

(Nie) warto się różnić?

Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej

Notatki z pracy trenerskiej

(Nie) warto się różnić?
Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji
antydiskryminacyjnej

Notatki z pracy trenerskiej

pod redakcją Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej i Jagody Latkowskiej

Towarzystwo Edukacji Antydiskryminacyjnej
Warszawa 2013

Publikacja opracowana w ramach projektu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej i Fundacji Fundusz Współpracy pt. „Sieć na rzecz promowania równości i różnorodności w działaniach administracji publicznej”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Działanie 5.4.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

© Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2013

Kopiowanie, powielanie lub rozpowszechnianie może być dokonane pod warunkiem podania źródła i autora lub autorki tekstu.

Autorki i autor: Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Anna Dukowska, Małgorzata Dymowska, Ewa Furgał, Magdalena Grabowska, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Kinga Karp, Marta Rawłuszko, Lena Rogowska, Monika Serkowska, David Sypniewski, Anna Urbańczyk, Anna Wołosik

Redakcja merytoryczna:

Maja Branka

Dominika Cieślukowska

Jagoda Latkowska

Redakcja językowa i korekta:

Ewa Furgał

Skład i opracowanie graficzne:

Zuzanna Łazarewicz, *Dodo Design*

Nakład:

500 egzemplarzy

Warszawa 2013

Publikacja bezpłatna

ISBN: 978-83-933298-1-6

Spis treści

5 Wstęp, *Maja Branka*

7 Wprowadzenie, *Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Jagoda Latkowska*

11 Warto stosować – wyzwania warsztatowe w edukacji antydyskryminacyjnej

21 Reagowanie na dyskryminację – wyzwania trenerskie, *Maja Branka*

35 Proces grupowy w refleksji antydyskryminacyjnej, *Dominika Cieślukowska i Małgorzata Dymowska*

63 Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydyskryminacyjnej, *Joanna Grzymała-Moszczyńska*

79 Równość pod przymusem. Edukacja antydyskryminacyjna osób dorosłych a zjawisko reaktancji, *Marta Rawłuszko*

93 Warto wiedzieć – specyfika i potrzeby grup tożsamościowych

107 Jak uniknąć metronormatywności w pracy trenerskiej? Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania, *Ewa Furgał*

121 Głuchota w perspektywie antydyskryminacyjnej – podstawy wiedzowe i rekomendacje praktyczne do prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych. Pojęcie audyzmu, *Magdalena Grabowska*

153 Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa, *Monika Serkowska*

163 Język wrażliwy genderowo a potrzeby osób transpłciowych, transgenderowych i trzeciopłciowych, *Anna Urbańczyk*

187 Świat potrzebuje takiej dziewczyny jak ty, czyli jak skonstruować projekt empowerment adresowany do dziewcząt, *Anna Wołosik*

201 Warto włączyć – perspektywa antydyskryminacyjna w projektach społeczno-edukacyjnych

- 221 Społeczny sens rewitalizacji z perspektywy edukacji o prawach człowieka oraz na rzecz praw człowieka, *Anna Dukowska*
- 233 Edukacja antydyskryminacyjna jako komponent rzetelnej edukacji seksualnej w Polsce, *Kinga Karp*
- 249 Animacja kultury jako działanie antydyskryminacyjne, *Lena Rogowska i David Sypniewski*

265 Informacja o Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej

Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce publikację, która jest jednym z efektów dwuletniego projektu „Sieć na rzecz promowania równości i różnorodności w działaniach administracji publicznej”, realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej wspólnie z Fundacją Fundusz Współpracy. Projekt współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Cele tego partnerskiego przedsięwzięcia TEA i Funduszu Współpracy były następujące:

- 1. Stworzenie sieci organizacji**, które przeciwdziałają dyskryminacji ze względu na różnorodne przesłanki. Tworząc Sieć, chcieliśmy, aby organizacje, które zwykle wyspecjalizowane są w przeciwdziałaniu dyskryminacji z jednej przyczyny, np. płci czy niepełnosprawności, nauczyły się horyzontalnego podejścia do przeciwdziałania dyskryminacji i postrzegały każdą osobę przez pryzmat całości jej tożsamości – nikt z nas nie jest „tylko” osobą z niepełnosprawnością, osobą starszą czy kobietą. W ramach prac Sieci 30 organizacji przyglądało się i wspólnie zastanawiało, jakie są korzyści i konsekwencje horyzontalnego podejścia do problemu dyskryminacji.
- 2. Upowszechnienie tzw. horyzontalnego podejścia do dyskryminacji** i uwypuklenie problemu dyskryminacji wielokrotnej w rozwiązywaniu problemów społecznych w obszarze edukacji i rynku pracy.
- 3. Wzmocnienie jakości współpracy organizacji równościowych z administracją publiczną** w obszarze edukacji i rynku pracy – tak aby planowane programy i polityki społeczne dotyczące edukacji i rynku pracy uwzględniały podejście równościowe i antydyskryminacyjne.
- 4. Rozwój kompetencji trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych** współpracujących z administracją publiczną. Prowadziliśmy dwuletnią szkołę trenerską pod nazwą Specjalistyczna Szkoła Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji. Szkoła kształciła osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną i była realizowana na dwóch poziomach – podstawowym i zaawansowanym. Łącznie w zajęciach Szkoły podstawowej i zaawansowanej uczestniczyło 50 osób, które rozwijały swoje kompetencje podczas warsztatów, treningów, seminariów, superwizji grupowych i indywidualnych.

Więcej informacji o projekcie, działaniach i jego efektach można znaleźć, odwiedzając portal www.rownosc.info – jeden z rezultatów projektu – oraz stronę internetową TEA: www.tea.org.pl.

Publikacja, którą Państwu przedstawiamy, jest antologią tekstów studentek i studentów szkoły trenerskiej zaawansowanej i jest, przede wszystkim, autorską refleksją wynikającą z praktyki trenerskiej i edukacyjnej. Metodologia zajęć antydyskryminacyjnych to dziedzina, która obecnie się rozwija. Mamy nadzieję, że nasza publikacja przyczyni się do rozwoju tej dyscypliny i będzie wsparciem dla tych, którzy prowadzą zajęcia równościowe i antydyskryminacyjne.

Maja Branka
Koordynatorka projektu
Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

Wprowadzenie

Celem niniejszej publikacji jest pokazanie, jak edukacja antydyskryminacyjna wygląda w salach szkoleniowych, klasach, na osiedlach, scenach, w zakładzie poprawczym czy ośrodku dla uchodźców. Teksty zawarte w prezentowanym zbiorze pisane są z poziomu praktyki i są efektem osobistej refleksji, superwizji i poszerzania wiedzy osób działających na rzecz równości i antydyskryminacji. I choć w założeniu odpowiadają przede wszystkim na trenerskie potrzeby, jest to ciekawa lektura nie tylko dla trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych. Przez doświadczenie autorek i autorów poznajemy bowiem różne oblicza równości, różnorodności, dyskryminacji. Rzeczywiste dylematy i wyzwania. Można zatem skorzystać z cennych – bo sprawdzonych – wskazówek warsztatowych, można lepiej zrozumieć antydyskryminacyjną perspektywę, można pomyśleć o działaniach, które wynikają z równościowej wrażliwości.

Całość publikacji podzieliliśmy na trzy działy tematyczne. Pierwszy tekst w każdym dziale ma charakter wprowadzający i jest fragmentem publikacji *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe* opracowanej przez członków i członkinie TEA, zaadaptowanym na potrzeby tego zbioru¹. Teksty wprowadzające zawierają ważne informacje na temat edukacji i perspektywy antydyskryminacyjnej w zakresach korespondujących merytorycznie z praktyką pokazaną w artykułach każdego działu. Treść poszczególnych artykułów to autorskie refleksje i przemyślenia płynące z wiedzy i praktyki trenerskiej, edukatorskiej, animacyjnej. Mamy nadzieję, że ta struktura ułatwi czytelnikom i czytelniczkom odnajdowanie interesujących wątków, choć w naszym przekonaniu wszystkie są warte lektury i namysłu.

¹ Pełna wersja publikacji dostępna jest w formie elektronicznej na stronie <http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=publikacje>, a stworzona została w ramach projektu TEA „Do-równaj jakości – rozwój standardów edukacji antydyskryminacyjnej”, dofinansowanego ze środków Programu Operacyjnego Fundusz Inicjatyw Obywatelskich 2011. Publikacja powstała pod redakcją Marty Rawłuszko, a jej autorkami i autorem są: Maja Branka, Doroła Bregin, Małgorzata Borowska, Dominika Cieślukowska, Magdalena Chustecka, Małgorzata Dymowska, Ewa Furgał, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Agnieszka Kozakoszczak, Natalia Pamuła, Marta Rawłuszko, Katarzyna Sekutowicz, Jan Świercz.

Dział pierwszy, „Warto stosować – wyzwania warsztatowe w edukacji antydyskryminacyjnej”, otwiera tekst prezentujący rolę osoby prowadzącej zajęcia z przeciwdziałania dyskryminacji. W tej części czytelnicy i czytelniczki znajdą opis rekomendowanych przez TEA kompetencji trenera i trenerki edukacji antydyskryminacyjnej. Tekst zawiera także szczegółową prezentację systemu certyfikacji trenerskiej, którego nadrzędnym celem jest dbanie o jakość i rozwój edukacji antydyskryminacyjnej. Ta tematyka zachęca do refleksji metodologicznej i stawiania sobie – przez członków i członkinie TEA – pytań dotyczących własnej pracy. Artykuły z tego działu są owocem właśnie takich przemyśleń i świadomego rozwijania kompetencji. W poszczególnych artykułach autorki dzielą się refleksją i doświadczeniami dotyczącymi pracy z oporem grupy i procesem grupowym, problemów związanych z uczeniem reagowania na dyskryminację, a także szukają odpowiedzi na pytanie o najbardziej użyteczne dla edukacji antydyskryminacyjnej wątki teoretyczne. Można tu znaleźć sprawdzone rozwiązania i zaproszenie do krytycznego myślenia. Tę część publikacji polecamy szczególnie trenerkom i trenerom zainteresowanym metodologią uczenia się i refleksją, jak tematyka szkolenia wpływa na sytuację edukacyjną.

Dział drugi, „Warto wiedzieć – specyfika i potrzeby grup tożsamościowych”, zaczyna się od tekstu zbiorowego autorstwa, w którym zawarte są podstawowe informacje na temat edukacji antydyskryminacyjnej, wypracowane przez członków i członkinie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Prezentuje on definicję i cele edukacji antydyskryminacyjnej przyjęte przez TEA. Tekst zawiera także informacje na temat form i treści edukacji antydyskryminacyjnej oraz porządkuje najważniejsze pojęcia. Autorzy i autorki podjęli się próby podsumowania kluczowych wątków tematycznych pojawiających się na zajęciach antydyskryminacyjnych, skupili się na umiejętnościach, jakie podczas warsztatów i treningów z tej tematyki można zdobywać i ćwiczyć oraz odnieśli się do postaw rozwijanych w trakcie tego typu zajęć. Dalsze artykuły zamieszczone w tym dziale dotyczą zagadnienia dostosowania optyki antydyskryminacyjnej do potrzeb osób o różnych rysach tożsamościowych. Jest w nich mowa o Głuchych/głuchych, kobietach z niepełnosprawnościami; osobach transpłciowych, transgenderowych i trzeciopłciowych; dziewczętach; osobach z terenów wiejskich. Ukazanie potrzeb wynikających z określonego aspektu tożsamościowego, różnych twarzy doświadczenia dyskryminacji, odkrywa sprawy, które z perspektywy większościowej „normy” zazwyczaj są niewidoczne. Lektura jest ważną lekcją wrażliwości, uczy, jak z otwartością i empatią wsłuchiwać się w potrzeby innych. Dostarcza cennej wiedzy o problemach prezentowanych środowisk. Choć teksty pisane były z myślą o wskazówkach dla osób prowadzących zajęcia edukacyjne, mogą w naszym przekonaniu zainteresować znacznie szersze grono czytelników i czytelniczek.

W dziale trzecim, „Warto włączyć – perspektywa antydyskryminacyjna w projektach społeczno-edukacyjnych”, autorki i autorzy pokazują szeroką przestrzeń dla edukacji antydyskryminacyjnej. Rozpoczynamy go prezentacją narzędzia do równościowego monitoringu wydarzeń i projektów, które pomagają planować edukacyjne działania, akcje i wydarzenia


z uwzględnieniem równościowej wrażliwości i perspektywy. Tekst opracowany w grupie roboczej, składającej się z członkiń i członków TEA, podsuwa pomysły na to, jak działać równościowo, włączająco, niedyskryminująco, szczególnie w takich obszarach, jak badanie potrzeb, budowanie zespołu projektowego, społecznie odpowiedzialne zamówienia publiczne, logistyka i planowanie wydarzeń edukacyjnych: miejsce, czas i dojazd na wydarzenie, osoby prowadzące i goście wydarzenia, język wydarzenia i materiały edukacyjne, poczęstunek. W dalszych tekstach znaleźć można opisy projektów i działań opartych o założenia antydyskryminacyjne, włączające, promujące równość i różnorodność. Autorzy i autorki dają inspirujące przykłady, jak wiele szans na zmianę widać przez „równościowe okulary”. Projekt rewitalizacji czy animacji kultury może stać się przestrzenią autentycznych doświadczeń włączających, przełamujących bariery i uprzedzenia. Z drugiej strony, jak pokazuje tekst o edukacji seksualnej, dbając o cele antydyskryminacyjne, podejmujemy trud wytyczania nowych ścieżek i mierzenia się z ograniczeniami. Tym cenniejsze są relacje trenerek i trenerów, którzy tymi ścieżkami już przeszli i chcą dzielić się swoim doświadczeniem i entuzjazmem. Także osoby zainteresowane przykładami wdrażania społecznej zmiany znajdą w opisywanych projektach wiele wartościowych inspiracji.

Zapraszamy do lektury!

Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Jagoda Latkowska

Warto stosować

**Wyzwania
warsztatowe w edukacji
antydiskryminacyjnej**



Teksty w niniejszej publikacji – jak już pisałyśmy – zostały przygotowane przez osoby uczestniczące w zaawansowanej szkole trenerskiej, które w ramach rozwoju trenerskiego przeszły przez intensywny proces warsztatów i superwizji. Część prezentującą teksty dotyczące wyzwań pracy trenerskiej poprzedzamy wstępem opisującym role i kwalifikacje trenerów i trenerek, a także możliwości rozwoju trenerskiego osób prowadzących edukację antydyskryminacyjną poprzez system certyfikacji trenerskiej. Mimo wielu wspólnych mianowników, wiedzy i kompetencji teksty prezentują różnorodne podejścia do tematu edukacji, pracy trenerskiej, a także wiele praktycznych dylematów, które stoją przez równościowymi edukatorami i edukatorkami.

Osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną

O specyfice edukacji antydyskryminacyjnej decyduje szczególnie rola osoby prowadzącej, która „pracuje całą sobą”, a więc nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także poprzez swoje zachowania i postawy modeluje zachowania i postawy osób uczących się. Każda osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną powinna więc posiadać równościową postawę i konkretne kompetencje związane zarówno z prowadzeniem działań edukacyjnych, jak i przeciwdziałaniem dyskryminacji. Osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną powinna dbać o spójność pomiędzy przekazywanymi treściami i wartościami a swoją własną postawą. Spójność możemy rozwijać poprzez:

- stałe i świadome dążenie do rozwoju wiedzy, umiejętności, osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych,
- świadomość własnych stereotypów i uprzedzeń oraz pracę nad przeciwdziałaniem im,
- świadomość szczególnej odpowiedzialności wynikającej ze specyfiki prowadzonej przez siebie działalności edukacyjnej,
- świadomość, że nasze zachowanie modeluje postawy i zachowania związane z równością i przeciwdziałaniem dyskryminacji w trakcie prowadzonych zajęć edukacyjnych oraz poza nimi.

Rolą osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną jest jak najczęstsze reagowanie na przejawy dyskryminacji, zarówno po to, by modelować takie zachowanie u osób uczestniczących, jak i po to, aby osobiście doświadczyć tego, do czego osoba prowadząca zachęca osoby uczestniczące¹.

Ponadto osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną jest odpowiedzialna za proces uczenia i realizację celu, który komunikuje grupie. To, co odróżnia edukację antydyskryminacyjną od innych działań antydyskryminacyjnych, to nie tylko świadomość celu po stronie osoby prowadzącej, ale przede wszystkim komunikowanie i ustalanie tego celu z osobami uczestniczącymi, a następnie sprawdzanie, w jakim stopniu został osiągnięty.

Rekomendowane przez TEA kompetencje trenera i trenerki prowadzących zajęcia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej²

1. Udokumentowane doświadczenie zawodowe:

- ukończona szkoła trenerska (minimum 170 godzin zajęć),
- ukończony trening interpersonalny (40 godzin), w ramach szkoły trenerskiej bądź niezależnie,
- ukończony warsztat lub trening antydyskryminacyjny (minimum 16 godzin), ukończony warsztat lub trening genderowy, czyli dotyczący przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć (minimum 16 godzin).

Szkoła trenerska to cykl zajęć prowadzonych metodami aktywnymi, który ma na celu przygotowanie trenerów i trenerek do samodzielnej pracy (tj. prowadzenia szkoleń i warsztatów dla dorosłych metodami aktywnymi). Szkoła trenerska powinna zawierać część treningową (trening interpersonalny) oraz część warsztatową, uczącą metod pracy z grupą. Część warsztatowa musi zawierać przygotowanie do prowadzenia zajęć zgodnie z metodologią uczenia przez doświadczenie, z uwzględnieniem dynamiki procesu grupowego. Szkoła powinna także wyposażać w wiedzę i umiejętności potrzebne do prowadzenia warsztatów umiejętności społecznych.

1 Por. Maja Branka, *Osoba prowadząca*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślakowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

2 Zob. *System certyfikacji trenerskiej TEA* w dalszej części rozdziału.

2. Udokumentowane doświadczenie trenerskie:

- przepracowanych minimum 120 godzin w formie szkolenia lub warsztatu.

3. Wiedza i umiejętności:

- wiedza ekspercka z zakresu, którego dotyczą zajęcia (w tym obowiązkowo wiedza związana z wyżej opisanymi treściami edukacji antydyskryminacyjnej),
- znajomość i umiejętność praktycznego wykorzystania zasad uczenia dorosłych (w tym przygotowanie programu zajęć),
- umiejętność przeprowadzenia badania potrzeb,
- umiejętność opracowania programu szkolenia, warsztatu i/lub treningu adekwatnego do zdiagnozowanych potrzeb (w tym dobór celów, treści oraz metod do potrzeb i możliwości grupy),
- wiedza na temat procesu grupowego oraz umiejętność jego uwzględnienia podczas prowadzenia zajęć (w tym znajomość faz procesu grupowego, umiejętność ich rozpoznawania i dostosowania programu zajęć do danej fazy),
- umiejętność budowania kontaktu z grupą – świadomość i umiejętność budowania kontaktu oraz wchodzenia w partnerską relację z osobami uczestniczącymi,
- umiejętności komunikacyjne, w tym umiejętność udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej na poziomie werbalnym i niewerbalnym,
- umiejętności facylitacyjne, w tym umiejętność prowadzenia dyskusji grupowej, angażowania osób uczestniczących, grupowego analizowania problemu,
- umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i oporem w konstruktywny sposób,
- umiejętności prezentacyjne, w tym budowanie wiarygodności trenerskiej oraz skuteczne przekazywanie informacji uwzględniające jasność i logikę wyводу podczas prezentacji trenerskich,
- świadomość własnego stylu trenerskiego, jego mocnych i słabych stron,
- świadomość wpływu własnej tożsamości na pracę trenerską.

4. Postawa³:

- otwartość na inne punkty widzenia, kultury i zwyczaje,
- uznanie wartości związanych z równością i przeciwdziałaniem dyskryminacji: przyrodzonej godności, wolności i równości oraz szacunku dla różnorodności,
- szacunek dla osób pochodzących z mniejszości narodowych, religijnych, etnicznych i społecznych oraz grup dyskryminowanych.

3 Por. Jasmine Böhm, Volker Frey, Dieter Schindlauer, Katrin Wladasch, *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 17–18.

Rozwój trenerski – system certyfikacji

Dbanie o jakość i rozwój edukacji antydyskryminacyjnej to cele leżące u podstaw powstania Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Na początku swego działania TEA zrzeszała przede wszystkim trenerki i trenerów, dlatego zdecydowałyśmy i zdecydowaliśmy, że jednym z narzędzi rozwijania edukacji antydyskryminacyjnej i refleksji wokół prowadzonych w Polsce zajęć, będzie system certyfikacji. Dzięki długim dyskusjom i inspiracjom zaczerpniętym z innych organizacji — Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych oraz sekcji trenerskiej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego — opracowaliśmy system certyfikacji trenerskiej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. O certyfikat jakości prowadzenia szkoleń antydyskryminacyjnych mogą się ubiegać członkowie i członkinie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). System certyfikacji TEA przewiduje możliwość otrzymania certyfikatu na czterech poziomach, w zależności od doświadczenia trenerskiego: certyfikat I stopnia, certyfikat II stopnia, certyfikat III stopnia, status superwizora lub superwizorki.

Celem systemu certyfikacji jest zapewnienie wysokiej jakości działań prowadzonych w ramach edukacji antydyskryminacyjnej. Z perspektywy indywidualnej osób prowadzących takie działania ma on następujące korzyści:

- precyzyjnie określa ścieżkę rozwoju zawodowego trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych,
- motywuje do regularnej superwizji własnej pracy trenerskiej i rozwoju trenerskiego,
- umożliwia sprawdzenie i potwierdzenie własnych kompetencji trenerskich, co ułatwia komunikowanie swoich kompetencji zainteresowanym osobom lub instytucjom,
- wyznacza i opisuje superwizowane obszary pracy trenerskiej,
- podnosi prestiż zawodu trenera, trenerki antydyskryminacyjnej.

Liczymy, że przyjęte rozwiązania przyczyniają się do realizacji równościowych celów z trzech perspektyw. Po pierwsze, z perspektywy systemowej, wzmacniają jakość i rozwój edukacji antydyskryminacyjnej. Po drugie, z perspektywy odbiorców i odbiorczyń, zapewniają dobrą jakość zajęć edukacyjnych i ich odpowiednie dostosowanie do potrzeb osób uczestniczących w edukacji. Po trzecie, z perspektywy środowiska trenerskiego, ułatwiają zdefiniowanie i realizację ścieżki rozwoju zawodowego.

System certyfikacji trenerskiej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej

1. Celem procesu superwizji jest przede wszystkim dbałość o jakość pracy trenerskiej i rozwój trenerski członkiń i członków TEA. W systemie certyfikacji trenerskiej TEA superwizja rozumiana jest jako proces, a nie jako jednorazowe wydarzenie.

2. W systemie certyfikacji trenerskiej TEA obowiązują trzy obszary superwizji kompetencji trenerskich: „Grupa”, „Ja”, „Współpraca trenerska”. Obszary superwizji kompetencji trenerskich to elementy szkolenia, warsztatu lub treningu, które obowiązkowo poddane są superwizji certyfikacyjnej.

Obszary superwizji kompetencji trenerskich

„Grupa” — wykorzystywanie zasad uczenia dorosłych, przygotowanie programu, znajomość procesu grupowego
1. Znajomość podstawowych zasad uczenia dorosłych i umiejętność tworzenia programu zajęć oraz ich prowadzenia w sposób, który je uwzględnia.
2. Umiejętność opracowania programu szkolenia, warsztatu lub treningu adekwatnego do zdiagnozowanych potrzeb: dobór celów, treści, metod do potrzeb i możliwości grupy.
3. Wiedza na temat procesu grupowego — znajomość faz procesu grupowego i umiejętność ich rozpoznawania. Umiejętność dostosowania programu warsztatu lub treningu do danej fazy procesu grupowego.
„Ja” — wiedza ekspercka wymagana do prowadzenia zajęć, umiejętności komunikacyjne, świadomość własnego stylu trenerskiego, świadomość wpływu własnej tożsamości na pracę trenerską
1. Wiedza ekspercka w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej wymagana do prowadzenia zajęć (w tym obowiązkowo wiedza związana z treściami edukacji antydyskryminacyjnej).
2. Budowanie kontaktu z grupą, styl komunikacyjny — świadomość i umiejętności budowania kontaktu i wchodzenia w partnerską, niedominującą relację z osobami uczestniczącymi, umiejętność jasnego i opartego na szacunku komunikowania się i udzielania informacji zwrotnej (poziom werbalny i niewerbalny).
3. Umiejętności facylitacyjne — umiejętności prowadzenia dyskusji grupowej, angażowania, grupowego analizowania problemu.
4. Umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i oporem w sposób nieagresywny.
5. Umiejętności prezentacyjne — umiejętności budowania wiarygodności trenerskiej oraz skutecznego przekazywania informacji (jasność i logika wyводу podczas prezentacji trenerskich).
6. Styl trenerski — świadomość własnego stylu trenerskiego, jego zalet i wad.
7. Świadomość własnej tożsamości i roli osoby prowadzącej oraz ich wpływu na pracę trenerską.
„Współpraca trenerska” — umiejętność budowania partnerskiej relacji z osobą współprowadzącą, świadomość wpływu relacji z osobą współprowadzącą na pracę grupy
1. Budowanie partnerskiej relacji — świadomość i umiejętności budowania kontaktu i wchodzenia w partnerską, niedominującą relację z osobą współprowadzącą, umiejętność jasnego i opartego na szacunku komunikowania się.
2. Umiejętność udzielania informacji zwrotnych i rozwiązywania problemów powstałych w trakcie współpracy trenerskiej.

Certyfikat I stopnia – wymagania

Osoba z certyfikatem I stopnia potrafi:

- przygotować program jednodniowego, trwającego 6-8 godzin⁴ szkolenia lub warsztatu z tematyki antydyskryminacyjnej,
- przeprowadzić jednodniowe, trwające 6-8 godzin szkolenie lub warsztat z tematyki antydyskryminacyjnej,
- ocenić poziom realizacji celów szkolenia lub warsztatu.

Wymagane przygotowanie zawodowe:

- ukończona szkoła trenerska, minimum 170 godzin zajęć,
- ukończony trening interpersonalny (40 godzin), w ramach szkoły trenerskiej bądź niezależnie,
- ukończony warsztat lub trening antydyskryminacyjny, minimum 16 godzin,
- ukończony warsztat lub trening genderowy, minimum 16 godzin.

Wymagane doświadczenie trenerskie:

Przepracowanych minimum 120 godzin⁵ w formie szkolenia i/lub warsztatu, każdy trwający nie krócej niż 6–8 godzin, w tym co najmniej 3 szkolenia lub warsztaty nie krótsze niż 12–16 godzin.

Certyfikat II stopnia – wymagania

Osoba z certyfikatem II stopnia potrafi:

- przygotować i przeprowadzić szkolenia z tematyki antydyskryminacyjnej, zgodnie z wymaganiami na I stopień,
- przygotować program warsztatu trwającego 12–16 godzin z tematyki antydyskryminacyjnej,
- przeprowadzić warsztat trwający 12–16 godzin z tematyki antydyskryminacyjnej,
- ocenić poziom realizacji celów warsztatu,
- prowadzić warsztaty we współpracy z drugą osobą prowadzącą,
- opracować materiały szkoleniowe.

4 We wszystkich miejscach, gdy mowa jest o ukończonych i/lub przeprowadzonych godzinach szkolenia, chodzi o godziny zegarowe.

5 Wskazane wymagania co do ilości przepracowanych godzin dotyczą szkoleń, warsztatów i treningów z tematyki antydyskryminacyjnej, chyba że zaznaczono inaczej.

