



TOWARZYSTWO
EDUKACJI
ANTYDYSKRYMINACYJNEJ

Szkoła równości Dziennik praktyk

Wywiady z praktykami i praktyczkami
edukacji antydyskryminacyjnej

SZKOŁA

RÓWNOŚĆ



Szkoła równości Dziennik praktyk

**Wywiady z praktykami i praktyczkami
edukacji antydyskryminacyjnej**

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
Warszawa 2016

Szkoła równości. Dziennik praktyk.
Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji
antydiskryminacyjnej.

Copyright © Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2016

Wydawca:

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej
ul. Kłopotowskiego 9/31
03-718 Warszawa
www.tea.org.pl
biuro@tea.org.pl

Warszawa 2016

Wydanie I

Prowadzenie wywiadów i redakcja:

Marta Rawłuszko

Korekta:

Ewa Furgal

Ilustracja na okładce:

Marta Zabłocka

Opracowanie graficzne, skład i łamanie:

Marianna Wybieralska

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Publikacja została wydana na licencji Creative Commons „Uznanie
autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe”.



Książka została opracowana i wydana w ramach projektu „Edukacja antydyskryminacyjna – sprawdzam! Wspieram!” finansowanego ze środków Funduszy EOG w ramach programu Obywatele dla Demokracji.



ISBN: 978-83-933298-4-7

Spis treści

Słowem wstępu 5

27 stycznia – Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holokaustu 6

MACIEJ ZABIEROWSKI: Bez antydyskryminacyjnego kontekstu
poznawanie historii może nic nie zmienić 7

14 lutego – Walentynki 13

ANNA JUREK, KINGA KARP: Poczta walentynkowa? Edukacja
równościowa zamiast! 14

8 marca – Dzień Kobiet 19

EWA RUTKOWSKA: Prawa dziewczynek w polskiej szkole? Jest coraz
smutniej 20

MARCIN DZIUROK, PIOTR CYKOWSKI: W zaangażowaniu mężczyzn
w działania na rzecz kobiet kluczowa jest antydyskryminacyjna
wrażliwość 25

2 kwietnia – Światowy Dzień Autyzmu 32

MAJA KŁODA: Wspierając dzieci ze spektrum autyzmu, wspieramy
wszystkie dzieci w klasie 33

8 kwietnia – Międzynarodowy Dzień Romów 43

JOANNA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA: Edukacja dzieci romskich –
zgadzamy się, że coś należy zrobić, tylko prawie nikt nic nie robi 44

17 maja – Międzynarodowy Dzień Przeciw Homofobii i Transfobii 51

JAN ŚWIERSZCZ: Wystarczy bardzo niewiele, żeby osoby LGBT poczuły,
że mają jakiegoś przyjaznego nauczyciela czy nauczycielkę 52

AGATA TEUTSCH, MAGDALENA GOETZ: Edukacja
(anty)homofobiczna – Holandia i Polska 60

21 maja – Światowy Dzień Różnorodności Kulturowej 67

DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA: Pani może tego nie wie, ale ja jestem
Wietnamczykiem 68

1 czerwca – Dzień Dziecka 79

KATARZYNA GAWLICZ: Najważniejsza zmiana musi się dokonać w głowach. Na poziomie praktyki jest już łatwo 80

20 czerwca – Światowy Dzień Uchodźcy 87

AGNIESZKA KOZAKOSZCZAK: Chciałbyś być wśród swoich, a ci tutaj nie rozumieją, jak myślisz 88

LYUDMILA NAIDENOVA: Polski chłopczyk klepie Kirgiza po plecach i mówi „wie pani, ja go nawet lubię” 96

17 października – Międzynarodowy Dzień Walki z Ubóstwem 104

DOROTA BREGIN: Ktoś przyniesie ciasto, ktoś nazbiera kasztanów. Różnice finansowe mogą mieć mniejsze znaczenie 105

9 listopada – Międzynarodowy Dzień Walki z Faszyzmem i Antysemityzmem 113

HANNA ZIELIŃSKA: Antysemityzm młodzieży to są najczęściej bezmyślnie powtarzane hasła 114

20 listopada – Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Transfobii 122

KATARZYNA DUŁAK: Transpłciowość to wyraz ludzkiej różnorodności 123

10 grudnia – Międzynarodowy Dzień Praw Człowieka 130

BOGUSŁAWA GROBLEWSKA-DURAJSKA: Uczenie o przeciwdziałaniu dyskryminacji i prawach człowieka jest zgodne z prawem 131

ANIA, KRZYSIEK, NATALIA i WIKTORIA: Dowiadujemy się tutaj rzeczy, których nie powie nam pan na matematyce 139

HANIA, JULIAN, KAROLINA, MIŁOSZ i ZUZA: Jeśli ktoś chce się zaangażować, to zapraszamy! 145

18 grudnia – Międzynarodowy Dzień Migrantów 153

PIOTR BYSTRYANIN: Państwo polskie powinno przyznać się do tego, że nie wie, jak integrować uchodźców i zacząć się tego uczyć 154

Słowem wstępu

Oddajemy do Państwa rąk zbiór wywiadów (oraz jeden artykuł), w których staramy się uporać z jednym podstawowym pytaniem: czym może być edukacja antydyskryminacyjna w praktyce? Innymi słowy: co robić, kiedy, z kim i w jaki sposób? Skąd czerpać ciekawe materiały? Gdzie szukać inspiracji? Naszą intencją było zaprezentowanie rozwiązań praktycznych, opisanie pomysłów gotowych do wzięcia, opowiedzenie o rzeczach, które naprawdę da się zrobić. Jednocześnie zwracamy się do przekonanych i zainteresowanych. To lektura dla osób, które wiedzą, że warto aktywnie przeciwdziałać dyskryminacji poprzez edukację, dedykowana przede wszystkim tym, które i którzy pracują z dziećmi i młodzieżą lub współpracują z samymi szkołami. To publikacja dla nauczycieli i nauczycielek, trenerów i trenerek, edukatorów i edukatorek.

Niniejszym zbiorem staramy się dać wyraz ambitnym założeniom samej edukacji antydyskryminacyjnej. Wszak jest to projekt, który „traktuje każdy przypadek nierównego traktowania jako równie ważny, bez względu na to, jakiej przesłanki dotyczy”¹. Stąd też różnorodność podjętych tematów – prezentujemy rozmowy o przeciwdziałaniu antysemityzmowi, o edukacji seksualnej, edukacji demokratycznej, promowaniu praw człowieka, ochronie praw dziewczynek, działaniach chłopców przeciw przemocy wobec kobiet, wspieraniu dzieci ze spektrum autyzmu, wspieraniu: Romów/Romek, gejów i lesbijek, dzieci z doświadczeniem migracji, uchodźców i uchodźczyń, młodzieży transpłciowej, dzieci mieszkających na wsi, dzieci pochodzących z uboższych rodzin.

Wywiady zostały ułożone zgodnie z kalendarzem ważnych dat związanych z prawami człowieka oraz świąt dość często obchodzonych w szkołach. To oczywiście wyłącznie propozycja – *Szkołę Równości* można czytać w dowolnie inny sposób. Gorąco zapraszamy do spotkania z niesamowitymi osobami – praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej. Korzystając z okazji, za gotowość do podzielenia się wiedzą i swoim doświadczeniem, serdecznie Wam – drogie współautorki i współautorzy – dziękujemy!

¹ *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 17.



27 stycznia

**Międzynarodowy
Dzień Pamięci
o Ofiarach
Holokaustu**



Maciej Zabierowski

**Bez
antydiskryminacyjnego
kontekstu poznawanie
historii może
nic nie zmienić**

Marta Rawłuszko: Obchodzimy dziś Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holokaustu. Jak, Twoim zdaniem, pamięć ta powinna wyglądać w polskich szkołach?

Maciej Zabierowski: Myślę, że ze względu na tak długą historię obecności Żydów w Polsce, mówimy tu bowiem o okresie prawie tysiąca lat, dobrze, aby w pierwszej kolejności uczniowie byli świadomi, że w danej miejscowości przed wojną mieszkali Żydzi, że byli oni częścią społeczności lokalnej, że byli to po prostu uczniowie i uczennice, którzy chodzili do miejscowych szkół. To jest ważny punkt wyjścia, jeden z najlepszych z możliwych – nauka o rówieśnikach, którzy wydeptywali podobne ścieżki i byli całkiem naturalną częścią społecznego krajobrazu. A więc, na początek pamięć o historii przedwojennej, a dopiero na następnym etapie, uczenie o Holokauście.

MR: Przed naszą rozmową zastanawiałam się, jak widzisz mówienie o Zagładzie uczniom i uczennicom w różnym wieku. Myślałam przede wszystkim o mniejszych dzieciach. To, o czym mówisz teraz, czyli uczenie o rówieśnikach, wydaje się być pewną odpowiedzią na moje wątpliwości...

MZ: Tak, faktycznie. Kluczową sprawą dla mówienia o Zagładzie jest wyjście od tożsamości ludzi, którzy żyli, którzy byli tutaj, zanim jeszcze zginęli. Jeśli zaczniemy mówić o Żydach, rozpoczynając ich historię od 1939 roku, to sprowadzimy ludzi wyłącznie do roli ofiar, co jest nieprawdziwe, a poza tym nie ma dużego, edukacyjnego sensu. Jeżeli zaś chodzi o edukację młodszych dzieci, to w Polsce doświadczenia są na razie dosyć skromne. Natomiast w innych krajach, zwłaszcza w Izraelu, ale nie tylko, o historii ludobójstwa na Żydach mówi się stosunkowo wcześniej, nawet w przedszkolu czy w szkole podstawowej. Oczywiście należy to robić umiejętnie, dostosowując te treści do umiejętności poznawczych i do stopnia rozwoju emocjonalnego dzieci. Wracając jednak do Polski, lubię używać przykładu dotyczącego II wojny światowej. Myślę, że duża część z nas – tych, którzy wychowali się w Polsce – już jako dzieci słyszała o wojnie. Druga wojna światowa jest wciąż bardzo obecna i często małe dzieci mają o niej jakieś wyobrażenie. Uczenie najmłodszych o Holokauście nie wymaga poznawania w tak wczesnym

wieku drastycznych zdjęć czy opisów. Można natomiast mówić o tym, że kiedyś mieszkali wśród nas tacy ludzie, których dzisiaj niestety nie ma, ponieważ zginęli podczas wojny.

MR: Czy są jakieś materiały, które mogą w takiej rozmowie nauczycielom, nauczycielkom czy rodzicom pomóc?

MR: Jest jeden materiał dla najmłodszych, o którym warto wspomnieć. To wydany w języku polskim przekład izraelskiej książki do nauczania o Holokauście dla szkół podstawowych, *Córka, której zawsze pragnęliśmy*, autorstwa Naomi Morgenstern. Jest to historia Marty, małej dziewczynki, która mieszkała przed wojną z rodzicami w miejscowości Czortków na terenie dzisiejszej Ukrainy (wówczas tereny te znajdowały się na terytorium Polski). Dziewczynka przeżyła II wojnę światową, została uratowana przez Polaków. Część jej rodziny zginęła. To jest historia opowiedziana w bezpieczny sposób. Od początku wiemy, że dziewczynka przeżyje, ponieważ we wstępie narratorka przedstawia się jako osoba dorosła. Brutalne treści są naprawdę ograniczone do minimum. Jest mowa o tym, że ktoś umarł lub że ktoś niestety został zabity, ale nie ma epatujących przemocą opisów.

MR: W swoim tekście do „Głosu Nauczycielskiego” mówiłeś, że uczenie o historii Żydów, w tym też o Holokauście, powinno wiązać się z edukacją antydyskryminacyjną i kontekstem współczesnym. Angielska organizacja Holocaust Memory Day Trust w Międzynarodowym Dniu Pamięci o Ofiarach Holokaustu przypomina, że w tym roku przypada 20. rocznica ludobójstwa Srebrnicy...

MZ: To jest rzecz absolutnie kluczowa. Niektórzy mogą uważać to za ekstremalną opinię, ale dla mnie osobiście nie ma sensu uczenie o Holokauście, jeśli jednocześnie nie potrafimy tego przełożyć na inne, również współczesne wydarzenia. Zagłada Żydów jest najbardziej drastycznym przykładem tego, do czego może prowadzić stereotypowe traktowanie mniejszości. Uprzedzenia w pewnych określonych warunkach społecznych i politycznych mogą prowadzić do ludobójstwa. W każdym ludobójstwie, które wydarzyło się w historii, początkiem było wykluczanie pewnej grupy ludzi, uważanej za inną i gorszą. Widzimy to w Srebrnicy, widzimy to też w Ruandzie. Dlatego też odpowiednio przeprowadzone zajęcia, jeśli jest też odpowiednia ilość czasu, powinny odnosić się do sytuacji bliskich i aktualnych, w tym nie tylko do współczesnej historii, ale również do tego, co dzieje się w klasie. Chodzi mi tutaj o szkolne prześladowanie, robienie z kogoś kozła ofiarnego. To są zjawiska, które mają bardzo negatywny potencjał. Trzeba o tym pamiętać. Uczenie o Zagładzie powinno wspierać rozumienie mechanizmów stereotypizacji i uprzedzeń w ogóle.

MR: A jak widzisz obecność Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu w szkołach? Co konkretnie robić?

MZ: W Polsce mamy dwie daty, które szkoły mogą obchodzić, aby zaakcentować żydowski wymiar polskiej historii. To 27 stycznia, czyli Dzień Pamięci o Ofiarach Holokaustu oraz 19 kwietnia, czyli rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim. Myślę, że w przypadku, kiedy ma się jeden dzień do dyspozycji, dobrze jest wybrać się na spacer po swojej lub sąsiedniej miejscowości, gdzie można odnaleźć ślady żydowskiej obecności. Najczęściej jest to niestety cmentarz, czasem może to być budynek synagogi, który został przekształcony, lub ślad po tej synagodze. Dobrze jest poznać, razem z uczniami i uczennicami, fragment tej historii. Zgłębić przeszłość danego miejsca i jego mieszkańców. Jeśli to możliwe, warto zrobić małe rozpoznanie wcześniej. Historia Żydów nie jest bowiem historią Marsjan, którzy przylecieli nagle i zostali zamordowani, tylko jest to fragment historii Polski. A więc najpierw element historyczny – jak to było, kiedy Żydzi tu żyli. W zależności od miasta, na zachodzie Polski mogło to być 5% ogółu, a na wschodzie, zwłaszcza dawnych Kresach, Żydzi stanowili czasem 90% mieszkańców. Spróbujmy zatem znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to się stało, że tych ludzi dzisiaj nie ma? Jak to było możliwe? I to jest miejsce na zajęcie się Holokaustem. Pod koniec dnia warto zorganizować zajęcia poświęcone mechanizmowi powstawania stereotypów i uprzedzeń oraz sytuacji współczesnej i temu, co jest bliskie rzeczywistości szkolnej. Bo historia Żydów w jeden dzień nie stanie się bliska. O wiele bliższe jest to, co dzieje się w klasie. Podam taki przykład: niektóre osoby mają mniej pieniędzy, nie są więc w stanie wydać na ciuchy tyle, ile ich zamożniejsi koledzy. Tak niewiele wystarczy, by być pogardzanym czy niezapraszany na imprezy, po prostu gorszym. Dla takich młodych ludzi to jest prawdziwe i bolesne doświadczenie wykluczenia z grupy rówieśniczej.

MR: Ponawiam pytanie o materiały, które mogą wspierać nauczycieli i nauczycielki w takiej pracy.

MZ: Jeżeli chodzi o pierwszy etap, czyli historię społeczności żydowskiej, to w Centrum Żydowskim w Oświęcimiu mamy bardzo ciekawie opracowane zajęcia dotyczące miasta. To jest warsztat prowadzony w oparciu o zdjęcia, które można niedużym wysiłkiem zaadaptować i wykorzystać w klasie. Tak więc mamy pięć–sześć zdjęć z życia codziennego społeczności żydowskiej w Oświęcimiu, które uczniowie i uczennice analizują w grupach. Wspólnie zastanawiają się, kto jest na zdjęciu, czym się zajmuje itd. Pracujemy np. ze zdjęciem drużyny sportowej, chłopaków, którzy grali w piłkę. Uczniowie prezentują swoje wersje historii, a następnie odkrywamy, jak było naprawdę. I okazuje się, że był to żydowski klub sportowy. Takich klubów było w Polsce bardzo dużo. Grały one ze sobą oraz z zespołami chrześcijan w piłkę. W ten sposób zaczynamy delikatnie wchodzić w wątek antydyskryminacyjny. Przełamujemy kilka stereotypów dotyczących Żydów, np. że to byli wyłącznie smutni ludzie z długimi brodami, którzy chodzili do synagogi. A przecież na zdjęciu widzimy wesołych, dobrze umięśnionych chłopaków

w rozpiętych koszulach, którzy mają taką śmieszną szmaciankę zamiast profesjonalnej piłki. Ta lekcja (http://oszpicing.pl/pdf/lekcjadlamlodziezy_czymbyloszpicing.pdf) działa w kilku miejscach w Polsce, nauczyciele zrobili własne wersje.

MR: Czy polecasz coś jeszcze?

MZ: Jeżeli chodzi o materiały łączące dwa kluczowe dla mnie tematy, czyli historię Żydów, antysemityzmu, Holokaustu z tematyką antydyskryminacyjną, to wymienilibym jedną amerykańską organizację, która ma bardzo bogatą ofertę dla nauczycieli. Nazywa się Facing History and Ourselves (www.facing.org). Na stronie można znaleźć gruby, 500-stronicowy podręcznik w PDF, który nosi tytuł *Holocaust and Human Behaviour*. Jest to bardzo ciekawa publikacja, łącząca klasyczny warsztat antydyskryminacyjny z edukacją historyczną na temat Żydów, antysemityzmu oraz wiedzą na temat tego, jak to jest być jedyną osobą „inną” w danej grupie. Podręcznik ten, na razie niestety nieprzełożony na język polski, jest odpowiedzią na bardziej ogólny problem. Wielu osobom wydaje się, że znają historię, część z nich rzeczywiście ją zna, ale sama znajomość historii nie prowadzi automatycznie do obniżenia uprzedzeń. Czasami jest wręcz odwrotnie. I bez refleksji dotyczącej *stricte* działania mechanizmów dyskryminacji, wykluczenia oraz kontekstu współczesnego, samo poznawanie historii może nic nie zmienić. Czasem może nawet uprzedzenia pogłębić. Dlatego jest to dla mnie niezwykle ważne, żeby w Dniu Pamięci o Ofiarach Holokaustu jednocześnie rozmawiać konkretnie na temat tego, jak wygląda sytuacja dzisiaj. I nie tylko o tym, jak czują się Żydzi, bo nie chodzi wyłącznie o Żydów, ale również o położeniu osób nieheteroseksualnych czy Romów, w których wymierzone są dość liczne incydenty homofobiczne czy antyromskie. To jest bardzo istotne, żeby podkreślać na każdym kroku, że wszyscy ludzie są tak samo ważni, żeby uczniowie nie wyszli z przekonaniem: „no ok, na Żydów nie można brzydko mówić, ale pedałów nadal nie lubię”.

MR: A więc wyjście od historii Żydów do współczesnego antysemityzmu to jest tylko jeden krok, równoległym powinno być pokazywanie uprzedzeń i dyskryminacji także innych grup?

MZ: Absolutnie tak. Myślę, że to jest totalnie kluczowa rzecz. Inaczej to nie będzie miało dla uczniów dużego znaczenia. Bo, umówmy się, większość polskich uczniów i uczennic w swoim życiu raczej osób pochodzenia żydowskiego jeszcze nie poznała, więc to dla nich może być czysta abstrakcja. Natomiast spotykają się z innymi problemami, chociażby homofobią czy atrakcjonizmem – negatywnymi postawami wobec rówieśników, którzy uznawani są za mniej atrakcyjnych. Pokazanie tego kontekstu pozwoli im też lepiej zrozumieć problematykę, która jest tematem tego właśnie dnia.

MR: Dziękuję za rozmowę.

MZ: Dziękuję.

MACIEJ ZABIEROWSKI – członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), edukator w Centrum Żydowskim w Oświęcimiu (<http://ajcf.pl/>).

The background is a solid green color with a white line-art pattern. The pattern consists of large, stylized leaves with prominent veins and several flowers at the bottom. The flowers have a dotted pattern on their petals. The overall style is modern and graphic.

14 lutego
Walentynki



Anna Jurek, Kinga Karp

**Poczta walentynkowa?
Edukacja równościowa
zamiast!**

Marta Rawłuszko: Punktem wyjścia dla naszej rozmowy są Walentynki. Konkursy na najsympatyczniejszą koleżankę i kolegę, pocztę walentynkowe, szkolne dyskoteki – to najpopularniejszy repertuar szkolnych działań z okazji 14 lutego. Ciekawa jestem, co z Waszej perspektywy proponować dzieciom i młodzieży z okazji święta miłości i zakochanych.

Kinga Karp: Na pewno warto przy tej okazji porozmawiać o relacjach międzyludzkich jako takich, oraz o tym, jak młodzi ludzie wyobrażają sobie trwałe, fajny związek czy osobę, z którą chcą być blisko. Podczas zajęć z edukacji seksualnej, które prowadzimy w szkołach (<http://spunk.pl/>), mamy taką część, kiedy dzieciaki same się temu przyglądają, próbują identyfikować, co jest dla nich ważne, co im daje poczucie bezpieczeństwa i komfortu. I co dla nas potem, w przypadku starszych klas, jest też bazą do rozmów o współżyciu.

Anna Jurek: Dodam, że rozmowa o związkach czy miłości może bardzo różne wyglądać. Wszystko zależy od wieku młodzieży, z którą pracujemy, i tego, jak oni patrzą na ten temat. Inne spojrzenie mają gimnazjaliści, inne licealiści. Ostatnio miałam bardzo ciekawą rozmowę z grupą z II klasy gimnazjum, która mówiła, że ich wiek to jeszcze nie jest moment, kiedy człowiek się zakochuje, kiedy to jest miłość przez duże „M”. To raczej sytuacja, w której ktoś mi się podoba i ja z tą osobą „chodzę”. Ale dopiero rozpoznaję się w tej relacji: na ile i dlaczego chcę z kimś chodzić, czego oczekuję, czego mogę się nauczyć o sobie i drugiej osobie. To było bardzo zaskakujące, dzieciaki miały ciekawe i dość wyjątkowe podejście do tej sprawy, np. wprost mówiły, że chodzenie ze sobą to coś innego niż związek. Tak więc, to, o czym rozmawiamy w kontekście miłości i zakochania, mocno zależy od wieku.

MR: Rozumiem, że temat bliskich relacji z drugą osobą dotyczy młodzieży w każdym wieku, więc dość uniwersalnie pasuje do tego święta. Dodatkowo może też być punktem wyjścia do rozmów o seksie.

AJ: Tak.

MR: W jakim wieku rozmawiać zatem w szkole o seksualności?

KK: Mam taką obserwację, że kiedy robimy zajęcia w gimnazjach, to często są to starsze klasy, II i III, czyli dziewczyny i chłopcy w wieku 14–16 lat. I młodzież, z którą się spotykamy, w dużej części jest już po pierwszych doświadczeniach seksualnych, co oznacza, że te dzieciaki miały już szanse popełnić różne błędy, wynikające z niewiedzy i tego, że nie miały z kim o tym pogadać. Mam więc wrażenie, że to powinno dziać się wcześniej. Jeżeli chodzi o zajęcia *stricte* o seksie, czyli np. o podejmowaniu bezpiecznego współżycia, tego, z kim, dlaczego, jak i w jakich warunkach – uważam, że I klasa gimnazjum to jest zupełne minimum. Gimnazjaliści i gimnazjalistki często swoje pierwsze razy mają już za sobą.

AJ: Zgadzam się z Kingą. Gimnazjum to jest ten wiek, kiedy uczniowie i uczennice dojrzewają, zaczynają się interesować różnymi sprawami związanymi z seksualnością. Ostatnio pracowałyśmy z takimi grupami, które – jak się okazało – oglądają sporo pornografii. I oni mają pomysł, aby przekładać to, co widzą, na swoje doświadczenia. Tym bardziej, jeśli jeszcze osobistych doświadczeń nie mają lub mają ich mało. Jednocześnie, nie do końca potrafią postawić granicę między tym, co jest prawdą, a tym, co jest, nazwijmy to, filmową fikcją. W sytuacji gdy w pewnym wieku konsekwencją chodzenia ze sobą może być podjęcie współżycia, staramy się pokazywać, że optymalna sytuacja jest taka, gdy obydwie strony decydują się na to w sposób wolny, niezależny. Chodzi o to, aby młodzi ludzie dokonywali bardziej świadomych wyborów, byli bardziej odpowiedzialni, działali w intencji troski o siebie i drugą osobę, żeby szanowali to, co jest ważne dla mnie i to, co jest ważne dla drugiej osoby, bez wywierania na sobie presji. I żeby wchodzili w te związki na lepszych dla siebie zasadach.

MR: Czy coś jeszcze jest ważne w takiej rozmowie?

KK: Dodałabym, że aby rozmawiać o seksualności czy cielesności, należy najpierw owoić język...

AJ: Zgodnie z zasadą: „jakiego języka używamy, taki świat mamy”. A jest tak, że dużo wulgaryzmów kojarzy się z seksualnością, czy będą to określenia narządów, czy czynności, czy wszelkie słowa dotyczące prostytucji lub seks-pracy. W związku z tym warto poszukać z młodzieżą zamienników dla tych słów, aby to nie były tylko wulgaryzmy, które najłatwiej i najszybciej przychodzą do głowy.

MR: Powróćmy do Walentynek. Jesteście organizatorkami szkolnego święta miłości i zakochanych. Co zaproponowałybyście swoim uczniom i uczennicom?

AJ: To jest trudne pytanie. Nie jestem fanką Walentynek.

MR: Ja również. Nie zmienia to niestety faktu, że Walentyńki są stałą częścią szkolnego krajobrazu...

AJ: To prawda.

MR: Więc co w tym dniu robić, oprócz dyskoteki i recytacji wierszy?

KK: Wiesz, ja zawsze uważałam, że dobry warsztat nie jest zły (śmiech). Zaofiarowałabym młodzieży możliwość porozmawiania o tym, o czym tu mówimy, może zwłaszcza z osobami z zewnątrz, osobami niewykłanymi w to, co się dzieje w szkole, które potrafią zbudować atmosferę do rozmowy. To jest coś, co można i warto zrobić.

AJ: Oprócz warsztatu, możemy także wykorzystać formę mniej zobowiązującą i zorganizować np. projekcje filmowe z dyskusją.

MR: A jakie filmy polecasz?

AJ: „Wszystko w porządku” (*The Kids are All Right*) – o rodzeństwie szukającym swojego ojca, a wychowywanym przez dwie matki, „Królowie lata” (*The Kings of Summer*) – o dojrzewaniu i przyjaźni między chłopakami, „Mała Miss” (*Little Miss Sunshine*) – o relacjach rodzinnych, miłości i wspieraniu się. Może też „Romeo i Julia” z 1996 r. – film pokazujący miłość totalną, która często jest charakterystyczna dla młodego wieku. To generalnie nie muszą być filmy wyłącznie o miłości i związkach. Potraktowałabym ten temat szerzej, niech będzie o dojrzewaniu, rodzicach, rodzeństwie, relacjach z rówieśnikami itd.

KK: Ja też polecam „Kochanków z księżycą. Moonrise Kingdom”.

AJ: O tak!

MR: Czyli porzucamy Walentynki w dotychczasowym szkolnym kształcie?

KK: Chcę się odnieść do poczty walentynkowej. Mam doświadczenie pracy w gimnazjum i poczta walentynkowa to jest coś, co się robi co roku. I co roku wygląda to tak, że są poważne listy i kartki adresowane do kogoś, kto faktycznie komuś się podoba. Ale też niestety jest mnóstwo takich, w których jedni z drugich robią sobie żarty. I to jest koszmarnie. To dotyczy osób, które nie są uważane przez większość uczniów i uczennic za atrakcyjne, z różnych względów, bo grube, nieładne, biedne itd. I taka osoba dostaje list, który na początku świadczy o tym, że faktycznie ma jakiegoś cichego wielbiciela czy wielbicielek. W połowie tego listu okazuje się, że to jest żart i to żart okrutny. Więc osobiście jestem za tym, żeby tę tradycję znieść. Choć z innej strony, jest też tak, że młodzież sama to organizuje. Oni i one sami tego chcą, potrzebują tej specjalnej przestrzeni, w której mogą powiedzieć „jesteś fajny”, „jesteś fajna”, bo po prostu nie umieją tego zrobić zwyczajnie na co dzień, kiedy ktoś się im podoba. Taka możliwość u dużej części uczniów i uczennic budzi pozytywne emocje.

AJ: Uczniowie i uczennice nie mają świadomości, że taka poczta walentynkowa może być wykluczająca. Myślę, że np. związki jedнопłciowe nie są tematem szkolnym, tego się nigdzie nie omawia. Więc gdybym była w szkole i zakochała się w Kindze, to bym jej takiej walentynki nie wysłała, bo bym spękała. To jeszcze jedna odsłona poczty walentynkowej.

MR: Dla jednych przyjemna zabawa, a dla innych kolejna odsłona szkolnej przemocy czy dyskryminacji. Bo przecież mówimy o uczniach i uczennicach, którym i tak na co dzień, bez Walentynek, nie jest w szkole łatwo...

KK: Tak. W odbiorze pozostałych dzieciaków ta osoba nie ma szansy, aby ktoś się w niej zakochał. I takim żartem jest to dobitnie pokazane. Ta osoba musi się zmierzyć z komunikatem typu „nikt cię nie zechce”, „jedyne, co cię czeka, to kpi-ny”. Poczta walentynkowa to jest plebiscyt popularności, są osoby, które dostają dużo walentynek, są osoby, które nie dostają żadnej, nigdy, co roku, albo właśnie dostają te koszmarne.

MR: Można ten zwyczaj jakoś uratować? Czy jakaś rozmowa wcześniej na ten temat by pomogła? Czy też, jak powiedziałaś Kinga, należy to po prostu znieść?

AJ: Można zrobić warsztat pod tytułem „nie piszemy negatywnych walentynek, bo się komuś zrobi przykro”, ale taki komunikat jest obciachowy. Dzieciaki mają dużą potrzebę niezależności, chcą móc powiedzieć to, co chcą. Więc raczej stawiałabym na działania uwrażliwiające i równościowe prowadzone w szkole cały czas, nie tylko z okazji Walentynek. Tak, aby to stało się oczywiste, że nie piszemy rzeczy, które innym ranią, że tego się nie robi. I nie tylko 14 lutego.

KK: Miałam kiedyś pomysł cenzurowania tych kartek, ale przecież to zupełnie nie o to chodzi. Więc tak, zamiast poczty walentynkowej lub przede wszystkim obok niej, rozmowy o relacjach, emocjach, zajęcia równościowe i antydyskryminacyjne jako stały element szkolnej edukacji.

MR: Dziękuję za rozmowę.

ANNA JUREK – edukatorka Fundacji Nowoczesnej Edukacji Spunk w Łodzi (<http://spunk.pl/>).

KINGA KARP – edukatorka Fundacji Nowoczesnej Edukacji Spunk w Łodzi (<http://spunk.pl/>), członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

The background is a solid green color with a white line-art pattern. The pattern consists of large, stylized leaves with prominent veins and several flowers at the bottom. The flowers have a dotted pattern on their petals. The overall style is modern and graphic.

8 marca

Dzień Kobiet



Ewa Rutkowska

**Prawa dziewczynek
w polskiej szkole?
Jest coraz smutniej**

Marta Rawłuszko: Rozmawiamy z okazji Dnia Kobiet. Ze względu na historię tego święta, ustanowionego, by upamiętnić walkę kobiet o swoje prawa, chcę Cię zapytać o to, jak z tej perspektywy patrzysz na polską szkołę?

Ewa Rutkowska: Patrząc na system edukacji, myślę o prawach dziewczynek i jest mi coraz smutniej. Są różne publikacje, moje, ale też innych osób, pokazujące łamanie praw dziewczyn w szkołach i jest to straszliwe. Bo nie chodzi o łamanie praw takich jak np. równe prawo do zabierania głosu, do występowania czy publicznej reprezentacji. Dziewczynki są często ofiarami napaści i przemocy ze względu na płeć, w tym przemocy o charakterze seksualnym. Czytam np. poradnik Anny Wołosik *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych* (http://www.autonomia.org.pl/doc/poradnik_napastowanie.pdf), gdzie jeden po drugim przytaczane są przykłady nadużyć, nierzadko o charakterze kryminalnym. Chodzi o molestowanie seksualne, ale też gwałty. I myślę, że to są rzeczy zamykane pod dywan, niezauważane przez szkoły, wielu rzeczy nauczyciele nie wychwytyją. I teraz jeszcze mamy całe zamieszanie wokół Konwencji, która sprawi, że „przyjdzie gender i nas zje”. A tak naprawdę pomija się kwestie zasadnicze. Bezpieczeństwo tych dziewczynek jest na dalszym planie lub poza nim. Dziewczyny, wychodząc ze szkoły, nie są szczególnie wzmocnione. Może poza wyjątkowymi sytuacjami, kiedy zdarzy się mądra nauczycielka czy nauczyciel, którzy nie będą postępować z dziewczętami ze względu na ich płeć, zareagują, gdy coś się stanie. Jeszcze inną sprawą, dość aktualną w kontekście ostatnich dyskusji związanych z tzw. pigułką dzień po, są kwestie praw reprodukcyjnych dziewcząt. Tutaj one są w szczególności gorzej traktowane. Nie mam więc optymistycznej refleksji na temat praw dziewcząt w polskich szkołach.

MR: W prawach reprodukcyjnych nie chodzi wyłącznie o pigułkę, to sprawa całej edukacji seksualnej...

ER: Tak, oczywiście. Musimy uznać, że wiek inicjacji seksualnej młodzieży coraz bardziej spada. Zamykanie na to oczu i udawanie, że nie należy rozmawiać z młodzieżą o antykoncepcji i nie trzeba zapewnić dziewczynom darmowej antykoncepcji, jest straszne. Potem się okazuje, że tymi niechcianymi ciążami nikt nie chce się ani interesować, ani zajmować. Jedyne prognozy, jakie widzę, to takie, że

jeżeli uczennica w ciąży zdecyduje się na kontynuowanie edukacji, to nikt teraz, przynajmniej oficjalnie, nie będzie jej robił trudności. To są moje doświadczenia z różnych szkół i z rozmów z kuratorami, kuratorkami. To się na przestrzeni lat zmieniło. Ale cała reszta to regres.

MR: Wspomniałaś o książce Anny Wołosik. Na mnie duże, ale też wyjątkowo przygnębiające wrażenie zrobił rozdział Lucyny Kopciewicz (<http://bit.ly/1wLNg8K>) o szkolnej przemocy wobec dziewcząt w *Czytankach o edukacji – dyskryminacja Związku Nauczycielstwa Polskiego...*

ER: Tak, niestety. I niestety, znikąd wsparcia. Znam konkretne sytuacje ze szkół, w których okazało się, że chłopcy nie widzą nic złego w tym, że zwrócą się do dziewczyny: „ile bierzesz za godzinę”, „ty szmato, ty dziwko”. I że te epitety eskalują, a oni mają po 13 lat, to nie są żadne zaniedbane nastolatki, i niestety, nie mają w ogóle poczucia, że dzieje się coś złego. W sytuacjach, o których opowiadam, szkoła zareagowała na to, ale tylko dlatego, że jedna z matek była feministką i była po prostu wstrząśnięta tym, co się dzieje. Większość jednak szkół nie zajmuje się takimi sprawami. I jeśli dziewczyny sobie same poradzą, to sobie poradzą, a jak nie, to nie.

MR: A to wsparcie, którego nie ma? Co z Twojej perspektywy jako nauczycielki byłoby niezbędne?

ER: Jeżeli chodzi o przemoc, to potrzebne są, prowadzone od przedszkola, działania na rzecz dziewcząt i chłopców, odnoszące się do komunikacji, budowania relacji. Chodzi o pokazywanie sytuacji gorszego traktowania, przemocy z perspektywy prześladowcy, ofiary, ale też świadków takiego zdarzenia. Ważne wydaje mi się podkreślanie, że świadkowie mogą wesprzeć kogoś, kto narażony jest na przemoc, że ich bierność przyczynia się często do eskalowania przemocy. Jeden z moich uczniów zapytał mnie przy okazji warsztatów samoobrony WenDo dla dziewczynek (<http://wendo.org.pl/>): „dlaczego się uczy kobiety, jak się bronić, zamiast uczyć mężczyzn, jak nie gwałcić”. I pomyślałam sobie, że to jest absolutnie kluczowe pytanie i też bym chciała znać odpowiedź. Dlaczego tego nie ma w szkołach? I nie chodzi o wprowadzanie specjalnych wielomiesięcznych programów. To powinno być w regularnym, cotygodniowym curriculum. Jeżeli chodzi o prawa reprodukcyjne, to przede wszystkim należy wprowadzić świecką edukację seksualną w większym wymiarze niż to jest w tej chwili, koniecznie dla obu płci. Te zajęcia powinny być prowadzone przez osoby do tego przygotowane, a nie np. przez katechetki czy katechetów.

MR: Wracając do zajęć równościowych. Kto miałby je prowadzić?

ER: Dochodzimy do sprawy kluczowej. Uważam, że potrzebne są obowiązkowe zajęcia antydyskryminacyjne w formacji nauczycielskiej. W momencie, w którym nauczyciele, nauczycielki robią kolejne stopnie awansu zawodowego, powinny

mieć obowiązek przejścia treningu antydyskryminacyjnego, warsztatów równościowych, genderowych. Jeżeli trzeba przejść przynajmniej dwa etapy awansu zawodowego, różne rzeczy organizować, przedstawiać swoją teczkę ze szkoleniami, to warto, aby nauczyciele byli poinformowani, że powinni, tudzież, że muszą przejść szkolenia antydyskryminacyjne.

MR: Rozumiem, że mówisz o każdym nauczycielu...

ER: Mam taki przykład, dla mnie bardzo szokujący, ze szkoły pod Warszawą. To jest zwykła, dobra szkoła. Brałam w niej udział w spotkaniu poświęconym dyskryminacji. Taka swobodna wymiana myśli, podczas której jeden z nauczycieli cały czas prezentował transfobię i homofobię. Wyobrażam sobie, że ten facet, silny, dowcipny, jest pewnym modelem, punktem odniesienia dla chłopców, którzy tam się uczą. I pomimo różnych osób zwracających uwagę, że to, co on mówi, nie jest obojętne, że taki komunikat rezonuje wśród uczniów, on w ogóle nie widział w tym problemu. To działa niezależnie od tego, czego on uczy. Odpowiadając więc na Twoje pytanie, tak, myślę o szkoleniu dla każdej osoby uczącej w szkole. I od razu przychodzą mi do głowy słowa prof. Łętowskiej z ostatniego wykładu w Fundacji Feminoteka (www.feminoteka.pl), że to jest po prostu praca u podstaw, „orać, orać, siać”.

MR: Czy można coś zrobić innego, nie czekając na zmiany w systemie doskonalenia nauczycieli? Pytam, ponieważ Twoja wizja wydaje mi się marzeniem ściętej głowy...

ER: U nas w gimnazjum pracują bardzo wrażliwe polonistki, które rozumieją, że trzeba czytać kobiety. A ponieważ zestaw lektur obowiązkowych to jest raptem kilka pozycji, to od nich zależy, co zdecydują się w klasie przeczytać.

MR: Ale też chyba chodzi o omówienie, poprowadzenie dyskusji?

ER: Tak. Wyobrażam sobie, że można czytać nawet *Krzyżaków*, bo to jest akurat lektura z gwiazdką, czyli obowiązkowa i przedstawiać feministyczną interpretację postaci kobiecych. To zresztą miało miejsce u nas, co wiem nawet nie od polonistki, ale od dziewczynek, które mi to zrelacjonowały.

MR: I jak to wyglądało?

ER: To wyglądało tak, że uczniowie i uczennice przyglądali się temu, jak konstruowane są bohaterki kobiece, co one mogą robić, czego nie mogą, jak bardzo odróżniają się od bohaterów męskich. I klasa szybko zobaczyła, że Danuśka jest postacią całkowicie bierną, która właściwie nic nie może sama zrobić. I po tych lekcjach, któreś z tej młodzieży mi powiedziało, że to jest tak, jak na co dzień w życiu, że to jest tak, że kobiety raczej służą do ozdoby. To zostało powiedziane z dystansem, nie, że uważa, że kobiety służą do ozdoby, tylko, że tak społecznie postrzegana jest ich funkcja.

MR: Pamiętam swoje doświadczenia pracy z seniorami i seniorkami na warsztatach równościowych, dzięki którym m.in. zobaczyłam, że uchwycenie genderowej perspektywy jest poznawczo bardzo łatwe.

ER: Tak. Jest łatwe i ciekawe. Uczniowie i uczennice sami wyszukują te konteksty. Mam takie poczucie, że kiedy opowiadam im np. o Kancie, to oni sami podnoszą, np. w odniesieniu do jego życiorysu, wątki związane z płcią. Jest dla nich uderzające, że kiedy Kant wydawał swoje słynne obiady, to tam nie było żadnej kobiety. I mają poczucie, że fakt, że nie zapraszało się kobiet, sprawiał, że te obiady traciły na wartości. To jest też bardzo fajne, kiedy coś takiego mówi ktoś, kto ma 14 czy 15 lat. Naprawdę krzepiące jest to, że młodzież, kiedy im się pokaże pewną perspektywę, chętnie angażuje się w wyszukiwanie różnych aspektów związanych z wykluczaniem.

MR: Proponuję zakończyć naszą rozmowę życzeniami dla uczennic i kobiet pracujących w szkołach.

ER: Życzę wprowadzenia WenDo do szkół, aby każda dziewczyna przeszła taki warsztat. W mojej szkole dziewczynki miały WenDo prowadzone przez Joannę Piotrowską i były bardzo zadowolone. To było niesamowite, że po warsztacie wykorzystywały przykłady związane z ochroną swoich granic też na innych zajęciach, np. u mnie na filozofii. Wzięły więc pewną wiedzę do siebie i uznały ją za swoją. Dziewczynom życzę więc WenDo, a dla chłopców proponuję działania rozmrażające stereotyp macho. Nauczycielkom i nauczycielom życzę zaś spokojnego czasu, w którym mogliby przegadać różne kwestie związane z płcią i dyskryminacją w ogóle. Takie mam życzenia. To będą dobre życzenia?

MR: Myślę, że są super.

ER: I jeszcze coś. To jest to, co zrobiła Fundacja Autonomia w Kalendarium Praw Człowieka (<http://bit.ly/1ET5BgB>), czyli 8 marca w każdej szkole powinna pojawić się informacja, dlaczego obchodzimy Dzień Kobiet i co się wydarzyło w tym 1910 roku. Nikt nie zna historii tego dnia. Moi uczniowie są przekonani, że to jest jakieś PRL-owskie święto. Więc niech będą kwiaty, niech będą ciastka, ale też żeby ktoś powiedział, co się wydarzyło i dlaczego.

MR: Dziękuję za rozmowę.

ER: Dziękuję.

EWA RUTKOWSKA – nauczycielka filozofii i etyki, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).



Marcin Dziurok, Piotr Cykowski

**W zaangażowaniu
mężczyzn w działania
na rzecz kobiet kluczowa
jest antydyskryminacyjna
wrażliwość**

Marta Rawłuszko: Tematem naszej rozmowy jest zaangażowanie mężczyzn w zwalczanie przemocy wobec kobiet. Zacznę od sprawy podstawowej. Dlaczego jest to według Was ważne?

Marcin Dziurok: Dla mnie przede wszystkim ze względu na to, że po pierwsze, jak wskazują statystyki, to mężczyźni są w zdecydowanej liczbie przypadków sprawcami przemocy. Jednocześnie, zaangażowanie w jakiekolwiek działania antyprzemocowe ze strony mężczyzn jest bardzo nikłe. To jest dla mnie na pierwszej linii, jeśli chodzi o pytanie, dlaczego to jest istotne. Dodatkowo, przekaz kierowany przez mężczyzn do mężczyzn może mieć inny efekt niż przekaz kierowany do mężczyzn przez kobiety.

Piotr Cykowski: Podpisuję się pod tym, co powiedziałaś, Marcin. Dodałbym jeszcze, że nierówność ze względu na płeć, seksizm szkodzą także mężczyznom. To jest argument, który może służyć zyskiwaniu wśród nas sojuszników, ale też pokazywaniu, że ten niesprawiedliwie urządzony świat jest dotkliwy dla wszystkich zainteresowanych stron. To pewna samospełniająca się pętla. Chciałbym też podkreślić, że ruch feministyczny jest bardzo włączający i walczy o szereg innych spraw. Głos kobiet jest bardzo istotny. Gdzie tylko spotykam się w związku z walką o prawa jakichś grup, tam widzę głównie kobiety i ich zaangażowanie. Zaangażowanie mężczyzn pozostaje daleko w tyle i najwyższy czas to zmienić.

MR: A jak widzicie te akcenty w działaniach skierowanych do mężczyzn? Czy nacisk kładziecie na zwalczanie przemocy wobec kobiet czy na pokazywanie, że patriarchyta szkodzi mężczyznom?

