstytucyjny i to do niego można składać skargi na działania będące przejawem dyskryminacji.

Kiedy jednak rozpatruje się konkretne przypadki dyskryminacji w szkolnictwie wyższym, opisywane chociażby przez media, zawsze uderza brak kompleksowej ustawy/rozporządzenia, które regulowałyby tę kwestię. Osoby uwikłane w relacje władzy, doświadczające dyskryminacji i/lub przemocy, rzadko mają odwagę domagać się swoich praw przed sądami. Potrzebują szybkiego wsparcia w miejscu pracy i nauki, a nie tylko poza nimi.

Tymczasem ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. (PSW 2005) nawet nie wspomina o dyskryminacji. Przypadki takie rozpatrywane są zatem przez uczelniane komisje dyscyplinarne w ramach wewnątrzuczelnianych przepisów.

Na istniejącą lukę prawną uwagę zwróciła w 2011 roku r. pr. Karolina Kędziora. Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego opublikowało wówczas analizę *Molestowanie seksualne na uczelniach wyższych – wciąż tematem tabu*. Kędziora zwraca uwagę na fakt, że „przepisy krajowe nie zawierają regulacji, która bezpośrednio odnosiłaby się do zakazu dyskryminacji, w tym molestowania seksualnego, w edukacji” (Kędziora 2011: 5). Zapisy takie funkcjonują w obszarze zatrudnienia (a więc strzegą osoby pracujące przed dyskryminacją ze strony pracodawcy – wystarczy powołać się tutaj na artykuł 18. Kodeksu pracy, KP 1974), ale nie pomogą poszkodowanej studentce/studentowi dochodzić swoich praw. Nie pomoże również obowiązująca od 2011 roku Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z dnia 3 grudnia 2010 r. (tak zwana ustawa antydyskryminacyjna, UA 2010). Po raz pierwszy wprowadza ona zapis o zakazie dyskryminacji w obszarze edukacji, ale niestety wyłącznie w odniesieniu do takich przesłanek jak rasa, pochodzenie etniczne i narodowość. Pominięte zostają inne cechy tożsamości: płeć, religia, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek czy orientacja seksualna. Ustawa zawiera zamknięty katalog cech, co oznacza, że inne przesłanki nie wchodzą w zakres jej stosowania.

Dlatego też uznaliśmy, że potrzebne są dodatkowe, kompleksowe regulacje, które każda uczelnia mogłaby wdrożyć na drodze wewnętrznych zarządzeń. Zależało nam na tym, aby zastosować katalog otwarty. Wdrożenie Standardu wymagałoby współpracy między różnymi jednostkami uczelni, dlatego też sugerujemy w dokumencie powołanie uczelnianego Organu ds. równego traktowania – jednostki podlegającej wyłącznie rektorowi, samodzielnej, mediującej i – co istotne – prowadzącej również działania prewencyjne.

Dyskryminacja na uczelniach – badania, przykłady

W Polsce brakuje kompleksowych badań naświetlających problem dyskryminacji² w strukturach uniwersyteckich. Zjawisko to pojawia się w różnych obszarach funkcjonowania tej instytucji: w zatrudnieniu, rekrutacji, kształceniu, doskonaleniu zawodowym, prowadzeniu badań itp. Uczelnie jednak podchodzą niechętnie do tego typu rozpoznań: temat jest tabuizowany, gdyż sytuacja wymagałaby kompleksowych programów interwencyjnych, naruszających istniejące hierarchie władzy. I chociaż każda uczelnia „jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania”, ciągle dominuje tendencja do unikania konfrontacji w imię świętego spokoju, zachowania życiowej pozycji. W czasach „ideologii genderowej” nawet rzetelne badania naukowe wzbudzają nieufność.

Tym bardziej na uwagę zasługują badania Agnieszki Gutkowskiej *Zjawisko molestowania seksualnego w uczelniach wyższych w Polsce i USA. Aspekty prawne i kryminologiczne* (2011). Wynika z nich, że z molestowaniem seksualnym na uczelniach wyższych spotkało się około 7% ankietowanych. Innych zachowań, mogących tworzyć wrogą i poniżającą atmosferę w miejscu nauki, doświadczyło od 16,3% do 34,5% badanych. Do najczęstszych tego typu zachowań należą opowiadanie dowcipów o podtekście seksualnym i prawienie krępujących komplementów. Zastanawia niski stopień świadomości antydyskryminacyjnej wśród osób studiujących: jedynie 19% studentów potrafiło odpowiednio nazwać to, czego doświadczało. Co więcej: jedynie 4,9% studentów wskazało, że na ich uczelni dostępne są informacje na temat molestowania seksualnego (Gutkowska 2011).

Podobne badania, ale dotyczące społeczności LGBTQ³, przeprowadzono w Uniwersytecie Warszawskim. Pracę *Przemilczane, przemilczani: raport z badań nad sytuacją osób LGBTQ studiujących na Uniwersytecie Warszawskim* wydano w roku 2011. W badaniu udział wzięło 475 osób posiadających status studenta/studentki. Ponad 1/3 ankietowanych (35%) stwierdziła, że była świadkiem sytuacji, w której członek społeczności akademickiej UW publicznie obrażał i poniżał

² Dyskryminacja – nierówne, gorsze, niesprawiedliwe traktowanie osób lub grup ze względu na ich rzeczywiste lub domniemane cechy tożsamości, takie jak: płeć, tożsamość płciowa, kolor skóry (określany nadal jako „rasa”), pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia, wyznanie lub bezwyznaniowość, światopogląd, stan zdrowia i stopień sprawności, wiek, orientacja psychoseksualna, status społeczny i ekonomiczny i in. – definicja za: *Standard 2015*, s. 5. Cechy tożsamości, o których mowa, są prawnie chronione.

³ z ang. Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer (lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, queer).

społeczność osób nieheteroseksualnych (mimo to osoby studiujące cenią sobie atmosferę na rodzimej Almae Mater). Najczęściej wymienianą formą dyskryminacji osób LGBTQ było obrażanie, obgadywanie i wyśmiewanie.

Inne badanie z Uniwersytetu Warszawskiego, *Kobiety samorządu*, pokazało udział studentek w strukturach władzy. Uczelnia jest silnie sfeminizowana, ale odnotowano nadreprezentację studentów względem studentek w organach centralnych samorządu studenckiego (poważniejszych, bardziej prestiżowych). Potwierdza to ogólną tendencję na rynku pracy, określaną jako zjawisko szklanego sufitu.

Mimo braku kompleksowych badań, o zjawisku dyskryminacji w strukturach uniwersyteckich donoszą media. W toku jest sprawa Piotra Ż., zawieszono go z wykładu na Uniwersytecie Wrocławskim, któremu postawiono łącznie 29 zarzutów, w tym czterech gwałtów (w tym dwóch zbiorowych), usiłowań gwałtu, stalkingu, zmuszania do określonych zachowań oraz uzależnienia wykonania czynności służbowej od korzyści osobistej (dokładniej: wystawienia oceny z wykładanego przedmiotu i egzaminu od spotkania o charakterze seksualnym) (GW 2016). Do przestępstw dochodziło między rokiem 2002 a 2012. W sprawie zeznawało ponad 300 osób. Co skłoniło młode kobiety do ukrywania sprawcy? Dlaczego nie zgłosiły sprawy na policję? Czy koledzy i koleżanki Piotra Ż. nie wiedzieli o jego poczynaniach? Czy czytając ten tekst, Drogi Czytelniku/Droga Czytelniczko, przypominasz sobie podobne sytuacje ze swojej uczelni? Czy zareagowałeś/aś? Czy wiedziałeś/aś, gdzie szukać pomocy? Co mogłeś/aś stracić, zgłaszając tę sprawę przełożonym?

Za przykłady dyskryminacji i/lub nierównego traktowania⁴ oraz niedopatrzeń w zakresie polityki antydyskryminacyjnej w uczelni uznać można:

- 1) na etapie rekrutacji: (a) przekazy rekrutacyjne umacniające stereotypy dotyczące aktywności kobiet i mężczyzn (w określonym wieku, określonego pochodzenia etnicznego/narodowego) w wybranych sektorach nauki i gospodarki (np. mężczyzn na politechnikach), (b) strony internetowe (w tym rekrutacyjne) niedostosowane do potrzeb osób słabowidzących, (c) dowcipy o charakterze seksistowskim na etapie składania dokumentów w komisji rekrutacyjnej;
- 2) w działalności naukowej: (a) nadmierne obciążenie młodych pracowników naukowych pracą dydaktyczną i administracyjną (dyskryminacja ze względu na wiek), (b) niejasne kryteria awansu zawodowego oraz przyznawania stypendiów (nawet na drodze konkursów), co może skutkować nierównym traktowaniem;
- 3) podczas działalności dydaktycznej: (a) seksistowskie (nawiązujące do płci lub seksualności), rasistowskie, transfobiczne, homofobiczne lub ksenofobiczne wypowiedzi, dowcipy bądź aluzje osób prowadzących zajęcia kierowane do studentów/ek (np. pytanie typu: „Czy chłopcy zrozumieli? Czy dziewczynki zapamiętały?”) lub (sporadycznie) takie same uwagi kierowane do osób

⁴ Poprzez nierówne traktowanie rozumie się „traktowanie osób fizycznych w sposób będący jednym lub kilkoma z następujących zachowań: dyskryminacją bezpośrednią, dyskryminacją pośrednią, molestowaniem, molestowaniem seksualnym, a także mniej korzystnym traktowaniem osoby fizycznej wynikającym z odrzucenia molestowania lub molestowania seksualnego lub podporządkowania się molestowaniu lub molestowaniu seksualnemu, oraz zachęcanie do takich zachowań i nakazywanie tych zachowań” – UA 2010.

prowadzących zajęcia; komentarze dotyczące wyglądu; utrzymywanie intymnych relacji osób wykładających ze student(k)ami; (b) subiektywne (motywowane uprzedzeniami) ocenianie osób w trakcie sesji egzaminacyjnej, nie odwołujące się do obiektywnych kryteriów merytorycznych; (c) gorsze traktowanie studentów studiów niestacjonarnych (często powiązane z dyskryminacją ze względu na wiek i status ekonomiczny); nieodpłatna praca doktorantów i doktorantek na rzecz uczelni; (d) brak treści antydyskryminacyjnych i równościowych w programach nauczania, szczególnie na takich kierunkach jak: pedagogika (np. brak informacji o konieczności realizowania przez szkoły Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 10 maja 2013 roku), dziennikarstwo (brak zajęć o kreowaniu przekazów medialnych wolnych od stereotypów i uprzedzeń), pielęgniarstwo (np. brak informacji o zakazie nierównego traktowania ze względu na rasę, pochodzenie etniczne lub narodowość w zakresie opieki zdrowotnej), architektura (brak zajęć o projektowaniu uwzględniającym potrzeby osób niepełnosprawnych), opieka społeczna (brak tematu feminizacji biedy) itd.;

- 4) w projektowaniu przestrzennym: (a) utrudnianie/uniemożliwianie dostępu do edukacji poprzez: brak dostępu do sal wykładowych i pomieszczeń sanitarnych dla osób poruszających się na wózkach; brak oznaczenia przestrzeni w alfabecie Braille'a; brak pomieszczeń dla osób karmiących i przewijających dziecko;
- 5) w działalności organizacji studenckich: (a) konkursy umacniające stereotypy dotyczące płci (np. konkurs na najpiękniejszą studentkę); (b) nieobecność kobiet z zarządach organizacji studenckich;
- 6) w zarządzaniu procesem dydaktycznym: (a) nieuwzględnianie potrzeb osób przechodzących proces tranżycji (korekty płci metrykalnej) w procedurach formalnych;
- 7) w relacjach rówieśniczych: (a) wyśmiewanie, dowcipy, wykluczenie z grupy motywowane uprzedzeniami (np. ze względu na orientację seksualną, wiek, status ekonomiczny);
- 8) w otoczeniu akademickim: (a) przemoc motywowana uprzedzeniami i przemoc seksualna w akademikach oraz podczas imprez studenckich;
- 9) w zatrudnieniu (w kontekście uczelni jako miejsca pracy): (a) mobbing, (b) molestowanie (każde niepożądane zachowanie, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery – UA 2010); w tym molestowanie seksualne (każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym wobec osoby fizycznej lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności tej osoby, w szczególności przez stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą składać się fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy – UA 2010), (c) zjawisko szklanego sufitu (utrudniony dostęp do wyższych stanowisk kierowniczych dla kobiet), (d) zwolnienie z pracy osoby homoseksualnej po uzyskaniu informacji o jej orientacji, (e) kierowanie na szkolenia zawodowe tylko młodych pracowników (dyskryminacja ze względu na wiek) itd.

Jak widać, osoba studiująca lub pracująca na uczelni może doświadczyć dyskryminacji w wielu obszarach i w odniesieniu do wielu przesłanek (tzw. dyskryminacja krzyżowa).

Uczelnie w minimalnym stopniu lub w ogóle nie podejmują działań pozytywnych, związanych z promowaniem zasady równości, takich jak: (a) promocja godzenia życia zawodowego i prywatnego, (b) regularne szkolenia dla administracji uczelnianej z zakresu równości szans, (c) szkolenia dla kadry dydaktycznej budujące świadomość antydyskryminacyjną (czyli np. świadomość konieczności powstrzymywania się od wypowiedzi, które mogą w sposób usprawiedliwiony zostać odebrane jako legitymizujące nienawiść lub dyskryminację), (d) szkolenia dla osób studiujących (choćby na platformie e-learningowej), służące zapoznaniu z podstawowymi standardami antydyskryminacyjnymi obowiązującymi w uczelni, a następnie ich pogłębianiu (w oparciu o kompleksowe szkolenia antydyskryminacyjne, poprzedzone badaniem potrzeb), (e) diagnozowanie nierówności ze względu na płeć i inne przesłanki w życiu uczelni, (f) opracowywanie długoterminowych planów działania i procedur reagowania (wraz z sankcjami grożącymi osobom naruszającym zasadę równego traktowania lub stosującym przemoc, w tym przemoc motywowaną uprzedzeniami), (g) włączanie zakazu dyskryminacji i bezpośrednio odnoszenie się do zasady równości do strategicznych dokumentów uczelni, (h) różnicowanie kanałów komunikacji z kandydat(k)ami na studia, (i) uwzględnianie potrzeb osób studiujących i wychowujących dzieci lub zmuszonych sytuacją życiową do podjęcia pracy zawodowej, (j) dostrzeżenie potrzeb osób wyznań innych niż katolickie (np. poprzez złożenie życzeń świątecznych przez władze uczelni student(k)om wyznającym prawosławie – czyli 7 stycznia) itd., (k) umieszczanie na stronach uczelni materiałów informacyjnych na temat podejmowanych działań antydyskryminacyjnych (w tym danych kontaktowych do organu odpowiedzialnego za ich zabezpieczenie), (l) podczas podpisywania umów z prywatnym sektorem służby zdrowia domaganie się od usługodawcy, aby zagwarantował, że podlegli mu pracownicy zostaną przeszkoleni z zakresu szczególnych potrzeb osób LGBT dotyczących zdrowia (np. celem zapobiegania klasyfikacji homoseksualizmu jako choroby, zgodnie ze standardami WHO – por. Zalecenie CM/Rec (2010)5) itd.

Nadrzędnym celem tych działań powinno być dążenie do stworzenia bezpiecznego środowiska pracy i nauki, wolnego od przemocy, zastraszania, wykluczenia społecznego czy innych form dyskryminacji i poniżającego traktowania.

Standard Antydyskryminacyjny dla uczelni – szansą na zmianę systemową

Standard Antydyskryminacyjny, o którym mowa w tym artykule, to wzór dokumentu, w którym uczelnia (dowolna, która podejmie się tego zadania) zobowiązuje się do prowadzenia działań na rzecz przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji oraz na rzecz wzmacniania zasady równego traktowania, którego przesłanie i praktyczny wymiar odnosi się do całej społeczności uczelni.

Standard został upubliczniony we wrześniu 2015 roku na stronach organizacji pozarządowych i wybranych ośrodków uniwersyteckich (SA 2015). Trafił on również w na ręce prof. Leny-Kolarskiej Bobińskiej, minister Nauki i Szkolnictwa

Wyższego, z prośbą o pomoc w jego upowszechnieniu. To właśnie prof. Lena-Kolarska Bobińska w jednym ze swoich listów do rektorów podkreślała „konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na treści kształcenia na studiach, które powinny uwzględniać problematykę rasizmu, ksenofobii, rozmaitych form dyskryminacji, a także zagadnienie przeciwdziałania takim zjawiskom” (Kolarska-Bobińska 2014). W odpowiedzi na pismo skierowane do Ministerstwa otrzymałyśmy zapewnienie, że Ministerstwo „podziela pogląd o zasadności walki z przejawami dyskryminacji, nierównego traktowania, w celu wyeliminowania ich w obszarze szkolnictwa wyższego i edukacji”. Obecny Standard konsultowany jest przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego, choć od czasu zmiany ekipy rządzącej nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi w tej sprawie.

W Standardzie zaproponowałyśmy podejście kompleksowe, holistyczne, w którym zasada równości i niedyskryminacji odnosi się do takich obszarów jak: rekrutacja, kształcenie studentów i studentek, kształcenie kadry naukowej, badania i współpraca naukowa, upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury i techniki, współpraca ze społecznościami lokalnymi, zarządzanie uczelnią, działania marketingowe i promocyjne, działalność na rzecz osób studiujących, zarządzanie zasobami ludzkimi itd.

Standard ma być źródłem inspiracji, modelem wzorcowym, który każda uczelnia może i powinna dostosować do własnych potrzeb. Zdajemy sobie sprawę z faktu, że praktyczna realizacja zaproponowanych rozwiązań wymaga ich dostosowania do kultury organizacyjnej, w tym do standardów zarządzania oraz możliwości i zasobów konkretnej uczelni.

Dokument składa się z preambuły, opisującej podstawowe wartości, na które się powołujemy. Następnie pojawia się część deklaracyjna, w której osoby reprezentujące społeczność akademicką zobowiązują się do:

1. Zapobiegania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;
2. Reagowania na wszelkie ich formy;
3. Promowania i prowadzenia działań systemowych na rzecz równego traktowania, adresowanych do całej społeczności uczelni.

Czyli do tego wszystkiego, czego brakuje nam we współczesnym życiu akademickim.

Część deklaracyjna uzupełniona została sześcioma punktami ukonkretniającymi wstępne deklaracje i pokazującymi możliwe drogi działania. Pojawia się tu m.in. podpunkt o konieczności powołania uczelnianego Organu ds. równego traktowania. Standard zamyka część wskazująca na korzyści z przyjęcia tego typu rozwiązania.

Do Standardu dołączono dwa załączniki. Pierwszy to wykaz podstawowych definicji, zbudowany w oparciu o pojęcia stosowane w polskim systemie prawa oraz w opracowaniach dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji niemających charakteru prawnego. Drugi dokument to wytyczne do działań zaproponowanych w Standardzie, ułatwiające wdrożenie rekomendacji.

Zdajemy sobie sprawę, że żadnej uczelni nie można zmusić do przyjęcia takiego kompleksowego programu działania, skoro nawet regulacje prawne w tym zakresie są mało precyzyjne. Wierzymy jednak, że skoro „uczelnia jest autonomiczna we

wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie”, daje jej to możliwość realizacji takiej polityki antydyskryminacyjnej, która będzie sprzyjała realizacji najwyższych standardów badań i nauczania. Właśnie w odpowiedzi na potrzeby studentów na Uniwersytecie Warszawskim powstała np. Komisja Rektorska ds. przeciwdziałania dyskryminacji na UW, której przewodniczy prof. Małgorzata Fuszara. Takich inicjatyw jest jednak nadal za mało.

Korzyści z przyjęcia Standardu przez uczelnię

Podsumowując: co uczelnia zyska (mówiąc językiem biznesu) dzięki przyjęciu standardu antydyskryminacyjnego?

Zgodnie z polskim prawem (Kodeksem pracy) w przypadku oskarżenia o dyskryminację obowiązuje zasada przeniesienia ciężaru dowodu. Oznacza ona, że osoba, którą spotkała dyskryminacja (pracownik uczelni, student/studentka), jest zobowiązany/a uprawdopodobnić (a nie udowodnić) fakt naruszenia zasady równego traktowania (np. poprzez podanie wiarygodnej wersji wydarzeń). Wobec prawa za dyskryminację odpowiada pracodawca, a nie osoba, która dopuściła się dyskryminacji bezpośrednio, np. w miejscu pracy. W przypadku oskarżenia o dyskryminację np. na zajęciach akademickich, strona pozwana, czyli w tym przypadku uczelnia, będzie zobowiązana przedstawić dowody, że nie doszło do gorszego traktowania lub zaistniałe nierówne traktowania wynikało z innych powodów, niezwiązanych z cechą prawnie chronioną. W innym przypadku sprawę przegra.

Osoba fizyczna może zostać pozwana bezpośrednio wyłącznie na podstawie przepisów Kodeksu postępowania cywilnego lub karnego, które nie odnoszą się do pojęcia dyskryminacji lub nierównego traktowania. Tak więc w interesie uczelni, m.in. jako pracodawcy, jest zapewnienie odpowiednich szkoleń antydyskryminacyjnych dla kadry zarządzającej, kadry administracyjnej i – chyba przede wszystkim – dydaktycznej.

Funkcjonowanie jasnej procedury reagowania na przejawy dyskryminacji i przemocy pozwala skutecznie zmierzyć się z tym problemem, monitorować sytuację i uniknąć tego typu zdarzeń w przyszłości. Uczelnia występuje wówczas w roli kompetentnego partnera w dialogu społecznym. Przekłada się to na jej dobry wizerunek i wpływa pozytywnie na rekrutację oraz współpracę z interesariuszami zewnętrznymi (podobnie jak tworzenie przekazów rekrutacyjnych wolnych od stereotypów, na co w dobie niżu demograficznego nie można sobie już pozwolić).

Warto też pamiętać, że tego typu regulacje funkcjonują już w uniwersytetach zagranicznych i ich brak na rodzimym gruncie może wywołać jeśli nie otwarty sprzeciw, to przynajmniej zdziwienie wśród osób uczestniczących w wymianach studenckich i naukowych. Mobilność kadry naukowej zwiększa się dzięki zapewnieniu przyjaznego środowiska pracy.

Sprawne wdrożenie standardu antydyskryminacyjnego może również wpłynąć na pozytywną ocenę parametryczną uczelni, która – zapewniając bezpieczne środowisko pracy i nauki – sprzyja rozwijaniu potencjału naukowego i twórczego swoich pracowników i studentów/ek. Już od czasów Abrahama Masłowa wiadomo, że jeśli

nie zabezpieczy się podstawowych potrzeb człowieka, w tym potrzeby bezpieczeństwa, nie będzie on w stanie rozwijać swojego potencjału.

Standard ma więc wartość nie tylko kolektywną, ale też stoi na straży jednostkowej podmiotowości. Wyraża pragnienie powrotu do korzeni idei uniwersytetu, jako prawdziwej wspólnoty uczonych i studiujących, opartej na zasadzie szacunku oraz poszanowania praw wolności każdej osoby.

Wzór Standardu zamieszczono na s. 159–173. Pełną wersję, wraz z załącznikami, można pobrać również ze strony Ośrodka Badań nad Mediami: <http://badania-media.up.krakow.pl/index.php/pl/>

Bibliografia

- Antosz P. 2012. *Badania. Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia. Raport z badań sondażowych*. Kraków: Wyd. UJ.
- Chmiel M. 2016. „Wykładowca z UW oskarżony o gwałty. Postawiono mu 29 zarzutów”, *Gazeta Wyborcza*. 4 stycznia. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,19426636,wykladowca-z-uwr-oskarzony-o-gwalty-postawiono-mu-29-za-rzutow.html.html#ixzz4DhctJot1>.
- Gutkowska A. 2011. *Zjawisko molestowania seksualnego w uczelniach wyższych w Polsce i USA. Aspekty prawne i kryminologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- GW. 2016. „Gazeta Wyborcza”. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,19426636,wykladowca-z-uwr-oskarzony-o-gwalty-postawiono-mu-29-za-rzutow.html>.
- Kędziora K. 2011. *Molestowanie seksualne na uczelniach wyższych wciąż tematem tabu. Analiza obowiązujących regulacji prawnych*. Dostęp 9 stycznia 2016. http://www.ptpa.org.pl/public/files/Molestowanie_seksualne-analiza_prawna-seminarium_24.03.2011.pdf.
- Młodożeniec M., A. Knapieńska. 2013. „Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce”, *Nauka* (2), 47–72. Dostęp 9 stycznia 2016. http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_213_04_Mlodozeniec.pdf.
- Standard Antydyskryminacyjny dla Uczelni. 2015. praca zbiorowa: M. Stoch, A. Teutsch, K. Jurzak-Mączka, E. Dąbrowa, A. Sznajder, E. Okroy, E. Okroy, A. Kozakoszczak. Dostęp 9 stycznia 2016. http://www.tea.org.pl/userfiles/standard_antydyskryminacyjny.pdf.
- Striker M., K. Wojtaszczyk. *Společne bariery rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej uczelni wyższej*. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://www.ur.edu.pl/pliki/Zeszyt14/38.pdf>.
- Przemilczane, przemilczani. Raport z badań nad sytuacją osób LGBTQ studiujących na Uniwersytecie Warszawskim*. 2011. Jej Perfekcyjności (red.). Dostęp 9 stycznia 2016. <https://drive.google.com/file/d/0B3qGGp6kX87BY2VmZDYwOGQtNjg2NS00ODNiLWFkNGMtNTBhOGVkJjFIZTg2/view?pref=2&pli=1>.
- Kobiety samorządu UW. Raport z badania partycypacji wyborczej studentek Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2011–13*. 2012. Jej Perfekcyjności (red.). Dostęp 9 stycznia 2016. <https://drive.google.com/file/d/0B3qGGp6kX87BbWF1N3ZrMmozZVU/view?pref=2&pli=1>
- Kolarska-Bobińska L. 2014. *Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wprowadzenia do programów kształcenia treści dotyczących rasizmu*. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-wprowadzenia-do-programow-kształcenia-tresci-dotyczacych-rasizmu.html>.

Kodeks pracy, 1974. Dz.U. 1974 nr 24, poz. 141. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19740240141>.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., 1997. Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946. Dostęp 9 stycznia 2016. http://www.polityka.pl/multimedia/_resource/res/20093362.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, 2005. Dz. U. Nr 164, poz. 1365. Dostęp 9 stycznia 2016. <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>.

Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z dnia 3 grudnia 2010 r., 2010. Dz. U. z 2010 r. Nr 254, poz. 1700, z 2013 r., poz. 675, z 2015 r., poz. 1268. Dostęp 9 stycznia 2016. <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/ustawa-o-wdro%C5%BCeniu-niekt%C3%B3rych-przepis%C3%B3w-w-unii-europejskiej-w-zakresie-r%C3%B3wnego-tractowania>.

Zalecenie CM/Rec. 2010. 5 Komitetu Ministrów dla Państw Członkowskich RE w zakresie środków zwalczania dyskryminacji opartej na orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej. Dostęp 9 stycznia 2016. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1606669>.

Standard antydyskryminacyjny dla polskich uczelni – odpowiedzią na potrzebę zmiany systemowej

Artykuł stanowi sprawozdanie z działań, które doprowadziły do sformułowania Standardu Antydyskryminacyjnego dla Uczelni. Ponadto czytelnik znajdzie w nim uzasadnienie potrzeby wypracowania takiego oraz pewne korzyści płynące z jego przyjęcia przez uczelnię. Ważną częścią artykułu jest wyszczególnienie praktyk, działań i zwyczajów dyskryminujących (lub wprowadzających nierówne traktowanie), powszechnie występujących w polskich uczelniach oraz rozwiązań promujących równość.

Anti-discrimination standard for Polish universities as the answer to the need for a system change

The article is a report of the activities that led to the formulation of the *Anti-Discrimination Standard for University*. In addition, also included is the justification for the need to develop such a standard and the benefits of its adoption by the university. An important part of the article is to specify practices, actions and habits which are a form of discrimination (or create unequal treatment), and solutions that promote equality.

Słowa kluczowe: Standard antydyskryminacyjny, dyskryminacja, uniwersytet

Keywords: Anti-discrimination Standard, discrimination, university

Magdalena Stoch – adiunkt w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kierowniczka Zakładu Polityki Antydyskryminacyjnej Ośrodka Badań nad Mediami. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień antropologii literatury i *gender studies* (szczególnie włączania perspektywy antydyskryminacyjnej do edukacji formalnej).

Marzanna Pogorzelska

Uniwersytet Opolski

Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk**Wprowadzenie**

Kwestia reprodukcji społecznych nierówności przez system edukacji jest przedmiotem wszechstronnych i głębokich analiz, które dotyczą zarówno problemów systemowych określających funkcjonowanie szkoły jako instytucji (Dolata 2008; Sadura 2012; Zawistowska 2012; Żłobicki, Maj 2012), jak i odbywającej się w szkołach transmisji stereotypów i uprzedzeń, nierzadko skutkujących dyskryminacją (Gawlicz, Starnawski 2011; Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015; Gromkowska-Melosik 2011). W części opracowań ich autorzy i autorki zwracają się uwagę na wpływ, jaki w umacnianiu nierówności, w szczególności tych związanych z płcią, mają szkolne podręczniki i lektury (Abramowicz 2011; Chmura-Rutkowska et al. 2015; Chomczyńska-Rubacha 2011; Desperak 2004; Kalinowska 1995; Mazurkiewicz 2005; Pankowska 2009; Stoch 2015). W wielu analizach pojawiają się odniesienia do szkolnej dystrybucji władzy oraz relacji podporządkowania i dominacji jako czynników wzmacniających nierówności. Wymienione zjawiska są opisywane zarówno w odniesieniu do życia szkolnego i relacji panujących w klasie (Janowski 1989; Kopciewicz 2009; Kopciewicz 2011), jak i w analizach materiałów dydaktycznych, których autorzy i autorki zwracają uwagę nie tylko na cechy, w jakie wyposaża się podręcznikowe postacie, ale także zachodzące między nimi relacje. Choć wnioski z badań dość jednoznacznie sytuują szkołę i panujące tam relacje (także te przekazywane pośrednio, poprzez podręczniki) jako wzmacniające dyskryminację i nierówności, a czasami generujące agresję i przemoc, nieczęsto w omawianym obszarze podejmowane są próby analizy, które odwoływałyby się do wiedzy z zakresu relacji międzykulturowych i wymiarów kultury, w szczególności do jednego z nich – dystansu władzy. Tymczasem, jak sądzę, zastosowanie filtra w postaci analizy pod kątem dystansu władzy może być bardzo przydatne w analizie społecznego konstruowania nierówności przez system edukacji, a także w opracowywaniu nowatorskich rozwiązań metodologicznych.

Wymiary kultury a analiza rzeczywistości szkolnej

Kultura jest pojęciem tak szerokim i wieloznacznym, że przytoczenie wyczerpującego zestawu definicji z pewnością przekroczyłyby możliwości niniejszego tekstu. Na użytek artykułu odwołam się do definicji zaproponowanej przez Geerta Hofstede, ponieważ odnosi się ona do relacji interpersonalnych, których przedstawienia w szkolnych podręcznikach będą głównym wątkiem mojego tekstu. Według badacza kultura to „zbiorowe zaprogramowanie umysłu odróżniające członków jednej grupy lub kategorii od innej” (Hofstede 2012: 20), a poszczególne kultury narodowe można scharakteryzować używając różnicujących je wymiarów, takich jak kolektywizm i indywidualizm, stopień maskulinizacji i feminizacji, stopień unikania niepewności oraz dystansu władzy. Ten ostatni, definiowany jako stopień, w jakim posiadający mniej władzy członkowie społeczeństwa i instytucje akceptują fakt nierównej dystrybucji władzy (Hofstede 2012: 24), będzie, jak wspomniano powyżej, filtrem, poprzez który zaproponuję analizę treści podręczników. Niektóre charakterystyczne dla kultur z małym i dużym dystansem władzy zjawiska przedstawia poniższa tabela.

Tab. 1. Cechy kultur z uwzględnieniem dystansu władzy

Kultury z małym dystansem władzy	Kultury z dużym dystansem władzy
Nierówności między ludźmi są minimalizowane	Nierówności między ludźmi są akceptowane i pożądate
Istnieje współzależność między tymi, którzy posiadają mniej i tymi, którzy posiadają więcej władzy	Posiadający mniejszą władzę są zależni od tych, którzy posiadają większą władzę
Decentralizacja jest powszechna	Centralizacja jest powszechna
Przywileje i symbole statusu są negatywnie postrzegane	Przywileje i symbole statusu są oczekiwane i eksponowane
Zdolności, bogactwo, status i władza nie muszą iść w parze	Zdolności, bogactwo, status i władza powinny iść w parze
Uważa się, że wszyscy powinni mieć równe prawa i być traktowani jak równi sobie (np. w relacjach nauczyciele–uczniowie, rodzice–dzieci)	Pozycja w hierarchii determinuje posiadane prawa (młodsze pokolenie powinno być posłuszne starszemu)
Starsze osoby nie są traktowane ze specjalnym szacunkiem i lękiem	Starsze osoby są traktowane ze specjalnym szacunkiem i wzbudzają lęk
Podwładni oczekują, że będą brali udział w podejmowaniu decyzji	Podwładni oczekują, że będą otrzymywać wytyczne dotyczące tego, co mają robić

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szczepaniak-Kozak, Sambor 2008:60 za: Hofstede 1997: 37; Hofstede 2012: 24

G. Hofstede nie był jedynym badaczem relacji międzykulturowych, który wyodrębnił wymiary kultur oparte na binarnych podziałach. W literaturze poświęconej komunikacji międzykulturowej znajdziemy np. podział kultur ze względu na relacje do czasu i przestrzeni, stopnia formalności kontaktów, znaczenia języka niewerbalnego, sposobów wyrażania emocji, dominacji wartości indywidualistycznych i kolektywistycznych, znaczeniu współdziałania i konkurencji (Hall 1990; Gesteland 1999; Trompenaars, Hampden-Turner 1997).

Badania z zastosowaniem teorii wymiarów kultury w odniesieniu do edukacji, jeśli są podejmowane, mają charakter porównawczy i dotyczą funkcjonowania wybranych elementów edukacji w różnych krajach. Jednym z interesujących przedsięwzięć w tym obszarze jest analiza fińskiego badacza Mikela del Garant, który badał sposób nauczania języka angielskiego w Japonii i Finlandii, a zatem w krajach różniących się zasadniczo w obrębie wymiarów kultury. W swoim studium, opierając się czterech wymiarach kultury, naukowiec skupił się na takich zagadnieniach, jak relacje między nauczycielami i uczniami, programy nauczania, podręczniki, metody nauczania, testowanie oraz analiza dyskursu klasy szkolnej. Obydwa badane kraje reprezentują różne stopnie dystansu władzy – w Japonii jest on dość znaczny, w Finlandii niewielki i te różnice są szczególnie dobrze widoczne w relacjach między nauczycielami i uczniami. W kulturach o dużym dystansie władzy nauczyciel traktowany jest jako źródło wiedzy i mądrości, znajduje się w centrum procesu edukacyjnego, wyznacza jego przebieg, nie może być krytykowany, należy mu okazywać szacunek w klasie i poza nią, a sposób zwracania się do nauczyciela jest określony jego wyższą pozycją w hierarchii (Garant 1997: 35–36, za: Hofstede 1986: 313). Szczególnie interesujące wydają się wnioski badacza wynikające z analizy stosowanych w obydwu krajach podręczników, co ilustruje poniższa tabela.

Tab. 2. Tendencje w podręcznikach szkolnych odnoszące się do dystansu władzy

Spółeczeństwo z małym dystansem władzy (Finlandia)	Spółeczeństwo z dużym dystansem władzy (Japonia)
W podręcznikach kładzie się nacisk na bezosobową „prawdę”, której źródłem może być podręcznik	W podręcznikach kładzie się nacisk na osobową „mądrość”, przekazywaną poprzez relację z nauczycielem (guru)
Podręczniki zachęcają uczniów do samodzielności	Podręczniki zachęcają uczniów do szacunku i słuchania nauczyciela
Podręczniki wspierają edukację skoncentrowaną na uczniu	Podręczniki wspierają edukację skoncentrowaną na nauczycielu
Podręczniki pomagają uczniowi inicjować komunikację i podążać własną drogą	Podręczniki ukierunkowują oczekiwania ucznia wobec nauczyciela, aby ten ostatni inicjował komunikację i wyznaczał sposób postępowania
Podręczniki umożliwiają kwestionowanie i krytykowanie nauczyciela	Podręczniki nie dają możliwości kwestionowania i krytykowania nauczyciela
Przekaz podręcznikowy nawiązuje do koncepcji, według której efektywność nauczania zależy od ilości dwustronnej komunikacji	Przekaz podręcznikowy nawiązuje do koncepcji, według której efektywność nauczania zależy od przygotowania nauczyciela

Źródło: opracowanie własne za: Garant 1997: 99

Typowe metody pracy proponowane w podręcznikach odzwierciedlających mały dystans władzy to np. ćwiczenia zachęcające do pracy w parach bądź indywidualnie, pytania otwarte prowadzące do refleksji i dyskusji, duża liczba aktywności stwarzających możliwość częstej dwustronnej komunikacji oraz różnorodność ćwiczeń do wyboru. Choć badane przez autora podręczniki nie zawierały ćwiczeń zachęcających wprost do kwestionowania opinii nauczyciela, ale obecny w nich nacisk na spontaniczną komunikację stwarzał rozliczne możliwości wymiany zdań i opinii. Z kolei duży dystans władzy przejawiał się w badanym materiale w postaci

koncentracji na gramatyce i słownictwie, które są przekazywane i tłumaczone przez nauczyciela oraz dużej ilości ćwiczeń polegających na odtwarzaniu gotowych wzorów językowych zamiast ich samodzielnego tworzenia (Garant 1997: 84–87, 95–99). „Autorzy podręczników są zgodni w swoich podglądach na rolę nauczyciela w społeczeństwie i promują istniejący porządek społeczny przez treści w podręcznikach. Promowanie autonomii ucznia mogłoby być postrzegane jako w całości sprzeczne z popularną koncepcją nauczyciela jako autorytetu” (Garant 1997: 96).

Podręczniki szwedzkie a dystans władzy

Wybór podręczników szwedzkich jako przedmiotu analizy podyktowany był dwoma wzajemnie się uzupełniającymi powodami. Po pierwsze, w skali dystansu władzy Polska osiąga w skali stustopniowej wynik 68, co oznacza że jest krajem, w którym hierarchiczny porządek i dominacja posiadających władzę jest społecznie akceptowany i nie wymaga uzasadniania (The Hofstede Centre Poland). Taka sytuacja sprzyja utrzymywaniu się nierówności w wielu aspektach życia społecznego. Szwecja, ze wskaźnikiem dystansu do władzy o ponad połowę niższym (31), to kraj, gdzie zasadą organizująca życie społeczne, a promowaną m.in. poprzez edukację są równość, indywidualna niezależność z poszanowaniem praw innych, władza jest zdecentralizowana, a kontrola jest postrzegana negatywnie (The Hofstede Centre Sweden). Drugim powodem sięgnięcia po szwedzkie materiały dydaktyczne była zatem chęć przyjrzenia się, w jaki sposób ów mały dystans władzy, sprzyjający społecznej równości, jest możliwy do zidentyfikowania i analizy w szkolnych podręcznikach, tak aby jako ważne źródło edukacyjnego przekazu, mogły stanowić przykład „dobrych praktyk” i stanowić inspirację dla badaczy i autorów podręczników także w polskim kontekście.

Do analizy wybrałam książki używane do nauki języka angielskiego w Szwecji, które zostały opracowane głównie przez szwedzkich autorów, a zatem z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że przekazują one wartości zakorzenione w kulturze tego kraju. Analiza obejmuje podręczniki należące do dwóch serii: *What's up* (autorstwo Jorgen Gustafsson, Eva Osterberg, Andy Cowle, wydawnictwo Bonnier Utbildning AB, od 2011 Sanoma Utbildning) oraz *Magic!* (autorstwo Eva Hedencrona, Karin Smed-Gerdin, Petyer Watcyn-Jones, wydawnictwo Forfattarna och Studentlitteratur AB). Analizowane podręczniki przeznaczone są do trzech ostatnich klas szwedzkiej szkoły powszechnej: siódmej, ósmej i dziewiątej. W każdej z wymienionych serii analizowano po dwa podręczniki przeznaczone dla poszczególnych klas (razem 6 podręczników). Jednostkami analizy były dłuższe teksty stanowiące materiał przeznaczony do ćwiczenia rozumienia tekstu czytanego (artykuły, opowiadania oraz fragmenty opowiadań i powieści), z których można było wnioskować o relacjach zachodzących pomiędzy występującymi w nich postaciami, oraz polecenia dotyczące pracy z tymi tekstami.

W podjętej przeze mnie analizie szwedzkich podręczników zastosowałam kategorie wyodrębnione na podstawie elementów składających się na dystans władzy, a wyróżnionych w obydwu przedstawionych powyżej klasyfikacjach (Garanta i Hofstede'a). Sformułowane przeze mnie pytania badawcze odnosiły się

do tego, w jaki sposób mały dystans władzy może być odzwierciedlony w przekazie podręcznikowym i były skoncentrowane na następujących aspektach omawianego wymiaru kultury:

- sposobie przedstawiania relacji interpersonalnych z uwzględnieniem zachodzących w nich relacjach władzy na przykładzie rodziny;
- sposobie prezentowania przywilejów i symboli statusu;
- bezpośrednim odnoszeniu się do kwestii społecznych nierówności, dyskryminacji i przemocy;
- wspieraniu samodzielności uczniów poprzez zachęcanie do refleksji, dyskusji i indywidualnego formułowania wniosków.

Sposób przedstawiania relacji interpersonalnych z uwzględnieniem zachodzących w nich relacjach władzy na przykładzie rodziny

Pytania w tej części analizy skoncentrowane były na następujących kwestiach:

Czy w prezentowanych relacjach rodzinnych widoczna jest hierarchia, określająca wyraźnie, kto sprawuje władzę? Czy w relacjach rodzinnych osoby starsze (rodzice, opiekunowie) mają określone cechy sprawujące, że pełnią role arbitrów i dysponentów władzy (nieomyślność, odpowiedzialność, mądrość, niekwestionowalność opinii, surowość)? Czy w relacjach rodzinnych osoby młodsze (dzieci) mają określone cechy wyznaczające ich pozycję jako wykonawców postanowień dorosłych (nieodpowiedzialność, naiwność, niedojrzałość, bierność, uległość)? Czy prezentowane są różne, czy jeden dominujący model funkcjonowania rodziny?

W materiale podręcznikowym wyodrębniono 41 tekstów, w których możliwa była analiza pod kątem relacji zachodzących w rodzinach. Pierwszy wniosek nasuwający się po zbadaniu materiału dotyczy różnorodności prezentowanych modeli relacji rodzinnych. Prezentowane teksty odzwierciedlają bowiem zarówno partnerskie relacje między rodzicami i dziećmi, jak i oparte na autorytarnej władzy rodziców. Charakterystyczne jednak, że drugi model, możliwy do zidentyfikowania w siedmiu jednostkach analizy, pokazywany jest zasadniczo w dwóch kontekstach. Pierwszy ma związek z przeszłością – rodzicielska władza autorytarna prezentowana jest w tekstach będących adaptacją starych legend, które przekazują tradycyjne, ale należące do historii patriarchalne relacje rodzinne (The Hidden One 2005: 59–61; Stockton 2007: 22–24). Dla drugiego, współczesnego kontekstu, autorytarne relacje rodzinne są kojarzone albo z kulturami wywodzącymi się spoza Europy, np. środowiskiem afgańskich talibów (Ellis 2006: 80–81), albo stanowią element wychowania w moralnie rygorystycznej grupie religijnej (Swindells 2006: 103–105). Tekstem, który wymyka się powyższym kategoriom, choć stanowi przykład autorytarnej władzy rodzicielskiej, jest fragment współczesnego opowiadania, o chłopcu, który w tajemnicy przed ojcem uczęszcza na lekcje baletu, co wywołuje wściekłość rodzica, marzącego o synu uprawiającym prawdziwie męskie sporty (Boxing or Ballet 2006: 66–68). We wszystkich przedstawionych przykładach sympatia czytelników zwraca się ku dzieciom, a prezentowane relacje skłaniają do refleksji o anachroniczności, niesprawiedliwości, negatywnym i zniewalającym wpływie autorytarnej relacji rodzinnych na rozwój jednostki.

Pozostałe teksty w tej kategorii, stanowiące przytłaczającą większość, pozwalają czytelnikowi uświadomić sobie różnorodność opartych na partnerstwie relacji rodzinnych, w których uczestnicy prezentują rozmaite cechy, postawy i zachowania. Niezwykle uderzającą cechą analizowanego materiału jest ilość tekstów, w których to właśnie dzieci posiadają cechy kojarzone tradycyjnie z osobami dorosłymi, a więc zapobiegliwość, niezależność, odpowiedzialność, opanowanie, refleksyjność, rozwagę, mądrość i samodzielność. Aż w 16 tekstach to właśnie dzieci są tymi, które w obliczu trudnej sytuacji rodziny, biedy czy bezrobocia, pomagają w przetrwaniu (Wright 2006: 32–34) lub wykazują dojrzałość w obliczu choroby czy niepełnosprawności własnej lub członka rodziny (McIntyre 2006: 35–36; Allen 2006: 45–47; Zephaniah 2007: 84–86). Dzieci pokazane są także jako osoby, które rozumieją lub próbują zrozumieć złożone relacje rodzinne (separacja rodziców, rozwód, brak czasu dla dzieci), analizują je i poszukują na własną rękę lub z pomocą innych dorosłych swojego miejsca w zaistniałych okolicznościach (Guzman 2005: 24–25; Matilda 2005: 30–32; About a boy 2007: 6–8). Niejednokrotnie to właśnie dziecięcy bohaterowie tekstów wykazują opanowanie, empatię i mądrość w sytuacjach, kiedy trzeba szybko ratować siebie lub bliskich z opresji (Girl saves Mum 2006: 102; Dahl 2005: 38–39; Bertagna 2007: 92–95). Szczególnie ciekawym przykładem jest zmieniona wersja znanej bajki o Czerwonym Kapturku, w której mała bohaterka, wykazując spryt i odwagę, bierze sprawy we własne ręce i zmienia bieg znanej opowieści, co zmusza czytelników do konfrontacji z tradycyjnym pojmowaniem starych baśni i legend (Dahl 2005: 38–39). Docenienie przez autorów cech i postaw dzieci nie oznacza deprecjonowania dorosłych, a jedynie ukazywanie ich jako osób z krwi i kości, zwyczajnie i po ludzku różnych. Rodzice to zatem nie tylko niezłomni strażnicy zasad i ich jedyni twórcy, osoby moralnie nienagane lub o nieokreślonych, neutralnych cechach. To zarówno jednostki odpowiedzialne, zaradne, dbające o dzieci w „książkowy” sposób, jak i czasami bezradne, lekkomyślne, zmagające się z życiowymi problemami. W rezultacie podręcznikowe rodziny to nie tylko idealne i bezproblemowe grupy, dla których głównym dylematem są domowe porządki czy wyjazd na wakacje. Takie zagadnienia też są podejmowane, ale w podręcznikach nie ucieka się przed znacznie trudniejszymi kwestiami, takimi jak przemoc w rodzinie (Friends and family 2006: 15), nierówny status materialny (Hammond 2006: 16–18), różnice kulturowe wynikające z przynależności etnicznej i religijnej, które to tematy dają możliwość dyskusji o aranżowanych małżeństwach (Gates 2006: 48–52; Dham 2006: 17), nieobecność jednego z rodziców (Wright 2006: 32–34; Cooper 2006: 55–56), bieda i bezrobocie (Wright 2006: 32–34; The Full Monty 2006: 66–68), kidnaping (The children 2006: 74–76; Cooney 2007: 60–64), choroba lub śmierć członka rodziny (Lindgren 2005: 53–55; McIntyre 2006: 35–36; Nicholas Nickleby 2006: 86–88).

Sposób prezentowania przywilejów i symboli statusu

Analizując aspekt dystansu władzy, jakim jest stosunek do przywilejów i symboli statusu, sformułowałam następujące pytania badawcze: W jaki sposób przedstawiane są osoby posiadające wysoki status społeczny lub materialny? Czy przywileje prezentowane są jako cel sam w sobie, czy środek do realizacji zamierzeń?

Czy w podręcznikach eksponowany jest materialny wymiar życia jako nieodzowny element sukcesu?

Pierwszym spostrzeżeniem, które nasuwa się po analizie materiału pod kątem prezentowania przywilejów i symboli statusu jest niewielka ilość tekstów (wyodrębniono ich w tej kategorii 12), w których te zjawiska stanowiłyby główny temat lub w których można znaleźć informacje nawiązujące do kwestii bogactwa, sławy lub wysokiej pozycji bohaterów (materialnej bądź społecznej). Wśród nich nie ma ani jednego tekstu, który prezentowałby osoby o wysokim statusie społecznym lub materialnym tylko i wyłącznie z powodu posiadania tegoż statusu. Jeśli już takie osoby stanowią przedmiot opisu, towarzyszy im przekaz dotyczący ciężkiej pracy i pokonywania przeciwności w drodze do sukcesu, i co znamienne, dotyczą one kobiet (Madonna 2007: 25–26; Working with the President – Condolezza Rice 2007: 116–117). W pozostałych 10 tekstach przywileje, bogactwo czy sława prezentowane są z dużym dystansem, często jako atrybuty nieco podejrzane, a osoby nimi obdarzone lub do nich aspirujące bywają kapryśne i przesadnie wymagające (The Princess 2005: 86–87), okrutne i bezwzględne (Horowitz 2007: 76–78; Nicholas Nickleby 2006: 86–88), żałosne w swoim pragnieniu sławy (Fifteen minutes of fame 2007: 106–107), obarczone niejasną przeszłością lub nadużywające władzy (The Brethren 2007: 108–110). Jednocześnie w kilku tekstach podręcznika wyraźnie eksponuje się nie materialny wymiar życia, ale pozostawanie sobą, brak udawania kogoś innego (lepszego, bogatszego), wierność sobie jako warunek udanego życia. W jednym z tekstów bohaterka wypowiada słowa dobrze ilustrujące ten przekaz: „Po co usiłować być kimś innym? Przecież to ty jesteś jedyną osobą, z którą musisz żyć” (We’re all DIFFERENT 2005: 19).

Bezpośrednie odnoszenie się do kwestii społecznych nierówności, dyskryminacji i przemocy

Pytania, które towarzyszyły wymienionym kwestiom, obejmowały następujące zagadnienia: Czy w podręcznikach znajdują się materiały bezpośrednio odnoszące się do kwestii nierówności i dyskryminacji? Czy podręcznik uwrażliwia na istnienie kulturowej różnorodności? Czy w podręcznikach znajdują się odniesienia do grup mniejszościowych?

Niewątpliwie przytoczone powyżej przykłady tekstów, których tematyka dotyczy kwestii relacji rodzinnych, prestiżu lub symboli statusu, dają możliwość refleksji nad problemem nierówności, dyskryminacji czy przemocy. Oprócz nich w badanym materiale znajdują się także teksty bezpośrednio nawiązujące do tych zagadnień. Reprezentatywnym przykładem może być opowiadanie pt. *Noughts and Crosses*, ilustrujące zarówno różne rodzaje społecznego wykluczenia opartego na uprzedzeniach, jak i mechanizmy owo wykluczenie podtrzymujące (np. poprzez przekazy medialne) (Blackman 2007: 44–46). W niektórych tekstach znajdujemy odniesienia do ksenofobii, rasizmu czy nietolerancji, sugerujące sposoby reagowania na te zjawiska i zachęcające do aktywnego im przeciwdziałania (Nelson Mandela 2006: 54–55; Straight Talk 2005: 24; A TRUE story? 2007: 98–99). Pokrewną grupę stanowią materiały afirmujące kulturową różnorodność, i takie, w których zaprezentowano rozmaite mniejszości (osoby z niepełnosprawnościami, także intelektualnymi,

mniejszości religijne, narodowe i etniczne, para homoseksualna), jako nieodłączny i wzbogacający element współczesnego świata (Multiculture 2007: 96; Practical magic 2007: 56–57; Gates 2006: 48–52).

Wspieranie samodzielności uczniów poprzez zachęcanie do dyskusji, aktywności umożliwiające debatowanie i dochodzenie do własnych wniosków

Oprócz analizy treści tekstów, przedmiotem badania były także polecenia dotyczące pracy z tekstami, a ich kierunek wyznaczały następujące pytania: Czy w podręcznikach znajdują się aktywności umożliwiające dyskusję i poszukiwanie własnych odpowiedzi na prezentowane problemy? Czy ćwiczenia umożliwiają analizę własnych zachowań i uczuć osób korzystających z podręcznika? Czy ćwiczenia umożliwiają analizę problemu z różnych punktów widzenia?

Przeanalizowany materiał skłania do udzielenia odpowiedzi twierdzącej na wszystkie postawione powyżej pytania. Szwedzkie materiały dydaktyczne dają wielorakie możliwości prowadzenia dyskusji i refleksji nad prezentowanymi zagadnieniami, które często dotyczą kontrowersyjnych i trudnych tematów i jako takie są dla młodych ludzi atrakcyjne. Jest to możliwe, zarówno dzięki przekazywanym treściom, które omówiłam powyżej, jak i formie towarzyszących im ćwiczeń. Te ostatnie mają najczęściej strukturę pytań otwartych, które nawiązując do głównego tematu tekstu, zachęcają do refleksji nad własnym zachowaniem w danej sytuacji lub skłaniają do poszukania odpowiedzi nad systemowymi przyczynami danego zjawiska, wynikającymi np. z kwestii nierówności płciowych. Niektóre aktywności zmuszają uczniów do przyjęcia różnych punktów widzenia i zmierzenia się z własnymi stereotypami, dotyczącymi zarówno innych kultur, stylów życia, jak i relacji międzyludzkich. W większości ćwiczeń, w częściach zachęcających do dyskusji, autorzy poleceń zachęcają odniesienie się do własnych doświadczeń i odczuć uczniów jako punktu wyjścia do formułowania wniosków, z jednoczesnym unikaniem przedstawiania odautorskich, arbitralnych sądów i opinii.

Zakończenie

Jak zauważa przywoływany wcześniej M.D. Garant, w podręcznikach szkolnych widoczna jest tendencja do przedstawiania „oczyszczonej wersji” (ang. *sanitized version*) rzeczywistości, w której nie ma miejsca na refleksję dotyczącą zjawisk negatywnych, w tym społecznych nierówności (Garant 1997: 88). Tym samym podręczniki najczęściej jedynie reprodukuja społeczne schematy, w żaden sposób nie wpływając na zmianę postaw osób z nich korzystających. Tymczasem przytoczone przykłady podręczników szwedzkich mogą stanowić ilustrację „dobrych praktyk” w zakresie kształtowania równościowego podejścia do społecznych relacji. Analiza szwedzkich materiałów w oparciu o teorię wymiarów kultury może być traktowana jako wskazówka metodologiczna do analizy treści, ale, co istotne, może inspirować autorów opracowujących szkolne podręczniki. Zastosowanie przez nich filtra w postaci kategorii dystansu władzy mogłoby być przydatne w konstruowaniu obrazu relacji rodzinnych (lub innych tradycyjnie traktowanych jako hierarchiczne, np. szkolnych i zawodowych), statusu społecznego i materialnego, skłoniłoby do

bezpośredniego podejmowania kwestii nierówności i dyskryminacji. Niebagatelną sprawą jest ponadto odniesienie kategorii, którą jest dystans władzy, do kwestii metodycznych. Uwzględnianie go w opracowywanych materiałach może wpłynąć pozytywnie na ich zawartość pod kątem promowania samodzielności, refleksyjności i umiejętności krytycznego myślenia osób z nich korzystających.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.). 2011. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Raport z badań. Warszawa.
- Chmura-Rutkowska I., M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. 2015. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Skróty raportu*. Warszawa. http://gender-podreczniki.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2015/09/gwp_skrot_raportu.pdf.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.). 2011. *Podręczniki i Poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków.
- Desperak I. 2004. Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych. W *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), 139–142. Łódź.
- Dolata R. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa.
- Garant M.D. 1997. *Intercultural teaching and learning. English as a foreign language education in Finland and Japan*. Jyväskylä.
- Gawlicz K., P. Rudnicki, M. Starnawski (red.). 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Raport z badań. Warszawa.
- Gawlicz K., M. Starnawski. 2011. Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej. W *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), 247–267. Wrocław.
- Gesteland R. 1999. *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, zarządzanie i negocjacje w różnych kulturach*. Warszawa.
- Gromkowska-Melosik A. 2011. *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków.
- Hall E.T. 1980. *The Silent Language*. Westport.
- Hofstede G. 1986. Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3) : 301–320.
- Hofstede G. 1997. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London.
- Hofstede G. 2012. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. W *Intercultural Communication. A Reader*, L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel (red.), 19–33. Boston.
- Janowski A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa.
- Kalinowska E. 1995. Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik pedagogiczny* (1–2): 219–253.
- Kopciwicz L. 2009. Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów. W *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), 13–28. Warszawa.
- Kopciwicz L. 2011. *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa.
- Mazurkiewicz G. 2005. *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność, czy dyskryminacja?*. Kraków.

- Pankowska D. 2009. Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych. W *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.), 29–67. Warszawa.
- Sadura P. 2012. *Szkoła i nierówności społeczne*. Warszawa.
- Stoch M. 2015. *Gender na lekcjach polskiego*. Kraków.
- Szczepaniak-Kozak A., M. Sambor 2008. *Basic concepts in intercultural studies*. Piła.
- The Hofstede Centre Poland (n.d.), <http://geert-hofstede.com/poland.html>.
- The Hofstede Centre Sweden (n.d.), <http://geert-hofstede.com/sweden.html>.
- Trompenaars F., C. Hampden-Turner. 1997. *Riding the Waves of Culture*. London: Understanding Cultural Diversity in Business.
- Zawistowska A. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa.
- Żłobicki W., B. Maj. 2012. *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Warszawa.