Wymagane przygotowanie zawodowe:

- ukończona szkoła trenerska, minimum 170 godzin zajęć,
- ukończony trening interpersonalny (40 godzin), w ramach szkoły trenerskiej bądź niezależnie,
- ukończony warsztat lub trening antydyskryminacyjny, minimum 16 godzin,
- ukończony warsztat lub trening genderowy, minimum 16 godzin,
- ukończony warsztat lub trening w zakresie własnej specjalizacji (jeżeli jest dostępny, np. trening wrażliwości kulturowej).

Wymagane doświadczenie trenerskie:

Opracowanie koncepcji wraz z programem i materiałami szkoleniowymi oraz przepracowanie minimum 360 godzin w formie szkolenia i/lub warsztatu, każdy trwający nie krócej niż 6–8 godzin, w tym, co najmniej:

- 180 godzin w parze trenerskiej (z tematyki antydyskryminacyjnej i/lub umiejętności społecznych prowadzonych metodami aktywnymi),
- 240 godzin w formie warsztatu, z czego 3 warsztaty nie krótsze niż 24 godziny (realizowane jednorazowo, bądź cyklicznie, np. 3 x 8 godzin z jedną grupą).

Certyfikat III stopnia i certyfikat superwizora, superwizorki TEA – wymagania

Osoba z certyfikatem III stopnia potrafi:

- przygotować i przeprowadzić szkolenia lub warsztaty wymagane na certyfikat I i II stopnia,
- przygotować program zajęć minimum 24-godzinnych dla trenerów i trenerek z tematyki antydyskryminacyjnej oraz warsztatu pracy trenera, trenerki,
- przeprowadzić zajęcia dla trenerów i trenerek (minimum 24 godziny) z tematyki antydyskryminacyjnej oraz warsztatu pracy trenera, trenerki,
- ocenić poziom realizacji celów warsztatu lub treningu.

Osoba z certyfikatem III stopnia ma w swoim dorobku publikację zwarte z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej.

Wymagane przygotowanie zawodowe:

- ukończona szkoła trenerska, minimum 170 godzin zajęć,

- ukończony trening interpersonalny (40 godzin), w ramach szkoły trenerskiej bądź niezależnie,
- ukończony warsztat lub trening antydyskryminacyjny, minimum 16 godzin,
- ukończony warsztat lub trening genderowy, minimum 16 godzin,
- ukończony warsztat lub trening w zakresie własnej specjalizacji (jeżeli jest dostępny, np. trening wrażliwości kulturowej).

Wymagane doświadczenie trenerskie:

Przynajmniej 5 lat doświadczenia czynnej pracy trenerskiej – opracowanie koncepcji wraz z programem i materiałami szkoleniowymi oraz przepracowanie minimum 800 godzin w formie szkolenia, warsztatu i treningu, w tym co najmniej:

- 180 godzin w parze trenerskiej,
- 270 godzin szkoleń, warsztatów, treningów przygotowujących do prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych oraz z zakresu metodologii uczenia dorosłych metodami aktywnymi, realizowanych w formie nie krótszej niż 16-godzinnej.

Dodatkowe wymagania wobec osoby starającej się o status superwizora, superwizorki TEA:

- doświadczenie w prowadzeniu procesu superwizji szkoleń i warsztatów w formie indywidualnej (minimum 5 osób i 60 godzin superwizji, co najmniej 12 godzin na osobę) i/lub grupowej (co najmniej 2 warsztaty superwizyjne, nie krótsze niż 12 godzin),
- ukończone szkolenie z zakresu prowadzenia superwizji.

Reagowanie na dyskryminację – wyzwania trenerskie

Bądź zmianą, którą pragniesz ujrzeć w świecie.

Mahatma Gandhi

Wprowadzenie

Reagowanie na dyskryminację jest trudne, a – jak wynika z mojego doświadczenia – uczenie innych, w jaki sposób reagować, jest często jeszcze trudniejsze. Ten tekst jest próbą odpowiedzi na pytania: jakie trenerskie dylematy pojawiają się podczas realizacji modułu szkolenia poświęconego reagowaniu? Dlaczego ta część warsztatu antydyskryminacyjnego jest często tak trudna? I w końcu: w jaki sposób uczyć reagowania, żeby doprowadzić do zmiany, której chcemy doświadczyć, czyli – zgodnie z misją Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej – *współtworzyć świat wolny od dyskryminacji i przemocy?*

Ćwiczenie umiejętności reagowania na dyskryminację stanowi zazwyczaj ostatnią część warsztatu antydyskryminacyjnego, o ile nie jest przedmiotem odrębnego szkolenia. Bardzo często jestem niezadowolona z przebiegu tej części warsztatu, a konkretnie stopnia realizacji zakładanych celów edukacyjnych. W zamierzeniu moduł poświęcony reagowaniu ma służyć rozwijaniu umiejętności, w praktyce często sprowadza się do podnoszenia świadomości własnych potrzeb i praw, uwrażliwiania na sytuację dyskryminacji, wzmacniania osób uczestniczących. Z pewnością to już dużo, ale przy założeniu, że cele warsztatu zawierają *rozwój umiejętności reagowania na przypadki dyskryminacji*, rezultat świadomościowo-wzmacniający wydaje się zbyt skromny. Stąd moje wątpliwości i próby szukania odpowiedzi zarówno w tym tekście, jak i przede wszystkim w pracy trenerskiej.

W tych rozważaniach korzystam z dziesięcioletniego doświadczenia w prowadzeniu warsztatów antydyskryminacyjnych, przede wszystkim genderowych, a także kilkuletniego doświadczenia w prowadzeniu antydyskryminacyjnych szkół trenerskich, superwizji trenerskiej i pracy z osobami prowadzącymi edukację antydyskryminacyjną. Dlatego pozwolę sobie na uogólnienia odnoszące się nie tylko do mojej pracy i osobistego doświadczenia, ale także refleksji i obserwacji pracy wielu innych osób.

Zanim zacznę się zastanawiać, jak trenersko przeprowadzić część o reagowaniu, przedstawię kilka refleksji na temat trudności i dylematów. Chcę na nie spojrzeć z dwóch perspektyw: osoby prowadzącej i osób uczestniczących. Nie mam tu na myśli trudności, które ogólnie nazywałabym trudnościami motywacyjnymi – wątpliwości wokół pytań, po co i dlaczego warto reagować. Wydają się one dość dobrze znane każdej osobie zajmującej się edukacją antidyskryminacyjną, a trudności motywacyjne dobrze przedstawione w dostępnych na rynku pozycjach wydawniczych¹. W tym tekście mam na myśli problemy „operacyjne”, związane z samym uczestnictwem i prowadzeniem warsztatu antidyskryminacyjnego.

Trudności z uczeniem się reagowania – perspektywa osób uczestniczących

Trudności trenerskie stanowią często pochodną trudności osób uczestniczących. Zastanawiałam się, co takiego sprawia, że tak trudno brać udział w tej części warsztatu. Myślę, że trudności dotyczą czterech obszarów: struktury, wiedzy, umiejętności komunikacyjnych, tożsamości.

Struktura

Pisząc o trudnościach strukturalnych, mam na myśli dwa wątki: samą metodę, którą zwykle wykorzystuje się podczas tej części szkolenia oraz moment procesu grupowego. W tej części warsztatu osoby prowadzące proponują najczęściej scenki na reagowanie, przygotowywane przez osoby uczestniczące na podstawie ich własnych doświadczeń. Zwykle ćwiczenie reagowania poprzedzone jest analizą sytuacji dyskryminacyjnych, w których osoba uczestnicząca zdecydowała się (bądź nie) zareagować na niepożądane zachowanie dyskryminacyjne. Najczęściej podczas warsztatu grupy mają przygotować reakcję na sytuację, w której wcześniej dana osoba nie zareagowała.

I właśnie taką strukturę traktuję jako pierwszy poziom trudności. Metoda ta konfrontuje mnie z sytuacją, której najprawdopodobniej nie chcę pamiętać i na dodatek mam w trakcie tej sytuacji wystąpić publicznie. Już sama metoda pracy – scenka – jest zwykle trudna dla uczestnika, uczestniczki, niezależnie od tematu, którego dotyczy, z powodu powszechnego społecznego lęku przed wystąpieniami publicznymi i oceną, bo przecież jesteśmy w sytuacji, kiedy nasze zachowania zostaną poddane analizie. Naturalne więc będzie, że sytuacja ta uruchamia trudne emocje, stres i wątpliwości, niekoniecznie związane z samym meritum: jak wyglądam? Czy dobrze wypadłam, wypadłem, odgrywając swoją rolę?

1 Por. *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, pod red. Leonarda S. Newmana, Ralpha Erbera, PWN, Warszawa 2009; *Edukacja antidyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 118–131.

Druga ważna kwestia, która wydaje mi się warta odnotowania, to moment podczas warsztatu, kiedy ćwiczymy reagowanie z perspektywy procesu grupowego. W klasycznej strukturze dwudniowego warsztatu, kiedy ćwiczenie pojawia się w końcowej części drugiego dnia warsztatu, grupa zwykle (oczywiście nie zawsze) wchodzi powoli w fazę różnicowania² i naturalnie będzie pewne napięcie w grupie, ale też wyraźne sympatie i antypatie, które pojawiają się w relacjach między osobami uczestniczącymi.

A zatem obszar pierwszy – strukturalny – postrzegam jako wyjściową trudność, niezależną od samej tematyki, a składają się na niego: metoda pracy i proces grupowy.

Wiedza

Obszaru wiedzy dotyczą trudności związane z brakiem podstawowej wiedzy antidyskryminacyjnej (*Czy to już była dyskryminacja? Czy to było molestowanie seksualne czy zwykłe chamstwo?*), a także z brakiem wiedzy na temat przysługujących praw i sposobu funkcjonowania systemu prawnego (*Z czym się idzie na policję? A z czym do straży miejskiej czy państwowej inspekcji pracy?*). Naturalnie rodzi się pytanie, czy warsztat antidyskryminacyjny nie powinien służyć właśnie przekazaniu tej wiedzy, wiemy jednak, że podczas dwudniowego warsztatu udaje się zaledwie omówić podstawowe zależności między tożsamością – postrzeganiem – dyskryminacją i jej przeciwdziałaniem. Nie ma już miejsca na wchodzenie w szczegóły i niuanse. Kiedy jednak schodzimy na poziom konkretnych sytuacji, szczegół i precyzja mają znaczenie, bo przecież trzeba swoją wypowiedź związaną z reagowaniem sformułować. Brak tej wiedzy, trudności w nazwaniu, o co w danej sytuacji chodzi, to kolejny poziom trudności.

Umiejętności komunikacyjne

Dla mnie to jeden z najważniejszych obszarów trudności. Uczenie reagowania metodą scenek nie jest łatwe także bez kontekstu antidyskryminacyjnego. Zauważmy, że w dużej mierze sposoby reagowania, które są najczęściej polecane, to asertywne wersje informacji zwrotnej (komunikat Ja, struktury do informacji zwrotnej typu FUU, FUKO, drabinka interwencji³). Najczęściej podczas warsztatu zapraszamy do ćwiczenia asertywnych komunikatów, jednocześnie nie wprowadzając wiedzy psychologicznej dotyczącej asertywności. A przecież sam trening asertywności nie zaczyna się od ćwiczenia scenek na forum grupy, ale od wprowadzenia, które pozwala zrozumieć cel, swoje zasoby, ograniczenia i potrzeby w danej sytuacji. Ważną częścią asertywnych komunikatów jest też nazywanie przeżywanych emocji – co prowadzi nas do kolejnej potencjalnej trudności. Umiejętność nazywania uczuć jest niezależną

2 Por. tekst autorstwa Dominiki Cieślukowskiej i Małgorzaty Dymowskiej w niniejszej części.
3 Fakty, Ustosunkowanie/Uczucia, Konsekwencje, Oczekiwanie, więcej: *Edukacja antidyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 126–130.

kompetencją, zwykle deficytową. W polskim kontekście kulturowym umiejętność udzielania informacji zwrotnej i asertywnego reagowania nie jest standardem, a jak wie każdy, kto próbuje te techniki w życiu stosować, jest to po prostu trudne. Warto też pamiętać o kontekście genderowym, który wiąże się z tematem asertywności, poczucia własnej wartości i sprawczości, zarówno w relacjach prywatnych, jak i społecznych. Upraszczając, w przypadku kobiet, które genderowo socjalizowane są do posłuszeństwa i uległości, wypowiedzianie asertywnych komunikatów jest często zmianą całego sposobu funkcjonowania w relacjach, nie tylko ćwiczeniem poszczególnych technik. W rezultacie, często podczas ćwiczenia można usłyszeć komunikat, który jest karykaturą komunikatu Ja i którego lepiej nie wypowiadać w sytuacji dyskryminacyjnej. Na przykład kobieta, która na szkoleniu opowiadała o doświadczeniu dyskryminacji ze względu na płeć (była molestowana w pracy), sformułowała następujący komunikat: *Jest mi przykro, kiedy pan mnie klepie, proszę tego więcej nie robić. Następnym razem poskarżę się w dziale kadr.* W tym jednym przykładzie jak w soczewce skupiają się trudności: z nazwaniem emocji, poczuciem własnej mocy, językiem konwencjonalnej grzeczności, którym często posługują się kobiety. Tutaj problemem nie jest sformułowanie komunikatu, ale pozycja uległości, z której się go wypowiada. Często osobom uczestniczącym brakuje wyobrażenia, w jaki sposób w ogóle można zareagować, a co za tym idzie, brakuje im języka, który nazywa w nieagresywny sposób sytuację, np. *Nie zgadzam się na takie traktowanie. Przestań. Nie będę więcej rozmawiać, jeżeli wciąż będziesz używać tego sformułowania. To mnie nie śmieszy.* Specjalnie wypisuję te proste zdania, żeby zilustrować poziom trudności (np. przeżywane emocje, trudności w stawianiu granic, nieumiejętność stosowania asertywnego języka), który musi towarzyszyć osobom, skoro mają trudności w przywołaniu tak prostych zdań w języku, którym się na co dzień posługują.