MD: Trudno mi jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ obie te kwestie mogą się ze sobą przeplatać. Jeżeli pracuję z grupą osób, która już coś wie na ten temat, to dla nich te rzeczy mogą być jasne i mamy inny punkt wyjścia do dalszych działań. A jeżeli prowadzę zajęcia dla chłopaków, uczniów gimnazjów czy szkół ponadgimnazjalnych, to dojście do momentu, w którym możemy zobaczyć, że skutki tak ułożonego świata są dla nich negatywne, to jest daleka droga. Najpierw przechodzimy przez zobaczenie stereotypów, uprzedzeń. Dopiero na dalszym etapie takiej pracy możliwe jest, aby sami chłopcy doszli do wniosku, że to jest coś, co może im przeszkadzać lub ich uwierać.

PC: To jest ważny wątek w kontekście budowania świadomości i myślenia o tożsamości mężczyzn, którzy podejmują działania związane z postrzeganiem męskości i kobiecości. Jednocześnie, zdaję sobie sprawę, że czasem to mogą być dwie równoległe rzeczywistości. Możemy mieć ruchy mężczyzn, bazujące na stereotypach – dotyczących zarówno mężczyzn, jak i kobiet, dotychczasowej utrwalonej hierarchii. Mam na myśli np. niektóre nurty w harcerstwie czy też niektóre grupy działające na rzecz praw ojców. One raczej nie będą, poza fasadowymi deklaracjami o równości, krytycznie analizowały roli mężczyzny czy też wspierały równości płci. Generalnie, bardzo mało jest takich miejsc sprzyjających równościowemu angażowaniu się mężczyzn. Istnieją miejsca bardzo sfeminizowane, które z perspektywy większości mężczyzn mogą być postrzegane jako ekskluzywnie zarezerwowane dla kobiet. Przyglądając się międzynarodowym ruchom (np. MenEngage.org) czy też stronom internetowym i prowadzonym tam dyskusjom, np. świetnej The Good Men Project (<http://goodmenproject.com>), widać potrzebę tworzenia przestrzeni dla mężczyzn do zaangażowania się w te tematy. Z perspektywy władzy i dyskryminacji, wydaje mi się, że kobiety wiedzą, o czym mają mówić i dlaczego mają o tym mówić. Mężczyźni – robię teraz generalizację – muszą wykonać pracę, na poziomie swojej świadomości i wiedzy, aby na równi z kobietami rozmawiać np. o przemoc.

MR: Społeczne normy dają większą władzę chłopakom i mężczyznom, ich głos jest łatwiej słyszalny i brany na poważnie. Czy nie jest jednak tak, że bycie mężczyzną pomaga Wam w pracy edukacyjnej związanej z przeciwdziałaniem przemocy?

MD: Nie mam tego z czym porównać. Zawsze występowałem jako facet i nie miałem nigdy poczucia, że to ma jakiś, z mojej perspektywy, zasadniczy wpływ. Obiektywnie jednak płeć, jak pokazywały też doświadczenia w pracy edukacyjnej Towarzystwa Interwencji Kryzysowej (<http://www.interwencja-kryzysowa.org.pl/index.html>), wpływa na to, jaki jest odbiór tematu i zaangażowanie osób uczestniczących. Wyobrażam sobie, że w przypadku zajęć dla gimnazjalistów dotyczących męskości i przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, kiedy te zajęcia prowadzi dziewczyna czy kobieta, to by inaczej wyglądało.

MR: Inaczej, to znaczy?

MD: W momencie kiedy zajęcia dla samych chłopców w gimnazjum prowadzi tylko jakaś kobieta, to generalizując, myślę, że więcej czasu jej zajmie dojście do meritum tego, o czym mamy rozmawiać. Będzie musiała przebić się przez taki mur uśmiechów, śmichów-chichów itd. Facetowi prowadzącemu zajęcia będzie tutaj łatwiej.

PC: Nie mam dużych doświadczeń edukacyjnych w tym obszarze, ale zdaję sobie sprawę, że płeć ma znaczenie. Z rozmów z koleżankami, które są trenerkami,

wiem, że napotyka ją one na opór, dlatego że są kobietami. Można to zobaczyć na innym przykładzie. Kto będzie „bardziej wiarygodny”, edukując o homofobii? Osoba heteroseksualna czy osoba homoseksualna? W przeważającej większości grup osoba heteroseksualna będzie bardziej wiarygodna, ponieważ „nie robi tego ze względu na własny interes”, tylko robi to „z obiektywnego punktu widzenia”. Z tego powodu, kobieta, która będzie mówiła o przeciwdziałaniu dyskryminacji czy przemocy wobec kobiet, będzie traktowana jako mniej obiektywna niż mężczyzna występujący w tej samej roli. I dodatkowo, zgodnie ze stereotypem, mężczyzna to ten bardziej obiektywny, kierujący się wiedzą, faktami itd. Mam wrażenie, że możemy znaleźć sporo argumentów, dlaczego płeć niestety robi tutaj różnicę.

MR: Budzi to jakieś Wasze wątpliwości?

PC: Dla mnie to pokazuje, jak ważna jest świadomość mężczyzn, którzy zaczynają działać. Żeby nie byli narzędziem wzmacniającym stereotypy, żeby nie przejmowali pracy kobiet, nie wzmacniali mechanizmu, który przypisuje większą wagę głosom mężczyzn niż kobiet. Edukatorzy muszą mieć tego świadomość. Z drugiej strony, skala przemocy i dyskryminacji jest tak duża, w szkole, w domu, na ulicy, wszędzie, że konieczne jest zaangażowanie mężczyzn i wykorzystanie ich społecznej pozycji w tej sprawie jest dla mnie uzasadnione.

W ostatnim czasie publicznie promowane były przynajmniej trzy kampanie społeczne, zajmujące się przemocą ze względu na płeć. To był film pt. „Na zawsze” dotyczący sekstingu, wyprodukowany przez Fundację Dzieci Niczyje, wokół którego kontrowersje opisywała m.in. „Gazeta Wyborcza” (http://wyborcza.pl/1,75968,17411931,Krytykowaliscie_kampanie_na_temat_sekstingu_No_to.html), Inicjatywa „Mężczyźni przeciwko kulturze gwałtu”, gdzie wobec postawy autorów zdecydowany głos zabrały feministki, m.in. na łamach Codziennika Feministycznego (<http://codziennikfeministyczny.pl/pokazuja-prawdziwi-mezczyzni/>), oraz włoska kampania, szeroko upowszechniona także w polskich mediach, na temat której także krytycznie wypowiedzieli się eksperci i eksperki (<http://codziennikfeministyczny.pl/palinska-duda-tacy-mili-chlopcy-taka-bierna-dziewczynka/>). Nie chcę rozwijać tutaj tego wątku, jedynie wyrazić postulat, aby osoby, które podejmują ten temat i mają dobre intencje, były też ostrożne i uważały na ryzyko powielania stereotypów płci, uprzedmiotowiania kobiet. Aby np. konsultowały swoje pomysły i materiały z innymi organizacjami eksperckimi. Potrzebna jest tutaj duża wrażliwość. Dobrze zasięgnąć rady, zanim wypuścimy coś na zewnątrz.

MD: Wiem, że mężczyźni prowadzący takie zajęcia posługują się czasem stereotypami. Wiem, że sam mam sporo za uszami, choć nie chciałbym mieć. Dla mnie jednak najważniejsze jest to, żeby powstała sieć mężczyzn w całej Polsce, którzy mają świadomość tych wyzwań i przede wszystkim chcą reagować. Istotne jest, że jeśli dojdzie do zdarzeń przemocowych czy dyskryminacyjnych, to będą ludzie, którzy pokażą, że coś jest nie tak. Chodzi czasem o przykłady banalne,

codzienne zdarzenia. Z mojej jednak perspektywy reagowanie przez mężczyzn jest bardzo istotne.

MR: „Rzeczpospolita”, powołując się na dane policji, informuje, że „sprawcami połowy gwałtów wśród nieletnich byli chłopcy w wieku 13–15 lat”. Wśród przyczyn wymienia i model macho, i pornografię, co chyba na jedno wychodzi...

MD: Wiek 13–15 lat to jest wiek gimnazjalny. Pracuję na co dzień z tą grupą wiekową i wiem, że gros przemyśleń tych osób dotyczących spraw damsko-męskich, budowania przyjaźni czy innych relacji opiera się przede wszystkim na stereotypach. Internet jest podstawowym źródłem informacji. Od tego, z jakimi treściami mają kontakt te osoby w sieci, włosy mogą stanąć dęba. To jest coś, nad czym nie ma żadnej kontroli. Ale też, ze środowiska szkolnego młodzież nie dostaje żadnych informacji, co można z tym zrobić. Edukacja seksualna czy antyprzemocowa na poziomie gimnazjum jest na bardzo niskim poziomie lub wcale jej nie ma. Nie chcę za wszystko obwiniać szkoły, ale niestety w środowisku szkolnym nie wskazuje się alternatywy czy krytycznego podejścia do tego, co młodzież widzi w internecie. A to, co widzi, moim zdaniem przekłada się wprost na zachowania agresywne czy przemocowe, które krzywdzą innych i skierowane są nie tylko wobec dziewcząt czy kobiet, ale też wobec osób, które w ogóle w jakiś sposób są „inne”.

MR: Marcin, 8 lat temu pracowałeś w projekcie Towarzystwa Interwencji Kryzysowej „Mężczyźni na rzecz zmiany”. Piotrek, Ty bierzesz udział w dwóch aktualnie realizowanych projektach: „Scenie dla twardziela” i „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta razem przeciw stereotypom płciowym”. W jaki sposób te działania mogą zmienić dane, które przytoczyłam?

PC: We współpracy Fundacji Feminoteka (<http://feminoteka.pl/>) z Głosami Przeciw Przemocy (<http://glosyprzeciwprzemocy.tumblr.com/>) powstaje platforma edukatorów i trenerów, pochodzących z bardzo różnych miejscowości w Polsce, którzy będą wspierali się nawzajem w podejmowaniu działań antyprzemocowych. Sieć nastawiona jest na długofalowe działanie, chcemy wymieniać się wiedzą i doświadczeniami, nawzajem wspierać we wprowadzaniu tego tematu do środowisk, w których już działamy.

MR: Czy w ramach tych projektów powstanie jakaś oferta dla szkół i uczniów?

PC: W projekcie nie jest przewidziane aktywne docieranie do szkół, ale zebranie dobrych praktyk, stworzenie i przećwiczenie scenariuszy warsztatów, które później będą mogły być wykorzystywane w pracy z chłopakami, mężczyznami.

MR: A „Scena dla Twardziela”?

PC: Tutaj (<http://scenadlatwardziela.blogspot.com>) też nie mamy wąsko zdefiniowanej grupy odbiorców czy odbiorczyń. Chcemy poprzez metodę Teatru

Forum, która pozwala na głębszą pracę nad zjawiskami społecznymi, pokazać to, co wpływa na mężczyzn i jednocześnie sprawia, że nasz świat jest mniej przyjazny dla kobiet. Będziemy pokazywać to, jak mężczyźni funkcjonują w klatce stereotypu i jak to się łączy z przemocą wobec kobiet, ale też zorganizujemy na koniec spotkanie dla facetów, którzy będą chcieli dalej zaangażować się w ten temat. Chcę podkreślić, że obydwie te projekty tworzą pewne załączki przestrzeni dla mężczyzn, w ramach których mogą oni wykonać pracę, o której mówiliśmy. Myślę, że jest sporo mężczyzn, którzy nie czują się komfortowo w swoich rolach i z tym, że kobiety narażone są na dyskryminację. Oni potrzebują porozmawiać o tym w miejscu, gdzie nie będą obawiać się ośmieszenia, powiedzenia czegoś, co nie jest równościowe i bycia od razu ocenionym. To jest ważne i potrzeba więcej działań tego typu.

MR: A jakie materiały polecacie nauczycielom do pracy w szkołach?

MD: Na pewno polecam filmy i podręczniki wydane przez Fundację Autonomii (<http://www.autonomia.org.pl/>) i Stowarzyszenie Kobiet Konsola (<http://konsola.org.pl/>), czyli „Maskę twardziela” (<http://www.autonomia.org.pl/index.php?id=teksty2&ajdi=68>) oraz „Delikatnie nas zabijają” (<http://www.autonomia.org.pl/index.php?id=teksty2&ajdi=69>). Dużą i dobrą robotę robi książka Jacksona Katza *Paradoks macho*. Ona jest dobrym, pierwszym krokiem do wejścia w temat.

PC: Odnosnie tego, co mówiłeś o młodzieży z gimnazjum i internecie, polecam podręcznik Fundacji Feminoteka *Bądź bezpieczna w sieci* (<http://feminoteka.pl/badz-bezpieczna-w-sieci-poradnik-feminoteki-wersja-papierowa/>), w którym są materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Na ich podstawie można mówić o budowaniu bezpiecznej atmosfery w szkole dla osób obydwu płci. Ciekawym materiałem dla nauczycieli i nauczycielek jest też raport Fundacji Punkt Wzroku (<http://www.punktwidzenia.org.pl/>) *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych* (<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>) oraz publikacja PONTONU (<http://www.ponton.org.pl/>) *Nie zgadzam się na przemoc* (http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/ponton_nie_zgadzam_sie_na_przemoc.pdf).

MD: Wymieniłem materiały, o których bym powiedział, że powinny być używane na kolejnych etapach. Chcę podkreślić, że dla mnie wprowadzanie chłopców w tematykę przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć powinno się zacząć od zajęć związanych ze stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. Te tematy na 100% powinny zostać omówione.

MR: Czy coś jeszcze chcecie powiedzieć na koniec naszej rozmowy?

MD: Chciałbym wyraźnie podkreślić, że w zaangażowaniu mężczyzn w ruch na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec kobiet bardzo istotna jest perspektywa

genderowa oraz podejście antydyskryminacyjne. Mówię to dlatego, że w Polsce spotykam się też z mężczyznami, którzy zajmują się męskością, ale robią to z zupełnie innej perspektywy, np. takiej, w ramach której „chcą odbudować męską siłę”. Takie propozycje mogą być również ważne, ale kluczowe pozostaje dla mnie reagowanie na nierówności.

PC: Ważna jest jeszcze jedna rzecz. Tematu przeciwdziałania przemocy wobec kobiet nie da się zaadresować bez poruszenia kwestii homofobii. Te tematy są ze sobą bardzo mocno związane. Heteronorma nie sprzyja angażowaniu się mężczyzn i chłopaków przeciwko przemocy wobec kobiet. Działa to na różnych poziomach. Mężczyzna, który staje po stronie kobiet, może być utożsamiany jako gej, czyli osoba, którą się gorzej traktuje. Chodzi o bycie postrzeganym jako niemęski, kobiecy, chodzi o trudność w tworzeniu grup rówieśniczych mężczyzn, opartych na innych zasadach niż rywalizacja, agresja czy ambicja. Seksizm i homofobia są tematami ściśle ze sobą związanymi, tu polecam publikację wydaną przez Fundację Autonomia *Homofobia – narzędzie seksizmu* (http://www.autonomia.org.pl/doc/homofobia_web.pdf), ale też ciekawe dyskusje toczące się na wyżej wymienionej stronie „The Good Men Project”. To taki temat, o którym być może trudno rozmawiać, np. w szkole. Myślę, że łatwiej czasem poruszyć temat przeciwdziałania przemocy wobec dziewcząt niż zwalczania homofobii. I dla niektórych może to być niestety argument, aby w związku z tym nie angażować się ani w jedno, ani w drugie, ale myślę, że tego związku nie można ukrywać.

MR: Dziękuję za rozmowę.

MARCIN DZIUROK – pracownik socjalny, edukator, członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

PIOTR CYKOWSKI – działacz III sektora, edukator, członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are elongated and pointed, while the flowers are circular with three petals. The pattern is dense and covers the entire background.

2 kwietnia

**Światowy
Dzień Autyzmu**



Maja Kłoda

**Wspierając dzieci
ze spektrum autyzmu,
wspierajmy wszystkie
dzieci w klasie**

Marta Rawłuszko: Obchodzimy dziś Światowy Dzień Świadomości Autyzmu. Śledząc polskie media, można zauważyć dwie główne narracje o dzieciach z autyzmem. Z jednej strony, są to historie o tym, jak bardzo szkoły nie rozumieją tych dzieci i je krzywdzą, z drugiej, to opowieści o dzieciach, które terroryzują całą klasę i krzywdzą inne dzieci. Jak to wygląda z Twojej strony?

Maja Kłoda: Zacznijmy od ustalenia, o jakiej grupie dzieci dokładnie będziemy rozmawiać. „Dzieci z autyzmem” to bardzo pojemne i nieprecyzyjne pojęcie, najczęściej używa się go w odniesieniu do dzieci posiadających zdiagnozowane zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD – Autism Spectrum Disorder). Mówiąc o ASD, mówimy o dzieciach z autyzmem dziecięcym, autyzmem atypowym, zespołem Aspergera, a także z diagnozą PDD-NOS (całościowe zaburzenie rozwoju nie zdiagnozowane inaczej).

Na jednym krańcu spektrum mieszczą się zatem dzieci z (mogącą współwystępować z autyzmem) niepełnosprawnością intelektualną, znacznym opóźnieniem rozwoju mowy lub całkowitym brakiem mowy. Na drugim krańcu są dzieci, które funkcjonują w normie intelektualnej, płynnie porozumiewają się, lecz przejawiają trudności natury społecznej, m.in. z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej. Te wszystkie dzieci są często wsadzane do jednego worka jako „dzieci z autyzmem”.

MR: A w praktyce sytuacja tych dzieci jest zupełnie inna?

MK: Oczywiście. Ze względu na duże zróżnicowanie w poziomie funkcjonowania, dzieci z ASD mogą uczęszczać do wszystkich typów placówek edukacyjnych: do szkół specjalnych, integracyjnych, masowych, a także placówek dedykowanych osobom z autyzmem.

Zdarza się, iż dzieci z tzw. wysokofunkcjonującym autyzmem czy dzieci z zespołem Aspergera przebywają w szkołach masowych bez oficjalnej diagnozy – ponieważ to od decyzji rodziców zależy, czy przekażą placówce taką informację.

Temat dzieci z ASD jest podnoszony w szkołach coraz częściej, ponieważ wzrasta liczba diagnoz, a co za tym idzie, rośnie zapotrzebowanie na wsparcie tych dzieci w systemie edukacji. W mojej opinii, na ten moment potrzeby dzieci

z ASD i ich rodzin przewyższają wydolność systemu i to, co w jego ramach jesteśmy w stanie zaoferować. Jest to podstawowy problem – system edukacji dopiero próbuje „dogonić” rzeczywistość, sprostać nowym wymaganiom.

W obecnych warunkach wsparcie dzieci z ASD w placówkach jest więc często niewystarczające. Może to skutkować negatywnym sprzężeniem zwrotnym, co oznacza, że u dzieci pojawiają się zaburzenia wtórne wobec diagnozy: trudne zachowania, agresja, autoagresja czy nasilenie autostymulacji. Jak pokazuje wiele badań, dzieci z ASD narażone są na przemoc i prześladowania – zarówno ze strony rówieśników, jak i osób dorosłych.

Tego typu doświadczenia mogą stopniowo prowadzić do dodatkowych problemów psychicznych, takich jak zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, lękowe czy depresja.

Trudności w funkcjonowaniu dzieci z ASD w szkole mają tendencję do narastania i praktyka terapeutyczna pokazuje, że dzieci te często wycofywane są ze szkół masowych lub integracyjnych i przenoszone do szkół specjalnych lub są kierowane na nauczanie indywidualne.

MR: Mówiąc inaczej, przypadki, które najczęściej opisywane są w mediach, nie wynikają wprost z trudności związanych ze spektrum autyzmu?

MK: W mojej opinii często tak właśnie się dzieje – gdyby placówki były w stanie zapewnić adekwatne wsparcie od początku, sporo dzieci z ASD miałoby szanse na poradzenie sobie w edukacji integracyjnej bądź masowej.

Jednak trzeba też powiedzieć, że proces wspierania dzieci z ASD nie powinien zaczynać się na etapie szkoły podstawowej. Kluczowe jest to, co wydarza się wcześniej. Obecnie średni wiek diagnozy obniża się, najczęściej rodziny zgłaszają się po pomoc, gdy dziecko ma ok. 2–4 lata. Od tego momentu mija sporo czasu, nim dziecko z ASD pójdzie do „zerówki” czy pierwszej klasy. I właśnie na tym okresie powinniśmy skoncentrować się, jeżeli myślimy o efektywnym wspieraniu dzieci w systemie edukacji.

Przedszkole to etap, kiedy dziecko można stopniowo wdrażać do nowego sposobu spędzania czasu, uczestnictwa w aktywnościach edukacyjnych czy w zabawie z rówieśnikami. Warto to zrobić, aby uniknąć sytuacji, kiedy dziecko właściwie z dnia na dzień, bez przygotowania znajdzie się w zupełnie innych warunkach niż w domu; trafi do placówki, gdzie panują nowe, nieznane zasady i wymagania. Osoby pracujące z dziećmi z ASD obserwują, iż, z różnych względów, dzieci te w niewystarczającym zakresie korzystają z edukacji przedszkolnej czy opieki żłobkowej.

MR: Problem z przedszkolami dotyczy większości dzieci w Polsce i ich rodziców. Co może zrobić szkoła, do której przyjdzie takie dziecko?

MK: To bardzo ważne pytanie. Obowiązek szkolny dotyczy wszystkich dzieci,

więc do szkoły dziecko z ASD na pewno trafi, bez względu na to, czy dotąd spędzało czas wyłącznie w domu czy korzystało z jakiejś formy opieki przedszkolnej. Przygotowując się do tej rozmowy, myślałam przede wszystkim o rzeczach, które w szkole można wprowadzić bez ponoszenia dodatkowych kosztów.

MR: Co to za propozycje?

MK: Jeżeli dziecko z diagnozą spektrum autyzmu trafia do szkoły, to niezależnie od typu placówki, pierwszą rzeczą, którą można i warto zrobić, jest nawiązanie przez kadrę współpracy z rodzicami, a jeżeli dziecko jest pod opieką terapeutyczną, to również z terapeutami. Celem jest poznanie jego specyficznego profilu funkcjonowania: potrzeb, deficytów, mocnych stron i tego, w jaki sposób można najlepiej dostosować otoczenie, treści i formy nauczania, żeby na miarę swoich możliwości dziecko mogło sobie poradzić.

MR: Taka rozmowa może być utrudniona, jeśli rodzice nie informują szkoły o diagnozie.

MK: Rodzice mają takie prawo. Nawet jeśli dziecko ma trudności widoczne „na pierwszy rzut oka”, to nie muszą oni przedstawiać szkole diagnozy i część rodziców faktycznie z tego rezygnuje.

MR: Z czego wynika taka decyzja?

MK: Motywacje rodziców są bardzo różne. Czasem są to rodzice, którzy sami nie akceptują diagnozy, nie przyjmują jej do wiadomości i nie chcą dalej podawać tej informacji, bo po prostu w nią nie wierzą. Sporą grupę stanowią rodzice dzieci, które bardzo dobrze funkcjonują, są w normie intelektualnej. Tacy rodzice, nie zdradzając informacji o diagnozie, mają poczucie, że dziecko ma szansę na bardziej sprawiedliwe, równe traktowanie, uniknięcie ewentualnej dyskryminacji czy stygmatyzacji w grupie rówieśniczej i ze strony nauczycieli.

MR: Bez względu jednak na to, czy diagnoza jest jawna, czy nie, rozmowa na temat potrzeb dziecka jest wciąż możliwa...

MK: Tak. Zawsze warto poznać indywidualny profil dziecka. Dzieci ze spektrum autyzmu funkcjonują w bardzo zróżnicowany sposób. Warto pamiętać, że szkolenia proponowane szkołom/nauczycielom przekazują dość ogólną wiedzę o autyzmie, która niekoniecznie musi przekładać się na umiejętność pracy z danym dzieckiem. Ważne są ogólne dane dotyczące jednostki diagnostycznej, ale dla nauczyciela najistotniejsze powinny być informacje dotyczące konkretnego dziecka i jego rodziny. Jeżeli zatem placówka rozważa szkolenie kadry, to warto, aby przeprowadzili je rodzice i/lub terapeuta, który pracuje z dzieckiem.

MR: Jasne. Czyli po pierwsze, poznanie dziecka i jego indywidualnych potrzeb.

MK: Po drugie, walka z mitami. Jeżeli dziecko uczęszcza do placówki masowej bądź integracyjnej, to często jest pod opieką osób, które nie przeszły specjalnego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością, w tym z autyzmem. Te osoby w kontaktach z dzieckiem mogą kierować się wiedzą potoczną, pewnymi stereotypami, które negatywnie wpływają na funkcjonowanie dziecka i jego wyniki edukacyjne.

MR: Jakie to mity?

MK: Na przykład, że dzieci z autyzmem są „zamknięte w swoim świecie”, nie poszukują i nie potrzebują kontaktów społecznych, są „z definicji” agresywne. Drugim mitem, funkcjonującym wśród pracowników oświaty, jest to, że wszystkie dzieci ze spektrum są geniuszami, posiadają wybitne talenty, np. matematyczne lub informatyczne (w rzeczywistości tzw. „zdolności wysepkowe” dotyczą ok. 10% osób z ASD). W obydwu przypadkach tego typu myślenie, oparte na stereotypach, buduje podłoże do dyskryminacji, bowiem oczekiwania wobec dziecka są nierealistyczne i nieadekwatne.

MR: A więc, po drugie, konfrontacja z własnymi przekonaniem na temat tych dzieci. Coś jeszcze?

MK: Dwie istotne rzeczy. Po pierwsze, należy pamiętać, że rozwój dzieci z ASD jest przeważnie nieharmonijny – w jednych obszarach mogą mieć bardzo wysokie możliwości, a w innych niskie. Jest to typowe dla tych dzieci i jednocześnie dziwne czy niezrozumiałe dla otoczenia, np. kiedy dziecko na matematyce wykonuje sprawnie skomplikowane obliczenia, a nie jest w stanie wykonać prostego rysunku na plastycie czy wziąć udziału w grze zespołowej na wf-ie. Kolejna kwestia typowa dla spektrum autyzmu, z której często wynikają problemy w szkole, wiąże się z tym, że dzieci te wyglądają zupełnie „zwyczajnie”. Autyzm to niepełnosprawność często niewidoczna na pierwszy rzut oka. Trudności ujawniają się dopiero w zachowaniu dziecka, jego wygląd nic szczególnego nie zdradza. Z tego względu zdarza się, że nauczyciele i rówieśnicy traktują dziecko jako dziwne, niegrzeczne, źle wychowane, nie wiążąc trudnych zachowań z zaburzeniem, ponieważ go „nie widać”.

MR: To wszystko propozycje dotyczące pewnego sposobu myślenia, postrzegania. A co z bardziej konkretnymi narzędziami pracy?

MK: Zanim opowiem o konkretnych technikach, ważna uwaga. Często metody pracy z dzieckiem z ASD są przez nauczycieli traktowane jako czasochłonne, wymagające energii i dużego przygotowania. Kadra szkoły ma poczucie, że jeżeli zaczną wdrażać pomocne strategie, to cała ich uwaga skupi się na jednym, konkretnym dziecku, przez co reszta klasy na tym straci. Uważają, że ten wysiłek jest nieadekwatny przy liczebności klas, jaką mamy obecnie. Warto jasno zaznaczyć,

że metody, które stosuje się w pracy z dziećmi ze spektrum, wspierają całą klasę, wszystkie dzieci mogą z nich korzystać.

MR: Jakie to techniki?

MK: Najpopularniejsza i najprostsza to ograniczenie zbędnych bodźców, sprawienie, aby otoczenie było czyste i czytelne – tak, aby ułatwić dzieciom skupienie się na tym, co w danej chwili istotne. To nieskomplikowane działania, takie jak: chowanie zbędnych rzeczy do szafek, zdejmowanie dekoracji czy wieszanie ich na korytarzu, zasłanianie okien, odpowiednie ustawienie ławek. To wspiera umiejętności koncentracji wszystkich dzieci. Kolejna rzecz to wprowadzanie wyraźnej struktury, uporządkowania – w zakresie czasu i miejsca. Dzieci z ASD bezpiecznie i komfortowo czują się, gdy otoczenie jest przewidywalne – gdy wiedzą, co danego dnia będzie się działo, kiedy, gdzie i z kim. Rozwiązaniem praktycznym jest np. wprowadzanie stałej struktury dnia, powtarzalnego planu, jak również czytelne oznaczanie poszczególnych miejsc w szkole czy tworzenie stref w klasie (tu jemy, tu pracujemy, tu odpoczywamy). Dzięki temu dzieci wiedzą, gdzie w konkretnej sytuacji mają iść, jakie będą po kolei zajęcia, kto przyjdzie, co będą robić – pozwala to znacznie zredukować poziom stresu wywołany niepewnością. Kolejna pomocna technika to stosowanie pomocy wizualnych. Dzieci z ASD silnie reagują na bodźce wzrokowe, ten kanał jest dla nich bardzo istotny w komunikacji. Warto więc jak najczęściej stosować obrazki, fotografie, grafiki, filmy, które wspomagają przekaz słowny. Pamiętajmy, że edukacja w szkole w 90% oparta jest na przekazie słownym. Nauczyciel stoi i mówi – najczęściej tak wygląda lekcja. Ważne jest, aby wspierać swój komunikat, pokazywać przedmioty, zdjęcia, ilustrować zagadnienia na schematach. Udowodniono, że z dodatkowego wsparcia wizualnego korzysta większość dzieci. Ostatnią metodą, która przynosi świetne efekty w pracy z całą klasą, są systemy motywacyjne, czyli systematyczne i zaplanowane nagradzanie za pozytywne zachowania. To często najtrudniejsza rzecz dla nauczycieli.

MR: Żeby nagradzać za rzeczy pozytywne?!

MK: Tak. Żeby je dostrzegać i za nie nagradzać. Z moich obserwacji wynika, że pracownicy oświaty często nastawieni są na wyłapywanie i korektę błędów. W ich odczuciu dziecko ma obowiązek pracować i być posłuszne; to, że uczestniczy w lekcji, słucha nauczyciela nie jest niczym specjalnym czy wartym docenienia. „Tak być powinno”, więc dopiero kiedy dziecko nie współpracuje, to należy na nie zwrócić uwagę i rozwiązać problem. Jako terapeuta proponuję odwrócić sytuację. To, że dzieci siedzą spokojnie w ławkach, że wykonują zadania, że współpracują ze sobą – to wszystko trzeba dostrzec, pokazać dzieciom, że są to zachowania pożądane i że doceniamy wysiłek, jaki w nie wkładają. Można to robić za pomocą pochwał, przybijania piątek, dyplomów, punktów, stempelków, naklejek, dłuższych przerw, wspólnej gry czy wreszcie dodatkowej wycieczki...

Jest morze możliwości. I znowu – to rozwiązanie może zostać zastosowane dla ogółu klasy.

MR: Podkreślasz znaczenie tych rozwiązań dla wszystkich dzieci.

MK: Tak, ponieważ uważam, że warto korzystać z technik, które ułatwiają współpracę ze wszystkimi dziećmi, niezależnie od ich specjalnych potrzeb. Z perspektywy nauczyciela jest to doskonalenie swojego warsztatu pracy, usprawnianie współdziałania z uczniami, poprawianie organizacji – chciałabym, abyśmy tak zaczęli o tym myśleć.

W przeciwnym razie, wejdziemy bowiem w system, w którym w klasie mamy dzieci prawidłowo się rozwijające, idące tzw. „zwykłym trybem”, a oprócz tego mamy x dzieci o specjalnych potrzebach. I dla każdego takiego dziecka, nauczyciel musi coś specjalnie przygotować, stosować dodatkowe materiały, dopilnować innych zasad.

To kosztuje mnóstwo pracy i czasu. Spójrzmy realnie – niskie jest prawdopodobieństwo, że jeden czy dwóch nauczycieli będzie w stanie dobrze to zorganizować. Stawianie nauczyciela w sytuacji, gdzie sam musi zadbać o szczególne potrzeby wszystkich dzieci w klasie, przeważnie powoduje, że ta osoba czuje się przytłoczona obowiązkami, zniechęca się i nie podejmuje żadnych działań poza niezbędnym minimum.

MR: Dzieci też to czują i widzą. To jest niemożliwe, aby nie zorientowały się w tej grze.

MK: Oczywiście, dzieci zwracają uwagę na to, że ktoś ma specjalne udogodnienia, przywileje lub że inni czegoś nie mają. Kluczowe jest zatem, aby zmienić to myślenie i zacząć pracować z całą klasą.

MR: A czy polecasz jakieś materiały, które warto poznać?

MK: Na pewno publikacje na stronie Fundacji Synapsis (<http://synapsis.org.pl/>). Znajdziemy tam m.in. poradnik pt. *Włączanie dzieci z autyzmem w środowisko szkolne* (<http://synapsis.org.pl/oferta/publikacje/wydawnictwo-synapsis/975-wlaczenie-uczniow>).

Ośrodek Rozwoju Edukacji przygotował serię broszurek o dość niefortunnym tytule: *ONE są wśród nas* – jedna z nich dotyczy dzieci z ASD (*Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/196/05ore_autyzm.pdf). Zawiera sporo praktycznych wskazówek dotyczących modyfikowania otoczenia dziecka i sposobów pracy z nim.

Warto zajrzeć na stronę Stowarzyszenia NIE-GRZECZNE DZIECI, szczególnie w zakładkę „Specjalnie dla nauczycieli i terapeutów” (<http://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/specjalnie-dla-nauczycieli-i-terapeutow>) – zamieszczono tam zbiór tekstów o efektywnej współpracy z uczniami z ASD.

Polecam również ogromnie książkę *Sposób na trudne dziecko* (<http://www.gwp.pl/8894.sposob-na-trudne-dziecko-przyjazna-terapia-behawioralna.html>). Kolejny nietrafiony tytuł, ale jest to jedna z lepszych książek po polsku, dotycząca redukcji trudnych zachowań i motywowania dzieci do współpracy. To książka napisana z myślą o wszystkich dzieciach, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z ADHD i z ASD. Opisuje techniki przydatne rodzicom i nauczycielom – zarówno w pracy indywidualnej, jak i z grupą.

MR: Czy coś jeszcze?

MK: Warto powiedzieć coś, o czym, być może, nie wszyscy nauczyciele wiedzą – w ramach wprowadzania darmowych podręczników MEN przygotował ich adaptację również dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dla uczniów „mających trudności w uczeniu się i/lub komunikowaniu”. Można ją pobrać pod adresem: <http://naszelementarz.men.gov.pl/pobierz>.

MR: Na czym polega ta adaptacja?

MK: Podręcznik został mocniej ustrukturyzowany – rozkład treści jest czytelny, grafika jest uproszczona, pozbawiona zbędnych szczegółów, prostsze i krótsze są teksty, polecenia. Podręcznik zawiera piktogramy wspierające rozumienie i komunikację z dzieckiem. Dołączono również zeszyty z dodatkowymi obrazkami do wykorzystania w trakcie lekcji. To wartościowy materiał do pracy z uczniami z ASD.

MR: Mówimy dużo o tym, co mogą zrobić nauczyciele i nauczycielki. A co ze zmianami systemowymi, które by ułatwiły ich pracę i nie przerzucały całej odpowiedzialności na nauczycieli i nauczycielki? Może na koniec poproszę o trzy najważniejsze postulaty zmian?

MK: Po pierwsze, modyfikacja programu studiów pedagogicznych – szersze uwzględnienie treści dotyczących praktycznej pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach oraz włączenie zagadnień z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Obecnie nauczyciele kończący standardową pedagogikę i pracujący w szkołach, mają znikome bądź żadne przeszkolenie w tych dwóch obszarach.

MR: Co jeszcze?

MK: Zainwestowanie we wczesne wsparcie rodziny i tzw. wczesne wspomaganie rozwoju, aby dziecko jak najszybciej miało możliwość nabywania nowych umiejętności i przygotowania się do funkcjonowania w systemie edukacji. Tutaj mówimy o kilku postulatach, m.in. poprawieniu dostępu do wczesnej diagnostyki oraz do wczesnego wspomagania rozwoju, czyli do terapii, którą finansuje i gwarantuje państwo dla dziecka o zaburzonem rozwoju.

MR: Ile to godzin?

MK: Obecnie to od 4 do 8 godzin zajęć specjalistycznych w miesiącu.

MR: Ile realnie potrzeba tych godzin?

MK: W przypadku dzieci z ASD najnowsze dane mówią o ok. 20–25 godzinach terapii w tygodniu – jest to wymiar godzin, przy którym możemy mówić o realnych, pozytywnych efektach.

MR: Czyli ciężar przerzucony jest na rodziców?

MK: Dokładnie. Zwiększenie liczby godzin terapii finansowanych przez państwo jest pewnie mało realne, ale poprawienie dostępu do placówek prowadzących wczesne wspomaganie, do żłobków oraz przedszkoli to podstawa.

MR: I trzecia rzecz?

MK: To postulat, który jest mocno podkreślany w środowisku terapeutycznym. Chodzi o rozwijanie funkcji „asystenta dziecka z niepełnosprawnością”. To rozwiązanie, które bardzo dobrze sprawdza się w przypadku dzieci z ASD. Chodzi o zapewnienie dziecku indywidualnej pomocy na początku jego przygody z systemem edukacji. Asystent wprowadza dziecko do przedszkola/szkoły, wdraża je we współpracę z nauczycielem i kontakty z rówieśnikami. Jest wiele badań, które pokazują, że taka osoba, po pewnym czasie, może zacząć wycofywać swoją pomoc, tak aby dziecko usamodzielniało się i uniezależniało od dodatkowej opieki. Jednocześnie, profesjonalne wsparcie asystenta zapobiega wtórnym trudnościom, o których mówiłam wcześniej.

MR: Wyobrażam sobie, że to musi dużo kosztować. Oczywiście kontrargumentem jest tutaj kasa.

MK: Nie zgodzę się. Wszystkie postulaty, które wymieniałam, istotnie wiążą się z obciążeniem finansowym, ale znaczącym źródłem zasobów są tutaj środki ze zwiększonej subwencji oświatowej (dla dziecka z ASD jest ona 9,5 razy większa niż dla „standardowego” ucznia). Problemem jest to, że subwencja wchodzi do ogólnego budżetu placówki lub do budżetu samorządu i niekoniecznie jest przeznaczana na wspieranie konkretnego dziecka. Obecnie w ramach tych środków jest możliwe zorganizowanie bardzo przyzwoitej opieki terapeuty, asystenta lub nauczyciela wspomagającego czy zapewnienie zajęć specjalistycznych.

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) niedawno zgłosiło do Rzecznika Praw Obywatelskich propozycję badania dotyczącego tego, w jaki sposób wydawane są środki z subwencji przeznaczone na wspieranie dzieci z różnych grup narażonych na dyskryminację. Może to będzie początek tej zmiany (<http://rpo.gov.pl/pl/content/badanie-efektywno%C5%9Bci-mechanizmu-subwencji-o%C5%9Bwiatowej-w-kontek%C5%9Bcie-zapewnienia-r%C3%B3wnego>).

MR: Dziękuję za rozmowę.

MK: Dziękuję.

MAJA KŁODA – psycholożka i nauczycielka, współpracuje z Koalicją na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej (<http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=koalicja>).

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are elongated and pointed, while the flowers are circular with three petals. The pattern is dense and covers the entire background.

8 kwietnia

**Międzynarodowy
Dzień Romów**



Joanna Grzymała-Moszczyńska

**Edukacja dzieci romskich –
zgadzamy się, że coś
należy zrobić, tylko
prawie nikt nic nie robi**

Marta Rawłuszko: Parę lat temu uczestniczyłaś w realizacji badania dotyczącego uczniów i uczennic romskich, uczęszczających do szkół specjalnych. Jego wyniki okazały się dość szokujące. Jak w ogóle doszło do tego, że zajęliście się tym tematem?

Joanna Grzymała-Moszczyńska: W środowisku romskim świadomość i wiedza na temat tego, że dzieci romskie dużo częściej trafiają do szkół specjalnych niż dzieci polskie, była wiedzą powszechną. Stowarzyszenie Romów w Polsce zwróciło się do nas z propozycją przeprowadzenia tego badania i, zdając sobie sprawę z istotności tego problemu, podjęliśmy się tego zadania. Najwyraźniej jest jednak tak, że żeby problem zauważany przez grupę, której bezpośrednio dotyczy, został uznany przez tych, którzy mają moc podejmowania decyzji, potrzebny był też autorytet kogoś z zewnątrz. To straszne, ale w tym wypadku tak było. Potrzebne były osoby z zewnątrz, z Uniwersytetu Jagiellońskiego, żeby podnieść ten temat i coś ruszyć.

MR: Co badaliście?

JGM: Chcieliśmy sprawdzić stan zastany. Nie było naszym bezpośrednim celem zweryfikowanie, czy diagnozy posiadane przez dzieci romskie w szkołach specjalnych były wystawione poprawnie czy nie. Zresztą z różnych względów, też metodologicznych, byłoby to bardzo trudne. Dodatkowo, mogłoby to być zagrażające dla środowiska psycholożek i psychologów. Obawialiśmy się tego, że osoby pracujące w poradniach mogą się bardzo łatwo zamknąć na jakikolwiek dialog, kiedy przyjdziemy i powiemy „słuchajcie, zrobiliście złą diagnozę, wasza wina”. To, co zdecydowaliśmy sprawdzić, to stan w danej chwili. Odpowiadaliśmy na pytanie, czy dzieci, które posiadają orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej, faktycznie mają tę niepełnosprawność. Na marginesie, ważna rzecz: w nomenklaturze urzędowej, diagnozy, o których mówimy, wciąż oficjalnie funkcjonują jako orzeczenia o upośledzeniu umysłowym.

MR: Z jakich powodów skupiliście się na diagnozach?

JGM: W procesie diagnozowania funkcjonowania poznawczego dzieci wykorzystuje się test inteligencji Wechslera, który składa się z dwóch części. Jedna to skala

niewerbalna, druga to skala werbalna. Werbalna część testu bezpośrednio odnosi się do wiedzy oraz rozumienia znaczenia słów w języku polskim. Tak więc skala ta zanurzona jest zarówno w polskiej kulturze, jak i języku polskim. W przypadku części niewerbalnej, mimo że wykonanie tych zadań nie wymaga od dziecka znajomości języka polskiego, takiej znajomości wymaga zrozumienie instrukcji. Mówiąc inaczej, cały test jest trudny do wykonania przez dziecko, które nie jest od początku wychowywane w kulturze i języku polskim. Problem ten dotyczy większości dzieci romskich, dla których pierwszym językiem jest jeden z języków romskich, a nie polski. Innym ważnym czynnikiem, obniżającym szanse na osiągnięcie wysokich wyników w tym teście jest to, że dzieci romskie nie chodzą do przedszkoli. Wiemy, jaka jest ogólna sytuacja z niską dostępnością przedszkoli w Polsce, ważną barierą są kwestie finansowe, ale też kulturowe. W kulturze romskiej dziecko jest tak dużą wartością, że im dłużej można je zatrzymać przy sobie, w domu, tym lepiej. Dzieci romskie nie korzystają z przedszkoli, nie mają do nich łatwego dostępu. A więc także nie korzystają z nich jako miejsc wspierających naukę języka polskiego i bezpiecznie oswajających z trochę innym światem i wymaganiami, do których przyzwyczajone jest dziecko w domu.

MR: Sprawdzaliście diagnozy i to, na ile odpowiadają one faktycznym możliwościom dzieci. Co się okazało?

JGM: Ponad 50% dzieci posiadało orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej. W momencie gdy badaliśmy je niewerbalnym testem inteligencji, Testem Matrycy Ravena, okazało się, że tej niepełnosprawności nie ma.

MR: Dzieci zostały zdiagnozowane jako niepełnosprawne, a jednocześnie tej niepełnosprawności nie miały?

JGM: To, co możemy na pewno powiedzieć, to fakt, że w momencie przeprowadzenia badania, jego wyniki nie wskazywały na niepełnosprawność intelektualną. Możemy stworzyć przynajmniej dwie hipotezy wyjaśniające ten wynik. Pierwszym, najbardziej narzucającym się wyjaśnieniem jest to, że połowa z tych dzieci nigdy nie miała tej niepełnosprawności i została błędnie zdiagnozowana. Możemy też stworzyć inną hipotezę. Niepełnosprawność dziecka, które badaliśmy, a było to np. po trzech latach od momentu przeprowadzenia diagnozy, mogła mieć charakter środowiskowy. Dziecku na początku brakowało odpowiedniej stymulacji poznawczej i szkoła specjalna, do której trafiło, mówiąc kolokwialnie, dała radę skompensować te deficyty. W interpretacji tego wyniku warto zwrócić uwagę na więcej niuansów.

MR: Czy Tobie osobiście bliżej do którejś z tych hipotez?

JGM: Mogę powiedzieć, że w kilku wypadkach widzieliśmy arkusze konkretnych dzieci z testów Wechslera i widzieliśmy tam gigantyczne dysproporcje w wynikach na skali werbalnej i niewerbalnej. Według podręcznika testowego, takich wyników

nie powinno się uśredniać do wyniku ogólnego, w ogóle nie powinno się tego testu interpretować tak, jak on został zinterpretowany.

MR: Czyli, że były zwykłe błędy metodologiczne w wykorzystaniu tego narzędzia?

JGM: Tak. Sporo osób korzysta z tego narzędzia automatycznie i nie pamięta o różnych niuansach, o których należy pamiętać, np. o interpretacji wyników w tzw. przedziałach ufności.

MR: Na czym to polega?

JGM: To oznacza, że wynik prawdziwy danej osoby może się znajdować zarówno kilka punktów powyżej, jak i kilka punktów poniżej uzyskanego w teście wyniku. Trzeba pamiętać, że wynik, który osiąga dziecko, jest zawsze obarczony jakimś błędem. Natomiast wielu psychologów i psycholożek prowadzących te diagnozy dostawało jakiś wynik i uważało, że to jest właśnie wynik prawdziwy i zapisywali go w dokumentacji. Mimo że osoby nie powinny zapisywać tego wyniku, tylko jakiś przedział.