Bibliografia tekstów z podręczników szwedzkich

- The Hidden One. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 59–61. Stockholm.
- Stockton F.R. 2007. The lady or the tiger? W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 22–24. Stockholm.
- Ellis D. 2006. The breadwinner. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 80–81. Lund.
- Swindells R. 2006. Abomination. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 103–105. Lund.
- Boxing or Ballet – that is the question. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 66–68. Stockholm.
- Wright R. 2006. Hunger. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 32–34. Stockholm.
- McIntyre S. 2006. The year I loved him best. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 35–36. Stockholm.
- Allen V. 2006. Baby's Ears. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 45–47. Stockholm.
- Zephaniah B. 2007. Face. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 84–86. Lund.
- Guzman M. 2005. Melonhead. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 24–25. Stockholm.
- Matilda. 2005. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 30–32. Lund.
- About a boy. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 6–8. Lund.
- Girl saves Mum. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 102. Stockholm.
- Dahl R. 2005. Little Red Riding Hood. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 38–39. Stockholm.
- Bertagna J. 2007. Towards a new world. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 92–95. Stockholm.
- Friends and family. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 15. Stockholm.
- Hammond C.M. 2006. Goodwill. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 16–18. Stockholm.

- Gates S. 2006. Gift. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 48–52. Stockholm.
- Dham N. 2006. Bend It Like Beckham. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 17. Lund.
- Cooper S. 2006. Muffin. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 55–56. Stockholm.
- The Full Monty. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 66–68. Lund.
- The children. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 74–76. Stockholm.
- Cooney C.B. 2007. The face on the milk cartoon. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 60–64. Stockholm.
- Lindgren A. 2005. The brothers Lionheart. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 53–55. Stockholm.
- Nicholas Nickleby. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 86–88. Lund.
- Madonna. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 25–26. Lund.
- Working with the President – Condolezza Rice. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 116–117. Lund.
- The Princess. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 86–87. Stockholm.
- Horowitz A. 2007. Harriet's horrible dream Horowitz. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 76–78. Stockholm.
- Fifteen minutes of fame. 2007. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 106–107. Stockholm.
- The Brethren. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 108–110. Lund.
- We're all DIFFERENT. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 19. Stockholm.
- Blackman M. 2007. Noughts and Crosses. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 44–46. Stockholm.
- Nelson Mandela. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 54–55. Lund.
- Straight Talk. 2005. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 24. Lund.
- A TRUE story? 2007. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 98–99. Stockholm.
- Multiculture. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 96. Lund.
- Practical magic. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 56–57. Lund.

Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk

Tekst stanowi przyczynek do dyskusji nad zjawiskiem społecznego konstruowania nierówności przez system edukacji. Autorka, na przykładzie szwedzkich podręczników szkolnych, dokonuje analizy ich zawartości pod kątem teorii wymiarów kultury G. Hofstede, koncentrując się na jednym z wymiarów (dystansu władzy). Taki sposób analizy może stanowić inspirację zarówno w obszarze metodologii badania materiałów dydaktycznych, jak i praktycznych sposobów sposobu wprowadzania do szkolnych podręczników treści kształtujących postawy równościowe.

The idea of power distance in Swedish didactic material as an example of best practice

The text contributes to a discussion on the phenomenon of social construction of inequalities by the system of education. The author, using Swedish textbooks, analyses their contents applying in the examination G. Hofstede's theory on culture dimensions, focusing on one of these dimensions (power distance). This approach might be an inspiration as far as methodology of didactic materials is concerned, as well as practical ways of introducing equality-oriented contents into school textbooks.

Słowa kluczowe: słowa kluczowe: podręczniki, wymiary kultury, dystans władzy, równość, edukacja

Keywords: key words: textbooks, dimensions of culture, power distance, equality, education

Marzanna Pogorzelska – adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, pedagożka i anglistka. Laureatka Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” z 2010 roku oraz Europejskiej Nagrody Tolerancji i nagrody „Hiacynt” (2008). W roku 2011 została uhonorowana prestiżowym stypendium amerykańskiej fundacji Lowell Milken Center, jej zainteresowania badawcze dotyczą edukacji praw człowieka, pedagogiki krytycznej i międzykulturowej.

Ewelina Seklecka, Anna Walicka

Fundacja Punkt Widzenia

Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych – opis i analiza projektu „Równia Literacka” Fundacji Punkt Widzenia

Wprowadzenie

Literatura jest jednym z kanałów, którym przekazywane i podtrzymywane są konstrukty płciowe. Ze względu na proces socjalizacji do ról płciowych, szczególnie istotne wydaje się świadome dobieranie i interpretowanie lektur szkolnych. Fundacja Punkt Widzenia w ramach projektu „Równia Literacka” realizowanego poprzez program Obywatele dla Demokracji, a finansowanego z funduszy EOG, starała się znaleźć odpowiedź na pytanie: jaki jest wizerunek chłopca – mężczyzny, a jaki dziewczynki – kobiety w świecie literackim, do którego zapraszani są uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. W tym celu poddane badaniom zostały 34 lektury szkolne: 24 dla szkoły podstawowej i 10 dla gimnazjum, eseje uczniów „Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a” nadesłane w konkursie zorganizowanym w ramach projektu oraz opinie nauczycieli/ek języka polskiego dotyczące literackich wzorców kobiecości i męskości.

Metodologia

Badanie lektur i esejów zostało przeprowadzone za pomocą jakościowej analizy tekstu zastanego – w postaci literatury – z uwzględnieniem perspektywy płci społeczno-kulturowej. Zakres ilościowy badania był uwzględniany w stopniu minimalnym, wyłącznie do celów poglądowych i statystycznych. Kryteriami stosowanymi w ilościowej analizie były: płeć autora/autorki, płeć i wiek głównego bohatera/bohaterki, liczba pierwszo- i dalszoplanowych postaci podzielonych ze względu na płeć. Kluczową dla analizy była perspektywa jakościowa, która miała wskazać odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

Problem główny:

- Jaki wizerunek obu płci przedstawiają lektury szkolne?

Pytania szczegółowe:

- Jaki jest wizerunek dziewczynek/kobiet?
- Jaki jest wizerunek chłopców/mężczyzn?
- Jak przekraczane są stereotypowe ramy męskości i kobiecości?

W celu uzyskania pogłębionej wiedzy, jakościowa analiza lektur została podzielona na dwa etapy, stanowiące niemalże dwa odrębne badania. Pierwszy etap obejmował dogłębną, równościową analizę każdej z lektur. Jej celem było odnalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, stworzenie interpretacji oraz poparcie ich odpowiednimi cytatami. Dodatkową wartością tak szczegółowo przeprowadzonej analizy było pojawienie się wielu motywów niezidentyfikowanych na poziomie przygotowywania badania, a mających znaczenie dla całości problemu. Dodatkowo, zgodnie z zaleceniami Kathy Charmaz, teoretyczki metodologii badań jakościowych, teksty w miarę możliwości zostały umieszczone w kontekstach (Charmaz 2009: 55–56). W szczególności brane pod uwagę były:

- moment społeczno-historyczno-polityczny powstawania utworu,
- moment społeczno-historyczno-polityczny dotyczący czasu fabularnego,
- biografia autora.

Tak przeprowadzony rozbiór tekstu, uzupełniony o istotny dla problemu kontekst, pozwolił uzyskać wyselekcjonowany materiał badawczy. Wskazuje on odpowiedzi na pytania badawcze oraz inne wątki istotne dla opisanego problemu, indywidualnie wyselekcjonowane przez każdego z badaczy. Zakończenie pierwszego etapu analitycznego skutkowało uzyskaniem wymiernego rezultatu w postaci 34 pogłębionych, równościowych analiz treści lektur szkolnych posiadających wnioski oraz interpretacje.

W drugim etapie wyżej opisane opracowania zostały poddane kodowaniu wstępnemu i skoncentrowanemu (Charmaz 2009: 63). Celem takiego działania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „które kody [...] mają największe znaczenie analityczne dla wnikliwej i całościowej kategoryzacji danych?” (Charmaz 2009: 79). Stworzone i zweryfikowane kategorie opisujące badany problem stały się podstawą wniosków zawartych w raporcie w rozdziałach *Chłopcy/mężczyźni i Dziewczynki/kobiety*.

Kolejnym elementem całościowego badania była ilościowa i jakościowa analiza 60 prac uczniów szkół podstawowych i gimnazjów wskazujących ulubionego/ą bohatera/kę literackiego/ą. Eseje jako materiał badawczy zostały pozyskane w drodze konkursu zorganizowanego w ramach projektu. Podobnie jak w przypadku analizy lektur szkolnych i tu analiza ilościowa została ograniczona do minimum. Dane, które udało się pozyskać tą metodą, wskazywały na liczbę dziewcząt i chłopców wśród autorek/autorów oraz liczbę bohaterów męskich i żeńskich – także w podziale uzależnionym od płci autora/autorki. Kluczową dla analizy esejów była perspektywa jakościowa, która miała wskazać odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

Problem główny:

- Jaki wizerunek osobowy podziwiają uczennice i uczniowie?

Pytania szczegółowe:

- Jaki jest wizerunek dziewczynek/kobiet?
- Jaki jest wizerunek chłopców/mężczyzn?

Jakościowa analiza treści esejów, przeprowadzona zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej, pozwoliła stworzyć kategorie opisu oraz uzyskać przedstawione poniżej wnioski.

Badanie nauczycieli i nauczycielek języka polskiego na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych przeprowadzono metodą CAWI. Ankieta została rozesłana w formie elektronicznej do szkół podstawowych i gimnazjalnych, co pozwoliło uzyskać 412 ankiet zwrotnych (wraz z komentarzami).

Wizerunek chłopca/mężczyzny w lekturach szkolnych – wnioski z analizy

Bohaterowie książek mężczyźni i chłopcy tworzą zbiór postaci wyraźnie do siebie podobnych. Niezależnie od wieku są kopią tego samego ideału męskości. Przeżywają niesamowite przygody, ich życie pełne jest nagłych zwrotów akcji, wielkich i ważnych spraw. Chłopcy na równi z mężczyznami są odważni i męscy. Niezwykle aktywni i zdecydowani, prawie zawsze coś robią, np. pokonują przeciwników i przeciwności, ratują dziewczynki. Rzadko się smucą, nie boją się. Mają za to duże przyzwolenie na złość i radość. Charakterologicznie prawie każdy z nich jest taki sam, jakby do wykreowania męskiej postaci wystarczyło zaledwie pięć cech. Staś z *W pustyni i w puszczy*, Wawruś z *Historii żółtej cizemki*, Tomek z *Przygód Tomka Sawyera*, albo Piotr z *Opowieści z Narnii* – każdy z nich pokonuje przeciwnika lub przeciwników silniejszych od siebie, dorosłych mężczyzn lub dzikie bestie. Marcel z *Doliny Światła*, Tomek z *Tomka w krainie kangurów*, po raz kolejny Staś i Tomek Sawyer ratują dziewczynki. Tytułowy Mikołajek, Szatan z siódmej klasy, Marek Piegus i Pinokio, bohaterowie *Dynastii Miziołków*, *Władcy Lewawu*, *Akademii Pana Kleksa* oraz wszyscy przywołani powyżej przeżywają niesamowite, często także mocno odrealnione przygody, wykazując się aktywnością i odwagą.

Większość lektur, które w roli głównego bohatera obsadzają chłopca, wpisuje się w nurt powieści podróżniczo-przygodowych (Lasoń-Kochańska 2012: 31). Ten typ literatury jest silnie zakorzeniony w baśniach pokazujących jak na drodze prób dziewczęta i chłopcy dojrzewają do swojej dorosłej roli. Tworzenie się tożsamości płciowej jest silnie związane ze społecznymi oczekiwaniami i odzwierciedla tradycyjny porządek kultury. Chłopców dotyczą niemal wyłącznie próby związane z kreatywnością, „muszą wykazać się samodzielnością, aktywnością, stanowczością, zdecydowaniem i – przede wszystkim – skutecznością w działaniu” (Lasoń-Kochańska 2012: 31). Stają na granicy życia i śmierci, pokonując wiele niebezpieczeństw, by dziecięce ja mogło „umrzeć”. Udowodnienie faktu stawania się mężczyzną wymaga więc od bohatera stworzenia garnituru cech tradycyjnie przypisywanych męskości. Bajkowy Pinokio jest idealnym przykładem bohatera na „drodze prób”. Jest agresywny, sprawny fizycznie, nieprzywiązujący wagi do nauki, niecierpliwy, arogancki, dumny, odważny czy dzielny i rycerski, a jednocześnie przeżywa niezwykle przygodę, dzięki którym ostatecznie staje się „prawdziwym chłopcem”.

Jak pisze Grażyna Lasoń-Kochańska, w powieściach opartych na motywie chłpięcej drogi prób, chłopiec jest często hiperbolizowany niczym heros; wyolbrzymieniu poddane zostają cechy takie, jak odwaga, siła, prawość, szlachetność. Znaczenia nabierają wartości rycerskie – honor, heroizm i opiekuńczość (Lasoń-Kochańska 2012: 125). Jaskrawym przykładem chłopca-herosa jest Staś Tarkowski. Czternastoletni chłopiec jawi się jako nadczłowiek: przeprowadza przez pustynię ośmiolatkę, walczy i w końcu pokonuje swoich prześladowców, zabija dzikie zwierzęta: „[...] nie jest wcale ciekaw świata. Interesuje go jedno: okazać się godnym

własnego pojęcia o sobie. Z chwilą gdy może postawić sobie piątkę z heroizmu, idzie spokojnie na polowanie” (Błoński 2002).

Wśród lektur szkolnych pojawiają się również takie, które „promują” wręcz śmiertelny heroizm. *Chłopcy z Placu Broni* czytani w szkole podstawowej stanowią niejako zapowiedź losów bohaterów *Kamieni na szaniec* poznawanych w gimnazjum. W obu powieściach heroizm i honor są nierozzerwalnie związane z krwawą ofiarą. Obie podtrzymują „stereotyp polskiego mężczyzny – identyfikującego się przede wszystkim z rolą żołnierza: bohaterskiego, ofiarnego, gotowego do poniesienia ofiary z życia i kultuwującego klęski” (Tomasik 2013: 225).

Przygody Mikołajka czy Dynastia Miziołków utrzymane w satyrycznym tonie opowieści o zwykłym życiu chłopięcych bohaterów, prezentują świat chłopców z wpisaną w niego niejako naturalnie agresją, niechęcią do nauki czy niezwykłą zaradnością, w tym zdolnością zdobywania pieniędzy i odnoszenia sukcesów finansowych. Bohaterowie są aktywni i buntujący się, co jest szczególnie widoczne w kontraście do biernych i „zdobywanych” bohaterek.

Dorośli bohaterowie lektur szkolnych podobnie jak chłopcy przeżywają przygody, jednak w przeciwieństwie do nich nie aspirują do męskości, lecz muszą ją nieustannie potwierdzać. Męskość ulega hiperbolizacji, co może razić brakiem autentyzmu. Przykładem mogą być bohaterowie powieści Henryka Sienkiewicza, którym autor, odpowiadając na wiktoriański kryzys męskości, nadaje prawdziwie męskie cechy, zachowując rys nowoczesnego mężczyzny. I tak Zbyszko z Bogdańca jest silny fizycznie, honorowy, słowny i odważny, a jednocześnie modnie dworny, przystojny. Do podporządkowania sobie kobiety nie stosuje siły, lecz dyscyplinę poprzez uczucia. Mężczyzna nie może dać się zdominować kobiecie, a tym samym stać się pośmiewiskiem społeczności. Kobieca dominacja oznacza ujmę na męskim honorze i dlatego mężczyzna nie może do niej dopuścić (Mrozik 2016). Także bohaterowie Trylogii to herosi bez skazy. Wyjątek stanowi Andrzej Kmicic, który dopiero w procesie dojrzewania, zapisanym na kartach *Potopu*, stanie się mężczyzną herosem.

Jako wyjątki należy traktować męskich bohaterów przekraczających ramy stereotypu. I tak Dick z *Tajemniczego ogrodu* to chłopiec związany z naturą. Opiekuje się roślinami i zwierzętami, często ratując je od śmierci, jest empatyczny i wrażliwy. Jonatan z powieści *Bracia Lwie Serce* odmawia aktów przemocy, nie będzie zabijał nawet za cenę własnego życia. A Karol po prostu nie jest odważny: „Nie mogłem przestać myśleć, jakby to było cudownie, gdybyśmy nie musieli być cały czas tacy odważni i silni” (Lindgren 2009: 169). Wśród niestereotypowych chłopięcych postaci są jeszcze Kuba z *Dalekiego rejsu* i oczywiście Mały Książę. Powyższe przykłady podważają nie tyle zasadność przypisywania chłopięcym bohaterom odwagi, siły, bohaterstwa, honoru czy przeżywania przygód, co ścisłe definiowanie tychże cech w sposób stereotypowo męski. Jonatan dowodzi swojej odwagi właśnie wtedy, gdy odmawia zabijania, co w tradycyjnym podejściu ocenione zostałoby jako tchórzostwo. Dick ma siłę ratowania życia nie w spektakularnych, bohaterskich czynach tylko w codziennej trosce i opiece nad słabszymi, a nastawiony na relacje Kuba przeżywa przygody nie mniej emocjonujące niż Tomek Sawyer.

Aby uzyskać pełnię obrazu męskich bohaterów szkolnych, konieczne wydaje się podkreślenie nieobecności kobiet w literackim świecie, gdyż oprócz bohaterów pierwszoplanowych również ludzkie tło powieści budują głównie mężczyźni.

Dziewczynki/kobiety jako bohaterki drugoplanowe – wnioski z analizy

Kobiece bohaterki stanowią zdecydowaną mniejszość w lekturach szkolnych. Uderza wręcz znikoma obecność nie tylko bohaterek, ale kobiet w ogóle. Jak wspomniano wyżej, w szkole podstawowej większość lektur wpisuje się w nurt powieści opartych na męskiej drodze prób, a tam, jeśli pojawiają się dziewczynki, stanowią tło bądź chwilowy odpoczynek od walki czy podróży. Gdy biorą równorzędny udział w przygodzie – opóźniają akcję, a nieliczne, dalszoplanowe bohaterki często pozostają zredukowane do roli obiektu westchnień głównego bohatera. Ta ostatnia kategoria jest najczęściej spotykaną w lekturach szkolnych.

Taką funkcję pełnią między innymi Sally – bohaterka *Tomka w krainie kangurów*, której postać wprowadzona zostaje po to, aby mogła być uratowana przez tytułowego bohatera, czy Rebeka – bohaterka *Przygód Tomka Sawyera*, która funkcjonuje jedynie w kontekście uczucia, jakim darzy ją główny bohater. Jeśli porównamy te bohaterki z ich pierwszoplanowymi partnerami, oczywiście okaże się kontrastowe przedstawienie płci poprzez tworzenie opozycji: słaba – silny, bierna – aktywny, lękliwa – odważny. Skutkuje to kreacją dziewczęcych obiektów, które mogą zaistnieć jedynie w orbicie życia chłopca – superbohatera. Jak wyraziła to Virginia Woolf, „kobiety służą mężczyznom za zwierciadła, posiadające tę magiczną i bardzo użyteczną moc, że odbijają postać męską w co najmniej dwukrotnym powiększeniu” (Woolf 1997: 54). Schemat ten przełamuje Wanda Gąsowska, drugoplanowa bohaterka *Szatana z siódmej klasy*. Co prawda stanowi obiekt westchnień głównego bohatera i najwięcej dowiadujemy się o wyglądzie owego „rozkosznego zjawiska”, jednak to ona ratuje Adasia, gdy ten staje się ofiarą napaści, i na własnych plecach znosi go do domu.

Wymienione wyżej bohaterki opisywane są wielokrotnie przez pryzmat swojego wyglądu. Motyw ten obecny jest w każdej niemal szkolnej lekturze, powielając społeczny wymóg stawiany kobietom. Dyktatura pięknego wyglądu wymusza ciągłe poddawanie ocenie powierzchowności bohaterek. Nie dziwi zatem pojawiający się w *Dynastii Miziołków* konkurs na miss, organizowany w szkole podstawowej. Jak dowiadujemy się z konkursowych wymogów: Miss ma być nie tylko ładna. Podczas eliminacji ma wykazać się miłym usposobieniem i inteligencją. [...] wymagać od dziewczyny, żeby była i ładna, i mądra – to naprawdę okrutna przesada. Nawet dziecko wie, że dziewczyny w naszej szkole dzielą się na głupie i bardzo głupie (Olech 1994, cz. 2, s. 32).

Kierowane do dziewczynek i kobiet społeczne oczekiwanie atrakcyjności fizycznej idzie w parze z poddawaniem w wątpliwość ich inteligencji. Pojawia się jednocześnie niechęć do dziewczynek, które podejmują wysiłek, by sprostać oczekiwaniu atrakcyjności.

W lekturach pojawiają się dziewczynki lub dziewczyny, które zaskarbiają sobie podziw chłopców, imponują im jednak tym, że każda z nich jest „jak chłopak”. Dziewczynki wykraczające w ten sposób poza stereotyp postrzegane są pozytywnie,

gdyż ich „chłopięce zachowania” nobilitują je i umożliwiają wstęp do chłopięcego świata, który wedle treści lektur szkolnych jest o wiele ciekawszy niż świat dziewcząt. Gdy jednak dziewczyna-chłopczyca wkracza w okres dojrzewania, pojawia się kontekst romantyczny, który sprawia, że dotychczas nagradzana „chłopięcość” przestaje być atutem i przegrywa z typowo kobiecymi cechami. Patriarchalny stereotyp kobiecości najwyższej wartościuje urodę oraz cechy kojarzące się z macierzyństwem, jak opiekuńczość czy ofiarność (Lasoń-Kochańska 2012: 162).

Podobnego schematu literackiego postępowania, jaki występuje u dziewczyny-chłopczycy, możemy doszukać się u „dziewczyny niebezpiecznej”, której przykładem może być Ewka z *Doliny Światła*. To dziewczyna piękna, ponętna, której świadoma zmysłowość ma obezwładniającą moc. Nietypowość postaci Ewki, wynikająca z jej samodzielności i przejmowania inicjatywy, napędzana jest – stereotypowo kojarzoną z kobiecością – potrzebą przynależności i miłości, i to miłość właśnie pacyfikuje złowrogą siłę zmysłowości. Motyw „pacyfikowania” poprzez uczucia pojawia się wyjątkowo często w lekturach szkolnych, warto w tym miejscu przywołać np. relację Zbyszka i Jagienki z *Krzyżaków*, gdzie na drodze do pełnego wyzwolenia bohaterki ze społecznych ograniczeń staje miłość, która pełni funkcję przekształcenia zbuntowanego dziewczęcia w stateczną i odpowiedzialną kobietę, stworzenia z niej materiału na żonę i matkę.

Opisane powyżej drugoplanowe bohaterki lektur szkolnych zazwyczaj funkcjonują jako dopełnienie bohaterów męskich. Są obiektami męskiej adoracji i troski. Najczęściej prezentowane są jako zależne, bierne i słabe. Ze schematu wyłamują się chłopczyce, ale ich „chłopięce zachowania” premiiowane są tylko do czasu wejścia w okres dojrzewania. Pojawiające się w tym wieku uczucia pełnią funkcję dyscyplinującą. Bohaterki, które wykraczają poza stereotyp, karane są odrzuceniem, odmową miłości, a nagradzane miłością, gdy wejdą lub wrócą na ścieżkę stereotypowych zachowań.

Dziewczynki/kobiety jako bohaterki pierwszoplanowe – wnioski z analizy

Już sam fakt ustawienia na pierwszym planie bohaterki kobiecej czyni z niej postać nietypową. W szkole podstawowej dziewczynki pojawiają się jako główne bądź równorzędne bohaterki w zaledwie pięciu na dwadzieścia cztery powieści. Bohaterki równorzędne lub pierwszoplanowe są zróżnicowane i barwne, łączą cechy stereotypowo kobiece ze stereotypowo męskimi. Ania z *Ani z Zielonego Wzgórza*, Mary z *Tajemniczego Ogrodu*, Nina z *Dziewczynki z szóstego księżycy*, Pestka z *Tego obcego* to dziewczynki odważne, aktywne, zbuntowane, samodzielne. Niestety większość tych postaci trudno uznać za konsekwentnie wykraczające poza stereotyp. Pestka przez swoją chłopięcość zostaje ukarana odrzuceniem, Mary od połowy powieści zaczyna funkcjonować jako uzdrowicielka Colina, aby ostatecznie całkiem zniknąć czytelnikowi z pola widzenia w finałowej scenie, Ania poświęca wymarzone stypendium, by opiekować się chorą Marylą. Te wyjątkowe bohaterki ostatecznie stają się stereotypowe. Kobiety instruuje się w ten sposób, by w odpowiedniej chwili zrezygnowały z siebie dla drugiej osoby. W szkole podstawowej jedynie Nina z *Dziewczynki z szóstego księżycy* stanowi przykład jednoznacznie nietypowej bohaterki dziewczęcej. Zbiór pierwszoplanowych postaci kobiecych zamyka Balladyna,

jedyna dorosła kobieta – bohaterka proponowana przez Podstawę Programową. *Balladyna* jest dramatem, który ze względu na ujęcie płci wykracza poza typową literaturę romantyczną. Słowacki łamie romantyczny schemat, czyniąc Balladynę tytułową i jednocześnie główną bohaterką dramatu. Pozbawia ją także typowego garnituru pożądanym patriarchalnie kobiecych cech, jest aktywna, żądna władzy, okrutna. Jednak gdy w lekturach pojawia się kobieta, która ma moc i władzę, jest kreowana jako jednoznacznie zła. Takie właśnie są Balladyna i Biała Czarownica z Narni, kobiety potężne, zasługujące na moralne potępienie. Czytelnik spotykający się z nimi nigdy nie dowiaduje się, co je ukształtowało, nie musi interpretować ich zachowania, bo jest ono wyraźnie negatywne. Śledzi losy Balladyny bez sympatii, niejako oczekując nastąpienia słusznej kary. Zatem jedyna dorosła, główna, tytułowa bohaterka szkolnych lektur, jednoznacznie przełamująca stereotyp kobiecości, jest też postacią jednoznacznie złą.

W lekturach szkolnych pojawiają się również kobiece bohaterki odpowiadające baśniowym toposom: złej czarownicy, dobrej wróżki czy śpiącej królowej. Wspomniana wyżej Jadis – Biała Czarownica z *Opowieści z Narnii*

stanowi przykład wolnej, niezależnej kobiety. Potężna kobiecość zostaje zrównana ze złem i w ten sposób potępiona. Czarownica musi zginąć, gdyż nie wpisuje się w schemat ról płciowych zaproponowanych w świecie Narni. Nie będąc bierną i uległą, powoduje zachwianie równowagi sił w baśniowej krainie i prowadzi do nieszczęścia [...] (Jaworska 2016).

Kolejny baśniowy topos odnajdujemy w powieści C. Collodiego *Pinokio*. Kluczowa dla rozwoju fabuły Wróżka o Błękitnych Włosach, mimo posiadanej mocy sprawczej nie nadaje tempa akcji. Istnieje jako rekwizyt umożliwiający bohaterowi realizację schematu walki o męskość. Jest wpisana w tradycyjny wzorzec kobiecości, w relacji z mężczyzną buduje tożsamość w oparciu o pełnione wobec niego funkcje, a po wypełnieniu swojej roli znika, przestaje mieć znaczenie. Wśród analizowanych lektur pojawia się również wariacja na temat toposu śpiącej królowej. Odwołuje się do niego opowiadanie *Jak Erg samowzbudnik bladawca pokonał*, zawarte w *Bajkach robotów* Stanisława Lema. Przedstawiony świat jest wyraźnie podzielony na męski i kobiecy. Chłopcu przypisana jest aktywność, moc sprawcza, spryt, rozum oraz wola, zdolność i prawo do rządzenia. Dziewczynce zaś bierność, cierpliwość, posłuszeństwo i poddaństwo rozumiane jako pozostawanie w cieniu męskiej postaci. Uśpienie, podobnie jak w przypadku baśniowej śpiącej królowej, jest dla Elektryny karą za ciekawość i wcześniejszą niepożądaną aktywność. Przywołane archetypy i baśniowe motywy ściśle określają wąskie ramy możliwej kobiecej aktywności, a kobiecą siłą jednoznacznie utożsamiają ze złem.

Przemoc a płęć w lekturach szkolnych

Przedstawianie dziewczynek i kobiet jako wyjątkowo biernych oraz chłopców i mężczyzn jako dominujących jest powszechne w lekturach szkolnych, a szczególnie widoczne, gdy pomiędzy bohaterami i bohaterkami dochodzi do zbliżenia fizycznego. Już w powieściach, których bohaterami są dzieci, znajdziemy opisy przemocy wobec dziewczynek o podtekście erotycznym (np. opis „zaręczyn”

Tomka Sawyera z Rebeką). Charakterystyczny jest podział aktywności w sytuacjach, w których dochodzi do zbliżenia pomiędzy bohaterkami a bohaterami. Dziewczynki opierają się, nachylają nieśmiało, szepczą, chronią, ustępują, poddają się, tulą, leżą, oddychają, chłopcy natomiast obejmują, proszą, całują, szarpiają, sadzają, przygarniają, biorą.

Już w baśniach młode dziewczęta „ukazywane są jako obiekty seksualne, z powodu zakładanej pasywności i kruchości i podatne na przemoc i gwałt” (Lasoń-Kochańska 2012: 49). Powielanie tej tendencji ugruntowuje krzywdzące dla obu płci przekonania o tym, że męska seksualność jest potencjalnie zagrażająca, a kobieca nie istnieje lub jest zależna od mężczyzny. Kobieta nie ma potrzeb, ale reaguje na potrzeby mężczyzny. On ją podziwiał, chciał ją pocałować, on ją złapał, szarpał ją za fartuszek, dopóki nie uległa. Dowiadujemy się, że ona się nie broniła, nie wiemy jednak nic o jej chęci. W powieściach Sienkiewicza każda bohaterka jest narażona na gwałt: na Oleńkę dybie Radziwiłł, na Basię Azja, na Helenę Bohun. Winicjusz mówi o Ligii: muszę ją mieć, „chcę całować jej usta aż do bólu, chcę słyszeć jej krzyk w moich ramionach”, a na uczcie u Nerona niemal posuwa się do gwałtu.

Mama i tato – przedstawienia rodziców. Wnioski z analizy

Podobnie sposób przedstawiania rodziców w lekturach szkolnych jest zdominowany przez stereotypy płciowe i silnie spolaryzowany. Linia podziału na męskie i kobiece prowadzona jest wyraźnie w obszarze emocjonalności. Lektury szkolne ugruntowują podział na sferę prywatną, domową, kobiecą oraz publiczną, zewnętrzną, męską. To wyłącznie na kobiecie spoczywa odpowiedzialność za obowiązki domowe oraz wychowanie i opiekę nad dziećmi. Jaskrawo widać to w powieści *Tajemniczy ogród*. Ojciec Mary opisywany jest jako człowiek zapracowany, przeciążony obowiązkami oraz chorowity, matka jako egoistyczna piękność. Ów egoizm przejawia się zwłaszcza w zamiłowaniu do zabaw i niechęci do zajmowania się swoim dzieckiem. Kobieta, która nie wykazuje się „instynktem macierzyńskim”, nie jest opiekuńcza i troskliwa, uznana zostaje za oziębłą egoistkę. Co więcej: za „niegrzeczne” zachowania Mary, takie jak wybuchy gniewu i agresji, niechęć do okazywania uczuć i kapryśność, winą obarczana jest wyłącznie matka. W powyższym świetle Dżepetto, niestereotypowy ojciec Pinokia, jawi się jako wyjątkowy. Jednocześnie trudno oprzeć się wrażeniu, że ta postać z XIX-wiecznej bajki bardziej przystaje do współczesnych realiów niż nieczuli, niezaangażowani ojcowie z wyżej wymienionych lektur.

Tak więc gdy pojawia się opis rodziny, to tato pracuje, mama sprząta w domu, gotuje, opiekuje się dziećmi, zazwyczaj nie ma pracy zawodowej, a jeśli ma, to nie jest ona istotna. Uderzającą jest wielka rozbieżność między światem rzeczywistym a tym kreowanym przez szkolne lektury. Ciągłe czytamy o chłopcach przeżywających przygody, jakby nadal świat zewnętrzny był zarezerwowany wyłącznie dla nich, o mamach myjących naczynia, chociaż we współczesnych domach przybiera zmywarek, które obsługują również mężczyźni. O pracujących ojcach, chociaż typowa polska rodzina nie posiada jednego żywiciela. O dziewczynach, które nie interesują się niczym innym niż miłością, chociaż więcej kobiet niż mężczyzn posiada wyższe wykształcenie. W związku z powyższym niezbędne wręcz wydaje się

uzupełnienie listy lektur szkolnych o pozycje opisujące współczesne realia społeczne (edukacja) czy domowe (podział obowiązków).

„Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a” – analiza prac uczniów nadesłanych w konkursie

Celem oddania głosu uczniom/uczennicom było przede wszystkim zaangażowanie ich w projekt, ale także wysłuchanie ich głosu oraz stwierdzenie czy (i ewentualnie jak) bardzo kanon lektur wpływa na ich wybory i wzorce literackie? Pierwsza statystyka ilościowa potwierdziła opisywaną w literaturze większą aktywność czytelnictwem dziewcząt oraz ich większe zaangażowanie w metodę konkursu literackiego. W konkursie wzięło udział 60 uczestników/uczestniczek, w tym 54 dziewczęta i zaledwie 6 chłopców. Zaskakująca była również zależność wyboru płci ulubionego bohatera/ki od płci uczestnika/uczestniczki. Chłopcy na ulubionych bohaterów literackich wybrali wyłącznie mężczyzn, dziewczynki zaś mniej więcej w równej części postaci obu płci. Wśród literackich, kobiecych wyborów dziewcząt wyraźna jest dysproporcja wiekowa wybranych postaci. Na 25 uczennic, które wskazały bohaterki kobiece, 23 prace dotyczą rówieśnic autorek, zaledwie 2 eseje opisują dorosłe kobiety. Na pierwszy rzut oka statystyka ta wydaje się porażająca, przestaje jednak szokować, gdy zostanie wzięty pod uwagę fakt, że w lekturach szkolnych, pojawia się tylko jedna dorosła, główna, a zarazem tytułowa bohaterka – Balladyna. Brak równej reprezentacji kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych pokazuje zdeformowany obraz świata, w którym kobiety niemalże nie istnieją. Taki sposób kreowania rzeczywistości powoduje, że dziewczynki, w przeciwieństwie do chłopców, nie odnajdują wzorów wśród dorosłych kobiet. Trudno uzasadnić problem pominięcia kobiet w promowanej przez system literaturze, niemniej jednak przekaz niejawni sugeruje, że kobiet nie ma, bo są nieciekawe, nie robią nic, o czym warto byłoby pisać lub czytać. Autorki esejów podziwiają Małgorzatę z *Mistrza i Małgorzaty* za przyjęcie tradycyjnej roli kobiety gotowej na poświęcenie wszystkiego dla ukochanego mężczyzny, dla miłości, oraz Lady Makbet za jej zmienność, nieprzewidywalność, bezwzględność, przebiegłość – choć ta, podobnie jak Balladyna, utożsamiana jest ze złem, musi zostać ukarana, doświadczyć porażki. Jakie rówieśnice podziwiają uczestniczki konkursu? Wśród dziewczęcych wyborów kobiecych postaci można odnaleźć cały wachlarz możliwości. Dwie autorki wybrały rówieśnice, w pełni mieszczące się w tradycyjnym modelu kobiecości (Karolina Winiarek z *Drugiej szansy* oraz Bella Swan z sagi *Zmierzch*). Niniejsze wybory pokazują, że motywy archetypiczne, wskazujące na tradycyjne wzorce i role płciowe, są wciąż żywe. Nadal silny jest schemat biernej księżniczki, którą uratować może tylko mężczyzna, baśniowy książę. Do innej kategorii można podporządkować wybory bohaterek, które z jednej strony cenione są za wszystkie elementy tradycyjnej kobiecej roli, z drugiej zaś są aktywne i doświadczają przygód. Aktywność nie jest ceniona najbardziej, aczkolwiek wydaje się być na tyle kluczowa, że determinuje wybór właśnie tych postaci. Wśród bohaterek możemy znaleźć takie, które „naturalnie” i od zawsze posiadają cechy tradycyjnie przypisywane kobietom, te, które stają się stereotypowo kobiece w procesie dojrzewania oraz takie, których najwyższą cnotą jest tradycyjne poświęcenie, mimo że ich pozostałe cechy

znacząco wykraczają poza stereotyp. Tym samym utrzymują w mocy społeczny nakaz ofiarności. Czternaście autorek na swoje ulubione bohaterki literackie wybrało postaci kobiece rówieśnicze, wyraźnie przekraczające stereotyp kobiecości. Większość z nich to bohaterki literatury młodzieżowej, niewidniejącej w lekturach szkolnych. Należy uznać więc, że autorki dotarły do tych wzorców w procesie czytania spontanicznego, dobrowolnego (Siupik 2012: 6) wynikającego ze swobodnego doboru literatury. Myśl ta prowadzi do smutnej refleksji, że współczesna szkoła stoi na straży tradycyjnych wzorców płciowych, a odnalezienie alternatywy wymaga wysiłku czytelniczego młodych kobiet. Szczególną uwagę zwraca fakt różnego odczytywania poszczególnych bohaterek. I tak Katniss Everdeen, Ania Shirley czy Łucja Pavensie charakteryzowane mogą być poprzez stereotypowość lub wręcz przeciwnie – doceniane za swoją transgresję. Autorki doceniające niestereotypowość bohaterek, tak jak wybrane przez nie postaci, chcą przeżywać przygody dla samej chęci ich przeżycia, zaspokojenia ciekawości, doświadczenia czegoś nowego, wspaniałego. Jeśli bohaterki zmieniają się, to zmiana prowadzi w kierunku emancypacji, a nie wejścia w tradycyjną kobiecą rolę. Wybory i argumentacja tychże autorek stanowić mogą wyraźną niezgodę na utrzymywanie dominującego w literaturze wzorca dziewczynki uległej, podporządkowanej, biernej, dla której jedyną szansą na przeżywanie przygody jest towarzyszenie chłopcu. Autorki doceniają bohaterki za przekraczanie granic stereotypowej kobiecości poprzez łączenie cech tradycyjnie przypisywanych kobietom z tradycyjnie przypisywanymi mężczyznom i traktowanie ich jako uniwersalnych.

Równie różnorodnie przedstawiają się literackie wybory dziewcząt dotyczące męskich bohaterów. Dziewczynki wybierają zarówno rówieśników, jak i dorosłych bohaterów, którzy przeżywają fascynujące przygody (m.in. Harry Potter, Tomek Sawyer, Phileas Fogg). Podziwiają ich odwagę, dzielność, inteligencję, spryt, siłę, tajemniczość, racjonalizm, ciekawość świata, wytrwałość, wytrzymałość, samotność, która towarzyszy przeżywaniu przygód, upór w dążeniu do celu, zimną krew czy odporność na ból i emocje. Mimo to, autorki rzadko wyrażały chęć upodobnienia się do tych wzorów. Opisują bohaterów jako ciekawe postaci, warte poznania, nie identyfikują się jednak z nimi. Z esejów wynika, że fascynującą męską przygodą może być nawet umieranie. Autorki trzech esejów podziwiają Oskara, bohatera powieści *Oskar i pani Róża* za jego dzielność, inteligencję, oswojenie się z losem, świadome przygotowanie na śmierć. Nawet tak nietypowa sytuacja stwarza szansę na rozwój, na zaspokojenie ciekawości, przeżywanie przygody. Motyw śmierci w kontekście martyrologicznym pojawia się również w czterech esejach opisujących bohaterów *Kamieni na szaniec*. Autorki cenią wypełnienie mitu męskiego bohatera. Przy opisach chłopców z tej powieści przeważają obrazy męskości militarnej, wyraźnie różnicującej rolę płciowe kobiece i męskie. To mężczyzna pełni na wojnie rolę pierwszoplanową i to on kojarzony jest z najwyższymi wartościami, takimi jak Bóg, Honor i Ojczyzna. Wybór pozostałych uczestniczek pada na męskich bohaterów – nauczycieli życia: Mały Książę, Ebenezer Scrooge, John Keating, Piotr Pavensie. Każdy z nich reprezentuje inne wartości, wspólnie jednak tworzą obraz postaci godnych naśladowania. Połączenie cech tych postaci tworzy niemalże wzorzec człowieka

idealnego. Znaczące jest to, że autorkami prac wyraźnie wskazujących autorytety moralne i jednocześnie męskie wzorce są wyłącznie dziewczęta.

Jak wspomniano wyżej, chłopcy, którzy nadesłali swoje prace, podziwiają wyłącznie męskich bohaterów i – co znamienne – niemalże wszystkie wybrane postacie przedstawiają jeden wzorzec. Autorzy podziwiają swoich wybranków za przerysowane męskie cechy, takie jak skłonność do przemocy i agresji. W pracach chłopców nie pojawia się relacyjność, a przygody, które przeżywają bohaterowie chłopięcych wyborów, są odrealnione, niemalże niemożliwe do odtworzenia w normalnym życiu. Autorzy uważają, że prawdziwi bohaterowie stworzeni są do zabijania potworów i osławiania innych.

Badanie nauczycieli

W ramach projektu „Równia Literacka” wśród nauczycieli/ek szkół podstawowych i gimnazjów przeprowadzono ankietę, badającą opinie na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych. Kwestionariusz został zbudowany z dwóch bloków pytań. Pierwszy dotyczył powielania stereotypów płciowych w lekturach szkolnych. Zestawienie odpowiedzi na takie pytania, jak np.:

- Którego bohatera/bohaterkę lektur szkolnych uważa Pani/Pan za szczególnie ważnego/ważną i godnego/godną naśladowania?
- Proszę pomyśleć o KOBIECYCH bohaterkach literackich i wskazać spośród poniższych cech 3, najczęściej reprezentowane, oddaje ambiwalencję nauczycieli/ek wobec zjawiska nierówności płciowej. Z jednej strony nie jest ono jednoznacznie postrzegane jako problem, z drugiej zaś nauczyciele wskazują na silną polaryzację płciową bohaterów.

Drugi blok dotyczył nierównego traktowania ze względu na płeć w środowisku szkolnym. Nauczyciele/ki byli/ły pytane m.in. o to czy wg nich

- Chłopców zachęca się bardziej niż dziewczęta do aktywności sportowej;
- Dziewczęta uważane są za bardziej uzdolnione w przedmiotach humanistycznych;
- Dziewczęta częściej niż chłopców nagradza się za pilność etc.

Wyniki badania pozwalają domniemywać, że środowisko nauczycieli nie pozostaje obojętne na kwestię nierówności płciowych w szkole, zwykle zauważa uszczegółowiony problem, choć jednocześnie zaprzecza ogólnej tendencji.

Przeprowadzone całościowe badanie wśród nauczycieli/ek pozwoliło wysnuć następujące wnioski:

- W niwelowaniu szkodliwych stereotypów płciowych niezwykle istotną rolę odgrywa postawa nauczyciela/ki. Wrażliwość na nierówność płciową umożliwia refleksyjne czytanie i interpretowanie lektur szkolnych;
- W opinii nauczycieli/ek bohaterki płci żeńskiej mają wyraźnie odmienne cechy niż bohaterowie płci męskiej;
- Środowisko nauczycielskie dostrzega różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców (np. przypisywanie dziewczynkom większych umiejętności humanistycznych), nie łącząc ich jednak z nierównością płciową/dyskryminacją ze względu na płeć.

Podsumowanie wniosków z raportu „Męskość i Kobiecość w lekturach szkolnych” przedstawiałoby się zatem następująco: zauważalna jest wyraźna, nierówna reprezentacja kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych, przedstawiających świat, w którym kobiety niemalże nie istnieją. Aż 19 lektur w szkole podstawowej i 15 w gimnazjum opowiada o perypetiach męskiego bohatera. Bohaterki pierwszoplanowe pojawiają się w zaledwie 5 propozycjach dla szkoły podstawowej i w 1 dla gimnazjum. Podobna dysproporcja panuje wśród postaci dalszoplanowych. Niepokojący jest również obraz kobiecości i męskości wyłaniający się z przeanalizowanych powieści.

Bohaterowie chłopcy:

- Już jako dzieci zachowują się po męsku;
- Są aktywni, odważni, heroiczni;
- Nie wyrażają uczuć stereotypowo przypisywanych kobietom, takich jak smutek czy strach;
- Inicjują zbliżenia z płcią przeciwną;
- Mierzą się z przeciwnikami;
- Ratują dziewczynki;
- Ich życie jest pełne przygód;
- Buntują się i sprzeciwiają, a świat należy do nich;
- W wieku dziecięcym udowadniają, że są prawdziwymi mężczyznami;
- W dorosłości nieustannie potwierdzają swoją męskość;
- Jako ojcowie odpowiedzialni są głównie za zapewnianie bytu rodzinie.

Bohaterki dziewczynki:

- To zazwyczaj bohaterki drugoplanowe;
- Nieliczne pierwszoplanowe przełamują stereotyp płci: są aktywne, samodzielne, zbuntowane;
- Są bierne, posłuszne, ofiarne;
- Nie stawiają oporu w relacjach intymnych;
- Potrzebują ratunku lub opieki;
- Przede wszystkim są obiektami westchnień głównych bohaterów, istnieją tylko w orbicie ich uwagi;
- Ich wygląd poddawany jest nieustannej ocenie;
- Jako małe dziewczynki mogą wychodzić poza stereotyp jako chłopczyce, aż do momentu zakochania;
- Niezależne podlegają dyscyplinowaniu przez uczucia;
- Jako matki pozostają jedynymi odpowiedzialnymi za domowe obowiązki i wychowywanie dzieci;
- Silne i posiadające władzę są opisywane jako jednoznacznie złe.

Ulubione postaci literackie uczniów i uczennic:

- 54% uczennic i 100% uczniów jako swoich ulubionych bohaterów literackich wskazało postaci męskie;
- Uczniowie podziwiają przerysowanych bohaterów, którzy zadają „nie lada ból”. Zdecydowanych, zbuntowanych, silnych, często agresywnych, którzy nikogo i niczego nie potrzebują. Uczniowie nie podziwiają postaci kobiecych;
- Uczennice podziwiają bohaterki przeżywające przygody, stanowcze, inteligentne, odważne, które stawiają na swoim, ale także zdolne do najwyższych poświęceń

w imię miłości, skromne, wrażliwe i pracowite. Tylko dwie uczennice jako swoje ulubione bohaterki wskazały postaci całkowicie wpisujące się w tradycyjny obraz kobiecości.

* * *

Artykuł powstał na podstawie raportu z badań „Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci” stworzony przez zespół redakcyjny w składzie: R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz.

Bibliografia

- Błoński J. 2002. Staś i Nel, *Tygodnik Powszechny* 37 (2775), 15 września 2002. Dostęp 4 sierpnia 2014. <http://www.tygodnik.com.pl/numer/277537/blonski-felieton.html>.
- Charmaz K. 2009. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.
- Jaworska K., Równościowa analiza treści „Lwa, Czarownicy i starej szafy” C.S. Lewisa, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia. Dostęp 18 kwietnia 2016. <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>.
- Lasoń-Kochańska G. 2012. *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Lindgren A. 2009. *Bracia Lwie Serce*, Warszawa.
- Mrozik A., Równościowa analiza treści „Krzyżaków” H. Sienkiewicza, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia. <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender>.
- Olech J. 1994. *Dynastia Miziołków*. Warszawa.
- Siupik M. 2012. (Nie)stereotypowy wizerunek dziewczynek i chłopców w lekturach szkolnych, *Aequalitas* 1 (1).
- Tomasik T. 2013. *Wojna – męskość – literatura*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Woolf V. 1997. *Własny pokój*. Warszawa.

Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych – opis i analiza projektu „Równia Literacka” Fundacji Punkt Widzenia

Artykuł powstał w oparciu o raport z badań „Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci” opracowany i wydany w ramach projektu „Równia Literacka” zrealizowanego przez Fundację Punkt Widzenia w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG. Raport w całości dostępny jest do darmowego pobrania na stronie: <http://www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2014/09/Raport-M%C4%99sko%C5%9B%C4%87-i-Kobieco%C5%9B%C4%87-w-lekturach-szkolnych1.pdf>

**Masculinity and femininity in school readings – project “Równia Literacka”
by Punkt Widzenia (“Point of View”) Foundation**

The basis for the article is a report on the research “Masculinity and femininity in school readings. Analysis of reading material in primary and middle school from the perspective of equality of sexes”. The report was created and published within the project “Równia Literacka”, which was realized by “Point of View” Foundation as part of the program Obywatele dla Demokracji (Citizens for Democracy), financed by EOG Funds. The Report is freely available at: <http://www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2014/09/Raport-M%C4%99sko%C5%9B%C4%87-i-Kobieco%C5%9B%C4%87-w-lekturach-szkolnych1.pdf>

Słowa kluczowe: męskość i kobiecość w lekturach szkolnych, perspektywa płci w lekturach szkolnych, genderowa analiza lektur szkolnych, chłopiec i dziewczynka w literaturze, „Równia Literacka”

Keywords: masculinity and femininity in school readings, gender perspective in school readings, gendered analysis of school readings, boy and girl in the literature

Ewelina Seklecka – magistra pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, trenerka, studentka Gender Studies IBL PAN, prezeska fundacji Punkt Widzenia działającej na rzecz równouprawnienia.

Anna Walicka – magistra pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, studentka Gender Studies IBL PAN.

Monika Rogowska-Stangret

Uniwersytet Warszawski

Ku dydaktyce afirmatywnej

Bezpośrednim impulsem, który sprawił, że zaczęłam myśleć o dydaktyce, była pewna subiektywna obserwacja. Subiektywna, bo niepoparta badaniami, porównawczymi analizami ani „twardymi” danymi, choć jednocześnie potwierdzona w prywatnych rozmowach z innymi badaczami i badaczkami humanistyki. Obserwacja ta dotyczy tego, że – przynajmniej podczas studiów filozoficznych pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia – bardzo wiele uwagi poświęca się na to, czego uczyć, a zagadnienie jak uczyć pozostaje praktycznie rzecz biorąc pominięte. Uwaga ta nie dotyczy zajęć dla nauczycieli i nauczycielek filozofii i etyki w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, chodzi tu o osoby, które mają wykładać na uczelniach wyższych. Być może po części za tę sytuację odpowiedzialne jest to, że świetni dydaktycy są mniej cenieni niż przełomowi i nowatorscy badacze, a przede wszystkim że działalność badawcza i pozyskiwanie grantów są dziś w cenie. Niemniej jednak warsztat dydaktyka jest czymś, co zdobywa się (lub nie) samodzielnie.

Według mnie to niepokojąca tendencja. Z jednej strony utrwała ona bezrefleksyjnie przyjęte sposoby postępowania – wykładanie *ex cathedra* czy dyskusje, w których nie zwraca się uwagi na to, kto mówi, a kto nie mówi i nie podejmuje refleksji nad tym, dlaczego nie wszystkie osoby zabierają głos. Z drugiej, dydaktyka staje się „przezroczystym” i pozornie oczywistym tematem. Nie jest przedmiotem burzliwych dyskusji, wnikliwych analiz i dociekliwych obserwacji wśród osób, które badawczo dydaktyką się nie zajmują, a jednak wykładają.

Dla mnie – odkąd zaczęłam prowadzić zajęcia – największym wyzwaniem było zawsze „jak”. Nie chodzi tu tylko o to, jak zainteresować tematem, ale przede wszystkim, jak zorganizować pracę w grupie tak, by dowartościować różne głosy, by być świadomą relacji nierówności i władzy, które są odtwarzane w salach dydaktycznych, jak włączyć do rozmowy różne osoby i jak angażować osoby uczące się we wspólne doświadczenie uczenia, nie powielając schematów aktywnej osoby wykładającej i biernie słuchających osób uczących się, wspierając raczej wartość współodpowiedzialności za to, co dzieje się podczas zajęć dydaktycznych¹.

¹ Zawarte tu analizy inspirowane są i wiele zawdzięczają pedagogice emancypacyjnej, por. np. Freire, Shor (1987) czy Illich (2010), a także nowomaterialistycznemu podejściu do uczenia. Zob. np. Hinton, Treusch (2015).

Stąd właśnie wypływa potrzeba myślenia o dydaktyce i próba refleksji nad projektem dydaktyki, który wypełniałby ten systemowy – jak sądzę – brak refleksji. Zamierzeniem projektu jest wypracowanie zasad czegoś, co nazwałam dydaktyką afirmatywną. Skłoniłam się do tej nazwy z dwóch powodów. Po pierwsze, feministyczne teorie współczesne, które są mi bliskie, podkreślają wagę afirmatywności. Jak pokazuje Ewa Domańska w swoim artykule *Humanistyka afirmatywna. Władza i płęć po Butler i Foucaultie* (2014: 117–129), zwrot ku afirmatywności ma swe źródła w rozpoznaniu, że władza w rozumieniu Michela Foucaulta nie tylko wyklucza i uciska, ale także może być postrzegana jako wzmacniająca podmiot, prowadząca do „rozpoznania wzajemnego uzależnienia, lecz przede wszystkim wzajemnego wzmocnienia” (121), a to mobilizuje do działania. Istotne jest, że rozpoznanie warunków, relacji władzy, struktur dominacji prowadzi nie tylko do aktywności, ale także wzmocnienia: poczucie mocy pojawia się w miejsce bezsilności. Koncentracja na tym, co mogę, jest obecna u takich filozofek jak na przykład Rosi Braidotti czy Elizabeth Grosz. Ich teoretyczna aktywność jest próbą odnalezienia tej przestrzeni, w której władza nie tylko ogranicza, lecz także umożliwia i w której pragnienie nie jest brakiem, lecz nadmiarem, którym można się dzielić.

Po drugie, nie chcę, by projekt dydaktyki afirmatywnej był przeciw-działaniem. Nie chcę zatem, by był reaktywny, by stanowił wyłącznie reakcję na niewłaściwe, upokarzające i krzywdzące praktyki społeczne czy – w szczególności – dydaktyczne oraz by całkowicie opierał się na rozpoznaniu krzywdy, nierówności i wokół tego negatywnego rozpoznania organizował swój sens. Rozpoznanie krzywdy, które jest częścią tego projektu, ma służyć zidentyfikowaniu miejsc, w których działanie jest możliwe i w których „mogę” otwiera przestrzeń dla „możemy”.

W niniejszym artykule chcę naszkicować projekt dydaktyki afirmatywnej w dwóch wymiarach: krytycznym i afirmatywnym. Przy czym pragnę zaznaczyć, że projekt ten nie ma charakteru zakończony i że zamieszczone tu uwagi i charakterystyki są propozycjami i – mam nadzieję – zainspirują do dalszej refleksji nad dydaktyką afirmatywną i jej kształtem.

Wymiar krytyczny

Analizując dydaktykę afirmatywną w jej wymiarze krytycznym nie sposób nie odnieść się do banalnego być może już dzisiaj stwierdzenia, iż to, w jaki sposób organizowane jest doświadczenie uczenia i uczenia się nie jest oderwane od relacji władzy. Obserwację tę zawdzięczamy pewnie najbardziej Foucaultowi, który między innymi w *Nadzorować i karać* (1998 [1975]) pokazał, w jaki sposób władza dyscyplinarna w szkole wspiera kształtowanie podatnych podmiotów. Dyscyplina i tresura służą temu, by uczeń/ uczennica w miarę postępowania procesu dydaktycznego uwewnętrznił głos autorytetu i uznali go za swój własny. Judith Okely z kolei przyjrzała się obszarowi leżącemu poza zainteresowaniami badawczymi Foucaulta, a mianowicie temu, jak zmienia się dyscyplina w zależności od płci. Okely skupiła się na doświadczeniach młodych kobiet w brytyjskich szkołach z internatem dla dziewcząt i pokazała, w jaki sposób techniki wychowawcze kształtują kobiety podporządkowane mężczyznom (2007). Modele analizowane przez Foucaulta

i Okely przypominają nieco sytuację opisaną przez Franza Kafkę w opowiadaniu *Kolonia karna* (1957), w którym ciało skazańca jest wrzucane w maszynę wypisującą wyrok na jego ciele. W wyniku tego zabiegu skazaniec – rzekomo – poznaje wyrok, nabiera jego świadomości i jest – już jako martwy – wyrzucany z maszyny do rowu. Podobny mechanizm opisany jest u obojga badaczy: uczeń i uczennica są włączani w system edukacyjny i po jakimś czasie, gdy już uwewnętrzną jego wartości i zamierzenia, są z niego wypływani. Analizy Foucaulta i Okely nie abstrahują oczywiście od szerszych ram systemowych, w których dochodzi do takiego, a nie innego zorganizowania edukacji. Warto tu podkreślić wagę rozmaitych czynników, które wspólnie składają się na kształt dydaktyki. Są to – między innymi – polityka państwa (Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego), polityka władz uniwersyteckich (podkreślny, że często ma ona wiele stopni: władze rektorskie, władze wydziałów i instytutów), grantodawcy (krajowi i zagraniczni), relacje między kadrami uczącą, dynamika grupowa, relacje osób uczących się i osoby je uczące, ich sytuacja ekonomiczna, klasowa, społeczna i egzystencjalna, architektura budynków i sal dydaktycznych, wreszcie sposób, w jaki sam proces dydaktyczny jest zaplanowany i zorganizowany. W tym splocie czynników kształtujących proces uczenia (się) to nauczyciel(ka), a nie uczeń(nica) są w centrum zainteresowania. Są bowiem rodzajem zwornika, który pośredniczy między wymogami polityki państwa i uczelni a osobami, które uczy i ich potrzebami. Osoby uczące zdają się uczestniczyć jednocześnie w różnych porządkach: są reprezentant(k)ami mniej lub bardziej globalnej polityki, a jednocześnie działają w środowiskach lokalnych, ich aktywność odbywa się w sferze publicznej, a jednocześnie wnika w prywatność zarówno ich jak i ich uczniów i uczennic, mają dyscyplinować, uczyć, kształtować, wychowywać, a jednocześnie sami – wciąż – podlegają tym procesom, są zatem zarówno podmiotami jak i przedmiotami władzy.