Tożsamość

Na wyzwania związane z tożsamością spojrzeć możemy z dwóch perspektyw, które mają znaczenie w tej refleksji: przeżywania Ja-społecznego i Ja-indywidualnego. Podczas ćwiczenia reagowania mamy przypomnieć sobie sytuację, w której byliśmy dyskryminowani i nie zareagowaliśmy, bądź też byliśmy świadkami dyskryminacji i nie podjęliśmy interwencji. A zatem, w skrócie, przypominamy sobie i opowiadamy grupie, a następnie mierzymy się z sytuacją, w której czujemy, że odnieśliśmy porażkę (nie zareagowałam, zareagowałam, chociaż czułam, czułam dyskomfort, ważne dla mnie wartości zostały naruszone) i w której zwykle ważny dla nas kawałek Ja – wrażliwy wymiar naszej tożsamości – został zraniony, nadużyty, niesprawiedliwie potraktowany. Taka sytuacja musi uruchamiać silne emocje, zarówno dotyczące „tam i wtedy” – samo przypominanie może być już trudne, jak i „tu i teraz” – opowiadam o tym publicznie, inne osoby komentują ważną dla mnie sytuację. Emocje, które możemy wówczas odczuwać, to np.: poczucie winy, wstyd, złość, lęk, bezsilność, upokorzenie. Jakkolwiek nie muszą być nazywane wprost (i często nie są, bo to oddzielna kompetencja), ujawniają się w trakcie zajęć. Na przykład osoba, której doświadczenie jest omawiane,

bardzo szczegółowo tłumaczy, jak wyglądała sytuacja, kto co powiedział, jaka jest specyfika osób biorących udział w danej sytuacji i dlaczego *de facto* nie można było nic zrobić. Sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, kiedy odgrywana scenka dotyczy relacji z ważnymi osobami – rodzicami, rodziną, partnerami lub partnerkami życiowymi, którzy, które nie akceptują, wyśmiewają, podważają ważny dla kogoś wymiary tożsamości. Wówczas poziom komplikacji jest jeszcze większy i często mam poczucie, że w jednym komunikacie osoby uczestniczące chcą sformułować całe poczucie niesprawiedliwości i niezrozumienia, którego doświadczają od bliskich osób, co z kolei często przenosi nas raczej w obszary pracy terapeutycznej, nie warsztatowej.

Nazywam te trudności nie po to, by doprowadzić do refleksji, że właściwie nie należy w ogóle zajmować się reagowaniem na dyskryminację. Wręcz przeciwnie – piszę o nich po to, aby zarysować kontekst, pokazać, jak skomplikowana i delikatna może być materia, a także jak wiele nieujawnionych i często nieświadomych potrzeb może być wówczas kierowanych do osoby prowadzącej, która w swojej roli, przynajmniej na część z nich, powinna odpowiedzieć. Naszym celem jest tworzenie sytuacji edukacyjnych, więc warto się zastanowić, jakie warunki są potrzebne, aby uczenie się i rozwój faktycznie mogły mieć miejsce.

Trudności trenerskie w uczeniu reagowania

Patrząc z poziomu trenerskiego na ćwiczenie umiejętności reagowania na dyskryminację, widzę co najmniej kilka wyzwań wynikających ze struktury samego ćwiczenia, braku wiedzy na temat reagowania, metodologii pracy trenerskiej – sposobu wyboru scenek, struktur omówienia czy też trudności emocjonalnych osób uczestniczących (opisywanych wyżej).

Struktura ćwiczenia i metodologia

- 1. Metoda.** Jak pisałam wcześniej, sama metoda stosowana w uczeniu reagowania rodzi wyzwania, nie tylko z perspektywy osób uczestniczących, ale także osób prowadzących. To, co w rezultacie okazuje się trudnością, to zbyt słabo strukturyzowane omówienie. Odgrywanie ról i scenek to sytuacja, którą osoba prowadząca może kontrolować w niewielkim stopniu, dlatego niezwykle istotne będą jasne zasady i szczegółowa instrukcja oraz opis procedury omawiania sytuacji przed rozpoczęciem ćwiczenia.
- 2. Czas.** Do wyzwań strukturalnych dodałabym też czas, ponieważ w klasycznej strukturze warsztatu antydyskryminacyjnego reagowanie to ostatnia część, na którą zostaje zwykle niewiele czasu, a jednocześnie, jest to zazwyczaj jedyny moment, w którym planujemy realizację celów umiejętnościowych. To oczywiście wynika z programu warsztatu, jednak warto o tym pamiętać, że jeżeli wyznaczamy cele umiejętnościowe, to powinniśmy zaplanować również odpowiedni czas na ich osiągnięcie. Ważny również będzie czas na przygotowanie się do scenki – przestrzeń przeznaczona na rzetelną analizę i przemyślenie sytuacji przed podjęciem decyzji (i działania), czy i jak reagować.

3. **Pomijanie cyklu uczenia.** Osoba prowadząca zapomina o cyklu Kolba bądź innej metodologii uczenia, która odpowiada na różnorodne style uczenia. Na przykład kiedy trener, trenerka zwraca głównie uwagę na warstwę merytoryczną, antydyskryminacyjną doświadczenia i nie uwzględnia emocji, które się pojawiają, w efekcie prowadzi to do oporu. Może być też odwrotnie: osoby ćwiczą reagowanie według własnego uznania, pomysłów, bez komentarza merytorycznego osoby prowadzącej, co często skutkuje brakiem jasnych korzyści edukacyjnych – oprócz „obgadania” sytuacji.
4. **Metodologia reagowania.** W obszarze antydyskryminacyjnej literatury trenerskiej nie mamy zbyt wielkiego wyboru i trudno mówić o metodologii reagowania na dyskryminację. Brak różnorodnych gotowych struktur – oprócz samego przekazu: „warto reagować” – utrudnia prowadzenie omówienia, zwłaszcza początkującym trenerom i trenerkom.
5. **Presja.** Czasami ćwiczeniu towarzyszy presja ze strony osoby prowadzącej, że koniecznie trzeba reagować, nie uwzględniając kontekstu i możliwości osób uczestniczących, co w efekcie „oddala mapy” i uniemożliwia uczenie.

Grupa i osoby uczestniczące

1. **Obszar reagowania.** Bardzo często scenki przygotowane przez osoby uczestniczące dotyczą bardzo różnych obszarów i tematów (zawodowe, rodzinne, sytuacje publiczne), co utrudnia podsumowania i wyciąganie wspólnych wniosków. Czasami pojawia się wątpliwość, czy proponowane zachowania w ogóle możemy nazwać dyskryminacją.
2. **Bohater lub bohaterka w tej samej roli.** Osoba, której doświadczenie zostało przywołane, bierze udział w tej samej roli, w której była w realnej sytuacji, co uruchamia emocje z realnej sytuacji i utrudnia uczenie. Jednocześnie może to mieć charakter wzmacniającego, jednak wymaga specjalnych kompetencji trenerskich i gotowości do zmierzenia się z silnymi emocjami danej osoby, a w rezultacie całej grupy.
3. **Hipotetyczne sytuacje.** Scenki zaproponowane przez osoby uczestniczące bądź przez osobę prowadzącą są wymyślone (nie są rzeczywistą sytuacją), co często powoduje, że są trudniejsze niż w rzeczywistości. W efekcie budzi to opór osób uczestniczących, bo z jednej strony sytuacje są zbyt trudne, z drugiej zaś trudno się zaangażować w uczenie czegoś, czego przydatności nie widać.
4. **Brak propozycji reakcji.** Nawet jeżeli do pewnego stopnia kontrolujemy proces wyboru sytuacji do odegrania scenek, to w rezultacie, często dopiero na forum, okazuje się,

4 Odnośzę się tu do zasady optymalnej różnicy Toma Andersena, która mówi, że aby jakiegokolwiek oddziaływania terapeutyczne (w naszym przypadku przyjmijmy, że edukacyjne) mogły doprowadzić do realnej zmiany w myśleniu/zachowaniu, to oddziaływania te muszą oferować coś nowego, stanowić różnicę w stosunku do dotychczasowych przekonań, różnica nie może jednak być zbyt duża, bo prowadzi to do ustania dialogu i nieuczenia się. Więcej [w:] Bogdan de Barbaro, *Po co psychoterapii postmodernizm*, [w:] „Psychoterapia” 2007, nr 3 (142), s. 5–14.

w jakim stopniu grupa zrozumiała instrukcję. Czasami grupa zatrzymuje się (nieświadomie bądź celowo unika prezentacji, która jest zbyt trudna) jedynie na odegraniu scenki dyskryminacji, zapominając o pokazaniu sposobu interwencji, co zdecydowanie nie wzmacnia edukacyjnego efektu całej sytuacji.

5. **„Krótka piłka”.** Wypracowane przez grupę rozwiązania są raczej reakcjami typu „krótka piłka, żeby w piętę poszło” i zdecydowanie nie realizują postulatów nieprzemocowej komunikacji i postawy dialogu, za to są rywalizacyjne, czasami agresywne i zwykle są to rozwiązania dla bardzo pewnych siebie osób o ciętym języku.
6. **Jednowymiarowość.** Wypracowywane reakcje dotyczą przede wszystkim komunikatów bezpośredniego sprzeciwu, a osoby prowadzące nie zachęcają do wypracowania i przedstawiania rozwiązań instytucjonalnych, pośrednich.

Uczenie reagowania – o czym warto pamiętać

Na zakończenie refleksji proponuję strukturę modułu reagowania na dyskryminację, w której staram się uwzględnić wymienione wcześniej trudności i wyzwania. Nie ma gwarancji, że ta właśnie struktura zapewni sukces edukacyjny, staram się jednak uwzględnić złożoność wątków i kolejne etapy cyklu Kolba.

Proponowana struktura i rekomendacje zakładają, że celem jest rozwój umiejętności reagowania uwzględniający osobisty potencjał i gotowość do działania. Ponadto zakładam, że celem umiejętności reagowania jest wzmacnianie takich postaw i zachowań, które są nieagresywne i nie eskalują przemocy, a promują dialog i wzajemny szacunek. To oczywiście nie jest jedyne podejście do tematu, ale takie, które jest mi bliskie i które sama staram się proponować na swoich warsztatach. Ta propozycja przebiegu zakłada, że możemy umiejętnościom reagowania poświęcić sporo czasu, na pewno nie uda się tego schematu zrealizować w ciągu jednej godziny, a zatem jest to wersja dla tych, którzy chcą się skupić na reagowaniu w trakcie swojego warsztatu. Struktura ta mogłaby z powodzeniem stanowić program całoniedzielnego warsztatu, pod warunkiem uszczegółowienia poszczególnych elementów ćwiczenia umiejętności.

Uczenie reagowania – najważniejsze rekomendacje:

1. **Buduj na zasobach** – jeżeli jako wprowadzenie do modułu reagowania na dyskryminację prowadzisz ćwiczenie „Cztery pozycje”⁵, w którym osoby uczestniczące identyfikują własne doświadczenia dyskryminacji, skup się najpierw na tych sytuacjach, w których osoby uczestniczące zareagowały. Dopytuj, z jakich zasobów wówczas skorzystały,

5 Opis ćwiczenia można znaleźć w podręczniku *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. Izabeli Podsiadło-Dacewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 92.

dzięki czemu udało im się reagować, co było siłą, zasobem w tamtej sytuacji? Identyfikacja własnych zasobów powinna być bardziej motywująca do działania niż deklaratywna (często) odpowiedź na pytanie, dlaczego warto reagować.

- 2. Zaplanuj i zaprezentuj strukturę omówienia** – budujesz w ten sposób bezpieczeństwo i zwiększasz szanse na edukacyjność doświadczenia. Opowiedz, krok po kroku, co jest celem ćwiczenia, jaka jest sekwencja omówienia i na co będziecie zwracać uwagę podczas analizy. Zadbaj o to, żeby każda scenka, aktywność każdej grupy była omawiana według takiego samego schematu. Masz wówczas większą kontrolę nad informacjami zwrotnymi, które pojawiają się z grupy.
- 3. Zadbaj o czas** – zarówno o czas na przeprowadzenie całego modułu, jak i przygotowanie do scenek i reagowania. Nawet zawodowi aktorzy nie występują od razu na scenie. Daj czas na przygotowanie i przemyślenie reakcji.
- 4. Prezentuj wiedzę** – oprócz samego przekazu, że warto reagować, dawaj też wsparcie w postaci wiedzy: gotowych struktur reagowania, prezentacji różnych form reagowania (reagowaniem jest przecież nie tylko bezpośredni komunikat, ale np. przygotowanie pisma), przykładów i modelowych sposobów reagowania.
- 5. Uwzględnij osobistą gotowość i potencjał** – reagowanie jest trudne, zwłaszcza w sytuacjach i wobec osób, które są dla nas ważne. Wspieraj osoby uczestniczące w wyborze takich sposobów reagowania, które uwzględnią osobiste możliwości i kontekst danej osoby – nie każdy jest równościowym działaczem, działaczką – pokazuj i nazywaj sposoby reagowania o zróżnicowanym stopniu trudności.

Reagowanie na dyskryminację – struktura sytuacji edukacyjnej

Krok 1 – Wprowadzenie trenerskie

Przebieg:

- Przedstawienie przebiegu modułu – co będzie się działo w kolejnych krokach.
- Omówienie celów ćwiczenia (zdobycie wiedzy na temat sposobów reagowania oraz ćwiczenie umiejętności reagowania) i zasad omawiania – na co będziemy zwracać uwagę na poszczególnych etapach.

O czym warto pamiętać:

- Warto pamiętać o tym kroku, bo szczegółowa informacja o celach i przebiegu doświadczenia pomaga nam budować poczucie bezpieczeństwa. Zwykle łatwiej koncentrować

się na uczeniu, jeżeli wiem, co po kolei będzie się działo, co jest ode mnie wymagane i w jaki sposób mogę odnaleźć się w sytuacji.