MR: Bez względu na to, jakie błędy towarzyszyły diagnozie, dotyczyły one dzieci romskich, a nie polskich. Jako zespół badawczy z Uniwersytetu Jagiellońskiego potwierdziliście obserwację Romów i Romek – to, że dzieci romskie trafiają do szkół specjalnych nie ze względu na swoją niepełnosprawność, tylko dlatego że są Romami.

JGM: Tak.

MR: Czy udało się coś zmienić tym badaniem?

JGM: Po zrobieniu tych badań, bardzo widoczne stało się to, że osoby na co dzień zajmujące się diagnozowaniem dzieci często nie bardzo wiedzą, jak przeprowadzić diagnozę w przypadku dzieci, które nie są etnicznie polskie lub dla których polski nie jest pierwszym językiem. W efekcie powstała książka pt. *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności* (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4093:diagnoza-psychologiczna-w-kontekcie-wielokulturowosci-i-wielojezycznosci&catid=106:specjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci&Itemid=1081). Publikacja została wydana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Każda osoba, która szuka informacji na ten temat, może wejść na stronę ORE i pobrać ten plik. Wiem, że egzemplarze książki zostały rozesłane do większości poradni psychologiczno-pedagogicznych w całej Polsce. Więc dla mnie to badanie to dobry przykład projektu badawczego, który ma charakter aplikacyjny. Od badań przeszliśmy do dużego konkretnego – podręcznika, z którego osoby pracujące z dziećmi wielokulturowymi czy wielojęzycznymi mogą na co dzień korzystać. Dostajemy też pozytywny feedback, że ta publikacja się faktycznie przydaje.

MR: Czy wydarzyło się coś jeszcze? W Waszym raporcie z badania jest mnóstwo konkretnych rekomendacji, czy któreś z nich zostały wdrożone?

JGM: Na pewno zmieniło się to, że zaczęto w ogóle mówić o tym problemie. Po zakończeniu badania prowadziliśmy szkolenia dla osób pracujących w poradniach, byliśmy zaproszeni na Komisję Sejmową, MEN był wzywany do odpowiedzi. Ale było też sporo zaprzeczania ze strony administracji, że ten problem w ogóle istnieje lub że coś należy z nim zrobić. Ewentualnie, to sytuacja, w której wszyscy zgadzamy się, że coś należy zrobić, tylko prawie nikt nic z tym nie robi. Mam wrażenie, że niespecjalnie dużo się zmieniło na poziomie rozwiązań systemowych. Nadal problemem jest m.in. dostęp do nauczania języka polskiego jako języka obcego, czyli glottodydaktyki. Lekcje takie w ogóle się nie odbywają lub są prowadzone przez osoby, które nie mają odpowiednich kompetencji. I to jest smutna refleksja.

MR: A co z asystentami romskimi? Postulowaliście zwiększenie ich obecności w szkołach.

JGM: Tutaj też jest sporo ograniczeń. Od asystentów i asystentek romskich wymaga się minimum podstawowego wykształcenia, natomiast część osób, które byłyby w stanie podjąć się tej roli, nie zawsze ma to wykształcenie. Warto dodać, że w Polsce osobie dorosłej bardzo trudno jest uzyskać wykształcenie podstawowe. Co więcej, asystenci romscy, asystentki romskie są zatrudniane jako personel niepedagogiczny szkoły. Nie mają praw, które mają nauczyciele i nauczycielki, bardzo marnie zarabiają. Te osoby wykonują gigantyczną pracę na rzecz swojej społeczności i jej integracji, to bardzo ważna praca, która nie jest adekwatnie wynagradzana.

MR: Chciałam dopytać o jeszcze jedną rzecz. Rodzice romscy nie zawsze protestują przeciwko diagnozom, na podstawie których ich dzieci kierowane są do szkół specjalnych. Wynika to m.in. z tego, że ich dzieci są w nich lepiej traktowane niż w szkołach masowych. Jest to strategia radzenia sobie z dyskryminacją dzieci romskich w tzw. zwykłych szkołach.

JGM: Niewątpliwie jest tak, że szkoły masowe rzadko kiedy są przygotowane do pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo od etnicznie polskiej większości. W ramach badania staraliśmy się też spojrzeć na cały system, w którym funkcjonuje dziecko, na szkołę i na rodzinę. Chcieliśmy zobaczyć, jakie są czynniki wypychające i przyciągające dzieci do konkretnego typu szkół.

MR: Jak to wygląda?

JGM: W wielu wypadkach szkoła masowa nie jest przygotowana do odpowiedniego zajęcia się dzieckiem romskim, przez co zachęca do przeprowadzenia diagnozy. Jeśli dziecko zostaje skierowane do kształcenia specjalnego, a jak wiemy, często się tak dzieje w oderwaniu od jego faktycznego poziomu sprawności, nadal dziecko

nie musi iść do szkoły specjalnej. Może kontynuować naukę w szkole masowej, otrzymując dodatkowe wsparcie, zindywidualizowaną opiekę. I to jest super. Dzięki takim indywidualnym programom, z jednej strony, dzieci dostają więcej uwagi, z drugiej strony, mogą przebywać wśród rówieśników w normie intelektualnej, którzy zapewniają im korzystne środowisko rozwojowe. Jednak szkołom masowym często to się jednak nie opłaca, nauczyciele w trakcie studiów pedagogicznych nie są przygotowywani do pracy z dziećmi o odmiennym kulturowo. Ale też po prostu czasem brakuje im czasu i zasobów, żeby poświęcić dodatkowe siły na taką pracę. Spotkaliśmy się z sytuacjami, w których rodzice byli zachęcani do przeniesienia dziecka do szkoły specjalnej. Szkoły specjalne z kolei cieszą się z obecności dzieci romskich, bo za nimi idzie zwiększona subwencja oświatowa. Dla nich to duża wartość. Jednocześnie, rodzice romscy czują, że w szkołach specjalnych jest dla ich dzieci bezpieczniej, ale także często nie czują się na siłach, żeby kwestionować otrzymane z poradni orzeczenie. Działanie tego systemu trwa od lat. Niejednokrotnie, rozmawiając z rodzicami romskimi, słyszeliśmy: „tak, moje dziecko poszło do tej samej szkoły specjalnej, do której ja chodziłem”. Możemy więc mówić o społecznym dziedziczeniu niepełnosprawności intelektualnej.

MR: Która nie jest żadną niepełnosprawnością intelektualną.

JGM: Nauczycielki ze szkół specjalnych mówiły o dzieciach romskich np. „one świetnie sobie radzą, pomagają mi w prowadzeniu lekcji”. I jasne, że pomagają, przecież nie mają żadnej niepełnosprawności. Pamiętam wywiad z dyrektorką szkoły specjalnej, która z autentyczną dumą mówiła: „wiedzą Państwo, moi byli uczniowie przyprowadzają tutaj swoje dzieci”. Nie towarzyszyła temu żadna refleksja, co to tak naprawdę oznacza. Edukacja w szkole specjalnej ciąży na dalszej edukacji i całym życiu, zdecydowanie ogranicza możliwości samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie.

MR: Zastanawiam się, co można rekomendować nauczycielom i nauczycielkom szkół masowych, którzy chcieli coś zrobić, aby zatrzymać dzieci romskie w swoich klasach. Od czego można zacząć?

JGM: Według mnie, pierwszym krokiem może być kontakt z ORE, skorzystanie z ich szkoleń, poczytanie ich publikacji. Jednocześnie, dobrą praktyką jest wejście w kontakt z lokalnym stowarzyszeniem romskim. To tam znajdują się osoby, które znają cały kontekst, własną społeczność, mają dużą wiedzę i które, z moich doświadczeń, są otwarte na współpracę.

MR: Coś jeszcze?

JGM: Przypomniałam sobie o takiej książeczce *Edukacja dzieci romskich – praktyczny informator dla rodziców*, która została napisana przez Marię Łój i Stanisławę Mirgę, dostępnej w trzech wersjach językowych – zarówno po polsku, jak

i w dwóch dialektach romskich – Polska Roma i Bergitka Roma. W bardzo przystępny sposób opisane tam są różne kwestie związane z edukacją dzieci romskich, bardzo polecam wszystkim osobom zainteresowanym tą tematyką, można ją znaleźć w internecie. Jeśli chodzi o materiały, które mogą nam przybliżyć kulturę romską, zachęcam do wizyty w Muzeum Etnograficznym w Tarnowie, gdzie można obejrzeć ogromnie ciekawą wystawę poświęconą tej kulturze. No i oczywiście do obejrzenia ostatnio nakręconej „Papuszy”! A jeśli szukamy informacji, badań czy pomysłów na poprowadzenie zajęć o kulturze romskiej, to – jak zawsze – polecam świetną stronę www.rownosc.info!

MR: Dziękuję za rozmowę.

JGM: Dziękuję.

JOANNA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA – psycholożka międzykulturowa, badaczka, doktorantka w Instytucie Psychologii UJ, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.



17 maja

**Międzynarodowy
Dzień Przeciw
Homofobii i Transfobii**



Jan Świerszcz

**Wystarczy bardzo
niewiele, żeby osoby LGBT
poczuły, że mają jakiegoś
przyjaznego nauczyciela
czy nauczycielkę**

Marta Rawłuszko: Od lat zajmujesz się badaniem sytuacji osób nieheteroseksualnych w polskich szkołach, ale pracujesz też jako trener i współpracujesz ze szkołami w ramach programów przeciwdziałających homofobii. Jak wygląda sytuacja osób nieheteroseksualnych w szkołach?

Jan Świerszcz: To zagadnienie wielopłaszczyznowe. Inne doświadczenia mam ze szkoleń i z rozmów z nauczycielami i nauczycielkami, inne problemy pokazują badania, a jeszcze inne aspekty tej sytuacji widziałem w mailach wysyłanych do Kampanii Przeciw Homofobii (www.kph.org.pl) przez młodzież – często proszącą o radę lub żalącą się na to, co dzieje się w szkołach. Możemy więc mieć przynajmniej trzy perspektywy.

MR: Czy możesz powiedzieć, co można dzięki każdej z nich zobaczyć?

JŚ: Pierwsza ważna rzecz, którą warto zaznaczyć na początku, to zjawisko przenikające cały system edukacji. W programach kształcenia nauczycieli i nauczycielek, programach nauczania oraz dostępnych podręcznikach i pomocach naukowych obecna jest powszechna w społeczeństwie heteronormatywność. Oznacza to, że tematyka obecności osób nieheteroseksualnych – gejów, lesbijek, osób biseksualnych – jest całkowicie pomijana. O takich osobach się nie mówi, nie wspomina, a nawet ich obecność jest uniewidaczniana w treściach nauczania. Dzieje się tak, kiedy np. kluczowe dla postaci literackich lub artystów wątki życiorysu są przemilczane ze względu ich homoseksualny wymiar. Natomiast wzorce, które są pokazywane i o których się mówi, są to wzorce związków, relacji i ról w społeczeństwie zakładające powszechną heteroseksualność. Dzieci się uczą, że mężczyznom zawsze podobają się kobiety, kobietom mężczyźni. Świat miłości jest jednak bardziej złożony, ale tego raczej nie dowiemy się w szkole. Nie ma wiele przestrzeni na powiedzenie, że osoby biseksualne i homoseksualne istnieją i należy im się taki sam szacunek co osobom heteroseksualnym. Heteronormatywność jest pewną szeroką ramą, w ramach której działa szkoła.

MR: A co się w niej dokładnie dzieje?

JŚ: Badanie KPH z 2011 roku, które dotyczyło przemocy ze względu na orientację

seksualną w różnych sferach życia, pokazało, że szkoła była, zaraz po ulicy, drugim najczęstszym miejscem, w którym respondenci i respondentki spotkali się z przemocą fizyczną czy psychiczną. Przejawy homofobii, które ujawnił raport, są bardzo różne. Poczynając od przemocy słownej, jak mowa nienawiści, homofobiczne kawały, przezywanie od „pedałów” i „lesb”, poprzez kwestie przemocy psychicznej. Składały się na nią groźby, zastraszanie i nękanie, a także szantaż ujawnienia innym orientacji seksualnej celem narażenia osoby na jeszcze większą przemoc ze strony środowiska. Inne formy przemocy psychicznej to niszczenie rzeczy należących do tej osoby, plotkowanie czy cyberprzemoc. Dochodzi też do przemocy fizycznej, szarpania, popychania, pobicia czy przemocy seksualnej. Rzadkością nie są wulgarne docinki odnoszące się do seksualności, aluzje seksualne i takie zachowania. To jest na przykład łapanie za różne części ciała lub wyśmiewanie połączone z groźbami, np. żartowanie, że dziewczynom potrzeba mężczyzny i groźenie gwałtem.

MR: A jaką perspektywę widać w mailach, które piszą uczniowie i uczennice?

JŚ: Trzy lata temu KPH robiło inne badanie, sprawdzające, jak młodzież i kadra szkolna widzą tematykę homofobii i w jaki sposób jest ona poruszana przez nauczycielki i nauczycieli w szkołach. Wyniki są zgodne z tym, co można przeczytać w mailach pisanych do KPH przez młode osoby. Uczniowie i uczennice opisują swoje indywidualne doświadczenia tego, co spotyka ich w szkole ze strony nauczycieli czy dyrekcji. Historie te, wraz z wynikami prowadzonych przez nas badań, tworzą pewien spójny, smutny obraz pokazujący, jak to jest być gejem, lesbijką lub osobą biseksualną w szkole w Polsce. Ktoś usłyszał na lekcji, że homoseksualizm jest chorobą. Ktoś inny jest szykanowany przez rówieśników, ale wstydzi się prosić dorosłych o pomoc. Jeszcze inna osoba chciałaby wprowadzić temat osób LGBT w ramach projektu szkolnego, ale jest przez kadrę szkolną zniechęcana i nie wie, gdzie mogłaby znaleźć rzetelną wiedzę. Piszą też uczniowie i uczennice, którzy nie mieli siły czy odwagi, aby się przeciwstawić nękanii. Czują się bezradni, ale też nie zgadzają się z tym, co słyszą. Jest to dla nich bolesne i poniżające, więc piszą do KPH z prośbą o wsparcie. W takich sytuacjach najczęściej wystarcza im upewnienie się, że ich niezgoda i bunt jest reakcją uprawnioną, a sytuacja, z którą się spotykają, jest niesprawiedliwa. Słyszymy też głosy młodzieży, która słysząc podobną rzecz, chce się przeciwstawić. Dlatego pytają: „Co w takiej sytuacji mogę zrobić? Jestem bezradny. Nauczyciel nazywa osoby nieheteroseksualne zboczeńcami”. Niestety, obszarem, w którym pojawiają się homofobiczne, obraźliwe teksty, są często lekcje wychowania do życia w rodzinie i lekcje religii katolickiej, a słowa te padają z ust księdza lub katechetki. To pewien powtarzający się wątek. Najczęściej osoby nieujawnione, ukrywające swoją orientację nieheteroseksualną w obawie przed spotkaniem się z homofobią decydują się na „znoszenie” tej sytuacji do ukończenia szkoły i nie podejmują interwencji.

MR: A jaka perspektywa pojawia się na szkoleniach z nauczycielkami i nauczycielami?

JŚ: Tutaj jest trochę inaczej. Uwielbiam pracować z tą grupą zawodową, ale też zdaję sobie sprawę, że nauczyciele i nauczycielki, z którymi mam do czynienia na szkoleniach, to są osoby otwarte na ten temat. Wiele z nich, nie znając definicji i nie będąc ekspertami równościowymi, potrafi intuicyjnie rozpoznać dyskryminację, a kwestia orientacji seksualnej nie jest dla nich szczególnie kontrowersyjna. To jest dla mnie szalenie fajne i pozytywne, że w szkołach jest dużo osób, dla których to nie jest temat tabu. Natomiast te informacje, które dostajemy dzięki badaniom, to są dane z całej Polski i są bardziej reprezentatywne niż ci nauczyciele, którzy z własnej woli i potrzeby uczestniczą w szkoleniach.

MR: Ostatnio „Replika” publikowała zdjęcia uczniów i uczennic z polskich szkół, którzy byli ze swoimi partnerami lub partnerkami tej samej płci na ostatniej studniówce. W niektórych relacjach ze szkół powtarzało się zdanie: „nie było żadnego problemu”. Zastanawiam się więc, czy nie jest tak, że coś się zmienia na lepsze?

JŚ: Tak, zgodzę się. Ale niestety tych pozytywnych zmian nie przypisywałbym zmianom w systemie edukacji czy w kształceniu nauczycieli. Czynnikiem zmiany jest młodzież. Młodzi ludzie są o wiele bardziej otwarci, ciekawi tematyki związanej z płcią czy orientacją seksualną niż ich nauczyciele. Ta zmiana idzie od młodzieży, która potrafi już skutecznie czerpać wiedzę i wsparcie, ale poza szkołą. Dużą rolę odgrywają tu media społecznościowe, internet oraz swoboda płynąca ze świata zachodnich gwiazd. Obecnie można sporo dowiedzieć się o osobach nieheteroseksualnych z internetu, jest dużo stron, np. portal Queer.pl, gdzie młodzi geje i lesbijki mogą zobaczyć, że nie są sami, nie są jedyni, jest dużo osób takich jak oni, one. Dzięki temu młodzież może zobaczyć inną rzeczywistość niż świat ich szkoły. Młodzież swobodnie korzysta też z wzorców popkulturowych, które są o wiele bardziej otwarte i akceptujące różnorodność niż ten heteronormatywny system szkoły.

MR: A co wobec tego trzeba zrobić, aby ten system był bardziej adekwatny?

JŚ: Z pewnością ważne jest, aby lekcje, jakkolwiek je nazwać – edukacji seksualnej czy przygotowania do życia w rodzinie, były prowadzone profesjonalnie, zgodnie z aktualną wiedzą naukową i potrzebami wynikającymi z wieku dzieci. Obecnie podręczniki, które są dopuszczone przez MEN do użytku i z których korzystają nauczyciele i nauczycielki, są podręcznikami, które w stygmatyzujący sposób przedstawiają osoby nieheteroseksualne i transpłciowe. Nauczyciel lub nauczycielka muszą wykonać samodzielnie dużo pracy własnej, żeby dotrzeć do źródeł mówiących o płciowości i seksualności w sposób otwarty, niestygmatyzujący i niepowielający uprzedzeń. Ważne jest wprowadzenie dobrych materiałów, ale

też lepsze kształcenie osób, które prowadzą te zajęcia. Już teraz młodzieży często wydaje się, że wie o seksualności więcej niż ich nauczyciele. Młodzi nie tabuizują tak ciała i seksualności, są ich ciekawi i poszukują różnych doświadczeń. Nie-dobrze byłoby, gdyby ich jedynym źródłem wiedzy był internet. Spotykamy się czasem z informacjami, że lekcje WdŻ prowadzą w szkole te same osoby, które prowadzą katechezę, co powoduje całkowite pomieszenie porządków, zastąpienie wiedzy naukowej naukami Kościoła katolickiego. Rozmywają się granice pomiędzy edukacją religijną a wychowaniem do życia w rodzinie. Jestem przekonany, że wyprowadzenie edukacji religijnej ze szkół wyjdzie na dobre zarówno katechezie, jak i kształtowaniu świadomych, bazujących na wiedzy postaw wobec własnej płciowości i seksualności oraz postaw wobec osób, które tę płciowość i seksualność mają inną, ale równie zdrową.

MR: Spotykając się z nauczycielami i nauczycielkami, bardzo często słyszę o tym, że „dzieci przezywają się od pedałów”. Ostatnio słyszałam taką historię w odniesieniu do 7-latków. Nauczyciele pytają: „co mamy wtedy robić?”. Ciekawa jestem, jak Ty byś odpowiedział na to pytanie.

JŚ: Dzieci się przezywają i pewnie zawsze będą się przezywać. Nie ma w tym nic niezwykłego. Jednak faktycznie jest tak, że dzieci używają pewnych słów jako przezwisk częściej, a innych nie. Jakoś tak się dzieje, że dziecko może nie znać znaczenia słowa, którego używa, ale mimo to wiedzieć, że jest obraźliwe. W sumie to dość typowe. Ja też najpierw wiedziałem, że „pedał” to coś obraźliwego, a dopiero później dowiedziałem się, że chodzi o osobę, a nie część od roweru. Podobnie bywa z „downem”, „żydem”, czy „cyganem” stosowanymi jako przezwisko. Myślę, że nie ma co się specjalnie oburzać na przezywanie się i go zakazywać, tylko uczyć konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i dialogu. Czasem wystarczy wytłumaczyć, kim jest „pedał” i dlaczego nie powinno się używać tego słowa. W rozmowie nie trzeba zresztą w ogóle odnosić się do meandrow ludzkiej seksualności. Można odnieść to do uczuć miłości czy zakochania i powiedzieć, że jest to obraźliwe określenie osoby, która zakochuje się w osobie tej samej płci, a w zakochaniu nie ma nic obraźliwego. Te tematy są wciąż zawstydzające dla dorosłych, ale dziecko wiele zrozumie, więcej i łatwiej niż dorosły by się czasem spodziewał. Wydaje mi się właśnie, że prawdziwym wyzwaniem nie jest, „co powiedzieć”, ale żeby w ogóle zacząć mówić. Kwestie, które wiążą się z płciowością czy orientacją seksualną, są w szkole osłonięte tabu. Dorosli często boją się mówić i tłumaczyć, wybierając tradycyjną metodę wychowawczą – uciszanie i karcenie.

MR: Ok, to w przypadku dzieci, które używają obelgi i nie wiedzą, co ona oznacza. A co z przezywaniem się, za którym stoją uprzedzenia – przekonanie, że osoby nieheteroseksualne są gorsze, więc można je obrażać?

JŚ: Dzieci będą używały tego słowa i będą wiedziały, że można go używać, dopóki

nie spotkają się z jasną reakcją ze strony dorosłych, dopóki to będzie bagatelizowane lub bezpośrednio nikt nie zaadresuje treści tego przezwiska, czyli homofobii. Widziałem jak to działa. Wystarczy bardzo jasny komunikat ze strony osoby dorosłej, nauczyciela lub nauczycielki, kogoś, kto jest jednak w klasie jakimś autorytetem. Komunikat mówiący, że homofobia, używanie tego typu wyzwisk, wcale nie jest *cool*. Jeżeli nauczyciel jasno powie, że używanie słowa „pedał” jest przejawem uprzedzenia, że jest formą dyskryminacji, przejawem nietolerancji i w związku z tym jest w szkole nieakceptowane, bo jest niesprawiedliwe i krzywdzące, jeżeli to w ten sposób uzasadni, dzieciaki będą wiedziały, że na to nie ma przyzwolenia. Mowa nienawiści funkcjonuje, kiedy jest społecznie akceptowana, kiedy nie spotyka się ze społeczną reakcją, kiedy dzieciaki myślą, że to jest postawa, którą podzielają wszyscy. A więc, po pierwsze, jest to kwestia wytłumaczenia, a po drugie, wyraźnej niezgody na taką postawę – bycie uprzedzonym nie jest fajne, dyskryminowanie to godzenie się na niesprawiedliwość.

MR: Czy polecasz jakieś materiały, z których rodzice lub nauczyciele i nauczycielki mogą się dowiedzieć czegoś więcej na ten temat?

JŚ: Rekomenduję trzy publikacje. Wszystkie zostały wydane przez KPH, chociaż marzy mi się, aby było ich więcej, aby były wydawane i rekomendowane przez publiczne instytucje edukacyjne. Pierwsza publikacja *My, rodzice. Pytania i odpowiedzi rodziców lesbijek, gejów i osób biseksualnych* to książka, przetłumaczona z angielskiego, oryginalnie wydana przez amerykańską organizację, która zrzesza rodziców osób homo- i biseksualnych. Książka jest skierowana do rodziców, którzy właśnie się dowiadują, że ich dziecko jest homo- lub biseksualne. Książeczka będzie też przydatna dla pedagogów i pedagożek szkolnych – jest w niej zbiór pytań i odpowiedzi, które mogą być też istotne dla osób pracujących w szkole i wspierających młodzież. Druga publikacja została wydana oryginalnie przez UNESCO, to *Odpowiedzi sektora edukacji na homofobiczną przemoc rówieśniczą*, które polecam bardziej wychowawcom, dyrektorom czy osobom kształtującym politykę szkoły. W książce jest przedstawione szerokie spektrum tego, co można robić w szkole, aby przeciwdziałać homofobii i tworzyć środowisko wspierające osoby nieheteroseksualne. Trzecią, najbardziej przydatną dla nauczycieli i nauczycielek publikacją jest *Lekcja Równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież*. Wszystkie publikacje można pobrać z internetu (<http://www.lekcjarownosci.pl/biblioteka.php>) lub otrzymać pocztą, bo są też dostępne w formie drukowanej.

MR: Czy chciałbyś coś jeszcze dodać?

JŚ: Tak. Kiedy myślimy o osobach nieheteroseksualnych czy transpłciowych, to warto pamiętać, że jest coś bardzo wyróżniającego tę grupę od innych mniejszości. Osoba, która odkrywa swoją orientację homo- lub biseksualną albo transpłciowość,

jest na początku zupełnie sama. W przeciwieństwie np. do osób należących do mniejszości etnicznych, religijnych czy osób z niepełnosprawnościami, które często otrzymują wsparcie od rodziców lub ze strony całej swojej grupy. Zagraniczne badania pokazują, że osoby nieheteroseksualne na początku są absolutnie same i trwa to kilka lat. Pomiędzy momentem, kiedy sobie uświadomią, że są inne, a tym momentem, kiedy o tym komuś powiedzą, mija 3–5 lat. To czas, kiedy nie ujawniają się, milczą, sondując swoje środowisko pod względem zagrożenia, jakie może dla nich stanowić. Te 3–5 lat przypada na najważniejsze lata życia w szkole. Lata, kiedy zawiera się pierwsze trwałe przyjaźnie, lata pierwszych miłości, lata odpowiadania sobie na pytanie, kim jestem, odkrywania i formowania swojej tożsamości, ale też np. zdawania egzaminów, które rzutują na całą przyszłość – egzaminów gimnazjalnych czy maturalnych. Kluczowe jest tutaj, co się będzie działo w szkole. Czy te młode osoby otrzymają od swojego środowiska wiedzę na temat orientacji seksualnej, taką, która będzie im pomagała pozytywnie budować swoją tożsamość, a nie będzie wzmacniała uprzedzeń czy nienawiści, również wobec samych siebie? Jeśli otrzymają informacje i wsparcie, to mają szansę skorzystania z edukacji i szkoły na równi ze swoimi rówieśnikami.

MR: W jakim sensie?

JŚ: Badania pokazują, że osoby homo- i biseksualne w porównaniu z heteroseksualnymi rówieśnikami odczuwają w większym stopniu osamotnienie, mają niższą samoocenę, częściej myślą o samobójstwie. Aż 63% nastolatków homo- i biseksualnych ma myśli samobójcze w porównaniu do 12% nastolatków w ogólnej populacji. To są dane z 2013 roku z Polski. Życie w opresji i bez wsparcia nie pozostaje bez wpływu na naukę. Z doświadczeń państw zachodnich podnoszących temat homofobii w szkołach od lat, wiemy, że młodzież LGBT w opresyjnym środowisku uzyskuje gorsze wyniki w nauce i częściej nie kończy szkoły. Dlatego kluczowa jest rola nauczycieli, nauczycielek, pedagogów, pedagożek, żeby zdawali sobie oni sprawę, że nawet jeśli w szkole nie ma geja, lesbijki czy osoby biseksualnej, która jest ujawniona, to wcale nie oznacza, że ich faktycznie nie ma. I dlatego zawsze ważna jest otwarta i wspierająca atmosfera.

MR: W jaki sposób osoby, o których mówisz, mogą ją budować?

JŚ: To nie są jakieś szalenie skomplikowane rzeczy czy bardzo trudne do nabycia kompetencje. Moim zdaniem, kluczowe są dwie rzeczy: wiedza i postawa. Należy zdobyć rzetelną wiedzę dotyczącą osób LGBT. To dość proste, streściliśmy ten materiał w małej książeczce *Lekcja równości* (<http://www.lekcjarownosci.pl/biblioteka.php>). Druga rzecz to postawa szacunku i akceptacji. I to wystarczy. Więc nie jest tak, że ci pedagodzy, pedagożki muszą biegać po jakichś specjalnych szkoleniach czy odsyłać swoje uczennice i uczniów LGBT do specjalistów. I przede wszystkim, nie bać się poruszyć tego tematu. W bardzo wielu przypadkach to wystarczy.

MR: Czy coś jeszcze?

JŚ: Chciałbym powiedzieć coś do osób pracujących w szkole. Naprawdę wystarczy bardzo niewiele, aby wesprzeć młode osoby LGBT. Wystarczy jedna uwaga, wspierający komentarz, reakcja na homofobiczny tekst. Wystarczy wspomnienie na lekcji o tym, że jakaś znana osoba była homoseksualna. Wystarczy subtelne pokazanie swojego wsparcia, nawiązanie do sytuacji społecznej, wydarzenia kulturalnego. Wiele dobrego zrobi nawet proste przedstawienie faktu: „dzisiaj jest IDAHOT, to jest dzień przeciwko homofobii i transfobii”, bo to przyznanie, że osoby takie w społeczeństwie istnieją. Wystarczy bardzo niewiele, żeby zmienić atmosferę i żeby osoby nieheteroseksualne, które nie czują wsparcia w szkole, zobaczyły, że jednak mają jakiegoś przyjaznego nauczyciela czy nauczycielkę.

MR: I bardzo do tego zachęcamy.

JŚ: Tak. Bardzo do tego zachęcam.

MR: Dziękuję za rozmowę.

JAN ŚWIERSCZ – pedagog, trener antydyskryminacyjny, edukator, członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).



Agata Teutsch, Magda Goetz

Edukacja (anty)homofobiczna – Holandia i Polska

Doświadczenia Holandii na polu edukacji równościowej mogą być dla Polski źródłem cennych wskazówek. Tematyka LGBT w holenderskich szkołach jest na porządku dziennym. A jak jest w Polsce? I jak mogłoby być?

W marcu 2014 roku odbyła się wizyta studyjna polskiej delegacji w Holandii, zorganizowana przez Ambasadę Niderlandów we współpracy ze Stowarzyszeniem Lambda Warszawa i Towarzystwem Edukacji Antydyskryminacyjnej². Uczestnictwo w niej było okazją do bezpośredniego zapoznania się z rozwiązaniami, jakie wypracowano w Holandii na gruncie edukacji antydyskryminacyjnej dotyczącej LGBT. Holenderski system jest złożony, przemyślany i spójny, pragmatyczny i sukcesywnie dopasowywany do zmieniających się społecznych potrzeb. Nic dziwnego – wyrósł z praktyki, jako odpowiedź na konkretne problemy. Nie jest może idealny, wymaga ciągle zmian i poprawek, jednak się sprawdza.

Holandia uchodzi za światowego lidera w zakresie praw społeczności LGBT i przeciwdziałania homofobii. Prawo Holandii zakazuje jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną i tożsamość płciową. Holandia była pierwszym krajem świata, który uznał prawnie małżeństwa osób tej samej płci (2001).

Państwo na straży bezpieczeństwa

Jednym z najważniejszych obszarów, w którym rozwijana i wcielana w życie jest idea poszanowania różnorodności osób LGBT, jest właśnie holenderska oświata. Wszystko zaczęło się nie od wzniosłych idei, ale twardych, przyziemnych wyników badań. W latach 60. XX wieku w Holandii odnotowano poruszające opinię publiczną przypadki samobójstw osób LGBT. Przeprowadzone wówczas badania pokazały, że osoby LGBT nie czują się bezpiecznie, są dyskryminowane, a to odbija

² W wyjeździe udział wzięły i wzięli: Agnieszka Kozakoszczak, Ewa Stoecker i Agata Teutsch reprezentujące TEA, Michał Pawłęga, Marzanna Pogorzelska i Michał Tęcza ze Stowarzyszenia Lambda Warszawa, Barbara Szymborska – dyrektorka biura Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Traktowania oraz Magdalena Goetz reprezentująca redakcję tygodnika „Głos Nauczycielski”.

się na ich zdrowiu i dobrostanie. Sprawą zajęto się na rządowym szczeblu, czego konsekwencją jest dzisiejsze szerokie wsparcie instytucji państwowych dla wielu działań na rzecz praw, integracji, bezpieczeństwa i zdrowia osób LGBT.

W szkole

W kwestii społeczności LGBT priorytetem dla Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki jest jej bezpieczeństwo – także w szkołach. Duży nacisk kładzie się na przeciwdziałanie homofobicznej przemocy w szkołach i na edukację antydyskryminacyjną.

Szkoły w Holandii mają dużą autonomię w zakresie organizacji zajęć i realizacji programu. Od trzech lat mają obowiązek poruszać tematykę różnorodności seksualnej, same jednak decydują, w jaki sposób to robią. Mimo tej dowolności zdecydowana większość placówek traktuje tę sprawę poważnie (było tak zresztą jeszcze przed wprowadzeniem obowiązku) i chętnie współpracuje z posiadającymi odpowiednią ekspertyzę organizacjami pozarządowymi (finansowanymi m.in. z funduszy publicznych i wspieranymi przez państwo) działającymi na rzecz LGBT i zajmującymi się przeciwdziałaniem homofobii. COC (Cultuur en Ontspannings-Centrum) jest największą z nich i jednocześnie najstarszą tego typu organizacją na świecie. Skupia osoby LGBT i heteroseksualne, a oferuje warsztaty równościowe dla szkół, szkolenia dla kadry oświatowej oraz wsparcie merytoryczne (w tym programy edukacyjne i materiały, np. film „Ratunku, mamy geja w klasie”). Podobną ofertę ma EduDivers – organizacja, która w 1994 roku wyłoniła się ze struktur COC. Transvisie Zorg to z kolei organizacja, która od blisko 30 lat działa na rzecz osób transpłciowych, wspierając je (i ich otoczenie – także szkolne) przed, w trakcie i po procesie korekty płci biologicznej (który jest tu refundowany przez państwo). W Holandii istnieją także organizacje chrześcijańskie (katolickie i protestanckie) działające na rzecz poszanowania różnorodności seksualnej wierzących osób LGBT – w ich społecznościach i w szkołach. Ponieważ są z reguły niewielkie, zrzeszają się w ramach organizacji „parasolowej” – LKP Foundation. Przygotowują one dla szkół (głównie religijnych) własne programy zajęć na temat LGBT, mieszczące się w ramach doktryny chrześcijańskiej (upowszechniające tolerancję i częściowe równouprawnienie, ale niestety nieakceptujące seksu osób tej samej płci). Programy edukacyjne wykorzystują 6 instrumentów: 1) zajęcia z ekspertami, ekspertkami zewnętrznymi, w tym z organizacji pozarządowych, 2) lekcje o relacjach międzygrupowych, 3) szkolenia i doradztwo dla nauczycielek, nauczycieli, 4) włączanie perspektywy różnorodności seksualnej do różnych przedmiotów, 5) wsparcie dla osób, które doświadczyły homofobii, 6) zaangażowanie rodziców. Nauczycielki i nauczyciele mają do dyspozycji też inne źródła informacji (np. portal internetowy „Gay & school”).

Warto tu wymienić również Rutgers WPF – organizację zajmującą się prawami oraz zdrowiem seksualnym i odpowiedzialną za programy edukacji seksualnej

(uchodzące za najlepsze na świecie) dla dzieci, młodzieży, rodziców i kadry oświatowej. Choć większość zajęć poświęconych tematyce LGBT przeznaczona jest dla szkół średnich, odpowiednio opracowane, dostosowane do wieku uczennic i uczniów oraz bazujące na aktualnej wiedzy naukowej treści pojawiają się już w szkołach podstawowych.

Holenderska edukacja na rzecz różnorodności seksualnej uwzględnia szeroką perspektywę, w której dostrzega się wiele aspektów tożsamościowych wpływających na sytuację osób LGBT. Inna jest sytuacja mężczyzn, inna kobiet, inna osób pochodzących z rodzin imigranckich czy konserwatywnych społeczności religijnych, jeszcze inna osób z niepełnosprawnościami.

Pytaj, poznaj, pomyśl

Proponowane młodzieży zajęcia związane z LGBT są przede wszystkim warsztatowe – próżno tu szukać nudnych, umoralniających „pogadanek”. Warsztaty pomyślano tak, by były ciekawe, emocjonujące i angażowały jak najwięcej osób w grupie. Nie ucieka się od trudnych tematów i „niewygodnych” pytań – młodzież może spytać o wszystko, jeśli zachowa kulturę wypowiedzi. Wśród prowadzących (np. rekrutujących się z COC) jest zazwyczaj przynajmniej jedna osoba LGBT. Nie tylko udziela ona młodzieży najbardziej wiarygodnych odpowiedzi na pytania, ale też działa w myśl zasady „trudno nienawidzić kogoś, kogo się pozna” – osobiste poznanie kogoś, kto otwarcie mówi o swojej przynależności do społeczności LGBT, może być istotnym czynnikiem pozytywnie wpływającym na postawy młodych ludzi.

Ciekawym przykładem zajęć dla młodzieży jest interaktywne przedstawienie teatralne (realizowane w formule Teatru Forum, którego twórcą był Brazylijczyk Alessandro Boal) – w Holandii ma je w swojej ofercie m.in. Theater aanZ – profesjonalna grupa teatralna odwiedzająca szkoły i na ich życzenie grająca przedstawienia dotyczące sytuacji osób LGBT w szkole. Przedstawienie dzieli się na dwie części – w pierwszej aktorki i aktorzy przedstawiają sytuację, np. w jednym ze scenariuszy pewien chłopak dowiaduje się przypadkiem, że jego wieloletni najlepszy przyjaciel jest gejem – i przeżywa wstrząs. W drugiej połowie grupa nie gra już według scenariusza, ale improwizuje według wskazówek płynących z widowni, wcześniej zadając młodzieży pytania: „jak ty postąpiłbyś w takiej sytuacji?”, „co byś powiedziała?”, „jak zachowałbyś się na miejscu każdego z przyjaciół?”. Taka formuła bezpośrednio angażuje młodych widzów (nazywanych w Teatrze Forum spektaktorami, czyli widz-aktorami) w rozwiązanie problemu, nie są już oni gdzieś obok, ale w centrum sytuacji. Sami sobie muszą odpowiedzieć na pytania, których być może dotąd sobie nie zadawali. Jest to znakomitą wstępem do dyskusji – poprowadzonej profesjonalnie przez członków i członkinie grupy (wśród których są zresztą także osoby LGBT).

Warto wreszcie zwrócić uwagę na istnienie w holenderskich szkołach środowisk Gay-Straight Alliances (GSA), do których przynależą uczennice i uczniowie

LGBT oraz osoby heteroseksualne, które solidarnie łączą się w walce z homofobią. Pieczę nad tym projektem sprawuje COC.

A w Polsce....

W tym samym czasie, kiedy w Holandii mamy do czynienia z edukacją na rzecz różnorodności społecznej, w Polsce zmagamy się z propagandą i edukacją homo-, les-, bi- i transfobiczną.

Polska szkoła jest miejscem, w którym według badań dochodzi do najpoważniejszych aktów przemocy werbalnej, psychicznej i fizycznej (szantaże, obelgi, pobicia), z którą spotykają się osoby LGBT lub jako takie postrzegane. Poczucie bezpieczeństwa jest kluczowe dla możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności, budowania kompetencji komunikacyjnych i społecznych. I choć jednym z podstawowych zadań systemu edukacji jest zapewnienie bezpieczeństwa osobom, które uczą i uczą się, wciąż nie prowadzi się edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności przeciwstawiającej się homofobii.

Konsekwencje ignorancji i niewiedzy, zarówno wśród kadry pedagogicznej, jak i uczęszczających do szkół oraz wrogiej wobec wszystkich nieheteronormatywnych osób atmosfery w szkołach, są poważne. Przyzwolenie na motywowane homofobią agresywne zachowania prowadzi do eskalacji przemocy, z którą mamy do czynienia w szkołach. Uczniowie i uczennice LGBT borykają się z trudnościami w uczeniu się spowodowanymi poważnym i długotrwałym narażeniem na przemoc i stres. Nastolatki LGBT są tymi, które najczęściej odczuwają osamotnienie (ponad połowa w stosunku do jedynie 13% całej populacji), najczęściej podejmują próby samobójcze (ponad 60% nastolatków LGB ma myśli samobójcze, w stosunku do 12% ogólnej liczby). Jeszcze trudniejsza jest sytuacja nastolatków transpłciowych. W Holandii to alarmujący sygnał, w Polsce wciąż wielu decydentów i decydekntek związanych z systemem edukacji twierdzi, że to wprowadzenie edukacji seksualnej, edukacji o różnorodności seksualnej, edukacji antydyskryminacyjnej stanowi zagrożenie dla uczniów i uczennic.

Mamy XXI wiek, ponad 30-letni dorobek związany z edukacją o prawach człowieka, a podstawa programowa, czyli kluczowy dokument decydujący o treściach edukacji w szkołach podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych, cały czas „wolna” jest od zgodnych z aktualną wiedzą, rzetelnych treści związanych z orientacją psychoseksualną i tożsamością płciową. Jeśli nawet ta tematyka pojawia się w podręcznikach i na lekcjach (np. wychowania do życia w rodzinie czy religii – katolickiej), to w miażdżącej większości przypadków umiejscawiana jest w kontekście zaburzeń, patologii i dewiacji. Przyszli nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy i pedagodżki nie mają też możliwości zdobycia podstawowej i rzetelnej wiedzy na temat orientacji psychoseksualnej, tożsamości płciowej i seksualnej oraz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji, ponieważ także programy studiów i podręczniki akademickie wypełnione są homo-, bi-, les- i transfobicznymi treściami.

Ministerstwo Edukacji Narodowej nigdy nie „odwołało” listu do dyrekcji szkół i kadry pedagogicznej, w którym Roman Giertych, ówczesny Minister Edukacji Narodowej, zakazał prowadzenia edukacji o prawach człowieka, w tym o przeciwdziałaniu homofobii. Dodajmy, że za złamanie tych „zasad” groził poważnymi konsekwencjami – zwolnieniami, zakazem wykonywania zawodu itd.

Szkoły i inne placówki edukacyjne wciąż nie korzystają z eksperckiej wiedzy osób zaangażowanych w edukację pozaformalną, badaczy i badaczek, edukatorów i edukatorek związanych z organizacjami pozarządowymi, ignorują ich istnienie lub traktują wrogo.

A byłoby z czego korzystać. Organizacje pozarządowe rozbudowują zaplecze merytoryczne, materiały dydaktyczne, prowadzą badania, które w każdej chwili mogą zostać wykorzystane na szeroką skalę. Posiadamy gigantyczny, jak na warunki, w których działamy, dorobek.

Każda osoba, która chciałaby poprowadzić zajęcia dotyczące seksualności albo przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną, tożsamość płciową, może skorzystać ze scenariuszy lekcji umieszczonych w takich publikacjach jak: *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich* (http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_tabu_podrecznik.pdf) (wyd. Grupa Edukacyjna „Bez Tabu” przy fundacji Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej), *Lekcja Równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek. Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież* (<http://www.kph.org.pl/publikacje/lekcjar.pdf>) Kampanii Przeciw Homofobii lub *Kalendarium praw człowieka – edukacja i działanie* (<http://www.autonomia.org.pl/doc/kalendarz%20praw%20czlowieka.pdf>) Fundacji Autonomia. Można też posłużyć się takimi publikacjami jak: *Fakty przeciwko mitom. O lesbijkach i gejach* (http://www.porozumienie.lesbijek.org/img/fakty_przeciwko_mitom.pdf) Porozumienia Lesbijek LGB, *Mała książka o homofobii* Anny Laszuk albo *Tęczowy elementarz* Roberta Biedronia. Można skorzystać z oferty edukacyjnej organizacji zajmujących się przeciwdziałaniem homofobii i transfobii, zaprosić ekspertki, ekspertów z tych organizacji na lekcję albo grupę teatralną ze spektaklem Teatru Forum pt. „Nata”, który opowiada o trudnościach, z jakimi boryka się w szkole i w domu rodzinnym siedemnastoletnia, tytułowa bohaterka, kiedy otoczenie dowiaduje się o tym, że jest lesbijką. Dostępna jest wystawa „Berlin – Yogyakarta”, która traktuje o prawach człowieka osób homoseksualnych, biseksualnych oraz transpłciowych i towarzysząca jej broszura przewidziana jako materiał pomocniczy dla nauczycieli i nauczycielek chcących przeprowadzić z uczniami zajęcia na temat praw człowieka osób LGBT. Niemal wszystkie materiały są dostępne w wersjach elektronicznych w internecie, łącznie z antyhomofobicznym słuchowiskiem radiowym „Bagaż Podręczny” i grafikami opracowanymi przez Stowarzyszenie Nastawnia.

Mamy też już w Polsce materiały, które mogą być wykorzystane w edukacji antyhomofobicznej z dziećmi: *Król i król* albo *Z tango jest nas troje*.

Dorobek ten może się okazać szczególnie przydatny w kontekście obowiązującego od dwóch lat rozporządzenia o systemie ewaluacji oświaty, w którym znalazł się zapis mówiący o tym, że każda placówka edukacyjna ma obowiązek prowadzić edukację antydyskryminacyjną obejmującą całą społeczność szkolną, a więc i kadre pedagogiczną, i pracowników, pracownice administracyjnych, i osoby uczące się, i rodziców.