Sytuacja osób uczących w szkołach wyższych jest ostatnio przedmiotem zainteresowania coraz większej liczby badaczy i badaczek, tak w Polsce jak i zagranicą. Powołałam się tu na dwa teksty, które otwierają dyskusję nad rosnącą prekaryzacją naukowców i naukowczyń na neoliberalnych uczelniach. Autorką pierwszego jest Rosalind Gill, która w artykule *Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia* (2009) dzieli się z czytelnikami i czytelniczkami swoimi doświadczeniami oraz doświadczeniami innych. Opisywane problemy pochodzą z rozmów prywatnych, nie były dotąd przedmiotem naukowych badań. Pokazuje to z jednej strony trudność otwartej rozmowy na tematy związane z codziennością akademicką i „ukrytymi urazami”, które wydają się jej chlebem powszednim, choć są – kolokwialnie mówiąc – zamiatane pod dywany. Z drugiej zaś dowodzi, że oficjalny sposób mówienia czym jest praca naukowa, odbiega znacznie od i nie przystaje do doświadczenia osób w ten sposób pracujących. Dlatego właśnie większość głosów podnoszących problemy pracownic i pracowników nauki ma charakter świadectw, relacji doświadczeń własnych i sprawozdań z (prywatnych) rozmów z innymi.

Gill analizuje, w jaki sposób funkcjonuje społeczność akademicka na neoliberalnym uniwersytecie. Na podstawie rozmów z przyjaciółmi, kolegami i koleżankami po fachu diagnozuje problemy, z jakimi borykają się ludzie nauki. Myślę, że jej wnioski nie dziwią także na gruncie polskim. Badaczka wskazuje następujące

problematyczne ogniska: niestabilność i niepewność pracy w akademii, praca nieodpłatna, poczucie, że powinno się pracować non stop – najlepiej w wymiarze 24/7, wstyd, który towarzyszy akademickim porażkom (odrzućenie tekstu przez periodyk naukowy, nieprzyznanie grantu itd.), wreszcie problemy zdrowotne – dolegliwości psychosomatyczne, depresje, stany lękowe.

Drugi tekst to wykład wygłoszony przez Nikki Sullivan podczas konferencji *Open Embodiments: Locating Somatechnics in Tucson* na University of Arizona w Tucson i zatytułowany: *Somatechnics of swallowing* (2015). Sullivan wydobywa metaforyczne i dosłowne znaczenia słowa przełykanie (ang. *swallowing*) pytając, jak wiele możemy przełknąć chcąc zdobyć i utrzymać pracę w akademii i jak w ten sposób oduczamy się odruchu wymiotnego – przełykając kolejne upokorzenia, krzywdy, rany, poczucie niemocy i bezradności.

Tematy podniesione przez obie badaczki poruszają (słuchacze i słuchaczki wykładu Sullivan reagowali bardzo emocjonalnie i spontanicznie dzielili się swoimi doświadczeniami), ale jednocześnie wciąż mówi się o nich za mało, by móc spowodować zmianę i szerszą debatę, a to wydaje mi się kluczowe. Ważne byłoby również wzbogacenie ich obserwacji o doświadczenia polskie. W moich prywatnych rozmowach z badaczkami feministycznymi w Polsce pojawił się wspólny wątek pewnej strategii pomyślanej, by zwiększyć prawdopodobieństwo otrzymania grantu od krajowego grantodawcy. Okazuje się, że częstą praktyką jest celowe nieużywanie słów typu „feminizm”, „gender”, „wykluczenie”, „polityka” w opisach projektów. To strategia, która pozwala badaczkom feministycznym kontynuować swoje badania ukrywając właściwy ich temat i jednocześnie przyczyniając się do spychania tego typu badań i projektów do podziemia, na marginesy marginesów.

Ważne też jest – z mojego punktu widzenia – podjęcie analiz, które wskazywałyby na współdziałanie sfery politycznej, sfery władzy symbolicznej ze sferą cielesną: to, w jaki sposób neoliberalne wytyczne i standardy, skutkujące między innymi rosnącą indywidualizacją (a co za tym idzie poczuciem, że jest się całkowicie odpowiedzialnym za swoje porażki i że antidotum nań jest wzmożenie wysiłku) i niepewnością pracy w akademii, wpływają na zdrowie i ciało jednostki. Pomocne tu mogą być dwie koncepcje. Po pierwsze pojęcie transkorporealności Stacy Alaimo, która w książce *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self* pisze:

Wyobrażanie sobie ludzkiej korporealności jako trans-korporealności, w której to, co ludzkie jest splecione z więcej-niż-ludzkiem światem, podkreśla stopień nierozzerwalności substancji tego, co ludzkie i 'środowiska'. [...] W rzeczy samej myślenie w poprzek ciał może przyspieszyć uznanie, iż środowisko, wyobrażane jako bierne, jako pusta przestrzeń lub jako zasób przeznaczony dla człowieka, jest tak naprawdę światem cielesnych istnień, z których każde ma swoje własne potrzeby, żądania i działania (2010: 2).

Teoretyczne projekty Alaimo są skoncentrowane na środowisku i wspieraniu działań proekologicznych, jej analizy dotyczą toksyczności, chorób, reakcji alergicznych, które odsłaniają swoją drugą twarz, jeśli spojrzymy na nie przez pryzmat transkorporealności, a więc dostrzeżemy istotne wpływy czynników pozaludzkich na życie, w tym życie człowieka. Jednak transkorporealność wydaje mi się pojęciem,

które może być również zastosowane do przedstawionych w tym miejscu refleksji, pokazuje bowiem przenikanie się różnych poziomów cielesności i wzajemne wpływanie na siebie tego, co globalne i tego, co lokalne. Być może udałoby się pokazać, jakimi materialnymi środkami dysponuje władza kształtująca neoliberalne uniwersytety i w jaki sposób dolegliwości zdrowotne, na które skarżą się naukowcy, są stymulowane przez warunki materialne i środowiskowe. Szczególnie cenną obserwacją dla celów postawionych w tym artykule, poza tym, że cielesnie nie jesteśmy odrębnymi od siebie i od środowiska istotami, jest metafora użyta przez Sullivan, która – mówiąc o „sometechnice przelykania” – wskazuje na przenikanie się metafory przelykania i ciała – cielesnego aspektu przelykania i odruchu wymiotnego. Mogę się w tym miejscu odwołać do tekstu *Gut Feminism* (2004) autorstwa Elizabeth A. Wilson, w którym autorka pokazuje, że dotychczasowe odczytania historii jako choroby, psychicznie „przejmującej” ciało, pomijają istotny aspekt fizjologicznych zmian, do których dochodzi w ciele i które wskazują na to, że ciało współpracuje z porządkiem symbolicznym czy metaforycznym do tego stopnia, iż w skrajnych przypadkach bulimii ciało jest całkowicie pozbawione odruchu wymiotnego, wystarczy, że chory/a nachyli się, by wszystko zwrócić, by wszystko pożreć. Wydaje mi się, że taka (transkorporealna i włączająca sprawczość ciała) analiza sytuacji osób uczących pozwoli odślonić i rozpoznać specyficzne materialne, środowiskowe warunki, współtworzące procesy dydaktyczne i bezpośrednio przekładające się na zdrowie i samopoczucie wszystkich zaangażowanych w te procesy.

Wymiar afirmatywny

Rozpoznanie materialnej sytuacji dydaktycznej, która jest wynikiem splątania wielu różnych czynników – globalnych i lokalnych, publicznych i prywatnych, symbolicznych i cielesnych – jest celem projektu w jego wymiarze krytycznym. Wymiar afirmatywny natomiast ma na celu próbę odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób można tworzyć warunki uczenia (się), które powodowałyby zmianę, które przekładałyby się na wpływanie na kształtowanie postaw, zaangażowanie społeczne i inicjowanie zmian w szkolnictwie wyższym. Jak stawiać opór i tworzyć przestrzeń dla aktywności, mocy, współdziałania, wzajemnego zaangażowania i współodpowiedzialności za procesy dydaktyczne?

Poniżej zaproponuję sześć postulatów dydaktyki afirmatywnej, sześć obszarów, w których niezbędna jest w moim przekonaniu interwencja, które należy poddać refleksji czy też wziąć pod uwagę myśląc o szkolnictwie wyższym sprzyjającym i wspierającym rozwój i proces uczenia (się).

Po pierwsze, jednym z podstawowych efektów neoliberalnej władzy jest ujednostkowianie – indywidualizacja. Michel Foucault pokazuje, że podstawowym efektem działania władzy jest ujarzmianie – wytwarzanie „ja”, podmiotu, indywidualium. Jak sam podkreśla – badanie władzy, które przedsięwziął, służyło przede wszystkim pokazaniu tego, w jaki sposób „przekształcano – w tej kulturze – stworzenia ludzkie w podmioty [...]. Nie zatem władza, lecz podmiot jest zasadniczym tematem moich studiów (1998 [1982]: 174) – pisał filozof. Indywidualizacja w neoliberalnym uniwersytecie, jak zresztą w każdej strukturze władzy, ma zarówno pozytywne jak

i negatywne aspekty. Pozytywne związane są przede wszystkim z poczuciem sprawczości, możliwością brania odpowiedzialności, wysuwania inicjatyw, stawiania oporu. Negatywne zaś mają związek z tworzeniem uludy, iż oto jednostka jest całkowicie odpowiedzialna za swój los, że jest „kowalem swojego losu”. Niepowodzenie wywołuje wstyd, mamy bowiem poczucie, że jesteśmy całkowicie za nie odpowiedzialni, a jedynym remedium jest pracować więcej, pilniej, lepiej, co zamyka wielu z nas w błędnym kole pracy 24/7. Doprowadza to do sytuacji, w której nie dostrzegamy, że nasze życie w dużym stopniu jest zależne od czynników przez nas niekontrolowanych: istniejemy w języku, jesteśmy nazywani tak, a nie inaczej – nie mamy władzy, by uchronić się przed wyzwiskiem, obraźliwym określeniem. Jednocześnie to samo, co sprawia, że jesteśmy podatni na językowe zranienie, umożliwia nam stawianie oporu i wykorzystanie obraźliwego określenia na sposób, którego nazywający/określający nas nie przewidział (Butler 2010 [1997]). Analogicznie jest z naszym ciałem: „Ciało znajduje się poza sobą, w cudzym świecie, w przestrzeni i czasie, nad którymi nie ma kontroli – i nie tylko egzystuje w wektorze ich wszystkich, ale wręcz samo jest tym wektorem. W tym sensie ciało nigdy nie jest swoją własnością” (Butler 2011 [2009]: 108). I również tutaj ta niekontrolowalna nadwyżka sprawia, że możemy cielesnie przekroczyć normę, grać z nią, otwierać to, co wydawało się zdeterminowane i je przekształcać (Butler 2004). Kluczowe zatem wydaje się rozpoznanie, że jako jednostki jesteśmy współzależni, uwarunkowani przez szereg czynników, części z nich w ogóle nie możemy kontrolować. Pierwszym zatem postulatem dydaktyki afirmatywnej powinno być rozpoznanie swojej podmiotowej sytuacji właśnie jako spłotu, uznanie relacyjności i współzależności jako ram podmiotu, które jednocześnie ograniczają i stanowią warunek *sine qua non* działania.

Po drugie, akcentowanie relacyjności i współzależności podmiotu otwiera się na przemyślenie podmiotowości w kategoriach wspólnoty, współpracy, pracy zespołowej, aktywności, inicjatyw i działań podejmowanych razem z innymi. Otwartość na współpracę badawczą (podejmowanie grupowych przedsięwzięć badawczych, w których osoby uczestniczące nie są po prostu mniej ważnymi wykonawcami, ale faktycznie współtworzą i współuczestniczą w procesie wytwarzania wiedzy) oraz dydaktyczną (spojrzenie na uczenie (się) jako na przedsięwzięcie wspólne, w którym podział uczący/a i uczący/a się zanika, w miejsce niego pojawia się proces wspólnego przekazywania sobie wiedzy, obserwacji, przemyśleń, doświadczeń i wytwarzania wiedzy razem) stanowi w moim przekonaniu wyzwanie, zwłaszcza dla humanistyki, w której jednostka-autor(ka) i jej pozycja jest silnie utrwalona, podobnie jak relacje nauczyciel(ka)-uczeń(nica). Uznanie procesu uczenia (się) za proces ścierania się różnych wpływów, za proces, w którym dochodzą do głosu współzależność i współodpowiedzialność, wydaje mi się zasadą, która pomoże w kształtowaniu warunków dla wspólnego wytwarzania wiedzy i w docenieniu współpracy jako wartości sprzyjającej rozwojowi – w najszerszym możliwym sensie.

Po trzecie, istotną kwestią jest według mnie kształtowanie postawy współodpowiedzialności za proces dydaktyczny. Jest to możliwe, gdy podważymy zasadność opozycji aktywny uczący – pasywny uczący się, a w jej miejsce stworzymy przestrzeń dla zaangażowania w proces uczenia (się) wszystkich stron uczestniczących.

Nauczyciel(ka) nie tylko przekazuje wiedzę, ale także sam(a) się uczy – otwiera na interpretację, obserwację i refleksję innych, słucha, obserwuje interakcje w grupie – jest zatem zarówno aktywna/y jak i pasywna/y. Student(ka) podobnie – słucha, przyjmuje różne punkty widzenia, ale też wychodzi z inicjatywą, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, podejmuje samodzielne przedsięwzięcia badawcze, dydaktyczne, społeczne, przełamuje zatem postawę bierności. W ten sposób obie strony mogą czuć się współodpowiedzialne za zajęcia.

Po czwarte, istotną kwestią wydaje mi się przemyślenie roli czynników pozaludzkich w procesie dydaktycznym i tego, w jaki sposób wpływają one na nasze zaangażowanie – sprzyjając mu bądź wprost przeciwnie – hamując je. Sala, rozmieszczenia krzeseł i stołów, możliwość wpływania na ich układ, eksperymentowania ze sposobem, w jaki ustawiamy relacje w ramach zajęć poprzez wprowadzanie zmian w wystroju, wykorzystanie technologii w procesie dydaktycznym – w jaki sposób wpływają one na zaangażowanie w uczenie (się). A także: czym jest zaangażowanie, czy zawsze musi przybierać formę aktywnego uczestniczenia w dyskusji (zabierania głosu), czy może się przejawiać przez intensywne słuchanie, snucie refleksji, przeżywanie?

Po piąte, współodpowiedzialność i zaangażowanie powinny być nakierowane na wspólne wytwarzanie przestrzeni uważności, inkluzywności, bezpieczeństwa, bycia razem i stawiania się razem oraz afirmacji tych procesów tworzenia wspólnoty.

Po szóste wreszcie, akcentowanie wspólnotowych form wytwarzania wiedzy nie powoduje, że podmiot jako jednostka ulega całkowitemu zatarciu. Ważne jest dla mnie utrzymanie dynamiki pomiędzy jednostką a wspólnotą. Docenienie współodpowiedzialności, bycia razem i współtworzenia wiedzy to działanie na rzecz zbiorowości. Troskę o jednostkę chcę rozpatrywać w kategoriach etycznych, odwołując się do pojęcia „troski o siebie” Foucaulta. Zagadnienie to filozof wprowadził w trzecim tomie *Historii seksualności*. Ja chciałabym zaproponować rozumienie „troski o siebie” w dwóch wymiarach. Troskę o siebie będę rozumieć po pierwsze jako skierowanie uważności na samą/ego siebie. Odwołuję się w tym miejscu do zalecenia Foucaulta, który pisał: „Nie chodzi mi o to, że wszystko jest złe, ale że wszystko jest niebezpieczne, a to nie to samo. Jeśli wszystko jest niebezpieczne, to zawsze mamy coś do roboty. A zatem moje stanowisko nie prowadzi do apatii, a do pesymistycznego hiperaktywizmu” (1983:231). Pesymistyczny hiperaktywizm skierowany jest ku samemu sobie, ku przyglądaniu się relacjom władzy w samym sobie, jest zatem formą autorefleksji. Drugim aspektem „troski o siebie” jest jej wymiar etyczny – intensywność relacji, jaką jednostka ma z samą sobą. Foucault wskazuje na przełom, jaki dokonał się za sprawą filozofii Kartezjusza. Od jego czasów bowiem zostaje zerwany związek między dotarciem do prawdy a ascezą, która miała do owej prawdy przygotowywać. W efekcie tego przekształcenia podmiotem wiedzy może być każdy/jakikolwiek podmiot, który potrafi dowieść swojej racji. Nie są przed nim zatem stawiane szczególne wymagania etyczne, nie musi być dobrym człowiekiem, by być dobrym naukowcem i dydaktykiem (1983: 251n). Dbałość o wspólnotę powinna w mojej ocenie być dopełniona troską o siebie, która jest jednocześnie uważnością na siebie i dbałością o to, by praca dydaktyczna i badawcza miała ugruntowanie w etycznej relacji z sobą samym/ą.

Projekt dydaktyki afirmatywnej jest próbą skierowania uwagi nie tyle na to, czego (się) uczymy, ale przede wszystkim na to, jak (się) uczymy. Zdaje się, że to właśnie w „jak” tkwi wyzwanie etyczne drzemiące w dydaktyce. Zrozumienie „jak” wymaga krytycznego podejścia i odkrycia, jakim działaniom sprzyjają istniejące w neoliberalnej akademii relacje władzy, co się na nie składa, w jaką sieć współzależności wchodzi i jakie są ich skutki. Logika dynamiki relacji władzy jednak odsłania także przestrzeń wzmocnienia i wolności, w której możemy badać to, *jak* uczyć (się) „z minimalną dozą dominacji” (Foucault 2013: 236) – ku temu właśnie zmierza projekt dydaktyki afirmatywnej.

Bibliografia

- Alaimo S. 2010. *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Butler J. 2010 [1997]. *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, A. Ostolski (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Butler J. 2011 [2009]. *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, A. Czarnacka (przeł.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Butler J. 2004. *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.
- Domańska E. 2014. „Humanistyka afirmatywna. Płeć i władza po Butler i Foucaultie”. *Kultura współczesna* 4 : 117–129.
- Foucault M. 2013. *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, K.M. Jaksender (przeł.). Kraków: Wydawnictwo Libron oraz Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.
- Foucault M. 1998 [1975]. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, T. Komendant (przeł.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Foucault M. 1998 [1982]. *Podmiot i władza*, J. Zychowicz (przeł.). *Lewą Nogą* 10 : 174–192.
- Foucault M. 1983. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. W H.L. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 229–252. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire P., I. Shot. 1987. *A Pedagogy for Liberation*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Gill R. 2009. Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. W *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*, R. Flood, R. Gill (red.). London: Routledge.
- Hinton P., P. Treusch (red.). 2015. *Teaching with Feminist Materialisms*. Utrecht: ATGENDER.
- Illich I. 2010. *Odszkolnić społeczeństwo*, Ł. Mojsak (przeł.), Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Kafka F. 1957. Kolonia karna. W F. Kafka, *Wyrok*, J. Kydryński (przeł.), 140–183. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Okely J. (2007), Uprzywilejowane, wyćwiczone i ułożone. Szkoły z internatem dla dziewcząt, M. Petryk i A. Kościańska (przeł.). W *Gender. Perspektywa antropologiczna*. Tom 2, *Kobiecość, męskość, seksualność*, R.E. Hryciuk i A. Kościańska (red.), 76–107. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sullivan N. 2015. Somatechnics of swallowing, wykład na konferencji Open Embodiments: Locating Somatechnics in Tucson na University of Arizona w Tucson (15–18.04.2015).
- Wilson E.A. 2004. Gut Feminism. W *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 15 (4) : 66–94.

Ku dydaktyce afirmatywnej

Artykuł „Ku dydaktyce afirmatywnej” jest opisem projektu mającego na celu przyjrzenie się doświadczeniu uczenia (się) w sposób systemowy i kompleksowy oraz próbę określenia warunków, które sprzyjałyby wartościom inkluzywności, tolerancji, uważności, współodpowiedzialności i zaangażowaniu oraz wspierałyby działanie na ich rzecz. Projekt ma charakter otwarty i składa się z dwóch części. Część krytyczna opisuje zastaną sytuację i główne zagrożenia z nią związane. Część afirmatywna jest próbą wypracowania pozytywnych wskazań, które sprzyjałyby zmianom w podejściu do dydaktyki.

Towards affirmative didactics

The article “Towards affirmative didactics” is a description of a project reflecting on the experience of teaching and learning in a systematic and complex manner. It is also an effort to define the conditions that could encourage values such as inclusiveness, tolerance, mindfulness, joint responsibility, as well as engagement in and support for actions undertaken to strengthen the above-mentioned values. The project is a work in progress and it consists of two parts. The first one is critical and it describes the given situation by pointing the main threats involved. The second – affirmative one – was created with the effort to develop positive guidelines that would encourage transformations in the approach to didactics.

Słowa kluczowe: dydaktyka, relacje władzy, wzmocnienie, neoliberalizm

Keywords: didactics, power relations, empowerment, neoliberalism

Monika Rogowska-Stangret – obroniła doktorat w IFiS PAN; obecnie współpracuje z Instytutem Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego; autorka książki *Ciało – poza Innością i Tożsamością. Trzy figury ciała w filozofii współczesnej* (Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2016); zajmuje się współczesną filozofią, feministycznym nowym materializmem, posthumanizmem oraz relacją między literaturą a filozofią.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VIII (2016)

ISSN 2083-7275

Ewa Serafin

Uniwersytet Wrocławski

Kategoria Innego/Innej w edukacji literackiej – na przykładzie interpretacji fragmentów *Zwady* Stanisława Vincenza

W cyklu *Na wysokiej połoninie* Stanisława Vincenza, obok wielu poruszanych w nim tematów, obecna jest problematyka dotycząca postaw wobec Innego/Innej. W artykule chciałabym zaproponować interpretację wybranych fragmentów drugiego tomu cyklu, *Zwady*, w perspektywie zagadnień inności i wykluczenia społecznego. U podstaw projektu leży moje przekonanie, że literatura piękna zdolna jest kształtować kompetencje odbiorców w zakresie relacji interpersonalnych i interkulturowych. Lektury polonistyczne (zarówno te z przyjętego kanonu, jak i niewchodzące w jego zakres) mogą być na każdym etapie edukacji pomocne w wyrabianiu wrażliwości na różnego rodzaju inność oraz na wszelkie przejawy jej dyskryminacji. Twórczość Stanisława Vincenza cenię między innymi za wyrażaną w niej postawę dialogowej otwartości na inne kultury oraz akceptacji dla odmiennych poglądów. Obok nieprzeciętnej erudycji oraz daru słowa, nie do przecenienia jest też pedagogiczna pasja Vincenza.

Interpretacja powstała z myślą o studentkach i studentach polonistyki, ale można rozważyć możliwość wykorzystania jej na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Pod względem formy stanowi zarys konspektu, wymagający opracowania (lub wyboru jego części) na potrzeby jednej lub kilku jednostek zajęciowych/lekcyjnych. Wobec różnorodnych sposobów definiowania kategorii „inności” i „obcości”, dla potrzeb niniejszego szkicu przyjęłam ogólną kategorię Inny/Inna w odniesieniu do omawianych w artykule postaci. Dotyczy ona: płci, postawy wobec zwierząt oraz niepełnosprawności. Interpretacja zawiera kilka elementów:

1. Krótką prezentację trzech postaci interpretowanych jako Inne. Są to: Mariczka Szestunówna (inność ze względu na płeć i przekroczenie normy społecznej), Kuźma Gotycz (inność ze względu na niepełnosprawność), Iwanysko Cwyrniuk (inność ze względu na odmienną od przyjętej we wspólnocie postawę wobec zwierząt). Warto dodać, że nie są to wszystkie postaci, jakie można uwzględnić w analizie.
2. Omówienie postaw bohaterów (negatywnych i pozytywnych) wobec Innych.
3. Próbę zdiagnozowania kulturowo-psychologicznych źródeł postaw wobec inności zidentyfikowanych w utworze.

W końcowej części szkicu zamieściłam kilka uwag dotyczących procesu dydaktycznego.

Wprowadzenie – kontekst sytuacyjny interpretowanych fragmentów *Zwady*

Akcja wybranych fragmentów utworu (Vincenz 1981: 222–396) rozgrywa się w drugiej połowie XIX w. na Huculszczczyźnie, przed i w czasie ludowego powitania wiosny, tydzień przed majowym świętem Jurija, w butynie (miejscu wyrębu drzew w lesie przy potoku Riabyniec). Mężczyźni pracujący przy wyrębie to w znacznej mierze reprezentanci kultury huculskiej (patriarchalnej) (Madyda 2003: 82–83). Do nich należy przestrzeń publiczna związana z pracą zarobkową. Całą zimę pracowali, walcząc z lasem i mrozem. Towarzyszył im lęk przed katastrofą – karą za ścinanie drzew. Zobowiązani byli do dyscypliny wewnętrznej (obejmującej m.in. zakaz myślenia o kobietach, które według wierzeń pasterskich mogłoby przywołać zagrażające im demony kobiece). Na czas święta patriarchalny świat odwraca się „na opak”, kobiety przejmują w nim „rządy”: przygotowują posiłki, karmią mężczyzn, tańczą z nimi, śpiewają i są przez nich słuchane. Wśród kobiet przybyłych na chram jest słynna „piękność”, Mariczka Szestunówna. Mężczyźni zachowują wobec niej dystans, nie proszą jej do tańca, niewiele z nią rozmawiają. Natomiast we własnym gronie żywiłowo rozprawiają na jej temat. W ich dialogach i kłótniach pojawiają się też postaci myśliwego Iwanyska i rębacza Kuźmy Gotycza.

I. Inna w kulturze patriarchalnej

Mariczka Szestunówna – poza normą społeczną

Mariczka jest córką Fedia Szestuna, huculskiego gazdy ze wsi Krzyworównia, niezamężną dziewczyną, ma około szesnastu lat. Kiedy podczas jednego ze świąt odkryto jej nieprzeciętną urodę, stała się „sławna” na całą okolicę. Jest drobnej budowy, ma złote warkocze, szafirowe oczy i dziecięcy wyraz twarzy. Wśród licznych opisów ciała i stroju kobiety znajdziemy taki fragment:

małe, lekko spuchnięte usta, jakby wyzywające do jedyne go śmiertelnego pocałunku [...] szczebiotały szeptem jak usta dziecka. Lecz kiedy szczebiotała, oczy jej mierzyły nieruchomo, prawie mroziły. Za to gołe kolana widoczne spod wyzłacanej nadmiernie zapaski, uginając się lekko jak w tańcu, wabiły. Odpychając a kusząc, umyślnie czy mimo woli, zamykała oczy, a gdy przechodziła powoli, tańczył każdy krok drobnych stóp, ujętych w miękkie, dziecinne postępy ze złotymi sprzączkami (Vincenz 1981:297).

Dziewczyna jest grzeczna, uprzejma, małomówna, nie okazuje emocji i zaangażowania w rozmowach: „Na pytania odpowiadała cicho, słodko, nawet nieśmiało jak zawstydzone dziecko” (Vincenz 1981: 323). Podczas święta dziewczyna prawie cały czas siedzi sama, jest zamyślona, nie tańczy (do tańca porywa ją tylko raz Kuźma Gotycz), niechętnie rozmawia z młodymi mężczyznami, sama natomiast podejmuje konwersację ze starcem Pańciem.

Niezwykła uroda Mariczki wytworzyła dystans między nią a wspólnotą, jednak istotniejszym powodem jej wykluczenia było posądzenie o romans z paniczem Tytusem, bratem dziedziczki z Krzyworówni. Odwiedziny panicza w domu dziewczyny stały się źródłem plotek, podejrzeń i złośliwości. Choć narrator przekonuje, że poza tym że przyjmowała od niego wspaniałe prezenty, nie wydarzyło się nic więcej. Publiczne hołdy panicza

rozwiązały języki, zamazały jej sławę. [...] Gdy wychodziła na Wielkanoc z cerkwi, na oczach ludzi zamiatał przed nią ziemię kapeluszem i zawołał głośno: „Królewna gór idzie!! Zorza! Sława zorzy, kłaniam się zorzy”. [...] A ludzie, którzy to widzieli i słyszeli [...] w popłochu i uciekali, a nieco dalej zegnali się znakiem krzyża i spluwali. Tak sława stała się hańbą (Vincenz 1981: 329).

Innym razem Tytus wykrzyknął: „Marijka to ikona święta, istne podobieństwo Najświętszej Maryi Panny” (Vincenz 1981: 330). Po tej gorszącej dla jego rodziny wypowiedzi Tytus przestał przyjeżdżać, a we wsi zaczęto plotkować i szydzić z dziewczyny.

Historia z paniczem usytuowała Mariczkę poza porządkiem ustalonym przez wspólnotę, odbierając jej jednoznaczny status „panny na wydaniu” „Mawiano [...] o niej, że ani dziewczyna ani mołodycia ani zwedenycia” [ani młoda mężatka ani niezamężna matka – E. S.] (Vincenz 1981: 297).

Kobiety w kulturze ludowej wpisane były w ściśle określone role społeczne: dziewczyny, młodej mężatki, starszej gospodyni i starej kobiety. Publiczne przekroczenie ustalonych norm, wyjście poza wzorzec skutkowało społecznym ostracyzmem. Warto jednak wspomnieć, że rozwiązłość kobiet huculskich i powszechność zdrad małżeńskich – mniej lub bardziej ukrywanych, rzadko spotykała się z surowym osądem publicznym, o czym można przeczytać w Vincenzowskim cyklu (Madyda 2003: 73–76). W przypadku Mariczki to że Tytus pochodził spoza społeczności wiejskiej, w sposób szczególnie naruszało porządek obyczajowo-społeczny.

Estetyzacja i sakralizacja kobiecego ciała jako uprzedmiotowienie

Postawę Tytusa wobec kobiety można interpretować jako sakralizującą. Wśród innych przykładów takiej postawy znajduje się wypowiedź Pańcia, skierowana do Mariczki: „wy na całe góry zorza jasna, obraz prawdziwy” (Vincenz 1981: 338). Z kolei jeden z rębaczy, Giżycki, na widok idącej dziewczyny „zadumał się, pół mówił, pół nucił kolędę” – tu narrator przytacza zwrotkę parafrazy cerkiewnej pieśni (Vincenz 1981: 298). Liczne deskrypcje bohaterki, poczynione okiem narratora *Zwady*, mają również charakter estetyzująco-sakralizujący (Gutowski 1997: 130–140): opisujący patrzy na nią jak na dzieło sztuki: ikonę, rzeźbę lub też widzi w niej doskonałe dzieło architekta:

Na najpiękniejszej, wysmukłej szyi wzniosła się misterna budowla w odmierzonych rytmach, w akordach łuków i łagodnych sklepień. Żywe dzieło matematyka, zespół kryształów, który pozwolił sobie na taką swobodę, by rozgrzać się i żyć (Vincenz 1981: 332).

Kobieta widziana w *Zwadzie* oczami mężczyzn (bohaterów i narratora) istnieje w znacznym stopniu poprzez ciało. Jest ono *ogłądane* i idealizowane przez porównanie do dzieła sztuki cerkiewnej. Patrząc na tę kwestię z perspektywy krytyki feministycznej i genderowej, można przyjąć, że kobiece ciało w kulturze patriarcalnej „nie ma autonomicznej, podmiotowej wartości, jest bytem uprzedmiotowionym i – oglądanym, a uroda stanowi o wartości kobiety” (Lasoń-Kochańska 2012: 162).

Sakralizacja kobiety, jaką obserwujemy w utworze, jest w istocie instrumentalizowaniem jej cielesności i jej zawłaszczaniem jako „faktu kulturowego” (Kwiatkowski 2007: 352). Bohaterka *Zwady*, „ucieleśniona” przez mężczyzn (Mizielińska 2004: 43), pozbawiona prawie całkowicie własnego głosu i działania, pozostaje w stosunku do nich – Inną. Warto też zauważyć, że wykorzystana przez Vincenza technika deskrypcji kobiecego ciała nawiązuje do wielowiekowej tradycji literackiej, polegającej na wyliczaniu kilku wybranych jego elementów, co czyni jego portret fragmentarycznym (Witosz 2001: 29–30, 39–40, 77–78, 108, 110).

Sakralizacja kobiecej osobowości

Stylizacja bohaterki na „ikonę Matki Bożej” nie dotyczy w utworze wyłącznie jej urody. Poza „ikonicznym” pięknem ciała uwydatnione zostały takie cechy dziewczyny, jak aseksualność (wyrażająca się np. w braku chęci do tańca podczas święta (Helbig-Mischewski 2000: 5), cichość (prawie zupełne milczenie), uprzejmość, bierność, a także empatia i miłosierdzie (okazane staremu Pańciowi). Występując w obronie godności (i duszy) bluźniącego z rozpaczy starca, „słaba” i cicha kobieta staje się ucieleśnieniem idei Chrystusowego miłosierdzia, chrześcijańskiego (i rachmańskiego) współodczuwania.

Obraz Mariczki odpowiada XIX-wiecznemu ideałowi kobiety–anioła: dobrej, czystej, przyporządkowanej przez mężczyzn wyłącznie wartościom rodzinnym i religijnym (Lasoń-Kochańska 2012: 74–75). Kobieta miała też uosabiać duchową przewodniczkę – Beatrycę, taką chciał widzieć Mariczkę panicz Tytus.

Demonizacja kobiecego biologizmu i męskiego pożądania

Proces demonizacji kobiety w utworze najlepiej oddają liczne rozmowy mężczyzn w czasie święta. Tematy rozmów dotyczą np. podejrzeń o „zaczarowanie” przez Mariczkę trzech mężczyzn: Kuźmy Niauczuka (rozchorował się po tańcu z dziewczyną), Pańcia (zaczął bluźnić) i gazdy Foki Szumeja (dziwnie wyglądał po spotkaniu z nią). Niektórzy zastanawiają się, jak „odwrócić” jej czary (trzeba wiedzieć, czym zostały zadane). Jeden z bohaterów, Mandat, udaje się nawet w tym celu na „przespiegi koło Marijki” (Vincenz 1981: 324), ale nie stwierdza niczego podejrzanego. Stary Hucuł Koczerhan tłumaczy młodym rębaczom, tropiącym w kobiecie moc „czorta”, że nie czary są powodem ich obaw: „to nie czort, to wiosna” (Vincenz 1981: 348). Bohaterowie snują też domysły, czy Mariczka nie jest dzieckiem „czorta” (na Huculszczyźnie wierzą, że niektóre dzieci zostały zamienione przez diabolicę) (Vincenz 1981: 368–369). Natomiast Pańcio, wbrew Hucułom, przypuszcza, że dziewczyna pochodzi z zupełnie innej „podmiany” – od Rachmanów (według wierzeń Hucułów, była to wspólnota pobożnych mnichów i ascetów o łagodnym usposobieniu, mieszkająca na Wschodzie, utożsamiano ich z indyjskimi braminami – E. S.) (Vincenz 1981: 369). Pozostaje jeszcze najważniejsze pytanie: czy Mariczka jest wiedźmą? Opinie rozmówców oscylują między potępieniem, a obroną kobiety. Stary Hordejczuk mówi o rębaczach: „Całą zimę strzegli się leśnych dziewczek, własnego cienia się bali, a tu przyszła taka, nie leśna tylko wsiowa i co tu mówić kochanka pańska i już!” (Vincenz 1981: 377–378). Sołomijczuk, jego sąsiad dopowiada: „Dawniej tego nie było, z wiedźmami robili porządek” (Vincenz 1981: 378).

Hordejczuk słyszał, że w okolicznych miastach odbywały się procesy i egzekucje czarownic:

w mądrym świecie z pierwowieku piekli wiedźmy żelazem raz koło razu tak dokładnie, że przyznawały się i pokazywały dokładnie, gdzie spały z czortem i jak się z nim żyły. Ale potem bezbożność powiała i zaprzestali tego. Trudno. A u nas co? Chyba tylko na wodzie którąś czasem gdzieś troszkę pławili, a kiedy zaczęła tonąć, zaraz wyłowili i przepraszali. [Potem dodaje:] Niech sobie [Mariczka – E. S.] czaruje paniczów, Ormian, Żydów, i tak im nic nie zaszkodzi, ale od naszych wara, gadzina! (Vincenz 1981: 378–379)

Dmytro Kaliczyna broni Marijki:

Mówicie wiedźma, a to by się przecież już dawniej było pokazało, ale dotąd nikt nie słyszał. U nas była inna, prawdziwa (Vincenz 1981: 379).

Natomiast zabobonny Pechkało ma swoje antidotum na zagrożenie „kobiecy czarami”:

Cóż wam przychodzi do głowy uganiać się za wiedźmami [...]? Świadomy człowiek sam sobie daje radę. Kto na niego czorta puści, to on zaraz odrzuci obertyn [odeśle zły czar – E. S.]. [...] Pechkało spojrział ku swoim garnuszkom [z zaklętą wodą źródlaną, służącą do ochrony przed czarami – E. S.] (Vincenz 1981: 379).

Na status kobiety w kulturze wiejskiej znaczny wpływ miały tradycyjne wierzenia. W ludowej „filozofii człowieka” ważnym kryterium podziału wszystkich istot była płeć (Zadrożyńska 2002: 35). Żeńskość (w opozycji do męskości) łączona była z ciemnością, lewą stroną, nieszczęściem, północą i – paradoksalnie – śmiercią (Stomma 2002: 221, 224). Tzw. nieczystość kobiety wynikała z mediacyjności jej krwi (podczas menstruacji, ciąży i porożenia), co oznaczało jej kontakt z zaświatami (Stomma 2002: 223). Stąd kobieta traktowana była przez mężczyzn jako kwintesencja obcości (Zadrożyńska 2002: 35). Mężczyźni wypracowali szereg norm, zakazów, mających chronić ich przed destrukcyjną w ich wyobrażeniu mocą kobiet (Zadrożyńska 2002: 36), zwłaszcza wiedźm, mających kontakt z diabłem. Podczas pracy, np. w niebezpiecznych warunkach, obowiązywał zakaz zbliżania się do kobiet, uprawiania seksu (Zadrożyńska 1988: 45–47); już samo myślenie o kobietach mogło, jak wierzono, spowodować katastrofę. Zakaz związków z kobietami podczas pracy miał ich też chronić przed dzikimi zwierzętami. Upostaciowieniem lęków pasterzy były huculskie demony żeńskie, niauki i leśne, o których jest mowa w Vincenzowskim cyklu. Oprócz wspomnianych wierzeń, istotny wpływ na mentalność Huculów miały nauki Kościoła. W modelu kultury ludowo-chrześcijańskiej do głosu dochodzi interpretacja motywu biblijnego, według której kobieta jest źródłem grzechu i wszelkiego zła (Gilmore 2003: 84–112, 121–128). Rębacze ze *Zwady* są ofiarami niewiedzy i uprzedzeń, podsycanych wierzeniami. Swoje nieuświadomione (wyparte) pożądanie i lęk projektują na kobiety bądź kobiece istoty demoniczne, obwiniając je za emocjonalne cierpienia. Reakcje bohaterów pokazują, że system patriarcalny działa także na niekorzyść mężczyzn; narzucone im genderowe role uniemożliwiają autentyczne porozumienie z kobietą.

Podsumowanie – stereotyp kobiecości ambiwalentnej

Na przykładzie postaci Mariczki możemy prześledzić stereotyp kobiecości (Budrowska 2000: 9–11) ambiwalentnej: przypisuje się jej zarówno cechy kobiety „anioła” (o dziecięcej urodzie), jak i „wiedźmy”, działającej mocą swej seksualności (destrukcyjnych „czarów”) na mężczyzn. Kobieta jest z jednej strony uwznioślona (sakralizowana), z drugiej – deprecjonowana (demonizowana). Jest to tradycyjny obraz kobiety obecny w literaturze XIX i XX w. (Gutowski 1997: 17–20). Odzwierciedla on, charakterystyczne dla kultur androcentrycznych, rozbieżność obrazu kobiety na istotę aseksualną, nieświadomą (świętą), świadomą (czarownicę) oraz seksualną (nierządnicę) (Helbig – Mischewski 2000: 3), a zatem rozpad na duszę, ducha i ciało (Helbig-Mischewski 2000: 12). Męski wielogłos na temat kobiety w *Zwadzie* pokazuje taki właśnie „pokawałkowany” jej portret. Zresztą sam narrator ujawnia, jak trudne jest zadanie opowiedzenia o bohaterce. Pyta w imieniu swoim i bohaterów: „Kim jesteś, skąd jesteś, Mariczko?” (Vincenz 1981: 333).

II. Inni w kulturze ludowej

Iwanysko Cwyrniuk – empatyczny wobec zwierząt – Inny wśród ludzi

Myśliwy Iwanysko (żonaty), został przezwany Łęłykiem (nietoperzem) ze względu na bezgłówny sposób poruszania się (Vincenz 1981: 377). Rębacze czują się w jego towarzystwie „trochę niesamowicie” (Vincenz 1981: 377), oddychają z ulgą, kiedy odchodzi. Mówią o nim: „cichy strzelec, cichołaz, łęłyk cacany, wilkołak bystrecki. Przemienia się, znika nagle i znów się zjawia” (Vincenz 1981: 380). Domyślają się, że karmi wilki (Vincenz 1981: 227) (jest ostra zima), a co za tym idzie – podejrzewają go o wilkołactwo (Vincenz 1981: 381). Bohaterów niepokoi ponadto nieustanny (złośliwy, jak sądzono) uśmiech i śmiech (Vincenz 1981: 91, 384) myśliwego, który prawdopodobnie traktują jako objaw choroby psychicznej (Benedyktowicz 2000:181). Obawiają się, że mężczyzna sprowadzi na nich katastrofę (Pechkało): „jeśli który tu zginie od kłody czy od wody, to będzie pamiątka po tym cichołazie. Kto wie, co już nam nasypał” [jakich czarów nam nastał – E.S.] (Vincenz 1981: 382). Poczucie odmienności Iwanyska potęguje fakt, że opiekuje się on szalonym Kuźmą, jest zawsze w jego pobliżu.

Co mówią obrońcy Innego?

Witrołom próbuje dyscyplinować rozmówców: „hańba takiemu, kto plotką z wiatru piętnuje innych” (Vincenz 1981: 380). Łesio stanowczo zaprzecza, jakoby Iwanysko był molfarem czyli czarownikiem (Vincenz 1981: 383). Foka przekonuje, że myśliwy jest uważnym obserwatorem natury, nazywa go „człowiekiem bezcierniowym”, łagodnym (Vincenz 1981: 383) i na pewno nie zmienia się w wilkołaka, a jedynie chroni wilki, mając na względzie, że mogą to być ludzie zamienieni w zwierzęta (jest to argument z poziomu myślenia mitycznego). Śmiech Iwanyska także nie stanowi dla Foki powodu do obaw: „żadne prawo nikogo za śmiech nie sądzi” (Vincenz 1981: 385). Dowiadujemy się ponadto, że myśliwy z szacunkiem odnosi się do leśnych niauek (Vincenz 1981: 387), przygrywa im na fłojerze (Vincenz 1981: 384) i „żadnej z nich nie dotknie” (Vincenz 1981: 388).

W kulturze huculskiej (pasterskiej) świat dzikich zwierząt jawi się jako groźny, nieprzewidywalny. Dzikie zwierzęta, podobnie jak zmarłych czy demony, zapraszano do chaty na wieczerę w Święty Wieczór, ale był to rytualny gest tymczasowego pojednania ze światem nie-ludzkim, który przez resztę roku musi pozostać poza ludzką ekumeną. Iwanysko przekracza granicę dwóch światów, traktując na równi ludzi i zwierzęta jako istoty mające prawo do życia. Jest to ważne zwłaszcza zimą, kiedy ludzie i zwierzęta walczą o przetrwanie. Postać Iwanyska stanowi czytelną figurę „ekologa”, scena, w której bohater idzie w towarzystwie wygłodzonych wilków (Vincenz 1981: 227), przywodzi na myśl patrona ekologów, św. Franciszka. W *Zwadcie*, podobnie jak w całym cyklu, znajdziemy przesłanie o rewerencji dla wszelkiej „żywociny” (Vincenz 1981: 225–228), poszanowania każdej, nawet groźnej dla człowieka istoty: „Wilk wilkiem, ale człowiek nie wilk, choć w lesie, [...] dla każdego jest miłosierdzie” (Vincenz 1981: 228). Nie wszyscy bohaterowie są gotowi, by tę idee przyjąć, wolą uznać myśliwego za odmieńca. Świadomość ekologiczna (Serafin 1998: 37–40) i *animal studies* (Maziuk 2014: 40–41), to konteksty, w świetle których można omawiać także kilka innych partii *Zwady*. W tym ujęciu Innymi są nie tylko niezrozumiani przez wspólnotę obrońcy natury, ale też zwierzęta i wszystkie istoty żyjące.

Kuźma Gotycz – demonizacja choroby psychicznej

Kuźma (zwany Wichrynką lub Niauczukiem) jest pasterzem i rębaczem. To mężczyzna o gwałtownych gestach i chorobliwie wyłupiastych, ciemnych oczach (Vincenz 1981: 92); nieodstępny towarzysz Iwanyska. Odkąd żona Kuźmy odeszła do kochanka, bohaterowie obserwują jego „dziwne” zachowanie: nieustannie przed czymś ucieka, utrzymuje, że goni go stado ptaków. Po szalonym tańcu z Mariczką – choruje. Bohaterowie przypuszczają, że utrzymuje kontakty z niaukami. Przywołują historię jego życia, zbudowaną z domysłów i plotek. Zdaniem jednego z rębaczy, do kontaktów z leśnymi demonkami skłania Kuźmę jego demoniczne pochodzenie, a ptaki, które go ścigają, to prawdopodobnie sowy–niauki:

Kuźma to syn drugiej żony Danyły, co się zowie Solimona, a któż ona? Ochrczona niauka, powiadają także, że wiedźma. Z niej Niauczuk, węsą sowi ród i dziobią (Vincenz 1981: 380).

Pechkało natomiast podejrzewa Kuźmę o kontakt z „siłą nieczystą” (Vincenz 1981: 389). Z rozmów bohaterów trudno wywnioskować, na jaką chorobę cierpi Niauczuk, można przyjąć, że mamy do czynienia z jakimś rodzajem zaburzenia psychicznego.

W obronie Innego

Witrołom zwraca się do zebranych:

Człowiecze, jeden z drugim, to plotki z wiatru i tyle. Kuźma Wichrynka, tak znaczy od dawna [...] nie jest synem Solimony, tylko pierwszej żony Daniły, a Solimona nie żadna niauka, to śmiech, tylko rodem z Prociuków [...]. A czy wiedźma? Nie słyszałem. Po co kłamać (Vincenz 1981: 380).

Łesio, chcąc bronić Niauczuka, przedstawia „demoniczną” wersję jego życiorysu:

to człek nieszczęsny [...] żona go od dawna porzuciła, poszła z kochankiem do innej wsi [...]. I miewa swój czas, przemienia się, ani w wilka, [...] ani w wilkołaka, przemienia się od środka, nurtuje go tuha [tęsknota, smutek – E. S.] [...]. Musi iść do puszczy, szuka tych leśnych, tych zjaw. Chodzi nocami, aż znajdzie je i nabywa się z nimi. A Iwanysko go nie opuszcza (Vincenz 1981:385). Kuźma spragniony kobiety narobił głupstw [...]. Podglądał gołe dziewczuszki [leśne niauki – E. S.] [...]. Upodobał sobie którąś i porwał jej chuścinę, [...] już on jej, ona jego. Opętanie i brzemię. Żona żyje, a [...] Kuźma chce się żenić z tamtą. [...] Hospod miłosierny, i wy [...] bądźcie miłosierni, nie rozpowiadajcie, nie plotkujcie, nie rozdziobujcie go, on i tak przepadł (Vincenz 1981: 388).

Giżycki, podobnie jak Witrołom, podchodzi do opowieści o Kuźmie w sposób racjonalny, pytając: „Jakie dowody, gdzie świadki?” (Vincenz 1981: 388) Przyznaje się do własnej niewiedzy i wątpliwości co do istnienia niauek: „Wypadki przychodzą różne, a człowiek jest wciąż jak w ciemnicy. Gdybyż to wiedzieć, co prawda” (Vincenz 1981: 392). Jeszcze inaczej, bo w kategorii przeznaczenia, widzi dramat Niauczuka Andrijko: „Nie ma co urągać opętaniu, taka dola” (Vincenz 1981: 394).

We wspólnotach wiejskich przeciwstawienie swój – obcy/inny

pełni rolę głębokiej struktury poznawczej, osadzonej w systemie wyobraźni mitycznej, za pomocą której dokonuje się strukturalizacja świata i doświadczania własnej egzystencji (Benedyktowicz 2000: 37).

Pasterze nie dysponują wiedzą niezbędną do wyrobienia postawy otwartości wobec omawianych bohaterów, są zamknięci w swoich kulturowych uprzedzeniach. Według ich wyobrażeń, Iwanysko i Niauczuk należą do kategorii „nie-ludzi” (Benedyktowicz 2000: 124). Przeciwstawienie ludzie – nie-ludzie bywa także rozwijane w opozycję ludzie – zwierzęta (Benedyktowicz 2000: 125). Obydwaj bohaterowie związani są ze światem dzikich zwierząt, co potęguje odczucie obcości. Ważną oznaką inności Iwanyska jest jego cichość; milczenie – w opozycji do dźwięku, to metonimia śmierci (Benedyktowicz 2000: 130). Z kolei choroba psychiczna była postrzegana w kulturach tradycyjnych jako kara za grzechy zesłana przez Boga albo rezultat kontaktu z diabłem, demonami lub złymi ludźmi (Libera 1995: 72). Chory, „skażony” zaświatami, stawał się w oczach ludzi zagrożeniem i zostawał wykluczony ze wspólnoty.

Reasumując, obydwaj bohaterowie kojarzeni są z nie-ludzkiem światem demonów i dzikich zwierząt (ze sferą śmierci). Podobnie jak kobieta, wzbudzają lęk i grozę, ale też fascynują, sprawiają, że bohaterowie ciągle chcą o nich rozmawiać. W utworze Vincenza ludowa wizja świata, wraz elementami mitu chrześcijańskiego, stanowi podstawowe źródło lęku wobec Innych, którzy w jakikolwiek sposób naruszają wierzeniową, a zarazem społeczną normę.

Podsumowanie – próba przekroczenia lęku

„Obrońcy” Innych to bohaterowie bardziej wrażliwi niż towarzysze lub po prostu racjonalnie patrzący na świat. Sprzeciwiają się plotkowaniu, bezowocnym

kłótniom i oczernianiu nieobecnych, przekonują o prawdziwej naturze Iwanyska i osobistym dramacie Niauczuka. Stary Koczerhan wskazuje ponadto na lęk, jako główny czynnik wpływający na negatywne opinie o Innych: „Nie czort was straszy, tylko wasz własny strach” (Vincenz 1981: 387), „przestańcie się bać, ze strachu wrogość najgorsza i wojna także” (Vincenz 1981: 389). Na zakończenie święta Foka wygłasza przesłanie o potrzebie współodczuwania i wspierania słabszych: „kiedy człowiek ma oko i ucho dla tego co boli drugiego, dla zgryzoty drugiego, to wtedy jego własne brzemię leciutkie” (Vincenz 1981: 396). Na pytanie: „A cóż to za wiara jakaś, jak się nazywa?” (Vincenz 1981: 396), Foka odpowiada: „Po naszymu z dawien dawna rachmańska. To może znaczy chrześcijańska? A wy zwijcie sobie jak chcecie, to ważne, aby była” (Vincenz 1981: 396).

Świat w *Zwazdie* Stanisława Vincenza zbudowany jest na fundamentach chrześcijańskich wartości, wśród których ważną rolę pełni idea franciszkańskiej miłości i miłosierdzia, ogarniającego ludzi i wszystkie istoty żyjące. Przesłanie utworu (podobnie jak całego cyklu), odwołuje się jednak także do wartości innych kultur (starożytnej Grecji, Indii, archaicznej – pasterskiej), co nadaje mu charakter uniwersalny. Specyfiką pedagogiki Vincenza nie jest pouczanie, ale sugerowanie możliwej drogi.

Niektóre kwestie dydaktyczne

Do lektury proponuję włączenie krótkiej charakterystyki tła kulturowego utworu oraz sporządzenie słownika wyrazów huculskich (ukraińskich) i archaizmów, których niezrozumienie mogłyby stanowić barierę w odbiorze tekstu.

Za główne cele konwersatorium/lekcji można przyjąć: wspólne dojście do wiedzy na temat tradycyjnego (ambiwalentnego) wzorca kobiecości i męskości, zapoznanie ze sposobem literackiego konstruowania postaci kobiecej, wypracowanie umiejętności analizy postaw i emocji „wykluczających” i „akceptujących” oraz identyfikowania sposobów dyskryminacji Innych (Golańska 2012: 13), upowszechnienie pojęć: inność/obcość, wykluczenie, płęć kulturowa, stereotyp kobiecości/męskości, kultura patriarchalna, mizoginizm, czarownictwo, przesąd, świadomość ekologiczna, choroba psychiczna.

Sugeruję następujące metody pracy: wykład wprowadzający, prezentacja na temat kultury huculskiej, dyskusja, polemika, opracowywanie pojęć wykorzystanych na zajęciach, lektura wybranych fragmentów z podziałem na role (lektury fragmentów *Zwady* sprzyja dialogowa forma tekstu) oraz ich analiza połączona z dyskusją. Proponowana kwestia do dyskusji: trwałość myślenia potocznego (stereotypowego) w społeczeństwach informacyjnych (Jahoda 1971: 28–31, 130–185; Branka, Cieślukowska 2010: 75–88).

Zakończenie

Edukacja antydyskryminacyjna w ramach nauczania literatury i języka polskiego na różnych poziomach szkolnictwa jest, jak sądzą badacze zjawiska, nadal „wielką nieobecną” (Pawłęga, Chustecka 2011: 116–158) w polskich szkołach, a krytyka

feministyczna i genderowa dopiero toruje sobie do nich drogę (Stoch 2011: 241; 2012: 297–304). Przedstawiona lektura fragmentów *Zwady* Stanisława Vincenza w świetle problematyki dyskryminacji może, jak sądzę, uwrażliwiać na różne formy wykluczenia, a także uświadamiać, jak krzywdzące są wewnątrz kulturowe bariery między ludźmi. Jeśli niniejszy szkic stanie się inspiracją do poszukiwania nowych odczytań, zarówno dzieł klasycznych, nieco zapomnianych, jak i współczesnych tekstów literackich, jego zadanie zostanie spełnione. Dodam jeszcze, że przedstawiona interpretacja zaledwie częściowo wyzyskuje bogactwo znaczeń i sensów, w jakie obfituje Vincenzowski dzieło. Każdą z podjętych tu kwestii można pogłębiać, jak też rozpatrywać z całkiem odmienną perspektywą.

Bibliografia

- Benedyktowicz Z. 2000. *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*. Kraków.
- Branka M., Cieślukowska D. (red.). 2010. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków.
- Budrowska K. 2000. *Kobieta i stereotypy. Obraz kobiety w prozie polskiej po roku 1989*. Białystok.
- Gilmore D.D. 2003. *Mizoginia, czyli męska choroba*, J. Margański (przeł.). Kraków.
- Golańska D. (red.). 2012. *Edukacja antydyskryminacyjna. Praktyczny przewodnik dla kadr oświaty*. Łódź.
- Gutowski W. 1997. *Nagie dusze i maski. O młodopolskich mitach miłości*. Kraków.
- Helbig-Mischewski B. 2000. Świąta, czarownica, nierządnicza. Sakralizacja i demonizacja kobiet oraz kultur w powieści Tomka Tryzny „Panna Nikt”. *Teksty drugie* (6) : 77–93.
- Jahoda G. 1971. *Psychologia przęsądu*, J. Jedlicki (przeł.), K. Szaniawski (przedmowa). Warszawa.
- Kwiatkowski W. 2007. Kobięca cielesność – przedmiotowość niezidentyfikowana? W *Oczekiwania kobiet i wobec kobiet. Stereotypy i wzorce kobiecości w kulturze europejskiej i amerykańskiej*, B. Płonka-Syroka, J. Radziszewska, A. Szlagowska (red.), 347–357. Warszawa.
- Lasoń-Kochańska G. 2012. *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar topiczny*. Słupsk.
- Libera Z. 1995. *Medycyna ludowa – chłopski rozsądek, czy gminna fantazja?* Wrocław.
- Madyda A. 2003. Stanisława Vincenza antropologia kultury huculskiej. W *W kręgu folkloru, literatury i języka. Prace ofiarowane prof. Janowi Mirosławowi Kasjanowi w 70. rocznicę urodzin*, M. Jakitowicz, V. Wróblewska (red.), 65–89. Toruń.
- Maziuk A. 2014. My i inne zwierzęta. *Polityka* (25) : 40–41.
- Mizielińska J. 2004. *(De)konstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*. Gdańsk.
- Pawłęga M., Chustecka M. (współpraca). 2011. Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski. W *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, M. Abramowicz (red.), 116–158, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- (www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf. Dostęp 12 stycznia 2015).
- Serafin E. 1998. Vincenza wtajemniczenie w naturę – w poszukiwaniu człowieka ekologicznego. *Literatura Ludowa* (1) : 37–53.