Krok 2 – Identyfikacja zasobów i sytuacji dyskryminacji

Przebieg:

- Podziel grupę na mniejsze grupy lub pary.
- Przeprowadź doświadczenie, które pozwoli przypomnieć sobie sytuację, w której osoba czuła się bądź obserwowała sytuację dyskryminacji i zdecydowała się lub nie zareagować. Jednym z takich ćwiczeń jest wymieniane wcześniej doświadczenie „4 pozycje”.
- Omów najpierw sytuację, w których osoby uczestniczące zdecydowały się zareagować. Zapytaj o dwie rzeczy: (a) co sprawiło, że zdecydowały się na reakcję?, (b) z jakich swoich zasobów skorzystały? Spisz na plakacie odpowiedzi dotyczące zasobów pomocnych w sytuacji reagowania.
- Poproś o wybór i podzielenie się na forum sytuacjami, w których osoby uczestniczące nie podjęły interwencji, a chciałyby zanalizować i spróbować zmierzyć się z tą sytuacją podczas warsztatu.
- Etap ten zakończ ustaleniem, które z sytuacji osób uczestniczących będą następnie dalej opracowywane i w dalszym etapie odgrywane.

O czym warto pamiętać:

- Podczas tego etapu zaczynamy od sytuacji, w których osoby uczestniczące zdecydowały się zareagować, czyli zachowały się, na poziomie postawy, w sposób modelowy. Zaczynamy od przywołania tego doświadczenia, aby pokazać, że każda osoba ma niezbędne zasoby potrzebne do zareagowania. W tym momencie nie tyle ważny jest sam sposób reagowania, ale gotowość i podjęcie decyzji o reagowaniu w ogóle.
- Podczas omawiania i wyboru sytuacji do dalszej pracy, ustal z grupą, dlaczego dana sytuacja jest w ogóle sytuacją dyskryminacji. Zidentyfikuj, pomóż nazwać, jaki rodzaj uprzedzeń „zagrał” w danej sytuacji. Jeżeli wybrana przez grupę sytuacja nie jest sytuacją dyskryminacji, poproś o kolejny wybór. Ważne, żeby grupa miała jasność, dlaczego dana sytuacja jest bądź nie jest sytuacją dyskryminacji. Unikniemy w ten sposób trudności na kolejnych etapach.
- Pamiętaj, że możesz zastrzec w instrukcji obszar, którego mają dotyczyć scenki, np. sytuacje społeczne bądź zawodowe, a nie prywatno-rodzinne. Te ostatnie zwykle należą do najtrudniejszych emocjonalnie.

Krok 3 – Analiza sytuacji reagowania z perspektywy potrzeb, celów i gotowości

Przebieg:

- Zaproś grupy do analizy sytuacji reagowania na dyskryminację z perspektywy: potrzeb i celów oraz gotowości osobistej.
- Analiza z perspektywy potrzeb i celów to zastanawianie się, czego w danej sytuacji potrzebujemy oraz co chcemy osiągnąć. Czy chcemy po prostu przerwać sytuację i postawić granicę, czy chcemy zainterweniować, ale jednocześnie bardzo zależy mi na relacji z daną osobą, czy też chcemy zainterweniować edukacyjnie i pokazać, jakie w danej sytuacji wartości i zasady są łamane. Ja zwykle pytam grupę, jakie mają potrzeby, uczestnicząc w sytuacji dyskryminacji (to pytanie można jeszcze rozdzielić na perspektywę osoby doświadczającej i obserwującej sytuację dyskryminacji). Z potrzeb tych wyprowadzam trzy rodzaje celów interwencji: 1. Przerwanie sytuacji, 2. Postawienie granicy w relacji, 3. Edukacja i prezentacja perspektywy równościowej.
- Wspólnie z grupą wypracuj bądź zaprezentuj różne sposoby reagowania z perspektywy każdego z celów. Ważne jest, żeby na liście możliwych reakcji znalazły się zarówno działania bezpośrednio dziejące się w trakcie sytuacji (rozmowa, głośne powiedzenie STOP itd.), jak i pośrednie, które można zrealizować później, po zakończeniu sytuacji (list, skarga, poinformowanie przełożonych).
- Na tym etapie jest przestrzeń na zaprezentowanie technik informacji zwrotnej typu Komunikat Ja czy FUKO, ale także dobrych praktyk typu listy interwencyjne.
- Na zakończenie tej części podsumuj różne sposoby reagowania z perspektywy osobistej gotowości. Niektóre z wypracowanych narzędzi reagowania zakładają większą gotowość, a także odwagę (informacja zwrotna w trakcie sytuacji), inne nie są aż tak konfrontacyjne.

O czym warto pamiętać:

- Z mojej perspektywy to kluczowy etap w tej strukturze. Pozwala na analizę trudnej sytuacji, jaką jest sytuacja dyskryminacji z różnych poziomów i perspektyw, na co zwykle nie ma czasu w momencie zdarzenia.
- Najważniejszy cel dla mnie to pokazanie wachlarza możliwości reagowania pod kątem celu, który chce się osiągnąć i osobistej gotowości.
- Dzięki prezentacji różnych celów i technik interwencji, które mamy do dyspozycji, unikniemy trudności, o których pisałam wyżej, typu jednowymiarowość interwencji, oraz interwencji typu „krótka piłka” (która mieści się ewentualnie w pierwszym celu – przerwanie sytuacji).

Krok 4 – Studium przypadku – przygotowanie reagowania

Przebieg:

- Celem tego kroku jest przygotowanie reakcji na dyskryminację z perspektywy trzech celów, które identyfikujemy wcześniej.
- Krok ten możemy zrealizować dwuwariantowo, w zależności od czasu. Albo grupy przygotowują reakcje z perspektywy trzech celów, do wybranych przez siebie wcześniej sytuacji, bądź też grupy najpierw przygotowują reakcje na sytuacje przygotowane przez ciebie, a dopiero w dalszej części, przygotowując scenkę, każda osoba będzie analizować sytuację własną.
- W przypadku wariantu – scenki przygotowane przez osobę prowadzącą, rozdaj przygotowane sytuacje dyskryminacji, na których zapisz również instrukcję, co jest do zrobienia i w jaki sposób.

Przykład:

W grupach zastanówcie się:

1. Dlaczego dana sytuacja to sytuacja dyskryminacji?
2. Jakie w tej sytuacji macie potrzeby, na czym wam zależy?
3. Jaki jest wasz cel, co chcecie osiągnąć, zarówno z perspektywy osoby doświadczającej dyskryminacji, jak i z perspektywy świadka?
4. Przygotujcie co najmniej trzy sposoby reagowania w danej sytuacji, zarówno bezpośrednie – komunikat do danej osoby, jak i pośrednie, inne działania, które można zrealizować.

O czym warto pamiętać:

- Doświadczenie może być realizowane dwuwariantowo, mogą to być zarówno scenki zidentyfikowane przez osoby uczestniczące, jak i przygotowane przez osobę prowadzącą. Wariant pierwszy jest trudniejszy, bo jednocześnie odbywają się dwa poziomy: poznanie nowych narzędzi typu FUKO czy komunikat JA, a dla osoby, której jest to bezpośrednio doświadczenie – ćwiczenie w sytuacji, kiedy prawdopodobnie uruchamiają się trudne emocje (co utrudnia, a w niektórych sytuacjach uniemożliwia uczenie). Wariant drugi wydłuża procedurę, ale jest bardziej edukacyjny – mogą uczyć się nowych technik w bezpiecznej sytuacji, a następnie przećwiczone już narzędzie sprawdzić w bliskiej mi emocjonalnie sytuacji.
- Jeżeli masz mniej czasu, możesz dać do przećwiczenia tę samą sytuację wszystkim grupom – im więcej typów scenek, tym dłuższe omówienie.
- Jeżeli w instrukcję ćwiczenia wpisujemy wymyślanie różnego rodzaju sposobów, nie tylko bezpośrednie komunikaty, wówczas możemy stworzyć katalog działań o różnego rodzaju

wymaganych umiejętnościach i gotowości reagowania, proponując działanie także tym osobom, które nie mają odwagi na bezpośrednie komunikaty.

- Uwaga! Wybierając scenki, przemyśl ich stopień trudności. Im trudniejsze przykłady (np. odnośnienie się w wypowiedziach dyskryminacyjnych do Holocaustu, molestowania itp.), tym większa potrzeba odsluchania emocji po zapoznaniu się ze scenkami, przed rozpoczęciem analizy i przygotowywaniem reakcji. Zbyt wysoki poziom emocji utrudnia pracę w małej grupie i tym samym uczenie się.

Krok 5 – Omówienie różnych sposobów reagowania według celów

Przebieg:

- Przedstaw strukturę omówienia – kto w jakiej kolejności mówi, jaki rodzaj informacji przedstawia.
- Poproś kolejną grupę, żeby opowiedziała swój przypadek i pomysły na reagowanie w odniesieniu do każdego celu reagowania.
- Skomentuj wypracowane reakcje, jakie typy zachowań się pojawiły, jakie możemy zobaczyć większe kategorie. Tutaj jest przestrzeń na informację zwrotną od osoby prowadzącej, zwłaszcza jeżeli proponowane rozwiązania są konfrontacyjne (oferują reakcję typu „krótka piłka”).
- Dopytuj o trudności i rozwiewaj wątpliwości przy wymyślaniu reakcji na sytuacje dyskryminacji.

O czym warto pamiętać:

- Zasady omawiania mogą być różne, ważne, żeby była jasność procedury, np. kolejno każda grupa opowiada historię i propozycje reagowania, w tym czasie pozostałe grupy słuchają i nie oceniają rozwiązań, itp.
- Podczas odsluchiwania zbieraj rozwiązania na plakat według określonej struktury, np. cel reagowania, rodzaj reagowania: bezpośredni komunikat bądź inne działania. Podkreślaj wariantowość reagowania w zależności od osobistej gotowości.

Krok 6 – Przygotowanie scenek do odegrania

Przebieg:

- Zaprosz grupę do pracy nad przygotowaniem scenki, w której osoby uczestniczące zastosują w praktyce przygotowany wcześniej i omówiony na forum sposób reakcji. Daj czas na przygotowanie samej scenki, jak i poprawienie samego komunikatu pod wpływem refleksji z wcześniejszego omówienia. Zadaż o to, żeby osoba, która wniosła scenkę, nie grała w niej bezpośrednio roli, a jeżeli nie jest to możliwe, żeby nie była w tej samej roli, co w realnej sytuacji.

O czym warto pamiętać:

- Podkreśl, że celem jest przećwiczenie i sprawdzenie sytuacji, w której fizycznie wypowiadam komunikat bezpośrednio interweniujący w sytuacji dyskryminacji. Nawet jeżeli zwykle nie mam osobistej gotowości na konfrontacyjne reakcje, to w bezpiecznej sytuacji warsztatowej mogę ćwiczyć język i sposób mówienia oraz przeżywać emocje i fizyczne reakcje na wypowiedzane zdania.
- Ćwiczenie może odbywać się również w parach, wówczas każdy może przygotować reakcję na własną sytuację (która wcześniej musi być zanalizowana pod kątem tego, czy dotyczy dyskryminacji, podobnie jak we wcześniejszych krokach). Im bardziej indywidualne podejście (każdy ćwiczy własną sytuację), tym bardziej edukacyjne. Niestety również bardziej czasochłonne.

Krok 7 – Odegranie scenek i omówienie

Przebieg:

- Poinformuj, przypomnij, jak będzie wyglądała procedura odgrywania. Kto, w jakiej kolejności, czy omawianie następuje bezpośrednio po każdej scenie, czy zbiorowo na końcu. A także, co jest później przedmiotem omówienia (np. nie oceniamy gry aktorskiej).
- Poproś kolejno pary lub grupy o odgrywanie scenek.
- Omów według zapowiedzianej wcześniej struktury: emocje odgrywających, co było łatwe, co trudne, refleksje po wypowiedzeniu komunikatu, poczucie skuteczności. Ważne, żeby w omówieniu odsluchać wszystkie perspektywy: osoby mówiącej, słuchającej, osób obserwujących.
- Na zakończenie dopytaj o emocje i wrażenia z całości ćwiczenia. Podsumuj scenki, odnosząc się do wiedzy podanej w poprzednim kroku.
- Całe doświadczenie możesz zakończyć refleksją (i plakatem) dotyczącą korzyści z reagowania.

O czym warto pamiętać:

- Niezależnie od wybranego sposobu, pamiętaj, żeby po każdej scenie zapytać osoby odgrywające o emocje i zaproponować rytuał wyjścia z roli.
- Jeżeli w tobie bądź w grupie nie ma gotowości do ćwiczenia bezpośrednich komunikatów, pamiętaj, że w ramach ćwiczenia reagowania grupy mogą przygotować też list z interwencją lub inną formę reagowania. Wówczas na forum mogą zaprezentować przygotowane treści.
- Bardzo ważne jest konsekwentne pilnowanie przyjętej procedury omawiania, żeby budować poczucie bezpieczeństwa.

- W komentarzach trenerskich odnoś się do wcześniej podanej wiedzy, w ten sposób utrwalaśz rozumienie i zastosowanie nowej wiedzy.

Maja Branka

Trenerka antydyskryminacyjna i genderowa z ponad 13-letnim doświadczeniem. Ekspertka polityki równościowej i zarządzania różnorodnością, autorka licznych materiałów szkoleniowych. Superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych. Współautorka koncepcji i superwizorka pracowni genderowej w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (2008-2010) oraz Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji – poziom podstawowy. Współautorka koncepcji i koordynatorka Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji – poziom zaawansowany. Autorka i redaktorka publikacji równościowych: *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* (Stowarzyszenie Willa Decjusza, 2010), *Równość szans kobiet i mężczyzn a rynek pracy. Poradnik dla Instytucji Rynku Pracy* (Idea Zmiany, PSDB sp. z o.o., 2010), *Zasada równości szans w projektach Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej* (MRR, 2010), *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Poradnik* (MRR, 2009), *Podręcznik trenerski Zarządzanie Firmą Równych Szans* (EQUAL – Gender Index, Fundacja Feminoteka, 2008), *Wdrażanie perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego* (Fundacja „Fundusz Współpracy”, 2008), *Polityka równości płci na poziomie lokalnym* (Fundacja OŚKA, 2005), *Koedukacyjna armia* (Fundacja „Partners” Polska, 2005), *„Równanie na równość” – przeciwdziałanie dyskryminacji w mediach* (Fundacja „Partners” Polska, 2004).