Najbliższa przyszłość

Od lat na ogólnopolskich spotkaniach organizacji LGBT, a także ostatnio w ramach działań poszczególnych organizacji, np. Kampanii Przeciw Homofobii, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej i Koalicji Edukacji Antydyskryminacyjnej, formułowane są rekomendacje zmian, adresowane przede wszystkim do instytucji publicznych odpowiedzialnych za edukację.

Jednak te zmiany nie wydarzą się bez prowadzonych solidarnie, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i w porozumieniu z innymi, działań wyrażających sprzeciw wobec homofobicznej edukacji i domagających się realizacji podstawowych treści związanych z różnorodnością seksualną, prawami człowieka, przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy motywowanych uprzedzeniami.

Marzanna Pogorzelska, laureatka Europejskiej Nagrody Tolerancji za prowadzenie edukacji antyhomofobicznej i otwarty sprzeciw wobec polityki Romana Giertycha, byłego Ministra Edukacji Narodowej, podkreśla, że „wystarczy” dobra znajomość dokumentów, które już w tej chwili regulują pracę nauczyciela – podpisanych przez Polskę deklaracji i konwencji, Karty Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty, statutu szkoły i programu wychowawczego, a które nakładają obowiązek uczenia w duchu tolerancji i poszanowania praw człowieka.

Mamy nadzieję, że najpotrzebniejsze zmiany zostaną wprowadzone w ciągu najbliższych pięciu lat i to jeszcze w programach edukacji podstawowej (a może nawet przedszkolnej?). Czy w tym czasie mamy szansę na powstanie stowarzyszenia nauczycieli, nauczycielek LGBT? Albo chociaż sekcji LGBT w Związku Nauczycielstwa Polskiego?

Za to trzymamy kciuki. :)

AGATA TEUTSCH – aktywistka i edukatorka w zakresie przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji.

MAGDA GOETZ – psycholożka, trenerka, autorka współpracująca z „Głosem Nauczycielskim”.



21 maja

**Światowy Dzień
Różnorodności
Kulturowej**



Dominika Cieřlikowska

**Pani moęe tego
nie wie, ale jestem
Wietnamczykiem**

Marta Rawłuszko: Dość powszechnym przekonaniem jest to, że Polska jest krajem homogenicznym. Jak w takich warunkach mówić o wielokulturowości?

Dominika Cieślukowska: Jeśli się patrzy na same liczby czy procenty, to faktycznie można powiedzieć, że zróżnicowanie kulturowe Polski jest bardzo małe. To jest około 1% osób, które są pochodzenia narodowego czy etnicznego innego niż polskie, podobny odsetek reprezentują osoby o pochodzeniu migranckim, które mieszkają w Polsce. I jeśli tak na to patrzeć, to oczywiście trudno mówić o dużej skali. Warto jednak pamiętać, że w przypadku tych liczb wielokulturowość definiowana jest bardzo wąsko, bez wzięcia pod uwagę wielu ważnych czynników.

MR: To znaczy?

DC: Dane ilościowe, które przytaczam, dotyczą osób deklarujących przynależność mniejszościową lub osób, które mają zalegalizowany pobyt. Po pierwsze więc, bazujemy na deklaracjach, a zgodnie z ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych każdy może zadeklarować, co chce i w różnych sytuacjach występować z różną tożsamością. Istnieje grupa osób, które w spisie powszechnym mówią, że są Polakami, ponieważ bardzo chcą to podkreślić, a z historycznych powodów unikają bycia wpisanym w rejestry jako mniejszość. Jeśli chodzi o migrantów, to oficjalne informacje dotyczą bardzo małej liczby osób, która ma uregulowaną prawnie sytuację, reszta to mniej lub bardziej trafne szacunki. To wszystko sprawia, że łatwo można uznać temat wielokulturowości w Polsce za marginalny.

MR: Co o tym myślisz?

DC: Myślę, że jest to bardzo nieadekwatne. Na warsztatach, podczas których regularnie spotykam się dziesiątkami osób, widać wyraźnie, że wiele osób utożsamia się silnie z dominującą wizją polskości, związaną z katolicyzmem, białym kolorem skóry, polskim pochodzeniem etnicznym. Jednak przy okazji rozmów o wielokulturowości, dość często wychodzi, że np. połowa grupy ma korzenie wielokulturowe czy wielowyznaniowe, że wiele rodzin było przesiedlanych itd. Pracuję też w różnych miejscach w Polsce i z tej perspektywy widoczne jest to, że wielokulturowość zupełnie inaczej wygląda na Śląsku, a inaczej w Gdańsku.

Współczesną wielokulturowość wzbogacają też różne oblicza migracji. Ludzie osobiście wyjeżdżają za granicę lub mają w rodzinie osoby, które tam pracują i na co dzień spotykają się z wielokulturowością. Członkowie i członkinie rodziny biorą śluby, przywożą znajomych, partnerów, partnerki, różne osoby, które wprowadzają do homogenicznej, polskiej rodziny. I w efekcie ona też się zmienia. Ale te aspekty wielokulturowości przemilczane są w spisach powszechnych czy szacunkach dotyczących zróżnicowania wielokulturowego Polski.

MR: W ostatnich badaniach TEA ten wątek również się przewijał. Nauczyciele i nauczycielki mówili o dziecku czarnoskórym, dzieciach świadków Jehowy, pochodzących z Ukrainy, chłopcu, którego tata jest muzułmaninem itd. Można odnieść wrażenie, że znalezienie klasy czy grupy przedszkolnej w Polsce, która faktycznie jest wielokulturowa, jest proste.

DC: Dopiero co skończyłam bardzo ciekawe szkolenie dla nauczycielek przedszkolnych na temat wielokulturowości. Nauczycielki przyszły na warsztaty, ponieważ, jak mi tłumaczyły, chciały się przygotować na przyszłość, bo „Polska kiedyś na pewno będzie wielokulturowa”. Drugą ich motywacją była ciekawość i chęć zaproponowania dzieciom „czegoś nowego i interesującego”, bo temat jest „taki kolorowy, wesoły, przyjemny”. To były ich główne motywacje. A po pierwszej czy drugiej rozmowie na temat ich osobistych kontaktów międzykulturowych, okazało się, że w praktycznie każdym przedszkolu, w którym one pracują, są w grupie dzieci, które są „wielokulturowe”. Bo „mamy dziecko Syryjczyka”, „mamy świadków Jehowy”, „w ostatnim roku przyjęliśmy kilku Romów” itd. Rysowałyśmy później ich przedszkola, oglądałyśmy je z perspektywy różnych kultur i nauczycielki same zaczęły zauważać, że na ścianach są określone symbole religijne, że są w ich przedszkolach konkretne książki, zabawki, są różne potrawy. I że te rzeczy są uwarunkowane kulturowo.

MR: Ale w ramach tych kategorii faktycznie było widać wielokulturowość czy raczej dominującą i monolityczną polskość, o której mówiłaś?

DC: No z tym właśnie było różnie. Zidentyfikowałyśmy elementy na wskroś przesiąknięte polskością, ale i wielokulturowe. O ile symbole religijne zawsze były monoreligijne – katolickie, to lalki reprezentowały już różne etniczności – oprócz dominującej białej grupy lalek, na półkach stały też zabawki o czarnej skórze i skośnych oczach. Mogły one przywoływać myśl o afrykańskich czy azjatyckich rówieśnikach żyjących daleko od Polski albo lokalnie, na miejscu, w konkretnym przedszkolu. Bardzo różnorodne okazały się instrumenty muzyczne, książki, ale też wybrane potrawy – te elementy codzienności przedszkolnej okazały się mieć bardzo wielokulturowy rodowód, uświadamiany w przypadku instrumentów czy potraw, ale mniej w innych przedmiotach. Oglądając książki stojące na półkach, potrafiłam dostrzec ich edukacyjny wielokulturowy potencjał, ale nauczycielki

go nie wykorzystywały. Dostępne w Polsce książki tłumaczone z francuskiego, szwedzkiego czy angielskiego często przedstawiają wizerunki dzieci wielu etniczności, na ilustracjach widać symbole różnych kultur, które są jednak mało czytelne dla niewprawionych wielokulturowo oczu. Szukając przejawów wielokulturowości w polskim przedszkolu, trafiałyśmy też na miny i rozbijałyśmy się o stereotypy. Z jednej strony, nauczycielki były bardzo dumne z wielokulturowego *menu* w przedszkolach – wymieniały takie potrawy jak fasolka „po bretońsku”, pierogi „ruskie” i spaghetti, ale z drugiej strony, same zaczynały się śmiać, zdając sobie sprawę, jak powierzchowne i często nietrafne kulturowo są to skojarzenia. O ile pizza czy spaghetti mają jeszcze coś wspólnego z Włochami, o tyle już fasolka czy pierogi są wielokulturowe tylko z nazwy. Ale od wątku kulinarnego rozpoczęła się na szkoleniu najciekawsza rozmowa o wprowadzaniu wielokulturowości do przedszkoli. Zamiast potraw przypadkowo goszczących w jadłospisie i jedynie z nazwy włoskich czy francuskich, można przecież całkiem świadomie dobierać je tak, by uczyć dzieci różnorodności potraw pochodzących z innych krajów, wplatać w codzienne menu potrawy znane nie tylko dzieciom polskim, ale też tym o wielokulturowych korzeniach, szczególnie, jeśli takie dzieci chodzą do danego przedszkola. Nauczycielki doszły do wniosku, że faktycznie można pokazać dzieciom nie tyle stereotypy na temat danej kultury, ale konkretną wiedzę, np. o tym, jakie śniadanie je Włoch, jakie Brytyjczyk, a jakie Nigeryjczyk. Wychodząc od potraw, można sięgnąć dalej – pokazać różne sposoby jedzenia, odmienne znaczenie jedzenia, konkretne obyczaje, relacje w rodzinie itd., itp.

MR: A jaki cel miałyby mieć takie działania?

DC: Nauczycielki zaproszone do świadomego wprowadzania lub wydobywania wielokulturowości mówiły, że to ciekawe zarówno dla dzieci, jak i dla nich samych. Wielokulturowość ma to do siebie, że kiedy zaczynamy wchodzić w nią głębiej, to zauważamy coraz to kolejne niuanse, warstwy, aspekty i zaczyna nas to wciągać. Nauczycielki, z którymi pracowałam, podczas rozmów o wielokulturowości odkrywały wiele zaciekawiających je rzeczy, a osuwając wielokulturowość, przeżywały dużo radości. Więc pojawiła się chęć, by w podobne odczucia wprowadzić dzieci, z którymi pracują. Pojawiło się myślenie: „nasze dzieciaki też się będą dobrze bawiły”.

MR: Ale chodzi tylko o dobrą zabawę?

DC: Nie. Na pewnym etapie widoczny też stał się cel edukacyjny i wychowawczy. Uczestniczki szkolenia same mówiły, że dzięki temu dzieci będą inaczej traktowały innych. Nie trzeba będzie robić abstrakcyjnych zajęć o tolerancji. I wreszcie, pojawiła się refleksja, że „przecież my mamy takie dzieci”. Padły przykłady z ich własnego doświadczenia, które znamy też z innych opowieści, innych przedszkoli i szkół. Na przykład o czarnoskórej dziewczynce, która wyciera sobie gumką

skórę, żeby stać się bardziej białą. Bo inne dzieci powiedziały: „Ty brzydka jesteś, masz taką brzydką skórę, nie będę się z Tobą bawiła, Twoja mama jest z dżungli”. I w ten sposób warsztat o wielokulturowości przerodził się w warsztat antydyskryminacyjny. Pracowałyśmy wspólnie wokół przypadków z ich placówek. Celem edukacji wielokulturowej jest więc nie tylko dobra zabawa, ale przede wszystkim rozwiązywanie realnych problemów, które zazwyczaj są zamykane pod dywan.

MR: Opowiadasz teraz o swoim doświadczeniu trenerskim. Zastanawiam się, czy jest ono podobne do tego, co wiesz o przedszkolu, do którego chodzi Twoja córka?

DC: W moich doświadczeniach jako mamy to, co robię na warsztatach, ujawniło się jak w soczewce, doświadczenie się spotęgowało. Moja córka poszła do rejonowego publicznego przedszkola, przez dziwne zrządzenie losu do tego samego zresztą, do którego chodziłam lata temu. I o ile „za moich czasów” nikt by nawet nie pomyślał o wielokulturowości w jego kontekście, o tyle obecnie nadal ta wielokulturowość nie jest czy nie była brana pod uwagę, choć jest ona w nim codziennością. Czasy się bardzo zmieniły – obecnie na każdym poziomie, w każdej grupie są dzieci o wielokulturowym pochodzeniu. Są Wietnamczycy, jest czarnoskóra dziewczynka, jest dziecko Szkota, są rodzice, którzy mają związki z Irlandią, rosyjskojęzyczna matka, dziadkowie za bliższą lub dalszą granicą itd. Wielokulturowość jest w tym przedszkolu realnym doświadczeniem, codziennością niestety jednak niedostrzeganą i niedocenianą. W przedszkolu tym nie wykorzystuje się tego potencjału, jaki w nim jest, „podany na tacy”. Na pierwszym zebraniu z rodzicami usłyszałam różne pomysły edukacyjno-wychowawcze, ale nic, zupełnie nic nie odnosiło się do tego, co było dla mnie najciekawsze i ważne. Nauczycielki zapowiedziały rozwijanie różnych kompetencji przy wykorzystaniu bogatej metodologii i podejść. Ale nic nie nawiązywało i nie czerpało wprost z wielokulturowości, jaką mamy w przedszkolu. Poczułam więc, że muszę się zgłosić do „trójki klasowej”, by ujawnić potencjał, z jakiego warto skorzystać akurat w tej placówce. Chciałam też działać jakoś z myślą o tych dzieciach wielokulturowych, które chodzą do przedszkola zdominowanego „polskością”. Dość szybko zaproponowałam, byśmy zrobili coś wielokulturowego, ale pierwszy pomysł bardzo mnie zaskoczył. Nauczycielki postanowiły zrobić zajęcia wokół dziedzictwa żydowskiego, nie wiedząc, czy w przedszkolu są Żydzi, czy ich nie ma, a nie tych kultur, które były widoczne „gołym okiem”. A mi zależało, aby zrobić coś bliższego dzieciom, które faktycznie chodzą do naszego przedszkola i o których wiemy, że mają wielokulturowe korzenie.

MR: Udało się?

DC: Tak. Wykorzystałyśmy Chiński Nowy Rok i pod jego pretekstem stworzyłyśmy narrację o dziewczynce mieszkającej w Polsce, która obchodzi to święto, tak

jak jej babcia mieszkająca w Chinach. Przy pierwszym wielokulturowym działaniu przejęłam stery i zaplanowałam to tak, by dać sygnał dzieciom o różnym pochodzeniu, że święta różnych kultur są widoczne i doceniane. Zależało mi też, by zostawić przestrzeń do decyzji dzieciom o wietnamskim pochodzeniu: mogły wybrać, na ile chcą się pod tym świętem podpisać i ujawnić swoją „wietnamskość”, a na ile do niego zdystansować – Chiny i Wietnam w tym samym czasie i dość podobnie obchodzą nowy rok. I to wyszło super. Dzieciaki polskie były oczarowane i zachwycone, chłoneły nowe informacje dotyczące języka, zwyczajów, legend, historii, eksperymentowały z umiejętnościami tańczenia czy śpiewania. A wśród Wietnamczyków było tyle postaw, ile dzieci. Były dzieci, które mówiły: „ja mam tak samo jak ta chińska dziewczynka, która świętuje nowy rok, bo wie pani, może pani tego nie wie, ale ja jestem Wietnamką i ja też świętowałam z rodzicami wczoraj właśnie tak i tak”. Ale inne dziecko o wietnamskich rysach powiedziało nam: „nic nie wiedziałem o tym święcie, ale to dobrze, że już wiem, bo ja jestem Polakiem urodzonym w Polsce, ale moja babcia jest Wietnamką, ona mieszka tam daleko, tam, gdzie wietnamcy, pani wie, jacy oni są? Tacy mali, bardzo niscy”...

MR: I to mówił pięciolatek?

DC: Tak. Ujawniły się więc strategie wielokulturowe, integracyjne, ale i asymilacyjne tych dzieci, a może i ich rodziców. Takie, jak tego chłopca, który bardzo bronił swojej polskości, stereotypizował Wietnamczyków, w tym swoich rodziców i swoją babcię, i za nic nie chciał dopuścić do tego, żeby postrzegano go jako Wietnamczyka.

MR: Zdążył się już nauczyć, że to mu nie służy.

DC: Tak. On i inni pokazali nam, że nauczyli się, że im nie służy eksponowanie swojej wielokulturowości, bo jest napiętnowane, ale też, że nie ma co z tym „wychodzić przed szereg”, bo i tak nikt nie widzi, nie ceni... W ramach zajęć dzieci robiły prace plastyczne w temacie, które wywiesiliśmy jeszcze tego samego dnia w szatni, jak inne prace, ale tym razem w celu uwidocznienia nie tylko talentów, ale i komunikatu o świętowaniu dnia ważnego w wietnamskim kalendarzu. W przestrzeni, do której dostęp ma każdy, także rodzice, zawisły czerwone lampiony, smoki, kozy – chińskie/wietnamskie symbole noworoczne wskazujące na rozpoczynający się Rok Kozy. Byłam tam w momencie, kiedy zaczęli przychodzić rodzice po dzieci. Polacy się rozglądali i zagadywali, o co chodzi. Dzieci z dumą prezentowały nowo poznane chińskie i wietnamskie słowa, opowiadały o święcie. Ale przyszła też babcia jednego z chłopców – Wietnamka. I to było niesamowite przeżycie, zobaczyć euforię na jej twarzy. To jest powściągliwa kultura, ale widać było taki sygnał „wow”. Miesiąc później był Dzień Świętego Patryka – irlandzkie święto narodowe oraz religijne i wtedy z kolei rodzic związany jakoś z Irlandią, nawet nie wiem, czy Irlandczyk, zrobił w każdej grupie gry i zabawy związane

z tym krajem. To był chyba efekt śnieżnej kuli, bo hasłem przewodnim wszelkich atrakcji i zajęć w przyszłym roku Pani Dyrektor obwieściła „wielokulturowość”.

MR: Nie zawsze współpraca między rodzicami a przedszkolem jest łatwa. Jakie są Twoje doświadczenia?

DC: U nas od razu na pierwszym zebraniu nauczycielki powiedziały, że bardzo liczą na zaangażowanie rodziców. Bardzo otwarcie to zakomunikowały i faktycznie na początku nie było żadnego problemu, aby np. osoby się zgłosiły do trójki grupowej. To, co zaproponowałam – Chiński Nowy Rok, udział kadry w szkoleniach dotyczących wielokulturowości – też zostało przyjęte z wielką otwartością i entuzjazmem. Wyzwaniem jest jednak to, że nauczycielki chcą angażować rodziców przede wszystkim w realizację tego, co one same wymyśliły i co często reprodukuje większościowe normy. Pierwsze pół roku pokazało mi, że w przedszkolu bardzo dużo się dzieje wokół świąt religijnych, Bożego Narodzenia czy Wielkanocy. W grudniu był np. konkurs kulinarny. Oceniałam go bardzo negatywnie na kilku poziomach. Po pierwsze, bo odbywał się wokół dominującej religii i kultury. W grudniu zresztą co tydzień organizowano coś niby rodzinnego, angażującego rodziców, ale pod szyldem świąt, które nie przez każdego są obchodzone. To „wycięło” kompletnie z zabawy osoby innych wyznań i niereligijne, ale też te wcale nie pojedyncze dzieci wietnamskie. Po drugie, bo nakręcał on rywalizację między dziećmi, ale i rodzicami. Niektórzy gotowali swoje potrawy trzy tygodnie wcześniej, aby na pewno wyszły. Inni w trakcie głosowania zachęcali dzieci do praktyk dalekich od *fair-play*. To było działanie, jak wiele bezmyślnie proponowanych konkursów, które buduje szkodliwe postawy, promuje popis i rywalizację, której nasze dzieci i tak będą miały w życiu „po dziurki w nosie”. I po trzecie, ten popis miał też kontekst związany ze statusem społeczno-ekonomicznym. Nie każda rodzina miała równe możliwości udziału. Na udział mogli sobie pozwolić tylko ci, których stać było na przygotowanie poczęstunku dla reszty przedszkola. Tak więc ta świąteczna niby rywalizacja w ogóle mi nie odpowiadała, ale wtedy jej nie skomentowałam.

MR: Zostawiłaś to?

DC: Ano. Ale sytuacja z konkursem, tym razem na babkę, powtórzyła się przed Wielkanocą. A ponieważ zapisałam się w pamięci jako aktywny rodzic, to od razu usłyszałam, że „pani musi zrobić babkę, bo jeszcze nikt od nas się nie zgłosił”. Usłyszałam to tyle razy, że w końcu podjęłam rozmowę. I powiedziałam, że po pierwsze, pretekstem konkursu jest święto religijne, którego nie obchodzę oraz nie chcę, aby moje dziecko było wychowywane w przedszkolu w duchu religijnym, tylko w świeckim. Po drugie, skrytykowałam ideę rywalizacji zaszczipianą za młodu. A po trzecie, skrytykowałam wszelką formę narzucania form angażowania się i powiedziałam, że jak dotąd, wykazałam się aktywnością na rzecz przedszkola,

ale dlatego, że miałam zapewnione poczucie wpływu na to, co robię, na kształt działania. Tak więc myślę, że rodzice czasem się nie angażują, bo im nie odpowiada ideologicznie to, co się dzieje w przedszkolu, ale też dlatego, że ich nikt nie pyta, czy im się to podoba, czy nie, czemu ma to służyć, nie tłumaczy się im kontekstu i powodów, dla który oni mają coś zrobić. A rodzice „cudzoziemscy” to myślę, że po prostu nie otrzymują informacji w zrozumiałym dla siebie języku o tym, co mogliby w przedszkolu zrobić. Z nimi to już nikt nie rozmawia.

MR: Przedszkola raczej dzielą się swoją pracą, delegują zadania, niż faktycznie angażują?

DC: Tak. Trzeba też pamiętać, że rodzice są zajęci, zapracowani, a często działania przedszkola mają miejsce w czasie ich pracy. W grudniu brałam trzy razy wolne, aby być w przedszkolu z powodu jakiegoś niby rodzinnego, a *de facto* religijnego wydarzenia. To jest bardzo dużo dla rodzica. Z drugiej strony, nasze przedszkole jest biedne i wszystko, co rodzice chcą dać lub proponują bezkosztowo, przedszkole bierze garściami.

MR: Rozwiązaniem, które nie musi wiązać się z żadnymi kosztami, jest zmiana sposobu wykonywania swojej pracy. O tym rozmawiamy w kontekście wielokulturowości. To jednak przecież nie jest wcale takie łatwe.

DC: Tak, to jest trudne. Ale też obserwuję to, że rodzice chcąc zmienić to, co dzieje się w przedszkolu, przychodzą do nauczycielek z krytyką, na zasadzie „pani to robi źle, pani ma to zacząć robić tak”. To nie jest rozmowa.

MR: Więc nie chodzi w ogóle o specyfikę tematu, ale o podstawowe problemy komunikacyjne?

DC: Tak. Wyobrażam sobie, że nauczycielce jest trudno zmienić warsztat pracy, do którego jest przyzwyczajona i który według niej działa. Sądzę, że kiedy przychodzi rodzic i mówi „niech pani teraz robi to czy tamto”, to będzie jej trudno to przyjąć i że trochę nie ma podstaw, by to przyjąć.

MR: Masz jakiś pomysł na rozwiązania?

DC: Widzę to tak, że jeżeli rodzic ma dziecko, które w jakiś sposób się wyróżnia w przedszkolu i coś by chciał dla tego dziecka zmienić, to nie jest to sprawa jednej skargi czy jednej rozmowy. Mówię to jako matka dziecka, które też się odróżnia. Jestem samotną matką, a taka sytuacja rodzinna należy w naszym przedszkolu do mniejszości. Dodatkowo, nie chcę, żeby dziecko było wychowywane w duchu katolickim – najprawdopodobniej będzie jedyne w grupie, które nie będzie brało udziału w religii. Ponadto, nie odpowiada mi w ogóle przekaz genderowy przedszkola. I wobec tego wiem, że ja muszę być w tym przedszkolu obecna i aktywna, muszę rozmawiać z kadrą i pozostałymi pracownikami, by im pokazywać

przezroczyste, większościowe normy, ale też mówić, jakie rzeczy fajnie robią. Jestem w końcu matką, która chce brać udział w życiu dziecka, nie tylko w tym domowym, ale i tym przedszkolnym. Ja nie oddaję nikomu mojego dziecka na wychowanie, ja współwychowuję i w domu, i w przedszkolu. Nikt tego nie zrobi za mnie. Muszę też szukać konkretnych propozycji, poddawać pewne pomysły, próbować, testować razem z nimi.

MR: Masz już jakieś przetestowane rzeczy? Z tego, co robisz jako mama?

DC: W przypadku małych dzieci to oczywiście zabawy i zabawki. Można po prostu poszerzyć optykę patrzenia na to, w co i czym się bawi dziecko. Moja córka uwielbia obecnie zabawę w dom, układanie lalek w konfiguracje odzwierciedlające relacje wokół nas. Co prawda, może wołałabym mniej genderowo ukształtowaną zabawę, ale skoro bawi się w to, co inne dziewczynki, to podążamy za tym. W zabawach występuje więc mama, która mieszka z „dzidzią”, tata w innym mieście, dziadek i ciocia – partnerka dziadka, jest ciocia z wujkiem i dwie inne ciocie – lesbijki mieszkające razem. Ot, cała nasza rodzina przeniesiona na regał, który stał się domkiem dla lalek. Tak z automatu, korzystając z tego, co miałyśmy i co znosiła rodzina, powstał nam dom „europejski”, taki głównego nurtu. Ale pojawiła się na naszej półce książka *D.O.M.E.K.* Wydawnictwa Dwie Siostry, która zainspirowała mnie do pokazania córce, jak różnie żyją ludzie, w Europie i poza nią. Postanowiłam, że koło makiety domku, jaki już stworzyłyśmy, powstaną też modele innych domów. Koleżanka znalazła w internecie wóz cygański, taki właśnie do zamieszkania przez małe lalki. Planuję go kupić na Dzień Dziecka, by móc opowiedzieć, że kiedyś Polacy mieszkali też tak. Dziś powstało obok domu drzewo, na które przyleciały ptaki z całego świata, a główna bohaterka zabaw wdrapała się na sam czubek. Praca wielokulturowa poprzez zabawki jest bardzo wdzięczna. Moja córka ma bardzo różne lalki, różnią się kolorem skóry, wyglądem i ubraniem. To jest w ogóle ciekawe, że mimo tego, że Zosia się od roku bawi tymi lalkami, to wcześniej nie zauważała tego, że one mają różny kolor skóry. Dopiero ostatnio do mnie przysła i mówi: „mamo, a ta lalka nie jest taka sama, jak ja, ona jest ciemna”. Kolor skóry zaczyna być przez dzieci dostrzegany i rozróżniany w trzecim roku życia, więc przyszedł „jej czas”. Ale to nie tylko spostrzeżenia, ale i pytania. Musiałam się wykazać nie lada refleksem, gdy mnie córka zapytała, skąd jest ta lalka. Musiałam się sama przypilnować, żeby powiedzieć, że ona mieszka w Polsce.

MR: A nie w Afryce.

DC: Tak. Chociaż moja pierwsza myśl była taka, że to świetnie, to teraz opowiem jej coś o Afryce. Na szczęście sama to zatrzymałam. Więc to jest testowanie siebie, co ze mnie wychodzi, jakie są moje automatyzmy, co mówię i dlaczego.

MR: A masz książki, które polecasz do czytania mniejszym dzieciom? Które wprowadzają dziecko w świat wielokulturowości?

DC: Tego jest bardzo dużo. Mam namierzonych około 90 tytułów, które mówią o wielokulturowości i różnorodności. Widzę, że wiele z nich jest polecanych na profilu fejsbukowym Szkoła Równości. Ja na swojej ówczynie dwulatce przetestowałam najpierw tryptyk o bohaterze Lalo wydany przez Zakamarki. Tak jak wiele przedruków książek skandynawskich, francuskich czy brytyjskich, tak i ta w swej szacie graficznej i imionach pokazuje rodzinę wielokulturową. Trzylatka zaczytana jest z kolei w serii OQO Wydawnictwa TAKO. To są adaptacje tradycyjnych opowiadań z różnych kultur, pisane tak, jakby były opowiadane przez opowiadaczy z danych krajów: Birmy, Rosji, Portugalii, ale i Polski. Moja córka je uwielbia, czytamy je dwa, trzy razy pod rząd, bo dobrze wpadają w ucho. Ale moimi faworytami z tej serii są: *Drzewa po drodze* i *Czekolada*. W pierwszej z nich mamy piękne przekazy o wartościach ważnych dla mieszkańca Burkina Faso – jego miłości i szacunku do drzew, do przyrody, ale też wizję tradycyjnego społeczeństwa afrykańskiego. W *Czekoladzie* z kolei tłem opowiadania jest ulica jednego z afrykańskich nowoczesnych miast – możemy pokazać różnorodność strojów, od tradycyjnych po współczesne, sklepów, z księgarnią włącznie. Moim zdaniem, to wspaniałe antidotum i alternatywa dla *Murzynka Bambo* oraz innych uproszczonych i stereotypowych przekazów o Afryce, z jakimi spotykają się nasze dzieci. Na moją córkę czekają książki Poławiaczy Pereł – *Zebra* i *Opowieści spod drzewa oliwnego* – obie o tyle niesamowite, że napisane przez autorki dwukulturowe, polsko-„obce”. To oferta dla trochę starszych dzieci, która, jak zapowiada wydawczyni, będzie się rozrastać. Podpowiedziałam jej, że aż się prosi o polsko-wietnamską publikację. Książek na różne sposoby podchodzących do wielokulturowości, dla wszystkich przedziałów wiekowych, ciągle zresztą przybywa. Już nie mogę się doczekać książki – arcydzieła plastycznego Iwony Chmielewskiej *abc.de*, czyli, jak pisze wydawnictwo Warstwy, „ukłonu oddanego kulturze niemieckiej, a zarazem opowieści o europejskiej historii i tożsamości, wzbogaconej o kontekst języka francuskiego, angielskiego i polskiego”. Po pozostałe inspiracje trzeba zaglądać na profil Szkoły Równości albo do bloga, którego planuję stworzyć.

MR: Czy chciałabyś powiedzieć coś jeszcze na koniec?

DC: Mam apel do osób, które pracują w przedszkolach i szkołach. Apel ten wynika z mojej wieloletniej obserwacji środowiska i najświeższych doświadczeń z przedszkola mojej córki. Najczęściej kiedy pojawiają się osoby, które chcą zająć się tematem wielokulturowości, to w pierwszej kolejności sięgają po „dziedzictwo” i planują zrobić „coś o historii np. Żydów”. Mówiąc inaczej, osoby często szukają tematów pośrednio tylko nawiązujących do rzeczywistości, w której funkcjonują dzieci. Apel dotyczy tego, by zauważyć i uwidocznąć wielokulturowość, która już w przedszkolu czy szkole jest – w postaci konkretnych osób oraz różnych

elementów instytucjonalnej rzeczywistości. Bo choć nie ma nic złego w samym dziedzictwie i o nim też trzeba uczyć, o tyle, jeśli to będzie jedyny przekaz, jaki trafi do dzieci, to one nie wyciągną z niego czegoś najważniejszego – konkretnych kompetencji. Wielokulturowość, uczenie o niej powinno dawać dziecku to, co jest potrzebne do funkcjonowania w świecie, współczesnym świecie.

MR: A możesz konkretnie nazwać te umiejętności?

DC: To jest umiejętność radzenia sobie, doceniania i czerpania z różnorodności oraz tolerowania dwuznaczności. Opiera się to na wiedzy, że różnorodność istnieje. Na szkoleniu z nauczycielkami zaproponowałam, żebyśmy zeszły z krzeseł i usiadły tak, jak siedzą dzieci. Panie usiadły „po turecku” i od razu zaczęły podejrzewać, że to pewnie nie jest nic „tureckiego”. Zapytałam, czy proponują dzieciom siadanie inaczej niż tylko w siadzie skrzyżnym. Padło pytanie o inne, różne kulturowo sposoby siadania, więc opowiedziałam, że np. Wietnamczycy dla relaksu kucają, w niektórych krajach się klęczy... Siadając z dziećmi na różne sposoby, nie tylko ćwiczymy motorykę, ale uczymy, że jest wiele sposobów zachowania. O różnych krajach i kulturach można wspominać przy czytaniu książek, przy posiłkach, przy wykonywaniu prac plastycznych, ucząc pisanie, przy każdej właściwie czynności i to może być nauka o wielokulturowości, ale też o akceptowaniu różnic, o radzeniu sobie z różnicami. To jest uniwersalna kompetencja – tolerowanie dwuznaczności, tego, że może być tak i inaczej.

MR: I że nie trzeba od razu ustalać, co jest lepsze, co gorsze, porównywać wszystkiego ze wszystkim...

DC: Tak. To też dziecku daje coś bardzo demokratycznego – poczucie, że może mieć wybór.

MR: Bardzo dziękuję za rozmowę.

DC: To ja bardzo dziękuję. Bardzo lubię rozmawiać na ten temat.

DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA – psycholożka międzykulturowa, trenerka antydyskryminacyjna, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are elongated and pointed, while the flowers are round with three petals and a central stem. The pattern is dense and covers the entire background.

1 czerwca

Dzień Dziecka



Katarzyna Gawlicz

**Najważniejsza zmiana
musi się dokonać
w głowach.
Na poziomie praktyki
jest już ławo**

Marta Rawłuszko: Czym są demokratyczne przedszkola?

KG: Proponuję, żebyśmy mówiły raczej o demokracji w przedszkolu. Placówki, które określałyby się wprost jako „przedszkole demokratyczne”, to wciąż w Polsce rzadkość. Nie ma wielu takich miejsc. Dlatego trafniejsze jest chyba mówienie o demokratycznych rozwiązaniach w przedszkolach.

MR: Co to takiego?

KG: Na przykład to, do czego Peter Moss i Gunilla Dahlberg nawiązują, mówiąc o przedszkolu jako forum – miejscu, w którym różne podmioty zainteresowane tym, co się w danej placówce dzieje, spotykają się ze sobą, dyskutują i definiują wspólnie to miejsce. W ich ujęciu, te podmioty to nie tylko nauczycielki, nauczyciele i rodzice, ale też dzieci i lokalna społeczność.

MR: Jak ma wyglądać to wspólne definiowanie?

KG: To proces, który nigdy się nie kończy. Jest takie słynne zdanie Johna Deweya: „demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką”. Demokracja w instytucjach edukacyjnych to coś, co musi się wydarzać cały czas. Demokracja faktycznie istnieje tylko wtedy, jak mówi Dewey, kiedy jest codziennością życia. Jest przeżywana i widoczna w drobnych, wydawałoby się, banalnych aspektach bieżącego funkcjonowania przedszkola.

MR: Poproszę o przykład.

KG: W czasie badań, które prowadziłam w przedszkolach, usłyszałam od jednej z dziewczynek, że w przedszkolu jest tak, że jak ktoś jest większy, to może robić, co chce, a jak ktoś jest mniejszy, to nie może. Inne dzieci mówiły, że „pani rządzi”, albo że „Pani musi tak powiedzieć: możecie się bawić. Wtedy się bawimy. A jak pani mówi: Siadamy, no to siadamy. I jak siadamy do stołu, to pani wtedy mówi: Siadamy do stołu” i tak dalej. Demokracja w przedszkolu oznacza inny sposób życia – w decydowanie o tym, co dzieje się na co dzień, zaangażowane są również dzieci. Niekoniecznie oznacza to decydowanie o tym, o której będzie obiad, ale na przykład dokonywanie wyboru, kto ile zje, co zje z tego, co

zostało danego dnia przygotowane, czy dzieci będą mogły same sobie nałożyć jedzenie na talerz, czy też dostaną wszystko już podane i gotowe. To może być decydowanie o leżakowaniu – czy dziecko, które nie jest zmęczone i nie ma ochoty odpoczywać, musi leżakować, bo cała grupa ma to robić. Ale nie chodzi wyłącznie o organizację dnia, ale też o to, czym dzieci zajmują się w czasie zajęć dydaktycznych. Demokratyczne podejście zakłada słuchanie dzieci, wychodzenie w planowaniu zajęć od ich pytań i zainteresowań. Dobrym przykładem jest tutaj praca metodą projektu, która umożliwia dużo większy wpływ dzieci na to, czego się uczą, niż zwykle ma to miejsce. To nie są więc bardzo wymyślne czy skomplikowane rozwiązania.

MR: Czy są one gdzieś opisane?

KG: W największym stopniu w odniesieniu do metody projektu, poczynawszy od świetnej książki Judy Harris Helm i Lilian G. Katz pt. *Mali badacze*, po liczne materiały publikowane na stronach internetowych Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego i poznańskiego Instytutu Małego Dziecka. Coraz więcej pisze się na temat demokratycznych rozwiązań wczesnej edukacji w Skandynawii, Niemczech czy Reggio Emilia, na przykład na łamach „Dzieci w Europie” czy „Problemów Wczesnej Edukacji”. Wciąż jednak jest to temat marginalny, co jest zresztą dość zaskakujące, zważywszy na to, jak wiele demokratycznych wątków pojawia się w tekstach postaci tak pomnikowej w polskiej myśli pedagogicznej jak Janusz Korczak.

MR: Czyli nie trzeba szukać zagranicznych przykładów?

KG: Nie trzeba. Korczak w swoich tekstach pokazuje rozwiązania, które cały czas można stosować. I pamiętajmy, że to są działania wypróbowane w bardzo trudnych warunkach, w biedzie, z dziećmi, które nie wywodzą się ze środowisk elitarnych. To jest spuścizna, która w Polsce wydaje się niestety dość zapomniana.

MR: To też wprost sugeruje, że przedszkole demokratyczne nie musi być prywatne, szczególnie doinwestowane. Przedszkola publiczne też mogą zmieniać się w tym kierunku?

KG: Zdecydowanie tak. Dobrze, że istnieją ludzie, którzy widzą potrzebę demokratyzacji edukacji i zakładają niepubliczne przedszkola czy szkoły o takim profilu. Warto jednak pamiętać, że podstawowym filarem demokracji w edukacji jest powszechność, to, że edukacja jest dostępna dla wszystkich. W tym kontekście fakt, że za wysłanie dziecka do demokratycznego przedszkola trzeba będzie czasem sporo zapłacić, jest problematyczny. To oferta skierowana do niewielkiej części społeczeństwa. Dlatego kluczowe jest szukanie sposobów, aby wprowadzać demokrację do przedszkoli publicznych, ogólnodostępnych.

MR: Czy nie jest jednak tak, że w prywatnych przedszkolach wprowadzanie demokracji jest łatwiejsze?

KG: Niekoniecznie, choć rzeczywiście często spotykam się z taką opinią. Prywatne przedszkola ze swojej istoty muszą się orientować na klientów, którymi bardzo często nie są dzieci, ale ich rodzice. Peter Moss, pisząc o wprowadzaniu demokracji do przedszkoli, podkreśla, że myślenie o nich jako o firmach stoi w sprzeczności z ideą demokracji. Kiedy naczelnym celem jest wypracowywanie zysku, dawanie dzieciom przestrzeni do decyzji może być skomplikowane, podobnie zresztą jak wdrażanie przez nauczycielki własnych pomysłów, nawet demokratycznych, jeśli stoją w sprzeczności z oczekiwaniami rodziców. Z drugiej strony, może to być faktycznie łatwiejsze w placówkach zakładanych przez osoby, które mają określoną wizję edukacji i ją realizują. Jednak znam też przedszkola publiczne, które wprowadzają demokratyczne rozwiązania i pokazują, że jest to możliwe.

MR: Wróćmy na chwilę do celu takich działań. Po co nam demokracja w przedszkolu?

KG: To jest po części pytanie o to, po co jest edukacja i czemu służy. Jeśli przyjmiemy, że przedszkola i szkoły mają za zadanie przygotowywać nas do życia w społeczeństwie demokratycznym, a takim nasze, przynajmniej formalnie, jest, to pojawia się kwestia tego, w jaki sposób mają to robić. I tutaj znów możemy sięgnąć do Korczaka, który pytał, „jak dziecko będzie umiało jutro, gdy nie damy mu dziś żyć świadomym, odpowiedzialnym życiem”. Za edukacją opartą na wartościach demokratycznych stoi przekonanie, że jeżeli dzieci mają w przyszłości odpowiedzialnie funkcjonować w społeczeństwie demokratycznym, podejmując świadome i odpowiedzialne decyzje jako obywatele i obywatelki, to muszą się tego nauczyć wcześniej, robiąc to na co dzień. Nie chodzi więc o słuchanie wykładów o tym, czym jest demokracja, lecz o codzienne jej praktykowanie, umożliwianie dzieciom doświadczania jej od samego początku. Takie podejście realizowane jest między innymi w przedszkolach berlińskich, pracujących w oparciu o podstawę programową, która zakłada, że przedszkola są kolebką demokracji. Podobnie jest w krajach skandynawskich. Pierwsze zdanie szwedzkiej podstawy programowej brzmi: „Demokracja stanowi fundament przedszkola”, a skandynawscy pedagodzy i pedagogi uznają, że dzieci od początku są aktywnymi, kompetentnymi uczestnikami życia społecznego. Zadaniem przedszkoli jest wspierać je w rozwijaniu tych umiejętności, które pomogą im w pełnym uczestnictwie. W praktyce oznacza to, że dziecko w przedszkolu ma nauczyć się rozpoznawania swoich potrzeb i dbania o nie, ale jednocześnie musi być w stanie rozpoznawać potrzeby innych osób, szanować je i uczyć się żyć we wspólnocie. W procesie wspólnego podejmowania decyzji, umożliwiającym wszystkim dzieciom wypowiedzenie się na temat tego, co chcą robić lub dokąd pójść, prędzej czy później dochodzi do momentu, w którym część dzieci chce jednego, a inna część czegoś zupełnie innego. I nie

zawsze istnieje możliwość, aby zrobić i jedno, i drugie. Dzieci w ten sposób uczą się akceptować fakt, że czasem będą musiały zrobić to, czego chce większość, że z czegoś trzeba zrezygnować, przynajmniej na jakiś czas. To są zresztą wątki, które mocno wybrzmiewają u Korczaka, w tym, co pisze o życiu w gromadzie, w Domu Sierot. Pod tym względem system korczakowski jest niezwykle. Z jednej strony, bardzo mocno podkreśla prawo dzieci do wyrażania swoich opinii, do realizowania swoich potrzeb, a z drugiej wprowadza mnóstwo zasad regulujących funkcjonowanie w grupie. Bardzo przemawia też do mnie argumentacja, na której opiera się z gruntu demokratyczne podejście rozwijane we włoskim mieście Reggio Emilia. Jeden z burmistrzów Reggio mówił o ludziach, którzy tuż po II wojnie światowej tworzyli zręby tego podejścia, że doświadczenie faszyzmu nauczyło ich, że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, trzeba zatem rozwijać w dzieciach zdolność samodzielnego myślenia i działania.

MR: Wprowadzanie demokracji do przedszkoli musi oznaczać przełamanie sztywnej, hierarchicznej relacji między dorosłymi a dziećmi. To oznacza fundamentalną zmianę.

KG: Jedno to przededefiniowanie autorytetu osoby dorosłej, odejście od przekonania, że autorytet nauczyciela opiera się na tym, że wie, co jest dla dziecka właściwe, jak je prowadzić, kształtować, że potrafi on odpowiedzieć na wszystkie pytania. Druga konieczna zmiana dotyczy wyobrażenia tego, kim jest dziecko. To integralny wymiar wszystkich koncepcji wczesnej edukacji, które opierają się na wartościach demokratycznych. Korczak stwierdza: „nie ma dzieci, są ludzie”; w Reggio Emilia zakłada się, że dzieci są bogate w potencjał, kompetentne; Peter Moss mówi o dzieciach jako „ekspertach od swojego życia”, dysponujących wiedzą na temat swoich doświadczeń i mających swoje poglądy i opinie, które trzeba szanować. Często taką perspektywę trudno dorosłym zaakceptować. Po części blokująca może być troska o bezpieczeństwo. Nauczycielki nie pozwalają dzieciom na wiele rzeczy, choćby na to, by przebywały poza zasięgiem ich wzroku lub samodzielnie nalewały sobie zupę, ponieważ może się im coś stać, a one są za dzieci odpowiedzialne. Można znowu przywołać słowa Korczaka: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu, nie chcąc by umarło, nie pozwalamy mu żyć”.

MR: A jak pomysł na demokrację w edukacji radzi sobie z różnorodnością dzieci?

KG: Fundamentalne jest przekonanie, że przedszkole czy szkoła muszą być miejscem dla wszystkich dzieci, niezależnie od tego, jakie się ma możliwości, poziom sprawności, jak się wygląda czy w jakim języku się mówi. W szwedzkiej i berlińskiej podstawie programowej znajdują się zapisy dotyczące wspierania dzieci w dostrzeganiu i szanowaniu tego, że ludzie różnią się od siebie na wiele sposobów oraz konieczności ochrony dzieci przed dyskryminacją ze względu na

różne przesłanki. W przedszkolach, które znam z Danii czy Berlina, różnorodność dzieci jest czymś absolutnie oczywistym. Dzieci pochodzą z różnych krajów, posługują się różnymi językami, poznają nawzajem swoją kulturę, na przykład dzięki temu, że w ramach zajęć przedszkolnych idą na śniadanie do kolejnych dzieci z grupy i przekonują się, że w rodzinach pochodzących z różnych krajów panują odmienne zwyczaje. Gdy w jednym z berlińskich przedszkoli w czasie mojej wizyty robiły naleśniki, to używały mleka roślinnego, bo wiedziały, że jest ktoś w grupie, kto nie toleruje laktozy. Co ciekawe, w Reggio Emilia nie mówi się o dzieciach ze specjalnymi potrzebami, ale o dzieciach mających specjalne prawa. To pozornie drobna różnica, ale oznacza ważne przesunięcie. Kategoria potrzeb odsyła do pewnej słabości czy braku – mamy dbać o kogoś, kto czegoś nie ma. Kategoria praw nie niesie takiego przekazu. W ten sposób różnorodność wplatana jest w codzienne życie, dzieci są z nią oswajane. Jest widoczna, ale nie robi się z niej niczego szczególnie niezwykłego.