- Stoch M. 2011. Praktykowanie różnorodności w szkolnej lekturze kanonu literackiego. Zarys problematyki. W *Granice i pogranicza w humanistyce*, M. Roszczynialska, B. Serwatka (red.). Kraków.
- Stoch M. 2012. Krytyka genderowa w szkole. Demistyfikacja Spektaklu i wywrotowe interpretacje. W *Oblicza płci. Język – kultura – edukacja*, M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, (red.), 297–305. Lublin.
- Stomma L. 2002. *Antropologia kultury wsi polskiej XIX wieku oraz wybrane eseje*. Łódź.
- Witosz B. 2001. *Kobieta w literaturze. Tekstowe wizualizacje od fin de siècle'u do końca XX wieku*. Katowice.
- Vincenz S. 1981. *Na wysokiej połoninie, Pasma 2, Nowe czasy, Księga 1, Zwada*, Warszawa.
- Zadrożyńska A. 1988. *Powtarzać czas początku, cz. 2, O polskiej tradycji obrzędów ludzkiego życia*. Warszawa.
- Zadrożyńska A. 2002. *Świętowania polskie*. Warszawa.

Kategoria Innego/Innej w edukacji literackiej – na przykładzie interpretacji fragmentów *Zwady* Stanisława Vincenza

Celem artykułu jest prezentacja interpretacji fragmentów *Zwady*, którą można wykorzystać w ramach kształcenia literackiego, z elementami edukacji antydyskryminacyjnej. Projekt przeznaczony jest dla studentek i studentów polonistyki, można też dostosować go do potrzeb uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Trzy, występujące w utworze postaci zinterpretowano jako Innych: Mariczka Szestunówna (płeć), Kuźma Gotycz (choroba psychiczna), Iwanysko Cwyriuk (odmienna postawa wobec zwierząt). Interpretacja zawiera omówienie opinii, emocji i postaw bohaterów wobec Innych. Istotnym elementem interpretacji jest wskazanie źródeł negatywnych postaw bohaterów. Należą do nich: mityczna wizja świata, pogańskie wierzenia demonologiczne, generujące społeczne i płciowe stereotypy, patriarchalny system społeczny oraz literackie wzorce kobiecości z przełomu XIX i XX wieku.

W ramach projektu sformułowano uwagi dotyczące metod pracy dydaktycznej oraz wskazano główne pojęcia do przedyskutowania w czasie zajęć.

The category of the Other in literary education – interpretation of fragments of Stanisław Vincenz's *Zwada*

The aim of the paper is to present interpretation of fragments of *Zwada*, which can be used as part of literary (and anti – discrimination) education on academic or high school levels. Three characters were interpreted as Others: Mariczka Szestunówna (gender), Kuźma Gotycz (mental illness), Iwanysko Cwyriuk (different attitude to animals). The interpretation includes analysis main opinions, emotions and attitudes towards the Others. An important aim of the project is to point out cultural sources of negative attitudes towards the Others. These are mainly mythical vision of the world, pagan demonic beliefs, which generated social and gender stereotypes, a patriarchate system of traditional culture and literary femininity models of the 19th and 20th century.

Formulated were main teaching questions and methods. Notions to be discussed were also mentioned.

Słowa kluczowe: edukacja, ekologia, gender, inność, literatura, niepełnosprawność

Keywords: disability, ecology, education, gender, literature, otherness

Ewa Serafin – polonistka, pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Praca doktorska nosi tytuł: *Tradycyjna kultura ludowa w ujęciu Stanisława Vincenza wobec zagadnień świadomości ekologicznej*. Zainteresowania naukowe: antropologia baśni ludowej (publikuje artykuły poświęcone różnym zagadnieniom związanym z baśniami, w tym postaciom kobiet w baśniach), związki literatury i folkloru oraz wybrane aspekty twórczości literackiej Stanisława Vincenza („Matka Boża z «Wysokiej połonicy». Uwagi o sakralizacji kobiety w «Zwadzie» Stanisława Vincenza”, [w:] „Sacrum w kulturze tradycyjnej i współczesnej”, red. M. Tymochowicz, Lublin 2016).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VIII (2016)

ISSN 2083-7275

Ewelina Waląg

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nie taki motyl straszny, jak go malują – kulturowy obraz g/Głuchego¹

Kiedy kilka miesięcy temu przeglądałam ilustracje przedstawiające znaki ideograficzne języka migowego, a katalog pozostawiłam otwarty na znaku *alarm* i jego opisie (LAW, PAW ustawione pionowo, wewnątrz dłoni do przodu po obu stronach klatki piersiowej, wykonują ruch w nadgarstku do wewnątrz i na zewnątrz), mój przechodzący obok siostrzeniec zadał mi pytanie, czy ręce na rysunku należą do osoby słyszającej czy niesłyszącej. Ta z pozoru nieistotna kwestia okazuje się niezwykle ważna przy opisie relacji między słyszącymi i niesłyszącymi, staje się bowiem przyczynkiem do rozważań nad relacyjnością między grupami większościowymi i mniejszościowymi, samodzielnością wyrażania, zawłaszczaniem języka i zasad komunikacji, wymiennością kulturową czy wreszcie oczekiwanymi zmianami edukacyjnymi, a w konsekwencji społecznymi, by zniwelować wszelkiego rodzaju nadużycia.

Stygmatyzacji oraz definiowaniu przez pryzmat stereotypów podlega wiele grup, w tym także g/Głusi, którzy praktycznie niewidoczni w codzienności oraz nieistniejący w dyskursie szkoły ponadgimnazjalnej paradoksalnie w społecznych wyobrażeniach funkcjonują jako odmienicy, osoby głupsze. Imaginariusium dotyczące g/Głuchych przez wiele lat skupiane było wokół stereotypowych wyobrażeń, etykiet o pejoratywnym zabarwieniu lub wywołującym poczucie litości. W potocznym rozumieniu przedstawiciele tej grupy funkcjonują albo jako osoby niewykształcone, głupie, gorsze, definiowane przez brak, albo jako reprezentanci mniejszości identyfikowanej przez chorobę wymuszającą na społeczeństwu pomoc, wspieranie medyczne czy socjalne. Zatem stosunek do niesłyszących nie musi wynikać tylko z idiosynkrazji, czyli wstępu lub niechęci do kogoś, ale również z poczucia filantropii, czasami fałszywej. Paradoks funkcjonowania g/Głuchych w społeczności polega na tym, że często podlegają definiowaniu przez większość w obrębie jednej z powyższych kategorii dopiero po oznaczeniu ich jako niesłyszących, czyli od momentu zauważenia wykorzystywania do komunikacji języka migowego.

¹ Zapis hybrydowy *g/Głuchy* wskazuje na brak rozstrzygnięcia, czy chodzi o medyczny (zapis małą literą – *głuchy*), czy kulturowy (zapis wielką literą – *Głuchy*) aspekt ujęcia.

W odniesieniu do osób niesłyszących zrodziło się wiele mitów funkcjonujących w większościowych wyobrażeniach, np. istnienie możliwości usłyszenia przez osobę głuchą, gdy będzie się do niej głośno mówiło; przekonanie, że każdy niesłyszący chce słyszeć; wiara w całkowite odzyskanie słuchu poprzez implant czy aparat słuchowy; oznaczanie języka migowego jako prymitywnego i języka polskiego wyrażonego jedynie z znakach, czy wreszcie uznanie braku fonicznej komunikacji za przejaw ubytku intelektualnego. Konsekwencją takich przekonań i wielu wynikających z nich działań stało się przymuszenie g/Głuchych do implantowania prawdziwych wartości z zewnątrz, np. języka. W ten sposób zrodziła się metafora kolonialna obejmująca analogię między losem g/Głuchych, którym w dzieciństwie zakazywano posługiwania się ich naturalnym językiem, a sytuacją przedstawicieli wybranych narodów zmuszanych do stosowania języka okupanta. Elementem kolonialnej dominacji stało się właśnie zawłaszczanie języka, skutkujące odsłanianiem coraz większego zakresu zawłaszczania – przestrzeni życia, społecznego funkcjonowania, edukacji, widoczności historycznej, aż wreszcie światopoglądu, który stawał się światopoglądem słyszącego (por. Gajdzica 2013: 30). W swoich opracowaniach dotyczących pogranicza spotkania kultur Jan Kieniewicz zaznacza, że jeżeli rozważymy związki kształtowane w relacjach między systemami społecznymi, zauważymy zasadniczą rolę komunikacji. Powstaje pytanie o zdolność ludzi do uczestniczenia w więcej niż jednym systemie komunikacyjnym. Dążenie do budowania systemu komunikacji, czy to w postaci uniwersalnego języka, czy też uznawanego systemu znaków, jest zjawiskiem powszechnym. Nie ulega wątpliwości, że zabieg ten był związany z dominacją. Kreując system komunikacji utrwala się dominację (Kieniewicz: online). Biorąc pod uwagę historię g/Głuchych, takim procederem podlegali oni wiele razy.

Oralizm jako forma kolonizacji

Polityka kolonialna, jako jedna ze specyficznych form dominacji, z gruntu zakłada rzekomą wyższość jednej kultury nad drugą, wprowadzając tym samym sztuczne granice oraz wynikające z nich konflikty. Poprzez narzucenie obcych wzorów kulturowych prowadzi ona do przemocy symbolicznej i zatarcia istnienia skolonizowanej grupy w świadomości kolonizujących. Jedną z metod wykorzystywanych do tego celu na płaszczyźnie funkcjonowania zbiorowości słyszących i niesłyszących był powszechny postulat oralizmu, który wybrzmiał najpełniej w 1880 roku, kiedy to na Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli dla Niesłyszących podjęto decyzję o zakazie używania języka migowego w edukacji. W ten sposób w powszechnym szkolnictwie propagowany był audyzm, wynikający z przekonania o wyższości języka fonicznego nad innym sposobem komunikacji, w tym przypadku – językiem migowym. Jak wskazuje Harlen Lane, oralizm skupiony został wokół różnych zabiegów względem osób niesłyszących i objął, m.in.:

zajmowanie się ludźmi głuchymi [...], przygotowywanie na ich temat kategorycznych orzeczeń, opisywanie ich i wyrażanie autorytatywnych opinii, nauczanie o nich, rozporządzanie do jakich szkół powinni uczęszczać, a w niektórych przypadkach decydowanie o tym, gdzie mają mieszkać. Mówiąc krótko, audyzm jest sposobem, za pomocą któ-

rego słyszący dominują, dokonują restrukturyzacji i sprawują władzę nad społecznością głuchych (Lane 1996: 68).

Niejednokrotnie zjawisko promowania oralizmu motywowane było poczuciem konieczności obrony oraz pomocy względem mniejszościowej grupy, ale i kontrolowania jej. W ten sposób łączyło się ono z paternalizmem, w którym pozorna opieka deprecjonowała samodzielność czy stanowienie o sobie osób niesłyszących. W ujęciu audystycznym głuchy zawsze będzie postrzegany przez swój brak, przez niemożność pełnego uczestnictwa w komunikacji, wobec czego zawsze definiowany zostanie na poziomie „gorszego słyszącego”. W ten sposób oralizm nigdy nie zakładał możliwości spojrzenia na niesłyszącego jako pełnego i wartościowego człowieka.

Co ciekawe, na gruncie polskim świadomość potrzeby funkcjonowania na poziomie modalności wzrokowej, a nie słuchowej spowodowała zakwestionowanie postanowień kongresu w Mediolanie i ich realizacji w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Doszło do tego za sprawą decyzji dyrektora tej placówki, Jana Papłońskiego, który sprawował w niej urząd w latach 1864–1885. Oralizm jednak znalazł możliwość realizacji i wszedł do Instytutu wraz z Ustawą zewnętrzną z 1906 roku. Mimo wszystko warto podkreślić, że decyzje Papłońskiego doprowadziły do wstrzymania szerzenia się tej metody na jakiś czas, a podejmowane przez niego działania przyczyniły się ponadto do założenia drukarni, dobudowania piętra gmachu instytucji czy powstania Warszawskiego Towarzystwa Głuchoniemych.

SJM i PJM jako alternatywy dla oralizmu

Swego rodzaju alternatywą umożliwiającą ucieczkę przed przymusem oralizmu stało się opracowanie w latach 60. XX wieku przez prof. Bogdana Szczepankowskiego skodyfikowanego Systemu Językowo-Migowego, sztucznej metody nakładającej znaki migowe na język foniczny. Powstały w ten sposób język migany został zaakceptowany przez Polski Związek Głuchych i uznany na kilkadziesiąt lat za oficjalny język niesłyszących w Polsce, wchodząc tym samym w oficjalny dyskurs oraz edukację. Według Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil ze względu na łatwość przyswojenia przez słyszących system ten realizuje podstawowe zamierzenie łatwiejszej komunikacji słyszących z niesłyszącymi, jednak nie stanowi dobrego narzędzia dydaktycznego:

SJM jest bimodalny – ten sam tekst jest przekazywany dwoma kanałami: wzrokowym i słuchowym. Oznacza to, że nadawca mówi po polsku i jednocześnie miga znaki odpowiadające przekazowi mówionemu. To nie jest już język migowy, ale język polski obrazowany migami (Czajkowska-Kisil 2006: 270).

Zatem SJM stał się swego rodzaju substytutem, który z jednej strony umożliwił g/Głuchym jakiś rodzaj migania w szkołach (por. Świdziński 2007: 16–24) i ułatwił komunikację między słyszącymi a niesłyszącymi, z drugiej jednak – nadal tkwił w ramach opresji, będąc sztucznym tworem, niezwiązanym z naturalnym sposobem komunikacji osób pozbawionych słuchu.

Domniemana bliskość obu grup kulturowych obejmująca przede wszystkim bolesność doświadczeń, m.in. zamykanie g/Głuchych w szkołach i przymuszanie ich

do nauczania odmiennych systemów komunikacyjnych od ich naturalnego sposobu wyrażania się, paradoksalnie przyczyniała się do umocnienia grupy. Zrzeszenie w placówkach oświatowych umożliwiło niesłyszącym w nieoficjalnym obiegu wymianę myśli w ich naturalnym języku, czyli Polskim Języku Migowym. W wielu krajach europejskich naturalny język migowy ich użytkowników został już prawnie uznany za język mniejszości narodowej. W Polsce kwestia ta nie została jeszcze uregulowana, ale świadomość tego, że status PJM jest najwyższy, a z pewnością wyższy od sztucznego SJM, przyczynia się do powolnych zmian. O wartości naturalnego wizualno-przestrzennego języka nabywanego w ramach socjalizacji wypowiada się Piotr Tomaszewski:

Świadectwem tego, że PJM jest językiem polskiej społeczności głuchych jest to, że (1) język ten naturalnie powstał na drodze rozwoju historycznego, (2) jest zróżnicowany geograficznie (warianty regionalne, dialekty migowe) i społecznie (warianty społeczne), a także (3) przeciwstawia się językowi sztucznemu, jakim jest system językowo-migowy (SJM). Od tego systemu PJM różni się polisemią swych wyrażań oraz tym, że w swoim rozwoju historycznym podlega powolnym wprawdzie, ale ciągłym zmianom (Tomaszewski 2007: 12).

Głusi w ujęciu językoznawczym stają się obcokrajowcami, wobec czego język polski jest dla nich językiem obcym. Analiza wytworów pisemnych niesłyszących niejednokrotnie wskazuje na popełnianie podobnych błędów językowych w stosowaniu języka polskiego jak w przypadku cudzoziemców. Ponadto przyswajanie języka odbywa się częstokroć z wysiłkiem, poświęceniem i poprzez systematyczną naukę. Na te czynniki podkreślające obcość języka polskiego w edukacji g/Głuchych wskazuje Justyna Kowal (Kowal 2007: 92–107), choć z drugiej strony eksponuje fakt, iż wielu niesłyszących uczniów nie traktuje języka polskiego jako obcego – bo wieloletnia praca nad nim umożliwiła im korzystanie z materiałów pisanych, zdawanie egzaminów państwowych czy wypowiadanie się – ale jako język drugi. Wobec tego pozostawanie poza naturalną akwizycją językową na poziomie języka polskiego, przyczyniającą się do wysiłkowego i przymuszonego zespolenia się z nim, może wpływać na pozbycie się poczucia obcości względem polszczyzny.

Sytuacja graniczna wiąże się z wieloma możliwościami, ale i nadużyciami oraz przymusem wyboru. Jak wskazuje Dorota Simonides, niewiele osób uświadamia sobie, że teren pogranicza wpływa na samookreślenie się i zdefiniowanie własnej tożsamości, „że się do niej dojrzewa, że nie jest ona darem danym wraz z urodzeniem, lecz owocem trudnego i świadomego wyboru i pracy nad własną samowiedzą” (Simonides 2004: 158).

Jednak i wewnątrz środowiska g/Głuchych pojawiają się również skrajne postawy posiadające znamiona opresyjności. Mam tu na myśli przypadki kategoryzowania osób na idealnie głuchych, tzw. czystych głuchych czy niewystarczająco głuchych, inaczej brudnych. Ci ostatni definiowani na poziomie jakiegoś braku i odstępstwa od przyjętej normy nie posiadają takich cech, jak wychowywanie przez głuchych rodziców, bycie głuchym od urodzenia, porozumiewanie się w języku migowym, poczucie *deaf proud*, realizacja obowiązku szkolnego w szkołach

dla głuchych, przynależność do kultury Głuchych (charakteryzującej się chociażby posiadaniem własnego języka, historii, systemu edukacyjnego i wytworów artystycznych), wiązanie się emocjonalne, prawne i sakramentalne z osobą głuchą czy posiadanie głuchego potomstwa. Na szerokie rozumienie przywołanego we wcześniejszych częściach pracy terminu oralizm wskazuje Garncarek:

Termin ten może być również użyty w odniesieniu do tych Głuchych, którzy dyskryminują ludzi słyszących. Jest to efekt długoletniej dyskryminacji i lekceważenia potrzeb osób niesłyszących, którzy rozwinęli w sobie przekonanie, iż lepszy jest ten, kto nie słyszy. Zjawisko audyzmu może wystąpić również między członkami społeczności głuchych. Głusi, którzy nie identyfikują się z językiem migowym ani z kulturą głuchych, często uważają siebie za lepszych od tych, którzy porozumiewają się w języku wizualno-przestrzennym i identyfikują się ze swoją kulturą (Garncarek 2009: 108).

Disability studies a kultura Głuchych – opis zjawiska

Głuchota, jako metafora kolonizująca zbiorową wyobraźnię słyszących, ulega przeobrażeniom wraz z rozwojem w dyskursie akademickim *disability studies*, czyli studiów nad niepełnosprawnością, ukazujących społeczne uwarunkowania wpływające na definiowanie bycia poza przyjętą normą. To dyscyplina naukowa zajmuje się badaniem postrzegania niepełnosprawności nie z poziomu medycznego, ale społecznego, wskazująca kulturowy kontekst związany ze stosunkiem do osób z niepełnosprawnościami. Bardzo ważną kwestią staje się tu zagadnienie budowania własnej tożsamości, która przede wszystkim definiowana jest poprzez posiadanie własnego języka.

Czy i jak można być dumnym człowiekiem g/Głuchym? Współcześnie na gruncie polskim dochodzi do ruchu rewizyjnego polegającego na eksponowaniu świadomości kulturowej przez Głuchych. Wśród wyznaczników kulturowych grupy można wskazać: świadomość wspólnoty, poczucie odrębności językowej, wspólny zespół elementów kultury, poczucie odrębności względem innych kultur, historyczną świadomość kulturową, wspólny zespół wartości czy podleganie systemowi edukacji i szkolnictwu. Coraz częściej słyhać głosy „stamtąd” – skupione wokół podkreślenia własnych osiągnięć kulturowych – co stanowi przejaw otwartego przeciwstawiania się praktykom symbolicznego zawłaszczania. Głusi świadomi swej kulturowej przynależności dążą do odzyskania „własnego głosu” w historii².

Warto odwołać się w tym miejscu do słów głuchego rektora Uniwersytetu Gallaudeta M. Jordana, który wskazał, iż „Głuchy może robić wszystko to, co słyszący za wyjątkiem słyszenia” (por. Kamiński 2009: 43). Przykładem zaznaczenia swojego miejsca w zbiorowej przestrzeni jest chociażby funkcjonowanie pierwszego francuskiego muzeum historii Głuchych, którego otwarcie nastąpiło 9 marca 2013 roku w miejscowości Louhans. Wybór przestrzeni okazał się nieprzypadkowy, związany jest bowiem z miejscem urodzenia Ferdynanda Berthiera, Głuchego działacza i obrońcy Francuskiego Języka Migowego (LSF). W Polsce trwają na przykład

² Więcej o przykładach kulturowych piszę w artykule *Przełamując herostratejską konwencję – (nie)obecność g/Głuchych w edukacji* (Wałag 2015: 105–115).

działania zmierzające do nadania nazw własnych – imion i nazwisk osób działających w obrębie kultury Głuchych, m.in. Marii Rogowskiej – członkini Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych, Janowi Papłońskiemu czy Leonowi Petrykiewiczowi, wiceprezesowi Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych w Warszawie. Integracji obu środowisk, słyszących i niesłyszących, służy także wydawanie opracowań pomagających zrozumieć i ułatwić wzajemne relacje. Jedną z tego typu publikacji jest *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niesłyszących i głuchych* (zbiorowe: online), w której przedstawione zostały podstawowe założenia savoir vivre'u wpływające na właściwą relację między słyszącymi a niesłyszącymi. W obrębie wskazanych zachowań pojawiło się m.in. użycie lekkiego klepięcia w ramiona lub obszar dłoni w celu rozpoczęcia kontaktu, zasada „łańcuszka”, czyli proszenie osób pobocznych o zawołanie danej osoby, wykonywanie pionowego ruchu dłoni w celu zwrócenia uwagi czy unikanie klepania w kark osoby niesłyszącej rozumianego jako zachowanie agresywne.

Epoka postkolonialna związana z „budzeniem się” Innego połączona została ponadto z receptywnym charakterem kultury dominującej. To właśnie przyswajanie z zewnątrz elementów wytworów kulturowych grupy podlegającej kolonizacji przez kolonizatora paradoksalnie przyspieszyło proces samoświadomości kolonizowanego. Antonina Kłoskowska, podążając za słowami Plessnera podkreśla, iż „określenia tożsamości trzeba szukać w kulturze, zarówno własnej, jak tej, która wyznacza jej granice” (Kłoskowska 1996: 105). W ten sposób powoli dochodzi do wybrzmiewania i wymiany wartości kulturowych po obu stronach grup. Słyszący, który rozumieją istotę funkcjonowania języka migowego na początku swej drogi, postrzegają go jako alternatywną formę komunikacji, pozwalającą na wymianę myśli nie tylko z osobami z zaburzeniami słuchu, ale i z chorymi na autyzm; dostrzegają potencjał tej formy komunikacji w rozwoju dzieci (np. przez stosowanie metody bobomigi) czy wpływaniu na podnoszenie swoich kompetencji i dążenie do profesjonalizmu w wykonywanym zawodzie. Oczywiście niebezpiecznym i opresyjnym zjawiskiem może stać się uznawanie wytworów kultury Głuchych oraz samego języka migowego jako narzędzia do samorealizacji, zaspokajania potrzeb przez słyszących, które dalekie są od rzeczywistego poznania zasad kultury niesłyszących, lub bezrefleksyjne uleganie modom społecznym. Wystrzegać należy się również swego rodzaju neokolonializmu, rozumianego jako „misje pokojowe” podejmowane w skali globalnej przez społeczność międzynarodową. Dopóki przyzwolenie na działania peryferyjne będzie wychodziło ze strony centrum, dopóty nadal będziemy mówili o podziale i znamionach władzy.

Rola edukacji w promowaniu kultury Głuchych

Niwelowanie różnic kulturowych między słyszącymi a niesłyszącymi okazuje się być jednak nie lada wyzwaniem dla współczesnej szkoły, często bowiem proponowanie środowisku lokalnemu równościowych projektów okazuje się potęgować niewłaściwe wyobrażenia wynikające z niewiedzy i umacniać mowę nienawiści. Dlatego pierwszym krokiem w zmniejszaniu napięć powinny być zajęcia wewnątrzszkolne przeznaczone dla młodzieży oraz nauczycieli, a następnie edukacyjne

przedsięwzięcia włączające w działania placówki społeczność lokalną. W ten sposób może zostać zbudowana wspólnotowa narracja. Okazuje się, że jedną z możliwości daje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 grudnia 2014 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, w którym zamieszczono wpis dotyczący umożliwienia prowadzenia w szkołach nauki języka migowego. Z jednej strony jest to krok naprzód związany z promowaniem pierwszego języka socjalizacji osób g/Głuchych i ich prawa do dwujęzyczności, gdzie język polski jest językiem obcym, z drugiej – pozorna zmiana, rozporządzenie nowelizujące zawiera bowiem przepis, według którego organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora placówki, może przyznać godziny na realizację zajęć z języka migowego. A nie każdy organ prowadzący będzie na to stać.

Edukacja związana z poznaniem języka migowego i kultury Głuchych przez jak największą liczbę osób jest niezwykle ważna. Przekonałam się o tym w trakcie realizacji zainicjowanego przeze mnie działania równościowego w dolnośląskiej szkole ponadgimnazjalnej, z okazji obchodów Międzynarodowego Tygodnia Głuchych w ostatnim tygodniu września. Projekt został poprzedzony działaniami propagującymi w szkole Światowy Dzień Języków Migowych, przypadający na 10 września – powstał wówczas film *Język migowy – Twoje ABC* zrealizowany przez członków i członkinie szkolnego koła filmowego oraz uczniów i uczennice klasy 3, na którym pokazane zostały w znakach migowych litery A, B, C. Uczniowie poznawali ponadto założenia kultury Głuchych, *disability studies* oraz *deaf studies* na zajęciach z etyki, języka polskiego, godziny wychowawczej oraz autorskiej innowacji pedagogicznej dotyczącej tematów kulturowych i pytań granicznych. Głównym celem działań było zwrócenie uwagi społeczności na kulturę Głuchych oraz jej obecność w środowisku lokalnym w ramach obchodów Międzynarodowego Tygodnia Głuchych. Inne założenia przedsięwzięcia objęły m.in. współpracę licealnej młodzieży niesłyszącej, słabosłyszącej i słyszącej; uwrażliwienie na Drugiego, jego język, potrzeby, świadomość kulturową – propagowanie założeń *deaf studies*; uczestnictwo w Nocy Filmowej i poznawanie X Muzy przez różne kanały odbioru; integrację i poznanie polskiego języka migowego poprzez uczestnictwo w grze terenowej; wspólną realizację miganego teledysku; wpisanie się w międzynarodową kampanię Rady Europy „No Hate Speech Movement” oraz w projekt Centrum Edukacji Obywatelskiej „Nienawiść – jestem przeciw!”; uczestniczenie w otwartych spotkaniach prowadzonych metodami warsztatowymi wprowadzającymi do zagadnienia przeciwdziałania mowie nienawiści w Internecie (zagrożenia, praktyczne przykłady działań) oraz udział w warsztatach street-artowych i wspólne, społecznościowe tworzenie muralu w przestrzeni miasta. Projekt został wparty przez działaczy i działaczki organizacji pozarządowych.

Do wspólnych działań obejmujących poznanie się, promocję języka migowego i kultury Głuchych w szkole oraz środowisku lokalnym została zaproszona szkoła dla słabosłyszących i niesłyszących z sąsiedniego województwa. W ramach trzydniowej inicjatywy młodzież nie tylko zawiązywała nowe znajomości, gdzie początkowa bariera komunikacyjna okazała się najmniej istotną przeszkodą, ale i wypracowała w przestrzeni miasta dwa murale eksponujące znaczenie języka migowego. Projekt i jego idee promowany był w mediach lokalnych, także poprzez stworzony

celowo do tego działania plakat. Znajdowała się na nim dłoń ułożona w międzynarodowym znaku Głuchych (układ jak przy literze „y” z wyciągniętym kciukiem), a na niej motyl – symbol Głuchych, zgodnie bowiem z kulturą Głuchych język migowy podobnie jak motyl jest piękny i bezszelstny. Dłoń umieszczona została w słoiku, co w metaforyczny sposób odnosiło się do pozornego zauważania osób niesłyszących, odgradzania się i tłumienia innego rodzaju komunikacji. W ten sposób powstała analogia między losem społecznym g/Głuchych i motyli, które właśnie zamykane są za szkłem, by bezrefleksyjnie obserwować ich wegetację. Plakat wraz z opisem założeń oraz relacją z działań został umieszczony na stronach internetowych lokalnych gazet oraz radia. Uruchomił w części odbiorców tkwiące w nich stereotypy, brak potrzeby autorefleksji, a co najgorsze – potrzebę reifikacji wynikającą z niskiego poczucia wartości czy frustracji związanej z rozczarowaniem rzeczywistością. Ale komunikaty definiowane w obrębie mowy nienawiści wybrzmiały bez względu na przyczyny. Prezentowane poniżej przykłady pozostawiam w oryginalnym zapisie wraz z głosami aprobującymi działania projektowe, by utrzymać wrażenie polemiki między użytkownikami tej strony, a jednocześnie zobrazować myślowe i emocjonalne zróżnicowanie społeczne (wszystkie wpisy pochodzą ze stron: <http://elka.pl/content/view/71694/77/> oraz <http://elka.pl/content/view/71666/77/>):

Dodane przez **-marco**, w dniu – 27-09-2014 17:54

A moj komentarz podlega CENZURZE, bo godzi w kowniana godnosc eminencji z wiejskiej!? To BANDA , ktora doprowadzila KRAJ do ruiny , a media beda jej bronic do konca swiata i jeden dzien dluzej. (...) Jeszcze raz stwierdzam, ze ten MURAL ROWNOSCIO-WY ma przypomniec przecietniakowi, ze ROWNOSC to cytuje...;cos waznego...; i trzeba nieraz o tym pomyslec w tym zlodziejsko-mafijnym panstwie!? Aczkolwiek to ryba smierdzi od glowy , a pozostali biora przyklad! NIE UCZCIE DZIECI slowa ROWNOSC, bo straca nadzieje, a ta ponoc umiera ostatnia! Demokracja to OKRADANIE pracownikow w bialy dzien i to w bialych rekawiczkach! Na MILION ZL ODPRAWY przecietny KOWALKI musialby pracowac od 60 do STU LAT---a tu masz KOLEZANKA NIEOMYLNEGO PILKARZA i cala reszta ;bierze; ile sie da i to w IMIE PRAWA: a gmin wsio lyknie i wladza o tym wie doskonale! A ten MURAL ROWNOSCIO-WY rezem z fundamentem zaladowac na kilka wagonow i postawic przed gmachem sejmu---- moze wreszcie zrozumieja , ze ;;;;rownosc jest czymys bardzo waznym;;;? Ot filozofia nauczania mlodych! Amen i jeszcze raz twierdze, ze jestem przy zdrowych zmyslach-art.54 KONSTYTUCJI znam jako i pacierz: A ja i mnie podobni o taka D..OKRACJE wszak nie walczyliśmy – i mamy doskonała nauczke- raz dostac w tylek i to tak, zeby sie pamietalo do zas.... smierci!!! DO KOM. nr. 7 >>>> w NIEBIE kochana Pani – a walczyc o ta rownosc dzis warto nawet cepem! Co wolno Wojewodzie,,,,, ect. sprawdza sie jak psu dobra buda na zime!? nie pozdrawiam nigdy nawiedzonych!!!! Prosze wreszcie o calosc!!!

Dodane przez **DruidPoland14**, w dniu – 28-09-2014 12:48

tolerancja jest cnotą ludzi bez poglądów

Dodane przez **PL**, w dniu – 28-09-2014 13:24

masońskie znaki mówią same za siebie. Przestańcie ogłupiać młodzież. Polska jest dla Polaków i tak zostanie, bo to jest nasza kultura i nie chcemy tu wpuszczać obcych cywi-

lizacji. Efekty multikulti widać już na zachodzie, tam już ciężko będzie odratować cywilizację Europejską.

Dodane przez **xxx**, w dniu – 28-09-2014 14:02

a niedosłyszająca młodzież to nie Polacy? Zostaw swoje rasistowskie teksty dla siebie i tobie podobnych

Dodane przez **PL**, w dniu – 28-09-2014 14:37

niedosłyszająca młodzież to jak najbardziej Polacy, ale to jest przykrywka do właśnie takich „organizacji” jak nigdy więcej które walczą z Polskością. Pozdrawiam ludzi myślących

Dodane przez **wawak**, w dniu – 28-09-2014 15:37

Wielki szacunek dla wszystkich wspaniałych ludzi pokonujących granice ludzkiej słabości. Tylko granic głupoty komentarzy 1 i 2 nie da się przemóc.

Dodane przez **Hans Kloss**, w dniu – 28-09-2014 17:52

Młodzi ludzie w niewiedzy jako tzw. pożyteczni idioci wykonują szatańską pracę na terenie chrześcijańskiej Polski! Symbolika jest tak czytelna, że tylko debil jej nie dostrzeże. Perwersją ponad miarę jest mieszanie w to szczególnie ludzi upośledzonych.

Dodane przez **m**, w dniu – 28-09-2014 20:48

Sądzę, że tymi wpisami powinna się zająć Policja.

Dodane przez **prezes**, w dniu – 28-09-2014 21:45

Czytając czasami takie wypowiedzi jak np. nr 1, 2, itp. wstydę się tego, że jesteśmy Polakami.

Dodane przez **Wlkp**, w dniu – 28-09-2014 22:09

Nie wiem kto pisze te komentarze, ale mam nadzieje ze to [...] napici lub naćpani, bo jeśli na trzeźwo mają taką nienawiść do ludzi niepełnosprawnych to strasznie mieszkać w tej okolicy

Dodane przez **Lechu**, w dniu – 28-09-2014 22:35

Lechu odpuść sobie

Dodane przez **mieszkaniec**, w dniu – 29-09-2014 12:40

Empirycznie (naukowo -dla zacofanych) zostało udowodnione, że nietolerancja wynika z niewiedzy. Niewiedza z braku wykształcenia. Brak wykształcenia z głupoty. A ta jest już wrodzona !!! Dlatego moi drodzy z wpisu 1,2 i 6 Żal wielki, że jako osoby niedorozwinięte umysłowo sami siebie opluwacie!

Dodane przez **jan do mieszkaniec**, w dniu – 29-09-2014 21:44

Twoja nietolerancja do tych z pod 1,2i6 właśnie wynika z niewiedzy. Rasizm stadionowy według tego stowarzyszenia to np. wywieszenie przez kibiców baneru z hasłem BÓG HONOR i OJCZYŻNA, przypominanie rotmistrza Pileckiego i Żołnierzy Wyklętych. Ostatnio owo stowarzyszenie ma pełne ręce roboty bo na jednym stadionie kibole wymyślili hasło „lepiej być martwym jak czerwonym” Ot faszyści!

Dodane przez **normals**, w dniu – 02-10-2014 18:54

A ja dziękuję nauczycielom i uczniom, że chcieli zrobić coś kolorowego)) Przecież to w dużej mierze o to chodziło...

Dodane przez **laszlo**, w dniu – 03-10-2014 15:03

ten stadionowy „patriotyzm” objawia się też w wywieszaniu krzyży celtyckich i symboli SS odpowiedzialnej za wymordowanie setek tysięcy Polaków

Część przytoczonych powyżej wypowiedzi wpisuje się w wyznaczniki mowy nienawiści zdefiniowanej przez Komitet Ministrów Rady Europy (2012–2017, <http://beznienawisci.pl>). Obejmuje ona wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji, m.in. nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu. W niektórych komentarzach wybrzmiewa przekonanie o wyższości osób słyszających nad niesłyszającymi, kategoryzowanymi na poziomie upośledzenia, zatem opisywanymi przez medyczne ujęcie niepełnosprawności. W ujęciu tym dochodzi do skupienia się na aspekcie chorobowym, co w konsekwencji skutkuje szybszą stygmatyzacją osoby jako wybra-kowanej względem większości. Model ten zostaje wsparty schematem myślowym dotyczącym odniesienia do symboliki zawartej w układzie dłoni, gdzie międzynarodowy znak Głuchych zostaje jednoznacznie utożsamiony ze znakiem szatana. Dyskryminacyjne wypowiedzi dodatkowo zostały wsparte echem zniekształconego paradygmatu romantycznego, w którym prawdziwy Polak jest jedynym przedstawicielem chrześcijańskiej ziemi. Absurdalność powyższych wywodów nie jest jednak głosem odosobnionym, podobną narrację znalazłam na kilku niezależnych stronach internetowych, na których nawet przedstawiciele władz kościelnych i ważnych instytucji państwowych wykonujący publicznie międzynarodowy znak Głuchych zostali zakwalifikowani do grona propagatorów, zdrajców oraz „krypto-żydów”. Uwidoczniona zostaje w ten sposób zasada namnażania opresyjności i nakładania klisz oraz stereotypów i uprzedzeń przy jednoczesnym przyzwoleniu na nie.

Jak wynika z przywołanego przeze mnie przykładu, jest jeszcze wiele do zrobienia na polu edukacji, by uwrażliwić społeczeństwo na różnice kulturowe i wynikające z nich potencjał. Miejmy nadzieję, że dokumenty regulujące prawo polskie przyczynią się do wzajemnego zrozumienia i uświadomienia resentymentu związanego z budowaniem wymagowanych wartości względem Drugiego, wynikających z własnych ograniczeń, także poznawczych. Tworzenie w ten sposób swego rodzaju rekompensaty osobistej niemocy nigdy nie stanie się społecznym budulcem zmierzającym do poznania się, a może jedynie potęgować wzajemne niezrozumienie.

Na poziomie edukacyjnym kwestie, o których mowa, dodatkowo reguluje Rozporządzenie MEN z dn. 10.05.2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2013 r. poz. 560, podkreślające realizację priorytetowej w świetle prawa edukacji antydyskryminacyjnej we wszystkich typach szkół. Dzięki takiej edukacji oraz inicjatywom w społeczności lokalnej możliwe jest usuwanie wszelkiego typu barier z komunikacji międzyludzkiej, także między słyszącymi i niesłyszącymi. Niech potwierdzeniem na to będzie reakcja spacerującej z mamą dziewczynki, która widząc mural przedstawiający napis „miłość” za pomocą alfabetu palcowego, przystanąła i zaczęła układać dłoni w znaki migowe umieszczone na murze. Bo jak wskazał mój siostrzeniec wspomniany we wstępie tekstu, między dłonią niesłyszącego a słyszącego nie widać żadnej różnicy. Ważne tylko, by tych dłoni używać do wzajemnej komunikacji.

Bibliografia

- Czajkowska-Kisil M. 2006. „Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce”. *Szkoła Specjalna* (4).
- Gajdzica Z. 2013. *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków.
- Garncarek M. 2009. Kultura Głuchych. W *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, M. Kowalska (red.), 105–109. Łódź.
- Kamiński W. 2009. Głusi w środowisku słyszących. W *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, M. Kowalska (red.), 39–46. Łódź.
- Kieniewicz J., *Pogranicza i spotkania cywilizacji*. Dostęp 10 listopada 2014. <http://www.obta.uw.edu.pl/~zoja/KieniewiczPOGRANICZA%20I%20SPOTKANIE.pdf>.
- Kłoskowska A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa.
- Kowal J. 2007. Nowe spojrzenia – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce. W *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, E. Woźnicka (red.), 92–107. Łódź.
- Lane H. 1996. *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, T. Gałkowski, J. Kobosko (tłum.). Warszawa
- Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niesłyszących i głuchych*. Dostęp 10 listopada 2014. http://pzg.org.pl/rokdownloads/SC/poradnik_PZG.pdf.
- Simonides D. 2004. Śląskie kłopoty z tożsamością. W *Nadciągają Ślązacy. Czy istnieje narodość śląska?*, M. Lech Nijakowski (red.), 157–164. Warszawa.
- Świdziński M. 2007. Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych. W *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, I. Grzesiak (red.), 16–24. Malbork.
- Tomaszewski P. 2007. „Podstawowe dane lingwistyczne i socjolingwistyczne na temat naturalnego języka migowego”. *Studia nad językiem migowym* (1) : 6–38.
- Wałag E. 2015. Przełamując herostratejską konwencję – (nie)obecność g/Głuchych w edukacji. W *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji. W poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*, E. Sapia-Drewniak, M. Pogorzelska (red.), 105–115. Opole.

Nie taki motyl straszny, jak go malują – kulturowy obraz g/Głuchego

Jednym z podstawowych celów współczesnej edukacji powinno być przełamanie konwencji związanej z wymazywaniem ze społecznej pamięci osób słabosłyszących czy g/Głuchych. Brak zbiorowej świadomości wiąże się często z niedostrzeganiem osób z uszkodzonym słuchem, które są praktycznie niewidoczne na poziomie publicznym. Stereotypizujące określenia, wtłaczanie g/Głuchych w sztucznie wytworzony system językowy mogą zostać wstrzymane poprzez zmiany w nauczaniu oraz budowanie wrażliwości na Drugiego. Czynnikiem wspierającym takie działania może stać się propagowanie wspólnoty doświadczeń osób słyszących, słabosłyszących i niesłyszących.

The butterfly is not so black as he is painted – cultural image of the d/Deaf

One of the basic aims of contemporary education should be to break a convention connected with erasing deaf or hard of hearing people from social memory. The lack of collective consciousness is often linked with not noticing people with hearing defects, who are practically invisible on a public level. Stereotyping terms, squeezing deaf people into artificial language system may be stopped by the changes in teaching and building the sensitivity to The Other, at the same time. The factor that supports such activities may become the propagation of a community of hearing, hard of hearing and deaf people's experiences.

Słowa kluczowe: Głusi, stereotyp, pamięć społeczna, system językowy, PJM

Keywords: Deaf people, stereotype, social memory, language system, Polish Sign Language.

Ewelina Waląg – doktorantka Zakładu Literatury XX Wieku, Teorii Literatury i Sztuki Przekładu na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nauczycielka języka polskiego i etyki, autorka innowacji pedagogicznej dotyczącej kwestii genderowych i pytań granicznych, opiekunka Szkolnego Koła Filmowego WONDERLab. w liceum w Górze. Liderka Szkoły Tolerancji i liderka filmowa na Dolnym Śląsku. Ambasadorka Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.







Jolanta Klimczak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Uniwersytet przyjazny rodzicom? Między ideą a praktyką społeczną

Uniwersytet to instytucja edukacyjna, naukowa i kulturotwórcza mająca w Europie prawie tysiącletnią historię. Jako organizacja zrzeszająca profesorów i żaków przez setki lat funkcjonowała zgodnie z regułami feudalnych społeczeństw, odzwierciedlając swoją strukturą dominujący porządek społeczny. XX wiek przyniósł egalitaryzację szkolnictwa wyższego oraz otworzył podwoje uniwersyteckie dla kobiet. W Polsce zainicjowano te procesy w 1918 dekretem J. Piłsudskiego. Dopiero jednak po 1989 r., czyli po transformacji ustrojowej i zmianie dominującej doktryny ekonomicznej, obserwujemy intensyfikację zainteresowań studiami wyższymi (mierzoną wzrostem liczby studentów i studentek). W ciągu dwudziestu lat liczba studiujących rośnie z 400 tys. do prawie 2 milionów. W 2010 studiuje 1,8 mln młodych ludzi, czyli 40,8% wszystkich osób w wieku 19–24 lata (cztery razy więcej niż w 1990). I choć wskaźnik skolaryzacji w ostatnich latach obniża się, to nadal studiuje prawie półtora miliona osób¹. Od 2004 r. proces ten wzmacnia implementacja europejskich priorytetów edukacyjnych (Dziewulak 1997, Rabczuk 2007) oraz perspektywy *gender mainstreaming* (Grzybek 2008).

Egalitaryzacja uniwersytetu i transformacja jego struktury pod kątem wyrównywania szans kobiet i mężczyzn wpisuje się w szerszy proces demokratyzacji życia społecznego i redefiniowanie koncepcji obywatelskości, podmiotowości i partycypacji. Argumenty na rzecz tych procesów znajdujemy w różnych teoriach uzasadniających stosowanie rozwiązań antydyskryminacyjnych w nauce i edukacji, takich jak teoria równych szans, merytokracji, szczególnego wkładu i wartości alternatywnych (Młodożeniec, Knapieńska 2008: 61–67). Teoria równych szans źródeł dyskryminacji upatruje w stereotypach i uprzedzeniach, a w obszarze przeobrażeń świadomości społecznej i wzorców kulturowych widzi pole do działań antydyskryminacyjnych. Główne jej założenie odwołuje się do idei równości płci i konieczności zlikwidowania barier społeczno-kulturowych ograniczających partycypację kobiet i mężczyzn w ważnych wymiarach życia społecznego, w tym przypadku takich jak nauka, praca, edukacja. W tych ramach mieszczą się działania zwane dyskryminacją odwrotną

¹ <http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/876045,ranking-perspektyw-2015-krajobraz-na-polskich-uczelniach-po-nizu.html>

(pozytywną) służące wzrostowi obecności niedoreprezentowanej płci (najczęściej kobiet) w strukturach nauki, takie jak program „Dziewczyny na uniwersytety” czy ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005, wprowadzająca kwotę 30% reprezentacji kobiet w składzie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (ibidem 63). Z kolei teoria merytokracji argumentuje konieczności równouprawnienia kobiet i mężczyzn w nauce czynnikami ekonomicznymi i organizacyjnymi, wiąże bowiem różnorodność implikowaną współobecnością i współzatrudnieniem kobiet i mężczyzn ze zwiększeniem efektywności i konkurencyjności nauki. Ma być także stymulatorem kreatywności i społecznej adekwatności. Teoria szczególnego wkładu widzi szanse na płciowy egalitaryzm w nauce w popularyzacji wizerunków i osiągnięć wybitnych naukowczyń. Swoim przykładem dowodząc mają możliwości dostępnych kobietom oraz potencjalnych ścieżek kariery zawodowej. Młodożeniec i Knapieńska (2008) dodatkowo walor promocji zainteresowania kobiet nauką dostrzegają w upublicznianiu modelu naukowczyni-matki, a więc kobiety łączącej role zawodowe i rodzinne, i w dodatku czyniąc to w bardzo androcentrycznej kulturze organizacyjnej, na jakiej ufundowany jest uniwersytet (66). I wreszcie teoria wartości alternatywnych – ta postuluje redefinicję nauki jako instytucji społecznej oraz zmianę wartości, na których się opiera. Oznaczać to ma w praktyce m.in. modyfikację roli zawodowej tak, by była inkluzyjna i elastycznie komponowała się z innymi rolami, zwłaszcza rodzinnymi. I poszerzenie obecnej definicji naukowca (bezdietny albo nie zajmujący się rodzicielstwem mężczyzna „oddany” tylko pracy) o rolę matki/ojca/opiekuna oraz uwzględnienie całej złożoności życia rodzinnego i zawodowego w postulowanej, nowej kulturze organizacyjnej uniwersytetu (ibidem).

W teoriach tych pobrzmiewają argumenty obecne w szerszej debacie społecznej poświęconej redefinicji obywatelstwa. Wedle tradycji republikańskiej i mieszczańskiej obywatelem był ten, kto funkcjonował w sferze publicznej i posiadał takie atrybuty, jak: racjonalność, samodzielność, niezależność i aktywność. Obywatelem był więc mężczyzna, a jego podporą – sfera prywatna oraz ulokowana w niej emocjonalna, irracjonalna, zależna kobieta (Lister 2008: 27). Także tradycja liberalna podporządkowywała kobietę mężczyźnie jako głowie rodziny (Lister 2008: 27). Tradycje te egzemplifikuje organizacja życia uniwersyteckiego, która „promuje zaangażowanie mężczyzn i ogranicza uczestnictwo kobiet” (Philips 2003: 28). Pokazuje także, że płęć jest polityczna, tak jak „to kto zajmuje się wychowaniem dzieci oraz przygotowywaniem herbaty, jest żywotną kwestią polityczną” (Philips 2003: 28).

Idee, na których została ufundowana koncepcja uniwersytetu, nie są więc uniwersalne i neutralne płciowo. Tę – krytykowaną za androcentryzm figurę „neutralną płciowo” (w przypadku kobiet wymuszającej dopasowywanie się do męskiego wzorca) – w debacie publicznej i literaturze przedmiotu próbuje zastąpić figura obywatela „odróżnialnego płciowo”. Ten model obywatelstwa związany jest ze sferą opieki oraz składających się na nią specyficznych zajęć, wzorców i płciowego podziału odpowiedzialności i kompetencji. A ów związek ma implikować występowanie obywatelstwa w wariantach kobiecym (opiekuńczym) i męskim, ma także uzasadniać ich docenianie i równoważny status. Ma model obywatelstwa „neutralnego płciowo” szytego na męską miarę wzbogacić o obywatelstwo „intymne” zacieraając granice między tym co prywatne i publiczne (Lister 2008: 28).

Idee uzasadniające formalne i mentalne zmiany w funkcjonowaniu uniwersytetu znajdują swoje uzasadnienia nie tylko w teoretycznej refleksji filozoficzno-politycznej, ale również w „twardych” danych. Ilustrują one dysproporcje w zatrudnieniu kobiet i mężczyzn oraz wpływ czynnika płci na aktywność zawodową.

Tab. 1. Kobiety w szkołach wyższych w Polsce (%)

Lata	Ogółem	Profesorowie	Docenci	Doktorzy	Asystenci
1970–1971	31	9	13	33	35
1980–1981	35	11	18	33	39
1985–1986	35	13	19	33	39
1988–1989	36	13	20	33	42
1989–1990	40	14	20	34	46
1990–1991	37	15	19	35	43
1996–1997	38	17	17	34	45
1998–1999	39	19	20	35	47
2003–2004	40	21	21	39	50
2004–2005	40	21	26	39	51
2011–2012	43	25	31	45	54
2012–2013	43,9	25,9	30,6	46	53,6
2014–2015	44,1	26,6	31,6	46,7	53,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Siemieńska „Ścieżki karier kobiet i mężczyzn w nauce i ich uwarunkowania” za: www.uprp.pl/uprp/redir.jsp?place=GalleryStats&id=15882, Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2011, GUS Warszawa 2012, s. 312–313 za: gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoly_wyzsze_2011.pdf, Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2013, GUS Warszawa 2014, s.164 za: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2013-r-,2,10.html>, Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2014, GUS Warszawa 2015, s.164 za <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2014-r-,2,11.html>

Z kobiecą ścieżką kariery naukowej łączone są zjawiska: „szklanego sufitu”, „vanish box” i „lepkiej podłogi”², czyli (kolejno): ulokowania kobiet na niskim i średnim poziomie stanowisk akademickich, z pozorną możliwością osiągnięcia awansu; opuszczanie głównego nurtu nauki i zatrudnianie się w innych „okołonaukowych” branżach; pracy na uniwersytecie na stanowiskach uniemożliwiających awans (Młodożeniec, Knapieńska 2008: 53–57, Lisowska 2008). Kobiety niezmiennie stanowią zdecydowaną mniejszość wśród samodzielnych pracowników i profesorów,

² Szklany sufit – „to inaczej niewidzialna bariera, która zdaje się oddzielać kobiety od najwyższych szczebli kariery, uniemożliwiająca im awansowanie na sam szczyt” (Titkow 2003: 8).

Vanish box – zjawisko znane z przedstawień iluzjonistycznych, gdy „magik” demonstruje zniknięcie modelki z szafy. W przypadku rynku pracy tej metafory używa się by przedstawić praktykę „znikania” kobiet z nauki i przenoszenie się do sektorów okołonaukowych, gdzie zasilają swoją naukową wiedzą dziedziny społeczno-gospodarcze (Młodożeniec, Knapieńska 2008: 55).

Lepka podłoga – odnosi się do „zawodów o niskim statusie, w których nie ma większych możliwości awansu, osoby te tkwią „przyklepione” na najniższym poziomie (Titkow 2003: 9).

a więc w gronie decydującym o polityce uniwersytetu i nauce. Jest ich jedynie 27% wśród recenzentów wniosków grantowych NCN (ibidem 64). A jako liderki wniosków grantowych mają mniejsze szanse na dofinansowanie niż mężczyźni-kierownicy grantów (ibidem 63).

Tab. 2. Efektywność naukowa młodych naukowców (30–40) a płeć

	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba grantów	Liczba osób	Liczba grantów	Liczba osób	Liczba grantów	Liczba osób
Polskie instytucje	15	11	27	20	43	38
Zagraniczne instytucje	18	16	55	42	73	58
Międzynarodowe instytucje	10	9	26	21	36	35

Źródło: R. Siemieńska „Ścieżki karier kobiet i mężczyzn w nauce i ich uwarunkowania” za: www.uprp.pl/uprp/redir.jsp?place=GalleryStats&id=15882

Jedno z wyjaśnień tych zjawisk zwraca uwagę na marginalne znaczenie dydaktyki, mentoringu i działalności popularnonaukowej, stanowiących część kobiecego etosu pracy uniwersyteckiej (ibidem 67). Kluczowe wydaje się jednak oddziaływanie wzorów kulturowych związanych z kobiecością i męskością, które na kobiety-naukowniczynie (i wszystkie inne) nakładają znacznie większe (absorbujące czasowo i logistycznie) obowiązki rodzinne, w tym te związane z rolami rodzicielskimi. Okres prokreacyjny, który jest także okresem dynamicznego rozwoju kariery naukowej, w przypadku kobiet skutkuje koniecznością łączenia ról, nierzadko doprowadzając do konfliktu ról i obniżenia zaangażowania zawodowego. W przypadku mężczyzn tradycyjnie definiowana rola ojca nie pociąga za sobą porównywalnej z kobietą aktywności domowej, za wystarczającą uznając „bycie głową rodziny”, potwierdzone realizacją funkcji ekonomicznej i stratyfikacyjnej, a więc tych funkcji, które ufundowane są na roli zawodowej. W organizacji zawodowej, jaką jest uniwersytet, oznacza to mniejsze szanse kobiet na sprostanie kryteriom „doskonałości” naukowej, a „zakłócona” przez macierzyństwo dynamika awansu naukowego obniża ich wartość naukową.

Jedna z badaczek – profesor Agnieszka Zalewska – eufemistycznie nazywa to „bardzo delikatnym momentem w życiu kobiety-naukowca, kiedy ma małe dzieci, a chce łączyć pracę zawodową i życie rodzinne”. I postuluje wyjście poza dotychczasowy schemat pracy naukowej, mówiąc:

Mama małych dzieci nie musi siedzieć dziesięć godzin w instytucie. Może tak zorganizować swoją pracę, że to, co wymaga prac laboratoryjnych, wykonuje przez cztery–pięć godzin, a to, co wymaga opracowania wyników, robi w domu, korzystając z Internetu [...]. Tutaj możemy sporo zrobić, aby pomóc. Niestychanie istotne jest to, aby były dobre przedszkola i żłobki. Kobieta musi mieć świadomość, że zostawia dzieci pod dobrą opieką i może spokojnie pracować naukowo³.

³ http://www.edulandia.pl/studia/1,118573,15945557,Coraz_wiecej_kobiet_w_nauce_Na_studiach_dziewczyny.html

W dyskusji nad wyrównywaniem szans kobiet i mężczyzn w nauce i na uniwersytecie poza wymiarem zawodowym równie istotny jest wymiar edukacyjny. Bo choć dostęp do studiów wyższych nie jest limitowany płcią, to tak jak w przypadku kobiet–naukowczyń, tak i w przypadku studentek pojawiają się macierzyństwo i opieka jako bariery w normatywnym odgrywaniu roli studentki. Wiosną 2015 media społecznościowe poświęcały sporo uwagi Sidneyowi Engelbergowi – wykładowcy z Jeruzolimy. Zdjęcia, na których trzymał dziecko jednej ze studentek prowadząc wykład, wywołały duży rezonans społeczny. Bohater zdjęć został ucieleśnieniem uniwersyteckiego ideału: wykładowcy, człowieka nauki, który nie dość, że dzieli się swoją wiedzą, to akceptuje fakt, że jego studentki i studenci rodzicami i potrzebują aktywnego wsparcia. Sam Engelberg swoje zachowanie wobec płaczącego dziecka, które wziął na ręce i uspokoił, skomentował słowami: „żadna matka nie powinna stawać przed wyborem pomiędzy dzieckiem i kontynuowaniem edukacji” (<http://www.tvp.info/20061538/chciala-wyjsc-z-wykladu-bo-jej-dziecko-plakalogest-wykladowcy-zaskoczyl-wszystkich>). Zachęcał również studentów–rodziców, aby zabierali dzieci na zajęcia, a studentki, by bez skrupowania karmiły swoje dzieci również w trakcie zajęć.

Fot. 1. Sidney Eldenberg na wykładzie



Źródło: facebook/Sant Fishbaine za: http://www.huffingtonpost.ca/2015/05/14/professor-crying-baby_n_7283634.html

Ten sam koncept normatywności rodzicielstwa zdają się podzielać (niektórzy) polscy wykładowcy. Jeden z nich na swoim blogu napisał:

Karmiące matki są w rozwiniętych społeczeństwach osobami, które mają mało do powiedzenia. Nawet próba karmienia piersią w miejscu publicznym kończy się często skargami o obrazę moralności. Co jest złego w widoku kobiety karmiącej piersią? To doprawdy dla mnie absolutnie niepojęte. Pamiętam, jak jako świeżo upieczony asystent prowadziłem w listopadzie 1994 roku jedne z pierwszych swoich zajęć. Studentka przyszła na nie z małym dzieckiem, które zaczęła karmić piersią pod koniec ćwiczeń. Przeszedłem na tym do porządku dziennego – doprawdy nie wiem dlaczego miałbym cokolwiek robić, przecież karmiła swoje dziecko (Piróg 2016).

Te historie wpisują się w toczącą się debatę nad zmianami w sposobie funkcjonowania uniwersytetu jako organizacji zawodowej i edukacyjnej w tym aspekcie, który zwraca uwagę na krzyżowanie się ról rodzicielskich z tymi odgrywanymi w szkolnictwie wyższym oraz wynikającą stąd potrzebę dostosowywania instytucji publicznych do zadań wynikających z opieki nad dziećmi. Jeśli sięgnąć po przykład Sidneya Engelberga, transformacja świata akademickiego oznacza przyjazne rodzicom podejście uczelni, wyrażające się widoczną współobecnością w życiu akademickim studiujących/pracujących rodziców wraz z ich dziećmi oraz normatywne i organizacyjne wsparcie dla tej widoczności. Tymczasem doświadczenia studiujących matek i ojców pokazują dysproporcje między stanem postulowanym a obecnym.