Proces grupowy w refleksji antydyskryminacyjnej

Proces grupowy – skąd pochodzi?

Wiedza na temat procesu grupowego wywodzi się z treningów interpersonalnych i z pracy psychoterapeutycznej. Trening grupowy, jako pierwotna wersja współczesnych treningów interpersonalnych, zrodził się w Stanach Zjednoczonych w latach czterdziestych XX wieku. „Ojcem” tego typu pracy z klientami jest Kurt Lewin, jeden z czołowych psychologów społecznych. Prowadząc seminaria dla kadry kierowniczej programów finansowanych przez rząd USA, zauważył i docenił spontanicznie pojawiające się uwagi uczestników i uczestniczek dotyczące ich frustracji i niezadowolenia z przebiegu informacji w zespołach. Było to nic innego jak wyrażanie emocji i udzielanie – nienazwanej wtedy jeszcze – informacji zwrotnej. Lewin twórczo zastosował spontaniczne zachowania osób uczestniczących i zaczął organizować usystematyzowane spotkania. Grupy te nazwano *T-grupami* (od *Trainings Groups*) i szybko stworzono z tego typu pracy systematyczną praktykę.

Cele T-grup:

- lepsze rozumienie zachowań,
- rozwiązywanie konfliktów w zespołach,
- poprawa relacji,
- lepsza współpraca,
- rozumienie procesu grupowego.

Mniej więcej w tych samych czasach inny znany psycholog – Carl Rogers (twórca terapii zorientowanej na klienta) – rozwijał nieco inny typ oddziaływań. Organizował on głębokie i osobiste spotkania, nie czyniąc wyraźnej różnicy między treningiem a psychoterapią. Tworzone przez niego tzw. *grupy spotkaniowe* (*Encounters Groups*) miały na celu osobisty rozwój uczestników i uczestniczek, czasem wręcz leczenie ich problemów emocjonalnych. Rogers akcentował emocje i budowanie wzajemnych bliskich relacji.

Cele grup spotkaniowych:

- wzrost zaufania do ludzi,
- wzrost akceptacji siebie,
- większa ekspresyjność,
- większa empatia,
- większa elastyczność zachowań.

Proces grupowy – czym jest?

Obecnie zarówno osoby pracujące z grupami treningowymi, czyli powołanymi po to, by rozwijać umiejętności w zakresie kontaktów międzyludzkich, jak i z grupami terapeutycznymi skupionymi na osobistym rozwoju (więcej wglądu psychologicznego oraz pogłębionej refleksji nad sobą) wykorzystują wiedzę o procesie grupowym.

PROCES GRUPOWY to ogół zmian zachodzących w toku rozwoju grupy. Opisuje zmiany zachodzące między członkami i członkiniami grupy i/a osobą prowadzącą, na przestrzeni czasu, w jakim ta grupa razem egzystuje.

Odnosi się najczęściej do takich kwestii jak:

- opis faz procesu poprzez charakteryzowanie zachowań członków i członkiń grupy (między sobą oraz w stosunku do osoby prowadzącej) i ich zmian na przestrzeni czasu,
- opis ról grupowych przyjmowanych przez poszczególne osoby w grupie,
- określanie zadań i roli osoby prowadzącej (grupę treningową lub psychoterapeutyczną).

Opisy zachowań członków i członkiń grupy w poszczególnych fazach, choć wywodzą się z doświadczeń grup treningowych i terapeutycznych, odnoszą się do każdego niemal rodzaju grupy. Stosowanie wiedzy na temat procesu grupowego w pracy grup edukacyjnych ma też swoje uzasadnienie. Jak pisze Jacek Jakubowski – trener, coach, superwizor: *proces grupowy, czy tego chcemy, czy też nie, toczy się. Pytanie tylko, czy na zajęciach czy w przerwach pomiędzy nimi. Trener (trenerka) nie wybiera więc, czy proces grupowy wywołać czy też nie*¹. Do niego (niej) należy decyzja o tym, czy ingerować w proces, czy też pozostawić go własnemu losowi. To właśnie w związku z powyższym znajomość procesu grupowego należy do kanonu umiejętności trenerskich. Chodzi bowiem nie tylko o to, by proces na zajęciach edukacyjnych „toczył się”, ale by zwiększał skuteczność uczenia się, by pomagał, a przynajmniej nie

1 Jacek Jakubowski, *Procesy grupowe (czyli koszty i zyski wynikające z istnienia procesów grupowych)*, <http://www.grupatrop.pl/newsy/publikacje.htm,225.htm> [dostęp: 10.05.2013].

przeszkadzał. Wspominany wyżej Kurt Lewin dowiódł, że grupy, w których ludzie otwarcie udzielają sobie informacji zwrotnych i badają wzajemne relacje, lepiej współpracują i mają lepsze wyniki przy uczeniu się nowych umiejętności. Od osoby przygotowującej i prowadzącej zajęcia edukacyjne metodami aktywnymi wymaga się nie tylko *znajomości faz procesu grupowego i umiejętności ich rozpoznawania, ale też dostosowania programu zajęć do danej fazy procesu grupowego*². Dobrze także, aby osoba ta potrafiła adekwatnie w jednych momentach mniej a w innych bardziej koncentrować się na relacjach pomiędzy osobami w grupie (żeby umiała zauważyć różnorakie wzorce interakcji i towarzyszące im emocje, ujawnić je, nazywając lub dopytując grupę lub osobę).

Dlatego wiele szkół trenerskich³ w swojej ofercie ma zajęcia (wykład, warsztat) dotyczące tej tematyki. Warto jednak pamiętać, że przy krótszych formach edukacyjnych (zajęcia jednodniowe, kilkudniowe) pełen proces grupowy raczej nie zachodzi, a dynamika grupowa ograniczona jest do kilku podstawowych przejawów.

Różni autorzy i autorki⁴, adaptując wiedzę o procesie grupowym do stosowania na zajęciach edukacyjnych, opierają się na kilku podstawowych założeniach.

Każda grupa:

- opiera się na relacjach i interakcjach,
- ma strukturę (przyjmowane przez poszczególne osoby role grupowe),
- ustala reguły funkcjonowania (normy i zasady, czasami też anty-normy),
- ma określony cel – jasny i zrozumiały dla całej grupy.

Podstawowe etapy życia grupy:

- faza orientacji (zwana też fazą wstępną, integracji, kreowania ról, formowania),
- faza konfrontacji i eksploracji różnic (inne nazwy: faza buntu, konfliktu, różnicowania, oporowania, walki o pozycję lidera lub liderki grupy, relacji, burzy),
- faza (współ)pracy (pogłębionej eksploracji problemów na poziomie indywidualnym i grupowym, prac indywidualnych, konsolidacji, spójności, głębszej integracji, normowania i wykonania),
- faza zakończeniowa (rozstaniowa, terminacji, zawieszania).

2 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 31.

3 Np. Szkoła Treningu i Warsztatu Psychologicznego Ośrodka Pomocy i Edukacji Psychologicznej INTRA, Podyplomowe Studium Trenerów Grupowych Laboratorium Psychoedukacji, Szkoła Trenerów Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych i inne.

4 Patrz pozycje dotyczące procesu grupowego w bibliografii.

Najważniejsze zadania osoby prowadzącej na każdym z etapów:

- w pierwszej fazie trener, trenerka ma przede wszystkim zadbać o rozwój spójności grupy i budować poczucie bezpieczeństwa (optymalny dobór osób uczestniczących, zadbanie o cel, wypracowanie zasad i norm, prewencja i interwencja wobec niepożądanych zjawisk, takich jak: spóźnienia, nieobecności, powstawanie podgrup, występowanie destruktivnych zachowań),
- na drugim etapie ma pomagać w rozwiązywaniu konfliktów i otwartej komunikacji (nt. poglądów, opinii, uczuć, norm i zasad), uczyć konstruktywnego radzenia sobie z różnicami, modelować reakcję na krytykę i odnosić się do emocji (ujawniać, nazywać, dopytywać),
- w trzeciej fazie procesu grupowego, zazwyczaj po przejściu konfliktu, podtrzymuje spójność grupy i pozwala na autonomię i samodzielność, godzi się na utratę kontroli, oddając więcej przestrzeni i decyzyjności członkom i członkiniom grupy, pozostaje ekspertem, ekspertką w kwestiach merytorycznych,
- na zakończenie podsumowuje pracę grupy i kwestie merytoryczne, ułatwia planowanie wykorzystania wiedzy i umiejętności w przyszłości, daje wskazówki do dalszego rozwoju, praktyki, jeśli trzeba odsyła do źródeł, instytucji, organizacji, pomaga pożegnać się, kończy pracę grupy.

Role grupowe – jeden z podstawowych elementów struktury grupy:

- w przypadku grup o charakterze zadaniowym, mówi się o rolach zadaniowych lub zespołowych,
- w przypadku grup o charakterze terapeutycznym, rozwojowym – o rolach grupowych.

W literaturze znajdziemy krótkie charakterystyki ról zadaniowych i grupowych.

Role zadaniowe lub zespołowe:

- wiążą się z zadaniami, które dany zespół chce zrealizować bądź ma do wykonania,
- to wzory zachowań, które podejmuje jednostka w sytuacji pracy zespołowej w naturalny, spontaniczny sposób – opisują określone zachowania, osobisty wkład i relacje z innymi osobami podczas wspólnej pracy,
- czynniki determinujące przyjmowanie ról zadaniowych to m.in.: cechy osobowościowe, predyspozycje wewnętrzne, preferowany styl działania, przyzwyczajenia, wcześniejsze doświadczenia, a także oczekiwania innych członków i członkiń grupy wobec jednostki, wszelkie formalne tytuły czy pełnione dotychczas funkcje,
- mogą być dwojakiego rodzaju: formalne (wynikają z pełnienia formalnej funkcji w grupie) i nieformalne (wynikają z wewnętrznych predyspozycji i cech jednostki; ustalają się w wyniku wzajemnego oddziaływania pomiędzy właściwościami jednostki i innych członków i członkiń grupy, podczas zachodzących interakcji grupowych),

- przyjmowane i odgrywane role zmieniają się np. wraz z rozwojem zespołu, wraz z rozwojem jednostki, w związku z rodzajem realizowanych działań itd. Nie są podejmowane „raz na zawsze”.

Role grupowe:

- rodzaj ról społecznych podejmowanych przez jednostki w małych grupach,
- konstytuują się zgodnie z funkcją, jaką pełnią dla poszczególnych osób i dla rozwoju grupy jako całości,
- tworzą się w relacjach – do pozostałych członków i członkiń grupy, do terapeuty, terapeutki czy trenera, trenerki, do samego lub samej siebie,
- opisują konkretne zachowania, które są konstruktywne lub destruktivne (destabilizują spójność grupy, zakłócają jej produktywność), zarówno ze względu na proces poszczególnych osób, jak i funkcjonowanie grupy,
- nawet jeśli mają destruktivny wpływ (na jednostkę i grupę), bywają podtrzymywane, ze względu na (pozorne) korzyści, jakie odnosi grupa z ich funkcjonowania,
- analogicznie, jak w przypadku ról zadaniowych, charakterystyczne role grupowe ujawniają się w każdej, spełniającej odpowiednie warunki grupie (m.in. mała grupa, mająca jasny i zrozumiały dla jej poszczególnych członków i członkiń cel, przestrzeń do wzajemnej komunikacji, do swobodnego wyrażania swoich opinii i poglądów).

Proces grupowy a warsztaty antydyskryminacyjne

Wiedza o procesie grupowym i ćwiczenie umiejętności wykorzystywania jej w pracy trenerkiej są/były też elementami szkół lub krótszych zajęć trenerskich przygotowujących do pracy w obszarze antydyskryminacyjnym⁵. Korzystając z własnego doświadczenia opartego na prowadzeniu zajęć antydyskryminacyjnych i zajęć dla trenerów, trenerek (w tym w ramach wymienionych powyżej szkół trenerskich) w zakresie antydyskryminacji i superwizję tej pracy, chcemy się zastanowić, jaka jest **specyfika procesu grupowego na zajęciach antydyskryminacyjnych**. Główne refleksje w tym tekście będą dotyczyły zastosowania wiedzy na temat procesu grupowego w zajęciach na temat stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Chcemy się podzielić własnymi pytaniami i wątpliwościami lub – tam gdzie mamy gotowość – odpowiedziami czy rekomendacjami dotyczącymi dynamiki grupowej w kontekście zajęć antydyskryminacyjnych. Postanowiłyśmy odwoływać się do podstawowych i powszechnych,

5 Między innymi: Akademia Treningu Antydyskryminacyjnego w Willi Decjusza; Specjalistyczna Szkoła Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej; Weź kurs na wielokulturowość – kurs trenerski Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka.

powtarzających się w różnych publikacjach⁶, założeń na temat procesu grupowego i zestawiać je z dylematami trenera, trenerki antydyskryminacyjnej. Artykuł ujawnia indywidualne, autorskie, krytyczne przemyślenia, niepretendujące do prawd jedyńskich i słusznych. Tym tekstem chcemy raczej zaprosić do refleksji, dyskusji, analizy własnych doświadczeń oraz stawiania kolejnych pytań.

Podstawy procesu grupowego a specyfika zajęć antydyskryminacyjnych – zaproszenie do autorefleksji

Poniżej przytoczymy kilka zagadnień dotyczących procesu grupowego i funkcjonowania grupy edukacyjnej, które jako podstawowe i istotne powtarzają się w publikacjach różnych autorów i autorek. Do każdego zagadnienia związanego z procesem grupowym postawiłyśmy kilka pytań, których intencją jest zainspirowanie do krytycznej refleksji nad własną pracą antydyskryminacyjną w kontekście wiedzy o grupie i dynamice grupowej.