MR: Mówisz o demokracji jak o czymś łatwym.

KG: Znajoma dyrektorka przedszkola, które przeszło radykalne przeobrażenie w kierunku edukacji opartej na wartościach demokratycznych, powiedziała, że najważniejsza zmiana musiała się dokonać w głowach, a potem, na poziomie praktyki, było już łatwo. Najtrudniejsze jest przełamanie w sobie przekonania, że wprowadzenie demokratycznych rozwiązań w polskich przedszkolach, zwłaszcza publicznych, jest niewykonalne. Rzeczywiście, demokracja nie jest traktowana jako wartość na poziomie systemowym. Na przykład podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie odwołuje się w ogóle do demokracji; pojęcie sprawstwa pojawia się w niej raz, w odniesieniu do tworzenia przez dzieci budowli z klocków i kompozycji z różnych materiałów, a o wyrażaniu przez dziecko swoich potrzeb i decyzji mowa jest w punkcie dotyczącym wspomagania rozwoju mowy. A jednak są namacalne dowody na to, że można wprowadzać do przedszkola demokratyczne rozwiązania. Bardzo ważne przy tym jest uświadomienie sobie, że tego rodzaju przekształcenia zupełnie zmieniają jakość życia wszystkich osób w przedszkolu: dzieci, nauczycielek oraz rodziców. System, w którym „pani rządzi”, coraz mniej się sprawdza; na pewnym poziomie wszystkich, łącznie z nauczycielkami, frustruje i unieszczęśliwia, bo odbiera poczucie sprawstwa. Pani może rządzić dziećmi, ale jednocześnie ma często poczucie, że jej wpływ na to, co dzieje się w przedszkolu, jest bardzo ograniczony, bo jest osaczona przez wymagania i oczekiwania płynące z różnych stron. Demokracja w przedszkolu to jednak nie tylko zadanie dla dyrektorki czy nauczycielek, ale też dla rodziców. W ich przypadku ważna jest rezygnacja z przynajmniej dwóch przekonań. Pierwsze z nich to „dziecko jest moje, wiem, jakie ono powinno być i czego ma się uczyć”, drugie to „płacę, więc wymagam i nie muszę się więcej angażować”.

MR: Zmiana przekonania, że dziecko jest własnością rodzica, wydaje mi się w Polsce rewolucją.

KG: Z jednej strony, to rewolucja, ale z drugiej strony, Korczak pisał o tym już prawie 90 lat temu. W placówkach, którym udaje się pracować w oparciu o demokratyczne wartości, zawsze są zaangażowani rodzice, którzy rozmawiają o przedszkolu i mają wpływ na to, co się tam dzieje. Przedszkola, które realizują demokratyczne założenia, podążając za dziećmi, jednocześnie stwarzają przestrzeń do wspólnej rozmowy, co wszystkim może dać poczucie, że uczestniczą w czymś znaczącym. Dzieci doświadczają tego, że coś od nich zależy, nauczycielki zyskują lub odzyskują poczucie sensu pracy i satysfakcję, rodzice widzą, że ktoś słucha tego, co mają do powiedzenia. Wszystkie strony czują się lepiej. Zamiast więc prowadzić dyskusję, czy wprowadzanie demokracji do przedszkola jest łatwe czy trudne, można się raczej zastanawiać, dlaczego nie decyduje się na to więcej osób.

MR: Dziękuję za rozmowę.

KG: I ja również bardzo dziękuję.

DR KATARZYNA GAWLICZ – nauczycielka akademicka w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, badaczka wczesnej edukacji, autorka i tłumaczka tekstów na ten temat, podróżująca po przedszkolach w poszukiwaniu nowych rozwiązań.

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are elongated and pointed, while the flowers are round with three petals. The pattern is dense and covers the entire background.

20 czerwca

**Światowy
Dzień Uchodźcy**



Agnieszka Kozakoszczak

**Chciałbyś być wśród
swoich, a ci tutaj nie
rozumieją, jak myślisz**

Marta Rawłuszko: Rozmawiamy z okazji Światowego Dnia Uchodźcy. Proponuję, aby na początek uporządkować pojęcia. Mówiąc o szkole, o wiele częściej mówi się o wielokulturowości niż o doświadczeniu uchodźstwa. Mówi się o dzieciach wielokulturowych, dzieciach cudzoziemskich, obcokrajowcach...

Agnieszka Kozakoszczak: W Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) (<http://ffrs.org.pl/>) używamy pojęcia „dzieci z doświadczeniem migracji”. Dozłśliśmy do wniosku, że to określenie najlepiej opisuje sytuację pewnej grupy dzieci, do której należą m.in. dzieci migrantów i migrantek ekonomicznych, dzieci uchodźcze, ale także dzieci, które mają obywatelstwo polskie, ale wraz z rodzicami wyemigrowały za granicę, a następnie po kilku latach wróciły do Polski. Dla takich dzieci Polska również jest nowym miejscem, prawie obcym krajem. „Dzieci z doświadczeniem migracji” to pojęcie parasolowe, które podkreśla, że wiele potrzeb dzieci, które mają takie doświadczenie, jest do siebie podobnych, niezależnie od tego, jaki mają status formalny w Polsce. To potrzeby związane m.in. z nauką języka, adaptacją w nowym kraju i w nowym systemie edukacji.

MR: Co wyróżnia dzieci, które są uchodźcami?

AK: Po pierwsze, dzieci uchodźcze często mieszkają w ośrodkach dla uchodźców, co oznacza, że ich warunki bytowe, mieszkaniowe są trudne. Po drugie, wyjątkowa jest ich sytuacja psychologiczna. Dzieci uchodźców mogą mieć za sobą doświadczenie traumy, np. konfliktu zbrojnego. Wiąże to się nie tylko z obciążeniem psychicznym dla samego dziecka, ale też jego bliskich – całej rodziny. W ośrodku dla uchodźców i w Polsce pozycja społeczna dorosłych uchodźców, rodziców dziecka, często jest inna – niższa niż w kraju pochodzenia. Zmienia się dynamika relacji wewnątrz rodziny. Zdarza się, że dziecko przyjeżdża do Polski tylko z matką, a ojciec zostaje w kraju. To sytuacja dużej i trudnej zmiany. Kiedy na warsztatach komiksowych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, organizowanych przez FRS, uczestniczki i uczestnicy rysowali swoje doświadczenia związane z migracją, powstały historie, w których głównym wątkiem było rozstanie z konkretnym miejscem i osobami oraz poczucie samotności. To były historie o bliskich osobach i ich braku. Pojawiają się też przedstawienia ukazujące poczucie

niezrozumienia. W zeszłym tygodniu prowadziłam warsztaty, podczas których jeden z chłopców, który przyjechał do Polski już jakiś czas temu, powiedział: „wiem, jak to jest być cudzoziemcem – chciałbyś być wśród swoich, a ci tutaj nie rozumieją, jak ty myślisz”.

MR: Jak to przekłada się na życie w szkole?

AK: Dzieci uchodźcze najczęściej trafiają do szkół niedaleko ośrodków dla uchodźców. Jeżeli blisko ośrodka dla uchodźców jest szkoła, to praktycznie wszystkie dzieci z tego ośrodka chodzą do jednej szkoły. To oznacza, że są w Polsce szkoły, w których dzieci uchodźcze stanowią 30% wszystkich dzieci, a w szkołach tych zdarzają się klasy, w których połowa lub prawie połowa dzieci to dzieci uchodźcze. To ważne, ponieważ gdy pytamy nauczycieli i nauczycielki, jaka jest optymalna liczba dzieci migranckich w jednej klasie, aby dzieci te mogły efektywnie korzystać z nauki, integrować się oraz aby nauczycielki i nauczyciele mieli zapewnione komfortowe warunki pracy, to oni mówią: „maksymalnie 3–4 osoby”.

MR: Na ile uczniów?

AK: Na klasę dwudziestoparosoobową. Tymczasem, np. na warszawskim Targówku są klasy, w których na 20 dzieci, 10 lub 11 to są dzieci mieszkające w ośrodku dla uchodźców.

MR: Czyli nauczycielki mówią mniej więcej o 10–15% w jednej klasie, a rzeczywistość bywa różna?

AK: Tak. Z jednej strony, kiedy do szkoły chodzi wiele dzieci jednej narodowości, to czują się one pewniej, bo są w grupie, z drugiej strony, dla szkoły jest to bardzo duże wyzwanie. Jest jeszcze jedna istotna rzecz, która wpływa na sytuację tych dzieci, ich rodzin i na sposób ich funkcjonowania w szkole. Dzieci uchodźcze stosunkowo często dołączają do szkoły w trakcie roku szkolnego – po prostu w momencie, w którym przyjeżdżają do Polski. I stosunkowo często, nagle, niespodziewanie i bez uprzedzenia, wyjeżdżają z Polski i znikają ze szkoły. Często szkoła nie jest uprzedzona o tym, że rodzice planują wyjazd, nie wiedzą o tym same dzieci. W efekcie, dziecko nie ma możliwości pożegnać się, takiej możliwości nie ma też szkoła. To jest sytuacja dużej niestabilności zarówno dla tego konkretnego dziecka, jak i dla szkoły, do której ono chodzi.

MR: Zaczniemy od perspektywy dziecka uchodźczego.

AK: Duża niepewność, poczucie, że miejsce, w którym jestem, to nie jest miejsce, w którym mogę się zakorzenić, budować relacje, więzi emocjonalne. To raczej miejsce, w którym trzeba przeczekać, coś przejściowego. Może temu towarzyszyć niższa motywacja do nauki, w tym nauki języka polskiego.

MR: A perspektywa szkoły?

AK: Trudno jest zarządzać szkołą, w której liczba dzieci cały czas się zmienia. Trudno jest pracować w klasie, do której dzieci przychodzą i z której odchodzą w losowym momencie. Kiedy rozmawiam z nauczycielami i nauczycielkami szkół, w których są dzieci uchodźcze, to często słyszę historie o tym, jak cała szkoła przygotowywała się na przyjęcie tych dzieci. Słyszę: „Kiedy dowiedzieliśmy się, że będzie koło nas ośrodek, to bardzo przygotowywaliśmy się na przyjęcie nowych dzieci, robiliśmy godziny wychowawcze, dokształcaliśmy, chcieliśmy bardzo ciepło je przywitać i sprawić, by czuły się dobrze; a potem one przyjechały, my się do nich przywiązaliśmy, a one potem nagle zniknęły. Było nam przykro, nawet nie mieliśmy szansy się pożegnać”. Wydaje mi się to szalenie istotne, że to są nie tylko duże wyzwania organizacyjne, ale też koszty emocjonalne, które ponoszą nauczycielki i nauczyciele. Niskiej motywacji do uczenia się wśród dzieci uchodźczych może towarzyszyć poczucie braku sensu po stronie nauczycieli i nauczycielek, którzy już nie chcą się tak angażować, bo „te dzieci potem i tak znikają”.

MR: Najnowszy raport TEA *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona* przynosił wypowiedzi uczniów polskich, którzy o swoich kolegach uchodźcach mówili, że traktowani są „jak nie ludzie, jak inni, jak z innej planety”. Integracja całej klasy nie jest łatwa. Z drugiej strony, znam materiały Urzędu ds. Cudzoziemców, które problemy związane z dziećmi uchodźczymi w szkole przypisują wyłącznie tym dzieciom. Chodzi o „trudności językowe, absencje, konflikty z rówieśnikami, małe wsparcie ze strony środowiska rodzinnego” czy nawet ich „poziom tolerancji”.

AK: Diagnozy, które lokują źródło wszelkich trudności w dzieciach i rodzinach, które przyjechały do Polski, budzą we mnie duży sprzeciw. Od razu przypomina mi się definicja wykluczenia, która została przyjęta w hrabstwie Cardiff w Wielkiej Brytanii w celu określenia roli szkół i systemu edukacji formalnej w przeciwdziałaniu wykluczeniu i dyskryminacji uczniów i uczennic. Według tej definicji, „Niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom, ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w procesach, postawach, zachowaniach mających znamiona dyskryminacji a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnej mniejszości rasowej/ etnicznej/ narodowej/ kulturowej”. To podejście jest mi bardzo bliskie. Szkoła to ta instytucja, która świadoma tego, w jakiej sytuacji są uczniowie i uczennice oraz ich rodziny, powinna podejmować takie działania, które będą miały na celu przeciwdziałanie wykluczeniu, włączanie i integrację. Szkoła powinna tworzyć warunki do tego, aby dzieci mogły uczyć się, rozwijać i budować relacje z innymi. Sytuacja, w której konkretne dzieci są traktowane jak „z innej

planety”, jest ekstremalna, ale nie jest winą samych dzieci ani ich rodzin, tylko wymaga systemowych działań i zaangażowania ze strony szkoły.

MR: Co szkoła może zrobić?

AK: Przepisy przewidują cztery instytucjonalne rozwiązania, z których szkoły mogą korzystać, jeśli mają u siebie dzieci uchodźcze czy, szerzej, dzieci z doświadczeniem migracji. Po pierwsze, są to dodatkowe, bezpłatne zajęcia z języka polskiego. Po drugie, dodatkowe zajęcia wyrównawcze z poszczególnych przedmiotów. Po trzecie, zatrudnienie tzw. pomocy nauczyciela, czyli osoby, którą potocznie nazywa się asystentem międzykulturowym. Rolą takiej osoby jest nie tylko pomoc językowa w komunikowaniu się dziecka z otoczeniem, ale także wspieranie integracji w szkole, dostarczanie wiedzy o różnicach kulturowych, kontakt z rodzicami, a czasem nawet wsparcie w sytuacjach konfliktowych. Czwarte rozwiązanie to możliwość prowadzenia w szkole nauki języka i kultury kraju pochodzenia dziecka.

MR: Co myślisz o tych rozwiązaniach?

AK: Są bardzo dobre – odnoszą się do wsparcia, z jakiego powinna móc skorzystać każda szkoła, w której uczą się dzieci migranckie. Szczególnie nauka języka polskiego i obecność asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej to rozwiązania, bez których części szkół trudno funkcjonować. Problemy pojawiają się na poziomie realizacji i doprecyzowania tych zapisów. Aby w szkole mógł działać asystent albo asystentka międzykulturowa, szkoła musi zgłosić się do organu prowadzącego z wnioskiem o przyznanie środków na ich wynagrodzenie. Część szkół w ogóle nie jest świadoma, że ma taką możliwość. Nawet jeśli szkoła wie o tym i zwróci się do organu prowadzącego, zdarza się, że w odpowiedzi słyszy „nie mamy na to pieniędzy”. Dlatego asystentów i asystentek międzykulturowych zatrudnianych przez organy prowadzące jest stosunkowo niewiele, zatrudniają ich w szkołach organizacje pozarządowe. Ważne jest więc, aby szkoły, po pierwsze, stosowały te instrumenty. Po drugie, bardzo istotne jest to, w jaki sposób one są wykorzystywane. Aby zapobiegać takim sytuacjom, o których mówi raport TEA, potrzeba dużo działań miękkich, które często w szkole zależą od konkretnych osób – od ich świadomości, empatii, umiejętności. Znam szkoły, w których dokładnie wiadomo, które nauczycielki prowadzą swoje klasy w taki sposób, że dzieci z doświadczeniem migracji czują się tam dobrze. Bo te nauczycielki mają dobre podejście i „czują” temat. To nie są już żadne rozwiązania systemowe, lecz konkretni ludzie, klimat szkoły.

MR: Co takiego te osoby robią?

AK: Często po prostu mają dobre podejście do pracy z dziećmi w ogóle, nie tylko do dzieci cudzoziemskich. To osoby, które są gotowe zrobić coś dodatkowego

dla swoich uczniów i uczennic, biorą udział w różnych szkoleniach, zapraszają do szkoły organizacje z zewnątrz, ale czerpią też przyjemność i satysfakcję z tego, co robią. Są otwarte na nowe pomysły i czerpią z już sprawdzonych lub eksperymentują na własną rękę. Same organizują jakieś wydarzenia dla całej szkoły lub np. szkolenia dla rady pedagogicznej pt. „Jak pracować z klasą wielokulturową”. Ja o nich mówię „dobre duchy”.

MR: A co ze wsparciem takich nauczycieli? Temat wielokulturowości w polskiej oświacie jest politycznie bezpieczny, można nawet powiedzieć, że to zagadnienie dość popularne. Jeżeli patrzymy na listę zagadnień związanych z edukacją antydyskryminacyjną, to w ofercie szkoleniowej dla nauczycieli i nauczycielek wielokulturowość można spotkać najczęściej.

AK: Żeby pracować z nauczycielami i nauczycielkami na poziomie, który wpływa na ich postawy, czyli trafia w sedno tego, co jest ważne w pracy z klasą wielokulturową, potrzebne są szkolenia wykraczające poza to, co istnieje w standardowej ofercie, czyli coś „o kulturze czeczeńskiej” czy „zasadach islamu”. Wiedza na temat poszczególnych kultur jest ważna, bo umożliwia zrozumienie dziecka, ale istotą dobrego szkolenia czy warsztatu jest przyjrzenie się temu, jak nauczyciele i nauczycielki mogą radzić sobie z różnicami, rozumiejąc je i szanując oraz rozumiejąc sytuację dziecka wynikającą z jego doświadczeń.

MR: Chodzi o komponent antydyskryminacyjny, którego brakuje w obecnej ofercie doskonalenia? O to, co wyróżnia przywołaną przez Ciebie definicję z Cardiff.

AK: Tak, do tego to się sprowadza. Proponując szkołom różne warsztaty, spotykam się czasem z odpowiedzią „my już wszyscy byliśmy na warsztacie o kulturze czeczeńskiej, byliśmy na warsztacie o islamie i pięć osób z naszej szkoły ma certyfikat nauczania języka polskiego jako obcego, my już wszystko wiemy, nic nie potrzebujemy”. A potem współpracuję z taką szkołą na co dzień i widzę, jak olbrzymie są tam potrzeby związane z postrzeganiem i odnoszeniem się np. do różnic kulturowych albo zrozumieniem konsekwencji doświadczenia migracji, które przejawiają się w codziennym funkcjonowaniu dziecka w szkole. Aby dobrze przygotować się do pracy z klasą wielokulturową, bardziej potrzebne jest zrozumienie mechanizmu uprzedzeń niż poznanie zasad islamu.

MR: Masz materiały, które polecasz dla osób zainteresowanych pogłębieniem tego tematu?

AK: Gorąco polecam obszerny dział „Biblioteka” na stronie FRS (www.ffrs.org.pl) oraz filmy z serii „Narracje Migrantów” (wystarczy wpisać „narracje migrantów” w wyszukiwarkę w serwisie YouTube), szczególnie film „Fatima”. To jeden z niewielu materiałów, który pokazuje sytuację dziecka uchodźczego z jego perspektywy – w tym wypadku z perspektywy Fatimy, która pochodzi z Inguszetii z Czeczenii.

Dzięki temu filmowi możemy przez chwilę zobaczyć szkołę jej oczami. To bardzo cenne spojrzenie. Pracując ze szkołami, często zaczynamy od pokazania tego krótkiego filmu, w którym poruszonych jest większość wątków istotnych dla funkcjonowania dzieci uchodźczych w szkole. Część rzeczy jest oczywistych dla nauczycieli i nauczycielek – oddaje ich realne doświadczenia z pracy. Fatima mówi na przykład, że na początku była oceniana inaczej niż inne dzieci. Kiedy jednak już umiała lepiej mówić po polsku, poczuła, że to nie jest fair, że jest oceniana inaczej. I wtedy to się w szkole rzeczywiście zmieniło i zaczęła być oceniana tak samo jak reszta klasy. To jest bardzo częsty wątek i realny dylemat, z którym nauczyciele i nauczycielki borykają się na co dzień. Są też jednak w filmie rzeczy nowe.

MR: Co takiego?

AK: To, co najczęściej jest zaskakujące w tym filmie, to jest zwrócenie uwagi na relacje rówieśnicze. Fatima mówi, że ma dwie przyjaciółki i że jeżeli żadnej z nich nie ma w szkole, to ona czuje się tak, jakby w szkole nikogo nie знаła. Jest jej głupio podejść do polskich uczniów i uczennic i zagadać „hej, co słyszać?”. Pokazuje trudności w nawiązywaniu relacji, które towarzyszą jej byciu w szkole.

MR: Zbliżamy się do końca naszej rozmowy. Czy coś jeszcze chciałabyś powiedzieć?

AK: Dwie rzeczy. Często kiedy mówi się o dzieciach uchodźczych, ma się na myśli przede wszystkim dzieci z Czeczenii. Faktycznie to duża grupa, która chodzi do szkół w Polsce. Nie jest jednak tak, że dzieci uchodźcze w Polsce to są tylko dzieci czeczeńskie. Są też dzieci z Gruzji, teraz coraz więcej dzieci z Ukrainy, ale także dzieci np. z Afganistanu oraz z wielu innych krajów.

Druga ważna rzecz to, aby unikać pokusy uzasadniania różnicami kulturowymi wszelkich trudności w pracy z dziećmi. Myślenia schematami typu „on jest agresywny, bo jest Czeczenem”, „trudno się z nim porozumieć, bo jest z innej kultury”. Chciałabym uwrażliwić na to, że z jednej strony, rozumienie tego, czym są różnice kulturowe i jak wpływają one na zachowanie dziecka, jest szalenie istotne i bez tej wiedzy trudno jest dobrze pracować z dzieckiem, z klasą i z całą rodziną. Ale z drugiej strony, ważne jest, aby dobrze rozróżniać, co rzeczywiście jest różnicą kulturową, a co wynika z samego doświadczenia uchodźstwa czy migracji, tak jak np. obniżone samopoczucie i co wreszcie jest pochodną różnic indywidualnych, temperamentu czy osobowości. Trzeba zachować sporą czujność, aby nie wrzucać wszystkiego do jednego worka „różnic kulturowych”, lecz rozpatrywać każdy przypadek indywidualnie i z wyczuciem.

MR: A dlaczego zajmujesz się tym tematem?

AK: Dlaczego zajmuję się tematyką edukacją dzieci migranckich w systemie edukacji formalnej w Polsce?

MR: Tak.

AK: Koncentruję się na działaniach, które mają zmienić sytuację dzieci i młodzieży, bo to jest grupa, która sama nie ma takich możliwości lub jej możliwości do samodzielnego wpływania na swoją sytuację są zdecydowanie mniejsze niż w przypadku osób dorosłych. Działam też w temacie dotyczącym przesłanek – różnic kulturowych, etnicznych itd., w odniesieniu do których reprezentuję grupę większościową. Dzięki temu mogę wykorzystać moją pozycję, aby więcej zdziałać, próbując przy tym unikać mówienia „za kogoś”. Poza tym wydaje mi się, że gdybym działała na rzecz grupy mniejszościowej, do której sama należę, szybciej bym się wypaliła. A tak mam więcej siły, energii i wytrwałości.

MR: Dziękuję za rozmowę.

AK: Dziękuję.

AGNIESZKA KOZAKOSZCZAK – trenerka antydyskryminacyjna, wiceprezesa Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).



Lyudmila Naidenova

**Polski chłopczyk
klepie Kirgiza po plecach
i mówi „wie pani,
ja go nawet lubię”**

Marta Rawłuszko: Jak to się stało, że mieszkasz w Polsce?

Lyudmila Naidenova: Moja rodzina jest w połowie pochodzenia polskiego. To jest mieszana krew i dość zagmatwana sytuacja. Część mojej rodziny zesłano do Kazachstanu. Moja mama zawsze czuła się Polką, pochodzi z polskiej wsi na Ukrainie. W latach 30. Polaków z tych rejonów masowo zsyłano do Kazachstanu. Mojemu pradziadkowi udało się ukryć w lesie i uniknąć wywózki. Mama dopiero jako 17-latką wyjechała do Kazachstanu. Tam nie było wojny, nie było też takiej biedy i głodu jak na Ukrainie. Babcia, do której pojechała mama, miała szczęście i trafiła podczas wywózki w okolice Ałmaty, ówczesnej stolicy, a nie na północ, jak większość Polaków. Moi krewni zaczęli tam pracować i już zostali. Na Ukrainie było tak, że była wieś ukraińska, polska, wieś żydowska i niemiecka. Moja mama mieszkała we wsi polskiej – oni czuli się Polakami. Mama bardzo chciała, abym uczyła się polskiego. I faktycznie zaczęłam się go uczyć. Później dowiedziałam się, że mogę za darmo studiować w Polsce. To był dla mnie wielki prezent, ponieważ w Kazachstanie studia są płatne i bardzo kosztowne. Trzeba było przejść tylko egzamin. Pojechałam, napisałam i zdałam. I w ten sposób znalazłam się w Polsce.

MR: Zawsze chciałaś pracować z dziećmi?

LN: Zanim rozpoczęłam studia, tak naprawdę nie wiedziałam, co chcę robić w życiu. Mając 18 lat, dostałam listę 30 kierunków, na których mogę studiować w Polsce i które są dofinansowane. Miałam tydzień na podjęcie decyzji i zrobiłam to na zasadzie wykreślenia tego, co mi nie pasowało. Wybrałam dziennikarstwo. Wydawało mi się dość szerokim kierunkiem. Po trzech latach studiów stwierdziłam, że to nie są studia, które dają mi konkretną wiedzę, lecz raczej pokazują kierunek, w którym można się rozwijać. Postanowiłam wtedy spróbować studiów na drugim kierunku – pedagogice. Marzyłam o edukacji plastycznej, ostatecznie nie otworzono tej specjalizacji, ale zostałam. Na tych studiach jedna z moich ulubionych animatorek proponowała praktyki z uchodźcami. I tak się zaczęło.

MR: Asystentką międzykulturową jesteś już od czterech lat.

LN: Tak, od czterech lub pięciu lat. Rozpoczyłam od praktyk w stowarzyszeniu

Vox Humana. Nasza wykładowczyni dała nam listę instytucji, które przyjmują studentów na praktyki. W Vox Humana była propozycja pracy z uchodźcami, trzeba było znać rosyjski, w planach zapisano warsztaty plastyczne. Pomyślałam, że to musi być super ciekawe. Praktyki były w soboty. Mogłam tam jeździć, robić coś nowego, to były plastyczne rzeczy, o których myślałam od początku... Byłam szczęśliwa.

MR: Zaczęłaś od pracy w ośrodku dla uchodźców?

LN: Tak, to było w ośrodku w Lininie. Ośrodek leży w lesie, tam nic nie ma obok, oprócz jednego osiedla. Dzieci z ośrodka i z osiedla w ogóle się ze sobą nie bawiły, stoi między nimi płot. Chcieliśmy to zmienić. Zaczęliśmy robić jakieś warsztaty i dla dzieci polskich, i cudzoziemskich i zobaczyłam, że w ten sposób można coś potrzebnego zrobić.

MR: Twoje doświadczenia związane z Kazachstanem pomagają ci w pracy?

LN: Kazachstan jest bardzo wielokulturowy. W Kazachstanie mieszkają 132 narodowości, od dzieciństwa miałam kolegów Ujgurów i Kazachów, i koleżankę Tatarkę, i Koreankę, wszystkie możliwe narodowości. To nam nigdy w niczym nie przeszkadzało. Moi rodzice mi nigdy nie powiedzieli, że mam się z kimś nie przyjaźnić, ponieważ to jest np. Kazach. Wszyscy się dobrze dogadywaliśmy. To było dla mnie nie tylko nowością, ale też przykrym doświadczeniem, że może być inaczej. Było to dla mnie niezrozumiałe, że ktoś kogoś skreśla tylko przez jego pochodzenie czy kolor skóry. W Kazachstanie większość z nas to muzułmanie. Odrzucanie islamu też było dla mnie czymś dziwnym, zaskakującym. Kiedy zaczęłam pracować z dziećmi, zobaczyłam, że mam coś do zaoferowania w postaci swojego doświadczenia jako dziecka.

MR: Nadal pracujesz w ośrodku?

LN: Trzy dni w tygodniu jeżdżę do szkoły obok Góry Kalwarii, niedaleko ośrodka. Prowadzę warsztaty plastyczne, które kiedyś odbywały się w ośrodku w Lininie, teraz są w szkole. Jeden dzień w tygodniu mam zajęcia wyrównawcze w kilku szkołach w Warszawie, pracuję tam z imigrantami, nie z uchodźcami. To są zajęcia indywidualne, odrabiamy lekcje, rozmawiamy, wszystko w zależności od potrzeb dziecka. W piątki mam jeszcze lekcje języka polskiego w szkole na Targówku dla dzieciaków i tam też jestem trochę asystentem. I w sobotę mam też grupę dorosłych, których uczę polskiego jako obcego. To jest też bardzo ciekawa praca.

MR: Czym się zajmuje asystent międzykulturowy?

LN: Potrzeby są bardzo różne, tak jak różnorodne mogą być szkoły. W praktyce dużo też zależy od tego, ile jest asystentów na metr kwadratowy. Na Targówku jest np. kilka osób z dwóch organizacji pozarządowych i na miejscu są dwie lub trzy

panie. Jest sześć klas i dwie zerówki. Przydałoby się, aby w każdej klasie była jedna osoba. Na Targówku najwięcej jest dzieci czeczeńskich, są też Gruzini, Kirgizi, Dagestańczycy, mieliśmy dzieci z Iraku, z Afganistanu, były dzieci pochodzenia białorusko-egipskiego. To są dzieci z ośrodka dla uchodźców.

MR: I jak to wygląda, kiedy asystentów jest więcej niż jeden?

LN: Dochodzi się do jednej klasy. Lepiej, żeby dzieci były przyzwyczajone do jednej osoby, a nie żeby cały czas obca osoba przychodziła na zajęcia. Pracuję wtedy głównie z jedną panią nauczycielką. Przychodzę rano, razem z nią, razem z nią witamy dzieci, ona prowadzi lekcje, ja w tej lekcji też uczestniczę. Jeżeli to są małe dzieci, 1–2 klasa, to nauczycielka odwołuje się do moich doświadczeń, mogę coś opowiedzieć, zajmujemy się na równi dziećmi polskimi i cudzoziemskimi. Wtedy właśnie jestem asystentką międzykulturową, jestem i dla tych dzieci, i dla tych. I wszystkim mogę coś wytłumaczyć.

MR: A na czym polega wsparcie dzieci cudzoziemskich?

LN: Nauczycielka mówi, co jest zadaniem, ja stoję przy moich dzieciach i szepczę im do uszka, co pani mówi, zostawiam je, żeby same się osłuchały z polskim. Jeżeli trzeba coś załatwić, wytłumaczyć, żeby dziecko zaniósło gdzieś buty, przebrało się na wf, jak się skaleczy, żeby poszło do pielęgniarki lub kiedy pielęgniarka ma jakieś zadanie typu fluoryzacja, dzwonienie do rodziców, jeśli dziecko coś przekrobało... Cały czas w szkole coś się dzieje. Zdarzają się konflikty wynikające z niezrozumienia siebie nawzajem. Moją rolą jest tłumaczenie, reaguję na przewrach, tłumaczę. Czasem jest też tak, że nie dochodzi do żadnych konfliktów, bo w szkole funkcjonują dwie grupy, które są całkowicie od siebie wyizolowane, żadnej integracji.

MR: Można coś z tym zrobić?

LN: Pomagają wspólne wyjazdy, wspólne działania. Na Targówku jest bardzo fajna grupa ukraińskich mam. Jedna z nich jest pedagożką, kiedyś pracowała w przedszkolu, tutaj nie może pracować, więc zaczęła poświęcać czas dzieciom, jednoczyć je. Wpierw ukraińskie, potem czeczeńskie, teraz dołączyły do nich polskie. Ważne są projekty organizacji pozarządowych, dzięki którym dzieci lepiej się poznają, gdzieś jeżdżą razem, gry planszowe, zabawy podwórkowe. Dobre są zajęcia wf, kiedy trzeba grać w parach, różnych zespołach, nie ma dużo mówienia, dzieci stopniowo się ze sobą oswiają. Zawsze jednak łatwiej o to z tymi dziećmi, które dłużej są w Polsce, mają status chroniony, mieszkają na prywacie, nie w ośrodku i izolacji. Na samym początku, kiedy dziecko przychodzi do nas, to jest mała szansa, że samo z siebie odezwie się do dziecka polskiego. To są dzieci, które często dużo w życiu przeszły i są naprawdę przestraszone.

MR: Dobre chwile w Twojej pracy?

LN: Kiedyś wspólnie malowaliśmy jajka na Wielkanoc. Miałymy z nauczycielką wątpliwości, czy dzieci muzułmańskie powinny to robić, ale stwierdziłyśmy, że tu nie ma religijnego przesłania, że to jest po to, by namalować coś ładnego. Było dwóch chłopców, jeden Polak, drugi z Kirgistanu, tłumaczyłam pierwszemu, co robi drugi i na odwrót, siedzimy, rysujemy. I w pewnym momencie polski chłopczyk klepie Kirgiza po plecach i mówi „wie pani, ja go nawet lubię” [śmiech]. Często malujemy coś razem w świetlicy, mamy takie kółeczko, dzieci zadają pytania. I jeżeli są przy mnie dzieci polskie i cudzoziemskie, to dzieci polskie zwracają się do mnie z pytaniami, które faktycznie chcą zadać dzieciom cudzoziemskim. „A jak ona ma na imię?”. Staram się zachęcać do pytania bezpośrednio, „ona już Cię zrozumie”. I wtedy pada „jak masz na imię” i to dziecko cudzoziemskie, takie jeszcze przestraszone, już samo na to odpowiada.

MR: Przełamujesz stereotypy?

LN: Taka sytuacja na świetlicy: dwójka chłopców szarpie się o jedną zabawkę. Polak mówi, że to zabawka jego siostry, którą zabrał cudzoziemiec. Dziecko cudzoziemskie mówi, że „zabawka tu leżała i jest świetlicowa”. Polak na to „kłamiesz, bo wszyscy cudzoziemcy kłamią”. Mówię na to „słuchaj, ja jestem cudzoziemką i nie sądzę, żebym zawsze kłamała”. Chłopak spojrzał z takim przerażeniem, bo się lubiliśmy. Spojrzał na mnie i mówi „przepraszam”. Tłumaczę: „czy znasz Polaków, którzy kłamią? – No znam. – Właśnie. Są Polacy, którzy czasem kłamią, i cudzoziemcy, którzy to robią, to się wszystkim czasem zdarza”. Minęły dwa tygodnie. Chłopiec przychodzi do mnie i mówi „ja to przemyślałem i chciałem jeszcze raz przeprosić za to, co powiedziałem”. To był dla mnie szok. Dziecko pamiętało o tym przez dwa tygodnie i jeszcze z tym do mnie wróciło. Czuło, że zrobiło coś nie tak.

MR: A dorośli?

LN: Kiedyś pielęgniarka mnie zapytała, czy dzieci ukraińskie jedzą wieprzowinę. Powiedziałam, że to jest ich ulubione danie [śmiech].

MR: Rodzice?

LN: Różnie. Jest dużo rodziców przyjaźnie nastawionych do siebie, zarówno po polskiej stronie, jak i po stronie cudzoziemców. Do tego roku nie było praktycznie żadnych kłopotów. W tym roku media sprawiły, że dużo rodziców nagle się przestraszyło cudzoziemców, którzy są tu przecież w Polsce od lat. Byłam na spotkaniu z rodzicami w szkole koło ośrodka dla uchodźców, gdzie podczas spotkania Rada Rodziców cały czas posługiwała się słowem „problem” w odniesieniu do dzieci cudzoziemskich. „Co zrobimy z tym problemem?”. Bardzo mnie to irytowało, ja też w jakimś sensie jestem tym „problemem”. Były też przypadki, kiedy słyszałam, że nauka w zespole wielokulturowym jest dla ich dzieci największą inwestycją

w przyszłość. Rodzice potrzebują informacji, wiedzy, ale też wypowiedzenia tego, czego się boją, zadania wszystkich pytań. Ludzie chcą wiedzieć, jak żyją mieszkańcy ośrodka, ile uchodźcy dostają pieniędzy. Pojawiało się w mediach, że to są tysiące euro, a w rzeczywistości – 70 złotych kieszonkowego na miesiąc.

MR: Co powinno się zmienić na poziomie systemu edukacji, aby Twoja praca była skuteczniejsza?

LN: Dobrze jest, jeżeli nie pojawia się w szkole od razu jedna duża grupa dzieci uchodźczych. Jeżeli w klasie jest jedno, dwójka dzieci na klasę, nauczyciel ma szansę więcej uwagi poświęcić dziecku. Teraz dzieci się pochorowały, wirusy krążą i nagle w klasie z szóstką dzieci cudzoziemskich jest tylko jeden chłopiec. Jak on teraz pięknie pracuje! Tyle dostał plusów, bardzo się skupiał na lekcjach. Dzieci też czasem ściemniają, mówią, że nie rozumieją, zwłaszcza, kiedy widzą, że nauczyciel zaczyna je ignorować, kiedy sobie z nimi nie radzi, aż nauczyciel mówi: „ok, posiedźcie sobie, poróbcie coś, tylko mi nie przeszkadzajcie prowadzić lekcji”. I one to wykorzystują, ale ciężko potem z tego wyjść.

MR: Coś jeszcze?

LN: To, co jest złe, na samym początku integracji dziecka, to to, że ono po przyjeździe do Polski zostaje od razu wrzucone do szkoły i od razu dostaje oceny za materiał przyswajany w klasie. To jest naprawdę bardzo złe.

MR: Jest oceniane w języku polskim, którego w ogóle nie rozumie.

LN: Tak i jest za to ocenianie tak samo, jak dzieci polskie. Mogło mieć wcześniej same piątki, przyjeżdża do Polski i ma dwóje i tróje. I to nie wynika z tego, że to dziecko nie pracowało, bo bardzo dużo pracowało, uczyło się ciężko języka, ale po prostu nie jest w stanie w takim samym stopniu, na tym samym poziomie uczestniczyć w lekcji, co inne dzieci. To powinno inaczej wyglądać, nie powinno tak być. Dziecko nie powinno dostawać ocen lub powinno je dostawać za coś innego. Ja, będąc studentką, przyjechałam tutaj najpierw na rok zerowy, przygotowawczy do studiów, podczas którego mogłam się adaptować w Polsce, dowiedzieć się, gdzie się co kupuje, dowiedzieć się o kulturze. I ten rok mi bardzo dużo dał.

MR: Jako dorosła osoba miałas rok, aby się zaaklimatyzować...

LN: Tak, a to dziecko nie ma nic. Te dzieci często nie trafiają też na świetlicę. Na świetlicy jest ograniczona liczba miejsc. Trzeba się wcześniej zapisać, na początku roku. Jeśli ktoś przyjechał w środku, to w świetlicy nie ma miejsca. Więc te dzieci muszą chodzić na lekcje, które są dla nich najtrudniejsze, a na tych łatwiejszych zajęciach nie ma dla nich miejsca. To jest zgrzyt. Na początek dobrze, aby dzieci miały wspólny wf, plastykę. Dzieci zazwyczaj bardzo chcą się uczyć polskiego, wiedzą, że to jest potrzebne. Mam takiego chłopca, który zawsze przychodzi i mi

dziękuje. Teraz mu pomagam z matematyką, to potrafi mi dziesięć razy powiedzieć „dziękuję”. Potrafi chodzić za mną i na każdej przerwie mnie pytać, czy będę z nim dzisiaj siedziała i uczyła się matematyki. Jest bardzo zmotywowany. Zwłaszcza dzieci z ośrodków, które po szkole, jak np. w Górze Kalwarii, poza szkołą nie mają nic, po prostu wracają do lasu. Po zajęciach wracają do zamkniętego ośrodka i tam jest niedużo miejsc, gdzie mogłyby coś porobić. Jesteśmy dla nich tam wielką atrakcją, że jesteśmy kimś innym niż rodzice, z kim one mogą porozmawiać. Mamy też tego potrzebują, jest mało zajęć dla dorosłych. Kiedyś kobiety przyszły z ośrodka do szkoły i długo siedziały, widziałam, że chciały po prostu pogadać, zapytać, „a jak tu jest?”

MR: Czy coś jeszcze chcesz dodać?

LN: Jest duży problem z zatrudnieniem asystentów. Co roku nie wiem, co będę robiła w przyszłym roku. Na początku tego roku szkolnego, we wrześniu, nikt nie wiedział, czy będzie praca, czy nie będzie. Nie wiedziały szkoły, nie wiedzieliśmy my. Nie wiadomo, jaki projekt przejdzie, której organizacji, czy ktoś mi zaproponuje pracę czy nie.

MR: Pracujesz w projektach wyłącznie organizacji pozarządowych?

LN: Tak. To głównie organizacje coś robią z dziećmi uchodźczymi. Podejmuję się dorywczych prac, jakoś udało mi się przetrwać ten czas. Za samą wypłatę asystenta nie byłabym w stanie się utrzymać. Jak większość asystentów jestem cudzoziemką, nie mam w Polsce stałego miejsca zamieszkania, muszę wynajmować, do kosztów życia dochodzi chociażby sam pobyt. Ostatnio musiałam zapłacić 800 zł za kartę pobytu, co chwilę wychodzą takie koszty. Pracując w organizacjach pozarządowych, w wakacje nie dostaję wypłaty. Staram się odłożyć sobie na lato. Ale nie tylko chodzi o finanse. Człowiek przyzwyczaja się do szkoły, nauczyciela, z którym współpracuje, klasy, do której przychodzi. I co roku to się zmienia, co roku jest coś innego.

MR: Co jeszcze?

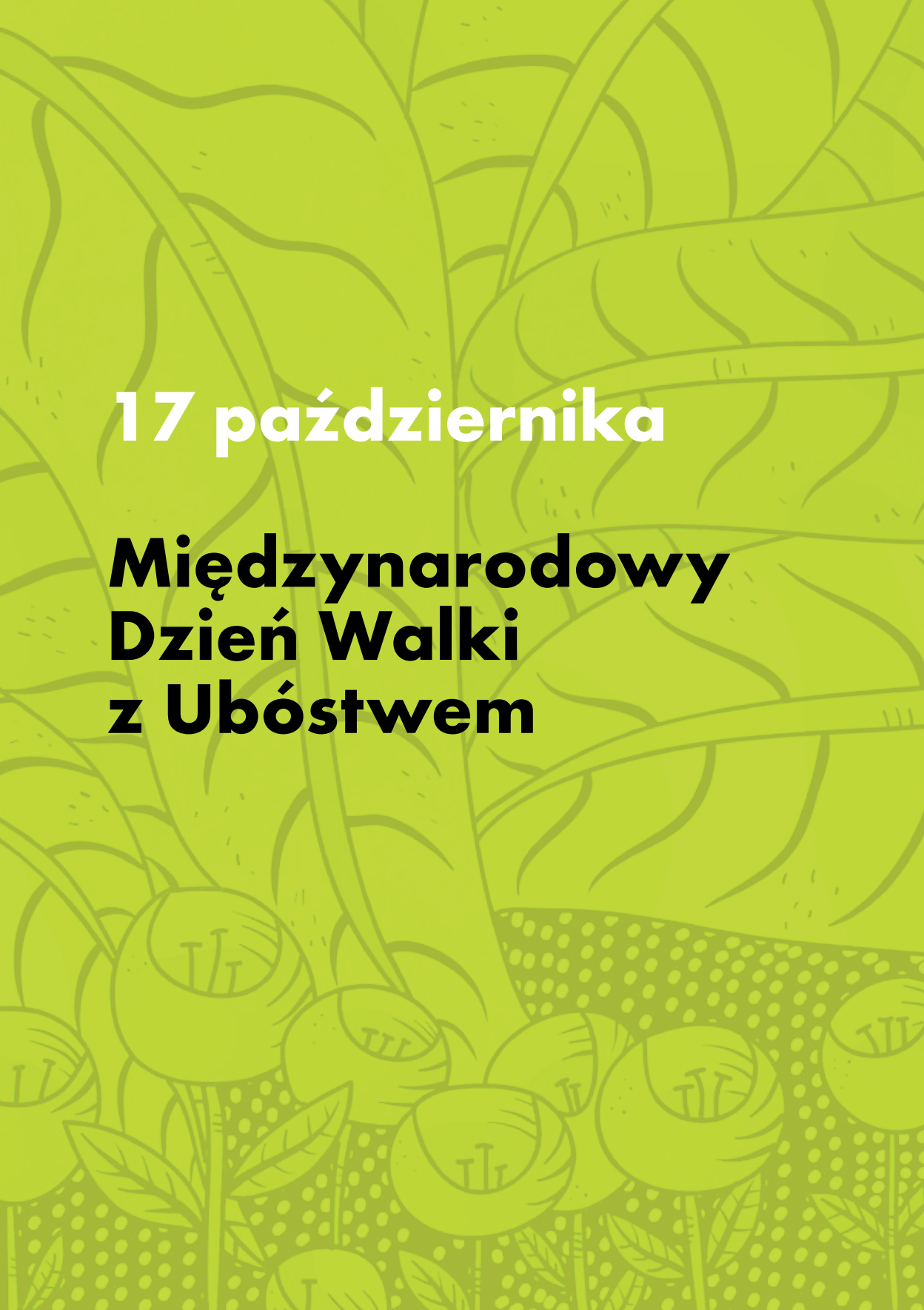
LN: Fajne są też takie rzeczy jak Akademia Asystentów Międzykulturowych (inicjatywy tego typu organizowała Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej (<http://ffrs.org.pl/>) oraz Fundacja Ocalenie (<http://ocalenie.org.pl/>)), gdzie można się czegoś więcej dowiedzieć, poznać innych asystentów. Bo często przyjmują nas do pracy bez przygotowania pedagogicznego. Głównym kryterium jest znajomość języka i oczywiście fajnie, jeśli ktoś zna czeczeński, ale trzeba też umieć pracować z dziećmi. Integrowanie asystentów jest potrzebne i warto z tego korzystać. Mówię to teraz do innych asystentów. A na koniec chciałam powiedzieć, że to jest bardzo fajna praca. Na każdą pracę można narzekać, nie ma takiej pracy, gdzie się nie narzeka. Ale wiem, że moja praca ma sens. Kiedy przychodzę do szkoły

i biegnie do mnie grupka 15-osobowa, wszyscy się rzucają, przytulają, witają, zabierają mi torbę, żeby mi donieść do klasy, to jest bardzo przyjemne. Czasem nie chcę pójść do pracy, myślę sobie, że może zachoruję, a później idę, dochodzę do szkoły i biegnie mnie ktoś przywitać i to jest bardzo przyjemne uczucie. Albo gdy dziecko nagle dostaje piątkę, takie, które zawsze dostawało jedynki, to czuję dumę. Ten mały Ramzan, który dostał plusa z matematyki, rozwiązywał rzeczy szybciej niż inne dzieci na tablicy, bo coś mu wcześniej wytłumaczyłam, sprawił, że taką dumę czułam, byłam gotowa wszędzie chodzić i mówić o tych plusach.