Anna, mama i doktorantka CM wspomina:

Dwa lata temu zmuszona byłam podać uczelnię do sądu. Ta, wbrew prawu, nie przedłużyła mi czasu studiowania o okres równy moim dwóm urlopom macierzyńskim. Wygrałam i wróciłam na studia (Szpunar 2014).

Małgosia, studentka polonistyki, mama trzylatki mówi:

Spóźniłam się ze złożeniem podania o przyznawaną przez uczelnię zapomogę z tytułu urodzenia dziecka. Urodziłam w lipcu, gdy uczelnia była zamknięta. Nikogo to nie obchodziło i nie dostałam tych pieniędzy [...], a ja bez względu na termin złożenia podania przecież urodziłam! (ibidem).

Inna studentka komentuje:

Dziecka nie ma gdzie nakarmić ani gdzie przewinąć. Nie ma też gdzie zostawić wózka. Uczelniani żłobek? Zapomnij (ibidem).

A młody ojciec mówi: „Odkąd jestem rodzicem, takie sytuacje są nagminne”. Po stronie pracowników można się spotkać z niezrozumieniem problemu rodzicielstwa osób studiujących i wynikającej z niego konieczności ich specjalnego wsparcia w tym procesie. Z kolei osoby studiujące bardzo często postrzegają swoje rodzicielstwo jako czynnik wykluczający ze wspólnoty studenckiej, w związku z czym przerwywają studia albo ukrywają fakt bycia rodzicem. Oba przypadki można postrzegać w perspektywie marginalizacji (ibidem).

Krytyka organizacji uczelni i jej struktury uruchomiła oddolne inicjatywy studenckie i doktoranckie, takie jak „Mama na studiach” na UWR i AWF we

Wrocławiu, „Przestrzeń mamy i taty” UJ czy „Żłobki na uczelni” – projekt AZS UAM i AZS UW (Chlanda, Piecuch 2015: 20). Efektem tych działań jest utworzony przez MNiSW i MPiPS program „Maluch na uczelni” oraz nowa polityka MNiSW zwana „Uniwersytetem przyjaznym rodzicom”, w myśl której „Przyjazna uczelnia to miejsce etyczne, w którym przestrzega się prawa pracy, a między ludźmi panują dobre relacje. Ale też miejsce, które pozwala zachować równowagę między życiem prywatnym a zawodowym”⁴.

Oznacza to w praktyce stosowanie rozwiązań wymienionych w ankiecie rozesełanej uczelniom wyższym przez upoważnione do tego przez MNiSW Stowarzyszenie Doradców Europejskich PLineU. Narzędzie to zatytułowane „Ankieta dla uczelni”⁵ zwraca uwagę na trzy wymiary funkcjonowania szkół wyższych bezpośrednio związane z polityką antydyskryminacyjną wobec rodziców: finansowy, organizacyjny i infrastrukturalny. Wymiar finansowy obejmuje pieniądze świadczenia z tytułu urodzenia dziecka przeznaczone dla studentów i studentek oraz doktorantów i doktorantek.

Fot. 2. Przed dziekanatem



Źródło: archiwum autorki

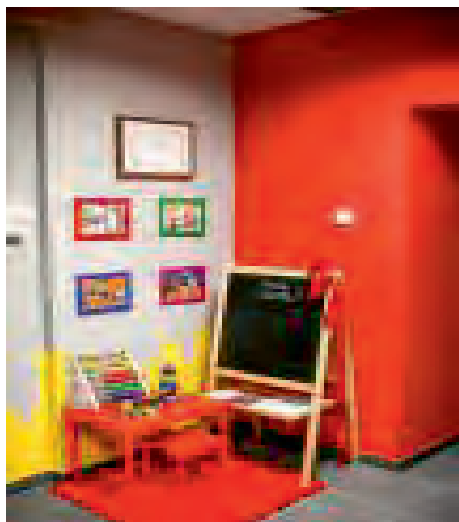
Wymiar organizacyjny stanowią różne, elastyczne formy studiowania, umożliwiające łączenie ról społecznych, takie jak urlop rodzicielski, czy Indywidualna organizacja studiów z tytułu ciąży i wychowywania dziecka. Wymiar infrastrukturalny odnosi się do udogodnień technicznych dla rodziców z dziećmi w wózkach: podjazdy dla wózków, windy, przechowalnie wózków. Obejmuje separowane przestrzenie takie jak: wydzielone miejsca dla matki karmiącej piersią, miejsca wyposażone w przewijaki, miejsca-poczekalnie dla rodziców z małymi dziećmi.

⁴ <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>

⁵ www.plineu.org/wp-content/uploads/2014/07/ANKIETA_dla_uczelni.doc

Fot. 3. Miejsce relaksu

Źródło: https://www.google.pl/search?q=u%C5%9B+student+roku++foto&espv=2&biw=1038&bih=753&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=OahUKEwj_y8-NOPzJAhUBjxQKHbf3BZcQsAQIHQ#tbm=isch&q=u%C5%9B+strefa+studenta+foto

Fot. 4. Kącik zabaw

Źródło: https://www.google.pl/search?q=u%C5%9B+student+roku++foto&espv=2&biw=1038&bih=753&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=OahUKEwj_y8-NOPzJAhUBjxQKHbf3BZcQsAQIHQ#tbm=isch&q=u%C5%9B+strefa+studenta+foto

W ramach infrastruktury przyjaznej rodzicom oczekuje się także punktów przedszkolnych, przedszkoli i żłobków. A w domach akademickich dostępności mieszkań rodzinnych dla małżeństw studenckich z dziećmi lub rodzin monoparentalnych. Zaleca się także stosowanie „tabliczek pierwszeństwa” popularyzujących wzór obsługi studentów – rodziców poza kolejnością, jako normę oczekiwaną w pracy administracji uniwersytetu.

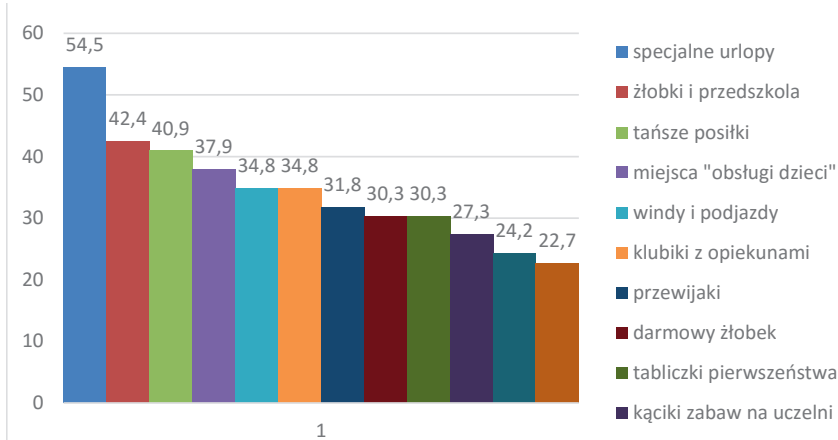
Fot 5. Tabliczka pierwszeństwa



Źródło: archiwum autorki

Jak pokazują badania zrealizowane w ramach programu „Mama na uczelnię i tata też” fundacji MaMa⁶ przez SGWW, studenci wskazują m.in. na takie przeszkody w rodzicielstwie jak: ograniczenia finansowe (28%), godzenie wszystkich obowiązków (23%) oraz problemy ze strony uczelni (1%) (Paprzycka 2015: 16). Najczęściej pozytywnie oceniają więc wszystkie te rozwiązania proponowane uczelniom i przez uczelnie, które mają ułatwić godzenie ról rodzicielskich i studenckich: urlopy, IOS, żłobki i przedszkola w sąsiedztwie uczelni (ibidem, 17–18).

Wykres 1. Ocena udogodnień dla rodziców na uczelni %



Źródło: E. Paprzycka (red.), Jak uczelnia mogłaby wspierać studentów mających dzieci podczas studiów i promować rodzicielstwo. Badania opinii studentów, Warszawa SGGW za: <http://wns.sggw.pl/wp-content/uploads/Student-a-dziecko-w-kontek%C5%9Bcie-Uczelni-Wy%C5%BCzej.pdf>, s. 17–18

⁶ <http://fundacjamama.pl/index.php?mnu=3&id=690>

Pozostaje kwestią badań empirycznych rozpoznanie skali stosowania poszczególnych instrumentów programu „Uczelnia przyjazna rodzicom”. Na razie znana jest liczba uczelni (43), które uzyskały dofinansowanie z projektu „Maluch na uczelni”. Z informacji publikowanych przez Stowarzyszenie PLinEU wiadomo, że jedynie połowa uczelni wypełniła diagnostyczną ankietę, reszta tłumaczyła swoją odmowę udziału w badaniu, brakiem jakichkolwiek działań na rzecz wyrównywania szans rodzicom pracującym i studiującym na uczelni. Te z kolei, które dokonały samoopisu, tylko w nielicznych przypadkach dysponowały własnymi placówkami opiekuńczymi i formalnymi udogodnieniami dla tej kategorii studiujących, a większość wykorzystwała regulaminy studiów i zasoby infrastrukturalne dla osób niepełnosprawnych, nadając temu etykietę „rodzicielstwa”. Działania antydyskryminacyjne zorientowane na wyrównywanie szans studiujących i pracujących rodziców nie lokują się więc w głównym nurcie polityki uczelni wyższych. Opieka i rodzicielstwo jako aspekty kobiecego/męskiego obywatelstwa i praw reprodukcyjnych są ignorowane, a ciało i zapośredniczone w nim relacje jako mechanizmy dystrybucji owego obywatelstwa (Lisa Smith) wykluczone ze sfery nauki i edukacji.

Nie oznacza to, że dystynkcja rodzicielstwa i tytułowa „przyjazność” w kontekście szkolnictwa wyższego to tylko hipostaza. Idee *work-life balance* i *flexibility* zakorzeniają się w nowoczesnych teoriach zarządzania, polityce zrównoważonego rozwoju, alternatywnych stylach życia, wpisując się w normatywne i aksjologiczne ramy demokratycznego społeczeństwa (Chan 2012). A zatem mają szansę na obecność także w instytucji nauki i edukacji. I choć trzeba liczyć się z fasadowością działań wielu uczelni, utowarowieniem idei i jedynie wizerunkowymi działaniem tej czy innej szkoły wyższej, to fakt podejmowania kwestii rodzicielstwa na uczelni burzy stary porządek myślenia o organizacji uniwersyteckiej i poszerza definicję roli naukowca/naukowiec, doktoranta/doktorantki, studenta/studentki. A w rezultacie wiedzie do zmian strukturalnych w nauce i przebudowy relacji i ról społecznych kobiet i mężczyzn. Kropla drąży skałę.

Bibliografia

- Chan R. 2012. *The Limits of Organisational Change: Developing and Embracing Institutional Change and Flexibility in High Education Organizations*, http://www.academia.edu/2318909/The_Limits_of_Organizational_Change_Developing_and_Embracing_Institutional_Change_and_Flexibility_in_Higher_Education_Organizations.
- Chlanda M., J. Piecuch. 2015. *Przewodnik dla studiujących i pracujących naukowo rodziców*. Kraków: PLIneu.
- Dziewulak D. 1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Żak.
- Grzybek A. (red.). 2008. *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał?* Warszawa: Fundacja Heinricha Bolla.
- Lisowska E. 2008. *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*. Warszawa: SGH.
- Lister R. 2008. Od intymności do globalności: refleksja nad płciowym wymiarem obywatelstwa. W E. Oleksy (red.), *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Warszawa: PWN.
- Młodożeniec M., A. Knapieńska. 2013. „Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce”. *Nauka* (2) : 47–72.

- Paprzycka E. (red.). 2015. *Jak uczelnia mogłaby wspierać studentów mających dzieci podczas studiów i promować rodzicielstwo. Badania opinii studentów*, Warszawa SGGW. <http://wns.sggw.pl/wp-content/uploads/Student-a-dziecko-w-kontek%C5%9Bcie-Uczelni-Wy%C5%BCszej.pdf>.
- Philips A. 2003. Demokracja a różnicowanie. W R. Siemieńska (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: Scholar.
- Piróg M. 2016. O karmieniu piersią. <https://kerimfilo.wordpress.com/2016/01/03/o-karmieniu-piersia/>.
- Rabczuk W. 2007. *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Siemieńska R. „Ścieżki karier kobiet i mężczyzn w nauce i ich uwarunkowania”. www.uprp.pl/uprp/redirect.jsp?place=GalleryStats&id=15882.
- Smith L. 2008. Obywatelstwo intymne i prawo do opieki: problem karmienia piersią. W E. Oleksy (red.), *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Warszawa: PWN.
- Szpunar O. 2014. *Uj przyjazny rodzicom. Ale ma jeszcze sporo do zrobienia*. Dostęp 14 października 2014. http://krakow.wyborcza.pl/krakow/1,44425,16798947,Uj_przyjazny_rodzicom_Ale_ma_jeszcze_sporo_do_zrobienia.html#ixzz3vXpVtHbW.
- Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2011. 2012. GUS. 312–313 za: gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoly_wyzsze_2011.pdf.
- Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2013. 2014. GUS. 164. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2013-r-,2,10.html>.
- Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2014. 2015. GUS. 164. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2014-r-,2,11.html>.
- Titkow A. 2003. *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*. Warszawa: ISP.
- <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>.
- <http://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-nad-dzieckiem-w-wieku-do-lat-trzech/resortowy-pogram-maluch/rok-2015/wyniki-konkursu-maluch---edycja-2015-modul-4/>
- <http://fundacjamama.pl/index.php?mnu=3&id=690>
- <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>
- http://www.edulandia.pl/studia/1,118573,15945557,Coraz_wiecej_kobiet_w_nauce_Na_studiach_dziewczyny.html
- <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/876045,ranking-perspektyw-2015-krajobraz-na-polskich-uczelniach-po-nizu.html>
- <http://www.tvp.info/20061538/chciala-wyjsc-z-wykladu-bo-jej-dziecko-plakalo-gest-wykkladowcy-zaskoczyl-wszystkich>
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleszenstwo-informacyjne/nauka-i-technika/nauka-i-technika-w-2014-r-,1,11.html>
- https://www.google.pl/search?q=u%C5%9B+student+roku++foto&espv=2&biw=1038&bih=753&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj_y8-N0PzJAhUBjxQKHbf3BZcQsAQIHQ#tbn=isch&q=u%C5%9B+strefa+studenta+foto

www.plineu.org/wp-content/uploads/2014/07/ANKIETA_dla_uczelni.doc

www.huffingtonpost.ca/2015/05/14/professor-crying-baby_n_7283634.html

www.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoly_wyzsze_2011.pdf

Uniwersytet przyjazny rodzicom? Między ideą a praktyką społeczną

Artykuł porusza kwestię wyrównywania szans na uniwersytecie, zwracając szczególną uwagę na rodzicielstwo jako źródło statusu Innego. Zwraca uwagę na jawną i ukrytą dyskryminację doświadczaną przez osoby zarówno studiujące jak i pracujące na uniwersytecie, z ekspozycją płci jako kategorii opisowej i wyjaśniającej. Opisuje także formalne i nieformalne działania przeciwstawiające się wykluczaniu matek i ojców z roli studenckiej oraz roli badaczek i badaczy, wykładowczyń i wykładowców.

Parents-friendly university? Between the idea and social practise

The article raises the question of equal opportunities at the university, with special attention paid to parenting as the source of the status of the Other. Additionally, it draws attention to the overt and covert discrimination experienced by people both studying and working at the university. The author focuses also on gender as a descriptive and explanatory category. Moreover, she also describes the formal and informal activities opposing the exclusion of mothers and fathers in the role of the student and the role of researchers and scientists.

Słowa kluczowe: Rodzicielstwo, Uniwersytet, Dyskryminacja

Keywords: Parenthood, University, Discrimination

Jolanta Klimczak – pedagożka i socjolożka, wykładowczyni akademicka i badaczka społeczna. Pracuje w Zakładzie Kultury Współczesnej Instytutu Socjologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Specjalizuje się w socjologii kultury, gender studies, media studies.

Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych i współredaktorka monografii naukowych *Style życia w perspektywie zrównoważonego rozwoju* (2016), *O współczesnych praktykach genderyzacji ciała* (2014) oraz *Restrukturyzacja ekonomiczna a sytuacja kobiet w województwie śląskim* (2004).

Uczestniczka międzynarodowych i krajowych projektów badawczych, m.in.: *Space, place and the historical and contemporary articulations of regional, national and European identities through work and community in areas undergoing economic restructuring and regeneration*, (2008–2012), „*RESCuE – Patterns of Resilience during Socioeconomic Crises among Households in Europe*” (2014–2017).

Izabela Desperak

Uniwersytet Łódzki

Sojusz akademii z aktywizmem, czyli łódzki program edukacji równościowej

Jedną z najważniejszych przemian społecznych zapoczątkowanych w XX wieku jest zdaniem czołowych socjologów kwestionujących dominację patriarchy upadek patriarchy (Castells 2008) i fala równości płci (Inglehart, Norris: 2009). Zmiana ta wywołana została przez splot wielu czynników. Wśród nich poczesne miejsce zajmują feminizm i ruchy na rzecz praw osób LGBT+.

Dwudziestowieczny feminizm to ruch społeczny, polityczny oraz ferment akademicki, wnoszący problematykę równości płci na teren akademii. Zwieńczeniem tego procesu jest obecność studiów nad kobiecością, męskością i zinstytucjonalizowane *gender studies* na uczelniach. Tak jak *women's and feminist studies* poprzedzały studia nad *gender*, tak pierwsze naukowe zainteresowanie *gay and lesbian studies* doprowadziło do wyłonienia się nowej, niezależnej dyscypliny – studiów *queer*, oferujących nowe ujęcie nie tylko szeroko rozumianym studiom nad seksualnością, ale potencjalnie rewolucjonizujące uprawianie nauki w ogóle (por. Plummer 2009: 507–548).

Działalność akademicka to badania, dydaktyka oraz popularyzacja nauki. W przypadku społecznie zaangażowanych dyscyplin i naukowców to także społeczna służba, obowiązek dzielenia się wiedzą i wykorzystywania jej z nadzieją na przyczynienie się do dalekosiężnej społecznej zmiany.

Dwudziestowieczne ruchy feministyczne i LGBT+ to poprzedniczki współczesnego ruchu równościowego, który – nie wyrzekając się swych korzeni – koncentruje się na hasłach i działaniach antydyskryminacyjnych i równościowych. W Europie (i w Polsce) wynika to częściowo z unijnych polityk równościowych oraz z niechęci do feminizmu w dawnym bloku wschodnim. Niestety, akceptowalne we współczesnej Polsce jest jedynie „równe traktowanie”, ale już nie równy status (por. Janowska: 2008). Nawet termin *gender mainstreaming*, odnoszący się do polityk unijnych, w Polsce się nie przyjął¹.

¹ Raport UNDP pierwotnie zatytułowany *Gender Mainstreaming* został w końcu wydany jako *Polityka równości płci*.

Po tym, jak w 2013 roku rozpętała się „nagonka” na *gender*, „słowo na literę g..” nabrało równie złowieszczych konotacji, co stabuizowane słowo na literę ef... *Gender* stało się kolejnym słowem-wytrychem na określenie rzekomego wroga, zastępując „feminazistki”, „gejeuropę” oraz być może nawet „żydokomunę”. Nic dziwnego, że wiele działań równościowych rezygnuje z kłopotliwego dziś szyldu *gender* lub decyduje się na jego mniej kontrowersyjne tłumaczenie.

Choć dziś aktywiści i akademicy zajmujący się kwestiami równościowymi nie muszą się już wspierać, bo pola ich działań poszerzyły się i stały niejako autonomiczne, feministyczna tradycja sojuszu akademii z aktywizmem ma się dobrze i jest podtrzymywana na wiele sposobów. Przykładem niech będzie działalność nieformalnej grupy Łódź Gender. Nazwą tą posługujemy się od 2003 roku i dopiero niedawno zdarza nam się słyszeć, że słowo *gender* to coś dziwnego lub podejrzanego.

Sojusz aktywizmu z akademią na łódzkim podwórku odnotowany został po raz pierwszy przez „Rzeczpospolitą” w opublikowanym na pierwszej stronie tekście przestrzegającym przed rzekomym zagrożeniem, jaki sojusz ten niesie społeczeństwu. Tekst (z 10 kwietnia 2010 roku) zatytułowany *Co ma gender do aborcji* wykorzystywał zmanipulowany montaż wypowiedzi (autoryzowanych zresztą) moich i profesor Małgorzaty Fuszary, Pełnomocniczki ds. Równego Traktowania w latach 2014–2015, do zarysowania rzekomego spisku: wykorzystania akademickich studiów nad *gender* do rekrutacji feministycznych bojówek. Na szczęście dla skarykaturyzowanych bohaterek i ich katedr, tekst ukazał się w dniu smoleńskiej katastrofy i nie zwrócono nań zbyt wielkiej uwagi. Być może była to zapowiedź późniejszej antygenderowej krucjaty.

Tekst niniejszy jest więc próbą obiektywnego potraktowania tematu, rzetelnego opisu podejmowanych przez nas działań, podzielenia się naszym doświadczeniem, dorobkiem i zachętą do naśladowania. Pretekstem do jego napisania był mój udział w krakowskiej konferencji *Gender – edukacja – praca*, gdzie spotkały się akademiczki, aktywistki, nauczycielki, trenerki, badaczki oraz studenci i studentki pedagogiki, autentycznie żywo zainteresowani i zainteresowane tematem, głęboko zaangażowani/e w dyskusję. To najlepszy przykład dobrej praktyki w dziedzinie sojuszu akademii z aktywizmem, jaki można tu przytoczyć i polecić².

Na tejże konferencji prezentowałam przykład łódzki po raz kolejny, w ramach dzielenia się wiedzą. Kilka miesięcy wcześniej dzieliłam się naszym doświadczeniem na łódzkiej konferencji, być może pierwszej dydaktycznej konferencji uczelnianej poświęconej temu, jak uczyć o *gender* (*Jak uczyć o gender*, marzec 2014 r., UŁ).

Trudno jest w tej prezentacji oddzielić to, co należy do przestrzeni akademickiej, a co do aktywistycznej. Mimo to spróbuję opisać obie strony tego sojuszu.

² Konferencje z cyklu *Gender – edukacja – praca* odbyły się dwukrotnie, w roku 2014 i 2015, w murach Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pierwsza była dedykowana „cenzurom płci i praktykom oporu”, druga „uczelnianym rozwiązaniom antydyskryminacyjnym”. Konferencje zorganizowane zostały przez Uniwersytet Pedagogiczny, Ośrodek Badań nad Mediami, fundację Autonomia i Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Kolejna konferencja planowana jest na rok 2016 – przyp. red.

O działalności grupy Łódź Gender

Nieformalna grupa Łódź Gender jest luźnym związkiem kilku osób, w różnym czasie i różnej formie prowadzących wspólne działania na rzecz równości i walki z dyskryminacją. Koncentrujemy się kwestii równości płci oraz praw osób nieheteroseksualnych, walczymy z dyskryminacją ze względu na płeć i orientację. W tym samym czasie, gdy rozpoczynaliśmy nasze działania, równościowy ferment zataczał kręgi na uniwersytecie, gdzie jedni z nas studiowali, inni doktoryzowali się lub pracowali. Moja praca doktorska poświęcona była stereotypizacji ze względu na płeć na rynku pracy. Prowadzę od lat kilkunastu zajęcia fakultatywne, na które corocznie zapisują się dziesiątki i setki studiujących. Zajęcia poświęcone są problematyce *gender*, a także związków seksualności z polityką.

Z kolei na polu aktywistycznym od 2003 roku prowadzimy zajęcia o genderowej równości dla uczennic i uczniów oraz nauczycielek i nauczycieli łódzkich szkół. Szkolimy osoby, które same chcą uczyć równości, a także doświadczone w tym zakresie trenerki i trenerów. Program tej nieakademickiej działalności jest ściśle powiązany z tym, co dzieje się w tym segmencie w akademickim dyskursie, jego głównym zadaniem jest edukacja równościowa właśnie. Prowadzimy także szkołę trenerską. W Łodzi odbyły się dwie letnie i jedna zimowa szkoła trenerek i trenerów antydyskryminacyjnych, w których brały udział także nauczycielki. Dwie pierwsze szkoły letnie odbyły się dzięki współpracy z łódzką świetlicą Krytyki Politycznej, ostatnia zaś, zimowa, została zorganizowana na Uniwersytecie Łódzkim. Wcześniej gościnnie brałyśmy i braliśmy udział w podobnych inicjatywach organizowanych przez Uniwersytet Gdański, czyli instytucję akademicką, i Szkołę Demokracji Uczestniczącej Młodych Socjalistów, czyli działanie o charakterze aktywistycznym.

Program kształcenia trenerskiego łódzkiej grupy oparty jest na zasadzie dzielenia się wiedzą. Udostępniamy uczestniczkom i uczestnikom naszą wiedzę, materiały, pomysły i scenariusze zajęć i nie tylko upoważniamy do dalszego z nich korzystania, ale wręcz zobowiązujemy. Drugą zasadą jest całkowita nieodpłatność zajęć – mamy nadzieję, że ich uczestnicy i uczestniczki będą nie tylko zarabiać na tych umiejętnościach, ale także się nimi dzielić.

Początkowo planowałyśmy (początkowo byłyśmy grupą składającą się tylko z kobiet) zajęcia dla młodzieży o rolach płciowych i stereotypach płci. Wciąż prowadzimy warsztat „Klasa bez uprzedzeń” (opisany przeze mnie w książce *Koniec mitu niewinności*, wydanej przez Edytę Zierkiewicz i Lucynę Kopciewicz). Bardzo szybko okazało się, że to nie wystarczy – tematem naszych szkoleń stała się więc homofobia, problem zauważany przez szkoły, z którym te jednak nie zawsze sobie same radziły. Od czasów ministrów Romana Giertycha i Mirosława Orzechowskiego mówienie wprost o seksualności i orientacji seksualnej jest w szkole czymś podejrzany, więc łatwiej jest zaprosić do tych trudniejszych działań ludzi z zewnątrz. Ostatnio takim trudnym tematem stało się *gender* – no cóż, z radością wyręczamy nauczycielki i nauczycieli w tym zakresie.

Okazało się również, że istnieje ogromna potrzeba zajęć dla dziewcząt dotyczących przemocy seksualnej – ćwiczenia na ten temat, wykorzystujące komiks Hanny Samson i Agaty Endo Nowickiej *Moc jest z nami, dziewczynami*, opublikowaliśmy na

portalu Feminoteka i opisaliśmy w przewodniku *Gender Krytyki Politycznej*. Krótki opis przebiegu tego ćwiczenia zamieszczam poniżej.

Moc jest z nami – przykład zajęć antydyskryminacyjnych dla dziewcząt

To scenariusz warsztatów przygotowanych i prowadzonych przez nieformalną grupę Łódź Gender w ramach antydyskryminacyjnych zajęć genderowych w bibliotece dla dzieci przy ulicy Osiedlowej w Łodzi.

Zajęcia przeznaczone były dla dziewcząt i miały na celu „odkrycie” przemocy seksualnej, nazwanie jej, wzmocnienie dziewcząt stykających się nią, wyposażenie uczestniczek w umiejętność rozpoznania takich sytuacji i wypracowania mechanizmów obronnych.

Zajęcia polegają na prezentacji pierwszej z wybranych scen komiksu, gdy bohaterka wychodzi ze szkoły i spotyka grupę chłopców. Rozdajemy uczestniczkom kartki ze skopiowaną scenką ze strony 5, prosimy, aby się jej przyjrzały i w małych grupach narysowały następną scenkę. Mogą też dowolnie pokolorować czy przemalować wyjściowy kadr.



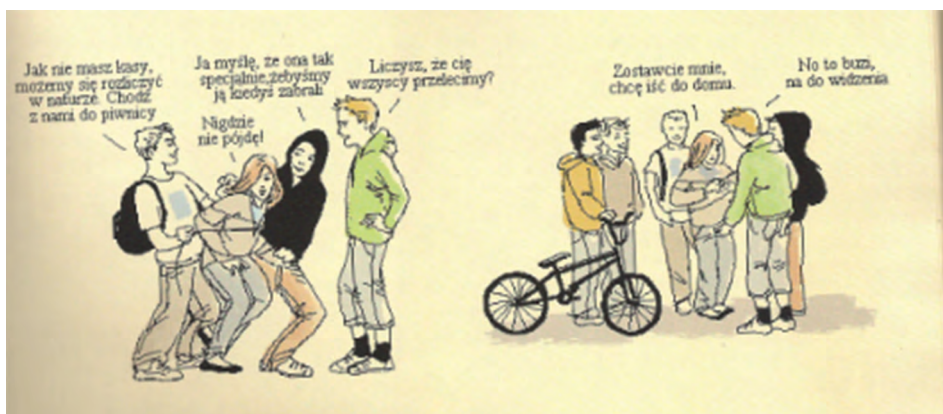
Tak jak w komiksie, warsztat rozpoczyna się zatem od sytuacji „końskich zalotów”, gdy w relacjach chłopięco-dziewczęcych pojawiają się elementy nacisku, presji i w końcu seksualnie nacechowanej przemocy.

Zanim powstanie ciąg dalszy, uczestniczki ze sobą rozmawiają, omawiają, dyskutują lub się kłócą. Prezentacja poprzedzona jest dyskusją – obserwujemy, czy takie doświadczenie, jak na obrazku, jest dziewczynom znane. O tym, czy mają one lub ich koleżanki podobne problemy, świadczyć będą też ich własne scenki. Jeśli praca nad pierwszą scenką nie rozwija się w kierunku przemocy seksualnej, możemy się tu zatrzymać, zakładając, że problem naszej grupy nie dotyczy lub zajęcia, które prowadzimy, nie są przestrzenią, w której można o problemie otwarcie mówić.

Jak dotąd w ćwiczeniach przez nas prowadzonych uczennice kończące szkołę podstawową same rozwijały wyjściową sytuację w kierunku, w którym idzie komiks. Jeśli tak się dzieje, po omówieniu ich prac (prezentacja przez każdą grupę, omówienie każdej z propozycji, pytania od innych grup, podsumowanie całości, np.

która praca była najbliższa tego, co się może zdarzyć?, albo: która grupa wykazała się największą fantazją?) przechodzimy do przedstawienia kolejnej scenki komiksu.

Wybrałyśmy do tego celu scenki ze strony 7 i 9: pojawia się tam przymus, wymuszenie haraczu, sugestia erotycznego zainteresowania, fizycznego ograniczenia wolności (skakanka) i wyraźna próba presji seksualnej, zawartej w słowach: „możemy cię rozliczyć w naturze, chodź z nami do piwnicy, liczysz, że cię przelecimy, no to buzi na do widzenia”.



Prosimy o dorysowanie dalszego ciągu do tych historii i omawiamy zarówno treść scenek z książki, jak i tych stworzonych przez dziewczęta. Dążymy do wypracowania przez nie jakiegoś scenariusza ratującego z opresji główną bohaterkę i je omawiamy – także z perspektywy ich realnych zastosowań (uczestniczki często proponują rozwiązania fantastyczne, od księcia ratującego księżniczkę, po tajemniczą broń i magiczne zastosowania soku z gumijagód).

Następnie prezentujemy komiksową scenkę ratunkową – np. scenkę ze strony 28, gdzie wybawicielka grozi wezwaniem straży miejskiej i wzywa patrol szkolny.

Omawiamy podobieństwa i różnice w stosunku do rozwiązań zaproponowanych przez uczestniczki i kierujemy dyskusję na rolę dziewcząt oraz ich wzajemnego wsparcia w trudnych sytuacjach. Omawiamy też rolę rodziców, nauczycieli, policji, straży miejskiej i innych wymienionych przez uczestniczki potencjalnych sprzymierzeńców.



Praca na kopiach stron komiksu zachęca do rysowania, dorysowywania i prze-rysowywania scenek, nie pozwala też uczestniczkom na zaglądnienie na następną stronę. Pod koniec ćwiczenia lub po jego zakończeniu dziewczęta z reguły mają ochotę zajrzeć do książeczki, sprawdzić, jak wygląda oryginalna historyjka, lub po prostu usiąść, przeczytać ją i obejrzeć od początku do końca, warto więc obok kserówkę mieć parę egzemplarzy oryginału.

Omawiane zajęcia przeznaczone są dla dziewcząt w wieku 11–15 lat, bo w tym mniej więcej wieku stykają się one z problemem przemocy seksualnej. Scenariusz zajęć można i trzeba modyfikować w zależności od tego, co dzieje się w grupie. Możliwe jest też zaadaptowanie scenariusza dla chłopców, potencjalnych seksualnych agresorów.

Współpraca z policją i inne działania w środowisku akademickim

Jako że wspomniani wcześniej politycy odpowiedzialni są też za zerwanie współpracy organizacji pozarządowych ze szkołami (nieformalny zakaz wydany przez Mirosława Orzechowskiego wciąż działa odstraszająco), przenieśliśmy się na inny teren i zaczęliśmy szkolić trenerki i trenerów. Zapotrzebowanie na szkolenia zgłaszają też nauczycielki i nauczyciele, co nas bardzo cieszy, oraz inne grupy zawodowe. Jednym z najbardziej satysfakcjonujących programów, jakie prowadziliśmy, był dwuletni cykl dla komendy powiatowej policji w Zgierzu. Szkolenia objęły przynajmniej po jednym pracowniku każdego z podłych jej komisariatów. Uwzględniały zagadnienia przeciwdziałania homofobii, przemocy ze względu na płeć i ksenofobii. Taki dobór tematów wynikał z zapotrzebowania zgłaszanego przez policjantki i policjantów. Sami zauważyli że tematy te są w ich pracy ważne, a brak szkoleń w tym zakresie powoduje, że funkcjonariusze różnie je w praktyce traktują. Kwestię stosunku do mniejszości seksualnych dyskutowaliśmy choćby w kontekście marszów równości. Problematyka przemocy ze względu na płeć pojawiła się przy okazji wprowadzenia Niebieskiej Karty, a problem różnic kulturowych wyniknął z okazji przygotowań do rozgrywek Euro, znali go też funkcjonariusze i funkcjonariuszki współpracujący przy obsłudze zdarzeń na pobliskiej autostradzie.

Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem na różne sposoby. Korzystamy na przykład – za zgodą autorki – z ćwiczeń wypracowanych przez Katarzynę Bojarską z Uniwersytetu Gdańskiego, a nauczycielkom i nauczycielom polecamy tom *Koniec mitu niewinności* wydany przez Edytę Zierkiewicz i Lucynę Kopciewicz, akademickie pedagożki. Z inną akademicką pedagożką, Iwoną Chmurą Rutkowską, spotykam się na różnych polach, między innymi przy okazji prowadzonego przez nią projektu poświęconego analizie kategorii *gender* w podręcznikach, który jest świetnym przykładem działania akademii na rzecz szkół właśnie³. Mimo licznych krytyk uczelnianej niemocy, grupie ekspertów i ekspertek skupionych wokół projektu podręcznikowego udało się też wziąć udział w konsultacjach nowych podręczników.

Sami – to jest nieformalna grupa Łódź Gender i Uniwersytet Łódzki – przygotowujemy właśnie do druku podręcznik, który służyć ma wszystkim pragnącym uczyć o równości. Jego treść odpowiada programowi naszych szkół trenerskich, dzięki czemu podzielimy się naszym doświadczeniem z nieco większą grupą osób.

Jako że nasz łódzki program oparty jest na sojuszu akademii z aktywizmem, staramy się dzielić wiedzą. Poniżej zamieszczam kilka pomysłów na zajęcia. Opisane ćwiczenia pochodzą z programu dla dziennikarek i dziennikarzy, zostały nagrodzone w konkursie „Media Równych Szans” pod patronatem Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania oraz Kancelarii Premiera w 2013 roku. Nie został on dotąd nigdzie opublikowany, dostaliśmy bowiem dopiero drugą nagrodę, pierwszą, czyli druk materiałów, wygrała grupa prowadzona przez uczestniczkę jednego z naszych szkoleń. Jest to wspaniały dowód na to, że dzielenie się wiedzą działa, a fakt, że uczennica przerosła mistrzów, dostarcza nam satysfakcji.

Kobiety i mężczyźni w mediach – przykład warsztatu

Rozdajemy przygotowane wcześniej czasopisma, najlepiej zróżnicowane ze względu na domniemaną płęć czytelników i czytelniczek, i prosimy osoby uczestniczące o znalezienie w ich zawartości definicji płci. Chłopcy/ mężczyźni mogą dostać czasopisma dla dziewcząt i odwrotnie. Powinno się znaleźć parę czasopism pozornie adresowanych do „uniwersalnego płciowo” czytelnika, jak „Gazeta Wyborcza” czy tygodnik „Polityka”. Polecenie dla osób uczestniczących brzmi:

Wyobraźcie sobie, że jesteście Marsjanami/Wenusjankami/inoziemcami, którzy mają odwiedzić po raz pierwszy Ziemię. W *Cosmopedii* przeczytaliście i przeczytałyście, że „Ziemianie dzielą się na 2”. Nie do końca rozumiecie, na co? Podobno kobiety i mężczyzn... U was tak nie ma, więc korzystacie z tego, że zbliżacie się do tej planety, i zamawiacie w kosmicznej firmie recyklingowej świeżą dostawę tamtejszych czasopism. Szukacie tam informacji o tych 2 formach, na które dzieli się Ziemianie...

Następnie podgrupy pracujące nad jednym czasopismem przedstawiają wyniki i analizujemy podobieństwa i różnice. Następnie przechodzimy do ich podsumowania.

Celem zajęć jest zauważenie głównych sposobów, za pomocą których mass media kreują definicje męskości i kobiecości oraz budowania muru między płciami.

³ Raport *Gender w podręcznikach* ukazał się w 2016 roku. Można go przeczytać na stronie: <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl/> (dostęp z dnia 20.04.2016).

Uczestnicy mogą też wskazać mechanizmy medialnej manipulacji – co jest przedstawiane inaczej niż w rzeczywistości, dlaczego i za pomocą jakich środków⁴.

„Lub czasopisma”, czyli makietą czasopisma równościowego/ feministycznego lub „jak uczyć feminizm medialnym” – przykład warsztatu

Po analizie, jak media konstruują męskość i kobiecość, oraz wskazaniu głównych mechanizmów manipulacji, postanawiamy zrobić INNE RÓWNOŚCIOWE czasopismo. Rezygnujemy z praktyk przedtem napiętnowanych i próbujemy zbudować nowatorskie sposoby przedstawiania męskości i kobiecości, co być może wymaga zmiany formuły dotychczas istniejących czasopism. Zanim przystąpimy do pracy, potrzebne jest wypunktowanie najważniejszych obszarów nierówności w mediach (zwłaszcza w czasopismach), w oparciu o poprzednie ćwiczenie, jak również doświadczenia i przemyślenia uczestniczek i uczestników. Mogą oni skupić się na przykład na:

- obrazie kobiecości – przedstawiane kobiety są zazwyczaj młode i piękne,
- dualizmie relacji – oni rządzą, one kochają,
- języku – dominacja formy męskoosobowej,
- reprezentacji – kobiety niedoreprezentowane są w jednych obszarach (polityka, praca, sukces) i nadreprezentowane w innych (seks, miłość i opieka).

Na podstawie takiej analizy uczestniczący i uczestniczki mogą przyjąć np. następujące zasady (wypracowane przez wiele grup ćwiczeniowych, ale absolutnie niekonieczne do naśladowania):

- a) rezygnujemy ze zdjęć, które przedstawiają szczupłe piętnastolatki na rzecz rysunków lub przedstawień symbolicznych,
- b) rezygnujemy z typowych zdjęć „czasopismowych”, a wykorzystujemy obrazki z innych źródeł – rodzinne zdjęcia, encyklopedie dla dzieci,
- c) obsadzamy taką samą liczbę kobiet i mężczyzn w całym piśmie i po równo w różnych rolach,
- d) używamy zróżnicowanych płciowo form językowych itd.

Przykład warsztatu uwzględniającego problem orientacji seksualnej

Propozycje prowadzonych przez nas warsztatów dotyczą zazwyczaj zagadnienia (nie)równości kobiet i mężczyzn, ale mogą zostać zaadaptowane do zajęć podejmujących wciąż drażliwą problematykę orientacji seksualnej, oczywiście prowadzonych wyłącznie przez osoby dobrze przygotowane do poruszania się w obrębie tej problematyki i uwrażliwione na homofobię. Wtedy – w przypadku warsztatu pierwszego – prosimy, aby w mainstreamowych mediach szukać obrazów nieheteroseksualności – co wymaga więcej czasu i uwagi od uczestniczących, a od prowadzących znalezienia takich materiałów, gdzie problematyka ta pojawia się choćby marginalnie. Warsztat drugi wymagałby wówczas zredagowania – z gotowych fragmentów czasopism – pisma, w którym heteronormatyw zostaje przełamany przez użycie nielicznych materiałów ukazujących świat osób nieheteronormatywnych lub – zwłaszcza w obliczu niedoboru takich materiałów – przez twórcze przetworzenie

⁴ Ćwiczenia tego typu zostały opisane wcześniej w publikacjach: *Dyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, J. Bóhm, V. Frey, D. Schindlauer, K. Władasz, Warszawa 2005.

istniejących „materiałów zastanych”. Dopuszczalne, a nawet zalecane są wycinanki i kolaże. Podobnie można postąpić z kolejnymi warsztatami.

Feministyczne życie na gorąco

Podczas tego warsztatu koncentrujemy się na treściach, które nie istnieją na co dzień medialnie – Alicja Tysiąc, manifa, zbiórka koła gospodyń wiejskich, kobiety skarżące się na zimno w pracy i czekające 6 tygodni na wizytę u lekarza – i „wklejamy” je w strukturę tabloidu albo innej codziennej gazety. Polecana jest technika kolażu, w której stronę prawdziwej gazety zaklejamy tym, co znajdziemy na stronach feministycznych lub w kobiecych mediach, ulotkach, wlepkach itd.

Można się oprzeć na istniejących gazetach i czasopismach głównonurtowych i je „przekleić”, wstawiając Wandę Nowicką zamiast Donalda Tuska, Jadwigę za Kopernika, a strajk anonimowych włókniaerek zamiast 20-lecia Solidarności. Potrzebne są więc: czasopisma, pocztówki, klej, nożyczki, dobra wola i fantazja.

W krzywym zwierciadle mass mediów – warsztat dedykowany dziennikarzom i dziennikarkom

Dzielimy uczestników na grupy i rozdajemy im przygotowane kopie materiałów prasowych, zebranych wcześniej według klucza:

- relacje z manif i/lub innych feministycznych demonstracji lub marszów równości,
- teksty ukazujące/kontrastujące kobiety i mężczyzn lub heteroseksualność z homoseksualnością,
- teksty mainstreamowych mediów, przedstawiające równościowe postulaty i inicjatywy (np. parytety na listach wyborczych, związki partnerskie).

Osoby uczestniczące prosimy o analizę tych tekstów/materiałów pod kątem dziennikarskiego obiektywizmu. Pytania, na które mają odpowiedzieć, to na przykład:

- a) czego się dowiaduje przeciętny czytelnik/czytelniczka z danej relacji o organizatorach i ich postulatach?
- b) w jaki sposób przedstawiane są grupy mniejszościowe (tu można porównać z innymi relacjami)?

Celem ćwiczenia jest zwrócenie uwagi na techniki manipulacji, deprecjonujące działania równościowe, i zastanowienie się (zwłaszcza w pracy z dziennikarzami) jak można ich uniknąć. Pozwala ono na sformułowanie uwag, opinii, podzielenie się własnymi przemyśleniami i odczuciami w związku z prezentowanymi treściami oraz otwartą dyskusję różnych stanowisk, moderowaną przez osobę prowadzącą.

Projekty

Projekty to zajęcia nie będące jednorazowymi warsztatami, ale na dłużej zakrojonymi działaniami. Projekty te zainspirowane są zarówno działaniami realizowanymi przez nieformalną grupę Łódź Gender, jak i działaniami tego rodzaju realizowanymi przez dzieci w cieszyńskiej świetlicy Krytyki Politycznej. Projekty prowadzić można z grupami, z którymi spotykamy się w dłuższym okresie, bo trwają kilka tygodni lub nawet miesięcy. Wyniki pracy w grupach projektowych wykorzystać można w zajęciach warsztatowych, zarówno z uczestnikami grup projektowych

jak i innymi, w projekty niezaangażowanymi. Zaleca się jednak w tym drugim przypadku, by choć nieliczni uczestnicy grupy projektowej prezentowali ich dokonania i rezultaty.

Projekt „Nasze Panie”

To projekt fotograficzny: osoby uczestniczące wyruszają w miasto/ okolicę, by dokumentować sposoby, w jakich kobiety i mężczyźni prezentowani są w przestrzeni publicznej. Wykonują zdjęcia, czym się da: aparatami cyfrowymi, telefonami komórkowymi, i zdjęcia te są gromadzone przez koordynujących projekt lub samych uczestników i uczestniczki. Następnie następuje indywidualne podsumowanie oraz – o ile to możliwe – publiczna prezentacja. Celem podsumowania jest refleksja na temat sposobów, w jakich kobiety i mężczyźni reprezentowani są w przestrzeni publicznej, oraz dyskusja nad ewentualnymi różnicami ilościowymi i jakościowymi. Prawdopodobnie uczestniczący zarejestrują więcej pomników poświęconych męskim bohaterom, a prezentacje kobiecości będą odnosić się do roli macierzyńskiej i seksualnej – tak przynajmniej było w Łodzi. Być może odnajdą inne wzory wykluczenia kobiet z przestrzeni publicznej, a może, wprost przeciwnie, przykłady włączania i równości na tym polu.

Projekt „Nasze ulice”

W ramach projektu uczestniczki i uczestnicy zliczają – na podstawie istniejących map/ dokumentów – ile kobiet i ilu mężczyzn jest patronami ulic. Można też włączyć zliczanie pomników, patronów szkół, skwerów itd. Z przeprowadzonych projektów tego rodzaju wynika, że kobiety stanowią mniejszość, a mężczyźni większość patronów „osobowych” – bo wiele ulic nazwanych jest w sposób nawiązujący do osób, ale bez oznaczenia płci, jak „Klonowa” czy „Stawowa”. Zanim uczestniczący podejmą się tego zadania, muszą zdecydować, na podstawie materiałów/ danych/ mapek dostarczonych przez prowadzących, wedle jakiego klucza klasyfikować nazwy ulic – czy np. ulicę Balladyny czy Świtezianki traktować jako mającą żeńską patronkę, a Kubusia Puchatka zliczać jako patrona płci męskiej. Efekty tego rodzaju pracy powinny zostać upublicznione.

Projekt „Monitoring mediów”

Uczestniczki i uczestnicy sami wybierają media, które będą monitorować pod kątem równości płci decydują o tym, jakie kryteria chcą uwzględnić. Wskazane jest uwzględnienie zarówno ilościowego, jak i jakościowego poziomu analizy, można zaprezentować wyniki istniejących już analiz i ich metodologie. Uczestniczący mogą badać reklamy telewizyjne lub przekazy outdoorowe, ulotki reklamowe lub zawartość telegazety w lokalnej kablówce. Zapewne będą chcieli zbadać proporcje i sposób przedstawiania kobiet i mężczyzn – to podstawowy trend w badaniach tego typu (wzorem licznych badaczy tego tematu, zapoczątkowanych przez Ervinga Goffmana). Jeśli jednak postanowią prowadzić badanie w inny sposób, uwzględniające kryterium płci – nie wolno im w tym przeszkadzać. Systematyczny monitoring powinien trwać jakiś czas, po pierwszym okresie, np. tygodniu, należy się spotkać, opowiedzieć nie tylko o pierwszych wynikach, ale przede wszystkim o trudnościach – i dopracować wspólnie metodę monitoringu. W tym projekcie bardzo duża rolę

gra płec uczestniczących, warto podzielić zespoły opracowujące ten sam materiał na dwa podzespoły, jeden męski, drugi żeński lub zadbać o równy udział kobiet i mężczyzn w każdym z zespołów. W obu przypadkach zapewniamy równość na poziomie analizy, a takie postępowanie sprawdza się w socjologicznych analizach treści. Może się okazać, że treści seksistowskie lub skoncentrowane na obrazie nagiego ciała obie grupy oceniają inaczej – to punkt wyjścia do wewnętrznej dyskusji na ten temat.

Co dalej – poziom zaawansowany

Zadania na tym poziomie powinny wyjść od uczestniczek i uczestników – i tak się zdarzało w poprzednich edycjach zajęć opartych na naszym podręczniku. Jeśli uczestniczący uznają, że zdiagnozowany przez nich stan daleki jest od ideału, mogą poczuć potrzebę podjęcia dalszych działań – należy się nie tylko cieszyć, ale wesprzeć ich inicjatywę, oczywiście nie odbierając jej inicjatorom. Może być to inicjatywa obywatelska, dotycząca zrównania liczby męskich i kobiecych patronów ulic, projekt listu do Rady Etyki Reklamy czy pomysł na usunięcie ulotek agencji towarzyskich zza wycieraczek parkujących w centrum samochodów. Niezależnie od formy owej inicjatywy, byłby to pożądany praktyczny skutek prowadzonych przez nas zajęć, których celem jest nie tylko uwrażliwienie na nierówność, ale jej przeciwdziałanie.

Podsumowanie

Tekst zawiera tylko kilka ćwiczeń z szerszego programu, wypracowywanego przez nas w praktyce przez dziesięciolecie. Ukazują tylko ułamek możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja równościowa. Jest to rodzaj podręcznika ćwiczeń, zapraszam do twórczego z niego korzystania. W imieniu Akademii i aktywizmu.

Ten ułamek praktyki działań równościowych, który tu prezentuję, nie jest przypadkowy. Zmiana społeczna w kierunku równości płci, którą wieszczę wspomniani na początku socjologowie, dopiero się dokonuje. Jej nieodłącznym elementem są zmiany świadomości społecznej, które nie nastąpią same. Programy edukacyjne, zwłaszcza adresowane do najmłodszego pokolenia, muszą towarzyszyć innym procesom, by zmiana rzeczywiście oznaczała koniec patriarchy.

Projekt dobrej praktyki edukacyjnej, którym się dzielę, to przykład praktycznego działania, którego zakres czasowy przekracza dziesięciolecie. Wypracowany został z oparciem o zaplecze zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, i to drugie w dużym stopniu poznawaliśmy metodą prób i błędów. Zaprezentowane przykładowe ćwiczenia są częścią większej całości, wypracowanej właśnie ową ryzykowaną metodą, a program, którym się tu dzielę, powstał z wielu lekcji wyciągniętych z popełnionych błędów, i po ich analizie omija wiele z raf, na jakie natrafialiśmy w praktyce. Mam nadzieję, że wkrótce ukaże się podręcznik, prezentujący w całości ten program i posłuży licznym naśladowczyniom i naśladowcom.

Bibliografia

- Castells M. 2008. *Siła tożsamości*, S. Szymański (przeł.). Warszawa.
- Chołuj B. (red.). 2007. *Polityka równości płci. Polska*. Warszawa. http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf
- „Co ma gender do aborcji”. *Rzeczpospolita* z 10 kwietnia 2010, <http://www.kariera.pl/czytaj/1729/co-ma-gender-do-aborcji/>.
- Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej. 2014. Warszawa.
- Goffman E. 1979. *Gendered advertisements*. London: Macmillan.
- Ingelhart R., P. Norris. 2009. *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*, B. Helman (przeł.). Warszawa.
- Janowska Z. 2008. Ustawa o równym statusie kobiet i mężczyzn – dotychczasowe efekty i porażki. W *Homofobia, mizoginia i ciemnogród. Burzliwe dzieje kontrowersyjnych ustaw*, I. Desperak (red.). Łódź: Omega Praxis.
- Plummer K. 2009. Krytyczny humanizm i teoria queer, M. Bobako (przeł.). W N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa.

Sojusz akademii z aktywizmem, czyli łódzki program edukacji równościowej

Tekst przedstawia dorobek i doświadczenie sojuszu akademicko-aktywistycznego w zakresie edukacji równościowej/antydiskryminacyjnej, na przykładzie nieformalnej grupy Łódź Gender. Opisuje akademickie zaplecze aktywistek/ów i trenerek/ów, choćby zimową szkołę trenerską zorganizowaną na uczelni dla trenerek i trenerów oraz program edukacyjny realizowany przez nich w Łodzi i poza nią. Wskazuje na źródła tego rodzaju sojuszy oraz zalety takiej współpracy.

Alliance of academia and activism – equality education program in Łódź

The paper presents the experience and results of an Alliance between academia and activism, concerning equality/antidiscriminatory education, through the example of informal Lodz Gender group. It describes academic background of activists and trainers, such as training winter school organized for them by the Lodz University. It also describes, in detail, educational program conducted by informal Lodz Gender group. Moreover, it points out background of such alliance and its advantages.

Słowa kluczowe: Edukacja równościowa/antydiskryminacyjna, płeć, gender, homofobia

Key words: Equality, antidiscrimination, education, gender, homophobia

Izabela Desperak – adiunkt w Katedrze Socjologii Polityki i Moralności Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, autorka książki *Płeć zmiany. Transformacja w Polsce z perspektywy gender* (Łódź, 2014), licznych prac dotyczących płci społecznej oraz związanych z nią nierówności i mniej licznych dotyczących homofobii (redaktorka książki *Homofobia, mizoginia i ciemnogród... Burzliwe dzieje kontrowersyjnych ustaw*, 2008). Trenerka antydiskryminacyjna, współautorka opisanego w tekście programu edukacji równościowej nieformalnej grupy Łódź Gender.

Magdalena Jankowska-Guściora

Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Opolu, Uniwersytet Opolski

Sprawcy przemocy domowej – próba oceny prowadzonych oddziaływań penitencjarnych z perspektywy antydyskryminacyjnej

Wprowadzenie

W latach 2013–2014 problematyka zjawiska przemocy w rodzinie zaistniała szeroko w debacie publicznej dzięki kontrowersjom związanym z zasadnością ratyfikowania przez Polskę *Konwencji Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet oraz przemocy domowej*. Organizacje kobiece, broniące praw człowieka oraz pomagające ofiarom przemocy uznawały jako oczywistą konieczność jej ratyfikowania. Natomiast treść konwencji krytykowana była m.in. przez prezydium Episkopatu Polski, a także organizacje prawicowe. Krytyka dotyczyła między innymi ideologicznych założeń, na podstawie których sformułowano konwencję. Konwencja bowiem wprost zakłada, że kobiety i dziewczęta są bardziej niż mężczyźni narażone na przemoc ze względu na płeć. W preambule przedmiotowej konwencji (strona internetowa Amnesty International – treść konwencji) wskazuje się, że zasadnicze znaczenie dla przeciwdziałania i zwalczania przemocy wobec kobiet odgrywa wdrożenie równouprawnienia między kobietami i mężczyznami. Przyczyną przemocy wobec kobiet upatruje się w zakorzenionej kulturowo na przestrzeni wieków nierówności między kobietami a mężczyznami, która doprowadziła do dominującej pozycji mężczyzn i dyskryminacji kobiet. Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej jest pierwszym aktem prawnym na szczeblu europejskim odnoszącym się do zapobiegania przemocy ze względu na płeć i przemocy domowej. W polskim systemie prawnym od blisko dekady funkcjonuje, w międzyczasie nowelizowana, ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, będąca jedynym aktem prawnym odnoszącym się do zwalczania przemocy w rodzinie (jednakże bez definiowania zjawiska przemocy w kategoriach płci). Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z dnia 13 lipca 2010 r., Nr 125, poz. 842) określa przemoc jako

jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób najbliższych w rozumieniu art. 115 § 11 kodeksu karnego, a także innych osób wspólnie zamieszkujących lub gospodarujących, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich

zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą.

Przemoc w rodzinie może przybierać różne formy: fizyczną, psychiczną, seksualną i ekonomiczną (Reszpondek-Marcisz 2014: 101). Jak wskazują statystyki policyjne, w 2013 roku ofiarami przemocy w rodzinie padło ponad 85 tysięcy osób, z czego zdecydowanie ponad połowę stanowiły kobiety (strona internetowa policji – statystyka). W blisko 20 tysiącach przypadków ofiarami były dzieci. Zatem trudno nie zauważyć, że zjawisko przemocy domowej związane jest z płcią i to kobiety ponoszą najdotkliwsze jej konsekwencje.

Wskazywana wyżej ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie dotyczy trzech obszarów działań skoncentrowanych przede wszystkim wokół podejmowania zadań w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie, zasad postępowania wobec osób dotkniętych przemocą w rodzinie oraz zasad postępowania wobec osób stosujących przemoc w rodzinie. Z punktu widzenia niniejszego artykułu interesująca jest analiza sposobu postępowania ze sprawcą przemocy domowej, który odbywa karę pozbawienia wolności. W zakres przestępstw obejmujących przemoc domową, zatem których ofiarami są członkowie najbliższej rodziny, mogą wchodzić czyny skutkujące śmiercią, uszkodzeniem ciała, groźby karalne, zmuszanie do określonego zachowania czy znęcanie się. Znęcanie się, wskazywane w art. 207 Kodeksu karnego¹, jest najczęściej utożsamiane ze zjawiskiem przemocy w rodzinie, chociaż ta jest pojęciem zdecydowanie szerszym. W 2013 roku stwierdzono ponad 17,5 tysiąca przestępstw określonych w art. 207 Kodeksu Karnego, a blisko 12 tysięcy osób zostało skazanych za popełnienie czynu określonego we wskazanym wyżej artykule. Wobec ponad 11 tysięcy sprawców przemocy sąd orzekł karę pozbawienia wolności, jednakże w zdecydowanej większości, bo aż w 9730 przypadkach, kara została orzeczona z warunkowym zawieszeniem jej wykonania. Zatem w zdecydowanie mniejszym stopniu wobec sprawców przemocy domowej orzeczono karę bezwzględnego pozbawienia wolności. Celem artykułu jest przybliżenie tematyki dotyczącej podejmowanych wobec osoby stosującej przemoc przebywającej właśnie w warunkach izolacji penitencjarnej oddziaływań resocjalizacyjnych sprzyjających zminimalizowaniu prawdopodobieństwa powrotności do zachowań skutkujących stosowaniem przemocy wobec członków rodziny.