Cele grupowe i indywidualne

Przeglądając różne teksty dotyczące tematu⁷, można dojść do wniosku, że jednym z kluczowych warunków do zbudowania grupy jest wyznaczenie **celów grupowych**. Autorzy i autorki podkreślają istotność zwerbalizowania celu grupowego, po to, by stał się jasny i czytelny dla całej zbiorowości i dla każdego z osobna. Ważne jest także, by każda osoba indywidualnie gotowa była działać (uczyć się) w kierunku wyznaczonym przez ten cel.

Mając na uwadze doświadczenia z warsztatów antydyskryminacyjnych, warto podkreślić, że postulowane wzbudzenie indywidualnej motywacji do realizacji celów tychże warsztatów jest czasem niebywale trudne. Większość osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną stawia sobie za cel – komunikując to otwarcie już na początku warsztatu lub za pośrednictwem przekazów i odpowiednio dobranych ćwiczeń – dekonstrukcję utrwalonego porządku i wprowadzenie równościowych relacji społecznych. Promuje bowiem na warsztatach i dąży do przyjęcia przez osoby uczestniczące postawy *równościowej, czyli takiej, która opiera się na uznaniu godności, wolności i równości wszystkich osób, bez względu na ich cechy tożsamości, które ich różnią (jak np.: płeć, kolor skóry, inne)*⁸. Jednakże relacje

społeczne, obecny sposób organizowania (się) jednostek w ramach grup, społeczeństw oparty jest o nierównościowe relacje władzy, gdzie podporządkowanie jednych a zwierzchnictwo innych ludzi charakteryzuje ład społeczny. Trenerzy i trenerki antydyskryminacyjni próbują także wzbudzić w osobach uczestniczących w warsztatach *szacunek dla różnorodności osób i grup społecznych*, co jest odwrotnością automatycznie zachodzącego procesu kategoryzowania i wartościowania przez pryzmat własnej grupy (zazwyczaj wyróżnianej, faworyzowanej i stawianej powyżej grup obcych). Cele edukacji antydyskryminacyjnej, proponowane osobom uczestniczącym przez trenera, trenerkę mogą zatem znacznie różnić się od celów indywidualnych osób biorących udział w warsztatach, dla których ważne może być utrzymanie *status quo*, znanego porządku rzeczy (ze względu na lęk i opór przed zmianą, ze względu na własne interesy psychologiczne czy merytoryczne, wynikające z nierównego podziału sił w społeczeństwie). Kolejnym celem edukacji antydyskryminacyjnej jest *rozwijanie u osób uczestniczących świadomości własnych uprzedzeń i stereotypów*. Ze strony osób prowadzących może to zatem być nieświadome albo świadome zaproszenie do zdobywania niepochlebnej wiedzy na swój temat, podczas gdy osoby uczestniczące w różnych formach edukacyjnych (nie tylko w obszarze antydyskryminacji) często podświadomie zmierzają do *podniesienia poczucia własnej wartości, pozbycia się poczucia winy, przeżycia katharsis*⁹. Nasze doświadczenie trenerskie pokazuje, że bywają to cele trudne do osiągnięcia w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych, które w wielu przypadkach działają wręcz przeciwnie, doprowadzając do obniżenia samooceny i wzbudzenia poczucia winy. Świadczą o tym wypowiedzi osób uczestniczących, np.: *w wyniku udziału w warsztacie okazało się, że często dyskryminuję; a wydawało mi się, że staram się być dobrym człowiekiem, widać nie wystarczająco; no czy musieli mi pokazać, że bycie kobietą jest aż tak trudne w Polsce, bez tej wiedzy jakoś było mi lepiej*.

Osiąganie celów równościowych i antydyskryminacyjnych oznacza zatem często dekonstrukcję takiego świata, w jakim żyjemy, zanegowanie obecnego porządku społecznego i podstawowych norm funkcjonowania zbiorowości. Edukacja antydyskryminacyjna głosi, że świat społeczny podzielony jest na grupy większościowe, o wyższym statusie i prestiżu społecznym i z przysługującymi im przywilejami, oraz grupy podporządkowane, mniejszościowe. Takie reguły współistnienia kształtowane były przez stulecia i szczególnie osobom z grup większościowych, ale także i mniejszościowych bywa trudno pozbyć się zinternalizowanej wizji relacji i porządku społecznego, porzucić przyzwyczajenia i przyjęty sposób zachowania. Jest to też trudny psychologicznie proces zdobywania niepochlebnej wiedzy na swój temat. Różnice pomiędzy celami proponowanymi przez osobę prowadzącą a indywidualnymi dążeniami i potrzebami osób uczestniczących mogą zatem być wyraźne, ale nie do końca uświadamiane na samym początku zajęć, a gotowość do uwspólnienia celów osoby prowadzącej i osób

6 Patrz wykaz lektur na temat procesu grupowego w bibliografii.

7 Jacek Jakubowski, art. cyt.; Agnieszka Książek, Marian Wątroba, Krzysztof Kondracki, *Proces grupowy*, DSMG Szkoła trenerów – niepublikowane materiały szkoleniowe, Warszawa 2005; Agnieszka Kozak, *Proces grupowy – poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, wyd. Helion, Warszawa 2010 i inne.

8 Cele edukacji antydyskryminacyjnej przytaczane za: *Edukacja antydyskryminacyjna i jej...*, <http://www.tea.org.pl/userfiles/file/edukacja%20antydyskryminacyjna%20i%20jej%20standardy%20jakosciowe.pdf/> [dostęp: 10.05.2013].

9 Agnieszka Książek, Marian Wątroba, Krzysztof Kondracki, art. cyt.

uczestniczących może być niska, szczególnie wśród osób, które nie przebywają z własnej woli na warsztacie antydyskryminacyjnym (a np. zostały na niego oddelegowane z miejsca pracy, z racji przystąpienia do projektu itp.¹⁰).

Wskazówki w podręcznikach trenerskich mówią, że jawne komunikowanie oraz uwspólnienie celów to ważny czynnik kształtujący prawidłowy przebieg procesu grupowego i zabieg wspomagający rozwój spójności grupy i poczucia bezpieczeństwa osób uczestniczących. W kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych może być tak, że już od początku formowania się grupy ten warunek nie zostaje spełniony. Ten typ zajęć oparty jest bowiem o wartości i przekonania, z natury swej nienegocjowalne, wnoszone na zajęcia zarówno przez osoby uczestniczące, jak i stojące za agendą i przekazem osoby prowadzącej. Bywa, że wartości wspierające równość nie zawsze są powszechnie podzielane. Powstawanie podgrup, występowanie destruktywnych zachowań, szybsze niż przy innych warsztatach ujawnienie odmiennych przekonań i poróżnienie osób uczestniczących i/lub stanięcie w kontrze do osoby prowadzącej, to częste zjawiska występujące na warsztatach dotyczących stereotypów i dyskryminacji. Są to czynniki, które utrudniają tworzenie się grupy i integrację jej członków i członkiń, charakterystyczną dla pierwszej fazy procesu grupowego.

Aby nie dopuścić do ominięcia fazy integracji i orientacji oraz zaburzenia spójności grupy w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych, ufamy, że osoba prowadząca powinna szczególnie zadbać o sposób przeprowadzenia szeroko rozumianego kontraktu¹¹. W tej części warsztatu trener, trenerka nie powinna się spieszyć, nie jest to bowiem tylko przejście przez odpowiednie punkty programu, ale właśnie też czas na bezpieczne wyrażenie obaw i wątpliwości związanych z udziałem w zajęciach, tematem i miejscem w grupie. Osoba prowadząca powinna postarać się o to, by w sposób możliwie mało zagrażający mówić o różnicach i odmiennych poglądach, także tych nierównościowych, niezgodnych z przekazem warsztatów. Warto też stworzyć przestrzeń, zaproponować temat pozwalający na poszukiwanie podobieństw (tak istotnych dla tej fazy). Być może ujawnienie swego *credo* trenerskiego już w wizytówce i zapytanie osób uczestniczących o stosunek do niego i do wartości, na jakich zbudowana jest edukacja antydyskryminacyjna, stanie się przyczynkiem do deklarowania podobieństw i uwspólniania celów. Jest też ryzyko, że przyspieszy to proces różnicowania. Jawność, otwartość w komunikowaniu celów służyć ma jednak budowaniu spójności, a poróżnienie się na poziomie wartości może być przyczynkiem do odnalezienia podobieństwa, jakim jest sama wiara w jakieś *credo*, w dany zespół wartości.

10 Więcej na ten temat w tekście Marty Rawłuszko w niniejszym tomie.

11 Więcej o kontrakcie – jego elementach, sposobie przeprowadzania i antydyskryminacyjnej perspektywie [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 225–238 oraz w tekście Marty Rawłuszko w niniejszym tomie.

Poniżej stawiamy kilka pytań osobom prowadzącym warsztaty antydyskryminacyjne, chcąc zachęcić do spojrzenia na własną pracę przez pryzmat informacji na temat celów warsztatowych, z jakimi przychodzi osoba prowadząca zajęcia i indywidualnych potrzeb oraz celów osób uczestniczących:

- Czy w pełni świadomie podchodzę do komunikowanych i realizowanych na zajęciach celów, tj. czy mam świadomość dokonywania dekonstrukcji ładu społecznego i głoszenia przekazów stojących często w kontrze do zsojalizowanych zasad współistnienia grup i jednostek?
- Czy uświadamiam sobie i jak odnoszę się do tego, z czym mierzą się osoby przychodzące na warsztaty?
- W jakim stanie emocjonalnym są osoby uczestniczące w trakcie zajęć i z czym je pozostawiam na koniec? Na ile potrafię zadbać o indywidualne potrzeby i cele związane z utrzymaniem i podnoszeniem samooceny, poczuciem możliwości wprowadzania zmian, pozbywaniem się poczucia winy?
- Czy emocje towarzyszące osobom w trakcie zajęć i z jakimi kończą warsztaty są celowe i świadomie wzbudzane? Czy zastanawiam się, jaki stan bardziej sprzyja uczeniu się i ma potencjał motywacyjny do przeciwdziałania dyskryminacji?
- Co powinnam, powinienem zmienić, a co utrzymać, by zwiększyć efektywność swoich działań i prowadzić do budowania spójności grupy, uwspólniania celów edukacyjnych i podążania w kierunku ich realizacji?

Poczucie bezpieczeństwa i sfera komfortu

Drugą kwestią wymienianą w literaturze jako ważna dla formowania się grupy i właściwego przebiegu procesu grupowego jest **zagwarantowanie osobom uczestniczącym w zajęciach poczucia bezpieczeństwa**.

Bezpieczeństwo to jedna z podstawowych potrzeb człowieka, za którą stoją oczekiwania potwierdzenia swego istnienia. Odznacza się brakiem ryzyka utraty czegoś dla podmiotu szczególnie cennego: życia, zdrowia, pracy, szacunku, uczuć, dóbr materialnych i dóbr niematerialnych. Ludzie dążą do sytuacji grupowych, bowiem to w nich mogą otrzymać bezpieczną relację z ważną osobą i poczucie przynależności, czyli czynniki stymulujące poczucie bezpieczeństwa. Osoba uczestnicząca w zajęciach oczekuje (często na poziomie nieświadomym) zarówno od relacji z osobą prowadzącą, jak i z pozostałymi członkami i członkiniami grupy edukacyjnej:

- wzmacniających informacji na swój temat, pozwalających budować pozytywny obraz siebie,
- możliwości otwartego wyrażania własnych myśli i poglądów,
- wyrazów akceptacji i szacunku,

- pomocy w uporaniu się z trudnymi emocjami (lęk, smutek, złość),
- wsparcia w trudnych sytuacjach.

Przy tworzeniu grupowej sytuacji edukacyjnej trzeba zatem tę potrzebę brać pod uwagę. Z drugiej strony rozwój i uczenie się wymaga wyjścia poza bezpieczną, znaną i wygodną rzeczywistość, zwaną sferą komfortu. Podstawą uczenia się jest bowiem eksperymentowanie z nową ideą, postawą, wiedzą czy umiejętnością. Osoba prowadząca zajęcia edukacyjne musi zatem balansować pomiędzy bezpiecznymi warunkami do doświadczania, próbowania, sprawdzania a treścią eksperymentowania, czyli spotkaniem się z czymś nowym, z różnicą, z próbą pomyślenia, postrzegania, zrobienia czegoś inaczej niż dotychczas.

Wychodzenie ze sfery komfortu w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej ma miejsce już na poziomie celów i treści edukacji antydyskryminacyjnej, o czym pisałyśmy w poprzednim podrozdziale. Kwestionowanie porządku świata, w jakim się żyje, rozbudzanie krytycznego myślenia wobec postaw, przekonań, zachowań powszechnych i potwierdzanych przez autorytety oraz postawienie osoby uczestniczącej w zajęciach w sytuacji ryzyka utraty ważnych, znanych, oswojonych przekonań i zachowań to już wystarczające powody do zachwiania, a może i utraty poczucia bezpieczeństwa. Warsztaty antydyskryminacyjne także w innych obszarach budujących bezpieczeństwo są zagrożeniem dla tego stanu. Odnieśmy się do nich po kolei.

Osoby dążące do sytuacji grupowej, w celu **zebrania informacji pozwalających budować pozytywny obraz siebie**, mogą nie zaspokoić swojej potrzeby. Warsztaty antydyskryminacyjne często prowadzą do otrzymania zgoła innych informacji na własny temat. Udział w nich może uświadamiać, że każda osoba ma stereotypy i uprzedzenia i nierzadko używa ich, dopuszczając się dyskryminacji, wykluczenia czy różnych form przemocy. Nie są to informacje budujące i pozwalające utrzymać pozytywny obraz siebie, chociaż zarazem mogą zmobilizować osoby uczestniczące do podejmowania decyzji o reagowaniu na dyskryminację i zwiększają gotowość do pracy nad sobą.