MR: Bardzo Ci dziękuję za rozmowę.

LN: Dziękuję.

LYUDMILA NAIDENOVA – asystentka międzykulturowa pracująca w szkołach w Warszawie i Górze Kalwarii.



17 października

**Międzynarodowy
Dzień Walki
z Ubóstwem**



Dorota Bregin

**Ktoś przyniesie ciasto,
ktoś nazbiera kasztanów.
Różnice finansowe mogą
mieć mniejsze znaczenie**

Marta Rawłuszko: Pieniądze to jedyna bariera w uzyskaniu wykształcenia w Polsce?

Dorota Bregin: Dostęp do edukacji nie jest związany wyłącznie z poziomem za-
możności, ale również z miejscem zamieszkania. To kwestia tego, gdzie znajdują
się placówki edukacyjne oraz jakie placówki uznawane są za dobre. Z perspektywy
wsi wygląda to tak, że im wyższy poziom edukacji, tym dalej trzeba jechać, aby
się uczyć. Jest to wyraźny trend, który zależy od tego, gdzie realnie znajdują się
szkoły oraz jakie są opinie na temat ich poziomu. Podstawówka i gimnazjum
najczęściej są w gminie, ale jeśli obok jest duże miasto, to część rodziców będzie
wozić dzieci do tego miasta. Niekoniecznie musi to wynikać z tego, że szkoła
w mieście jest realnie dobra, ale z tego, że uznaje się ją za lepszą. Ludzie uważają,
że ich szkoła musi być słabsza, bo jest w małej gminie lub w małej miejscowości.
To może działać na zasadzie samospełniającej się przepowiedni.

MR: Ludzie, którym zależy na edukacji dzieci, wysyłają je do większych ośrodków
miejskich, a to nie pozostaje bez wpływu na to, kto zostaje w szkołach bliżej ich
miejsc zamieszkania i jak te szkoły funkcjonują.

DB: Tak. To jest widoczny trend na wsiach i w małych miasteczkach. Jeśli jest
tylko taka możliwość, np. na poziomie szkoły średniej, osoby z małych miasteczek
wyjeżdżają do większych miejscowości. Szkoły i rodzice wydają pieniądze, aby
dzieci mogły pojechać do miasta, bo tam jest lepiej, ładniej, atrakcyjniej.

MR: Problem równego dostępu do edukacji leży jednak już na etapie edukacji
przedszkolnej. Wiele badań podkreśla, że dla dzieci pochodzących z rodzin
gorzej sytuowanych, w których rodzice mają niższe wykształcenie czy mniejsze
zasoby symboliczne, kluczowy jest jak najwcześniejszy kontakt z innymi rówieś-
nikami oraz instytucjami edukacyjnymi. Jak to wygląda w gminach, które znasz?

DB: Coraz więcej gmin wiejskich stara się otwierać przedszkola. Wątek wyrów-
nywania szans, wspierania dzieci z rodzin uboższych, z mniejszym potencjałem
edukacyjnym pojawił się też w dyskusjach na temat obniżenia wieku szkolne-
go. Rzadko słychać głos, że rozwiązaniem niekoniecznie jest obniżenie wieku,

w którym dziecko idzie do szkoły, lecz raczej uruchomienie subwencji centralnej na przedszkola.

MR: Problemem są więc przede wszystkim finanse?

DB: Nie tylko. Cały czas pokutuje przekonanie, że dzieci do przedszkola nie muszą chodzić, że przedszkole jest dla rodziców, którzy pracują. Dlatego też w części gmin przedszkoli po prostu nie ma lub jest jedno samorządowe na całą gminę, które ma na przykład 50 miejsc. W gminach, w których pracowałam, rodzi się mniej więcej 70–100 dzieci rocznie. Jeśli w przedszkolu jest 50 miejsc, to jest to zaledwie połowa jednego rocznika.

MR: Rozwiązaniem jest zwiększenie liczby miejsc czy raczej przedszkoli?

DB: Kiedyś było tak, że mogły istnieć tylko duże, publiczne przedszkola. W sierpniu 2010 roku zostało wydane rozporządzenie MEN dotyczące „innych form wychowania przedszkolnego”. Po tej zmianie umożliwiono otwieranie małych punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego. To umożliwia uruchamianie zespołów, w których edukacja przedszkolna jest prowadzona tylko w niektóre dni tygodnia, minimalnie 12 godzin tygodniowo. Dzięki temu głównie na wsiach możliwe jest zakładanie małych placówek już dla trójki dzieci. Te miejsca prowadzone przykładowo w ramach własnej działalności gospodarczej przez nauczycielki lub przez osobę zatrudnioną przez gminę. Czasem przedszkola zakładają rodzice, tworząc stowarzyszenia, które formalnie realizują to zadanie. Te małe przedszkola są na wsiach bardzo ważne dla zapewnienia dzieciom lepszego dostępu do edukacji i świetnie, że powstają.

MR: Od czego to zależy?

DB: Jeśli w gminie są zdeterminowani rodzice i władze, którym zależy, to te miejsca powstaną. To nie jest kwestia pieniędzy. W mniejszych czy uboższych gminach, w których władze decydują, że ma powstać przedszkole, pieniądze się znajdują, przedszkola są i większość dzieci ma do nich dostęp. To się może wydarzyć wtedy, kiedy władze uznają to za priorytet. Wiadomo, że wiele gmin nie ma pieniędzy i często największa część budżetu idzie na edukację, co oznacza, że na inne wydatki już nie starcza pieniędzy. Może być tak, że dzieci mają przedszkole, ale rodzice, którzy odprowadzają czy odwożą dzieci do przedszkola, poruszają się po bardzo niebezpiecznej drodze bez chodnika. Wiem, że to jest duży kłopot, jeśli chodzi o finanse, ale gminy czasem szukają wymówki, aby się edukacją nie zajmować, bo chcą inwestować w infrastrukturę. To ona jest bardziej widoczna, ją też doceniają wyborcy.

MR: I wtedy jest to jedno gminne przedszkole na 50 miejsc?

DB: Tak.

MR: Różnice w dostępie do opieki przedszkolnej między miastem a wsią widać nie tylko w odniesieniu do kwestii, czy dzieci chodzą do przedszkola, ale też, ile czasu w nim spędzają.

DB: Gmina płaci za 5 godzin opieki dziennie. To jest czas, za który nie płacą rodzice.

MR: Co myślisz o tym limicie? Od godz. 9 do 14 i co dalej?

DB: Dla dzieci w rodzinach, w których jedno z rodziców nie pracuje poza domem, a to jest sytuacja dość częsta na wsi, to jest czas, który w zupełności wystarcza, jeżeli chodzi o rozwój edukacyjny i społeczny dziecka.

MR: Kontakt z rówieśnikami, nadgonienie czegoś?

DB: Tak, to jest w zupełności wystarczające. Natomiast, z perspektywy rodziców, którzy chcą pójść do pracy zawodowej, i to dotyczy głównie kobiet, to jest nadal kłopot. Praca na wsi to jest często praca, do której trzeba dojechać i której nie ma akurat w godzinach od 9 do 14.

MR: Co z dziećmi ze specjalnymi potrzebami?

DB: Bardzo duże wyzwanie. Pracowałam z gminą, w której mieszka dwóch chłopców z zespołem Downa i których rodzice dwa lata walczyli o otwarcie klasy integracyjnej i była to pierwsza klasa integracyjna w szkole podstawowej w ich regionie. Nie znam też gminy, w której rodzice czy szkoły powiedziałyby „mamy wystarczające wsparcie specjalistów”. To dość częsta sytuacja, że jest jedna psycholożka na całą gminę.

MR: Jak lokalne strategie edukacji, nad którymi pracowałaś w małych samorządach, odpowiadają na takie problemy?

DB: Strategie są ciekawym narzędziem wtedy, gdy wypracowywane są partycypacyjnie. Chodzi o proces, który trwa około pół roku. Dokument, który powstaje na koniec, nie jest najważniejszy, ważny jest proces spotkania się osób, które interesuje edukacja. Czasem jest tak, że w szerokim gronie osób z różnych instytucji ludzie spotykają się po raz pierwszy. Znają się, ale nigdy wcześniej nie usiedli do wspólnego stołu, aby porozmawiać o wspieraniu rozwoju dzieci.

MR: Kto bierze udział w spotkaniach?

DB: Same szkoły, nauczyciele, nauczycielki i rodzice, ale też pomoc społeczna, lokalne instytucje kultury, biblioteki, organizacje pozarządowe, poradnie pedagogiczno-psychologiczne, policja. Czasem gminy decydują się pisać te strategie dla dzieci w różnym wieku, też dla tych najmłodszych. Wówczas mogą pojawić się na spotkaniach pielęgniarki czy położne. Na takich spotkaniach pojawiali się też księża.

MR: Co jest celem?

DB: Celem jest rozmowa o tym, jaka jest sytuacja edukacji w gminie i w którym kierunku ją rozwijać, co powinno być strategicznym celem dla działań w edukacji. Na początek robimy diagnozę, zastanawiamy się, co nam się wydaje, że jest problemem i razem konstruujemy proste narzędzia badawcze. Następnie, w całkiem amatorski sposób robimy badania. Ludzie z gminy mają miesiąc czy półtora na to, by zrobić wywiady, obserwacje, czasem ankiety i analizę różnych dokumentów. Zawsze kładę duży nacisk na to, aby zauważyć różne grupy dzieci – też takie, które mają dodatkowe potrzeby edukacyjne i takie dzieci, które mają utrudniony dostęp do edukacji. Są dzieci, które mieszkają w miejscowości gminnej i mają 5 minut na piechotę czy kilka minut na rowerze do szkoły, i są dzieci, które mają 10 kilometrów lub więcej. Znam chłopca, który, aby dojechać do gimnazjum, musiał wstać o godz. 5 rano, bo o 6 rano odbierał go autobus, który później przez godzinę jechał przez całą gminę, żeby pozbiierać wszystkie dzieci. Do domu wracał nie wcześniej niż o godz. 15–16, bo znowu, po zakończeniu lekcji autobus wszystkie dzieci musiał rozwieźć, a jego dom był na końcu trasy.

MR: Czasem rozkład jazdy gimbusa uniemożliwia dzieciom dojeżdżającym korzystanie z oferty zajęć dodatkowych. One jadą do domu, a inne dzieci rozpoczynają zajęcia.

DB: Tak. Szkoły starają się dopasowywać to tak, aby ten problem się nie pojawiał, ale znam też placówki, które nie robią w ogóle dodatkowych zajęć i w ten sposób to załatwiają. Dopasowanie autobusu jest trudniejsze niż rezygnacja z dodatkowej oferty.

MR: Zupełnie rezygnują?

DB: Tak. Jest to pewien absurd, ponieważ często autobusy obsługują firmy prywatne działające na zlecenie samorządu. Dopasowanie godzin wydaje się być czymś bardzo prostym, a jednak nie jest, np. dlatego, że firma ma jeden autobus i on musi pojechać w dwie strony. Odwozi pierwszą część dzieci, wraca do szkoły i jedzie w drugą stronę z innymi dziećmi.

MR: Wróćmy do strategii. Czy praca nad nią, diagnoza, rozmowy są w stanie odpowiedzieć na taki problem?

DB: Zazwyczaj jest tak, że na kolejnych spotkaniach dotyczących strategii zaczynają być widoczne dzieci, których dotyczy problem z dojazdami, bo mieszkają na wsi lub pojawia się temat dzieci z niepełnosprawnościami. Osoby zaczynają dostrzegać różnorodność uczniów, ich różne potrzeby. Staram się mocno pracować na zasobach lokalnych, doceniać to, co gminy mają już u siebie, walczyć z przekonaniem, że lepsza edukacja jest zawsze w mieście. Zastanawiamy się więc, co lokalnie jest ciekawego i dobrego, z czego można edukacyjnie korzystać. Tutaj

też rozmawiamy o tym, jak sprawiedliwie dystrybuować te zasoby. W przypadku dzieci dojeżdżających do szkół to jest np. pytanie, czy nawet jeśli te dzieci wracają wcześniej gimbusem do domu, czy u nich na miejscu, w wiejskiej świetlicy można zorganizować coś ciekawego. Dla mnie kluczowe jest to, aby ludzie z różnych instytucji zaczęli ze sobą na ten temat rozmawiać.

MR: Co z dziećmi biednymi?

DB: Na wsi dużo rodzin korzysta z pomocy społecznej. Odsetek jest różny, ale są takie gminy, w których połowa lub nawet więcej rodzin otrzymuje takie wsparcie. Ogromnym wyzwaniem jest stereotyp, że osoby biedne to te, które piją lub biją, albo i to, i to oraz stygmatyzacja tych dzieci. W szkole pani przychodzi i krzyczy: „to są drożdżówki dla dzieci z opieki”. Albo są dwa rodzaje obiadów.

MR: Albo są wydawane o różnych porach lub w dwóch różnych stołówkach.

DB: Tak.

MR: Widzisz szanse na zmianę takich praktyk?

DB: Ludzie są przyzwyczajeni, że tak jest. Nie kojarzę żadnej sytuacji, aby ktoś sam zaczął o tym mówić. Kiedy zaczynam o to pytać, to wtedy ten wątek się pojawia, ale to jest kwestia pewnej wrażliwości, dostrzeżenia, że to jest problem. To jest sprawa, którą ludzie zajmą się na samym końcu, ponieważ uznają, że inne problemy są bardziej palące. Pomoc społeczna jest rodzinom bardzo potrzebna, więc boją się ją stracić, na różne sposoby pilnują tego wsparcia. To, w jaki sposób pomoc jest udzielana, pozostaje na drugim planie.

MR: Ważny jest fakt, że wszystkie dzieci mają posiłek, a mniej ważne to, w jakiej formie i gdzie?

DB: Tak. W lokalnych diagnozach pojawiają się sformułowania, że pomoc społeczna stygmatyzuje, ale mało jest refleksji na temat tego, że sposób, w jaki organizowana jest pomoc, ma duży wpływ na samopoczucie dzieci.

MR: Czy można odpuścić organizację posiłków i zacząć zmianę od czegoś innego?

DB: Ważne jest, aby szkoła i pomoc społeczna współpracowały ze sobą i podejmowały działania integracyjne skierowane do wszystkich rodzin i dzieci. Pomoc społeczna to jest instytucja, która jest postrzegana jako ta, która ma za zadanie rozdzielać zasiłki. To są niby pracownicy socjalni, ale w gminie na 5 tysięcy ludzi to mogą być 3 osoby, które realnie nie są w stanie wykonać tego, co jest faktycznie pracą socjalną. Ten problem ma też charakter systemowy, bo osoby pracujące w pomocy społecznej są obciążone dużą ilością „papierologii”, którą muszą się zajmować. Brakuje im czasu na pracę z rodzinami. Świetnym rozwiązaniem jest

zatrudnianie asystentów rodziny, ale póki co, w gminach spotykam po jednej takiej osobie na całą gminę, a asystent może wspierać maksymalnie 20 rodzin – to znów kropla w morzu potrzeb. Dla zmiany sytuacji kluczowa jest większa integracja społeczna i solidarność, a więc również otwarcie OPS na inne instytucje, na szerszą współpracę, na robienie rzeczy razem. Akurat współpraca między instytucjami to jest jedna z rzeczy, które dzięki pracy nad strategiami najczęściej się udają.

MR: Jaką rolę odgrywają tutaj szkoły?

DB: Szkoły wolą rozmawiać z rodzicami, którzy są lepiej wykształceni i kolokwialnie mówiąc, bardziej ogarnięci, którzy przychodzą do szkoły na każde zebranie. Gorzej z kontaktem z rodzicami, którzy z trudem zapewniają podstawowy byt i nie mają już zasobów, by zajmować się edukacją dzieci, szkołą. Szkole łatwiej jest tych rodziców odpuścić i kontaktować się tylko z tymi, którzy „ogarniają” sytuację. Ważna jest zmiana tego stanu rzeczy. Szkoły mogą organizować wydarzenia typu festyn, jasełka czy wigilia tak, aby każde dziecko czy rodzina mogły partycypować w takim zakresie, jaki jest dla nich możliwy. Nie trzeba piec ciasta, można przyjść i pomóc w udekorowaniu sali. Nie trzeba nic kupować, może łatwiej oddać trochę swojego czasu. Tutaj jednak znowu potrzebna jest zmiana nastawienia. Na spotkaniach często słyszę, że „rodzice nie chcą sobie dać pomóc”, „szkoła robi wszystko, co możliwe, ale to rodzice są problemem”.

MR: Problemy dzieci nie są rozwiązywane, bo dorosłym trudno się dogadać.

DB: Tak. Integracja osób dorosłych to duże wyzwanie. Można jednak wpiąć integrować dzieci, a dopiero później dorosłych. Warto zacząć, zanim dziecko pójdzie do szkoły. W Fundacji Komeńskiego cały czas promujemy ideę lokalnych grup zabawowych. Wspieramy i szkolimy animatorki lokalne, aby robiły krótkie spotkania dla mam, ojców, babć czy dziadków, generalnie, dla osób, które opiekują się dzieckiem. To są spotkania 2–3 godzinne, które odbywają się raz w tygodniu. Celem jest wspieranie wczesnego rozwoju dzieci i spotkanie rodzin z małymi dziećmi, pokazanie, że są inne rodziny, inne małe dzieci, może też podobne problemy i wyzwania. Grupy zabawowe mają przełamać samotność osób, które mają małe dzieci, wesprzeć połączenie rodzin, zbudowanie grupy, która może dawać sobie wsparcie. Dzięki grupie zabawowej dzieci są już zaznajomione z pewnym sposobem funkcjonowania, łatwiej im jest później w przedszkolu. Łatwiej jest też rodzicom, ponieważ znają się z innymi rodzicami. Przy grupach zabawowych bardzo też pilnujemy, aby były robione jak najmniejszym kosztem. To może być spotkanie w świetlicy wiejskiej, starej szkole, czasem to salka przy kościele lub rodzice spotykają się po domach. Tam jest tylko herbata, a dzieci bawią się kartonami czy rzeczami przyniesionymi z lasu. Mają może jedną lub dwie gry do dyspozycji, kilka zabawek, ale i tak to nie ma wielkiego znaczenia. Ważne jest spotkanie, radość z zabawy. Rodziny można integrować bez wielkiego wysiłku

finansowego. W podobny sposób można też animować działania przedszkola lub szkoły – tak, aby wszystkie rodziny czuły się zaproszone. Ktoś może przynieść ciasto, a ktoś nazbiera kasztanów do zabawy. Różnice finansowe mogą mieć mniejsze znaczenie. W niektórych gminach organizuje się też wymienialnie ubrań i zabawek dla małych dzieci i rodziny przynoszą to, co nie jest im potrzebne, a inne mogą z tego korzystać. Znam społeczności, gdzie to się zaczyna, kiedy dzieci są malutkie, jeszcze przed przedszkolem. I to realnie się przekłada na to, jaka jest atmosfera w danej społeczności. Ludzie są bardziej otwarci, życzliwi, bo robią coś razem.

MR: Co jest potrzebne, aby rozpocząć taki proces?

DB: Jeżeli chodzi o przygotowanie strategii, a więc wspólną rozmowę o edukacji, świetnie, jeżeli są lokalne i aktywne organizacje pozarządowe. Lokalne, a więc takie, w których są ludzie mieszkający na miejscu i zainteresowani tematem. Czasami takie organizacje podejmują się moderowania takiego procesu. Znam też dwie gminy, w których robią to urzędniczki gminne, w ramach swojego etatu. Są aktywne w swojej społeczności, mają pracę i wynagrodzenie, a więc też zabezpieczony byt, i animują swoją społeczność lokalną. Pracując w urzędzie gminy, mają poważanie, dostęp do różnych informacji itp. i potrafią z tego efektywnie korzystać.

MR: Nauczyciele?

DB: Czasami też. Ważne, żeby była to osoba z wrażliwością na różnice społeczne, wrażliwością antydyskryminacyjną, żeby umiała podjąć refleksję nad swoim statusem ekonomicznym i społecznym. Świetnie, jeśli takie osoby są w lokalnej „elicie” tych, którzy mają wpływ – pracują w gminie, urzędzie czy szkole.

MR: Coś jeszcze?

DB: Dla mnie jedną z ważnych konkluzji, która wyłania się z tych spotkań, jest to, aby jak najwięcej patrzeć na to, co jest dostępne lokalnie i nie skupiać się na jakimś mitycznym mieście, daleko stąd, gdzie jest lepiej, więcej, ciekawiej niż na wsi.

MR: Poradzenie sobie z uprzedzeniami wobec wsi?

DB: Tak. Polemika z przekonaniem, że wieś to coś gorszego. Przewyciężanie tego przekonania jest niezwykle istotne.

MR: Bardzo dziękuję za rozmowę.

DOROTA BREGIN – trenerka pracująca z gminami wiejskimi przy wypracowywaniu gminnych strategii wyrównywania szans edukacyjnych w ramach działań Fundacji Komeńskiego, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).



9 listopada

**Międzynarodowy
Dzień Walki
z Faszyzmem
i Antysemityzmem**



Hanna Zielińska

**Antysemityzm młodzieży
to najczęściej bezmyślnie
powtarzane hasła**

Marta Rawłuszko: Na co dzień pracujesz z młodzieżą, odnosząc się do tematów takich jak antysemityzm czy ksenofobia. Jak te pojęcia i konkretne problemy wyglądają z ich perspektywy?

Hanna Zielińska: Na początku jest niewiedza. W znakomitej większości przypadków młodzież nie zna żadnych Żydów, właściwie nic na ich temat nie wie, nie ma z nimi żadnych kontaktów. Nie ma więc też możliwości konfrontacji tego, co już gdzieś o Żydach usłyszała lub przeczytała. Antysemityzm młodzieży, mówię tu przede wszystkim o gimnazjum, to są najczęściej bezmyślnie powtarzane hasła.

MR: W ostatnim raporcie TEA na temat dyskryminacji w szkołach, antysemityzm młodzieży ujawnił się np. w używaniu słowa „Żyd” jako obelgi. To było jedno z wyzwisk, stosowanych obok „Murzyna”.

HZ: Tak. I to jest zwykle całkowicie bezrefleksyjnie powtarzane. Ktoś coś usłyszał, nie ma pojęcia, kim jest Żyd, który jawi się jako całkowicie abstrakcyjna postać, a samo słowo funkcjonuje jako wyzwisko i jest stosowane przeważnie bez żadnego związku z tym, kim jest osoba, którą się obraża. To oczywiście nie znaczy, że to nie jest niebezpieczne. To pierwszy krok, aby działało się gorzej. Kiedy zaczynamy rozmawiać z młodzieżą i rozpakowywać to, co im się kojarzy z Żydami, to pojawiają się kolejne zasłyszane poglądy, że np. „Żydzi rządzą światem”. To często są rzeczy z domu...

MR: Mogą być też ze szkoły, mediów.

HZ: Mogą. Nie są to przekazy neutralne, lecz wyraźnie negatywne. Młodzież nie wie więc, kto to jest Żyd, nie zna żadnego Żyda, ale wie już, że bycie Żydem to nic dobrego. To jest cały czas replikowane. I w spotkaniach z młodzieżą prawdopodobnie nie usłyszymy historii o macy, ale jest niebezpieczeństwo, że taka historia pojawi się w ich rozmowie z dziadkiem czy babcią. I pozostawiona bez komentarza, doskonale wpisze się w ciąg przekonań, które potwierdzają, że mimo iż dokładnie nie wiadomo, kim są Żydzi, to robią złe rzeczy.

MR: W przypadku Polski to jednak również kwestia konkretnej historii.

HZ: Moim zdaniem, to jest cały czas nieodrobiona lekcja. Miałam to szczęście, że

w liceum historii uczył mnie między innymi Robert Szuchta, który jest ekspertem od nauczania o Holokauście, autorem wielu publikacji oraz materiałów edukacyjnych (w tym *1000 lat historii Żydów polskich. Podróż przez wieki*, http://www.polin.pl/sites/default/files/podrecznik_1000_lat_historii_zydow_polskich_podroz_przez_wieki_web.pdf czy *Zrozumieć Holokaust*, http://www.auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/auschwitz/edukacja/zrozumiec_holokaust-ksiazka_pomocnicza.pdf). I on tak tłumaczy to, co robi: „Uczę o Holokauście dlatego, że ta zbrodnia dokonana się na ziemiach polskich wbrew woli Polaków, ale w ich obecności i rodzi to pytanie o postawy wobec Zagłady”. W mojej pracy celem są właśnie postawy i ich kształtowanie. Tu chodzi o alternatywę wobec niepamięci, obojętności, niechęci do brania odpowiedzialności. Zadaniem na dziś jest więc uczenie młodych ludzi wrażliwości, empatii, a w konsekwencji reagowania na nierówności i przemoc – tu i teraz, w ich otoczeniu. Żeby nie być biernym.

MR: Jak wygląda Twoja praca?

HZ: Istotne jest odzyskanie historii, odrobienie tej lekcji. Przykładowo, w ramach projektów „Przygraniczni”, a później „Przygraniczni w działaniu” Stowarzyszenia Praktyków Kultury (<http://www.praktycy.org/>) pracowaliśmy w Krynkach. To jest miejscowość, w której przed wojną około 70% mieszkańców stanowiła społeczność żydowska. Wyszło to w rozmowie z uczestnikami i uczestniczkami naszych warsztatów, którzy następnie poszli na cmentarz żydowski i szukali prawdziwych nazwisk. Animatorzy dostarczyli im podstawowych faktów o kulturze i religii żydowskiej, młodzież zaczęła też sama szukać różnych informacji. Następnie, wspólnie zastanawiali się, jak by to było, gdyby nie było Holokaustu, jak wyglądałyby Krynki, gdyby Żydzi wciąż tam żyli. Próbowali wejść w buty tych ludzi, zbliżyli się do nich, Żydzi z abstrakcyjnych danych procentowych zmienili się w niemal realne postaci. Na tyle to było dla nich poruszające, że zdecydowali się nakręcić o tym film. Doświadczyli czegoś i to doświadczenie przekuli w działanie, zabrali głos i zajęli swoje miejsce w tej historii, a zrobili to po swojemu (<https://www.youtube.com/watch?v=b7hAExIvwow&feature=youtu.be>).

MR: Czy chodzi wyłącznie o „spotkanie” ze zmarłymi?

HZ: Nie. Poza wiedzą, rozpoznaniem różnych historii, bardzo ważne i potrzebne dla zmiany jest osobiste doświadczenie – np. spotkanie z kimś, kto zechce o swojej tożsamości i byciu Żydem opowiedzieć, urealnić ten temat i go przybliżyć, odstereotypizować. Młodzież dobrze jest zaprosić do spotkania z rówieśnikami i rówieśniczkami, np. z Izraela. Jako trenerka miałam okazję uczestniczyć w takich spotkaniach organizowanych przez Fundację Forum Dialogu (<http://www.dialog.org.pl/>), to było dość niesamowite, jak szybko topniały lody między grupami, które w punkcie wyjścia nieraz bazowały wyłącznie na stereotypach i uprzedzeniach wobec siebie nawzajem. Tę przemianę – zmniejszenie poziomu uprzedzeń –

potwierdziły badania ewaluacyjne prowadzone pod kierunkiem Michała Bilewicza, kierownika Centrum Badań nad Uprzedzeniami uw. Po dwóch godzinach młodzi wymieniali się kontaktami, robili sobie wspólne zdjęcia, rozmawiali o ulubionych zespołach – Żyd (i Polak) okazywał się nastolatkiem takim jak ja.

MR: W Stowarzyszeniu Praktyków Kultury korzystacie garściami z animacji kultury. To nie są jedynie zajęcia o historii i spotkania osobiste.

HZ: Zanim opowiem o animacji, chcę zaznaczyć, że mamy przywilej prowadzenia edukacji nieformalnej.

MR: Co to znaczy?

HZ: Staramy się, by nasze działania nie były krótką, jednorazową interwencją, ale miały bardziej długofalowy charakter, były pewnym procesem. Dbamy o to, aby zacząć pracę z młodzieżą od poznania się i przygotowania gruntu pod warsztaty antydyskryminacyjne. Mamy czas na wymianę opinii, rozmowy, młodzież wie, że może nas o wszystko zapytać i nie zostanie oceniona. Może to brzmi banalnie, ale rozmowa to jedno z podstawowych narzędzi, które otwiera bardzo różne furtki. Mówimy o tym dużo w publikacji z projektu „Liderzy tolerancji w działaniu” (http://praktycy.org/liderzy/lito_e-publikacja.pdf). Ten początkowy etap, zapewnienie wszystkim poczucia bezpieczeństwa w grupie, atmosfery dialogu to jest pierwszy krok, po którym dopiero możemy iść dalej. Naprawdę rozumiem nauczycieli i nauczycielki, którzy pracują w szkołach, i – tak jak teraz to działa – mają program do zrealizowania i tego czasu, aby się zatrzymać i spokojnie porozmawiać, po prostu im brakuje.

MR: Jak to wygląda u Was?

HZ: Spotykamy się z młodzieżą. Ważna dla nas jest ich tożsamość, ich różne tożsamości. Mamy czas i przestrzeń, aby przyjrzeć się temu i sobie nawzajem.

MR: Co to znaczy?

HZ: Grupa, z którą się spotykamy, może chodzić do jednej szkoły, ale nie wszyscy się znają lub nie wszyscy się lubią, a łądzą razem w naszym projekcie. Na początek więc spędzamy czas wspólnie, staramy się nawzajem słuchać i poznawać, zobaczyć, co nas łączy, co mamy podobnie, a co nas różni. To taka rewizja zastanej rzeczywistości, która na co dzień już jest poszufladowana. Zastanawiamy się, jakie są korzyści z tych różnic, co możemy z nimi zrobić, ale też, co jest w tej sytuacji wyzwaniem. To spotkanie i czas są konieczne i bardzo ważne.

MR: Co robicie dalej?

HZ: Korzystamy z filozofii i metod animacji kultury, żeby przeciwdziałać dyskryminacji, promować równość, edukować do tolerancji. W dużym skrócie, zapraszamy

do zaangażowania i współtworzenia rzeczywistości – takiej, na której nam zależy, w której różnorodność jest wartością. Lena Rogowska i David Sypniewski pisali o tym podejściu w tekście *Animacja kultury jako działanie antydyskryminacyjne* w publikacji TEA (*(Nie)warto się różnić* (http://www.tea.org.pl/userfiles/nie_warto_sie_roznic_wyzwania_metodologiczne.pdf)). Powtórzę się, ale znów – ważne są wymiana doświadczeń, proces wspólnego działania, no i środki wyrazu. Animacja kultury korzysta z wielu narzędzi, co jest super, bo zależy nam, żeby zajęcia były atrakcyjne dla młodych ludzi. Najlepiej jest, kiedy to oni podejmują decyzję o tym, co i jak chcą skomentować, jakiej formy chcą użyć, co ich kręci. Jednocześnie, uczą się nowych rzeczy, które są dla nich fajne – nagrywają filmy czy piosenki, robią sztuczki fotograficzne, komiksy, flashmoby. Ważna jest interaktywność, to, że nasze działania nie są monologiem, wykładem, lecz rozmową. I że w efekcie, poprzez miniprojekty, *mockumenty*, mapy dźwiękowe, teatr, gry miejskie, czy – jak teraz w „Przygranicznych w działaniu” – współtworzenie mobilnej multimedialnej wystawy, która ruszy w drogę niebawem, odwiedzając przygraniczne miejscowości na wschodzie Polski – młodzież w twórczy sposób przetwarza swoje doświadczenie (w tym wypadku zbierania historii mówionych o sąsiedztwie na pograniczu, wielokulturowej przeszłości w społecznościach na Podlasiu i Lubelszczyźnie), przekazuje dalej, wchodząc w dialog z innymi. I wiadomo, że to nie zawsze świetnie wychodzi, często pojawiają się trudności związane między innymi z samą tematyką i oporem, który budzi, ale ideą tych działań jest, aby przekazać energię dalej.

MR: W Twojej opinii to działa?

HZ: Przeważnie tak i to nie jest tylko kwestia mojej opinii. Z ewaluacji projektów wynika, że nasz sposób pracy jest skuteczny – przyczynia się do zmian w osobach uczestniczących. Ale też oddziałuje na ich otoczenie. Weźmy na przykład grę miejską (lub niemiecką – np. z Trawnika: <https://www.youtube.com/watch?v=Tq3yBvkMrY>), która ma między innymi tę zaletę, że pozwala zanurzyć się w lokalności, co jest szalenie ważne. Młodzież, żeby stworzyć taką grę, musi spojrzeć na swoją okolicę świeżym okiem. Tu wracamy do tożsamości – skąd jestem, jak tu jest, co interesującego mogę tu znaleźć, z przeszłości i z dzisiaj. To też docenienie własnej małej ojczyzny, jej dziedzictwa i specyfiki. Spojrzenie bez kompleksów. Jeśli mówimy o historiach polsko-żydowskich, warto najpierw dotrzeć na stary kirkut we własnej miejscowości, dowiedzieć się, gdzie stała synagoga, a gdzie domy żydowskie, zanim pojedzie się do muzeum do Warszawy. W Michałowie na przykład gra osnuta była wokół motywu, nad którym się wspólnie zastanawialiśmy, co by było, gdyby nagle w mieście pojawili się potomkowie jego dawnych mieszkańców i mieszanek – Żydzi, Niemcy, Białorusini... Jednym z punktów była wystawa zdjęć dziewczynki, która sfotografowała „miejsca, których już nie ma” – np. kawałek niepozornego murku przy przystanku PKS, jedyne, co zostało po michałowskiej synagodze – można wierzyć, że teraz niektórym murek będzie się już z czymś kojarzył.

W Gdańsku realizowaliśmy projekt „Żydzi gdańscy – na szlaku wspomnień” ze studentkami i studentami. W efekcie powstały aż dwie gry (scenariusze można zobaczyć tutaj: http://www.praktycy.org/zydzi_gdancscy/zydzi_gdancscy.swf)! Na jednej z nich pojawiło się małżeństwo żydowskich emigrantów, które dowiedziało się o naszym projekcie, akurat odwiedzali Gdańsk – przyszli, opowiadali nam o swoich wspomnieniach, byli wzruszeni i wdzięczni za pamięć. To spotkanie było też mocnym przeżyciem dla osób uczestniczących w projekcie.

Na grę przychodzą koledzy, koleżanki, rodzice. To ma wpływ. Czasem też taki, że rodzicom to się nie podoba i na następne zajęcia się nie zgadzają. Ale te działania nie pozostają bez echa. Dla mnie dużą satysfakcją jest to, że uczestniczki i uczestnicy naszych projektów do nas wracają i przyprowadzają swoich znajomych.

MR: A ich zmiana osobista?

HZ: Czasem to są małe rzeczy. Przychodzi mi do głowy śmieszna historyjka. Prowadziłam warsztat twórczy, razem z młodzieżą ćwiczyliśmy kreatywność, pod kątem wspomnianej już wystawy. Podszedł do mnie chłopak, który właśnie projektował swoją instalację na temat wielokulturowości, i mówi do mnie: „Proszę Pani, proszę mi tak na szybko pomóc i powiedzieć, jak narysować takiego typowego Żyda?”. W myślach zaczęłam już robić przegląd tych wszystkich warsztatów i czasu, który spędziłam z nimi – „typowego Żyda”?! I nagle spojrzeliśmy na siebie i w tym samym momencie wybuchnęliśmy śmiechem. Chłopak złapał się na tym, że szuka stereotypu, ale sam to zobaczył, zostawił i poszedł dalej. Nie zatrzymał się na myśli, która pojawiła się z automatu.

MR: I jak przedstawił to w końcu?

HZ: Wybrał symbole religijne i nie rysował wizerunków ludzi, co było ok, dlatego że w jego pracy ta wielokulturowość ujęta była przez pryzmat dialogu międzyreligijnego.

MR: W animacji kultury ważną zasadą jest wzmocnienie innych, założenie, że każdy ma prawo wytwarzać kulturę i może być twórcą. Czy praca z młodzieżą z mniejszych ośrodków, spoza Warszawy, czasem z gorszym dostępem do różnych dóbr jest też działaniem antydyskryminacyjnym? Skoro kierujecie te działania do młodzieży, która tych nierówności może sama doświadczać.

HZ: Naszym zamierzeniem jest docieranie do młodzieży, która nie korzysta nawet z gminnych ośrodków kultury. Nie zawsze się nam to udaje. W miejscowościach, w których pracowałam, młodzież jest bardzo różna. Są nastolatki, którzy regularnie jeżdżą do Warszawy i są dzieci, dla których w wakacje jesteśmy jedyną alternatywą do siedzenia przy trzepaku. Wzmacnianie młodych ludzi i docieranie do grup, które są wykluczane, jest na pewno wpisane w to, co robimy. To jest zresztą bardzo budujące w tej pracy, że młodzież, która bierze udział w naszych warsztatach,

nabiera pewności siebie. Pracowała z nami taka dziewczynka, która była dość wycofana i nieśmiała. A teraz, po dwóch wakacyjnych edycjach projektu, były takie sytuacje, kiedy to ona przejmowała pałeczkę i prowadziła pracę w podgrupach. I to też wpisuje się dla mnie w myślenie o naszym wpływie – mam nadzieję, że w ten sposób wspieramy przyszłych liderów i liderki lokalne – ludzi, którzy poniosą to dalej. Na takim wzmacnianiu liderów i liderek tolerancji polegała seria projektów, które prowadziliśmy w szkołach, gdzie uczą się dzieci uchodźcze i migranckie – tu też po warsztatach w całych klasach następowała praca z chętnymi nad ich mini-projektami, a potem wspólny wyjazd – jeszcze więcej czasu na budowanie więzi, działania, wsparcie. Reagowanie na nierówności, dyskryminację to jest wyzwanie, dlatego tak ważne jest wsparcie tych, którzy swoją postawą przełamują bierność.

MR: Walka z faszyzmem i antysemityzmem brzmi poważnie i jest poważnym zadaniem. Co można z okazji tej rocznicy proponować np. gimnazjalistom?

HZ: Na pewno warto odnieść się do tego, że ten dzień funkcjonuje. Myślę, że ważne jest, aby przypomnieć, skąd się wzięła ta data – nie jest ona przypadkowa i to jest dobry moment, aby przywołać konkretną wiedzę historyczną (noc kryształowa w hitlerowskich Niemczech). To, co wydaje mi się szczególnie istotne, to aby podjąć jakieś działanie, zaangażować młodzież w doświadczenie.

MR: Sama mówiłaś, że w szkole nauczyciele i nauczycielki mają bardzo mało czasu na takie działania.

HZ: Tak, uważam, że nie jest łatwo pracować w szkole. Miałam ostatnio warsztat antydyskryminacyjny z nauczycielami i nauczycielkami. Poziom frustracji związany z tym, jak są przeładowani pracą i jak słabo zarabiają, był tak duży, że przebicie się z propozycją, aby zrobili coś jeszcze dodatkowego, było naprawdę trudne. Rozumiem to i w kontekście dyskryminacji, w takich warunkach, realnym wyzwaniem jest przejście do momentu zastanawiania się, kto ma w szkole gorzej, kogo spotyka niesprawiedliwość poza samymi nauczycielami. Ale jednak – zawsze można coś zrobić.

MR: To poproszę o przykład krótkiego, ale sensownego działania w szkole z okazji 9 listopada.

HZ: Postawiłabym na spotkanie – „żywą bibliotekę”, np. zaproszenie przedstawicieli i przedstawicielek lokalnej społeczności żydowskiej. Jeżeli to nie jest możliwe – z ludźmi działającymi w temacie, np. na rzecz dialogu polsko-żydowskiego. Albo wyjście ze szkoły i odszukanie miejsc związanych z dziedzictwem żydowskim (na początek może pomóc w tym portal Wirtualny Sztetl – www.sztetl.org.pl). Wycieczka na cmentarz żydowski, znalezienie śladów po synagodze albo zamazanie nienawistnych napisów na murach – to działania, które zwykle są w zasięgu możliwości.

Polecam też wspólną lekturę wywiadów – to również pewien sposób na usłyszenie głosu „drugiej strony”. Zaczęłyśmy rozmowę od problemu wyzisk –

skorzystałabym tu np. z rozmowy z braćmi Łozińskimi, którzy mówią o swoich doświadczeniach bycia wyzywany (http://polska.newsweek.pl/trudne-slowo-zyd,92112,1,1.html). To jest konkretnie, doświadczenie ludzi, których ta mowa nienawiści dotknęła, młodzież ma szansę w jakimś stopniu wczuć się w ich sytuację, skonfrontować się z konsekwencjami używania takiego języka. Materiałem do pracy ze starszą młodzieżą może być list Mikołaja Grynberga do redakcji „Gazety Wyborczej” w odpowiedzi na hejty wypisane pod artykułami o jego książce *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne* (http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,126753,17889872, Siegnalem do komentarzy pod dwoma tekstami Znalazlem.html). Ten list warto byłoby zestawić z wybranym wywiadem z samej książki. To takie mikropomysły, wydaje mi się, że możliwe do realizacji w ramach jednej-dwóch lekcji. Idealnie byłoby oczywiście wcześniej zapytać uczniów i uczennice, czy mają jakiś swój pomysł na gest, inicjatywę w temacie przeciwdziałania antysemityzmowi i wesprzeć ich w jego realizacji. Gdy czasu jest więcej, można wybrać się na wystawę i warsztaty edukacyjne do Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, zgłosić się wraz ze swoimi uczennicami i uczniami do kolejnych edycji „Szkoły Dialogu” Fundacji Forum Dialogu czy „Przywróćmy pamięć” Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego.

MR: Czy coś jeszcze chcesz dodać na koniec naszej rozmowy?

HZ: To, co dla mnie jest ważne, to pamiętanie o szerszym kontekście. Antysemityzm jest jedną z odsłon dyskryminacji w ogóle, możliwym skutkiem przyzwolenia na nierówność, fanatyczne dzielenie na swoich i obcych, szukanie kozła ofiarnego, prześladowanie innych, słabszych. Młodzież przynosi teraz z mediów, podwórka czy domu teksty ksenofobiczne skierowane przeciwko uchodźcom. Trzeba zachować wrażliwość na te dwie perspektywy – szczególnego charakteru edukacji przeciw antysemityzmowi i szerokiego kontekstu zjawiska dyskryminacji. Antysemityzm to nie jest coś, co od razu wypływa, na wierzchu są przede wszystkim homofobia i niechęć wobec osób biedniejszych – kogoś, kto nie ma iPhone’a czy ma nie takie adidas, islamofobia, seksizm. Więc jeśli nawet prowadzimy warsztat czy lekcję na temat antysemityzmu, to nie lekceważmy innych przejawów uprzedzeń, niesprawiedliwości, przemocy. Reagujmy na każdą nierówność – to też jest dawanie przykładu.

MR: Dziękuję za rozmowę.

HZ: Ja też dziękuję.

HANNA ZIELIŃSKA – animatorka kultury, edukatorka, członkini Stowarzyszenia Praktyków Kultury i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are long and pointed, while the flowers are round with three petals. The pattern is dense and covers the entire background.

20 listopada

**Międzynarodowy
Dzień Pamięci
o Ofiarach Transfobii**



Katarzyna Dułak

**Transpłciowość to wyraz
ludzkiej różnorodności**

Marta Rawłuszko: Co według Ciebie o transpłciowości powinien wiedzieć każdy uczeń i uczennica kończący gimnazjum?

Katarzyna Dułak: W świecie idealnym?

MR: Tak.