Praca penitencjarna z osobami stosującymi przemoc

W polskich więzieniach przebywa 4797 (źródło: strona internetowa Służby Więziennej – statystyka) skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w związku z orzeczonym prawomocnym wyrokiem za przestępstwo określone w art. 207 Kodeksu karnego, w 90 przypadkach orzeczenia dotyczą kobiet. Nie ulega jednak wątpliwości, że pobyt osób skazanych za dopuszczenie się czynów

¹ Kodeks karny, art. 207: „Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5”.

karalnych określonych w art. 207 Kodeksu karnego w zakładach karnych wynika głównie z faktu wprowadzenia do wykonania uprzednio zawieszanej kary pozbawienia wolności. Na przestrzeni całego 2013 roku w jednostkach penitencyjnych karę pozbawienia wolności za znęcanie się nad rodziną odbywało ponad 11 tysięcy osób. Średni wymiar kary wyniósł ok. 17 miesięcy. Największą liczbę osób przebywających w warunkach izolacji penitencyjnej za przestępstwo znęcania się nad rodziną w stosunku do ogółu więźniów odnotowano w jednostkach okręgu rzeszowskiego, olsztyńskiego, krakowskiego, białostockiego i lubelskiego (dane pozyskane ze Sprawozdania z Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie w 2013 r. przygotowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej).

Warto wskazać, że celem wykonywania kary pozbawienia wolności określonym w Kodeksie karnym wykonawczym jest „wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa”.

Służba Więzienna poprzez swoje główne zadanie, określone w ustawie o służbie więziennej, polegające na prowadzeniu oddziaływań penitencyjnych i resocjalizacyjnych wobec osób skazanych na karę pozbawienia wolności, uczestniczy w procesie zwalczania i zapobiegania przestępstwom przemocy w rodzinie poprzez działania sprzyjające realizacji wskazanego wyżej celu. Służba Więzienna została bowiem włączona do organizowania specjalistycznych oddziaływań wobec sprawców przemocy w ramach Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie. Warto nadmienić, że w praktyce penitencyjnej od 20 lat realizuje się oddziaływania adresowane do sprawców przemocy domowej ukierunkowane na korektę zachowań destrukcyjnych i modelowanie postaw prospołecznych. Odbywa się to przede wszystkim w więziennych oddziałach terapeutycznych dla skazanych uzależnionych od alkoholu, co znajduje swoje uzasadnienie, alkohol bowiem stanowi jeden z czynników ryzyka zachowań przemocowych.

Oddziaływania wobec sprawców przemocy w rodzinie przebywających w jednostkach penitencyjnych skupiają się przede wszystkim wokół programów korekcyjno-edukacyjnych adresowanych właśnie do tej populacji skazanych, obowiązek ich realizacji określony został przepisami ustawy z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Celem wskazanych programów, określonym w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lutego 2011 r. w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, kwalifikacji osób zatrudnionych w tych ośrodkach, szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych wobec osób stosujących przemoc w rodzinie oraz kwalifikacji osób prowadzących oddziaływania korekcyjno-edukacyjne jest:

- powstrzymanie osoby stosującej przemoc w rodzinie przed dalszym stosowaniem przemocy,
- rozwijanie umiejętności samokontroli i współżycia w rodzinie,
- kształtowanie umiejętności w zakresie wychowywania dzieci bez używania przemocy w rodzinie,

- zdobywanie i poszerzanie wiedzy na temat mechanizmów powstawania przemocy w rodzinie,
- zdobywanie umiejętności komunikowania się i rozwiązywania konfliktów w rodzinie bez stosowania przemocy,
- uzyskanie informacji o możliwościach podejmowania działań terapeutycznych.

Programy stanowią część całego systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie, uzupełniając formy interwencji wobec sprawców. Programy edukacyjno-korekcyjne trwają zazwyczaj od 3 do 6 miesięcy. Oddziaływanie te mają charakter przede wszystkim edukacyjny, socjalizacyjny, wychowawczy, ukierunkowany na zmianę postawy poprzez organizowanie aktywności skazanego w kierunku dostrzeżenia przez niego swoich problemów oraz wyzwolenia w nim chęci ich rozwiązywania w sposób społecznie aprobowany. Uczestnictwo w takim programie nie jest formą psychoterapii i nie może być z nią utożsamiane.

W wielu jednostkach prowadzi się program edukacyjno-korekcyjny według modelu z „Duluth”. Zbliżonym do tych założeń jest także program PARTNER, realizowany głównie w zakładach karnych okręgu poznańskiego. Ze sprawcami przemocy pracuje się również poprzez Trening Zastępowania Agresji (ART), którego celem jest zwiększenie kontroli nad przejawianymi zachowaniami agresywnymi. W tym miejscu należy podkreślić, że ART koncentruje się bardziej na zjawisku agresji aniżeli przemocy. Adresatami programu ART są również skazani, którzy dopuścili się innych niż określonych niż w art. 207 Kodeksu karnego przestępstw nacechowanych agresją.

Ponadto w zakładach karnych prowadzi się wiele autorskich programów konstruowanych i prowadzonych przez wychowawców i psychologów, a także przez współpracujące ze służbą więzienną podmioty zewnętrzne.

W 2013 roku w polskich więzieniach przeprowadzono 242 edycje programu edukacyjno-korekcyjnego dla sprawców przemocy w rodzinie wg modelu „Duluth”, łącznie z jego autorskimi adaptacjami. W programach tych uczestniczyło ogółem 4138 osób skazanych z art. 207 kodeksu karnego (dane pozyskane ze Sprawozdania z Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie w 2013 r. przygotowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej). Program edukacyjno-korekcyjny dla sprawców przemocy w rodzinie wg modelu „Duluth” (Domestic Abuse Intervention Project of Duluth) powstał na początku lat osiemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych, w Minnesocie. Metoda ta oparta jest na modelu społeczno-kulturowym, w którym przemoc jest rozumiana jako specyficzny aspekt relacji pomiędzy kobietą a mężczyzną, polegający na dążeniu do władzy, dominacji i kontroli. Powstanie metody opierało się teorii, według której kobiety i dzieci narażane są na przemoc z powodu ich nierównego statusu społecznego, finansowego, politycznego, a mężczyźni zachęca się do sprawowania kontroli nad swoimi partnerkami. Program od kilku lat wdrażany jest w Polsce. Realizacja programu to przede wszystkim praca nad zmianą przekonań sprawcy przemocy domowej, mających podłoże w kulturze i dotyczących uzurpowania sobie prawa dominacji nad kobietą, postrzegania jej jako uległej, biernej, posłusznej, niesprzeciwiającej się. Najważniejszym założeniem programu jest pomoc sprawcom w zaprzestaniu stosowania przemocy poprzez edukację mającą na celu w szczególności uświadomienie sprawcy, czym jest przemoc.

Program nauczyć ma sprawcę identyfikowania sygnałów ostrzegawczych zapowiadających zachowania przemocowe, wskazać sposoby konstruktywnego wyrażania uczuć i rozwiązywania konfliktów oraz nauczyć go korzystania z nich. Dzięki udziałowi w programie sprawca przemocy może opracować tzw. plan bezpieczeństwa, sprzyjający zapobieżeniu użycia siły i przemocy.

Program według metody „Duluth” prowadzony jest przez dwie osoby – kobietę i mężczyznę. Relacja pomiędzy osobami prowadzącymi modeluje typ komunikacji partnerskiej dla uczestników programu. Obecność kobiety i mężczyzny staje się dodatkowo czynnikiem konfrontującym, ważnym w procesie zmiany zachowania. Program wymaga od uczestnika przyznania się do stosowania przemocy, wyklucza osoby uzależnione, które nie poddały się terapii, nałogowych hazardzistów oraz osoby chore psychicznie. Jednym z najważniejszych jego punktów jest opracowanie przez sprawcę planu bezpieczeństwa, rozpoznanie zachowań przemocowych oraz rezygnacja z nich.

Liczba sprawców przemocy domowej obejmowanych adresowanymi do nich oddziaływaniami systematycznie wzrasta. W roku 2013 programami objęto o 397 osadzonych więcej niż w roku 2012. Podkreślić należy fakt, że prawdopodobnie część z tych osób dobrowolnie nie skorzystałaby z takiej samej oferty realizowanej przez specjalistyczne ośrodki działające w środowisku otwartym.

W jednostkach penitencjarnych, począwszy od 2012 roku, spośród kadry przeszkolonej w realizacji programów dla sprawców przemocy wyznaczono osoby, których zadaniem jest współpraca z lokalnymi zespołami interdyscyplinarnymi na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie i polegająca na udzielaniu przedstawicielom wskazanych wyżej zespołów informacji o sprawcy przemocy, znajdującym się aktualnie w danej jednostce penitencjarnej. Ten sposób współpracy może skutkować prowadzeniem interwencji w oparciu o pełniejsze dane.

Podkreślenia również wymaga fakt, że w połowie 2012 roku wprowadzono nowe sposoby postępowania dotyczące sprawców przemocy, przebywających w izolacji penitencjarnej, a ubiegających się o warunkowe przedterminowe zwolnienie. Funkcjonariusze, którzy opiniują skazanych z art. 207 Kodeksu karnego, składają propozycje do sądu penitencjarnego o nałożenie obowiązku uczestniczenia w programie korekcyjnym dla sprawców przemocy w warunkach wolnościowych, jeżeli nie zostali oni objęci takimi oddziaływaniami w warunkach izolacji penitencjarnej. Jeśli sąd penitencjarny przychyli się do takiego wniosku, to sprawca będzie zobowiązany do uczestniczenia w takich zajęciach poza murami więzienia pod groźbą odwołania warunkowego przedterminowego zwolnienia. Na dzień 31 grudnia 2013 roku sądy penitencjarne uwzględniły 350 wniosków o udzielenie warunkowego przedterminowego zwolnienia skazanym sprawcom przemocy, zawierających tego typu propozycje, o 130 więcej niż rok wcześniej (dane pozyskane ze Sprawozdania z Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie w 2013 r. przygotowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej).

Niestety w przypadku oddziaływań penitencjarnych trudno wskazać na realne możliwości oceny ich efektywności. Skazani wskazanym wyżej oddziaływaniami poddawani są w swoistych, sztucznych warunkach, bez mierzenia się z rzeczywistością. Służba Więzienna nie dysponuje instrumentem do monitorowania skuteczności

efektów programu, gdyż osoba opuszczająca mury więzienia nie pozostaje w zainteresowaniu więźniaków. Powrót do zakładu karnego związany z ponownym dopuszczeniem się przestępstwa znęcania się nad członkami rodziny, z uwagi na szereg czynników endo- i egzogennych, nie może być wprost interpretowany jako porażka prowadzonych wcześniej oddziaływań penitencjarnych.

Edukacja antydyskryminacyjna jako istotny element pracy z osobą stosującą przemoc

W obszarze przemocy w rodzinie niebagatelne znacznie ma problem dominacji jednej płci nad drugą. W jednostkach penitencjarnych sprawców przemocy domowej najczęściej obejmuje się oddziaływaniami korekcyjno-edukacyjnymi w oparciu o metodę „Duluth”, założenia której opierają się na definiowaniu przemocy jako sposobu na sprawowanie władzy i kontroli przez mężczyznę, o czym już wspomniano wyżej. Do wieku VIII przemoc wobec kobiet była akceptowana, znajdując usankcjonowanie w przepisach prawnych. W ustawodawstwach wielu krajów europejskich mąż miał prawo stosowania chłosty wobec żony, w przypadkach jej nieposłuszeństwa, lenistwa, rozrzutności czy zaniedbywania domu (Pospiszyl 1998: 64). W Ameryce Północnej mąż mógł bezkarnie bić żonę laską, kijem, kopać, dusić, pluć jej w twarz, ciągnąć za włosy. Na początku XX wieku paternalizm wobec kobiet stanowił normę obyczajową i kulturową (Majchrzyk 2010: 77). Taki sposób traktowania kobiet, tradycyjny i stereotypowy podział ról męskich i kobiecych postrzegany jest jako jedna z przyczyn przemocy wobec kobiet. Głęboko utrwalone i zakorzenione stereotypy płciowe determinują pogardliwe traktowania kobiet, brak poszanowania ich potrzeb czy zdania (Piotrowska 2010: 63). Podążając za takim sposobem rozumienia zjawiska wskazać należy, że patriarchalny model społeczeństwa, który akceptuje w określonych sytuacjach społecznych agresywność mężczyzn, niewątpliwie nie sprzyja przeciwdziałaniu i zwalczaniu przemocy w rodzinie. Jednym z istotnym elementów mogących stopniowo przyczyniać się do zmiany rozumianej jako zapobieganie powstawaniu patologicznych mechanizmów społecznych jest wyposażanie ludzi w wiedzę. Wprowadzanie do programów edukacyjnych treści równościowych pozwoli kształtować postawy szacunku dla inności i różności. Obecność zatem edukacji antydyskryminacyjnej rozumianej jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami” (Branka, Cieślukowska 2010: 17) we wszelkich działaniach edukacyjnych staje się niezwykle ważna, aby przeciwdziałać wielu niekorzystnym zjawiskom społecznym, w tym nierównemu traktowaniu, które może skutkować przestępstwami z nienawiści. Niewątpliwie przestępstwo wskazane w art. 207 Kodeksu karnego w tę kategorię przestępstw się wpisuje, jako przemoc motywowana uprzedzeniami wobec płci. Celowe zatem wydaje się uzupełnienie oddziaływań podejmowanych wobec sprawców przemocy domowej o ten niezwykle istotny aspekt. Prowadzone oddziaływania, oparte na metodzie „Duluth”, koncentrują się bowiem na zwiększeniu umiejętności kontroli własnego zachowania i zmiany przekonań, które sprzyjają powstawaniu przemocy, jednakże bez odnoszenia się do rzeczywistego mechanizmu jej powstawania,

motywowanego stereotypowym postrzeganiem kobiety. Poprzez działania antidyskryminacyjne rozwija się u osób uczestniczących świadomość własnych uprzedzeń i stereotypów. Edukacja antidyskryminacyjna rozwija praktyczne umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji, pokazuje, jak skutecznie reagować na zachowania dyskryminujące będąc w pozycji osoby dyskryminującej oraz uczy, w jaki sposób im przeciwdziałać. Wprowadzenie zajęć edukacji antidyskryminacyjnej do oferty penitencjarnej kierowanej dla osób stosujących przemoc może przyczynić się do kształtowania postawy równościowej opartej na uznaniu godności, szacunku, wolności i równości wszystkich osób, bez względu na ich płeć. Podejmowanie wszelkich działań wobec sprawcy przemocy domowej, które mogą determinować jego zmianę skutkującą zaprzestaniem stosowania zachowań raniących członków rodziny, zasługuje na wprowadzenie do praktyki resocjalizacyjnej.

Zakończenie

Do zakładów karnych trafiają sprawcy przemocy w rodzinie głównie w wyniku wprowadzenia do wykonania uprzednio zawieszanej kary pozbawienia wolności, co wskazuje na niepełną skuteczność systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Problematyka zwalczania i zapobiegania przemocy wciąż pozostaje w zainteresowaniu badaczy. O ile obserwuje się szeroki wachlarz teorii starających się wyjaśnić etiologię zachowań przemocowych, o tyle wciąż trwają poszukiwania skutecznych metod i form pracy ze sprawcą. Osoby stosujące przemoc w rodzinie przebywające w warunkach izolacji penitencjarnej poddawane są adresowanym do nich oddziaływaniom edukacyjno-korekcyjnym, które warto realizować, ponieważ przynajmniej część ich uczestników ma szansę dostrzec swój problem i rozpocząć pracę nad sobą. Wprowadzenie do tych oddziaływań edukacji antidyskryminacyjnej odgrywać może ogromną rolę w temacie profilaktyki i ograniczania przemocy. Ponadto podjęcie czynności opartych na założeniach edukacji antidyskryminacyjnej pozwoli wskazać Służbę Więzienną jako instytucję czynnie uczestniczącą w działaniach na rzecz równego traktowania.

Bibliografia

- Branka M., Cieślukowska D. 2010. *Edukacja antidyskryminacyjna. Podręcznik Trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Majchrzyk Z. 2010. „Konsekwencje przemocy wobec kobiet. Kobiety – zabójczynie”. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich* (3) : 69–111.
- Piotrowska J. 2010. „Przemoc ma płeć. Wymazywanie kobiet z programów antyprzemocowych”. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich* (3) : 59–68.
- Pospiszyl I. 1998. *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reszpondek-Marcisz D. 2014. „Pojęcie przemocy a gruncie ustawy z dnia 9 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z art. 207 § 1 K.K.”. *Probacja I* 2014 : 99–112.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493) – art. 2 ust. 2

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. z 1997 Nr 88, poz. 553) – art. 207

Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej (Dz. U. z 2010 r. Nr 79, poz. 523, Nr 182, poz. 1228, Nr 238, poz. 1578, z 2011 r. Nr 112, poz. 654, Nr 291, poz. 1707) – art. 2 ust. 2 pkt 1

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 – Kodeks Karny Wykonawczy (Dz. U. z 1997 Nr 90, poz. 557) – art. 67 § 1

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lutego 2011 r. w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, kwalifikacji osób zatrudnionych w tych ośrodkach, szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych wobec osób stosujących przemoc w rodzinie oraz kwalifikacji osób prowadzących oddziaływania korekcyjno-edukacyjne (Dz. U. z 2011 r. Nr 50, poz. 259) – § 4

Netografia

http://amnesty.org.pl/uploads/media/konwencja_przemoc_wobec_kobiet.pdf

<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html>

<http://sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/rok-2013.pdf>

http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwr/aktualnosci/sprawozdanie-ms-z-kpppwr-za-2013-rok.pdf

Sprawcy przemocy domowej – próba oceny prowadzonych oddziaływań penitencjarnych z perspektywy antydyskryminacyjnej

Zjawisko przemocy domowej związane jest z płcią, bowiem to kobiety w zdecydowanej większości są osobami doświadczającymi tego konsekwencji. Z uwagi na wielowymiarowe podejście do problematyki funkcjonowania rodziny trwają poszukiwania skutecznych metod przeciwdziałania przemocy domowej. Niezależnie jednak od sposobu rozumienia zjawiska wydaje się, że praca ze sprawcą przemocy prowadząca do jego zmiany, jest najlepszą formą ochrony ofiar przed kolejnymi aktami przemocy. Celem artykułu jest ukazanie pracy penitencjarnej podejmowanej wobec sprawcy przemocy domowej ze jednoczesnym zweryfikowaniem prowadzonych oddziaływań w perspektywie przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć.

Domestic Violence Perpetrators – Evaluation of Penitentiary Work From The Antidiscrimination Perspective

The phenomenon of domestic violence is related to sex, as in the majority of cases it is women who suffer the consequences of it. Due to the multidimensional approach to the matter of a family functioning the ongoing search for effective methods of prevention of domestic violence remains. Regardless of the way the phenomenon is understood, it seems that the work with the perpetrator of violence leading to the change is the best way to protect the victims from further violence. The purpose of this article is to present the penitentiary work undertaken against the perpetrator of domestic violence while verifying the interactions conducted to prevent discrimination on the grounds of sex.

Słowa kluczowe: przemoc domowa, sprawca przemocy domowej, oddziaływania penitencjarne

Keywords: domestic violence, perpetrator of domestic violence, penitentiary work

Magdalena Jankowska-Guściora – Absolwentka psychologii Uniwersytetu Śląskiego, funkcjonariuszka Służby Więziennej, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki osób w wieku senioralnym przebywających w warunkach izolacji penitencjarnej oraz oddziaływań resocjalizacyjnych podejmowanych wobec tej populacji skazanych.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VIII (2016)

ISSN 2083-7275

Justyna Tomczyk

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Gender mainstreaming w polityce – gender budgeting w ekonomii. **Europejskie programy aktywizacji społecznej kobiet**

Miejsce kobiet w społeczeństwie a polityka Unii Europejskiej

Jedną z fundamentalnych wartości, na których opiera się Unia Europejska, jest równość każdego człowieka bez względu na jego płeć, pochodzenie, rasę, wyznanie, stopień (nie)pełnosprawności, orientację seksualną etc. Idea równości wszystkich wobec siebie jest skodyfikowana i eksponowana w dokumentach stanowiących fundamenty ustawodawcze Unii – w traktatach Rzymskim, Amsterdamskim, Nicejskim, Lizbońskim. Wymienione dokumenty promują politykę równościową w różnych jej wymiarach. Traktat Rzymski podpisany w 1975 roku postuluje równość w zakresie wynagrodzenia, dostępu do zatrudnienia i zabezpieczenia społecznego oraz wsparcie pracownicze (zwłaszcza dla kobiet w ciąży lub tych, które niedawno urodziły). Traktat Amsterdamski, sygnowany w 1999 roku, umacnia ideę równości kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia społecznego, podkreślając konieczność eliminacji wszelkich form dyskryminacji, marginalizacji i nierównego traktowania. Natomiast Traktat Nicejski oraz Traktat Lizboński afirmują zasadę równości międzypłciowej, włączając ją do uniwersalnych wartości, idei, strategii i misji Wspólnoty. Właśnie w odniesieniu do tych dokumentów powstała kluczowa dla UE perspektywa *gender mainstreaming* (GM) wraz z towarzyszącą jej strategią *gender budgeting* (GB). Oba wymienione opierają się na założeniu, że kategoria *gender* powinna na stałe wejść do głównego nurtu polityki i ekonomii, jest bowiem koniecznym warunkiem zachowania horyzontalnej zasady równości płci i wyrównania szans. Celem wymienionych programów wyrównawczych jest aktywizacja obywatelska oraz promowanie takich wartości jak: równość, konsensus, dialog, porozumienie, sprawiedliwe traktowanie, proporcjonalny podział i dystrybucja dóbr lub kapitałów (nie tylko finansowych, lecz także kulturowych i społecznych). Programy te obejmują szereg zinstytucjonalizowanych instrukcji oraz zaleceń, stworzonych po to, by poprawić sytuację społeczną, polityczną i ekonomiczną wszystkich obywateli, ze szczególnym uwzględnieniem kobiet. Ukierunkowanie na kobiety wynika z faktu, że w wielu krajach członkowskich Unii stanowią one grupę defaworyzowaną i marginalizowaną, pomimo obowiązującego ustawodawstwa antydyskryminacyjnego oraz istnienia licznych instytucji stojących na jej straży.

Założeniem polityki unijnej jest zapobieganie dyskryminacji i usunięcie nierówności w systemach produkcji (na rynku pracy), reprodukcji (w rodzinie, gospodarstwie domowym) oraz konsumpcji (w korzystaniu z usług materialnych i kulturalnych). Postanowienie to jest realizowane poprzez trzy rodzaje działań. Po pierwsze: działania pozytywne (potocznie nazywane dyskryminacją pozytywną), których celem jest wyrównanie szans obu płci oraz rekompensata szkód poniesionych w wyniku aktów dyskryminacji lub deprecjacji. Po drugie: działania zapobiegawcze skierowane na eliminację barier utrudniających dostęp do rynku pracy i pól instytucjonalnych związanych z edukacją, kulturą, biznesem. Po trzecie: działania wyrównujące straty, które są ubocznym skutkiem stratyfikacji społecznych, czyli zajmowania zróżnicowanych ról i pozycji. Działania te są ukierunkowane na przyznanie dodatkowych korzyści lub przywilejów (np. prawo do wcześniejszych emerytur, krótszy czas pracy) grupie mniej uprzywilejowanej lub narażonej na straty z przyczyn zewnętrznych, nieobiektywnych (Pacześniak 2006: 80). Wszystkie wymienione działania mają na celu zrównanie statusów, szans, praw i możliwości, bez względu na reprezentowaną płć.

Postulowana w ustawodawstwie unijnym zasada równości płci znajduje zastosowanie przede wszystkim w odniesieniu do kobiet. Jest tak dlatego, iż kobiety w sferze publicznej są marginalizowane, defaworyzowane i dyskryminowane. Jak wskazują statystyki socjologiczne oraz potoczna obserwacja, kobiety znacznie rzadziej od mężczyzn (w proporcji 1:4) obejmują lukratywne stanowiska związane z władzą, prestiżem i pieniędzmi; mają ograniczony dostęp do rzadkich dóbr i usług; są niedoreprezentowane w obszarach gwarantujących podwyższony status (polityka, biznes, nauka), pracują w niskopłatnych branżach sfeminizowanych (opieka, usługi) często w niepełnym wymiarze godzin, w porównaniu do mężczyzn zarabiają do 20% mniej, a w konsekwencji ich emerytura stanowi około 66% uposażenia mężczyzny (zob. m.in. www.ilo.org, Wóycicka 2004: 24–31). Pozycja społeczna kobiet jest obciążona stereotypem zbudowanym na fałszywym przekonaniu, że naturalnym, a tym samym najwłaściwszym miejscem dla kobiet jest przestrzeń prywatna, a podstawową aktywnością – opieka nad dziećmi i prowadzenie gospodarstwa. Stereotyp ten powoduje, że kobiety mają ograniczone możliwości partycypacji społecznej – pomimo bycia demograficzną większością, stanowią mniejszość kulturową. W konsekwencji funkcjonują w społeczeństwie na mniejszościowych, czyli nierównych zasadach – podobnie jak mniejszość etniczna, wyznaniowa, seksualna itd. Postrzeganie jakiegoś odłamu społeczeństwa jako mniejszości kulturowej odnosi się bowiem nie tyle do aspektu ilościowego, lecz do przyznanego statusu społecznego. Niektóre grupy mniejszościowe mogą być większością w znaczeniu ilościowym, ale z uwagi na niższy status są pozbawiane praw, wykluczane i dyskryminowane (Bojar 2000: 16–19). Używając innej nomenklatury, kobiety można uznać za grupę stłumioną. W świetle teorii grup stłumionych – w każdym systemie społecznym istnieją grupy dominujące (które wytwarzają i kontrolują środki ekonomiczne, kapitały, modele komunikacyjne) oraz grupy podporządkowane, które są zmuszone zaakceptować odgórnie narzucony im podział dóbr, alokację władzy, style komunikacji. Grupy zdominowane, by odzyskać należne im prawa, muszą stworzyć nowe, najczęściej opozycyjne wobec istniejących, struktury swojego świata (Walter, Cookie

2007: 51–59). Stworzenie takich struktur wymaga przewartościowań mentalnych i instytucjonalnego wsparcia w zakresie tworzenia instytucji, procedur, aktów prawnych oraz niezbędnych do ich późniejszego wdrożenia środków finansowych.

Wobec powyższych diagnoz uzasadnione jest zastosowanie specjalnych programów profilaktycznych i edukacyjnych, ukierunkowanych na zdynamizowanie aktywności kobiet w sferze publicznej, wzmocnienie ich pozycji, przyznanie należnego im głosu. Polityka Unii Europejskiej jest w tym względzie strategiczna, konsekwentna, zrównoważona oraz długofalowa. Pośród licznych strategii równościowych uwagę zwracają przede wszystkim: *gender mainstreaming* i *gender budgeting*. Idea wymienionych, jak wskazuje nazwa, bazuje na kulturowym projekcie płci – *gender*. Najogólniej *gender* to społecznie profilowany konstrukt męskości i kobiecości składający się z przekonań, wierzeń, mitów, stereotypów, wartości, norm, ról, statusów właściwych dla danej płci. Jest to kategoria relacyjna, zależna od kontekstu społecznego (West, Zimmerman 2002: 35–38), co sugeruje jej zmienność oraz wielowariantowość. Każda społeczność konstruuje własny modele genderowe w odniesieniu do tego, jak postrzega kobiecość i męskość oraz jakie funkcje im przypisuje. *Gender* staje się więc niekwestionowanym systemem kategorii, poprzez które społeczeństwo określa, ocenia oraz waloryzuje kobiety i mężczyzn (Humm 1993: 165). Stanowi zatem kryterium podziałów płciowych oraz wynikających z nich hierarchii, dominacji, układów władzy, systemów nadrzędności lub podrzędności – stając się wskaźnikiem płciowych asymetrii, dysproporcji, dystynkcji.

Gender mainstreaming oraz *gender budgeting*, zaprojektowane jako narzędzia wyrównywania szans i eliminowania różnic płciowych, mają za zadanie złamać stereotyp, obalić zakorzenione w kulturze mity i uprzedzenia, a przez to zmienić społeczne postrzeganie kobiet, umożliwić im zaistnienie w sferze publicznej, otworzyć dostęp do branż lub pól instytucjonalnych dotąd monopolizowanych przez mężczyzn. Jako akty normatywne ustanowione przez Unię Europejską powinny być transponowane do porządku prawnego wszystkich państw członkowskich – w sposób bezpośredni i całościowy lub z możliwością dostosowania. Od 2004 roku prawo unijne w zakresie równości płci obowiązuje także w Polsce, obejmując swoim zasięgiem wszystkie podmioty, do których są asygnowane środki publiczne. W związku z tym dyrektywy równościowe powinny być wdrożone do działalności instytucji państwowych i biznesowych oraz do organizacji pozarządowych, zwłaszcza tych o nachyleniu feministycznym, które w swoich programach odwołują się do kategorii *gender* i promują równouprawnienie. Polityka unijna jest sukcesywnie prowadzona w kierunku szerzenia idei równości międzypłciowej, czemu sprzyja precyzyjna wykładnia prawna oraz konieczność jej praktycznej realizacji. Jak zauważa Irena Boruta, unijna koncepcja równości kobiet i mężczyzn odnosi się zarówno do równości w znaczeniu prawnym, jak i równości faktycznej (Boruta 1996: 15). Równość *de iure*, oparta na zapisach prawnych z Karty Narodów Zjednoczonych oraz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, znajduje swoje odbicie w licznych dyrektywach dotyczących równego traktowania, wynagradzania, dostępu do zatrudnienia, kształcenia, awansu (Florek 2001: 185–192). Kolejne dyrektywy oscylują wokół warunków pracy, zabezpieczenia społecznego, zatrudnienia, zdrowia i bezpieczeństwa pracy (Wolska 2008: 7–14). Kierunek wdrażania polityki równościowej – skrótowo

określany jako „równość szans” lub „brak wszelkiej dyskryminacji” – wskazuje na radykalny sprzeciw wobec wszelkich form nierówności. Od momentu akcesji unijnej ustawodawca krajowy jest zobowiązany implementować treść poszczególnych dyrektyw, co – jak pokazuje praktyka – nie jest zadaniem prostym i oczywistym. Co prawda w Polsce równość wszystkich obywateli jest gwarantowana konstytucyjnie, obowiązuje też prawny zakaz dyskryminacji (artykuł 32), jednak nie można mówić o pełnym równouprawnieniu. Wdrażanie dodatkowych rozporządzeń staje się więc warunkiem koniecznym realizacji międzynarodowych standardów.

Na przestrzeni dekad Polska podejmowała działania zmierzające do wyrównania statusów płci – jest sygnatariuszem *Konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet; Konwencji Międzynarodowej Organizacji Pracy nr 100 dotyczącej jednakowego wynagrodzenia dla pracujących kobiet i mężczyzn za pracę jednakowej wartości; Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*. Liczne zmiany pojawiły się również w Kodeksie pracy, który uszczegółowił problem dyskryminacji ze względu na płeć w stosunku pracy oraz definiuje zjawisko molestowania seksualnego. W obszarze działań podejmowanych przez państwo trzeba wymienić powołanie organów stojących na straży równouprawnienia (Parlamentarnej Grupy Kobiet, Pełnomocnika ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Komisji ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn) oraz przygotowanie projektu ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn (Grzybek 2008: 38–52). Ponadto włączenie Polski w struktury Wspólnoty przyczyniło się do opracowania sprawozdań na temat równości płci oraz cykliczne jej monitorowanie i ewaluację. Wśród najistotniejszych raportów warto wskazać następujące: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy* (GUS); *Polityka państwa wobec rodziny oraz dyskryminacja w miejscu pracy kobiet w ciąży i matek małych dzieci; Kobiety w społeczeństwie: równouprawnienie czy dyskryminacja; Kobiety i mężczyźni o podziale obowiązków domowych* (2006); *Wiek emerytalny kobiet i mężczyzn; Opinia społeczna o sytuacji kobiet w Polsce* (2007); *Kobiety w Polsce* (2008), *Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet* (2009); *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy* (2012); *Kobiety w finansach* (2015); *Kobiety we władzach spółek giełdowych w Polsce* (2015). Wszystkie wymienione przynosiły istotne informacje o miejscu kobiet w strategicznych obszarach społecznych, potwierdzając równocześnie fakt ich dyskryminacji lub marginalizacji. Rząd zobowiązał się przeciwdziałać problemowi. Realizacja polityki GM na szczeblu rządowym polegała na realizacji wielu projektów antydyskryminacyjnych prowadzonych przez Departament ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej. Przyznane fundusze strukturalne, zwłaszcza te w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, pozwoliły na przeprowadzenie badań pilotażowych poświęconych polityce genderowej. Badania te, nadzorowane przez Krajowe struktury Wsparcia dla IW EQUAL i UNDP Polska, wskazują uchybienia we wdrażaniu GM. Podstawowe zarzut dotyczy tego, że polityka jest prowadzona pod względem ilościowym, co nie niesie za sobą zmian o charakterze jakościowych, które skutkowałyby trwałą zmianą społeczną (Ornacka, Mańka 2011: 138). W tym kontekście warto podkreślić powstanie specjalnych konwencji i inicjatyw legislacyjnych, które pozwalają regulować i kontrolować stopień równouprawnienia we wielu dziedzinach życia społecznego. Jedną z ważniejszych jest

Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej – dokument antydyskryminacyjny o randze międzynarodowej, którego celem jest ochrona kobiet przed patologiami mogącymi występować w środowisku domowym (zwłaszcza przemoc fizyczna, psychiczna, seksualna, ekonomiczna). Chociaż kluczowym podmiotem Konwencji są kobiety i dziewczęta (jako bardziej narażone na przemoc niż mężczyźni i chłopcy), to wykładnia znajduje zastosowanie do obu płci. Zalecenie ratyfikowania Konwencji spotkało się w Polsce z dużą falą krytyki niektórych frakcji politycznych oraz Kościoła katolickiego – postrzegano ją jako zagrażającą tradycyjnemu modelowi rodziny, pojawił się także zarzut niekonstytucyjności. Niemniej w 2015 r. Konwencja uzyskała podpis prezydenta.

Wyżej przedstawione strategie praktycznej realizacji GM w Polsce pokazują, iż prawo jest podstawowym instrumentem prowadzenia polityki równościowej. Trzeba jednocześnie podkreślić, że prawo – jako narzędzie władzy państwowej – nigdy nie było doskonałym mechanizmem regulacyjnym. Uwzględniając bowiem aspekt historyczny, należy zauważyć, iż prawo – teoretycznie równe dla wszystkich i ślepe na płeć (*gender-blind law*) – zwiększało nierówności płciowe oraz dyskryminowało kobiety. Powód tego był prosty: prawo tworzyli mężczyźni, słabo zainteresowani ochroną interesów kobiet, nie znający kobiecych potrzeb czy aspiracji. Prawo zatem, jak zauważa Eleonora Zielińska, służy z jednej strony inkluzji, integracji, demarginalizacji, z drugiej zaś ekskluzji i marginalizacji poszczególnych grup społecznych – jest tym samym narzędziem dyskryminacji płciowej (Zielińska 2001: 84). Jej konkretne przejawy są następujące: niższe wynagrodzenia, nierówne traktowanie w pracy, mobbing, molestowanie seksualne, bariery w znalezieniu pracy, dyskryminacja ze względu na ciążę lub macierzyństwo, przemoc i nadużycia, marginalizacja w instytucjach publicznych. Ogół przepisów prawnych ma istotne znaczenie w społecznym pozycjonowaniu kobiet. W oparciu o teorię prawa, równouprawnienie pod względem płci dokonało się w toku trzech, sprzężonych z rozwojem cywilizacyjnym, stadiów ewolucji. W stadium pierwszym różnice między kobietami a mężczyznami (wynikające zarówno z czynników biologicznych, jak i kulturowych) powodowały gorsze traktowanie kobiet, wykluczenie ich ze sfery publicznej. W stadium drugim kobiety zaczęto postrzegać jako równe mężczyznom, co zapoczątkowało proces włączania ich do pewnych przestrzeni związanych np. z polityką czy władzą. Z kolei w stadium trzecim dochodzi do umocnienia wcześniej zapoczątkowanych zmian – co w teorii oznacza wyrównanie szans kobiet i mężczyzn (Zielińska 2001: 84–85). Wraz z rozwojem cywilizacyjnych i dynamicznie zachodzącymi procesami emancypacji społecznej zostały powołane instytucje realizujące w praktyce postulaty równościowe, np. Parlament Europejski, Rada Europejska, Komisja Europejska, Trybunał Sprawiedliwości, Europejski Instytut ds. Równości Mężczyzn i Kobiet. Według Katarzyny Głębickiej, unijnym priorytetem stała się polityka społeczna, której celem jest wyrównanie szans wszystkich ludzi poprzez wdrażanie zasad prawnych oraz zastosowanie odpowiednich mechanizmów finansowych (Głębicka 2002: 167).

Kwoty i parytety, czyli *gender mainstreaming* w polityce

Koncepcja *gender mainstreaming*, nazywana inaczej „polityką równościową”, polega na wdrażaniu idei równości płci do głównego nurtu działań politycznych. Powstała w Pekinie, w 1995 r., podczas IV Światowej Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych. Przyjęto wówczas deklarację pekińską, której postulaty dotyczyły wzmocnienia pozycji i roli kobiet, ochrony ich praw, sprawiedliwego podziału dóbr, stanowisk, przywilejów. Jak podkreśla Barbara Unmüßig, deklaracja była ważnym krokiem ku zbudowaniu społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ przyczyniła się do powstania instytucjonalnych narzędzi polityki równościowej oraz uwydatniła polityczny potencjał współpracy międzynarodowej (Unmüßig 2005: *passim*). Dokument końcowy konferencji (*Platform for Action*), wynik historycznego porozumienia i kompromisu, przyjęło i sygnowało 189 państw. Główne postulaty *Platformy dla działania* dotyczyły przede wszystkim:

1. ochrony i poszanowania praw kobiet, w myśl zasady, że prawa kobiet są integralnym elementem uniwersalnych praw człowieka;
2. szerzenia idei równości i równouprawnienia, przy założeniu, że równość płci warunkuje demokrację i rozwój społeczeństwa obywatelskiego;
3. propagowanie haseł polityki równościowej w krajach przyjmujących dyrektywy polityki równości (<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/plat1.htm>).

Ostatnia wytyczna okazała się trudna w realizacji w krajach byłego bloku wschodniego (Polska, Słowacja, Czechy), postrzeganych jako konserwatywne i tradycjonalistyczne. W tych bowiem państwach polityka równościowa nigdy nie była kluczowa, jeśli w ogóle brano ją pod uwagę (koncentrowano się raczej na gospodarce i finansach niż na wyrównywaniu szans kobiet i mężczyzn). Dopiero za sprawą dynamicznie rozwijającego się aktywu społecznego (przede wszystkim ruchów i organizacji kobiecych prowadzących kampanie społeczne i manifestacje w obronie interesów kobiet) postulaty równouprawnienia oraz sprawiedliwego traktowania nabrały społecznej nośności i znaczenia.

B. Unmüßig twierdzi, iż włączenie *gender* do mainstreamingu politycznego jest strategią radykalną, gdyż obliguje wszystkich aktorów społecznych do przestrzegania zasady równości płciowej. Zdaniem niemieckiej feministki koncepcja *gender mainstreaming* powinna stać się zarzewiem rewolucyjnej zmiany kulturowej, polegającej na odejściu od kultury zorientowanej patriarchalnie ku kulturze matriarchalnej (co oznacza symboliczną dominację kobiet w sferze płatnej pracy, seksualności, podziału obowiązków domowych, instytucji państwowych i obywatelskich). Przyjęcie takiej perspektywy budzi opór społeczny, ponieważ patriarchyat jest zakorzeniony w świadomości społecznej i traktowany jako pierwszy i podstawowy system sprawowania władzy: „mężczyźni utrzymują władzę na rynku pracy, w instytucjach nie tylko politycznych, ale też w większości instytucji kulturalnych i społecznych związanych ze sztuką, mediami, organizacjami religijnymi i wojskiem” (Bradley 2008: 61).

W społeczeństwach konserwatywnych, odstępujących od ideałów polityki feministycznej, program *gender mainstreaming* wciąż jest słabo akceptowany, z uwagi na niewystarczające zaplecze instytucjonalne, brak wiążących aktów prawnych w zakresie wdrażania polityki równości, arbitralne lub stereotypowe postrzeganie płci, które hamują procesy demokratyzacji i powstanie społeczeństwa obywatelskiego.

Słabości strategii GM ujawniono w 2005 roku podczas sesji Organizacji Narodów Zjednoczonych „Pekin+10”. Po dziesięciu latach od pierwszej konferencji pekińskiej doszło do podsumowania i oceny idei *gender mainstreaming* pod kątem skuteczności, możliwości, tempa wprowadzanych zmian. Okazało się, że koncepcja GM wciąż jest postrzegana jako egzotyczna, słabo zweryfikowana w praktyce życia codziennego, bazująca na uproszczonym rozumieniu równości płci i fałszywym przekonaniu o możliwości zmiany (fałszywym – z powodu braku mechanizmów regulujących postępowanie w tym zakresie). Oceniając skuteczność polityki równości, wskazywano również na brak woli politycznej decydentów, by ją zaakceptować i wdrożyć, co spowodowało, że ta polityka mieści się bardziej w sferze deklaracji, niż jest faktycznie wcielana w życie. Pomimo pisemnych zobowiązań państw członkowskich UE dotyczących ratyfikacji polityki równości, stale poszerzanego katalogu programów równościowych (m.in. o *Mapę drogową na rzecz równości*), licznych raportów dotyczących spraw równouprawnienia, trudno zauważyć gruntowne zmiany jakościowe, zwłaszcza w krajach neokonserwatywnych, gdzie dominuje lobby ultraprawicowe. Nierozwiązywalnym problemem wciąż zdaje się brak świadomości, brak ekspertyz, brak pieniędzy, bez których wdrożenie założeń emancypacyjnych nie jest możliwe (Rees: *passim*).

Mimo uchybień i trudności w praktycznej realizacji idei polityki równości, GM wciąż pozostaje najważniejszym antydyskryminacyjnym instrumentem prawnym Unii Europejskiej. Program *gender mainstreaming* zawiera się w dążeniu do wyrównania znaczenia płci we wszystkich dziedzinach życia (zwłaszcza w polityce), jak również statusowej unifikacji kobiet i mężczyzn. Konkretyzując: chodzi tu o włączanie problematyki równości płci w aktywność polityczną oraz wprowadzanie odpowiednich środków legislacyjnych umożliwiających osiągnięcie tej równości podczas planowania, monitorowania, ewaluacji poszczególnych procesów politycznych (Pacześniak 2006: 76–79).

Zinstytucjonalizowanym narzędziem *gender mainstreaming* są kwoty i parytety, które otwierają drogę do pełnej demokratyzacji sfery publicznej, pluralizmu wyborczego, równej partycypacji. Kwota gwarantuje kobietom odpowiedni, wyznaczony procentowo, podział miejsc na listach wyborczych (20%, 30% lub 50%) oraz – jeśli dotyczy polityki wewnętrznej partii – zapewnia udział we władzy na stanowiskach kierowniczych. Parytet z kolei dotyczy wszystkich członków społeczeństwa (zarówno kobiet i mężczyzn), zakłada równy podział władzy (50:50) oraz zrównoważoną partycypację (50:50, ewentualnie 40:60 lub 60:40), przy czym najniższy wskaźnik reprezentacji płci w procesach decyzyjnych winien wynosić 40%. Inaczej mówiąc, kwota polega na rezerwowaniu miejsc wedle organizacyjnie określonej strategii, natomiast parytet to żądanie równego przydziału stanowisk, urzędów czy funkcji dla obu płci. Systemy parytetowe i kwotowe zmierzają w kierunku sprawiedliwego dzielenia stanowisk już na poziomie weryfikowania

i wystawiania kandydatur. Jest to fakt kolosalnej wagi, gdyż już w tym polu zaobserwować można wykluczanie kobiet z grona potencjalnych podmiotów politycznych, co z kolei jest przedwstępnym przejawem totalitaryzmu i wykoślawia ideę demokracji. Dostrzegając ten problem, Sylviane Agacinski wskazuje, że żadna partia polityczna nie jest na tyle autonomiczna, ażeby nie podlegać demokratycznym regułom funkcjonowania, w oparciu o które odbywa się rekrutacja kandydatów. Jeśli więc w ustawodawstwie wyborczym uwzględnia się minimalny wiek kandydatów, to podobnie płeć powinna być kategorią stanowiącą o sprawiedliwym podziale władzy. Wszak fakt bycia kobietą jest jednym z dwóch najbardziej znanych sposobów bycia człowiekiem w społeczeństwie (Agacinski 2000: 7). Podobnie potrzebę wprowadzania kwot, jako mechanizmów politycznej promocji kobiet, widzi Agnieszka Graff, zwracając uwagę, iż marginalizacja kobiet rozpoczyna się już na najniższym szczeblu organizacji – podczas układania list wyborczych. Nieobecność kobiet w polityce nie wynika więc z ich niechęci do podejmowania tego rodzaju działalności czy braku elektoratu, ale z marnego poparcia kierownictwa partyjnego, które rekrutuje kandydatów, sugeruje kolejność na listach, lobbuje. Graff podkreśla, że miejsca na listach nie są ustalane w sposób obiektywny, ale zależą od personalnych umów i interesów partyjnych, „takie ustalenia powstają w międzypartyjnych przetargach, a do niedawna także podczas obsadzania miejsc na liście krajowej. W parlamencie zasiadają osoby, które uzyskały bardzo niewiele głosów, ale z różnych względów są ważne dla swoich partii. Zgadzamy się więc na kryteria ideologiczne, majątkowe, towarzyskie, regionalne – lecz oburza nas kryterium płci” (Graff 2001: 54).

Strategia parytetu i kwoty ma jednak swoje minusy i budzi pewne wątpliwości. Przede wszystkim dlatego, że administrowanie płcią, polegające na arbitralnych podziałach miejsc na listach partyjnych, prowadzi do deregulacji zachowań wyborczych, przeniesienia akcentu z merytorycznej oceny kandydata na jego płeć (w gruncie rzeczy cechy drugorzędnej wobec zdolności, inteligencji, zaangażowania, charyzmy, wykształcenia, kwalifikacji). Negatywnym tego skutkiem są poważne uchybienia w funkcjonowaniu mechanizmów demokratycznych. Wprowadzanie kwot nie sprzyja politycznej emancypacji kobiet, a nawet jej szkodzi, wypycha bowiem płeć w sztuczne ramy porządku społecznego, gdzie kobieta zajmuje na tyle słabą pozycję, że należy ją oddolnie wzmacniać. To zaś uzmysławia, że kobiety, upominając się o takie wzmocnienie, nie chcą konkurować o władzę na identycznych warunkach co mężczyźni oraz godzą się na różnicowanie ścieżek dostępu do ważnych pól instytucjonalnych. Tym samym polityka parytetu zamiast wyrównywać – różnicuje oraz segreguje, ponieważ odbija dokładnie ten sam mechanizm dyskryminujący, któremu przeciwstawiają się feministki. Poza tym utrwała stereotypy płciowe, w świetle których kobieta jest słabsza i gorsza, więc należy ją systemowo wzmacniać. Jak twierdzi Marie Pisier, parytet paradoksalnie osłabia pozycję wyjątkową kobiet, gdyż zamyka je w „iluzorycznej tożsamości kolektywnej i desolidaryzuje z innymi grupami dotkniętymi przez dyskryminację ekonomiczną, etniczną, religijną. Czyniąc z Jednego Dwoje, nie przekształca się symboliki uniwersalizmu, ale pozbawia go jego subwersywnej logiki” (Pisier 2001: 51). Bez wątpienia system parytetowy przynosi zmiany ilościowe w sensie większej liczby foteli sejmowych

zajmowanych przez kobiety, lecz nie skutkuje większą zmianą jakościową, reorganizującą społeczne normy i wartości.

Strategia kwotowych podziałów poniekąd przeczy ideałom sprawiedliwości społecznej i założeniu, że wszyscy ludzie są równi bez względu na płeć, wiek, wyznanie, pochodzenie. Parytetowanie tym samym obraca się przeciwko samym kobietom – skoro bowiem chcemy dążyć do niwelowania różnic, nie należy ich wprowadzać i nadawać im mocy prawnej. Promowanie jednej strony zawsze odbywa się kosztem marginalizacji drugiej, przyznając komuś pewne „nadprawa” lub dodatkowe przywileje, kogoś trzeba ich pozbawić. Parytetowanie – jako sposób demokratyzacji stosowany w wielu krajach Wspólnoty: Francji, Belgii, Hiszpanii, Portugalii, Słowenii – jest w pewnym sensie nagięciem standardów państwa prawa, protezą faktycznej emancypacji, która powinna rozpocząć się od zmian świadomościowych.

Gender budgeting: dwie płcie – dwa budżety

Gender budgeting stanowi ważną część horyzontalnie prowadzonej polityki *gender mainstreaming*. Dotyczy podziału środków finansowych i dóbr materialnych ze względu na płeć kulturową. Nazwa powstała w Australii w 1984 roku (Bartle, Rubin, College: *passim*), natomiast idea narodziła się na przełomie lat 60. i 70. XX wieku pod wpływem postulatów feminizmu drugiej fali, który znacząco poszerzył zakres kobiecych oczekiwań i roszczeń. Spopularyzowany wówczas slogan „prywatne jest polityczne” zakładał zniesienie granic pomiędzy sferą prywatną i publiczną. Kobiety zaczęły domagać się prawa do decydowania o własnym ciele i seksualności, szerokiego dostępu do antykoncepcji i aborcji, dyskusowania ich spraw w toku ogólnej debaty. Napływ drugiej fali feminizmu rozbudzał w kobietach potrzebę aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie, partycypacji politycznej, podejmowania decyzji dotyczących reform społecznych, aktywności na rynku pracy (Ślęzka 1999: 473–486, Tong 2002: 34–50). Praca w sferze płatnego zatrudnienia stała się palącym problemem, który domagał się rozwiązania. W tym kontekście feministki zakwestionowały neutralność podziału zasobów (takich jak czas, pieniądze, uwaga, zaangażowanie, praca zarobkowa i nieodpłatna), twierdząc, iż jest on niesprawiedliwy i niezrównoważony – kobiety są angażowane do prac niskopłatnych lub nieodpłatnych, dzięki czemu mężczyźni mają możliwość kapitalizacji oraz kumulowania kapitałów. W efekcie mężczyźni skupiają w swoich rękach bogactwo i władzę, a ich ewentualnego podziału dokonują bez uwzględnienia potrzeb, aspiracji, interesów kobiet. Pieniądz jest dystrybuowany w obrębie pól instytucjonalnych związanych z aktywnością mężczyzn, służąc tym samym realizacji wyłącznie męskich celów i strategii.

Zgodnie z założeniem socjoekonomiki feministycznej, pełne równouprawnienie kobiet i mężczyzn wymaga osobnego, lecz konsensualnego budżetowania każdej płci. Chodzi tu o równy podział środków pieniężnych, a także wkładów o charakterze pozamonetarnym – tj. wykonywania prac domowych i gospodarskich, podejmowania czynności opiekuńczych lub pielęgnacyjnych nad dziećmi i innymi członkami rodziny, kierowania procesem wychowania i socjalizacji. W realizacji wymienionych czynności niezbędny jest czas, siła, zaangażowanie, które powinny być

wynagradzane w sposób wymierny. Tymczasem nieodpłatna praca kobiet w sferze prywatnej zwykle jest pozbawiana wymiaru ekonomicznego, mimo że stoi u podstaw gospodarki w wymiarze makrostrukturalnym. Obowiązki domowe oraz czynności opiekuńcze i gospodarskie są bowiem usługami na rzecz społeczeństwa, które powinny mieć ekwiwalent pieniężny. Natomiast czas, który kobiety poświęcają na wykonywanie prac pozazawodowych, jest jednocześnie czasem, który nie może być spożytkowany na działalność społeczną, zajęcia hobbystyczne, samorealizację, samodoskonalenie, edukację, zabawę, odpoczynek czy relaks. Jak podkreśla Jane Hardy, kobiety są obciążone nie tylko pracą zawodową oraz domową, lecz noszą także „trzecie brzemie”, które obejmuje podtrzymywanie stosunków wzajemności oraz produkcję żywienia od podstaw – chcą zminimalizować koszty związane z zakupem sklepowej żywności i podreperować domowy budżet, biorą na siebie ciężar domowej produkcji jedzenia (Hardy 2010: 250). Gary Becker, laureat Nagrody Nobla, podjął próbę oszacowania i wyceny pracy kobiet w gospodarstwie domowym i oszacowania jej z punktu widzenia budżetu krajowego oraz światowego. „Nowa ekonomia domowa”, inaczej nazywana „nową ekonomią gospodarstwa domowego” dotyczy zakresu zarówno płatnej, jak również nieodpłatnej pracy, którą kobiety i mężczyźni wykonują w domu. Codzienne obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego zajmują kobiecie około 6 godzin i 58 minut w ciągu dnia, podczas gdy mężczyźni na te obowiązki przeznaczają zaledwie 2 godziny 47 minut (Henderson 2006: 8). Widać więc wyraźnie, że podział obowiązków i rozkład zadań w czasie jest zdecydowanie niekorzystny dla kobiet. Nawet jeśli są zwalniane z niektórych obowiązków lub wyręczane przez partnerów, dzieci lub płatną pomoc domową, to wykonują pracę emocjonalną i umysłową związaną z organizowaniem i planowaniem życia rodzinnego (biorą na siebie odpowiedzialność za listę zakupów, rodzaje posiłków, zajęcia szkolne i pozaszkolne dla dzieci, niedomagania rodziców i teściów, transport do lekarza, korepetytora itp.). Ta z reguły nieuświadomiona nierówność jest przyczyną mniejszej aktywności społecznej kobiet lub ich całkowitego wycofania się ze sfery publicznej. Kobiety, obciążone pracą produkcyjną i reprodukcyjną, mają ograniczone możliwości dysponowania czasem, pieniędzmi i innymi dobrami, co z kolei nie umożliwia im podniesienia przypisanego im statusu lub zmiany miejsca w społecznych hierarchiach prestiżu. W niektórych przypadkach może to być powodem niższego kapitału intelektualnego oraz kulturalnego kobiet, a w konsekwencji wykonywania nisko płatnych profesji lub specjalizowania się w nieodpłatnej pracy domowej. Zależność tę obrazuje negocjacyjny model podziału pracy Notburgi Ott, według którego efektywność kobiety zmniejsza się, kiedy ma ona mniejszą możliwość zarobkowania oraz inwestowania. Jeśli kobieta rezygnuje z pracy zarobkowej i decyduje specjalizować się w produkcji dóbr i usług na rzecz gospodarstwa domowego, to naraża się na utratę rynkowych inwestycji w siebie oraz zaniżenie wartości swego kapitału ludzkiego z powodu jego niewykorzystania (Dijkstra, Plantega 2003: 50).

Kobiety i mężczyźni nie stanowią homogenicznych grup, różnią się pod względem możliwości, predyspozycji, interesów, dążeń – w zależności od przynależności etnicznej, miejsca zamieszkania, wyznawanej religii, seksualności itd. Wszystko to powoduje, że sposób finansowania i podział środków budżetowych

oraz pozabudżetowych powinien być adekwatny do potrzeb danej płci. Polityka budżetowania ze względu na płeć dotyczy nie tylko środków pieniężnych (dotacji, podziału podatków i przychodów), ale wpływa na działania pozabudżetowe (np. na podział pracy, pozycję społeczną, aktywność). Dystrybuowanie zasobami na sposób genderowy pozwala wyeliminować dysproporcje i niesprawiedliwości pomiędzy obiema płciami, poprzez skuteczne i efektywne zarządzanie środkami o znaczeniu monetarnym i pozamonetarnym. Podstawą budżetowania pod kątem płci jest przeciwdziałanie stereotypom i kwestionowanie tradycyjnych konstruktów płci, gdzie role płciowe określają zakres praw i obowiązków. Poza tym istotne jest dążenie do równego podziału zasobów, czyli sytuacji, gdy wydatki i przychody kobiet i mężczyzn będą zbalansowane pod kątem potrzeb obu płci i będą służyć osiągnięciu ich dobrostanu. Budżetowanie ze względu na płeć dotyczy wydatków publicznych oraz planów i decyzji dysponowania funduszami państwowymi oraz prywatnymi. Procedura budżetowania, by zachowała proceduralny ciąg, powinna przebiegać w czterech fazach: opracowanie projektu budżetu, uchwalenie go, a następnie wykonanie i kontrola (Bałandynowicz-Panfil, Opacka 2005: 80–81). Wdrażanie polityki *gender budgeting* wymaga więc zmian w podejściu do idei równouprawnienia płci nie tylko na poziomie władzy państwowej, lecz przede wszystkim rodzinnej – co sugeruje zrównoważony podział obowiązków pozazawodowych, związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad dziećmi.

Zakończenie

Aktywność społeczna kobiet oraz związany z nią problem marginalizacji i/lub dyskryminacji ze względu na płeć jest tematem szeroko dyskutowanym w Polsce, zwłaszcza po włączeniu kraju w struktury Unii Europejskiej. Akcesja i członkostwo wymaga bowiem akceptacji i implementacji polityki równościowej, która stanowi fundament Wspólnoty.

Wdrażanie idei równości międzypłciowej polega na przyjęciu odpowiednich strategii i prerogatyw w procesach administrowania płcią. Istotną rolę odgrywają w tym kontekście przedstawione w artykule zinstytucjonalizowane programy wyrównywania szans – *gender mainstreaming* i *gender budgeting*. Pomimo że nie mają one charakteru wiążącego dla wszystkich państw członkowskich, to stanowią punkt odniesienia dla ewentualnych aktów normatywnych z zakresu ochrony praw człowieka (zwłaszcza równości, sprawiedliwego traktowania, tolerancji, antydyskryminacji). Poza tym służą demokratyzacji, stanowiąc tym samym warunek powstania państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego.