KD: Chciałabym, aby taka osoba przede wszystkim wiedziała, że osoby transpłciowe istnieją. Celowo mówię „transpłciowe”, a nie transseksualne, ponieważ transseksualność jest jedną z odmian transpłciowości. Chciałabym więc, aby taki uczeń wiedział, że na świecie jest więcej opcji płci niż tylko kobieta i mężczyzna, że są osoby, które chcą zmienić swoją płeć, oraz osoby, które nie mają jednoznacznie określonej płci lub inaczej niż zazwyczaj ją definiują. Jest różnie u różnych osób i nie jest to objaw choroby, lecz wyraz ludzkiej różnorodności.

MR: Możemy od razu wyjaśnić różnicę między transpłciowością a transseksualnościami?

KD: Tak. Transpłciowość to takie parasolowe słowo, w którym zawiera się cała ludzka różnorodność płciowa, niezgodna z kulturowymi założeniami na temat płci. Te założenia to przekonanie o tym, że ludzie dzielą się wyłącznie na kobiety i mężczyzn oraz w każdej z tych płci występuje zgodność pomiędzy płcią biologiczną, przypisaną jej płcią metrykalną, tożsamością płciową, płcią społeczno-kulturową i innymi wymiarami płci. Ponadto są one określone przy narodzeniu i niezmiennie. To założenie mówi, że jeżeli osoba ma płeć biologiczną kobietą, to jest to równoznaczne z tym, że czuje się kobietą, ma kobiece cechy oraz według prawa funkcjonuje jako kobieta. Podobnie ma się rzecz z mężczyznami. W rzeczywistości bywa różnie. Kluczowa w określeniu płci jest tożsamość płciowa, czyli wewnętrzne, subiektywne poczucie własnej płci. To, jak osoba sama siebie opisuje, jak odczuwa, nazywa lub jak się nie nazywa. Z kolei określenie transseksualność to kategoria medyczna, stworzona do tego, aby nazwać rozbieżność pomiędzy płcią biologiczną i tożsamością płciową. Zwykle wiąże się to z pragnieniem dostosowania ciała, aby było jak najbardziej zgodne z odczuwaną płcią, na przykład za pomocą terapii hormonalnej czy zabiegów chirurgicznych.

MR: Potocznie: kobieta urodzona w ciele mężczyzny, mężczyzna urodzony w ciele kobiety?

KD: Zgadza się.

MR: A inne osoby transpłciowe?

KD: To np. osoby, które czują, że nie przynależą do żadnej z dostępnych kategorii płci, że nie są ani kobietą, ani mężczyzną, inaczej opisują swoją płć lub też jej nie opisują. Może też tak być, że to jest zmienne. Są też osoby interseksualne, których ciało nie jest jednoznacznie kobiece lub męskie, czyli ma cechy biologiczne, które jednocześnie wskazują na jedną i drugą płć. Płć to nie jest prosty schemat, a płć biologiczna czasem nie jest łatwa do określenia. Przeciwnieństwem transpłciowości jest cisplciowość, określenie opisujące osoby tradycyjnie upłciowione, zgodnie z potocznym myśleniem o płci. To pojęcie, które powstało w opozycji do transpłciowości. To próba odwrócenia mówienia o transpłciowości jako o zjawisku będącym w opozycji do normalności. Zamiast mówić o normalności i nienormalności, współcześnie wprowadza się te dwa pojęcia, aby nazwać różnorodne przejawy płci, nie stygmatyzując żadnego z nich.

MR: Gimnazjaliści powinni mieć taką wiedzę?

KD: Różnorodność jest tak wielka, że nie kładłabym nacisku na to, aby uczniowie i uczennice potrafili je wszystkie nazwać. Ważniejsza od nazewnictwa jest dla mnie życzliwa postawa i podstawowa wiedza o tym, że płć jest bardziej różnorodna niż nam się to może wydawać. W większym stopniu zależy mi na tym, aby młodzież miała świadomość, że może być różnie i że nie jest to objaw choroby. I jeszcze jedna bardzo ważna rzecz: chciałabym, aby wiedzieli, że w razie potrzeby można skorzystać ze wsparcia i że są miejsca, w których można dowiedzieć się więcej i otrzymać wsparcie od kompetentnych i życzliwych osób dorosłych. To naprawdę istotne w wieku gimnazjalnym, który wiąże się ze zmianami wynikającymi z okresu dojrzewania. W tym wieku kwestia płci, przynależności grupowej i tożsamości to kwestie, które nabierają znaczenia.

MR: Czy nauczyciel powinien wiedzieć coś więcej?

KD: Warto mieć świadomość, z jak wielkim cierpieniem może borykać się osoba transseksualna. Istnieje bardzo duże ryzyko autoagresji i prób samobójczych w tej grupie. Amerykańskie badania wskazują, że 41% ogółu osób transpłciowych w USA ma za sobą próby samobójcze, w porównaniu do 4,6% ogólnej populacji USA. Ryzyko próby samobójczej rośnie do 54% w przypadku transpłciowych nastolatków doświadczających emocjonalnej przemocy rówieśniczej w szkole i aż do 78% w przypadku osób doświadczających przemocy fizycznej w szkole! Niezwykle ważne jest, aby umożliwić osobom transpłciowym przeprowadzenie tzw. testu realnego życia, który polega na życiu zgodnym z tożsamością płciową.

Oznacza to posługiwanie się wybranym imieniem i funkcjonowanie w szkole zgodnie z upragnioną płcią. Dotyczy to kadry pedagogicznej, a także pozostałych uczniów i uczennic. Warto wprowadzić i jasno komunikować niezgodę na przemoc i dyskryminację w szkole.

MR: Coś jeszcze?

KD: Bardzo ważne jest kształtowanie bezpiecznej i życzliwej atmosfery w szkole poprzez działania antydyskryminacyjne i stanowcze wyrażanie niezgody na dyskryminujące zachowania czy komentarze. Uważam, że jednym z narzędzi może być rzetelna edukacja seksualna, gdzie można przepracować kwestie związane z płcią i różnorodnością. Istotne jest, aby działania antydyskryminacyjne obejmowały nie tylko uczniów i uczennice, ale całą społeczność szkolną, w tym dyrekcję i kadrę pedagogiczną. Warto zadbać o przestrzeń. Miejsca czy sytuacje, które wyraźnie podkreślają podział płciowy, często potęgują cierpienie u osób transpłciowych. Takim miejscem jest na przykład toaleta. Jest też proste rozwiązanie – w każdej szkole mogłaby się znaleźć przynajmniej jedna toaleta koedukacyjna. Już tak prosty krok ze strony szkoły może ułatwić nastoletnim osobom transpłciowym funkcjonowanie w szkole. Kolejną ważną kwestią jest korzystanie z zewnętrznego wsparcia specjalistów i specjalistek w tym obszarze, po to, aby zwiększyć wiedzę czy zaplanować adekwatne działania.

MR: Jesteś psycholożką, pracujesz w takim miejscu.

KD: Tak. Wspieram osoby transpłciowe w konflikcie tożsamości oraz w zetknięciu ze światem zewnętrznym, który najczęściej jest przyczyną cierpienia. Zanim jednak osoby transpłciowe zdecydują się na spotkanie ze mną, często przebywają długą, samotną i bardzo uciążliwą drogę.

MR: Co jest największym problemem?

KD: Jest różnie. Po pierwsze, to wiąże się z tym, że sami ludzie są bardzo różnorodni, a po drugie, dla sytuacji i dobrostanu psychicznego osób transpłciowych ogromne znaczenie ma wsparcie otoczenia, zarówno bliskich, jak i w dalszych kręgach. Problemem nie jest sama transpłciowość, lecz przekonanie, z którym przychodzą osoby transpłciowe, że są nienormalne lub jedyne na świecie. Mówiąc inaczej, osoby często przychodzą z uwewnętrzną transfobią, samonienawiścią. Wydaje się to naturalną konsekwencją socjalizacji. Potoczna wiedza na temat płci jest znikoma. Dorastamy w społeczeństwie, które utwierdza nas w przekonaniu, że ludzie dzielą się na kobiety i mężczyzn. Osoby transpłciowe, które nie mieszczą się w tym binarnym podziale, mają trudność w rozpoznaniu i nazwaniu tego, co się dzieje. Często towarzyszy temu lęk, że nie zostaną zaakceptowane. Praca z osobami transpłciowymi jest dla mnie bardzo poruszająca. Osoby przychodzą czasem z ogromną samonienawiścią i mówią o sobie rzeczy zatrważające. Pamiętam jedną

z pierwszych osób, z którą pracowałam, która powiedziała, że „w zasadzie nie wie, czy może siebie nazwać człowiekiem, bo nie czuje, że jest kobietą ani że jest mężczyzną”. Takim przekonaniom często towarzyszą myśli i próby samobójcze.

MR: Czy bliscy takich osób zdają sobie w ogóle sprawę z tego, co się dzieje?

KD: Jeżeli coś zauważają, to najczęściej kojarzą to z homoseksualnością. Jeżeli widzą osobę К/М, czyli transmężczyznę w ciele kobiety, który uzewnętrznia cechy męskie, myślą, że to lesbijka, a w przeciwnym wypadku, że to gej. Otoczenie raczej podejrzewa homoseksualność. Transpłciowość jest rzadko czymś, czego otoczenie się domyśla. Same osoby transpłciowe, obserwując siebie i swoją tożsamość, ma początku mogą mieć pomysł, że może są lesbijką lub gejem. Nie pasuje im narzucona rola kobiety czy mężczyzny, ale pierwsze wyjaśnienie może być takie, że to kwestia potrzeb seksualnych. Seksualność myłona jest z kwestią płciowości – myli się zarówno otoczeniu, jak i samym osobom transpłciowym. Z czasem jednak staje się jasne, że np. etykieta lesbijki dla transmężczyzny jest wciąż trudna, dlatego, że cały czas dotyczy kobiety, którą on nie jest. To sprawia ból.

MR: Jak długo osoby transpłciowe czekają z ujawnieniem swojej tożsamości otoczeniu?

KD: Nie znam polskich badań na ten temat, ale doświadczenie w pracy wskazuje, że jest to często kilka, kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat osamotnienia. Ostatnio na szczęście to się zmienia. Pojawia się coraz więcej młodzieży reprezentującej inną postawę, to są młodzi ludzie, którzy wiedzą już coś o transpłciowości. Mam poczucie, że wiele zmieniła obecność Ani Grodzkiej w mediach. Ludzie nadal przychodzą przestraszeni, ale już wiedzą, że można szukać wsparcia, próbują coś robić, mimo że w wielu kręgach jest to wciąż silne piętno. Pojawiają się też pewne siebie osoby transpłciowe, z mocnym poczuciem własnej wartości i silnym wsparciem otoczenia. Szczególnie cieszy mnie, że coraz więcej osób przychodzi z rodzinami, które towarzyszą i wspierają swoich transpłciowych bliskich.

MR: Jakie wyzwania wiążą się z transpłciowością i dotyczą specyficznie szkoły?

KD: Czasem osoby transpłciowe wrzuca się do jednego worka z osobami nieheteroseksualnymi...

MR: Robi to się bardzo często.

KD: Tak, a ja zdecydowanie uważam, że to są dwie różne sytuacje. Płeć jest tak głęboko wpisana w język i przestrzeń, że nie pozwala o sobie zapomnieć. W odniesieniu do szkoły widać, jak silnie płciowość wpisana jest w jej przestrzeń. Problemem są np. wspomniane toalety, które cały czas przypominają, do jakiej płci należysz lub nie należysz. Podobnie w przypadku podziału na grupy, na chłopców i na dziewczęta, problemem jest wyczytywanie na lekcji imienia niezgodnego

z tożsamością płciową. Kolejną kwestią jest język – niemal w każdym zdaniu pojawia się określenie płci. Wszystkie te sytuacje sprawiają, że wielokrotnie w ciągu dnia, w czasie, który ma być dedykowany nauce, osoby transseksualne doświadczają cierpienia wynikającego z rozbieżności pomiędzy tym, jak się czują i jak chcą być postrzegane a rzeczywistością. W przypadku uczniów nieheteroseksualnych, sytuacji podkreślających odmiennność i niezgodność z heteronormatywnymi oczekiwaniami jest mniej. Przynajmniej na poziomie języka nie porusza się tego w każdym zdaniu. Problemem jest też to, że brakuje otwartych i życzliwych miejsc, w których osoby transpłciowe mogłyby się bez obaw spotkać poza szkołą czy pracą. Czasami kluby lesbijskie czy gejowskie są taką przestrzenią, ale i tam zdarza się transfobia.

MR: Parę miesięcy temu w mediach pojawiła się historia Maksa Zalewskiego, który dzięki wsparciu wychowawczyni i dyrekcji ujawnił się jako transmężczyzna w swojej szkole. Ta opowieść z happy-endem opierała się na narracji o odważnych jednostkach, wrażliwych, otwartych ludziach. W jednym z artykułów wprost pojawiła się opinia, że właściwie żadne rozwiązania systemowe nie są potrzebne.

KD: Są bohaterskie jednostki. W Gdańsku też mamy taką osobę – z dużą siłą przebiecia, wsparciem rodziców, która wprost zażądała od dyrekcji, by zwracać się do niej zgodnie z jej tożsamością płciową. Zostało zorganizowane spotkanie dla całej rady pedagogicznej na temat transpłciowości, tożsamość tej osoby jest uznana i respektowana. To jest możliwe, ale tutaj bardzo mocno postawiła się sama młoda osoba.

MR: W jakim wieku?

KD: Ponadgimnazjalnym. Trzeba jednak pamiętać, że jest mnóstwo osób, które nie mają tej siły przebiecia, są słabe i zmęczone ciągłym zastanawianiem się nad tym, kim są i one same tego po prostu nie robią. Nie mają tej ogromnej siły i odwagi. Nie chciałabym więc zrzucać odpowiedzialności za działanie na same osoby transpłciowe, nie chciałabym ich jeszcze dodatkowo obciążać. Myślę, że to jest odpowiedzialność dyrekcji i całej społeczności szkolnej, aby tworzyć życzliwą i bezpieczną atmosferę dla wszystkich. To nie jest zadanie dla pojedynczych bohaterów i bohaterek.

MR: Ale wpierw trzeba wrócić do początku. Potrzebna jest elementarna wiedza o transpłciowości.

KD: Potrzebna jest edukacja antydyskryminacyjna, uwrażliwiająca na różnorodność i pokazująca, że ta różnorodność jest OK. Różnimy się w wielu wymiarach, płeć jest jednym z nich. To też zadanie dla edukacji seksualnej, która powinna przekazywać młodzieży umiejętność krytycznego spojrzenia na przekazy związane z płcią, płciowością i stereotypami. I potrzebna jest wiedza o transpłciowości,

którą powinni posiadać nie tylko nauczyciele i nauczycielki, ale również psycholodzy i pedagodżki współpracujące ze szkołami. Znam nauczycielkę, która chciała skonsultować z poradnią pedagogiczno-psychologiczną to, czy może mówić do osoby transpłciowej w preferowanej przez nią formie. W odpowiedzi usłyszała, że „to największy błąd, jaki można zrobić”. I to jest błędna odpowiedź, niezgodna z współczesnymi wytycznymi w dziedzinie psychologii i seksuologii.

MR: Twoje przesłanie z okazji Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Transfobii?

KD: Różnorodność jest piękna. Życzę wszystkim życzliwości i zrozumienia dla siebie nawzajem. Wierzę, że dzięki temu wszystkim przyjemniej będzie się żyć.

MR: Czy możesz polecić jakieś ciekawe materiały dla tych, którzy chcą poszerzać swoją wiedzę o osobach trans?

KD: Polecam publikację opartą na raporcie z badań *Transpłciowość a opieka zdrowotna w Polsce* (http://transfuzja.org/download/publikacje/transplciowosc_a_opieka_zdrowotna_w_polsce.pdf). Kolejną pozycją, którą polecam, jest *Transpłciowość – Androgynia. Studia o przekraczaniu płci* pod redakcją Anny Kłonkowskiej (http://transfuzja.org/download/ksiazki/transp_ciowo_przeciagniete.pdf) oraz publikacja Kampanii Przeciw Homofobii, której jestem współautorką wraz z Janem Świerszczem: *Przemoc i uwłasnowolnienie. Wsparcie psychologiczne dla osób LGBTQ* (http://www.kph.org.pl/publikacje/przemoc_i_uwlasnowolnienie_net.pdf).

Samym osobom transpłciowym warto polecić broszurę dotyczącą praw w dostępie do opieki zdrowotnej *Po pierwsze zdrowie* (<http://transfuzja.org/download/publikacje/popierwszezdrawie.pdf>), wydaną przez Fundację Trans-Fuzja, działającą na rzecz osób transpłciowych.

MR: Bardzo dziękuję za rozmowę.

KD: Ja też dziękuję.

KATARZYNA DUŁAK – psycholożka, seksuolożka, trenerka antydyskryminacyjna, członkini zespołu Poradni Zdrowia Psychoseksualnego BezTabu i Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

10 grudnia

Międzynarodowy Dzień Praw Człowieka

W czerwcu 2015 r. prawie cała Polska mogła się dowiedzieć o działaniach antydyskryminacyjnych realizowanych przez młodzież i nauczycielki z Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Piątkowisku. Uwagę mediów przyciągnęła wystawa przygotowana przez uczniów i uczennice w ramach projektu „Równa szkoła. Szkoła bez dyskryminacji”. Plakaty przedstawiające m.in. pary homoseksualne, fotografie Roberta Biedronia czy Anny Grodzkiej, nie spodobały się lokalnej grupie Obozu Narodowo-Radykalnego, która interweniowała u wójta i dyrektora szkoły. Wystawa została zdjęta, kuratorium wszczęło kontrolę w szkole. Jedyne głosy wsparcia dla młodzieży i nauczycielek popłynęły ze strony organizacji pozarządowych oraz Rzecznika Praw Obywatelskich. Reportaż na temat równościowych działań w Piątkowisku można przeczytać w publikacji KPH *Lekcja równości. Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach* (<http://www.kph.org.pl/publikacje/lekcja-dzialania-www.pdf>). Poniżej prezentujemy wywiady z bohaterkami i bohaterami tych wydarzeń.



Bogusława Groblewska-Durajska

**Uczenie o przeciwdziałaniu
dyskryminacji i prawach
człowieka jest zgodne
z prawem**

Marta Rawłuszko: Jak to się stało, że pracujesz w szkole?

Bogusława Groblewska-Durajska: Już na studiach historycznych myślałam o pracy w szkole. Zanim trafiłam tutaj w 2001 roku, miałam krótki epizod pracy w muzeum. Kiedy okazało się, że nie mogę już tam pracować, byłam nieszczęśliwa. Ale teraz myślę, że gdybym do tej pory miała tam pracować i głównie ścierać kurze z eksponatów, to bym się załamała. Zdecydowanie lepiej jest mi w szkole.

MR: Uczysz wiedzy o społeczeństwie?

BGD: I historii. W szkole podstawowej mam historię, w gimnazjum – wiedzę o społeczeństwie.

MR: I jesteś koordynatorką szkolnej grupy Amnesty?

BGD: Tak.

MR: Jak wyglądały początki grupy?

BGD: Zaczęło się od klubu europejskiego. Gdy przyszłam do szkoły, założyłam z dziećmi taki klub, teraz już nie pamiętam, skąd wzięła się ta inicjatywa. Po jakimś czasie poczułam, że wyczerpały mi się pomysły. Postanowiłam pójść w kierunku praw człowieka. To mój pomysł, którym podzieliłam się z młodymi ludźmi. W tamtym czasie w Łodzi działała lokalna grupa Amnesty. Powiedziałam: „zobaczmy jak to wygląda, pojedźmy tam i sprawdźmy”. W lokalnej grupie działali głównie studenci, którzy całkowicie oczarowali młodzież. Dostaliśmy propozycję robienia maratonu – „zróbcie to u was!”. Wpadliśmy jak śliwka w kompot. To był koniec października, nie mieliśmy pojęcia, jak się zabrać za organizację, ale zrobiliśmy to – w grudniu był u nas pierwszy maraton pisania listów. Był 2008 rok.

MR: Skąd w ogóle pomysł na prawa człowieka?

BGD: Z doświadczenia budowania relacji z uczniami wiedziałam, że to, czego oni naprawdę się uczą od nauczycieli, to nie jest to, co ja im powiem, tylko to, kim ja jestem, jakie mam przekonania, w jaki sposób żyję, co dla mnie jest ważne – oni to ode mnie biorą, czy ja tego chcę, czy nie chcę, to się po prostu dzieje.

I wydaje mi się, że to było z tym związane. Skoro coś jest dla mnie ważne, a tak jest z prawami człowieka, to warto się tym podzielić. Może dla nich to też okaże się wartościowe i z tym pójdą w życie.

MR: A jak u Ciebie się zaczęło?

BGD: Trudno powiedzieć. Uczę wiedzy o społeczeństwie, tam jest taki mały wycinek o prawach człowieka i organizacjach działających na ich rzecz, to są bardzo niewielkie wątki. Jeśli chcesz być dobrym nauczycielem, musisz się ciągle uczyć i doksztalać. Zaczęłam o tym czytać, zgłębiać temat i doszłam do wniosku, że tym tematem trzeba się zająć w szerszy sposób.

MR: Czytałam reportaż o Piątkowisku – działaniach Twoich uczniów i uczennic w publikacji *Lekcja równości* (<http://kph.org.pl/wp-content/uploads/2015/05/lekcia-dzialania-www.pdf>). Oprócz Ciebie pojawiają się też inne nauczycielki. Jak to się stało, że w gimnazjum w Piątkowisku jest kilka osób zainteresowanych przeciwdziałaniem dyskryminacji?

BGD: Zanim zajęłam się tematyką antydyskryminacyjną, organizowałam wymiany młodzieżowe, robiłam też projekty Comenius, których jeden nauczyciel nie jest w stanie zrobić. Dlatego zaczęłam zapraszać inne osoby do współpracy. Kiedy pojawiły się projekty antydyskryminacyjne, też zapraszałam. Kilka osób się włączyło, to było otwarte zaproszenie, włączył się ten, kto chciał.

MR: Zaskoczyło mnie to, że w jednej niedużej szkole wokół tematyki dyskryminacji spiknęło się kilka osób. Pomyślałam „wow”!

BGD: Projekt, o którym czytałaś, miał miejsce w 2014/2015 roku. Szkolna grupa Amnesty działa od 2008, więc nie jest tak, że to się stało nagle. Od początku podejmowaliśmy tematykę równego traktowania. To był proces, budowanie czegoś wspólnie. My, nauczycielki kolegujemy się i przyjaźnimy, spotykamy poza szkołą, znamy się, rozmawiamy, mamy wspólną wizję świata. I też nie jest tak, że wszyscy inni nauczyciele biją nam brawo i się z nami zgadzają.

MR: Skąd pomysł zajęcia się dyskryminacją ze względu na wyznanie i orientację seksualną?

BGD: Ten projekt robiliśmy razem z Kampanią Przeciw Homofobii (www.kph.org.pl), współpracując z mentorem Grzegorzem [Stefaniakiem]. To była bardzo ciekawa praca, w ramach której głos nauczycielek był traktowany tak samo jak głos uczniów i uczennic. Jako nauczyciele słyszymy hasła typu „ty pedale”, ale dopiero dzięki rozmowie w tym projekcie usłyszałyśmy od uczniów, że to jest dla nich duży problem i że chcą się nim zająć. Była to więc inicjatywa uczniów. Nasza rola była wyłącznie wspierająca, działaliśmy na zasadzie: „skoro to jest dla nich ważne, to zastanówmy się teraz, co z tym zrobić”. Drugim tematem było wyznanie. Wbrew

pozorom do naszej szkoły chodzą nie tylko katolicy, są osoby innych wyznań oraz bezwyznaniowe. Nie wiem, jak to się dzieje, ale akurat do grupy Amnesty te osoby chętnie przychodzą i nawet niepytane wspominają o tym, że nie są katolikami. Mówią, że niefajnie się czują, kiedy są organizowane jakieś święta katolickie i oni w nich nie uczestniczą, nie są z klasą.

MR: Wasz projekt jest dobitnym przykładem trudności, na które napotykają w szkołach działania antydyskryminacyjne.

BGD: To prawda.

MR: Czy masz jakieś rady dla innych nauczycieli i nauczycielek? Jak minimalizować te trudności czy ryzyko ich pojawienia się?

BGD: Z naszego doświadczenia wynika, że ważne jest, aby dyrektor na bieżąco wiedział, co się dzieje w danym projekcie i miał swój własny ogląd sytuacji. Po drugie, bardzo dobrym pomysłem są konsultacje z rodzicami dotyczące projektu. Kiedy zaczęła się burza wokół naszych działań, rodzice nas wsparli. Wcześniej dostali wszystkie informacje: w formie papierowej, w opisie projektu na stronie, zrobiliśmy dla nich specjalny punkt konsultacyjny podczas wywiadówek, było specjalne spotkanie informacyjne dotyczące tylko naszego projektu. Rodzice mieli wiedzę, w czym będą uczestniczyły ich dzieci i wyrazili na to zgodę. Dzięki temu, w momencie kiedy staliśmy się obiektem dużych medialnych kontrowersji, rodzice mieli już swoje stanowisko – od dawna byli włączeni, wiedzieli, jak to naprawdę wygląda. I co więcej, sami zaczęli publicznie zabierać głos, wysyłali wspierające maile do dyrekcji szkoły, wójta czy kuratorium. Protestowali w „Dzienniku Łódzkim”, który przedstawił nasz projekt w sposób bardzo odbiegający od rzeczywistości. To wsparcie rodziców było bardzo ważne. Dostawaliśmy wiele nienawistnych maili z całej Polski. Pozytywne reakcje rodziców miały ogromne psychologiczne znaczenie, między innymi dzięki temu wytrzymałyśmy całą tę sytuację.

MR: Jeśli rodzice są grupą, którą należy włączyć do działań, musi to oznaczać, że mówimy o zaplanowanych, dobrze przemyślanych działaniach?

BGD: Tak, niewątpliwie, to nie jest tak, że się spotykamy i od razu coś robimy. Długo przygotowywaliśmy te wydarzenia, spotykaliśmy się, dopracowywaliśmy szczegóły: czego oczekujemy, jaką formę ma mieć nasz projekt. To trwało, podobnie jak konsultacje z rodzicami. Zawsze też otwarcie i wprost mówiliśmy im, że będziemy pracować wokół homofobii i dyskryminacji ze względu na wyznanie. Informowaliśmy, dlaczego się tymi tematami zajmujemy, dlaczego są dla nas ważne. Pamiętamy, że rodzice mogą nie wiedzieć, że w szkole jest taki problem – wyzwisk czy nierówne traktowania.

MR: Jak reagowali na Wasze pomysły?

BGD: Na spotkaniu dotyczącym projektu pojawili się wyłącznie rodzice nastawieni do naszych pomysłów entuzjastycznie. Podczas rozmów w punkcie konsultacyjnym rodzice nas słuchali i najczęściej mówili, że są za. Może było parę osób, które powiedziały „nie mam czasu” i poszły, ale nie przyszedł nikt, kto powiedział „nie róbcie tego”.

MR: To bardzo ciekawe. Niektóre prawicowe organizacje upowszechniają przekaz o tym, że edukacja antydyskryminacyjna jest niezgodna z poglądami czy wartościami rodziców.

BGD: Nie jest tak, że całe społeczeństwo ma identyczne poglądy. Ważne jest jednak myślenie o roli szkoły. Jeżeli do mnie przychodzi uczeń i mówi mi, że „mój ojciec uważa, że uchodźcy powinni iść do Auschwitz”, to czy my jako szkoła mamy odpowiedzieć na to „ok, to są poglądy rodzica i musimy je szanować”? To jest przecież niedopuszczalne. Szkoła powinna uczyć szacunku, tolerancji. Jest granica między wpływem i światopoglądem rodzica a tym, czego powinna uczyć szkoła. Szkoła jest instytucją państwową, musi działać zgodnie z prawem. Zgodne z prawem jest uczenie o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji.

MR: Jak więc doszło do tego, że zdjęto Waszą antydyskryminacyjną wystawę?

BGD: To „zasługa” ONR Pabianice i ich manipulacji. Miejscowi nacjonaliści podpisywali swoje listy protestacyjne jako „zatroskani mieszkańcy”, „zatroskani rodzice”. O swojej akcji chwalili się jednak głośno na Facebooku. Wójt i dyrektor, którzy nie śledzą wszystkiego w mediach społecznościowych, byli na początku przekonani, że to faktycznie jest pismo od kogoś z naszej szkoły czy Piątkowiska. Dopiero gdy wydrukowaliśmy wszystkie posty z ich przechwałkami, dyrektor zorientował się, o co chodzi. Wystawa jednak była już zdjęta.

MR: W mediach jednak Wasz dyrektor stanął po stronie uczniów...

BGD: Tak, zgadza się. Stanął po stronie uczniów/uczennic i nauczycielek. To niewątpliwie było bardzo pozytywne.

MR: Masz jeszcze jakieś rekomendacje dla innych nauczycieli czy nauczycielek?

BGD: Ważne jest, aby nie działać samotnie, warto poszukać innych osób do współpracy w gronie pedagogicznym. Jedna osoba ma ograniczoną ilość czasu, możliwości. Praca zespołowa jest zdecydowanie lepsza, efektywniejsza.

MR: A w samej pracy z młodzieżą? Jak rozmawiać o przeciwdziałaniu dyskryminacji?

BGD: Po pierwsze, warto być szczerym i uczciwym wobec młodych ludzi. Po drugie, słuchać, co mówią, rozumieć, czego potrzebują. Nasz ostatni projekt wyszedł od uczniów, to były wyłącznie ich pomysły i dlatego ten projekt stał się

taki dla nich ważny. Równolegle rekomendowałabym prowadzenie warsztatów antydyskryminacyjnych, aby młodzież, zanim zabierze się za działania, wiedziała w ogóle, co to jest przeciwdziałanie dyskryminacji.

MR: Polecasz jakieś materiały?

BGD: Korzystam dużo z materiałów Amnesty International, często jeżdżę na szkolenia. Jeżeli chcę zrobić coś ciekawego, na czym znam się mniej, zapraszam osoby z zewnątrz. W czasie wydarzenia „Orientacja na różnorodność”, którego celem było przeciwdziałanie homofobii, współpracowaliśmy z Fabryką Równości w Łodzi. To się świetnie sprawdza.

MR: A spotkałaś się kiedyś z tego typu ofertą w ośrodkach doskonalenia nauczycieli?

BGD: W ramach kampanii „Bez nienawiści”, w której realizację był zaangażowany Ośrodek Rozwoju Edukacji, brałam udział w szkoleniach dotyczących mowy nienawiści oraz podręcznika Rady Europy *Zakładki* (http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2015/04/Zakladki_podrecznik-przeciwko-mowie-nienawisci.pdf). Na poziomie powiatowym z taką ofertą w ogóle się nie spotkałam. W kontekście tego, co obecnie się mówi o uchodźcach w mediach, jest oczywiste, że nauczyciele i sama młodzież mają do czynienia z mową nienawiści. Dobrze by więc było, aby mieli narzędzia do tego, aby sobie z tym radzić. Nauczyciele powinni także otrzymywać lepsze przygotowanie w zakresie umiejętności psychologicznych – na studiach przedmiotowych tego w ogóle nie ma. Nie mówię tutaj o powierzchownych szkoleniach, lecz realnym przygotowaniu do zawodu.

MR: Chciałabym zapytać Cię o uchodźców. Czy pamiętasz, jak ten temat pojawił się u Ciebie w szkole?

BGD: Pamiętam sierpień, kiedy zaczęła się z mediów wylewać nienawiść. Jeszcze w wakacje zaczęłam myśleć o moich uczniach, o tym, jak oni sobie z tym radzą, co będzie, kiedy przyjdą już do szkoły. Byłam szczerze zszokowana, jak ten temat przekazują media. I pomyślałam, że skoro to na mnie ma taki wpływ, to też wpływa na tych młodych ludzi. Oni oglądają telewizję, siedzą w internecie, słyszą ten język nienawiści i pogardy. Myślałam, że może też nie mają czasu, aby skonfrontować fakty, podjąć samodzielną refleksję.

MR: Czyli we wrześniu szłaś do szkoły, wiedząc już, że Twoi uczniowie już o „problemie z uchodźcami” słyszeli?

BGD: Tak. I szłam z takim nastawieniem, że chcę dać im szansę na samodzielne zbudowanie opinii, żeby nie mieli tylko tego medialnego punktu widzenia, ale żeby mieli możliwość zobaczyć też fakty. Przygotowałam kilka lekcji, dających podstawowe informacje o migracjach, uchodźcach z Syrii, zachęcających do refleksji.

Pierwsza lekcja miała na celu pomóc zrozumieć podstawowe pojęcia związane z migracjami. Oglądaliśmy też reportaż „Poznajmy się” (<https://www.youtube.com/watch?v=l1P1xXafT8Q>) o migrantach mieszkających w Polsce. To są bardzo różne osoby, które opowiadają o powodach, dla których nie mieszkają w swoim kraju. Informacje o tym filmie znalazłam na stronie <http://www.bezuprzedzen.org/>. Korzystając z materiałów Amnesty International S.O.S. *Europa* ([https://amnesty.org.pl/fileadmin/user_upload/Amnesty SOS Europa KONSPEKT SZKOLENIA.pdf](https://amnesty.org.pl/fileadmin/user_upload/Amnesty_SOS_Europa_KONSPEKT_SZKOLENIA.pdf)), prowadziłam warsztat, który pokazuje drogę uchodźców oraz zachęca do wyobrażenia sobie podobnej sytuacji – jesteś w swoim kraju, jest ci dobrze, nagle zaczynają spadać bomby, co robisz? Te zajęcia były bardzo poruszające dla młodych ludzi. Oglądaliśmy także film Wysokiego Komisarza ds. Uchodźców o przyczynach wojny w Syrii (<https://www.youtube.com/watch?v=RvOnXh3NN9w>) – to jest filmik animowany, pokazujący, gdzie uchodźcy migrują i jasno wskazujący, że Europa to nie jest miejsce, gdzie jest ich najwięcej. Młodzież chętnie o tym rozmawia, widać, że tego potrzebuje. Jest takie przekonanie, że różnych zagadnień nie powinno się do szkoły wносить. To nie jest prawda. Młodzi ludzie nie żyją tylko w szkole, ale też w społeczeństwie. To, co się przelewa przez media, przelewa się też przez umysły młodych ludzi.

MR: Te wszystkie lekcje to Twoja samodzielna praca?

BGD: Tak. W takich sytuacjach trzeba samodzielnie poszukać, pomyśleć, zastanowić się, co jest potrzebne, aby młodzież miała szerszy niż tylko medialny ogląd rzeczywistości. To czasem kosztuje trochę wysiłku.

MR: Co chcesz przekazać swoim uczniom?

BGD: Chciałabym, żeby byli uczciwymi ludźmi, odnoszącymi się z szacunkiem do innych. I żeby była w nich jakaś przestrzeń na różnorodność. Nie mam wobec nich jakichś specjalnych wymagań, nie muszą mnie jakoś specjalnie pamiętać. Chciałabym, żeby byli zaangażowani w sprawy społeczne, nie tylko nastawieni na karierę i zarabianie jak największej ilości pieniędzy.

MR: Czy chcesz coś jeszcze dodać?

BGD: Cieszyłabym się, gdyby więcej nauczycieli miało odwagę i ochotę robić takie rzeczy. Żeby im się chciało, żeby uznali kwestie praw człowieka, równości i antydyskryminacji za ważne.

MR: Masz poczucie, że w skali Polski jesteś samotną wyspą?

BGD: Mam poczucie odrębności. Poczucie, że niekoniecznie jestem wpasowana w system. Szczęśliwie często udaje mi się znaleźć sojuszników.

MR: Przydałoby Ci się jakieś wsparcie ze strony innych?

BGD: Wspierają mnie moi bliscy. Dodatkowo, bardzo pomocne są szkolenia antydyskryminacyjne, gdzie wiem, że przychodzą ludzie o określonych poglądach, z którymi możemy wymienić się opiniami, pomysłami i mieć poczucie, że podążamy tym samym tropem. Wydaje mi się to ważne, żeby sobie budować siatkę czy przestrzeń do kontaktów z innymi ludźmi, którzy myślą podobnie. W samej aferze wokół naszego projektu niewątpliwie było ważne, że różne organizacje szybko na to zareagowały, pisały listy wsparcia, odezwały się do nas i zabrały głos publicznie. To miało duże znaczenie dla nauczycieli, nauczycielek i dyrekcji, ale przede wszystkim dla uczniów i uczennic. Oni mieli mętlik w głowie, nie wiedzieli, jak sobie poradzić z tą sytuacją. Wychodzili z założenia, że zrobiliśmy kawał dobrej roboty, nie rozumieli, dlaczego są atakowani. Dla nich było ważne, że był ktoś z zewnątrz, kto stanął po ich stronie i powiedział „zrobiliście kawał dobrej roboty”.

MR: Bardzo dziękuję za rozmowę.

BGD: Dziękuję.

BOGUSŁAWA GROBLEWSKA-DURAJSKA – nauczycielka wiedzy o społeczeństwie w Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Piątkowisku oraz opiekunka szkolnej grupy Amnesty International (AI), działająca również w lokalnej grupie AI.



Ania, Krzysiek, Natalia i Wiktor

**Dowiadujemy się tutaj
rzeczy, których nie powie
nam pan na matematyce**

Marta Rawłuszko: Skąd się wzięliście w szkolnej grupie Amnesty?

Krzysiek: Każdy inaczej.

Ania: Szczerze mówiąc, zapisywałam się na wszystkie kółka, które były [śmiech]. Na większości zostałam do teraz, tutaj też mi się bardzo spodobało. Przede wszystkim ludzie byli świetni, zainteresowały mnie też działania.

Wiktoria: Koleżanka mnie namówiła, żebym przyszła, mówiła, że jest bardzo fajnie, że prowadzą różne działania antydyskryminacyjne. W sumie nie wiedziałam, co tu robi.

Krzysiek: Mnie też namówili starsi koledzy, teraz już absolwenci. Mówili, że można działać na rzecz innych.

Natalia: Zaczęłam na początku drugiej klasy. Większość z nas po raz pierwszy w szkole o czymś takim usłyszała. Zaciekało mnie, co to jest to koło Amnesty. Spróbowałam, spodobało mi się i zostałam.

MR: Co się Wam w tym podoba?

Krzysiek: To są dla nas ważne społeczne sprawy, sprawy nie tylko związane z życiem osobistym, prywatnym. Można się poczuć trochę lepiej, wiedząc, że komuś pomagasz.

MR: Jest coś szczególnie interesującego w prawach człowieka?

Natalia: Ważne, że te prawa są, w ogóle istnieją i że wiele państw je przestrzega. Choć pojawiają się też takie, które je łamią i są za to karane.

Wiktoria: Fajne na pewno jest to, że dowiadujemy się tutaj wielu rzeczy, których nie powie nam pan na matematyce ani pani na języku polskim. Ciężko jest się przemóc i znaleźć chwilę czasu, aby wyszukiwać takie rzeczy dla samego siebie w gazetach czy internecie.

Krzysiek: W zeszłym roku szkolnym organizowaliśmy Dzień Religijno-Niereligijny, podczas którego przyjechali do nas przedstawiciele różnych wyznań, ksiądz katolicki, ateistka, muzułmanka, przedstawiciel wyznania żydowskiego i kościoła ewangelickiego. Można im było zadawać różne pytania, te osoby też między sobą dyskutowały. Niektórzy z nich przygotowali prezentacje multimedialne. Na co

dzień nie mamy możliwości poznania różnych religii, posłuchania o nich. To było bardzo ciekawe.

MR: Czy coś jeszcze Was przyciąga?

Natalia: Te zajęcia nas bardzo rozwijają. Ostatnio odwiedziły nas wolontariuszki. Na lekcjach angielskiego uczymy się teorii, a tutaj mogliśmy porozmawiać z nimi na żywo w języku angielskim. Wolontariuszki nie mówiły po polsku, były z Francji, Austrii, Hiszpanii i Turcji. To było fajne doświadczenie. Dowiedzieliśmy się też, że nie warto zawsze wierzyć stereotypom. Dziewczyny podczas zajęć przygotowały różne informacje, mieliśmy w grupach określić, które informacje ich faktycznie dotyczą. Dużo osób kierowało się stereotypami i wiele rzeczy się nie zgadzało.

MR: Pamiętacie, co to były za sytuacje?

Ania: Mieliśmy duży problem z karteczką z napisem „imigrant”. Nie wiedzieliśmy, której z nich ją przykleić. Na końcu okazało się, że wszystkie są imigrantkami. Spotykając się osobiście z osobami z różnych kultur, łatwiej jest budować w sobie tolerancję.

MR: Czym się zajmujecie w kółku?

Natalia: Co roku organizujemy maraton pisania listów (<http://amnesty.org.pl/maraton/>) i w ten sposób pomagamy więźniom politycznym.

Krzysiek: Organizując maraton, pracujemy w grupach, każdy z nas mógł sobie wybrać bohatera, w sprawie którego pisaliśmy listy. Wcześniej czytaliśmy też Powszechną Deklarację Praw Człowieka i rozmawialiśmy o tym, które artykuły Deklaracji zostały naruszone w przypadku konkretnych osób.

Natalia: To było bardzo uczące, pokazało nam, jakie mamy prawa. W sumie było kilkanaście osób, do których pisaliśmy listy. Każdy mógł wybrać, do kogo będzie pisał list, czyj problem najbardziej go dotknął.

Krzysiek: W tym roku podczas maratonu liczba listów wysłanych w sprawie różnych osób była mniej więcej wyrównana, choć najwięcej dostał Albert Woodfox.

Wiktoria: Czasami pod wpływem tych listów udaje się coś zmienić, tak jak w przypadku Alberta Woodfoxa. Jesteśmy skuteczni.

MR: Dużo osób wzięło udział w Waszym maratonie?

Krzysiek: Wielu absolwentów przyszło do szkoły, ale też starsze osoby z samego Piątkowiska. Razem około 250–300 osób.

MR: Co jeszcze robicie?

Krzysiek: Byliśmy wolontariuszami, bibliotekarzami podczas Żywej Biblioteki przygotowywanej we współpracy z liceum w Pabianicach. Podczas biblioteki

można było spotkać się z księdzem kościoła ewangelickiego, muzułmanką, feministkami, lesbijką, weganką, Cyganką, osobą biseksualną.

MR: Z kim rozmawialiście?

Krzysiek i Natalia: Z wszystkimi. I mieliśmy możliwość zadania każdego pytania.

Wiktoria: To były bardzo ciekawe doświadczenia, można poznać wielu ludzi, z każdym porozmawiać. Każda osoba była bardzo ciekawa, bardzo dobrze to wspominam. Z niektórymi z tych osób nie możemy się spotkać na co dzień. Przed Żywą Biblioteką nie mieliśmy takich spotkań.

Natalia: Na pewno mijamy takie osoby na ulicy, też w szkole nie dowiemy się wszystkiego o wszystkich osobach, więc takie spotkanie i możliwość rozmowy to była pierwsza tego typu okazja. Takie spotkania rozwiewają nasze wątpliwości, to jest bardzo kształćące.

MR: Czy zajmowaliście się już tematem uchodźców?

Natalia: Mieliśmy lekcje, na których zostaliśmy postawieni w takiej sytuacji, w jakiej stawiani są uchodźcy. Dostaliśmy do wypełnienia dokumenty w języku greckim, mieliśmy wielki problem, żeby zrozumieć, co należy w nich podać. Zbliżyło nas to do sytuacji, w jakiej stawiani są uchodźcy.

Wiktoria: Robiliśmy to już dość dawno temu, na początku roku szkolnego, na początku całej debaty na ten temat.

Natalia: Temat uchodźców jest cały czas nagłaśniany w mediach, więc sami mamy wątpliwości, jak powinniśmy działać.

MR: Mieliście możliwość porozmawiania o tym w szkole?

Krzysiek: Mieliśmy ostatnio ten temat na lekcjach, wypisywaliśmy za i przeciw przyjmowaniu uchodźców oraz pisaliśmy wypracowanie na ten temat. Mieliśmy prawo określić swoje zdanie w tej sytuacji.

MR: Jakie jest Wasze zdanie?

Krzysiek: Bardzo zróżnicowane. Na początku, kiedy sprawa uchodźców dopiero się zaczęła, to większość osób była za, aby ich przyjąć. Potem zaczęły pojawiać się informacje o zamachach, były informacje o zajściach w Kolonii, to się zaczęło zmieniać.

Natalia: Media zaczęły zwracać uwagę, że za tym stoją uchodźcy. Jednak, w podobnych sprawach, jeśli robi to ktoś inny, to nie jest to tak nagłaśniane.

Ania: Trzeba na kogoś zrzucić winę, na całe zło na świecie i to, co się dzieje, i też częściowo za nasze błędy.

MR: Co myślicie o pomaganiu uchodźcom, którzy szukają schronienia w Europie?

Natalia: Moim zdaniem, powinniśmy pomagać takim ludziom, ale nie sprowadzać

ich tutaj, tylko pomagać im tam, gdzie są. Nie wiadomo do końca, kogo się sprowadza. Są osoby, które są gotowe zabijać w imieniu Boga. To jest niebezpieczne, dlatego pomaganie im tam, gdzie oni są, byłoby bezpieczniejsze dla mieszkańców Europy, w tym naszego kraju.

Krzysiek: Ogólnie jestem za tym, aby wpuścić uchodźców, ale najpierw kobiety z dziećmi i rodziny. Uważam, że to powinien być obowiązek każdego państwa w Unii Europejskiej. Kiedy słyszymy informacje o zamachach, to w większości stoją za nimi mężczyźni i ludzie się ich boją. Myślę jednak, że pewne minimum każdy kraj powinien przyjąć, to powinno być nadane z Unii Europejskiej. O większej liczbie powinien decydować rząd.