Proces wdrażania polityki równościowej musi być prowadzony szeroko i z uwzględnieniem dalekiej perspektywy – dlatego też oprócz przedstawicieli rządu proces ten powinien angażować sektor biznesu, media oraz organizacje pozarządowe. Działalność tych ostatnich jest szczególnie ważna w propagowaniu wiedzy na temat równości, sprawiedliwości i równouprawnienia. Jeśli bowiem brakuje w społeczeństwie dostępu do informacji, w jaki sposób należy minimalizować problem nierówności, to pojawia się stan bezładu, chaosu, bezradności. Można więc śmiało zaryzykować stwierdzenie, że niezajomość polityki unijnej w zakresie

gender stanowi podstawową barierę utrudniającą emancypację i aktywizację społeczną kobiet. Jak trafnie diagnozował niegdyś Florian Znaniecki: „miliony obywateli, nawet w ustroju demokratycznym, nie reagują na większość czynności grup ustawodawczych, ponieważ nie są świadome istnienia jakiegokolwiek związku między nowymi prawami wynikającymi z owych czynności a własnymi interesami i dążeniami” (Znaniecki 1992: 232).

Bibliografia

- Agacinski S. 2000. *Polityka płci*, M. Falski (przeł.). Warszawa.
- Bałandynowicz-Panfil K., U. Opacka. 2005. *Gdańska inicjatywa budżetowania pod kątem płci. Analiza Gender Budget*. Gdańsk.
- Bojar H. 2000. *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej*. Wrocław.
- Boruta I. 1996. *Równość kobiet i mężczyzn w pracy w świetle prawa Wspólnoty Europejskiej. Implikacje dla Polski*. Łódź.
- Bradley H. 2008. *Płeć*, E. Chomicka (przeł.). Warszawa.
- Florek L. 2001. *Równość traktowania mężczyzn i kobiet*. W *Równość Praw Kobiet i Mężczyzn*, Warszawa.
- Głąbicka K. 2002. *Europejska przestrzeń socjalna. Zarys problematyki*. Warszawa.
- Graff A. 2001. *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Warszawa.
- Grzybek A. 2008. *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał?*. Warszawa.
- Hardy J. 2010. *Nowy polski kapitalizm*, A. Czarnecka (przeł.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Henderson H. 2006. *Nieopłacalna praca kobiet – jak ją traktować, żeby skutecznie tworzyć podstawy opiekuńczego społeczeństwa*. Łódź.
- Humm M. 1993. *Słownik teorii feminizmu*. Warszawa.
- Ornacka K., J. Mańka. 2011. *Gender mainstreaming w wybranych obszarach dyskryminacji w Polsce*. W *Gender w społeczeństwie polskim*, K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka (red.). Kraków: Wyd. Nomos.
- Pacześniak A. 2006. *Kobiety w Parlamencie Europejskim. Przełamywanie stereotypu płci w polityce*. Wrocław.
- Pisier E. 2001. „Płeć nie jest gwarancją”. *OŚKA* (2).
- Dijkstra A.G., J. Plantega (red.). 2003. *Ekonomia i płeć*, A. Grzybek (przeł.). Gdańsk: Wyd. GWP.
- Rees T., *Gender Mainstreaming: Misappropriated and Misunderstood?* [http://www.rs.boell.org/downloads/Gender_Mainstreaming_Web_EN\(1\).pdf#page=6](http://www.rs.boell.org/downloads/Gender_Mainstreaming_Web_EN(1).pdf#page=6)
- Ślęczka K. 1999. *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice.
- Tomczyk J. 2010. *Kobieta w polityce – podmiot marginalizowany?* A. Rosół, M.S. Szczepański (red.). *Tolerancja*. Studia i Szkice, tom XV. Częstochowa.
- Tong R.P. 2002. *Myśl feministyczna*, J. Mikos, B. Umińska (przeł.). Warszawa.
- Unmüßig B. 2005. *Nachdenken üßer Gender Mainstzg. Bilanz einen radikalen gesellschaftspolitischen Konzepts zehn Jahre nach der Weltfrauenkonferenz in Peking*, HBS concept paper
- Walter G.S., W.S. Cookiem, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, M. Kacmajor (przeł.). Gdańsk: Wyd. GWP.

- West C., D.H. Zimmerman. Doing Gender. W *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*, S. Fenstermaker, C. West red. New York: Routledge.
- Wolska K. 2008. *UE a równość płci*, www.kobieta.gov.pl.
- Wóycicka I. 2004. Women in the Polish Retirement System. W *Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition left Women Behind?* World Bank, Report Nr 29205.
- Zielińska E. 2001. Sytuacja kobiet w świetle zmian legislacyjnych okresu transformacji. W *Kobiety na przełomie wieków: nowy kontrakt płci?* M. Fuszara (red.). Warszawa.
- Znaniecki F. 1992. *Nauki o kulturze*, J. Szacki (przeł.). Warszawa.

Gender mainstreaming w polityce – gender budgeting w ekonomii.

Europejskie programy aktywizacji społecznej kobiet

Artykuł przedstawia teoretyczne założenia i praktyczne zastosowania *gender mainstreaming* i *gender budgeting*. Są to programy wyrównawcze, inicjowane przez Unię Europejską, których celem są aktywizacja obywatelska oraz promowanie takich wartości jak: równość, konsensus, dialog i porozumienie, sprawiedliwe traktowanie, proporcjonalny podział i dystrybucja dóbr lub kapitałów (nie tylko finansowych, lecz także kulturowych i społecznych). Programy te obejmują szereg zinstytucjonalizowanych instrukcji i zaleceń, stworzonych po to, by poprawić sytuację społeczno-polityczno-ekonomiczną wszystkich obywateli, ze szczególnym uwzględnieniem kobiet. Ukierunkowanie na kobiety wynika z faktu, że w wielu krajach członkowskich UE (pomimo obowiązującego ustawodawstwa antydyskryminacyjnego oraz istnienia licznych instytucji stojących na jego straży) stanowią one grupę defaworyzowaną i marginalizowaną w sferze publicznej.

Gender mainstreaming in politics – gender budgeting in economy.

European programs of social activation of women

The article presents the theoretical assumptions and practical applications of gender mainstreaming and gender budgeting. These are compensatory programs initiated by the European Union, which aim is to stimulate and promote civic equality, fairness, proportional distribution of wealth. They include a number of institutional measures aimed at improving the social situation of all citizens, with particular attention to the situation of women, because women – in many countries of the European Union – are disfavored.

Słowa kluczowe: Unia Europejska, kobiety, równość płci, gender mainstreaming, gender budgeting, polityka

Keywords: The European Union, women, gender equality, gender mainstreaming, gender budgeting, policy

Justyna Tomczyk – socjolog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Specjalizuje się w zakresie socjologii polityki ze szczególnym uwzględnieniem aktywności obywatelskiej kobiet, obywatelstwa genderowego oraz polityki płci.

Dorota Nowalska-Kapuścik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Konsumpcyjne praktyki (anty) dyskryminacyjne w edukacji uniwersyteckiej. Rzec o sytuacji studenta-konsumenta

Tytułem wprowadzenia

Operatywne działania Unii Europejskiej w celu poprawy jakości życia jej mieszkańców przynoszą wymierne skutki. Wśród wielu rewolucjonizowanych obszarów funkcjonowania społeczeństwa znalazły się także kwestie związane z szeroko rozumianym prawem konsumenckim, co przekłada się na wzrost poczucia poziomu bezpieczeństwa konsumenckiego. Szczególny nacisk kładzie się na kwestię uwrażliwienia konsumentów w zakresie zwiększenia świadomości do przestrzegania ich praw, a w przypadku gdy nie są respektowane, do wzmocnienia pozycji nabywców w procesie walki o ich poszanowanie.

Proces edukowania konsumentów wymaga czasu; tym bardziej więc konieczne jest budowanie sprawnego aparatu kontroli nad poczynaniami producentów i pracodawców obecnych na rodzimym rynku, gdzie, jak wskazują wyniki badań Eurobarometru (Eurobarometr 2011), poziom świadomości i umiejętności konsumenckich jest zatrważająco niski. O ile w przypadku konsumentów UE brak podstawowych zasad konsumenckich obserwujemy wśród 31% nabywców, o tyle w Polsce ponad 34% respondentów wykazuje rażącą ignorancję w zakresie znajomości zasad ich prawidłowego funkcjonowania w przestrzeni konsumpcyjnej. Najlepiej odnajdują się oni w tych działaniach konsumenckich, które związane są z zakupem dóbr i usług nabywanych częściej od innych; najgorzej w kontekście interpretowania litery prawa i znajomości uprawnień konsumentów obejmujących metody egzekwowania roszczeń (Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów: 2009).

Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że w przestrzeniach konsumpcyjnych, które mają stosunkowo krótką historię w zakresie interpretowania ich poprzez pryzmat praw rynkowych, idea ochrony bezpieczeństwa konsumpcyjnego nie zawsze jest respektowana.

Celem artykułu jest próba zweryfikowania koncepcji o marginalizacji grupy konsumentów pobierających nauki w uczelniach wyższych. Grupę tą stanowią nabywcy próbujący łączyć dwie role społeczne: studentów i konsumentów. Podstawę metodologiczną niniejszej pracy stanowiły wywiady swobodne przeprowadzone w dwóch grupach respondentów: pierwszą z nich stanowili studenci pobierający naukę w trybie stacjonarnym; drugą – osoby studiujące zaocznie.

Uczelnie wyższe jako przestrzeń konsumpcyjna

Właściwe dla kultury konsumpcyjnej przekonanie o silnym urynkowaniu produktów i usług prowokuje do wyznaczania coraz nowych ram konsumpcyjnej działalności człowieka. Rzecz nie dotyczy zadawania prowokacyjnych pytań dotyczących zasięgu praw rynkowych. Chodzi raczej o konieczność budowania podstaw świadomości, że rynkowa gra zatacza coraz szersze kręgi docierając w takie regiony, które dotychczas zdawały się opierać rynkowym zasadom.

Kilka lat temu byliśmy świadkami przełamywania bariery dzielącej świat sacrum od profanum. Symbolem odejścia od średniowiecznej koncepcji równowagi pomiędzy sferą boską a materialną było otwarcie w grudniu 2005 roku pierwszej w Polsce kaplicy usytuowanej w przestrzeni centrum handlowego supermarketu Silesia City Center w Katowicach. Sprowokowane tym, wydawałoby się silnym przekroczeniem norm, konserwatywne społeczeństwo zareagowało mocno. Trudno dociekać, czy impulsem do zabierania głosu była obawa przed fetyszyzacją i materializacją życia społecznego, czy faktyczna troska o uchowanie przestrzeni religijnej przed postępującym uprzedmiotowieniem. Ironiczne powtarzane hasło, stanowiące parafrazę błogosławieństwa kapłana przekazywanego na zakończenie nabożeństwa: „A teraz Was pobłogosławię, abyście zdążyli na najbliższą promocję” (Jarkiewicz 2010), można – obdzierając je z oczywistego cynizmu – potraktować jako wymuszoną akceptację postrzegania Kościoła i religii jako fragmentu materialnej rzeczywistości. Pojawiające się wówczas w mediach nagłówki typu *Konsumencka religia*, *Manipulacja konsumentem* czy *Nowe świątynie konsumpcji*, choć niewątpliwie krzykliwe i przyciągające uwagę, po krótkim acz burzliwym okresie bytności w mediach nie odniosły bardziej spektakularnych efektów. Zwolennicy konsolidacji sacrum i profanum pozostają w przekonaniu, że możliwa jest takie zespolenie obu przestrzeni, bez konieczności opowiadania się po jednej ze stron. Przeciwnicy, choć co jakiś czas (zwłaszcza w kontekście cyklicznych świąt kościelnych) wprawdzie podnoszą temat, nie czują jednakże potrzeby zdyskredytowania świeckiego członu istniejącej komitywy. Doszli, zdaje się, do wniosku, iż w znacznej mierze to oni korzystają z obu „dobrodziejstw”; trudno zatem opowiadać się za likwidacją kaplicy wciąż rozrastającym się centrum handlowym.

Patrząc z perspektywy czasu, to współlistnienie przestrzeni duchowej i świeckiej pod dachami Silesii niewiele zmieniło ani w dotychczasowej koncepcji religii, ani – tym bardziej – w konsumpcji. Koegzystencja starych i nowych świątyń konsumpcji zdaje się przynosić obopólne korzyści. Co więcej, chociaż Kościół raz po raz sygnalizuje o zagrożeniach związanych z przeniesieniem środka ciężkości życia społecznego z kościołów do supermarketów, to – bardziej chyba chcąc niż nie chcąc – wciela konsumpcyjne zasady w politykę kościelną.

Dziś przed koniecznością podporządkowania się prawom rynkowym stoi edukacja, zwłaszcza ta realizowana w uniwersytetach i szkołach wyższych.

Porównywanie szkoły wyższej do centrum handlowego z pewnością nie wzbudza takich kontrowersji, jak było to widoczne w kontekście omawianej wyższej instytucji Kościoła; niemniej jednak i tutaj pojawiły się liczne głosy sprzeciwu. Jest rzeczą oczywistą, że największy protest wobec uprzedmiotowienia edukacji zgłosiło

środowisko akademickie, w którym nadal część, zwłaszcza starszej kadry, upatruje niemalże misyjnej posługi przekazywania treści edukacyjnych. Tymczasem włączenie uczelni w wir konsumpcyjnej maszyny nie jest – bynajmniej – niczym nowym. Już w 1972 roku pojawiały się głosy, iż wkroczenie uniwersytetu na rynek stało się faktem (Hejwosz-Gromkowska 2013). Nikt wówczas nie przypuszczał jednak, że takie myślenie zapoczątkuje rewolucję w postrzeganiu układu sił na linii: student – uczelnia. W Polsce taki sposób postrzegania edukacji w szkolnictwie wyższym pojawił się dopiero w latach 90. ubiegłego stulecia. To wówczas pojawiły się pierwsze próby wprowadzenia zasad rentowności i efektywności nauczania, a także podkreślono rolę konkurencji i konieczności wdrażania oraz realizowania strategii zarządzania zgodnie z zasadami stosowanymi w każdym przedsiębiorstwie (Sowa, Szadkowski 2012). Formalizacja – dość chaotycznie wprowadzanych metod postępowania – nastąpiła wraz z pojawieniem się Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 (Strategia Rozwoju Edukacji 2005). Zawarty tam zapis o fragmentarycznym urynkowaniu szkolnictwa wyższego (wprowadzenie płatnych studiów zaocznych i wieczorowych) otworzył drogę do systematycznego budowania systemu odpłatnego nauczania uniwersyteckiego.

Konieczność redefinicji statusu obu wspomnianych podmiotów zaowocowało nie tylko wypracowaniem nowej terminologii (student = konsument), ale i doprowadziło do – jeśli nie całkowitego, to chociażby częściowego – wyrównania pozycji studenta i jego Alma Mater. To mocno „urynkowione” nazewnictwo zaowocowało sprowadzeniem treści edukacyjnych do kategorii towaru. Posługując się rynkową terminologią wkraczamy w przestrzeń konsumpcji sensu stricto. Mamy zatem nabywcę–studenta, który od przedsiębiorstwa (uczelni) nabywa/kupuje towar (wiedzę). Oczywiście ten proces kupowania towaru, którym jest wspomniana wyżej wiedza, najbardziej widoczny jest w odniesieniu do uczelni prywatnych, w których kwestie zasad nabywania towaru określa umowa cywilnoprawna, którą student podpisuje w momencie przyjęcia w poczet studentów.

Łączenie edukacji z koniecznością uiszczenia za nią płatności przez długi czas odnosiło się tylko do tych osób, które proces kształcenia realizowały w trybie niestacjonarnym. Układ ten, dość jasny, regulowany był przez przepisy prawne zawarte w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 1997 (Dz. U. 1997 nr 78/483). Zgodnie z zawartym tam zapisem system edukacji wyższej przez lata funkcjonował w oparciu o podział na uczelnie publiczne i niepubliczne. Nie kwestionując specjalizacji każdej uczelni w ramach prowadzonej przez nie działalności naukowo-dydaktycznej rozdział pomiędzy podmiotem prywatnym a publicznym był czytelny: studia w tych pierwszych wyróżnionych jednostkach zobowiązywały pobierającego nauki do uiszczenia stosownej opłaty (czesne). Natomiast studia w uczelniach państwowych jawiły się jako przestrzeń tych opłat pozbawiona.

Sytuacja uległa zmianie wraz z próbą uporządkowania kwestii związanych z tzw. wiecznymi studentami, kontynuującymi naukę na drugim (i dalszych) kierunkach studiów. Nowelizacja ustawy z roku 2012 (Dz. U. 2012) wprowadziła zasadę ograniczenia tej procedury zezwalając na prawo do pobierania opłat również za studia stacjonarne realizowane w ramach uczelni państwowych. Zmiana ta otworzyła dyskusję przekraczającą ramy środowiska akademickiego nad rekonstrukcją roli

i znaczenia uniwersytetu w społeczeństwie konsumpcyjnym. Pojawiły się opinie, że w/w zapis, a zwłaszcza art. 99 ust. 1 pkt 1 a i 1 b jest sprzeczny z konstytucją, gdyż przeczy idei prawa do bezpłatnej nauki gwarantowanej w ramach Rzeczypospolitej Polskiej. Odpowiedzią na rosnące, zwłaszcza wśród studentów, niezadowolenie, było odniesienie do art. 86.1 z Ustawy o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005), w którym czytamy: „w celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki, uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii”. Dodatkowo z punktu 2 w/w ustawy wynika, iż „Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wsparcia działalności gospodarczej środowiska akademickiego lub pracowników uczelni i studentów będących przedsiębiorcami”.

Dla potencjalnego studenta-konsumenta oznacza to, że chociaż nie znajdziemy w ustawie zapisu, iż uczelnia jest przedsiębiorstwem, to w istocie tak należy ją traktować. Może ona zatem prowadzić działalność gospodarczą, która przynosi zyski przeznaczane na ustalone przez nią cele statutowe. Podobne wnioski formułuje Sąd Najwyższy, który w kwietniu 2004 w uzasadnieniu wyroku zaopiniował, że „uczelnia niepaństwowa jest przedsiębiorcą w rozumieniu art. 4 pkt 1 lit. a ustawy z dnia 15 grudnia 2000 r. o ochronie konkurencji i konsumentów (tj. Dz. U. z 2015 r., poz. 184) (Ganczar 2014).

Jest to istotne stwierdzenie z co najmniej trzech powodów:

- 1) stwarza to uczelniom (również państwowym) możliwość do pobierania opłat za niektóre świadczone przez nią usługi;
- 2) pozwala to na formułowanie zasady, że w relacji student – uczelnia można mówić o zależności konsument – przedsiębiorstwo;
- 3) uprawnia do studenta-konsumenta do korzystania z zasady ochrony jego konsumenckich praw.

Wyzwania i działania związane z realizacją roli studenta-konsumenta.

Zarys wyników badań

Prowadzone do tej pory rozważania miały jasno sprecyzowany cel. Chodziło o pokazanie, iż zmiana zapisów prawnych, a także przeobrażenia stanowiące pokłosie rozbuchanej konsumpcji niosą konieczność redefinicji sposobu postrzegania misji uniwersytetu. Sprowadzenie jej do – nie zawsze sprawnie funkcjonującego – przedsiębiorstwa rodzi potrzebę refleksji nad poziomem respektowania praw studenta-konsumenta. W sposób naturalny takie ujęcie tematu prowokuje do pochylenia się na kwestię realizowanej w ramach uniwersytetów polityki dyskryminacyjnej studentów-konsumentów oraz uczelnianych rozwiązań przeciwdziałających takim praktykom.

Materiał stanowiący podstawę niniejszej części zgromadzony został podczas wywiadów swobodnych przeprowadzonych wśród studentów jednej ze śląskich państwowych uczelni wyższych. W badaniach brali udział zarówno tzw. studenci dzienni i zaoczni. Łącznie przeprowadzono 16 wywiadów (7 – studenci dzienni, 9 – zaoczni). Scenariusz wywiadu zakładał istnienie trzech zasadniczych grup tematycznych oscylujących wokół następujących treści:

1. Uniwersytet jako przedsiębiorstwo – dylematy, zakresy działania, określenie roli studenta-konsumenta;
2. Konsumpcyjne działania dyskryminacyjne i antydyskryminacyjne – pomiędzy teorią a praktyką;
3. Edukacja antydyskryminacyjna – główne kierunki działań.

Pierwsza część pytań, o charakterze wprowadzającym, to w istocie próba wysondowania, jak studenci postrzegają funkcjonowanie współczesnego uniwersytetu jako przedsiębiorstwa oraz nakreślenie zasad, jakimi takie przedsiębiorstwo winno się kierować.

Punktem wyjścia było pytanie o to, czy w relacji student – uczelnia badani dostrzegają istnienie zależności rynkowej oraz – jeśli tak – to w jakich aspektach/elementach ta zależność jest zauważalna. Wszyscy respondenci zgodnie pokreślili, że uczelnię faktycznie można postrzegać w kategorii przedsiębiorstwa. Trudności pojawiły się przy próbie oszacowania, co to dla nich, jako podmiotu nabywającego określony produkt/usługę, oznacza. O ile w przypadku studentów zaocznych najczęściej odwoływano się do istnienia umowy cywilnoprawnej, podkreślając tym samym, że do obowiązków studenta-konsumenta należy regularne uiszczanie opłaty semestralnej, o tyle studenci dzienni mieli poważne trudności ze wytyczeniem obszaru konsumpcyjnej działalności uczelni. Pojawiające się ogólniki typu: „rozpoczynając naukę na wybranym kierunku uczelni wyższej podpisujemy umowę, która nas zobowiązuje stosować się do określonych zasad” (Respondent 3, studia dzienne) świadczą o dość powierzchownej wiedzy na ten temat. Póki co bowiem, pomimo zapisu figurującego w Ustawie o szkolnictwie wyższym, który traktuje o konieczności podpisywania umowy cywilnoprawnej z każdym studentem (nie tylko tymi studiującymi w trybie niestacjonarnym), w praktyce nie wszystkie uczelnie tego typu umowy ze swoimi studentami podpisały. Jest to zgodnie z postanowieniem przyjętym podczas Krajowej Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (2011), gdzie ustalono, że „umowy pomiędzy uczelniami publicznymi a studentami studiów dziennych to niepotrzebna biurokracja. Poczucie bezpieczeństwa powinny zapewniać regulaminy i informowanie studentów” (Chałasińska-Macukow 2011). W odpowiedzi na takie stanowisko środowiska uniwersyteckiego pojawiła się opinia prawna (Wierzbowski 2011), w której użyto sformułowania: „istnieje potrzeba zawarcia ze wszystkimi studentami pisemnych umów określających warunki odpłatności za studia jak też za usługi edukacyjne” (Wierzbowski 2011: 9). Nie oznacza to jednak, że uczelnie w pełni respektują to prawo. Próba doprecyzowania, o jakie „umowy” chodzi studentom dziennym, doprowadziła do wniosku, że mają oni na myśli bardziej regulaminy, aniżeli cywilnoprawne umowy. Oznacza to, że w istocie studenci zwracają się ku temu, co proponowała Chałasińska-Macukow. Brak umowy cywilnoprawnej nie stanowi dla respondentów przeszkody; można jednak domniemywać, że przyczyną takiego myślenia jest brak faktycznej wiedzy, co podpisanie takowej umowy gwarantuje.

Kolejne pytania koncentrowały się na kwestii ustalenia, czy właściwe jest mówienie o uczelni w kontekście przedsiębiorstwa oraz postrzeżenie edukacji jako „produktu”. Odpowiedzi wskazują na zróżnicowane podejście do tego tematu, przy czym analiza danych skłania do wniosku, że podstawowa różnica ma swoją genezę

nie, jak można było się spodziewać, w zależności od trybu studiowania realizowanego przez studentów (wydawać by się mogło, że wystąpi „naturalny” podział na studentów zaocznych, bardziej skłonnych doszukiwania się komercyjnych reguł funkcjonowania uczelni oraz dziennych, którzy za swoją edukację nie płacą), ale od roku studiów, na którym znajdują się badani. Młodsze roczniki (1 i 2) częściej odżegnywały się od myślenia o edukacji jako „towarze”, upatrując w niej szansy na „czerpanie z doświadczenia profesorów” oraz doceniając „możliwość korzystania z wiedzy i umiejętności wykładowców” (Respondent 1, studia zaoczne). Starsi respondenci wykazywali bardziej pragmatyczne podejście: „edukacja to produkt jak każdy inny. Pracę pracowników przekazujących wiedzę, począwszy od lekcji w szkołach skończywszy na kursach/szkoleniach można wycenić (Respondent 4, studia dzienne). Nie oznacza to jednak, że respondenci widzą w tym coś złego. Dominuje zdrowe, można by rzec, konsumpcyjne nastawienie, które w bardzo racjonalny sposób pozwala na sformułowanie chociażby takich wypowiedzi: „sądzę, że uczelnia powinna być traktowana jako przedsiębiorstwo [...], nie da się od tego uciec. Pracownicy uczelni tak samo jak inni pracownicy nie będą świadczyć swoich usług za darmo. I nie ma tu, różnicy czy pieniądze będą otrzymywać z kieszeni studenta, czy też ministerstwa” (Respondent 12, studia dzienne). Badani otwarcie przyznawali, że usytuowanie uczelni w przestrzeni konsumpcyjnej widoczne jest niemalże na każdym kroku. Porównywanie jej oferty do konkurencyjnych, działających na rynku podmiotów, szacowanie, kalkulowanie jakości usług i przeliczanie jej na przyszłe, indywidualne korzyści, sprawdzanie rankingów, rozpoznawalności „marki” to tylko niektóre zasygnalizowane przez badanych elementy wpisujące się w zachowania konsumpcyjne.

Pytanie dotyczące przestrzegania/nieprzestrzegania praw konsumenckich studentów otwiera drugą część tematyczną wywiadu. Zasadniczo badani wyrażali opinie, że nie zauważają rażących zaniedbań lub stosowania praktyk nierównego traktowania studenta-konsumenta. Nie oznacza to jednak, że nie pojawiały się głosy niezadowolenia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż badani są nadal studentami uczelni, odnośnie do której formułowali opinie; istnieje zatem prawdopodobieństwo, że nie zawsze w sposób całkowicie bezpośredni chcieli wyrażać swoje myśli. Dlatego też wskazywane braki/niedociągnięcia należy traktować z wyjątkową uwagą; mogą one stanowić wszakże sygnał do dalszej analizy poruszanych wątków.

Najczęściej respondenci zaznaczali, że trudności w realizowaniu roli konsumenta związane są z administracyjną obsługą, mocno zbiurokratyzowaną i sformalizowaną. Opinie typu: „nic nie można się dowiedzieć, o nic zapytać, bo panie się denerwują” (Respondent 9, studia zaoczne) lub „panuje *psychologia*; odsyłanie z jednego pokoju do drugiego” (Respondent 1, studia zaoczne), nie są odosobnione. Respondenci niejednokrotnie czują się bezradni wobec papierkomanii; skarżą się na zbędną biurokrację oraz brak jasnych, precyzyjnych (według nich) przepisów dotyczących chociażby wzorów pism, które w pokrętnych losach studenta przyszło im sporządzać. Trzeba mieć świadomość (którą respondenci, przynajmniej niektórzy, mają), że nie zawsze winny jest temu dziekanat czy inna jednostka administracji uczelnianej. Badani przyznają, że często sami „zawalają terminy”, co przekłada się na konieczność wniesienia opłaty np. tytułem powtarzania modułu, uważają

jednakże, że chcieliby, aby tym wydarzeniom towarzyszył profesjonalizm i – o własnie – traktowanie ich jako płacącego (i wymagającego) konsumenta. Jedna z rozmówczyń mówi tak: „Ja wiem, że to moja wina itd. i że muszę płacić (respondentka była reaktywowana na studia – przyp. D.N-K), ale naprawdę denerwuje mnie, że panie w dziekanacie zachowują się, jakby robiły wielką łaskę w tym, że przyjmują moje podanie. Jak kupuję buty w sklepie, to chcę, żeby ekspedientki były dla mnie miłe [...], tu powinno być tak samo” (Respondent 13, studia zaoczne). Inna dodaje: „czasami, jak mam jakąś sprawę do załatwienia w dziekanacie, to aż strach się bać [...]. Pani się wkurza, bo źle napisałam podanie i proszę o drugi formularz. A przecież jak idę kupić kieckę, to zdarza mi się przymierzać nawet z 10 i nikt mi nie marudzi” (Respondent 15, studia dzienne). Na pytanie, dlaczego zatem nie zgłaszają takich zachowań nierównego traktowania chociażby u Rzecznika Praw Studenckich lub nie kierują sprawy do Rzecznika Praw Konsumenta, nierzadko pojawiały się odpowiedzi, że „nie ma po co” (Respondent 15, studia dzienne), „lepiej machnąć ręką” (Respondent 9, studia zaoczne) lub – co ciekawe – „bez przesady, przecież to w sumie nic takiego” (Respondent 13, studia zaoczne). Oznaczać to może, że chociaż badani doświadczają momentami przejawów nierespektowania praw konsumentek, to w ich indywidualnym odczuciu nie są to sprawy na tyle poważne, aby „na poważnie” się nimi zajmować. Respondenci przyznawali, że „szkoda na to czasu i nerwów” (Respondent 13, studia zaoczne), wskazują jednocześnie, że nie są to sytuacje na tyle częste, aby wymagały zaangażowania w nie stron trzecich. Dodają również, że gdyby czuli się dyskryminowani, to poszukaliby edukacji u konkurencji. Jak mówi jeden z badanych: „Umowę z uczelnią zawsze można rozwiązać. W przypadku studiów dziennych nie ma najmniejszego problemu. W przypadku studiów zaocznych często traci się część albo całość włożonych pieniędzy, ale nie można tu mówić o łamaniu prawa z uwagi na to, że wszystko jest sprecyzowane w podpisanej przez nas umowie” (Respondent 4, studia dzienne).

Spory problem w uzyskaniu precyzyjnych odpowiedzi pojawił się w kolejnym pytaniu, dotyczącym prośby o wskazanie procedur reagowania na sytuacje dyskryminacji oraz określenia, które organy uczelni są odpowiedzialne za ich wdrażanie i stosowanie. Badani otwarcie mówili, że nie mają dostatecznej wiedzy na ten temat. Część badanych mówiła wprawdzie, że wie, że w sytuacjach dyskryminujących ich pozycję studenta-konsumenta powinni udać się do Rzecznika Praw Konsumenta; nikt jednak z badanych nie potrafił powiedzieć, kto obecnie pełni taką funkcję i gdzie takowa osoba urzęduje. Takie wypowiedzi świadczą o braku odpowiedniego przepływu informacji lub niewystarczająco skutecznego programu edukowania studentów-konsumentów w tym właśnie zakresie.

Tym stwierdzeniem przechodzimy do trzeciej i ostatniej już części wywiadu, w którym główny nacisk położono na wydobycie informacji odnośnie do realizowanej w ramach uniwersytetu polityki przeciwdziałającej dyskryminacji konsumentek, w tym na zweryfikowanie zasad funkcjonowania edukacji antydyskryminacyjnej.

Stosunkowo pozytywnie wypowiedziano się na temat teoretycznych podstaw dotyczących mechanizmów powstawania uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji. Badani akcentowali, że wykłady i ćwiczenia na ten temat dostarczają wystarczającej wiedzy w tym zakresie; co odważniejsi próbowali nawet pochwalić się znajomością

sposobów walki ze wspomnianymi powyżej zjawiskami. Jednocześnie zgłaszali potrzebę przygotowania oferty dydaktycznej zawierającej więcej zajęć praktycznych poruszających problem dyskryminacji i walki z jej przejawami w zakresie zachowań edukacyjnych. Pojawiały się także opinie o konieczności prowadzenia szkoleń lub krótkich wykładów uświadamiających studentom ich konsumenckie prawa: „Szczerze mówiąc, to do tej pory niewiele na ten temat myślałam [...], niby wiedziałam, że jestem studentką-konsumentką, ale jakoś nie zastanawiałam się, co z tego wynika” (Respondent 15, studia dzienne). Wypowiedzi w podobnym tonie było wiele. Świadczy to o zapotrzebowaniu na wdrożenie w system kształcenia treści programowych zawierających rzetelnie przekazywaną wiedzę o konsumenckich prawach studentach. Szwankuje także przepływ informacji oraz brak osób odpowiedzialnych za edukację antydyskryminacyjną, rozumianą nie tylko w kategoriach edukacji o prawach konsumenckich, ale jako całościowy kształt świadomości formułowanych działań kształtujących wiedzę, umiejętności, a także postawy oparte na idei równości i różnorodności.

Na zakończenie pozostawiono wątek podnoszący kwestię współpracy pomiędzy uczelnią–przedsiębiorstwem, a inni jednostkami gospodarczymi. Respondenci wykazali dość dobrą, choć ogólnikową wiedzę na ten temat. Oznacza to, że chociaż mają oni świadomość współistnienia nauki z gospodarką, czują również konieczność dynamizacji tego kierunku rozwoju. Podobnie jak to miało miejsce powyżej, tak i tutaj, poza ogólnym nakreśleniem tematu brakowało szczegółów, które potrafiłyby przekształcić teorię w praktykę.

Konkluzje

25 grudnia 2014 r. rozpoczął się nowy okres w życiu polskiego konsumenta. Tego bowiem dnia zaczęły obowiązywać unijne przepisy, wskazujące na potrzebę wzmocnienia pozycji konsumenta, przede wszystkim w zakresie zapewnienia mu odpowiedniej, rzetelnej wiedzy. Ponieważ student w relacji z uczelnią jest konsumentem, oznacza to, że obowiązek informacyjny spoczywa również na uniwersytetach i innych prywatnych oraz publicznych szkołach wyższych.

Współczesna uczelnia to nowoczesna świątynia wiedzy; wiedzy, która musi być dostosowana do realiów społeczeństwa konsumpcyjnego. Społeczeństwo to bowiem rządzi się swoistymi prawami, w których prawa konsumenta zdają się grać rolę pierwszoplanową. Znajomość tych praw, a także świadomość ich kultywowania zapewnia poczucie bezpieczeństwa i budowania ram konsumpcyjnej wspólnoty. W świecie konkurencji i bezwzględnej walki o konsumenta uczelnie nie mogą pozostawać ślepe na istotę budowania wiarygodnego systemu przepływu informacji przy zastosowaniu wszystkich konsumpcyjnych zasad.

Powyższy tekst nie wyczerpuje problemu; nie należy traktować go jako kompendium wiedzy o konsumpcyjnych powinnościach uczelni względem studenta-konsumenta; wyznacza jedynie kierunki dalszej eksploracji materiału. Nieposzanowanie rosnącej adaptacji uniwersytetu do konsumpcyjnych zasad godzi bowiem nie tylko w dobro jego odbiorcy (studenta), ale również – a może przede wszystkim – zakłóca prawidłowe funkcjonowanie uczelni. Oby dyskryminacyjna polityka

w zakresie konsumpcji nie spowodowało, że na sobie przetestują siłę starego, acz ciągle mocno aktualnego marketingowego hasła, że „klient ma zawsze rację”. Póki co, uczelnie ciągle jeszcze zdają się tego nie rozumieć, oby przysłowiowe „igranie z ogniem” nie wyszło im na złe.

Bibliografia

- Chałasińska-Macukow K. 2011. wypowiedź zarejestrowana podczas KRASP, 6–7.X.2011. Dostęp listopad 2015. http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4335&Itemid=106.
- Dziennik Ustaw. 2005. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dostęp listopad 2015. <http://www.bip.nauka.gov.pl/ustawy-akty-sw/>.
- Dziennik Ustaw. 1997. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dostęp listopad 2015. <http://www.bip.nauka.gov.pl/ustawy-akty-sw/>.
- Dziennik Ustaw. 2012. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dostęp listopad 2015. http://www.uz.zgora.pl/ap/docs/Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym-23052012.pdf.
- Eurobarometr. 2011. Raport z badań. Dostęp listopad 2015. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-455_pl.htm.
- Ganczar M. 2014. Uczelnia jako przedsiębiorca a nowe regulacje z zakresu ochrony praw konsumenta [opinia prawna]. Dostęp listopad 2015. <http://irsw.pl/artykulyall/uczelnia-jako-przedsiębiorca-a-nowe-regulacje-z-zakresu-ochrony-praw-konsumenta-opinia-prawna/>.
- Hejwosz-Gromkowska D. 2013. „Studenci, jaki konsumenci – komercjalizacja szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych”. *Liberte!* (14).
- Jarkiewicz K. 2010. „A teraz Was pobłogosławię, abyście zdążyli na najbliższą promocję... Kościół w supermarkecie – między ewangelizacją a komercjalizacją”. *Perspektywy* (2) : 33–48.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. 2005. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, NPR, 2007–2013.
- Sowa J., K. Szadkowski (red.). 2012. *Edufactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*. Linia Radykalna Korporacji Ha!art.
- Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów. 2009. Znajomość praw konsumenckich oraz analiza barier utrudniających konsumentom bezpieczne i satysfakcjonujące uczestnictwo w rynku. s. 36. Dostęp listopad 2015. www.uokik.gov.pl. Warszawa.
- Wierzbowski M., 2011, Opinia prawna dotycząca obowiązku podpisywania przez uczelnie wyższe umów ze studentami. Dostęp listopad 2015. www.krasp.org.pl/pliki/e302ed3d-0c383e7ea40d0e17cde9ca86.pdf.

Konsumpcyjne praktyki (anty) dyskryminacyjne w edukacji uniwersyteckiej.

Rzecz o sytuacji studenta-konsumenta

Jedną z ważniejszych ról, którą przyszło pełnić współczesnemu człowiekowi, jest rola konsumenta. Nie jest to specjalnie zaskakujące biorąc pod uwagę fakt, że zasady konsumpcyjne zdają się obowiązywać niemalże we wszystkich aspektach życia. Chociaż w ostatnich latach wzrasta świadomość praw, które przysługują jednostce z racji pełnienia jej konsumpcyjnych powinności, to jednak nie wszędzie są one respektowane. Przyczyn takiego stanu jest wiele; wśród nich decydujące znaczenie ma brak dostatecznej wiedzy oraz dostosowania

przestrzeni, wcześniej wymykających się prawom rynkowym, do realiów współczesnego rynku. Edukacja, również ta pobierana w ramach uczelni wyższej, nie jest tutaj wyjątkiem. Celem artykułu jest próba weryfikacji praktyk dyskryminacyjnych prawa studenta-konsumenta oraz działań przeciwdziałającym temu zjawisku.

Consumer (anti) discrimination practices in a university education.

About student–consumer situation

One of the most important roles a contemporary human must fulfil is the role of a consumer. It is not particularly surprising, taking into consideration that consumer rules seem to apply in almost all aspects of life. Although the knowledge of the rights of an individual due to their consumer obligations has increased in recent years, they are not respected everywhere. There are many reasons for this; lack of knowledge and adaptation of space to the realities of modern market have a decisive meaning. Academic education is not an exception here. The aim of this article is an attempt to verify activities discriminating the rights of a student-consumer and actions counteracting this phenomenon.

Słowa kluczowe: konsumpcja, edukacja, szkolnictwo wyższe

Keywords: consumption, education, higher education

Dorota Nowalska-Kapuścik – socjolożka, wykładowczyni w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół zagadnień związanych ze wzorami konsumpcyjnymi. Prywatnie mama dwójki dzieci.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VIII (2016)

ISSN 2083-7275

Maciej Duda

Uniwersytet Szczeciński

Neoliberalizm polskich *gender studies*.

Czy to *backlash* odbiera nam słuchaczki/słuchaczy?

To będzie tekst z silną tezą. Do dyskusji, choć nie dyskusyjny. Napisany z konkretnego, ujawnionego poniżej, punktu widzenia. To wypowiedź odległa od próby obiektywizującego opisu polskich *gender studies*. To tekst budowany na doświadczeniach wykładowcy. Tekst wyznanie. Jako taki staje się wyzwaniem dla akademickiej lektury¹ oraz publikacji w akademickim czasopiśmie. To zbiór doświadczeń i obserwacji wskazujących potrzebę strukturalnych reform polskich studiów genderowych². Czuję przymus spisania i wygłoszenia poniższych słów. Moja motywacja jest następująca: o tym wszystkim, o czym za chwilę napiszę/opowiem, nie powinniśmy mówić tylko w kuluarach.

Związek feminizmu i *women studies* z *gender studies* jest jasny. Nie byłoby jednych bez drugich. Związki feminizmu i neoliberalizmu nie są już tak proste i jednostronne. Niezaprzeczalnie istnieją³. Także w Polsce⁴. Wydaje się, że dziś są nawet bardziej widoczne niż związki feminizmu i lewicowości. Z pewnością w mainstreamie, mają lepszą prasę. A jak wyglądają związki neoliberalizmu i *gender studies*⁵? Czy o nich się w ogóle głośno mówi lub pisze? Wydaje się, że zależy nam na tym, by

¹ Pierwotną wersję niniejszego tekstu wygłosiłem na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w ramach konferencji *Gender – edukacja – praca II. Uczelniane rozwiązania antydyskryminacyjne* 6 listopada 2015 roku. Organizatorom i organizatorom konferencji dziękuję za tę możliwość.

² Spolszczonych derywatów od słowa *gender* oraz sformułowania „ideologia gender” nie zapisuję kursywą. Pierwsze traktuję jak uflexyjnione, więc nie obce oznaczenie płci społeczno-kulturowej, drugie jako pusty, nietożsamy z *gender* konstrukt powołany do życia przez krytyków i krytyczki polityki równościowej.

³ Doskonale pisze o nich Nancy Fraser (2014).

⁴ Źródłem najważniejszych analiz w tym zakresie jest Think Tank Feministyczny, http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=404. Na szczególną uwagę zasługują teksty Young (2000), oraz Charkiewicz (2006).

⁵ Dyskutowane są związki strategii *gender mainstreaming* i neoliberalizmu. Por. Schunter-Kleeman, Plehwe (2009), oraz Unmüßig (2008).

zależność *gender studies* i neoliberalizmu została przezroczysta, bo sami nie wiemy, co z nią zrobić, jak wybrnąć z tego zaułka.

Rozpocznę od cytatu z książki Pawła Dybla *Dylematy demokracji*, w której autor przygląda się m.in. kwestii równości i sprawiedliwości, a neoliberalizm wciąż kontrastuje z lewicowością, w rezultacie odcinając się od tej ostatniej. Lacanista traktuje ją jako projekt utopijny. Sam upomina się o realność. Nie oznacza to jednak, że do samego liberalizmu podchodzi bezkrytycznie. Oto jego słowa:

Zasadnicza różnica, jaka główne nurty myśli liberalnej dzieli od lewicowych, polega na tym, że gospodarkę traktuje się w nich jako zasadniczo autonomiczną dziedzinę, rządzącą się własnymi prawami, z którymi musi się liczyć każdy demokratyczny rząd niezależnie od tego, jakiego typu politykę społeczną chce prowadzić. Nawet więc jeśli będzie to rząd realizujący szeroko zakrojony projekt polityki społecznej, nastawiony na realizację idei równości i sprawiedliwości społecznej, to musi się on poważnie liczyć z tymi prawami, a nie dopasowywać „na siłę” gospodarkę do założeń projektu. Nie tylko więc odróżnia się tutaj wyraźnie dziedzinę ekonomii od dziedziny polityczno-społecznej, ale przyznaje się tej pierwszej wyraźny prymat. Dlatego władze demokratycznego państwa winny w swoich projektach politycznych uwzględniać przede wszystkim sytuację gospodarczą i stan finansów państwa i stosownie do nich realizować własną politykę społeczną. Jest to podstawowa zasada funkcjonowania państwa demokracji liberalnej. Jeśli ono od niej odstępuje, cena, jaką płaci za to społeczeństwo, jest na dłuższą metę zawsze nieproporcjonalnie większa niż realizowana w danym momencie polityka oszczędności w wydatkach.

Ten sposób myślenia zakłada, że kluczowe znaczenie dla sprawnego funkcjonowania państwa demokratycznego ma odpowiednie urządzenie całej sfery gospodarczej, o którą należy dbać ze względu na nią samą, tzn. orientując się według jej własnych prawidłowości i praw. Dopiero gdy gospodarka tego państwa zostanie oparta na solidnych podstawach i zyska stabilność, władze będą mogły pozwolić sobie na prowadzenie szeroko zakrojonej polityki społecznej (Dybel 2015: 207).

Analogicznie, miejsce dla *gender studies* powstanie (powstało?) na uniwersytecie dopiero wówczas, gdy sam uniwersytet odpowiednio się urządzi i będzie sprawnie funkcjonował. Czyli kiedy? – mam ochotę zapytać. Czy to rzeczywiście już się dzieje? A może dotychczas było tak, że polskie studia genderowe trwały dzięki temu, że „nowa” metodologia była po prostu odświeżająca i przyciągała słuchaczy oraz słuchaczki. Inaczej jest dzisiaj, po kilkunastu latach trwania *gender studies* w Polsce nie jest to kierunek świeży, modny. Poza Warszawą z roku na rok przyciąga coraz mniej słuchaczek i słuchaczy. Pisząc o dwudekadowym trwaniu *gender studies* w Polsce, nie mam na myśli ich kanoniczności. Niewątpliwie mają na swoim koncie osiągnięcia – to wątek na inną okazję. Dziś jednak w kilku paradygmatach widać ich wyczerpanie oraz społeczną niechęć wobec „ideologii gender”⁶. Ostatnią kwestię traktuję jako zewnętrzną i nie mając na nią wpływu, nie będę się do niej odnosił. Wszystko to jednak odciska się na kształcie i możliwości działania polskich *gender studies*.

⁶ „Ideologii gender” przyglądam się w autorskiej monografii *Dogmat płci. Polska wojna z gender* (2016).

Jeszcze raz sięgnę do książki P. Dybla. Według klasycznego liberalizmu podstawowym zadaniem państwa demokracji liberalnej ma być

pobudzenie aktywności gospodarczej prywatnych firm. [...] Dzięki temu [...] wzrastają wpływy do budżetu, to zaś z kolei przekłada się – pośrednio – na podniesienie stopy życiowej ogółu społeczeństwa. [...] z prawdziwą katastrofą mamy do czynienia, kiedy podobną strategię próbuje się urzeczywistnić w innych niż gospodarcza dziedzinach ludzkiej aktywności, np. w sferze nauki czy kultury. [...] Słowem, to, że neoliberalne poglądy na gospodarkę wolnorynkową w sposób najbardziej adekwatny określają optymalne warunki jej rozwoju, nie może prowadzić do konkluzji, iż tym samym cała sfera społeczno-kulturowa winna być poddana tym samym mechanizmom. W równej mierze nie może być ona traktowana jako ich zwykła funkcja, nieposiadająca w stosunku do nich żadnej autonomii (Dybel 2015: 189–190).

Po tej ramie mogę już pisać/mówić o tym, o czym pisać/mówić nie wypada. O pieniądzach. Na szczęście nie jestem gentlemanem. Będę mówił o własnych doświadczeniach. Zarysuję pozycję, z której się wypowiadam. Mówię spoza centrum, spoza (ponad)milionowego miasta, spoza stolicy, jednak jako mieszkaniec dużego miasta: Poznania i Szczecina – stolic województw. Mówię jako biały, nieheteroseksualny mężczyzna w średnim wieku. Mówię jako wykładowca pracujący w ramach Gender Studies UAM w Poznaniu, Gender Studies US w Szczecinie oraz Gender Studies IBL PAN w Warszawie. Mówię jako dziecko, którego przez kilka lat *Alma Mater* nie była w stanie wykarmić, ale też nie chciała z niego zrezygnować. Wówczas chronić musiałem się na liberalnym rynku pracy. Ot paradoks. Wreszcie, mówię jako stypendysta/beneficjent prestiżowego grantu, który dziś daje mi możliwość bezkolizyjnego prowadzenia badań.

Dyskusja o *gender studies* trwa od wielu lat. Mówimy o ich kondycji, merytoryce, odpieramy zarzuty ideologiczności. Powstały na ten temat osobne teksty i numery tematyczne czasopism, m.in. „Tekstów Drugich”, „UniGENDER” czy „Katedry”⁷. W ramach *gender studies* funkcjonują ekonomiczne semi- i feminaria. Sploty feminizmu i ekonomii nie są nam obce. I co z tego, skoro genderowe „być albo nie być” rozbija się o finanse, o których oficjalnie nie rozmawiamy.

Polskie *gender studies* prowadzone są w formie płatnych studiów podyplomowych. Obecnie – moim zdaniem – ich stan jest katastrofalny. W większości miast nie udaje się uruchomić grup słuchaczy i słuchaczek w każdym roku prowadzenia studiów lub utworzone grupy się rozpadają. Studia są zawieszane albo mimo nakładu prac wykładowców i wykładowczyń w ogóle nie startują. Na mapie polskich *gender studies* ciągłość, czy coroczne następstwo cechuje studia prowadzone w Warszawie i w Toruniu⁸. W Poznaniu, mimo starań, studia nie ruszają w kolejnych edycjach.

⁷ Genderowe numery wskazanych czasopism: „Teksty Drugie” nr 5, 2008, „UniGENDER” nr 1, 2010 oraz wszystkie numery „Katedry” ukazującej się w pierwszej dekadzie XXI wieku pod red. B. Chołuj, M. Fuszary, A. Grzybek i T. Oleszczuk.

⁸ Toruń to ciekawy przykład organizacji *gender studies*. Opłata, jaką za naukę uiszczają tam słuchaczki i słuchacze, jest najniższa w kraju. Ta sama wysokość opłat nie wpłynęła jednak na ukonstytuowanie się grupy studentek i studentów w Szczecinie w 2015 roku. Inną kwestią pozostaje sprawa „promocji” *gender studies* prowadzonych w Toruniu, gdzie

Podobnie jest w Szczecinie. W szerokim odbiorze jako „odpowiedzialnych” za ów stan przywołuje się *backlash*, kampanię przeciw „ideologii gender”, Kościół instytucjonalny i konserwatywnych polityków. Przez moment wydawało się nam nawet, że dzięki „wojnie o *gender*” studia przekornie wrócą do łask. Nie wróciły. A przynajmniej nie w tym zakresie, który zakładaliśmy. Niestety problemy z prowadzeniem zajęć występowały wcześniej. Przed czasem medialności „ideologii gender”. Pamiętać także należy, że oskarżenia o ideologiczność *gender studies* pojawiały się od początku ich istnienia. Wystarczy wspomnieć głośny tekst Agnieszki Kołakowskiej opublikowany w 2000 roku na łamach „Rzeczpospolitej” (por. Kołakowska 2000). W kularach nie mówimy o medialnej wojnie, mówimy o czymś innym: o ilości głów, które zgłosiły się na dany rok. O cyfrach i liczbach. Przeliczamy ilości na możliwości.

Pytania zasadnicze

Pierwsze pytanie brzmi: kto może trafić na studia genderowe w Polsce? Drugie pytanie dotyczy tego, kto może na nich wykładać. Najpierw zajmę się pierwszą kwestią. Zacznę od cytatu:

Równość wyraża się [...] w tym, że wszyscy mogą – jeżeli tylko pozwalają im na to ich predyspozycje – [...] korzystać [z ogólnych swobód – MD], oraz wysokim i równym stopniem ochrony praw, czyli równością wobec prawa. [...] Można powiedzieć, że jest to ideał maksymalnej równości i uczestnictwa w szeroko zakreślonej wolności albo jeszcze inaczej – równości w zakresie szerokiego zestawu szans (Balcerowicz 1998: 16).

Według powyższego równość to możliwość korzystania wedle predyspozycji. Tako rzecz Balcerowicz. Wydaje się też, że tako rzecz także forma i struktura podyplomowych *gender studies* w Polsce. Predyspozycje by studiować *gender* w Polsce są następujące: wolny weekend, mieszkanie w dużym mieście lub możliwość dojazdu i noclegu tamże, posiadanie wyższego wykształcenia (przynajmniej licencjackiego), możliwość uiszczenia opłaty za zajęcia, chęć studiowania. W ten sposób studia genderowe nie różnią się od innych studiów podyplomowych, nieważne czy są one aplikacyjne, czy nie.

Aplikacyjność studiów genderowych, możliwość pozyskania zawodowych kompetencji to osobny temat. Walcząc z zarzutem nieaplikacyjności, niemożliwości praktycznego wyzyskania zdobytej wiedzy, łatwo popaść w neoliberalny dyskurs, wedle którego „równość się opłaca”, a kobieta na rynku pracy musi być *superwomen*. Problematyczny jest też język kampanii informacyjnych czy promocyjnych, którego używamy, zachęcając do udziału w prowadzonych zajęciach. Ten bardzo często wykorzystuje kapitalistyczne klisze. Piszemy o zyskach dla słuchaczek/słuchaczy, o opłacalności, o inwestowaniu w siebie, o samorozwoju, przekonujemy do pozyskiwania nowych umiejętności zawodowych, rysujemy możliwości awansu, prowadzenia nowych projektów, *empowermentu* itp. Ta strategia jest zwodnicza. Korzystając z takich strategii marketingowych, musimy pamiętać o tym, kto kogo lub co instrumentalizuje i czy wynik tej instrumentalizacji – właśnie – nie chcę użyć

o wykład inauguracyjny poproszony został krytyk określający *gender studies* mianem „ideologii gender”, książd Paweł Bortkiewicz.

tego słowa, choć jest adekwatne: będzie opłacalny. Brałem udział w kampanii informacyjno-promocyjnej, którą organizowaliśmy w 2014 roku w Poznaniu, zmieniając strukturę studiów genderowych UAM, tak by były to studia aplikacyjne (kwestia spełnienia wymogów formalnych) i by zainteresować studiami pracowników i pracowniczkami różnych instytucji. Dziś wiem, że rezultatu nie osiągnęliśmy. Rezultatu mierzonego uruchomieniem kolejnego roku studium. Zabrakło zgłoszeń.

Wracając do kwestii możliwości studiowania i predyspozycji studentek i studentów. Naszą studentką rzadko zostaje kobieta w wieku określanym jako senioralny, tzw. 50+, rzadko zostaje nią też osoba z niepełnosprawnością, osoba pochodząca z małego miasta, wsi, osoba opiekująca się innymi, od niej zależnymi. Najczęściej uczymy studentów i studentki ostatnich lat studiów magisterskich, ich świeżo upieczonych absolwentów lub absolwentki. Ewentualnie przedstawiciele i przedstawicielki dobrze płatnych zawodów lub pracowników projektowych czy urzędników lub urzędniczek – jeśli otrzymają dofinansowanie z własnych zakładów pracy. To niewielki wycinek społeczeństwa, który, przepraszam za słowo, kumuluje albo lokuje się w dużych miastach. W związku z powyższym wciąż zastanawiam się, komu umożliwiamy zabranie głosu? Kogo jesteśmy w stanie wzmocnić, upodmiotowić?

Moje drugie pytanie brzmiało: kto może na *gender studies* wykładać? Poza oczywistą odpowiedzią, że to ktoś, kto posiada wiedzę i odpowiednie umiejętności, jest jeszcze inna: ktoś kogo na to stać. Oczywiście można wykładać w obcym mieście, a swoje wynagrodzenie przeznaczać na bilety PKP. Da się. Nie idzie o to, by na genderach się dorabiać. Choć dlaczego nie, skoro inne gałęzie nauki są odpowiednio dofinansowane. W dzisiejszej rzeczywistości polskich *gender studies*, będąc wykładowcą/wykładowczynią także najpierw należy sobie zapewnić byt i wolny weekend. Zanim jednak rozpocznie się cykl zajęć, wszyscy musimy sobie głośno i oficjalnie odpowiedzieć na następujące pytanie: dlaczego nie otwieramy kolejnego roku studium? Próba odpowiedzi, którą większość z nas dobrze zna, obejmuje poniższe twierdzenia:

- bo nie dysponujemy odpowiednimi środkami;
- bo preliminarz kosztów się nie kalkuluje;
- bo zgłosiło się za mało głów, brakuje dwoje, troje studentów, tak by było na zakładkę, bo przecież w trakcie roku może być odpływ i co wówczas? Jak skalkulujemy koszty;
- bo nie możemy (nie chcemy) podpisać umów ze słuchaczami i słuchaczkami w takim kształcie, który obligowałby ich do ukończenia całego cyklu;
- bo kształt studiów zależy także od tego, kto z prowadzących będzie mógł pracować za stawkę minimalną.

To nie *backlash*, to nie wojna o „ideologię gender”, to nie brak zainteresowania, tylko brak finansów uniemożliwia nam kontynuację nauczania na podyplomowych *gender studies* w wielu polskich miastach.

Narzędzia pana nigdy nie rozmontują pańskiego domu (Lurde 2015: 119)

Gender studies to jeden z działów w firmie o nazwie Uniwersytet. Gendery są jak dział HR, dział kadr albo dział socjalny, który jest nierentowny, jest kosztem i można go zlikwidować. Musi na siebie zarobić. Inaczej nie ma racji bytu. Przypomnę: „z prawdziwą katastrofą mamy do czynienia, kiedy podobną strategię [liberalnej myśli ekonomicznej – MD] próbuje się urzeczywistnić w innych niż gospodarcza dziedziny ludzkiej aktywności, np. w sferze nauki czy kultury” (Dybel 2015: 207). Może więc *gender studies* powinny być prowadzone w ramach uczelnianego pensum⁹? Może powinny mieć inną, niż podyplomowa, strukturę? Może nie powinny być dodatkiem? Przykłady poznańskie pokazują, że otwarte, darmowe wykłady genderowe przyciągają tłumy słuchaczy i słuchaczek. Darmowa nauka często cieszyła i cieszy się zainteresowaniem. Inna sprawa to odpowiedź na pytanie: jak długo i kto z nas może pracować za darmo? Zastanawiając się, a właściwie krytykując strukturę¹⁰ dzisiejszych *gender studies*, nie myślę o zakładaniu licencjackich czy magisterskich studiów genderowych. Taka zmiana nie wydaje mi się dobrym rozwiązaniem. Jej jedyną – choć poważną – zaletą jest darmowość. Taki sposób nauczania wrażliwości społecznej nie jest jednak dobrym rozwiązaniem. Przypomina budowanie specjalnych paneli w ramach różnych konferencji. Paneli o nazwie: *casus gender*, gdzie z boku lub równoległe do innego (głównego?) panelu spotyka się kilkoro badaczy i badaczek. Ich głosu nikt nie słyszy. Nikt nie dołącza do dyskusji. Taki margines potwierdza założenia organizatorów, że feminizm *gender* i *queer* to badania/perspektywy ważne, ale poboczne. Tymczasem, wymienione płynąć powinny tym samym nurtem, którym płyną kursy podstawowe. Strukturalnie powinny się z nimi łączyć. Nierozzerwalnie. Albo też – to abstrahując od rzeczywistości – powinniśmy te struktury rozsadzić.