Wiktoria: Według mnie, też powinniśmy im pomóc, ale oni nie powinni nadużywać naszej gościnności. Powinny ich obowiązywać te same zasady co nas.

Ania: To są ludzie, którym powinniśmy pomagać. Każdy zasługuje na to, aby mieć swoje bezpieczne miejsce. Kiedy jeden z kolegów podczas lekcji powiedział, że wszystkich uchodźców należy przejechać ciężarówką, to mnie to bardzo dotknęło. Cały czas nie bierzemy pod uwagę tego, że kiedyś w Polsce też była wojna i Polaków przyjmowano w innych państwach, Polacy też uciekali przed wojną.

MR: Co o Waszym działaniach w kółku myślą Wasi rodzice? Wspierają Was?

Wszyscy: Tak.

Natalia: Moich rodziców bardzo zainteresował maraton pisanie listów i to, że taka szkoła w Piątkowisku zorganizowała coś tak wielkiego i pomocnego. Myślę też, że samo to, że rodzice wyrazili zgodę na nasz udział w tym wywiadzie, to jest sygnał ich wsparcia.

MR: Jakie jest Wasze marzenie związane z działaniami antydyskryminacyjnymi?

Natalia: Chciałabym pojechać tam, gdzie są przetrzymywane osoby ze względu na swoje poglądy i działania polityczne. Chciałabym odwiedzić więźniów sumienia i sprawić, aby przestali nimi być.

Wiktoria: Chciałabym móc porozmawiać z osobami, które zostały uwolnione dzięki pisaniu listów.

Krzysiek: Mnie się marzy konferencja wyznawców różnych religii i w ogóle różnych osób, takich jak w Żywej Bibliotece. Takie duże spotkanie, w Hiszpanii, na stadionie Barcelony. Ten stadion może pomieścić prawie 100 tysięcy osób. Chciałabym, żeby wszyscy mogli ze sobą rozmawiać, żeby każdy mógł dostać mikrofon i powiedzieć coś o sobie. Oczywiście, wszystko zamiast lekcji [śmiech].

Natalia: Ja bym zorganizowała w całej Polsce spotkania z rodzicami, nieobowiązkowe, ale dla chętnych. Spotkania mogłyby przybliżyć rodzicom to, jak można rozmawiać z dziećmi o równouprawnieniu i tolerancji. To w dużej mierze zależy od rodziców. Sytuacja w naszych domach bardzo wpływa na naszą osobowość. Jeśli nasi rodzice są tolerancyjni, to my również, bo bierzemy z nich przykład.

Ania: Dobrym pomysłem byłoby też pokazanie w innych szkołach tego, co robiliśmy tutaj i zachęcenie ich do takich działań. Myślę, że to jest dobre, ponieważ parę osób w naszej szkole potrafiło zmienić zdanie, potrafiło przyznać nam rację i nas wesprzeć w naszych działaniach.

MR: Macie poczucie, że coś się zmieniło wśród Waszych kolegów i koleżanek?

Ania: Pamiętam, że kiedy poszłam z listą poparcia dla przywrócenia naszej wystawy i poszłam do osób, których poglądy znałam i wiedziałam, że są na nie, one też się podpisały, mówiąc, że wystawa powinna być przywrócona, a nasze działania były słuszne.

Natalia: Ta zmiana odnosi się też do nas. W pierwszej klasie nie zwracałam uwagi na to, nie wiedziałam, co to jest tolerancja. Działania, które miały miejsce w naszej szkole oraz rozmowy na temat uchodźców, zmieniły moją postawę. Teraz jest tak, że wciągamy ludzi z zewnątrz i za rok będzie jeszcze więcej osób w kółku Amnesty. Myślę, że uda nam się dotrzeć do naszych rówieśników i przekonać ich do tego.

MR: Czy chcielibyście poznać młodzież, która robi podobne rzeczy jak Wy?

Krzysiek: Na pewno.

Natalia: Tak. Fajnie byłoby poznać to, co robią inni i jak to wszystko widzą.

Krzysiek: Może by więc zrobić spotkanie wszystkich kółek Amnesty International. Może to spotkanie zorganizujemy tym razem na stadionie w Madrycie [śmiech].

MR: Coś jeszcze na koniec chcecie powiedzieć?

Natalia: Zastanawiam się nad tym, czy jednak nie stało się dobrze. Ten cały hejt, który nas spotkał, to w sumie poszło na całą Polskę, dużo osób się dowiedziało, że w ogóle można robić takie równościowe projekty, można o tym mówić w szkole. Są szanse, że jeżeli ten temat już teraz zacznie się poruszać w szkołach, to ludzie zaczną na to inaczej patrzeć. Im wcześniej czegoś się dowiedzą, tym może prędzej zmienią swoje zdanie. Czasem nasze poglądy wynikają z tego, że czegoś nie wiemy. Ludzie wierzą często w stereotypy.

MR: Dziękuję Wam za rozmowę.

ANIA, KRZYSIEK, NATALIA I WIKTORIA – uczennice i uczeń Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Piątkowsku, działają w szkolnej grupie Amnesty International.



Hania, Julian, Karolina, Miłosz i Zuza

**Jeśli ktoś chce się
zaangażować,
to zapraszamy!**

Marta Rawłuszko: Jak to się stało, że zaczęliście działać w lokalnej grupie Amnesty?

Ania: Zawsze dużo osób chwaliło to, co się dzieje na spotkaniach grupy. Tematyka praw człowieka zawsze mnie interesowała, więc w momencie, kiedy miałam więcej siły, zdecydowałam się, aby działać w ten sposób. Fajnie, że była taka możliwość w szkole, razem z nauczycielami. Fajnie, że nauczyciele chcieli nam pomóc.

Miłosz: W pierwszej klasie byliśmy trochę nieśmiali. Pani na WOSie mówiła o tym, że prowadzi taką grupę, powiedziała „przyjdźcie”. W pierwszej klasie nikogo nie znałem, trochę się bałem, poszedłem dopiero w drugiej. Zgadałem się z Hanią, że będziemy chodzili razem. I mi się spodobało. Wiedziałem już, że to jest to, że chcę to robić.

Zuza: Ja dołączyłam niedawno, Ania mnie namówiła.

Hania: Dla mnie to się zaczęło od maratonu pisania listów w pierwszej klasie. Jeszcze wtedy nie działałam w szkolnej grupie, ale zdecydowałam się przyjść i zobaczyłam, że to działa. W drugiej klasie namówiłam koleżankę, żebyśmy poszły na kółko i zostałam.

MR: Spotykamy się w momencie, kiedy już nie jesteście uczniami gimnazjum. Chodźcie do innych szkół, a temat praw człowieka z Wami pozostał.

Ania: Myślę, że to się po prostu stało dla nas ważne. Widzimy, że nasze działania mają wpływ, oddźwięk i chcemy to kontynuować. Negatywne reakcje, których doświadczyliśmy, nas motywują, pokazują, jak wiele jest jeszcze do zrobienia. I trzeba jeszcze sporo się nauczyć, żeby można było rozmawiać o tym z innymi, pokazywać im naszą perspektywę. Dla mnie to jest takie ciągłe doskonalenie się jako osoby i aktywistki.

Miłosz: Po dwóch latach w kółku szkolnym moje poglądy się skryształizowały i poszerzyły. Dowiedziałem się dużo więcej. Teraz właściwie nie wyobrażam sobie, żebym nie mógł być aktywistą lub żebym nie działał społecznie. To mi jakoś otworzyło oczy, poszerzyło horyzonty i nie potrafię się zamknąć z powrotem. To jest po prostu taka część mnie, której bym nie oddał.

Hania: Nie ukrywam, że jestem bardzo przywiązana do osób z grupy. Kiedy

działamy razem, to wszystko nabiera większego sensu. Nasza grupa pomaga mi w otworzeniu się na różne rzeczy i dodaje odwagi, której często mi brakuje. Po prostu jest częścią mojego życia.

Zuza: Tu chodzi bardzo o moje poglądy i o to, co chcę robić w życiu. Uważam, że to, co robimy jako grupa, jest słuszne. To jest główny powód, dla którego tutaj jestem. Ale drugą ważną częścią jest to, że są tu moi przyjaciele, że działamy razem, mamy bardzo dobry kontakt.

MR: Przeciwdziałanie dyskryminacji to szeroki temat. Czy jest coś, co jest w nim dla Was szczególnie ważne?

Ania: Dla mnie to są tematy, które się ze sobą przeplatają i nie ma takiego, który jest dla mnie ważniejszy niż inny. Jeśli patrzymy na dyskryminację wobec kobiet, patrzymy na mizoginię, to widzimy, że takie same schematy pojawiają się potem np. w homofobii, uprzedzeniach wobec mężczyzn, którzy mają cechy „kobiece”. Te tematy się przeplatają w takim stopniu, że nie da się rozmawiać o jednej rzeczy, zapominając zupełnie o innych. Myślę, że powinniśmy się jak najwięcej dowiedzieć o wszystkich wątkach i działać.

Miłosz: Teraz mam tak, że kiedy są jakieś akcje, to zawsze w nie wchodzę, nawet jeśli nie znam do końca szczegółów. Biorę wszystko i staram się zaangażować, nie robić rzeczy na pół gwizdka. Nie ukrywam jednak, że lubię robić akcje na tematy związane z prawami osób LGBT.

Ania: Ja mam podobnie, ale myślę, że to dlatego, że tutaj najwięcej wiem i mam dużo do powiedzenia, więc w tym temacie czuję się komfortowo.

Karolina: Ja akurat nie mam tematu, który byłby dla mnie najbliższy, wszystkie są dla mnie ważne. Ciężko mi coś wybrać.

MR: Jakie działania antydyskryminacyjne, które organizowaliście lub w których braliście udział, wspominacie jako dla Was najważniejsze?

Ania: U mnie dużo zmieniła Żywa Biblioteka. Bardzo mi się spodobało za pierwszym razem i pojechałam na nią jeszcze raz. Miałam wtedy możliwość porozmawiania z jej organizatorką, która powiedziała nam o tym, że bibliotekę można zorganizować samodzielnie. Naprawdę mnie zmotywowała, żeby się tym zająć i zorganizowaliśmy to. Pamiętam, że kiedy poszłam do liceum, to byłam rozczarowana, że tam nic takiego się nie dzieje. Dlatego wróciłam do naszej grupy z pomysłem, aby to zrobić. Myślę, że to jest coś, bez czego nie mogę teraz żyć. Skoro nic się nie działo, to musiałam to sama zrobić.

Karolina: Dla mnie przełomowym projektem była „Równa szkoła”. To mi uświadomiło, że możemy spotkać się z głosami krytyki. Wcześniej działaliśmy tylko w przestrzeni szkoły, nie wychodziliśmy na zewnątrz. To było od nas dla nas, działanie na małą skalę. Nikt nas nie oceniał i nie słyszeliśmy innych głosów. Kiedy zrobiliśmy projekt „Równa szkoła”, to się okazało, że możemy się spotkać

z krytyką, że mamy kontakt ze światem zewnętrznym, to wyszło dalej. Mnie to uświadomiło, że chcę o to walczyć, że chcę być właśnie po tej stronie. Utwierdziło mnie to w tym, że to jest dobra decyzja. Poczułam się wzmocniona i gotowa na konfrontację ze światem. To był dla mnie przełomowy moment.

Ania: Gdy wiemy, że to jest kontrowersyjny temat, to też wiemy, że to jest temat, o którym trzeba rozmawiać. To jest temat, o którym trzeba edukować. Trzeba wyjść do kogoś, coś pokazać, zrobić warsztaty, konferencję.

Miłosz: Miałem świadomość, że to, co robimy, może być kontrowersyjne, ale miałem takie wrażenie, że robię coś fajnego. Myśl, o tym, że to dla innych może się wydawać czymś, czego nie powinienem robić lub im się nie podoba, nie trafiała do mnie. Brałem to na poważnie, ale nie było to coś, co mi przeszkadzało.

Zuza: Większość z nas zdaje sobie sprawę, że nasze poglądy mogą wydawać się kontrowersyjne w całym kraju. Każdy ma świadomość tego, co robi, to są świadome poglądy.

Ania: To jest też śmieszne, że takie tematy nazywa się kontrowersyjnymi. One dotyczą takich podstawowych rzeczy, że każdy człowiek jest równy i tak powinien być traktowany. Dla nas to jest temat oczywisty.

Karolina: To jest też tak, że kiedy uważamy, że coś jest słuszne, to fakt, czy się spotkamy z krytyką, czy nie, nie ma znaczenia.

MR: Jesteście teraz w szkołach ponadgimnazjalnych? Kontynuujecie w nich to, co robiliście w gimnazjum?

Miłosz: Założyłem u siebie szkolną grupę Amnesty. Bo jak mógłbym tego nie zrobić [śmiech]. Są tam ludzie, których przyciągnąłem. Nie jest ich dużo, ale mogę liczyć na ich pomoc. Zrobiliśmy akcję podczas Dni Szkoły i jako kółko zorganizowaliśmy warsztaty o rolach płciowych w społeczeństwie, rozmawialiśmy o stereotypach, o tym, jaka jest ich rola, co to jest płeć biologiczna, kulturowa, czym to się różni. To były warsztaty, które trwały dwie godziny. Były osoby, którym to się podobało, ale też były takie, które na nas potem krzywo patrzyły, pojawiły się epitety „lewackie k**wy”. Ten epitet non stop się pojawia.

Ania: Ludzie z pabianickiego ONR robią zdjęcia różnym działaniom i wrzucają to na fejsa, ale później wszystko usuwają.

Karolina: W internecie nakręcają całą wojnę, a po dwóch miesiącach tego nie ma. Jeśli ktoś teraz zacznie przeglądać ich tablicę, to są tylko posty o pieskach, żołnierzach wyklętych i samotnych matkach.

Ania: Chciałam znaleźć wpis mojego obecnego nauczyciela, który ostro protestował na tej stronie, ale tego już nie ma. To jest nauczyciel, który działa w ONR i uważa, że to okropne, co my robimy.

Karolina: Chodzę z Anią do szkoły, część ludzi jest za naszymi działaniami, część jest przeciw, ale odsetek tych, którzy działają po jednej lub drugiej stronie, to jest mniejszość. Zdecydowana większość albo ma poglądy, ale nic z nimi nie

robi, albo jest zupełnie obojętna. Temat praw człowieka, dyskryminacji – to ich kompletnie nie obchodzi. Dla nas to jest część życia, dla nas to jest ważne. Czasem mam wrażenie, że chętnych do działania łatwiej bym znalazła wśród znajomych mojej mamy niż wśród swoich.

Ania: Ja to samo widzę.

MR: Czy macie jakieś pomysły na działania związane z postawami wobec uchodźców?

Ania: W szkołach powinno się zrobić porządną edukację na ten temat. Niestety są nauczyciele, którzy cały czas bardzo negatywnie wypowiadają się na ten temat, ukazują uchodźców w bardzo negatywnym kontekście. I kiedy cały czas słyszymy rzeczy negatywne, tylko to, co złe, to skupiamy się na tym.

Zuza: Mam nieodparte wrażenie, że kiedy tylko mowa o uchodźcach, to wszyscy mają podejście typu „to nie ludzie”.

MR: Wczoraj zorganizowaliście pikietę w Łodzi. Protestowaliście przeciwko wykorzystywaniu uchodźców jako karty przetargowej w polityce.

Bogusława: Tak. I była część osób, która nie chciała z nami rozmawiać, śpieszyli się, nie interesowali tematem. Ale były też osoby, które się bardzo wzruszyły i bardzo nam dziękowały, że wyszliśmy na ulicę. To było niesamowite, że ostatecznie było więcej pozytywnych niż negatywnych komentarzy.

Ania: Tak. Osoby same pytały, czy mogą wziąć ulotkę, bo nie do końca wiedzą, co się dzieje, chcą poczytać. Jeśli jest nawet kilka osób, do których można dotrzeć, to zawsze warto robić tego typu rzeczy.

Anna: Osoby, które mają skrajne poglądy, które myślą, że wszystko, co obce, jest niedobre, takie osoby trudno przekonać do uchodźców i uchodźczyń. Ale jest sporo osób, które nie mają radykalnych poglądów, ale się boją. I to jest pole do działania – osvajanie strachu. Mogę zrozumieć, że to jest coś nowego, rozumiem, że ktoś się może bać. Nie wierzę, że to są ludzie z gruntu źli. Myślę, że oni nie znają tematu, nie wiedzą różnych rzeczy i dodatkowo są stale bombardowani negatywnymi informacjami. Myślę, że tu jest pole do działania – mówić, kto to jest, co znaczy ta sytuacja.

Zuza: Ludzie są przerażeni też ich religią, samym islamem. Słyszysz się o zamachach i się generalizuje – to są terroryści.

MR: Czy ten temat funkcjonuje wśród Waszych rówieśników?

Wszyscy: Tak.

Ania: Tak, niestety tak. Ludzie się często wypowiadają spontanicznie, na przerwach, na lekcjach. U mnie na WOSie pani zapytała, o czym chcemy rozmawiać, ktoś powiedział, że chce rozmawiać o imigrantach. I zaczęła się fala, ludzie zaczęli się nakręcać, nawet pani nie była w stanie nad tym zapanować. Ludzie mówili

cały czas „nie, nie, nie”, powtarzali to, co słyszeli w mediach.

Miłosz: Mam taką renomę obrońcy praw człowieka i czasem jest tak, że podchodzą do mnie ludzie z mojej klasy i nagle ktoś chce rozmawiać na ten temat. Ale potem okazuje się, że nie mają żadnych informacji. I kiedy podaję konkretne argumenty, na które oni nie potrafią odpowiedzieć, to kończą rozmowę.

Ania: Mam wrażenie, że to są osoby, które nie znają wielu faktów i są negatywnie nastawione do wszystkiego. Ja mam taki sam problem. Kiedy chciałam z nimi podyskutować, to kiedy podawałam konkretne argumenty, oni się zamykali. I nie mam pojęcia dlaczego, nie rozumiem tego. Mam wrażenie, że oni też uważają, że to jest ważna sprawa, ale podchodzą do tego inaczej niż my. Rozumiem to, że dla nich Polska jest ważna, że ważny jest kraj, w którym mieszkamy, rozumiem, że powinniśmy dbać o nasz patriotyzm, ponieważ się tutaj urodziliśmy i że oni chcą celebrować ten fakt. Dla mnie to jednak nie oznacza, że trzeba się zamknąć na wszystko, co inne.

Miłosz: Mam w klasie kolegę, który ma inne poglądy niż ja. Ostatnio wyniknęła między nami rozmowa o karze śmierci. Mamy zupełnie inne opinie na ten temat, ale nie obrzucaliśmy się błotem, na zasadzie „ty jesteś głupi”. Zaczęliśmy spokojnie rozmawiać, pokazywać swoje racje, on mnie przekonywał do swoich. To była rozmowa na poziomie, skończyliśmy ją i między nami jest w porządku. Na zasadzie: ty myślisz inaczej, ja myślę inaczej, ale to jest ok.

Karolina: Czasem jest bardzo różnie. Mam kolegę w klasie, który ma bardzo prawicowe poglądy, wspiera PiS, jest dość konserwatywny. Różnimy się, ale też dość często dyskutujemy np. o kościele. Stajemy na przerwie i rozmawiamy, on mi powie, co myśli, ja powiem, co myślę, i nadal jesteśmy ziomkami w klasie i pomagamy sobie w innych sprawach. On mnie w życiu nie obraził, nie poczułam agresji z jego strony, żadnego hejtu. On po prostu ma inne poglądy ode mnie. Ale jest też inna część klasy, która ma inne poglądy i koncentruje się na hejcie, na tym, żeby wylać swoją złość. To są osoby, które nie są otwarte na inne racje. Ten mój kolega jest w stanie powiedzieć „ok, tego nie wiedziałem, to trochę zmienia moje poglądy”. A są osoby zamknięte na wszystkie argumenty, które nie chcą dyskutować, tylko się pokłócić.

MR: Co byście polecieli młodzieży w Waszym wieku, które jest zainteresowana tematem przeciwdziałania dyskryminacji?

Ania: Ja bym poleciła poczytanie materiałów, które są dostępne za darmo na różnych stronach internetowych, np. na stronie KPH lub na Waszej (TEA). Tam jest dużo ciekawych materiałów, wiem, bo sama przeglądałam. Zaczęłabym więc od poczytania na ten temat, a później zaprosiłabym do wstąpienia do naszej grupy.

Miłosz: Ja bym tę osobę zaprosił na jakieś nasze spotkanie. Na pewno wziąłbym taką osobę na maraton pisania listów. Próbowalbym w rozmowie zaciekawić ją naszymi działaniami.

Ania: Poleciłabym Żywą Bibliotekę. To jest bardzo przystępna forma, można porozmawiać o tym, co ciebie interesuje. I kiedy widzisz osobę na żywo, która o sobie opowiada, to może cię zmienić. Miałam kolegę, to jest chłopak mojej koleżanki, mamy różne poglądy. On na początku nie chciał uczestniczyć w Żywej Bibliotece, w końcu poszedł, a potem sam był zdziwiony, mówił „jaka to była super osoba, ile ona miała ciekawego do powiedzenia, kto by się spodziewał”.

Karolina: Nie wiem, czy bym poleciła Żywą Bibliotekę na początek. Ja na początku się stresowałam. Jestem otwarta, ale raczej w grupie, wśród osób, które znam. I jak sobie pomyślałam, że mam pół godziny na rozmowę z kompletnie obcą osobą, to nie wiedziałam, o czym będziemy rozmawiać, myślałam, że tam będzie 15 minut martwej ciszy. Na pierwszej mojej Żywej Bibliotece miałam 13 lat i się bardzo wstydziałam. Nie każdemu jest łatwo porozmawiać z osobą, której się nie zna. Polecam więc maraton. Zabrałabym taką osobę też na warsztaty antydyskryminacyjne. Warsztaty to jest bardzo dobry pomysł.

Zuza: Maraton jest świetną sprawą, ponieważ pisze się w konkretnej sprawie, a później można zobaczyć, że to działa na drugim końcu świata.

MR: A polecacie coś na momenty zwątpienia? Kiedy słyszy się krytykę czy hejt?

Karolina: Trzeba mieć grupę. Gdybym była sama, to bym się załamała i odešla, i przestała działać. Ale kiedy byliśmy razem, to zawsze w końcu ktoś mówił „przestań, to nieprawda, przecież my wiemy, że robimy dobrze”. Myślę, że to najważniejsze, żeby mieć wspierające osoby wokół siebie.

Ania: I trzeba mieć świadomość, że robimy dobrze, że są powody, dla których działamy i trzeba je sobie przypominać. I nawet kiedy jest nam ciężko, to zawsze są osoby, którym jest jeszcze ciężiej.

Miłosz: Dam przykład mojej szkoły, bo to był jedyny moment, kiedy miałem wątpliwości co do tego, co robię. Robiliśmy coś, co było i wciąż jest dla mnie ważne. Ktoś się z tym nie zgodził i nas zaatakował, to była chwila, kiedy zastanawiałem się, czy jeśli spotkaliśmy się z taką „krytyką”, to czy postępujemy dobrze. Postępowaliśmy. Przeszkody na drodze są zawsze i nie można ich wszystkich ominąć. W takich chwilach warto sobie wszystko przemyśleć i, co najważniejsze, nie poddawać się, bo nasze działania mogą tylko poprawić sytuację, a nie ją pogorszyć. Zawsze wyjdzie się z tego silniejszym i bardziej doświadczonym. Tak było w moim przypadku – teraz jestem przygotowany.

MR: Chodziło o przypomnienie sobie argumentów „za”?

Miłosz: Myślę, że jeśli się wątpi, to warto po prostu jeszcze raz od nowa zobaczyć, czy nadal jest to dla nas ważne.

Karolina: Tak, ważne jest też zobaczyć, czy robię coś, ponieważ robią to moi znajomi i to jest jedyny powód, czy też dlatego, że to jest dla mnie ważne. Osoba, która traktuje takie działania jedynie jako okazję do spotkań towarzyskich, będzie częściej wątpić.

MR: Wasze marzenie związane z prawami człowieka?

Karolina: Chciałabym, aby nasze działania przestały być kiedyś potrzebne.

Ania: Chciałabym, aby więcej osób było zainteresowanych takimi inicjatywami, żeby zobaczyli, że takie rzeczy działają, przynoszą efekt i żeby brali w tym udział.

Miłosz: Ja mam taką wizję, żebyśmy przekształcili się w grupę łódzką, skoro i tak jesteśmy jedyni w województwie. Chciałabym, aby było nas więcej.

Julian: Mam podobnie jak Miłosz.

Zuza: Chciałabym, aby ludzie byli bardziej świadomi tego, co się wokół nich dzieje.

Hania: Ja bym chciała, żeby ktoś, kto się wypowiada i ma inne poglądy od naszych, żeby robił to kulturalnie i nas nie obrażał. Kiedy poszłam do liceum, spotkałam się już z bardzo niemiłymi wypowiedziami. Chciałabym, aby nie było takiej nienawiści. Jeśli ktoś coś ma do powiedzenia innego, to żeby to powiedział, ale kulturalnie.

MR: Szkoła powinna stwarzać przestrzeń na kulturalną dyskusję? Rozmowę na argumenty?

Hania: Jak najbardziej.

Karolina: Ale to by musiał prowadzić nauczyciel, który ma o tym pojęcie. Bo u nas kiedy miała być dyskusja, to łatwo to przeszło w kłótnię.

Ania: W mojej szkole teraz się nic dzieje, jeżeli chodzi o tę tematykę. Jeśli my czegoś nie zrobimy, to tego nie ma. Szkoły w dużym stopniu ignorują ten temat.

Zuza: U mnie też tak jest.

Ania: Większość inicjatyw wychodzi od uczniów.

Karolina: A jeśli to by była inicjatywa dyrektora, to odzew ze strony uczniów byłby większy. Ziomków w naszym wieku oni i tak nie posłuchają.

Miłosz: Myślę, że obowiązkiem szkoły jest stworzenie takiej przestrzeni. W końcu na rękach szkół spoczywa część odpowiedzialności za wychowanie młodych ludzi i wpojenie im choćby podstaw szacunku, kultury i tolerancji dla drugiej osoby.

MR: Czy chcecie coś powiedzieć na koniec tej rozmowy?

Miłosz: Jeśli ktoś chce się zaangażować i jest z Łodzi i okolic, to zapraszamy!

Karolina: Jesteśmy mili i zawsze mamy jedzenie.

Ania: I gramy w fajne gry.

MR: Bardzo Wam dziękuję za rozmowę.

ANIA, HANIA, JULIAN, MIŁOSZ, KAROLINA i ZUZA – absolwenci i absolwentki Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Piątkowisku, członkowie i członkinie lokalnej grupy Amnesty International. W rozmowie wzięły też udział nauczycielki: Bogusława Groblewska-Durajska oraz Anna Kusiak.

The background is a solid green color with a white line-art pattern of stylized leaves and flowers. The leaves are elongated and pointed, while the flowers are circular with three petals. The pattern is dense and covers the entire background.

18 grudnia

**Międzynarodowy
Dzień Migrantów**



Piotr Bystrianin

**Państwo polskie powinno
przyznać się do tego,
że nie wie, jak integrować
uchodźców i zacząć się
tego uczyć**

Marta Rawłuszko: Jakie są najpilniejsze potrzeby związane z edukacją dzieci uchodźczych mieszkających w Polsce?

Piotr Bystrianin: Nie wiem, od czego zacząć [cisza]. Na pewno istnieje problem w szkołach, do których chodzą dzieci pochodzące z różnych kultur. W takiej sytuacji potrzebna jest większa liczba asystentów międzykulturowych mówiących w różnych językach. To na przykład sytuacja szkoły w Podkowie Leśnej, do której chodzą dzieci z Ośrodka dla Cudzoziemców na Dębaku. Powinno tam być przynajmniej trzech asystentów szkolnych. Zazwyczaj w takich szkołach jest jedna taka osoba lub nie ma jej wcale. Problemem jest to, że ustawa o systemie oświaty nie przewiduje takiej sytuacji. Szkoła może ubiegać się o środki z gminy na asystentów, ale gmina może tych pieniędzy nie dać.

MR: Mówisz o sytuacji, kiedy do jednej szkoły chodzą dzieci z Czeczenii, Ukrainy...

PB: ...Wietnamu, Syrii.

MR: A asystentką kulturową jest np. Ukrainka?

PB: Tak. Należy dostosować liczbę asystentów do liczby dzieci. Są w Polsce szkoły, gdzie uczą się tylko dzieci czeczeńskie. Wtedy jeden asystent czeczeński wystarczy. Ale mamy też szkoły, w których mamy dzieci z różnych kultur – to dobrze, ale potrzebne jest tam wsparcie wielu osób. W większych miastach, np. w Warszawie, mogłyby to być osoby zatrudnione na wyższym poziomie niż pojedyncza szkoła, aby z pracy jednego asystenta mogło korzystać kilka szkół, zgodnie z ich realnymi potrzebami. Zatrudnienie asystenta dla jednej szkoły, w której jest trójka dzieci z Syrii, może być zbyt kosztowne. Problem można rozwiązać, zatrudniając kilku asystentów z kompetencjami w językach arabskich dla całego miasta. Wtedy można by dysponować ich czasem tak, aby wspierali kilka szkół.

MR: Co z mniejszymi ośrodkami?

PB: Tutaj to głównie problem pieniędzy. Zwracają się do nas czasem mniejsze szkoły z prośbą o pomoc w znalezieniu takiego asystenta, polecenie kogoś

z odpowiednimi kompetencjami. Znamy takie osoby, ale też wiemy, że za proponowane stawki oni nie zdecydują się na taką pracę. To jest ciężka robota.

MR: A jakie jest wynagrodzenie?

PB: Poniżej McDonald'sa.

MR: Czyli potrzebujemy większej liczby asystentów i większych środków na ich godne wynagradzanie?

PB: W tych ludzi trzeba inwestować, trzeba ich szkolić. Jeżeli w nich inwestujemy, to dobrze, aby oni nie szukali cały czas innej pracy, tylko żeby praca w szkole to mogło być dla nich coś na dłużej. Dodatkowo, asystenci są słabo umocowani w strukturze szkoły. Nie wiadomo do końca, co taka osoba może, w jakiej jest relacji do innych nauczycieli, czy coś może, czy też nie ma nic do powiedzenia.

MR: A co z nauczycielami?

PB: Tutaj wyzwaniem jest ich szkolenie. W programach kształcenia nauczycieli nie ma wątków międzykulturowych, międzyreligijnych, antydyskryminacyjnych i równościowych. Te osoby zwykle są zupełnie nieprzygotowane do prowadzenia klas wielokulturowych lub, kiedy pracują w klasach jednorodnych, aby rozmawiać o wielokulturowości z dziećmi. To spory problem w kontekście obecnej nagonki na uchodźców.

MR: Powiedziałeś wcześniej, że to dobrze, kiedy do jednej szkoły chodzą dzieci z różnych kultur. Dlaczego?

PB: Mamy wtedy do czynienia z różnorodnością, a nie dwukulturowością. W drugiej sytuacji łatwo o opozycję my-oni, wyraźnie zarysowany podział. Jest parę szkół w Polsce, które funkcjonują obok ośrodków dla uchodźców, w których, w proporcji pół na pół, uczą się dzieci polskie i czecheńskie. W takiej sytuacji nie ma mowy o integracji, to są dwie oddzielne grupy. Ponieważ te szkoły funkcjonują tylko dzięki tym czecheńskim dzieciakom, czy raczej subwencji, którą na ich edukację otrzymują, ich interesem nie jest, aby ten stan zmienić.

MR: Co z nauką języka polskiego jako języka obcego?

PB: Kolejny problem. Ostatnio rozmawialiśmy z kimś z MEN, jeszcze za czasów poprzedniej ekipy rządzącej. Argumentowaliśmy, że potrzebnych jest więcej godzin języka polskiego jako języka obcego. Urzędnicy odpowiedzieli, że dzieci mają tyle zajęć w szkole, że nie będą miały to na to czasu i energii. Nasze stanowisko jest takie, że jeśli do szkoły wchodzi dziecko uchodźcze, które nie zna języka polskiego, to nie ma sensu, aby chodziło na historię czy biologię, skoro i tak nie ma szansy zrozumieć tego, co na tych lekcjach się dzieje. Potrzebne jest intensywne nauczanie języka polskiego przez pierwsze 3 lub 6 miesięcy. To powinien być czas

na łatanie luk edukacyjnych i wyrównywanie różnic programowych. Niestety takich rozwiązań w Polsce nie ma. Nierozwiązany jest też problem oceniania dzieci i ewaluacji szkół. Dziecko cudzoziemskie, które nie zna języka polskiego, w oczywisty sposób zaniża średnią klasy. Klasa zaniża średnią szkoły, a szkoła gorzej wypada w rankingach. Rankingi dla dyrekcji, rodziców i nauczycieli są ważne, a mechanizm ten nie zachęca, aby te dzieci do szkoły przyjmować.

MR: Co z subwencją oświatową? Szkoły, w których uczą się dzieci niemówiące po polsku, otrzymują wyższe środki z budżetu państwa. Pieniądze nie są znaczone, więc samorządy i szkoły mogą je dowolnie wydawać.

PB: Jest dokładnie tak, jak mówisz. To od zawsze był problem i tu się nic nie zmieniło. Nie ma też badań na temat tego, jaka jest skala tego zjawiska.

MR: Czy problemy, o których mówisz, po prostu zintensyfikują się w momencie, kiedy większa liczba uchodźców przyjedzie do Polski czy też dojdą jakieś nowe sprawy?

PB: Coraz ważniejsza jest kwestia jakości działań organizacji pozarządowych. Widzimy, że pojawia się „kasa na uchodźców” i coraz więcej organizacji chce coś robić na ich rzecz. W wielu przypadkach to będzie „skok na kasę”. Pojawi się sporo dodatkowych szkoleń dla nauczycieli i szkół. I będą to robili ludzie, którzy się na tym nie znają. Znamy ten mechanizm i obawiamy się intensyfikacji tego problemu. Ważne jest to, że szkoła, która otrzyma kiepskiej jakości warsztat, zniechęca się do tego typu działań, trudniej jest namówić ją do kolejnej współpracy. My sami przy okazji ostatnich konkursów FAMI (Krajowy Fundusz Azyłu, Migracji i Integracji), oraz „konkursu na uchodźców” zorganizowanego przez Fundację Batorego dostawaliśmy dziwne propozycje partnerstw. Ktoś, wiedząc, że długo działamy w tym obszarze, chciał wzmocnić swoją pozycję.

MR: Za chęcią działania mogą też stać dobre intencje?

PB: Tak, ale ludzie często porywają się na coś, o czym nie mają żadnego pojęcia. Brakuje pokory, żeby najpierw pójść na wolontariat, zdobyć przez trzy miesiące doświadczenie, popracować w ośrodku dla uchodźców. Nie wystarczy wyłącznie poczytanie książek, obejrzenie kilku filmów. Bardzo mocno zachęcam wszystkie osoby, które chcą zajmować się tym tematem, aby szukały praktycznych doświadczeń. To niezastąpione.

MR: Czy obecnie poszukujecie wolontariuszy?

PB: Tak, ale nie do pracy w szkołach. Ostatnio szukaliśmy osób, które się zajmują podstawowym poradnictwem na tzw. pierwszej linii. Nie trzeba mieć żadnego specjalistycznego wykształcenia, trzeba znać jakiś język obcy, przyjść do nas na szkolenie i po prostu wdrażać w pracę. W tej chwili szukamy osób, które chciałyby

zostać lektorami języka polskiego na kursach dla cudzoziemców. Do tego również nie trzeba mieć specjalnego wykształcenia ani doświadczenia. Przygotowanie wolontariuszy do dobrego wykonywania pełnionych w fundacji zadań bierzemy na siebie.

Chciałbym jeszcze wrócić do edukacji i powiedzieć, że nie sposób jej oddzielić od działań integracyjnych w ogóle i od pomocy socjalnej dla uchodźców. Jeśli dziecko nie ma warunków do nauki, to po prostu z edukacji wypada. I to jest duży problem, ponieważ programy integracji są w Polsce nierealistyczne i nieskuteczne. Znam wiele przypadków, kiedy dzieci nie zdawały do kolejnych klas, były coraz starsze, coraz trudniej im było uczyć się na lekcjach z młodszymi dziećmi. Nie dostały odpowiedniego wsparcia, wypadły ze szkoły. W ten sposób przyczyniamy się do marginalizacji uchodźców.

MR: O jakich kwestiach socjalnych mówisz? Miejsce do nauki, jedzenie, dojazd do szkoły?

PB: To jest kwestia podstawowej stabilizacji życiowej. Dziecko, nieważne z jakiej kultury się wywodzące, do rozwoju potrzebuje stabilizacji i bezpiecznych warunków życia. Dzieci uchodźcze tego nie mają. Najpierw są w procedurze starania się o status uchodźcy i nie wiedzą, czy tutaj zostaną. Później, jeżeli dostaną status, ich rodziny mają prawo do pomocy tylko przez rok. To zdecydowanie za krótko. Po tym roku, te dzieciaki razem z rodzicami najczęściej wyjeżdżają i tułają się po Europie. Jadą do Niemiec, Holandii, Belgii czy Szwecji, gdzie są lepsze możliwości znalezienia pracy, gdzie mają rodziny czy znajomych. W międzyczasie mogą zostać deportowane do Polski. Te dzieci często nie nauczą się dobrze żadnego języka, również języka swoich rodziców.

MR: Pomysł na rozwiązania?

PB: Można by do jutra o tym rozmawiać. Polska powinna przyznać się do tego, że nie wie, jak integrować uchodźców. Programy integracji w Polsce są nieskuteczne i dlatego ludzie będą z Polski wyjeżdżać. Konieczna jest zmiana myślenia. Rodzinę uchodźców powinno się traktować jako rodzaj inwestycji, inwestycji w kolejne pokolenia. Powinno nam zależeć, aby młodzi uchodźcy zdobyli odpowiednie wykształcenie, zintegrowali się, założyli tutaj rodziny i nie byli klientami pomocy społecznej. Staramy się to mówić zawsze i wszędzie – demografia. Raporty GUS jasno pokazują, że za 35 lat będzie 4,5 miliona mniej Polaków, którzy będą coraz starsi. Teraz na 10 osób wieku produkcyjnym mamy 2 osoby na emeryturze, a za 35 lat tych osób będzie 6. Żadne inne kraje w Unii Europejskiej, czy na świecie, które były w podobnej sytuacji społeczno-gospodarczej, nie wyszły z tych trudności w inny sposób niż otwierając się na migrantów. Polskę więc też to czeka i jeżeli nie zaczniemy tego robić stopniowo, nie zaczniemy zmieniać systemu i uczyć się, jak integrować ludzi, grozi nam katastrofa. Katastrofa na poziomie demografii

lub marginalizacji w momencie, kiedy zaczniemy masowo przyjmować ludzi, bo będzie to już nieuniknione.

MR: Nie spotkałam się do tej pory z takimi wypowiedziami. Argumenty za przyjęciem uchodźców to raczej zdania typu „musimy im pomóc”. Nie słyszałam twierdzeń „chcemy, aby tu zamieszkali razem z nami, bo to będzie dla nas dobre”.

PB: Racja.

MR: Ten nieskuteczny program integracji, który mamy w Polsce – jak on wygląda?

PB: W ramach ustawy o pomocy społecznej przewidziany jest tzw. indywidualny program integracyjny. Jego założenia są całkowicie nierealistyczne. To jest nieudana kopia angielskich programów, które, podobnie jak w Polsce, trwają tylko rok. Różnica jest taka, że angielski jest o wiele prostszy niż język polski, więcej ludzi go zna i przez rok można się go nauczyć. Uchodźcy, którzy trafiają w ramach przesiedleń do Anglii, trafiają do mieszkania, w którym zwykle zostają. Opiekuje się nimi pracownik odpowiedzialny za integrację, który pracuje maksymalnie z 5 rodzinami. W Polsce pracownik Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR) zajmuje się zwykle 30 rodzinami. Polski system działa na zasadzie: skoro musi być jakiś program integracyjny, to go zrobimy tak, żeby nikt się nie przyczepił. I tak tymi zasobami nie można zrobić zbyt wiele. Program zamiast do integracji prowadzi do marginalizacji. I niewiele się zmieniło w tej sprawie od momentu, kiedy zacząłem pracować z uchodźcami, czyli od 2006 roku. W Polsce nie ma podstawowych dokumentów dotyczących polityki migracyjnej i integracyjnej – dokumentów, które powinny być podstawowym wyznacznikiem dla wszystkich instytucji publicznych w kraju. Nigdzie np. nie ma zapisów, czego oczekujemy od cudzoziemców, którzy tutaj przyjeżdżają, np. tego, że mają uczyć się języka polskiego czy szanować polskie prawo i obyczaje.

MR: Co z pomocą finansową dla uchodźców?

PB: Osoby starające się o status uchodźcy, mieszkające w ośrodkach otrzymują 70 złotych miesięcznie kieszonkowego. Duża część z nich chce mieszkać w innym miejscu i ubiega się o tzw. świadczenia pozaośrodkowe. One są bardzo niskie. Dla jednej osoby to jest 750 zł na miesiąc – ma starczyć na wynajęcie mieszkania, wyżywienie i wszystkie inne potrzeby. Na dwie osoby to jest 1200 zł, na rodzinę z jednym dzieckiem to 1350 zł. Z perspektywy warunków życia w Warszawie, to są głodowe stawki i ludzie ci, którzy przez pierwsze 6 miesięcy pobytu w Polsce nie mają prawa do pracy, bez pracy na czarno nie daliby rady przeżyć. Same świadczenia pozaośrodkowe są dobrym rozwiązaniem, uczą samodzielności, integrują ze społeczeństwem. Są jednak na tak niskim poziomie, że ci ludzie głodują. Co więcej, do momentu uzyskania decyzji o przyznaniu statusu uchodźcy, PCPR nie ma żadnych obowiązków wobec tych ludzi.

MR: Czyli dopiero po nadaniu statusu uchodźcy, te osoby mają „szansę” na udział w programie integracyjnym, który i tak jest fikcją?

PB: Tak.

MR: Dlaczego od lat nie można tego zmienić?

PB: Rozmawianie o uchodźcach otwiera bardzo dużo tematów, których rządzący chcą uniknąć. Mówienie o programach integracyjnych otwiera temat działania systemu pomocy społecznej w ogóle. Cały system jest nieefektywny. Jeśli mówimy, że trzeba zwiększyć nakłady na wsparcie uchodźców, słyszymy, że przecież Polacy otrzymują za mało. I faktycznie, system, który obejmuje Polaków, jest tak samo nieskuteczny i wymaga reform.

MR: Czy w związku z informacjami o relokacji i przesiedleniach uchodźców do Polski coś drgnęło?

PB: Wszystkie instytucje publiczne zaciągnęły hamulec, bo jest zmiana władzy. Różne pomysły stoją, ponieważ brakuje współpracy ze stroną publiczną. Nie ma żadnego planu, żadnego komunikatu, mało jest informacji. Nie wiemy, gdzie znajdują się uchodźcy, w jakich będą miastach. Teraz problemem jest to, że wszystko, co wiemy, to przypuszczenia.

MR: Co z nielicznymi samorządami, które są chętne, by przyjąć uchodźców?

PB: Samorządy mogą się na to przygotować. Po pierwsze, w ramach środków, którymi dysponują, zwiększyć budżet PCPRów tak, aby zwiększyć liczbę pracowników odpowiedzialnych za integrację. Warto uruchomić akcje zwiększające świadomość społeczną na temat tego, kim są uchodźcy i obalające stereotypy na ich temat. Tutaj jest masa pracy. Można szkolić ludzi z ośrodków pomocy społecznej.

MR: Sytuacja związana z uchodźcami z Syrii i Iraku sprawiła, że sporo ludzi chce im pomagać. Masz jakieś rekomendacje dla tych osób?

PB: Jeżeli ktoś ma energię, aby pomagać, to super. Jeżeli ktoś chce działać i robić to w długofalowy sposób, dobrze poszukać organizacji, które mogą wprowadzić w temat, ale też powiedzieć: „za to się nie bierzcie, bo to już robią inni, natomiast tu jest luka do zagospodarowania”. Część osób może poczuć, że podcinamy im skrzydła, ale to jest kluczowy moment. Po nim przychodzi realistyczne myślenie o pomocy i o ludziach, którym pomagamy. Polecam więc pójść do organizacji i nie bać się pytać.

MR: Co z osobami, które do organizacji mają daleko?

PB: Ostatnio jeździliśmy po różnych małych miejscowościach i szkoliliśmy ludzi, którzy pytali nas o to, co mogą zrobić. „U nas nie ma uchodźców, może ich nigdy nie będzie”. Mówimy wtedy, że mogą starać się uczyć o tym, czego dowiedzieli

się od nas. Przekazywać wiedzę z takich warsztatów innym. Można rozmawiać ze znajomymi, wybijać ich ze stereotypowego myślenia i uprzedzeń. Jest dużo takiej pracy od podstaw, na gruncie czysto towarzyskim, np. na Facebooku. Ważny i potrzebny jest oddolny aktywizm na rzecz większej świadomości związanej z uchodźcami.

MR: Dziękuję za rozmowę.

PB: Dziękuję.

PIOTR BYSTRIANIN – psycholog międzykulturowy, trener antydyskryminacyjny, prezes Zarządu Fundacji Ocalenie (<http://ocalenie.org.pl/>), koordynator Centrum Pomocy Cudzoziemcom w Warszawie.



SZKOŁA
RÓWNOŚCI



TOWARZYSTWO
EDUKACJI
ANTYDISKRYMINACYJNEJ

Sponsorzy:



Projekt realizowany ze środków
EOG w ramach programu
Obywatele dla Demokracji