Zdaję sobie sprawę z tego, że moje wystąpienie/tekst może być odebrane jako idealistyczne. Przecież sam nie proponuję satysfakcjonującego rozwiązania kreślonego problemu. Moje wystąpienie/tekst może też wzbudzić opór, zostać zanegowane: „u nas się nie da nic zrobić”, „nie dziś”, nie po „ideologii gender”, albo „u nas jest ok, trwamy. Nam się udaje”. Jednocześnie myślę, że kwestie ekonomii, kwestie finansów musimy oficjalnie połączyć nie tylko z kategorią *gender*. To już zrobiliśmy. Musimy je połączyć z kategorią *gender studies*, podobnie jak łączymy je z kategorią uniwersytetu. Oświecić i nazwać.

Wciąż zastanawiam się, co ma być efektem naszej pracy? Rozliczone faktury i zgodne preliminarze czy wysoki poziom społecznej wrażliwości? To źle postawione pytanie. To nie MY, tylko system musi być wrażliwy.

⁹ Powyższa propozycja nie rozwiązuje jednak problemu współpracy z ekspertami i ekspertkami spoza danej uczelni, z praktykami i praktyczkami wywodzącymi się z organizacji pozarządowych. Za krytyczny trop dziękuję profesor Bożenie Chołuj.

¹⁰ Ciekawym przykładem budowania *gender studies* wydają się studia uruchomione przez Uniwersytet Opolski. Ich struktura zakłada kształcenie studentek i studentów przebywających na stypendiach w ramach programu Erasmus, co gwarantuje stałą współpracę różnych ośrodków. Studia trwają trzy semestry i prowadzone są w Polsce oraz Turcji. Powyższe informacje pozyskałem od doktor Marzanny Pogorzelskiej w trakcie konferencji *Gender – edukacja – praca II* w Krakowie.

Zakończę tak jak rozpocząłem, cytatem. Przytoczę słowa feministki, która niegdyś wyznawała uwielbienie dla Leszka Balcerowicza. Dziś pisze tak:

Patriarchat mówi kobietom: nie podskakujcie, bo macie małe dzieci. A Adrienne Rich mówi: Będziemy podskakiwać właśnie dlatego, że mamy małe dzieci. I to jest zasadnicza różnica perspektywy w stosunku do feminizmu indywidualistycznego. Nie chodzi tylko o ten liberalny, ale też ten radykalny feminizm indywidualizmem podszyty, który dla mnie był oczywistą perspektywą w poprzednich latach – taki, który domaga się, by zapewnić kobietom bazę do bycia autonomicznymi jednostkami (Graff 2014: 400).

Może więc i dla *gender studies* jest jakieś wyjście z tej sytuacji.

Bibliografia

- Balcerowicz L. 1998. *Wolności i rozwój. Ekonomia wolnego rynku*. Kraków.
- Charkiewicz E. 2006. *Kobiety i rynek pracy w NPR. Feministyczna krytyka neoliberalnej polityki ekonomicznej*. Dostęp 23 listopada 2015. http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=13.
- Dybel P. 2015. *Dylematy demokracji. Kontekst polski*. Kraków.
- Fraser N. 2014. *Drogi feminizmu. Od kapitalizmu państwowego do neoliberalnego kryzysu*, A. Weseli (przeł.), Warszawa.
- Graff A. 2014. *Jestem stąd, rozmawia Michał Sutowski*. Warszawa.
- Klein N. 2014. *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, H. Jankowska, T. Krzyżanowski, K. Makaruk, M. Penkala (przeł.). Warszawa.
- Kochanowski J. 2006. „Wiedza, uniwersytet i radykalna demokracja. Uwagi na temat gender studies i humanistyki ponowoczesnej”. *UniGENDER* 1(2). Dostęp 23 listopada 2015. www.unigender.org.
- Kołąkowska A. 2000. „Brygady politycznej poprawności”. *Rzeczpospolita*. Dostęp 23 listopada 2015. <http://niniwa22.cba.pl/feminizm5.htm>
- Lurde A. 2015. *Siostra outsiderka. Eseje i przemówienia*, B. Szelewa (przeł.), A. Graff (wstęp), Warszawa.
- Ritz G. 2008. „Gender studies dziś. Budowanie teorii i wędrowanie teorii”. *Teksty Drugie* (5) : 9–15.
- Sokołowska-Nowak M., M. Teodorczyk. 2006. „Happy Birthday, Gender Studies! Rozmowa redakcyjna z Bożeną Umińską z okazji dziesięciolecia studiów”. *UniGENDER* 1(2). Dostęp 23 listopada 2015. www.unigender.org.
- Wilk M. 2006. „Universitas vs. Pluriversitas”. *uniGENDER* 1 (2). Dostęp 23 listopada 2015. www.unigender.org.
- Young B. 2000. *Dyscyplinarny neoliberalizm w Unii Europejskiej a polityka na rzecz równości płci*, A. Grzybek (przeł.). Dostęp 23 listopada 2015. http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=78.
- Schunter-Kleeman S., D. Plehwe. 2009. *Gender mainstreaming. Włączanie kobiet do neoliberalnej Europy?* M. Elas (przeł.). Dostęp 23 listopada 2015. http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=250.
- Unmüßig B. 2008, Gender mainstreaming. Co zostało z radykalizmu koncepcji 10 lat po Pekinie? W *Gender Mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał*, 9–16. Warszawa.

Neoliberalizm polskich *gender studies*. Czy to *backlash* odbiera nam słuchaczki/słuchaczy?

W tekście przedstawiam dzisiejszą kondycję polskich *gender studies* prowadzonych jako studia podyplomowe. W większości miast co roku nie udaje się utworzyć grup słuchaczy i słuchaczek studiów. Jako „odpowiedzialne” za ów stan przywołuje się *backlash* oraz kampanię „ideologia gender”. Niestety problemy z rekrutacją występowały wcześniej.

W wystąpieniu opisuję neoliberalny kształt płatnych studiów podyplomowych prowadzonych w dużych miastach. Uczestniczyć mogą w nich osoby dysponujące odpowiednim potencjałem ekonomicznym oraz wolnym czasem. Ważnym aspektem jest też kwestia aplikacyjności zajęć (oraz jej braku) prowadzonych w ramach GS. Zgodnie z założeniami studiów podyplomowych słuchaczki i słuchaczki GS kształcić powinny zawodowe kompetencje.

Problematyczny jest również język kampanii informacyjnych/promocyjnych, którego używamy zachęcając do udziału w prowadzonych zajęciach. Ten często wykorzystuje kapitalistyczne klisze: zysku i inwestycji w siebie.

Wystąpienie jest głosem krytycznym wykładowcy, który uczył na studiach genderowych w Warszawie oraz brał udział w kształtowaniu genderów w Poznaniu i Szczecinie.

Neoliberalism of Polish *gender studies*. Is *backlash* a reaction, which collects our students?

In this text I present today's condition of Polish *gender studies* that are conducted as postgraduate studies. In most of the cities it is impossible to form groups of students. It is believed that “responsible” for this state are *backlash* and campaign called “gender ideology”. Unfortunately these problems with enrollment have appeared earlier.

In my presentation I describe the neoliberal shape of chargeable postgraduate studies that are conducted in large cities. Joining these groups depends on economic factors and free time of the students.

An important aspect is also practical dimension of gender studies – students should develop themselves and their abilities. In accordance with the guidelines of postgraduate studies students should improve their professional skills.

There is also a problem with the language of information/promotion campaign, as we use it as an instrument to encourage people to take part in these group activities. The language very often uses capitalist and stereotypical concepts profit and investment in yourself.

The presentation is the critical voice of lecturer, who was teaching gender studies in Warsaw and was participating in forming “genders” in Poznan and Szczecin.

Słowa kluczowe: Feminizm, gender, gender studies, neoliberalizm

Keywords: feminism, gender, gender studies, neoliberalism

Maciej Duda – doktor nauk humanistycznych, związany z Poznaniem i Szczecinem, trener, wykładowca (m.in. Gender Studies Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Podyplomowe studium Gender mainstreaming przy Instytucie Badań Literackich PAN). Autor książki *Polskie Bałkany. Proza postjugosłowiańska w kontekście feministycznym, genderowym i postkolonialnym. Recepcja polska* (2013) i *Dogmat płci. Polska wojna z gender* (2016), współredaktor trzech tomów raportu „Gender w podręcznikach” (2015). Stypendysta Narodowego Centrum Nauki (Fuga 3). Obecnie prowadzi projekt badawczy pt. *Publicystyczna i prozatorska działalność mężczyzn na rzecz polskich ruchów emancyperyjnych i feministycznych w latach 1842–1939*.

*Ewa Dąbrowa, Katarzyna Jurzak-Mączka, Agnieszka Kozakoszczak, Ela Okroy,
Ewa Okroy, Magdalena Stoch, Agnieszka Sznajder, Agata Teutsch*

Standard Antydyskryminacyjny dla uczelni – wzór dokumentu

Standard Antydyskryminacyjny [nazwa uczelni]¹

Przyjęty dnia

na mocy

[nazwa i numer uchwały / rozporządzenia]

Kierując się przekonaniem o niezbywalnych i niepodzielnych prawach człowieka, które mają charakter uniwersalny i stosują się do wszystkich osób, stanowiąc jednocześnie skuteczne narzędzie budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz kreowania innowacyjnej i społecznie odpowiedzialnej Uczelni;

podzielając wizję Uczelni jako miejsca wytyczającego nowe kierunki rozwoju myśli i kultury poprzez najwyższej jakości badania oraz kształcenie w atmosferze szacunku oraz poszanowania praw i wolności każdej osoby; Uczelni skutecznie przeciwstawiającej się dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;

podkreślając, że przemoc, nierówne traktowanie i dyskryminacja ze względu na: płeć, wiek, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne i narodowe, kolor skóry (rasę), religię, wyznanie lub bezwyznaniowość, status majątkowy, stan zdrowia, tożsamość płciową i seksualną czy orientację psychoseksualną i inne – utrudniają lub uniemożliwiają wykorzystanie potencjału indywidualnego i społecznego, stanowiąc barierę w dostępie do pełnego uczestnictwa w życiu akademickim i w przygotowaniu do wejścia na rynek pracy;

jako cała społeczność akademicka [nazwa uczelni] oświadczamy, że respektujemy obowiązujące w Polsce regulacje stojące na straży praw człowieka, chroniące przed dyskryminacją i przemocą oraz dążymy do wdrażania najwyższych standardów mających na celu zapewnienie równego traktowania.

¹ Standard antydyskryminacyjny, autorstwa: Magdalena Stoch, Agata Teutsch, Katarzyna Jurzak-Mączka, Ewa Dąbrowa, Agnieszka Sznajder, Ewa Okroy, Ela Okroy, Agnieszka Kozakoszczak, udostępniony na zasadach licencji CC NC (Creative Commons, tekst do użytku niekomercyjnego, pod warunkiem uznania autorstwa, z możliwością kopiowania, rozprowadzania, przedstawiania i wdrażania w całości lub we fragmentach): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/legalcode>

Dlatego ustanawiamy niniejszy Standard antydyskryminacyjny jako obowiązujący w naszej Uczelni.

Podstawowy cel, jaki nam przyświeca, to dbanie o jakość kształcenia i zapewnienie bezpiecznego oraz wolnego od przemocy i dyskryminacji środowiska pracy i nauki. Działania te odnosimy się do takich obszarów jak: rekrutacja, kształcenie studentów i studentek, kształcenie kadry naukowej, badania i współpraca naukowa, upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury i techniki, współpraca ze społecznościami lokalnymi, zarządzanie uczelnią, działania marketingowe i promocyjne, działalność na rzecz osób studiujących, zarządzanie zasobami ludzkimi i inne.

Tym samym zobowiązujemy się do:

- 1) zapobiegania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;
- 2) reagowania na wszelkie ich formy;
- 3) promowania i prowadzenia działań systemowych na rzecz równego traktowania, adresowanych do całej społeczności Uczelni.

Zobowiązania te będziemy realizować poprzez:

- 1) umieszczenie regulacji dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz wspierania równego traktowania w dokumentach strategicznych Uczelni [nazwy dokumentów];
- 2) powołanie organu ds. równego traktowania (jednoosobowego lub kolegiального), dysponującego odpowiednimi kompetencjami i środkami, umożliwiającymi realizację założeń Standardu antydyskryminacyjnego [nazwa i dane organu];
- 3) stworzenie kompleksowego programu podnoszenia kompetencji antydyskryminacyjnych całej społeczności akademickiej (w tym w obszarze edukacji);
- 4) opracowanie i wdrożenie jasnej procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami;
- 5) podejmowanie działań wyrównawczych w celu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, oraz wspierania grup szczególnie na nie narażonych;
- 6) monitoring i ewaluację działań antydyskryminacyjnych.

Dzięki realizacji powyższych zobowiązań:

- 1) wdrażamy standardy równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji, obowiązujące w Unii Europejskiej, w tym w obszarze szkolnictwa wyższego;
- 2) ulepszamy kulturę nauczania i pracy poprzez zapewnienie wszystkim osobom związanym z Uczelnią bezpiecznego otoczenia, wolnego od dyskryminacji i przemocy;
- 3) podnosimy jakość kształcenia i badań;
- 4) ograniczamy obszary wykluczenia społecznego, poprzez wspieranie we własnym środowisku grup narażonych na dyskryminację i przemoc, w tym przemoc motywowaną uprzedzeniami;

- 5) włączamy się w zmianę społeczną na rzecz zapobiegania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, oraz promujemy i wdrażamy najlepsze praktyki w tym zakresie;
- 6) zabezpieczamy harmonijny rozwój Uczelni we wszystkich obszarach jej funkcjonowania.

Informacja o wejściu w życie niniejszego Standardu antydyskryminacyjnego oraz wszelkich regulacji z nim związanych będzie upowszechniana poprzez: [dane strony internetowej Uczelni oraz innych form upowszechniania informacji].

.....
[data, miejsce, pieczęć i podpis osoby / osób reprezentujących Uczelni]

Załącznik nr 1

Definicje podstawowych pojęć stosowanych w dokumencie Standard Antydyskryminacyjny

Poniższe definicje zostały zbudowane w oparciu o pojęcia stosowane w polskim systemie prawa oraz w opracowaniach dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji nie mających charakteru prawnego.

Zespół tworzący standard zdecydował się na takie rozwiązanie w związku z ograniczonym zakresem rozwiązań przyjętych w Ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z dnia 3 grudnia 2010 r. (weszła w życie z dniem 1 stycznia 2011 r.), która wprowadziła do prawa krajowego zakaz dyskryminacji w odniesieniu do edukacji. W obszarze oświaty oraz szkolnictwa wyższego zakaz dyskryminacji odnosi się bowiem jedynie do takich cech jak kolor skóry (rasa), pochodzenie etniczne i narodowość, pozostawiając poza obszarem ochrony pozostałe cechy wymienione w ww. ustawie (ale rozpatrywanych w odniesieniu do innych obszarów aktywności), tj. płeć, religia, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientacja seksualna.

Więcej na temat obowiązujących w Polsce regulacji prawnych dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i nierównemu traktowaniu w obszarze edukacji znaleźć można w opracowaniu r. pr. Karoliny Kędziory z Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego (PTPA) pt. Równe traktowanie w edukacji.

W niniejszym opracowaniu korzystano również z materiałów Rzecznika Praw Obywatelskich, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego, Towarzystwa Interwencji Kryzysowej, fundacji Autonomia, Fundacji na Rzecz Różnorodności Społecznej oraz informacji na portalach rownosc.info i bezuprzedzen.org

1. Dyskryminacja

Nierówne, gorsze, niesprawiedliwe traktowanie osób lub grup ze względu na ich rzeczywiste lub domniemane cechy tożsamości, takie jak: płeć, tożsamość płciowa, kolor skóry (rasa), pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia, wyznanie lub bezwyznaniowość, światopogląd, stan zdrowia i stopień sprawności, wiek,

orientacja psychoseksualna, status społeczny i ekonomiczny i in. (katalog nie jest zamknięty).

Jak już wspomniano, zakaz dyskryminacji w tzw. ustawie antydyskryminacyjnej w obszarze edukacji odnosi się jedynie do takich przesłanek jak: kolor skóry (rasa), pochodzenie etniczne i narodowość, natomiast przepisy Kodeksu pracy odnoszą się również do innych cech tożsamości: płeć, wiek, niepełnosprawność, religia, przekonania polityczne, przynależność związkowa, wyznanie, orientacja seksualna, a także zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony albo w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Jednocześnie jednak zasada równego traktowania zapisana jest w art. 32 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z którym wszyscy są wobec prawa równi/e i wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Konstytucja nakazuje zatem równe traktowanie i zakazuje dyskryminacji we wszystkich obszarach życia i bez względu na przesłankę.

Dyskryminacja oparta jest najczęściej na stereotypach i uprzedzeniach oraz jest związana z relacjami formalnej lub symbolicznej władzy w danym społeczeństwie lub społeczności (np. szkolnej, uczelnianej). Skutkiem dyskryminacji jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności oraz z szeroko pojętych społecznych dóbr i zasobów.

W literaturze przedmiotu często wymiennie z pojęciem dyskryminacja używa się terminu „nierówne traktowanie”. Należy jednak pamiętać, że nie każde nierówne traktowanie będzie dyskryminacją. O dyskryminacji mówimy wtedy, gdy określone zachowanie lub zaniechanie powodowane jest cechą tożsamości, jaką posiada dana osoba lub jaka jest jej przypisywana. Nie jest także dyskryminacją zróżnicowanie w traktowaniu, którego celem jest umożliwienie korzystania z jakichś zasobów lub praw osobom lub grupom, które ze względu na swoje cechy tożsamości mają utrudniony do nich dostęp (np. dostosowanie budynków do potrzeb osób poruszających się na wózkach albo stosowanie alternatywnych form egzaminacyjnych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności).

Nie jest także dyskryminacją stosowanie czasowych i uzasadnionych środków zwanych działaniami wyrównawczymi dla grup narażonych na długotrwałą, strukturalną, instytucjonalną i kulturową dyskryminację. Środki te podejmowane są celem wzmocnienia tej grupy lub umożliwienia jej równego dostępu do jakiegoś dobra lub usługi (np. systemy kwotowe przy przyjęciu na studia lub do pracy). Zarówno Kodeks pracy, jak i tzw. ustawa antydyskryminacyjna przewidują możliwość ich podejmowania.

Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami istnieją następujące formy dyskryminacji/nierównego traktowania: 1) dyskryminacja bezpośrednia, 2) dyskryminacja pośrednia, 3) molestowanie, 4) molestowanie seksualne, 5) zachęcanie do dyskryminowania.

1.1. Dyskryminacja bezpośrednia

Sytuacja, w której osoba fizyczna ze względu na jedną lub kilka cech jest traktowana mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji.

1.2. Dyskryminacja pośrednia

Sytuacja, w której zastosowanie wobec jakiejś osoby lub grupy osób pozornie neutralnego postanowienia, kryterium lub działania skutkuje niekorzystnymi dysproporcjami w sytuacji/położeniu danej osoby lub grupy w stosunku do osób, które nie posiadają danej cechy tożsamości, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu tego celu są właściwe i konieczne (np. stosowanie jednego sposobu egzaminowania dla wszystkich bez względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności może powodować dyskryminację ze względu na niepełnosprawność; bezwzględny zakaz wprowadzania psów na teren uczelni może spowodować dyskryminację ze względu na niepełnosprawność poprzez utrudnienie lub uniemożliwienie kształcenia osobom, które korzystają z pracy psa asystenta; wprowadzenie w zakładzie pracy tzw. kodeksu ubioru, który bezwzględnie zabroni noszenia nakryć głowy, może spowodować dyskryminację ze względu na wyznanie itp.).

1.3. Molestowanie

Niepożądane zachowanie związane z jedną lub kilkoma przesłankami tożsamości, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery, np. dowcipy zawierające przekazy antysemickie, rasistowskie, homofobiczne, seksistowskie (odnoszące się do płci), złośliwości oraz dokuczliwe i obraźliwe wyzwiska itd.

1.4. Molestowanie seksualne

Każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym wobec osoby fizycznej lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności tej osoby, w szczególności poprzez stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy. Sformułowanie „niepożądane zachowanie” akcentuje brak zgody na dane zachowania i wyrażenie wobec nich sprzeciwu.

Przykładem molestowania seksualnego mogą być np. komentarze odnoszące się do wyglądu, budowy ciała studentek lub studentów czy pokazywanie lub umieszczanie na widoku zdjęć przedstawiających kobiety jako objekty seksualne.

1.5. Zachęcanie do dyskryminowania

Przez nierówne traktowanie rozumie się także zachęcanie do powyższych zachowań oraz ich nakazywanie.

2. Zakazane jest także stosowanie działań odwetowych

Oznacza to, że np. wniesienie skargi o dyskryminację lub bycie świadkiem w takiej sprawie nie może być podstawą niekorzystnego traktowania danej osoby lub osób, a także nie może powodować jakichkolwiek negatywnych konsekwencji.

3. Ciężar dowodu

W sprawach o dyskryminację obowiązuje zasada przeniesienia ciężaru dowodu. Oznacza ona, że osoba, którą spotkała dyskryminacja, jest zobowiązana uprawdopodobnić (a nie udowodnić) fakt naruszenia zasady równego traktowania. Uprawdopodobnienie w praktyce może polegać na przedstawieniu wiarygodnej wersji wydarzeń, podczas gdy udowodnienie musiałoby polegać np. na przedstawieniu świadków zdarzenia (których w sytuacjach, w których dochodzi do dyskryminacji, w tym molestowania seksualnego, często nie ma). Wobec prawa za dyskryminację odpowiada pracodawca albo podmiot świadczący usługę (edukacyjną), a nie osoba, która bezpośrednio dopuściła się dyskryminującego zachowania.

W sytuacji oskarżenia o dyskryminację strona pozwana (np. uczelnia) będzie zobowiązana przedstawić dowody, że nie doszło do gorszego traktowania lub zaistniałe nierówne potraktowanie wynika z innych obiektywnych powodów, niezwiązanych z cechą prawnie chronioną.

Osoba fizyczna może zostać pozwana bezpośrednio wyłącznie na podstawie przepisów Kodeksu postępowania cywilnego lub karnego, które nie odnoszą się do pojęcia dyskryminacji lub nierównego traktowania.

Osoba doświadcząca nierównego traktowania może domagać się od podmiotu odpowiedzialnego za gorsze traktowanie odszkodowania, które sąd orzeka w oparciu o przepisy Kodeksu cywilnego. Art. 363 k.c. stanowi, że naprawienie szkody powinno nastąpić, według wyboru poszkodowanego, przez przywrócenie stanu poprzedniego bądź przez zapłatę odpowiedniej sumy pieniężnej.

4. Mowa nienawiści

Wszelkie formy ekspresji (wypowiedzi ustne, pisemne, przedstawienia graficzne i inne) wyszydzające, poniżające, lżące, oskarżające grupy, osoby lub inne podmioty, a także grożące im lub wzbudzające poczucie zagrożenia, ze względu na faktyczną lub domniemaną cechę tożsamości.

Mowa nienawiści rozpowszechnia, podżega, wspiera lub usprawiedliwia różne formy nienawiści oparte na nietolerancji, uprzedzeniach, dyskryminacji lub wrogości wobec osób lub grup wyłonionych w oparciu o faktyczne lub domniemane cechy tożsamości. Mową nienawiści jest publiczne wyrażanie przekonań, które deprecjują, oczerniają, dehumanizują grupę osób ze względu na jakieś cechy tożsamości. Z mową nienawiści mamy do czynienia także w przypadku publicznego zaprzeczania, trywializowania, usprawiedliwiania lub przebaczenia zbrodni ludobójstwa, zbrodni przeciwko ludzkości albo zbrodni wojennych. Jednymi z przykładów mowy nienawiści są ksenofobiczne, antysemickie, rasistowskie napisy i rysunki np. na murach albo w mediach.

W Polsce znieważanie lub nawoływanie do nienawiści na tle narodowościowym, rasowym, etnicznym, wyznaniowym albo ze względu na bezwyznaniowość jest zabronione i karalne na podstawie art. 256 i 257 Kodeksu karnego. Nie ma w Polsce przepisu szczególnego prawa karnego chroniącego wprost osoby przed mową nienawiści ze względu na inne przesłanki, jednak w zależności od stanu faktycznego zachowanie osoby używającej mowy nienawiści może wyczerpywać znamiona przestępstwa np. z art. 190, 212 lub 216 Kodeksu karnego.

5. Przemoc motywowana uprzedzeniami

Akty przemocy fizycznej, werbalnej, psychicznej i seksualnej, cyberprzemocy (przemocy w Internecie), nękania, szantażu i innych form przemocy, motywowane uprzedzeniami i nienawiścią, wymierzone w osoby lub mienie, w związku z ich rzeczywistą lub domniemaną przynależnością do grupy tożsamościowej lub związkiem z taką grupą. Przystępstwem z nienawiści będzie każde przestępstwo natury kryminalnej o opisanym wyżej charakterze.

6. Język równościowy (włączający)

Sposób świadomego stosowania języka uwzględniający wiedzę na temat jego normotwórczych funkcji. Celem stosowania języka równościowego jest zniesienie milczenia wokół obecności i wkładu poszczególnych osób i grup (np. kobiet) w tworzenie dorobku społeczeństw i ich rozwój, uwidocznienie różnorodności społeczeństwa, a także uwzględnienie perspektywy tych osób i grup.

Stosowanie języka równościowego wiąże się z przywracaniem lub wprowadzeniem sformułowań nieobecnych w bieżącym, powszechnym stosowaniu, np. żeńskoosobowych określeń zawodów (prawniczka, nauczycielka, policjantka itd.) i innych form tego typu (np. zdająca, poszkodowana itd.), a także z ujawnianiem dyskryminującego charakteru powszechnie stosowanych określeń i sformułowań (np. „ocyganić”, „oszwabić”), w tym form o charakterze etnocentrycznym i rasistowskim (np. Murzyni, kraje Trzeciego Świata itd.), oraz zaprzestaniem ich stosowania.

7. Stereotypy

Uogólnione, uproszczone i w związku z tym fałszywe przekonania dotyczące grupy społecznej lub jej członkini/członka, wyróżnionych na podstawie cechy tożsamości. Stereotyp przypisuje pewne cechy, zachowania, role społeczne wszystkim członkiniom/członkom grupy, której dotyczy, zacierając przy tym różnice indywidualne pomiędzy tymi osobami.

Stereotypy są pierwszym ogniwem łańcucha dyskryminacji – mechanizmu wyjaśniającego zależność między przekonaniem na temat grup społecznych, wyróżnionych na podstawie jednej cechy (stereotyp), ich negatywnym osądem związanym z silnymi emocjami (uprzedzenie), a gorszym traktowaniem przedstawicielek/li tych grup w różnych sytuacjach społecznych (dyskryminacja).

8. Upředzenie

Wroga, negatywna ocena lub osąd jakiejś grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie cechy tożsamości, oparta na rzeczywistej lub domniemanej przynależności osoby/osób do tej grupy. Upředzenie jest afektywnym, emocjonalnym elementem postawy, a zatem dosyć stałym stosunkiem do grupy osób, kształtowanym w dłuższym czasie i trudnym do zmiany. Wiąże się z emocjami odczuwanymi w stosunku do danej grupy, najczęściej są to emocje wartościowane negatywnie, takie jak lęk, strach czy złość.

9. Edukacja antydyskryminacyjna – każde świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności.

Załącznik nr 2

Wytyczne do działań zaproponowanych w Standardzie Antydyskryminacyjnym

Wytyczne do umieszczania w dokumentach strategicznych Uczelni regulacji dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej upředzeniami oraz wpierania równego traktowania

1. Analiza SWOT Uczelni pod kątem realizacji standardów w zakresie równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej upředzeniami.

Analiza SWOT daje możliwość rzetelnej identyfikacji mocnych (ang. *strengths*) i słabych (ang. *weaknesses*) stron Uczelni w kontekście wdrażania standardów na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy. Pozwala także zidentyfikować szanse (ang. *opportunities*) i zagrożenia (ang. *threats*) wynikające z realizacji/braku realizacji tego typu standardów przez Uczelnię.

Wynikiem analizy SWOT powinna być lista zasobów Uczelni, które może ona wykorzystać w procesie opracowania i wdrażania standardów równego traktowania oraz potencjalnych wyzwań i trudności, które należy uwzględnić w tym procesie.

2. Identyfikacja celów strategicznych Uczelni w zakresie równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej upředzeniami

Cele strategiczne Uczelni w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy powinny odzwierciedlać wartości Uczelni oraz kierunki rozwoju strategicznego. Ważne, aby cele strategiczne były określone w czasie oraz w sposób jasny identyfikowały zasoby, w oparciu o które zakładane cele zostaną osiągnięte. Istotne jest także określenie wskaźników (na poziomie rezultatów czy produktów), które pozwolą określić, na ile cele te zostały osiągnięte w określonej perspektywie czasu.

3. Weryfikacja zapisów obowiązujących w dokumentach strategicznych Uczelni

Uczelnia, dążąc do ujęcia zapisów antydyskryminacyjnych w swych dokumentach strategicznych, powinna dokonać oceny już istniejących dokumentów i zapisów oraz prowadzonych działań pod kątem realizacji zasady równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami. Efektem końcowym tak przeprowadzonej analizy powinny być rekomendacje dotyczące wprowadzenia zapisów i działań kluczowych dla faktycznej realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Warto, aby planowane do wprowadzenia zapisy odzwierciedlały cele strategiczne Uczelni w obszarze równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji, a także w sposób jednoznaczny potwierdzały brak przyzwolenia ze strony Uczelni na jakiegokolwiek przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji oraz przemocy.

4. Weryfikacja zapisów obowiązujących w innych dokumentach wewnętrznych Uczelni

Inne dokumenty wewnętrzne Uczelni to m.in. regulaminy i procedury, które regulują zasady związane z obsługą studentów/studentek, dydaktyką akademicką, jak i kwestie związane z zatrudnieniem. Dokumenty te powinny być zweryfikowane pod kątem realizacji zasady równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami.

Efektem końcowym tak przeprowadzonej analizy powinny być rekomendacje dotyczące wprowadzenia w tej dokumentacji zapisów kluczowych dla faktycznej realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Warto, aby zapisy uwzględniały kluczowe pojęcia odnoszące się do równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym pojęcia: dyskryminacji bezpośredniej, dyskryminacji pośredniej, molestowania, molestowania seksualnego (porównaj: załącznik nr 1 do niniejszego dokumentu).

Wytyczne do opracowania procedur powołujących organ ds. równego traktowania

1. Określenie uprawnień organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania powinien być wyposażony w określone uprawnienia, w oparciu o które będzie miał możliwość realnego kształtowania i realizowania Standardu Antydyskryminacyjnego Uczelni. Opis uprawnień powinien być spójny ze standardem opisywania uprawnień innych jednostek administracyjnych działających w Uczelni. Równocześnie warto zadbać o to, aby uprawnienia przypisane organowi ds. równego traktowania nie powielały czy nie wchodziły w zakres uprawnień innych jednostek administracyjnych. Dzięki temu powoływany organ będzie miał jasno określony zakres działania, a zadania dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, prowadzone będą przez kompetentne jednostki administracyjne.

2. Określenie pozycji organu ds. równego traktowania w strukturze organizacyjnej Uczelni

Organ ds. równego traktowania powinien mieć jasno określoną pozycję w strukturze administracyjnej Uczelni. Ze struktury tej powinna jasno wynikać

podległość w stosunku do władz czy określonych jednostek administracyjnych. Rekomendowanym rozwiązaniem jest bezpośrednia podległość władzom Uczelni, która pozwoli usprawnić procesy decyzyjne oraz realizację działań określonych w Standardzie antydyskryminacyjnym.

3. Opracowanie wewnętrznych dokumentów określających sposób pracy organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania powinien działać w oparciu o wewnętrzne dokumenty Uczelni, które dokładnie precyzują nie tylko zakres uprawnień tego organu oraz pozycję w strukturze organizacyjnej, ale także określają tryb jego pracy. Istnienie spisanych dokumentów zapewnia trwałość istnienia organu, gwarantując równocześnie transparentność jego działania. Rekomendowane jest stworzenie regulaminu pracy organu ds. równego traktowania oraz odnoszenie się do działania organu w strategicznych dokumentach Uczelni.

4. Kompetencje osób wchodzących w skład organu ds. równego traktowania

Organ ds. równego traktowania może być ciałem jednoosobowym lub kolegialnym. Warunkiem efektywnego działania tego typu jednostki są kompetencje osób wchodzących w jego skład w obszarze równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami.

Na kompetencje te składają się:

- a) wiedza z zakresu równego traktowania, dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, a także wiedza na temat obowiązujących przepisów prawnych w tym zakresie,
- b) umiejętności z zakresu przeciwdziałania powyższemu zjawiskom,
- c) proaktywna postawa w zakresie reagowania na sytuacje dyskryminacji i przemocy oraz na sytuacje niosące takie ryzyko,
- d) osobiste predyspozycje umożliwiające nie tylko sprawną realizację zadań organu, ale także budowanie porozumienia oraz współpracy z innymi przedstawicielkami/przedstawicielami Uczelni i angażowanie ich w realizację Standardu Antydyskryminacyjnego.

Niezwykle ważne jest także włączanie osób i grup narażonych na przemoc i dyskryminację w wypracowywanie rozwiązań, podejmowanie działań oraz konsultowanie dokumentów i programów. Organ powinien współpracować z organizacjami społecznymi, działającymi w obszarze jego kompetencji.

5. Opracowanie planu działań organu ds. równego traktowania

Działalność organu ds. równego traktowania jest wyznaczana średnio- lub długoterminowym planem działania. Plan ten powinien odzwierciedlać cele strategiczne czy operacyjne Uczelni w zakresie działania na rzecz równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy. Opracowany plan jest także podstawą do prowadzenia monitoringu oraz ewaluacji działań i aktywności podejmowanych przez organ. Organ powinien mieć opracowany krótkoterminowy (np. roczny) plan działania i harmonogram prac, gwarantujący regularność jego funkcjonowania.

6. Przypisanie konkretnych zasobów do organu ds. równego traktowania

Sprawne oraz efektywne działanie organu ds. równego traktowania zależy w znacznej mierze od zasobów, którymi on dysponuje. Mowa tutaj nie tylko o konkretnych środkach finansowych, ale także o zasobach kadrowych i organizacyjnych, które mogą usprawniać pracę organu oraz umożliwiać faktyczną, a nie tylko deklaracyjną realizację Standardu Antydyskryminacyjnego.

Wytyczne do opracowania kompleksowego programu podnoszenia kompetencji antydyskryminacyjnych społeczności akademickiej w obszarze edukacji

1. Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz reagowania na nie.

Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej (dydaktycznej, administracyjnej i zarządzającej) w zakresie przepisów dotyczących równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji polega na przekazaniu wiedzy na temat dyskryminacji w miejscu pracy, jak również sposobów reagowania na tego typu sytuacje.

Działania edukacyjne powinny obejmować także przekazywanie informacji na temat wewnętrznych dokumentów odnoszących się do równego traktowania w miejscu pracy (np. regulaminy pracy, kodeksy etyczne, wewnętrzne rozporządzenia) oraz na temat rozwiązań, z których mogą korzystać osoby zatrudnione przez Uczelnię.

Warto zaznaczyć, że przekazywanie informacji na temat przepisów dotyczących równego traktowania w miejscu pracy jest obowiązkiem Uczelni wynikającym z Kodeksu pracy.

Dla skutecznego przeciwdziałania dyskryminacji kluczowe jest również konsekwentne reagowanie na przejawy dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, mających miejsce w Uczelni.

2. Podnoszenie kompetencji antydyskryminacyjnych kadry dydaktycznej

Celem edukacji antydyskryminacyjnej kadry dydaktycznej jest podnoszenie poziomu świadomości, wiedzy oraz umiejętności w rozpoznawaniu oraz eliminacji przekazów edukacyjnych, które mają charakter stereotypizujący, dyskryminacyjny czy przemocowy.

Dzięki temu kadra dydaktyczna otrzymuje jasne wytyczne dotyczące przekazów i treści stanowiących przejaw dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, a zatem niedopuszczalnych. Proponowane działania edukacyjne powinny obejmować szerokie spektrum kryteriów, ze względu na które dochodzić może do dyskryminacji lub przemocy, wskazując równocześnie na negatywnie ich konsekwencje dla różnych osób/grup społecznych.

3. Podnoszenie kompetencji studentów/studentek wszystkich stopni w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz reagowania na nie.

Podnoszenie kompetencji osób studiujących w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, a przede wszystkim reagowania na nie, zwiększa szanse na skuteczną eliminację dyskryminacji i przemocy w relacjach interpersonalnych, działaniach grup i organizacji studenckich.

Dzięki tej edukacji ważna część społeczności akademickiej ma możliwość zdobycia wiedzy na temat praw przysługujących jej w okresie nauki, jak również później – w momencie podjęcia aktywności zawodowej.

Edukacja antydyskryminacyjna osób uczących się to projekt długofalowy, pozwalający na podniesienie bezpieczeństwa i ochrony przed przemocą poza murami Uczelni, w społecznościach lokalnych, z których pochodzą osoby studiujące.

4. Edukacja antydyskryminacyjna w programach dydaktycznych Uczelni

W ramach wdrażania standardów antydyskryminacyjnych warto uwzględnić edukację antydyskryminacyjną w przedmiotach nauczania na poszczególnych kierunkach studiów. Zalecenie to dotyczy szczególnie tych kierunków, które merytorycznie łączą się – w sposób bezpośredni lub pośredni – z zagadnieniami z zakresu równego traktowania czy przeciwdziałania dyskryminacji (np. socjologia, psychologia, pedagogika, prawo, pomoc społeczna, dziennikarstwo, zarządzanie zasobami ludzkimi, architektura, wszystkie kierunki prowadzące specjalizację nauczycielską).

Wytyczne do opracowania procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

1. Powołanie zespołu roboczego odpowiedzialnego za opracowanie procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

Procedura ta powinna być przygotowana przez zespół złożony z osób z różnych wydziałów/jednostek Uczelni, zarówno tych mających bezpośredni kontakt ze studentami/studentkami w wymiarze dydaktycznym i socjalnym, jak i tych, z którymi kontakt ma kadra zarządzająca Uczelni.

W prace zespołu powinny być także zaangażowane osoby z działu prawnego. Praca zespołu powinna uwzględniać różne perspektywy i doświadczenia. Warto także zebrać informacje na temat sprawdzonych rozwiązań stosowanych dotychczas przez Uczelnię oraz inne uczelnie krajowe i zagraniczne w omawianym obszarze. Prace zespołu może koordynować powołany wcześniej organ ds. równego traktowania.

2. Opracowanie procedury diagnozowania, zgłaszania i reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami

W procedurze diagnozowania, zgłaszania oraz reagowania na przypadki dyskryminacji i przemocy powinny zostać uwzględnione:

- a) kluczowe pojęcia definiujące zjawiska nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami (np. dyskryminacja bezpośrednia, dyskryminacja pośrednia, molestowanie, molestowanie seksualne – porównaj z załącznikiem nr 1 do niniejszego standardu);
- b) przykłady niepożądanych sytuacji oraz zachowań, które są przejawem nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy;
- c) wskazanie, gdzie i w jaki sposób należy zgłaszać przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy;
- d) określenie trybu pracy osoby/zespołu, który przyjmuje i analizuje zgłoszenia;

e) wskazanie konkretnych konsekwencji, które zostaną zastosowane wobec osób stosujących dyskryminację lub/i przemoc.

Wstępna wersja procedury powinna zostać skonsultowana przez zewnętrzne jednostki/osoby, w tym przez reprezentacje organizacji studenckich i doktoranckich.

Warto także przeanalizować procedurę w odniesieniu do konkretnego (hipotetycznego lub rzeczywistego) przypadku, aby zweryfikować jej skuteczność.

W oparciu o wnioski i rekomendacje wynikające z konsultacji, powinna zostać opracowana ostateczna wersja dokumentu. Procedura powinna zostać wdrożona w sposób przyjęty w Uczelni dla tego typu regulacji.

3. Opracowanie narzędzi monitorowania przejawów nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy oraz upowszechniania wiedzy w tym zakresie

Istnienie procedury nie zawsze daje możliwość pełnej identyfikacji przejawów nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy. Dlatego warto rozważyć opracowanie dodatkowych narzędzi, sprzyjających rozpoznawaniu tych zjawisk w Uczelni, takich jak anonimowe ankiety lub grupy fokusowe z udziałem studentów i studentek wszystkich stopni oraz kadry Uczelni. Umożliwiają one sygnalizowanie pojawiających się w murach Uczelni przypadków nierównego traktowania, dyskryminacji i przemocy, które wymykały się dotychczasowej procedurze, oraz pozwalają na monitorowanie poziomu kompetencji w omawianym obszarze.

4. Upowszechnianie informacji o opracowaniu i wdrożeniu procedury

Warto zadbać o jak najszerze i regularne upowszechnianie informacji na temat wdrożonej procedury, tak aby każda osoba tworząca społeczność akademicką miała świadomość jej istnienia, a także wiedziała, w jaki sposób można z niej skorzystać. Informacje te można upowszechniać m.in. za pośrednictwem strony internetowej, listu rektora, w gablotach wydziałowych itp.

Wytyczne do realizacji działań wyrównawczych w celu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, oraz wspierania grup szczególnie na nie narażonych

1. Właściwe rozumienie pojęcia „działania wyrównawcze”

Działania wyrównawcze to ograniczone czasowo i uzasadnione inicjatywy podejmowane w Uczelni, których celem jest wzmocnienie grup narażonych na długotrwałą, strukturalną, instytucjonalną i kulturową dyskryminację lub szczególnie mocno obciążonych stereotypowym postrzeganiem, umożliwienie im dostępu do jakiegoś dobra/usługi oraz zwiększanie ich szans rozwoju i awansu.

Przykładowe działania wyrównawcze realizowane w Uczelni to m.in.: dodatkowe formy wsparcia dla studentów/studentek z niepełnosprawnościami; rozwiązania umożliwiające godzenie nauki z opieką nad dzieckiem czy inną zależną osobą; kursy językowe dla studentów/studentek, dla których język polski nie jest językiem ojczystym.

Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami działania wyrównawcze nie są przejawem dyskryminacji. Dzięki proponowanym formom wsparcia poszczególne

osoby/grupy mogą wzmocnić swą pozycję w Uczelni, a przede wszystkim korzystać z jej oferty – w obszarze dydaktycznym, społecznym czy zawodowym – na takich samych zasadach jak osoby nieobciążone stereotypowym postrzeganiem.

2. Analiza potrzeb społeczności akademickiej

Działania wyrównawcze powinny odpowiadać na realne potrzeby różnych grup tworzących społeczność akademicką. Niejednokrotnie wyzwaniem jest opracowanie propozycji rozwiązań, uwzględniających rzeczywiste potrzeby i sytuacje poszczególnych grup. Dlatego analiza potrzeb powinna być prowadzona z udziałem osób należących do grup narażonych na dyskryminację i przemoc.

3. Wypracowanie propozycji działań wyrównawczych

W wypracowanie propozycji działań wyrównawczych zaangażowany powinien być organ ds. równego traktowania. W proces wypracowywania tych rozwiązań powinny być zaangażowane osoby reprezentujące grupy, na rzecz których wypracowywane są propozycje działań wyrównawczych. Ich perspektywa oraz osobiste doświadczenie są kluczowe dlatego, aby proponowane rozwiązania odpowiadały na realne potrzeby oraz nie wzmacniały stereotypowego przekazu na temat poszczególnych grup.

Wytyczne do monitoringu i ewaluacji działań antydyskryminacyjnych

1. Analiza obowiązujących dokumentów i procedur

Planowanie i wdrażanie działań na rzecz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji w Uczelni powinno być poprzedzone rzetelną analizą obowiązujących dokumentów i procedur.

Analiza ta powinna obejmować odpowiedzi na następujące pytania:

- a) Czy w dokumentach wewnętrznych i procedurach Uczelni są zapisy, które mogą mieć charakter dyskryminujący?
- b) Czy w dokumentach wewnętrznych i procedurach Uczelni są zapisy, które wspierają działania na rzecz równych szans i przeciwdziałania dyskryminacji?
- c) Czy w Uczelni powołana jest osoba/jednostka, do której trafiają zgłoszenia i skargi dotyczące dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy uwarunkowanej uprzedzeniami?
- d) Czy zgłoszenia i skargi zgłaszane w Uczelni dotyczące dyskryminacji i przemocy, w tym przemocy motywowanej uprzedzeniami, są szczegółowo analizowane także pod kątem poszczególnych przesłanek dyskryminacji?
- e) Czy w Uczelni podejmowane są działania mające na celu analizę stanu bieżącego, dotyczące całej społeczności akademickiej, tj. zarówno osób studiujących, pracujących oraz w inny sposób współpracujących z Uczelnią?

2. Opracowanie i wdrożenie narzędzi do bieżącego monitorowania działań antydyskryminacyjnych

Analiza stanu bieżącego pod kątem realizacji standardów równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji jest możliwa, o ile w Uczelni istnieją narzędzia umożliwiające rzetelną, obiektywną i regularną ocenę bieżącej sytuacji. Narzędziem

takim może być ankieta samooceny, na podstawie której zbierane są podstawowe informacje jakościowe i ilościowe oraz wypracowanie standardu analizowania tak zebranych informacji. Ma to prowadzić do pogłębionej wiedzy oraz umożliwić sformułowanie wniosków i rekomendacji.

3. Opracowanie i wdrożenie planu działań antydyskryminacyjnych

Realizacja działań antydyskryminacyjnych będzie skuteczna, jeśli planowane i podejmowane działania będą spójne i będą odpowiadały na realne potrzeby. W oparciu o przeprowadzoną analizę stanu bieżącego warto opracować i wdrożyć w Uczelni plan działań antydyskryminacyjnych.

Krótkookresowy plan działań obejmuje jeden rok akademicki. Perspektywa średnioterminowa obejmuje okres od roku do 3 lat, wyznaczając kierunek zmian. Plan działań powinien być opracowany szczegółowo, ze wskazaniem celów oraz wskaźników ich realizacji, przypisanych do konkretnych osób/jednostek, dysponujących określonymi zasobami (finansowymi, kadrowymi, organizacyjnymi) niezbędnymi do ich zrealizowania.

4. Ewaluacja działań antydyskryminacyjnych

Realizacja działań antydyskryminacyjnych powinna podlegać regularnej ocenie w ramach monitoringu i ewaluacji. Monitoring i ewaluacja będą możliwe, o ile określone zostaną konkretne wskaźniki w perspektywie krótko- i długoterminowej. Wnioski i rekomendacje wynikające z monitoringu i ewaluacji powinny być przekazywane władzom Uczelni. W oparciu o nie należy dokonywać weryfikacji planów działań, aby w jak największym stopniu odpowiadały one na aktualne potrzeby.

Patrycja Włodek

Carol

**Reż. Todd Haynes; scen. Phyllis Nagy na podstawie powieści
Patricii Highsmith *The Price of Salt*; zdjęcia: Edward Lachmann;
muzyka: Carter Burwell; w rolach głównych: Cate Blanchett (Carol),
Rooney Mara (Therese), Kyle Chandler (Harge), Sarah Paulson (Abby)**

Carol, po raz pierwszy pokazywana na zeszłorocznym festiwalu w Cannes i nominowana do sześciu Oscarów, to najnowszy i wyczekiwany – pierwszy od 2007 roku i premiery *Gdzie indziej jestem* – kinowy film Todda Haynesa.

Sięgając po nieadaptowaną wcześniej powieść Patricii Highsmith (wydaną w 1952 roku pod nazwiskiem Claire Morgan jako *The Price of Salt*) Haynes – dziś już klasyk New Queer Cinema – wraca w rejony kultury i kinematografii, które przyniosły mu nie tylko największy sukces, ale i rozpoznawalność w kinie głównego nurtu. *Carol* łączy w sobie bowiem rozmaite wątki już wcześniej poruszane w jego twórczości – przede wszystkim kwestię nienormatywności (lesbijski romans) i społecznej opresji (akcja rozgrywa się w latach 50.) – ujęte w ramy tak lubianej przez niego starannej stylizacji retro.

Dlatego *Carol* musi przywodzić na myśl największy dotychczasowy sukces reżysera, czyli *Daleko od nieba* (nominowany m.in. do czterech Oscarów), także utrzymany w poetyce charakterystycznej dla melodramatów lat 50., zwłaszcza realizowanych przez Douglasa Sirka. Film jest zresztą wręcz ostentacyjnie inspirowany arcydziełem tego ostatniego *Wszystko, na co niebo nam pozwoli* z 1955 roku.

Może się wydawać, że w *Carol* Haynes nie przekracza ram wyznaczonych w *Daleko od nieba* – pod względem estetycznym film jest wręcz powściągliwy, mimo wspaniałej stylizacji. Faktycznie – od 2002 roku będącego świadkiem premier *Daleko od nieba* i *Godzin* Stephena Daldry'ego, równie surowo rozliczających lata pięćdziesiąte z ich opresyjnego konserwatyzmu – zjawisko krytycznego retro wyraziście zaznaczyło się w kulturze amerykańskiej. Być może dlatego środkiem znacznie istotniejszym niż (nadal wyrafinowana) stylizacja i środki wizualne (jednak dalece mniej ważne niż w *Daleko od nieba*) są tu gra aktorska i wierność finałowi powieści Highsmith, zaskakującemu i subwersywnemu, a zarazem uderzającemu swoją naturalnością.

Grając kobietę zmuszoną wybierać między dwoma aspektami swojej tożsamości (seksualność i macierzyństwo) w czasach, gdy ich pogodzenie było niemożliwe bądź bardzo trudne, Cate Blanchett oddaje istotę sytuacji swej bohaterki – konieczność

podejmowania ciągłej gry pozorów z otoczeniem i maskowania uczuć. Carol jest starsza i bardziej doświadczona, pozostaje więc chłodna i powściągliwa, nauczona kontroli emocji. Z pewnym niedowierzaniem patrzy na Therese (Rooney Mara), która, jeszcze bez podobnego bagażu, z większą otwartością wchodzi w ich relację i o nią zabiega. Z nich dwóch to jednak Therese zostaje oddana racja – także przez Carol, dokonującą wspomnianego już i kluczowego w fabule wyboru. Przywołuje on na myśl Laurę Brown ze wspomnianych *Godzin*, podobnie bowiem jak Michael Cunningham (autor *Godzin*) i Daldry, także Highsmith i Haynes przyznają bohaterkom kontrolę i sprawstwo, choć za bycie sobą trzeba zapłacić cenę.

O ile nie jest to może aż tak zaskakujące w XXI wieku (choć kwestie nienormalności, a zwłaszcza odrzucenia macierzyństwa, pozostają na uboczu kina głównego nurtu), to musiało szokować w latach 50. przyzwyczajonych bądź do ignorowania tej tematyki, bądź przywracania jej bohaterów na łono społeczeństwa lub ich symbolicznego karania. Haynes – sięgając po powieść Highsmith ponad pół wieku po jej wydaniu – nie tylko nie szokuje, ale normalizuje to, co w kinie nadal zwykło uważać się za transgresję.

Spis treści

Od Redakcji	3
Rozwiązania antydyskryminacyjne w edukacji formalnej – wprowadzenie do problematyki tomu	4
ROZPRAWY I STUDIA	
Katarzyna Jurzak-Mączka Dobre praktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w obszarze bezpieczeństwa i przeciwdziałania dyskryminacji	7
Magdalena Stoch Standard antydyskryminacyjny dla polskich uczelni – odpowiedzią na potrzebę zmiany systemowej	21
Marzanna Pogorzelska Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk	31
Ewelina Seklecka, Anna Walicka Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych – opis i analiza projektu „Równia Literacka” Fundacji Punkt Widzenia	43
Monika Rogowska-Stangret Ku dydaktyce afirmatywnej	57
Ewa Serafin Kategoria Innego/Innej w edukacji literackiej – na przykładzie interpretacji fragmentów Zwady Stanisława Vincenza	66
Ewelina Waląg Nie taki motyl straszny, jak go malują – kulturowy obraz g/Głuchego	78
Jolanta Klimczak Uniwersytet przyjazny rodzicom? Między ideą a praktyką społeczną	93
Izabela Desperak Sojusz akademii z aktywizmem, czyli łódzki program edukacji równościowej	105
Magdalena Jankowska-Guściora Sprawcy przemocy domowej – próba oceny prowadzonych oddziaływań penitencjarnych z perspektywy antydyskryminacyjnej	117

Justyna Tomczyk

Gender mainstreaming w polityce – *gender budgeting* w ekonomii.
Europejskie programy aktywizacji społecznej kobiet 126

Dorota Nowalska-Kapuścik

Konsumpcyjne praktyki (anty) dyskryminacyjne w edukacji
uniwersyteckiej. Rzecz o sytuacji studenta-konsumenta 139

Maciej Duda

Neoliberalizm polskich *gender studies*. Czy to *backlash* odbiera nam
słuchaczki/słuchaczy? 149

**Ewa Dąbrowa, Katarzyna Jurzak-Mączka, Agnieszka Kozakoszczak, Ela Okroy,
Ewa Okroy, Magdalena Stoch, Agnieszka Sznajder, Agata Teutsch**

Standard Antydyskryminacyjny dla uczelni – wzór dokumentu 157

RECENZJE

Patrycja Włodek

Carol. Reż. Todd Haynes; scen. Phyllis Nagy na podstawie powieści
Patricii Highsmith *The Price of Salt*; zdjęcia: Edward Lachmann;
muzyka: Carter Burwell; w rolach głównych: Cate Blanchett (Carol),
Rooney Mara (Therese), Kyle Chandler (Harge), Sarah Paulson (Abby) 172

Contents

Words from the Editor	3
Anti-discriminatory solutions in formal education – introduction into the topic of the volume	4
DISSERTATIONS AND STUDIES	
Katarzyna Jurzak-Mączka Best practices of the Jagiellonian University in terms of safety and discrimination prevention	7
Magdalena Stoch Anti-discrimination standard for Polish universities as the answer to the need for a system change	21
Marzanna Pogorzelska The idea of power distance in Swedish didactic material as an example of best practice	31
Ewelina Seklecka, Anna Walicka Masculinity and femininity in school readings – project “Równia Literacka” by Punkt Widzenia (“Point of View”) Foundation	43
Monika Rogowska-Stangret Towards affirmative didactics	57
Ewa Serafin The category of the Other in literary education – interpretation of fragments of Stanisław Vincenz’s <i>Zwada</i>	66
Ewelina Waląg The butterfly is not so black as he is painted – cultural image of the d/Deaf	78
Jolanta Klimczak Parents-friendly university? Between the idea and social practise	93
Izabela Desperak Alliance of academia and activism – equality education program in Łódź	105
Magdalena Jankowska-Guściora Domestic Violence Perpetrators – Evaluation of Penitentiary Work From The Antidiscrimination Perspective	117

Justyna Tomczyk

Gender mainstreaming in politics – *gender budgeting* in economy.
European programs of social activation of women 126

Dorota Nowalska-Kapuścik

Consumer (anti) discrimination practices in a university education.
About student–consumer situation 139

Maciej Duda

Neoliberalism of Polish *gender studies*.
Is *backlash* a reaction, which collects our students? 149

Ewa Dąbrowa, Katarzyna Jurzak-Mączka, Agnieszka Kozakoszczak, Ela Okroy, Ewa Okroy, Magdalena Stoch, Agnieszka Sznajder, Agata Teutsch

Antidiscrimination standard for universities – model document 157

REVIEWS

Patrycja Włodek

Carol. Reż. Todd Haynes; scen. Phyllis Nagy na podstawie powieści
Patricii Highsmith *The Price of Salt*; zdjęcia: Edward Lachmann;
muzyka: Carter Burwell; w rolach głównych: Cate Blanchett (Carol),
Rooney Mara (Therese), Kyle Chandler (Harge), Sarah Paulson (Abby) 172

Kolegium Recenzentów

dr hab. Bernadetta Darska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

dr hab. Henryk Czubała, Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, Polska

prof. dr hab. Bolesław Faron, Niepubliczny Instytut Kształcenia Nauczycieli Wydawnictwa Edukacyjnego w Krakowie, Polska

doc. Katarina Fichnová, PhD, Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja

dr hab. Mirosław Filiciak, Uniwersytet SWPS, Polska

dr hab. Barbara Lena Gierszewska, Uniwersytet Jana Kazimierza w Kielcach, Polska

dr hab. Witold Jakubowski, Uniwersytet Wrocławski, Polska

dr hab. Jacek Kochanowski, Uniwersytet Warszawski, Polska

dr hab. Beata Kowalska, Uniwersytet Jagielloński, Polska

prof. dr hab. Lucyna Kopciewicz, Uniwersytet Gdański, Polska

prof. dr hab. Zbigniew Pasek, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Polska

dr hab. Katarzyna Skowronek, Polska Akademia Nauk, Polska

prof. dr hab. Eugeniusz Wilk, Uniwersytet Jagielloński, Polska

dr hab. Aleksander Woźny, Uniwersytet Wrocławski, Polska

dr hab. Piotr Zwierzchowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