Jeśli chodzi o budowanie poczucia bezpieczeństwa poprzez **umożliwianie otwartego wyrażania własnych myśli i poglądów**, to jest to temat wrażliwy i dyskutowany w środowisku trenerskim. Wiele osób prowadzących zajęcia na temat stereotypów, dyskryminacji, równości jest wrażliwa na dyskryminujące czy wykluczające wypowiedzi osób uczestniczących, część z nich ma niską lub wręcz zerową tolerancję na wypowiedziane zdań, dowcipów, przekonań rasistowskich, seksistowskich, homofobicznych i tym podobnych. Jest to związane z jednej strony z ich osobistymi przekonaniem i stylem pracy, ale ma też odniesienie do szerszego kontekstu, pozaosobowego, stanowi bowiem ważny aspekt związany chociażby z przestrzeganiem prawa. Po pojawieniu się takich wypowiedzi osoba prowadząca interweniuje, odnosi się wartościująco, czasami wręcz zakazuje wypowiedziania tego typu zdań na zajęciach, podkreślając niezgodę na dyskryminację i modelując sposoby reagowania na jej przypadki (m.in. mając na celu promowanie „właściwej” tj. antydyskryminacyjnej postawy).

Warto zastanowić się, jakie konsekwencje dla procesu grupowego, a jakie dla modelowania interwencji i reagowania na dyskryminację będzie miało przyjęcie paradygmatu przyzwolenia na wszelkie lub niektóre wypowiedzi, a jakie cenzurowania i/lub wartościowania wypowiedzi dyskryminujących.

O ile funkcja modelująca reagowanie może być pozytywnie wykorzystana w takiej sytuacji, to pod względem budowania poczucia bezpieczeństwa efekt może być co najmniej dwojaki. Osoby używające dyskryminującego języka i wyrażające nierównościowe poglądy mogą poczuć się zagrożone. Odebrana im zostaje bowiem swoboda wyrażania własnych myśli. Dla osób niezgadających się z takimi wypowiedziami może to jednak być ochrona i możliwość uniknięcia styczności z poglądami, z którymi się nie zgadzają. Warunkiem skuteczności takiej interwencji jest jednak pokazanie, na co dokładnie nie ma zgody. Może bowiem pojawić się brak rozeznania w tym, jakie wypowiedzi są niedopuszczalne albo wystawione na groźbę interwencji. Jeśli chodzi o sam proces grupowy, budowany na podstawie poczucia bezpieczeństwa poszczególnych członków i członkiń, to zbyt wiele bodźców negatywnych: groźby kar, potępienia, dezaprobaty, krytyki, duża liczba zakazów i ograniczeń nie sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Są to czynniki stymulujące niepewność i obawy, które zwalniają, osłabiają aktywność intelektualną i ukierunkowują ją na czynności zabezpieczające. Potencjał edukacyjny sytuacji maleje więc, szczególnie jeśli nie wy tłumaczy się wystarczająco intencji, przyczyn i okoliczności reagowania na dyskryminującą wypowiedź. Wstrzymanie możliwości swobodnego wypowiedziania się utrudnia z kolei rozwój procesu grupowego.

Powyższe argumenty mają także związek z kolejnym czynnikiem budującym poczucie bezpieczeństwa – **potrzebą akceptacji i szacunku**. Jest to oczekiwanie często spontanicznie wypowiedziane przez osoby uczestniczące przy budowaniu kontraktu na zajęciach. Osoby, które mają czasem trudności z ujęciem tej potrzeby jako konkretnej zasady współpracy, pokazującej opis zachowań promowanych lub zakazanych, po prostu potrzebują podkreślić, że intuicyjnie czegoś takiego oczekują i że jest to warunek dobrej współpracy. W kontekście tej potrzeby i powyższego dylematu z wypowiedziami dyskryminującymi, warto zaznaczyć że część trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych szczególnie podkreśla rozdzielność poglądów od osoby. O ile, zgodnie z paradygmatem i celem edukacji antydyskryminacyjnej, szacunek i akceptacja winna być zagwarantowana każdej osobie, niezależnie od tego, kim jest, o tyle nie ma to zastosowania wobec wszystkich, szczególnie wobec dyskryminujących wypowiedzi.

Dla zabezpieczenia **pomocy w uporaniu się z trudnymi emocjami** (np. lęk, smutek, złość) i **wsparcia w trudnych sytuacjach**, szczególnie ważny jest proces grupowy i gotowość osoby prowadzącej do takiego planowania programu zajęć bądź – w wyjątkowych sytuacjach – modyfikacji przebiegu warsztatów, by dzielenie się emocjami lub zatrzymanie się z grupą nad inną trudną sytuacją było na zajęciach możliwe. Kryzys, bunt, konflikt już same w sobie są wyrazem procesu grupowego, przeżywanego przez całą grupę i należy

uwzględnić ten etap w planowaniu zajęć i dostosowywaniu programu. Jednak warsztaty antydyskryminacyjne, ze względu na swe treści, są również trudnym tematem. Zwerbalizowanie trudnych uczuć, „przegadanie” problemu, pokazanie własnego ustosunkowania się do nich na forum niezależnie od etapu pracy grupy (nie wiadomo bowiem, jaki wątek uruchomi w osobach uczestniczących trudne emocje, skojarzenia, konflikt) może być pomocne i wspierające proces edukacyjny. Z jednej strony może to być trudne dla osób uczestniczących (nie wszyscy ludzie są przyzwyczajeni do rozmowy o uczuciach, problemach, kryzysach), ale z drugiej strony wpływa na poczucie wspólnoty (*nie jestem sam, sama z tym problemem, inni, inne mają też tak jak ja*) lub poczucie wyjątkowości (*jestem ważny, ważna, inni, inne poświęcili, poświęcili mi czas*) oraz zdejmuje ciężar z pojedynczej osoby i pozwala poszukiwać wyjaśnień dla danego stanu w większym gronie. Zatrzymana i omówiona sytuacja buduje większe zaufanie i poczucie bezpieczeństwa, co powinno dodawać odwagi i być motorem większej gotowości do eksperymentowania i uczenia się. Może to też być modelowanie zachowań przeciwdziałania dyskryminacji – wspieranie osób w przeżywaniu trudnych sytuacji czy emocji i pokazanie, że jest to ważny aspekt relacji interpersonalnych, który jest lub może być elementem reagowania na doświadczanie dyskryminacji.

Stawiając kilka pytań, chcemy zainicjować autoreflexję na temat własnego podejścia do budowania bezpieczeństwa na zajęciach antydyskryminacyjnych:

- Jaki pogląd posiadam w kwestii reagowania na dyskryminujące wypowiedzi na zajęciach? Czy bliższe mi jest reagowanie na dyskryminujące wypowiedzi, żarty, komentarze czy powstrzymywanie się od reakcji?
- W jakich sytuacjach reaguję, a w jakich gotowy, gotowa jestem powstrzymać reakcję? Czy różnicuję swoje zachowanie i sposób reakcji w zależności od fazy procesu grupowego?
- Jakie skutki przyniosło niedopuszczenie do wypowiadania dyskryminujących przekazów przez osoby uczestniczące (pomyśl o konsekwencjach dla grupy i procesu, dla konkretnej osoby i dla celów edukacyjnych oraz dla ciebie samej, samego)?
- Co się stało, kiedy nie reagowałem, reagowałam na takie wypowiedzi w poszczególnych fazach procesu? Co to dało lub odebrało grupie, jednostce, mnie i jak wpłynęło na uczenie się przeciwdziałania dyskryminacji?
- Jakich informacji zwrotnych dostarcza poszczególnym osobom uczestniczącym w zajęciach dany program, sposób prowadzenia, zaplanowane interakcje i doświadczenia?
- Czy są to przekazy pozytywne, pozwalające budować poczucie bezpieczeństwa, czy refleksje zaburzające bezpieczeństwo i odkrywające raczej negatywne, niechciane, nieakceptowane (przez jednostkę lub społecznie) prawdy o sobie?
- Na ile uwzględniam proces grupowy i potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa w planowaniu warsztatu?

- Które ze stosowanych metod lub sprawdzonych podejść pozwalają wyjść poza sferę komfortu, doświadczyć optymalnej, „bezpiecznej” różnicy (pozwalają uczyć się czegoś nowego bez utraty „gruntu pod nogami”, wejścia w sferę paniki)?
- Na ile mam gotowość otwierać trudne sytuacje oraz pytać, wspierać w trudnych emocjach? Na ile jest to dla mnie ważne w kontekście celów edukacyjnych, tematu warsztatu?

Role grupowe

Analizując role, jako element procesu grupowego, w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej, odniosłyśmy się do kilku zagadnień, które przedstawiamy poniżej.

Etykietowanie – język ról, używanie nazw

Analizując role z perspektywy antydyskryminacyjnej, warto zwrócić uwagę na ich nazwy obecne w literaturze przedmiotu, czyli język używany do opisu tego elementu procesu grupowego. W podręczniku *Edukacja antydyskryminacyjna* czytamy, że język może pełnić rolę strażnika systemu, *stojącego na straży wykluczających i deprymujących norm społecznych*¹². Jedną z najpopularniejszych typologii ról w zespołach zadaniowych jest typologia brytyjskiego psychologa Mereditha Belbina, twórcy teorii ról w zespole (*Team Role Theory*). Oryginalne nazwy tych ról to: (1) *Plant*, (2) *Resource Investigator*, (3) *Chairman* (1981) / *Co-ordinator* (1988), (4) *Shaper*, (5) *Monitor-Evaluator*, (6) *Teamworker*, (7) *Company Worker* (1981) / *Implementer* (1988), (8) *Completer Finisher*, (9) *Specialist* (1988)¹³. Na język polski nazwy te tłumaczone są na różne sposoby, np.: Kreator, Poszukiwacz Źródeł, Koordynator, Lokomotywa, Ewaluator, Dusza Zespołu, Implementer, Perfekcjonista, Specjalista¹⁴. Kilkanaście lat temu popularne było używanie nazw ról odnoszących się wprost do charakterystyk poszczególnych ról, opracowanych przez Belbina¹⁵: Praktyczny Organizator, Koordynujący Lider, Ambitny Komendant, Kreatywny Pomysłodawca, Wszędobylski Łącznik, Racjonalny Analityk, Dusza Zespołu, Finiszujący Perfekcjonista.

Jak możemy zauważyć, zdecydowana większość nazw opisujących role zadaniowe i grupowe, poza tym, że ma formę męskoosobową (np. Lider, Koordynator, Perfekcjonista, Dobry uczeń¹⁶), to przede wszystkim odnosi się do sfer i obszarów aktywności, które tradycyjnie

12 Dominika Cieślakowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 93.

13 <http://www.belbin.com/> [dostęp: 28.05.2013].

14 <http://benefactor.pl/belbin/> [dostęp: 28.05.2013].

15 Z materiałów szkoleniowych dla uczestników II Szkoły Trenerów STOP, Warszawa 2001.

16 Halina Natęcz-Nieniewska wymienia następujące role (konstruowane w fazie orientacji): Lider dominacji, Lider sympatii, Błazen grupowy, Kozioł ofiarny, Dobry uczeń, Outsider oraz (konstruowane w fazie różnicowania): Wyraziciel nastrojów grupowych, Stabilizator emocji grupowych, Sumienie grupy, Dziecko grupowe (Biedne dziecko i Szalone dziecko), Dobra mama (Kochany wujaszek), Bard grupowy (Filozof grupowy), Opozycjonista; [w:] *Fazy rozwoju grupy*

i stereotypowo przypisywane są mężczyznom (znowu Lider, ale też Komendant, Specjalista). Formy męskie używane są zwyczajowo (i poprawnie gramatycznie) jako forma odnosząca się do obu płci, jednak psychologicznie pozostają androcentryczne i nie są ani uniwersalne, ani neutralne¹⁷. Są bardziej związane z kategorią męską niż żeńską — zazwyczaj interpretujemy je jako odnoszące się do mężczyzn, a nie do kobiet i kojarzymy z obrazem mężczyzny. Poza nazwami wymienionymi powyżej, możemy się spotkać z rolami grupowymi opisanymi następująco: Snajper, Monopolista, Siostra PCK (lub Siostra miłosierdzia), Gwiazda, Luzak, Gaduła, Generator konfliktów, Sabotażysta¹⁸. Tego rodzaju nazwy zostały zapewne dobrane w ten sposób, aby wywoływały automatyczne skojarzenia — co z jednej strony ułatwia zapamiętywanie, a z drugiej jest łatwe do używania, ponieważ te nazwy same w sobie są opisem ujawniającym kulturowo i społecznie przyjmowane przekonania na temat osób, które można określić daną nazwą czy etykietą.

Problem używania nazw dotyczy nie tylko ról i procesu grupowego. W wielu podręcznikach i materiałach przeznaczonych dla trenerów i trenerek znajdziemy mniej lub bardziej obszerny fragment pod tytułem „trudni uczestnicy”, „sytuacje trudne w pracy trenera”, czy „sytuacje prowokowane przez trudnych uczestników”, a nawet „zabójcy dobrej dyskusji” itp. Tu także używa się nazw dla opisu zachowań uczestników i uczestniczek „trudnych”, „kłopotliwych” dla osoby prowadzącej. Spotykane klasyfikacje dotyczą wielu aspektów pracy z grupą, najczęściej: komunikacji w grupie, konfliktu, stosunku do własnego rozwoju i uczenia się (przykładowo mamy następujące nazwy: Zdarta Płyta, Zręda/Maruda, Szeptacz, Krzykacz, Wszystkowiedzący, Nieobecny, Zainteresowany, Entuzjasta, Sceptyk itp.). Klasyfikacja grupy lub pojedynczych uczestników, ma w takim podejściu, ułatwiać trenerowi, trenerce radzenie sobie w trudnych sytuacjach i pozwolić na lepszy kontakt z grupą (np. klasyfikacja uczestnika do określonego typu lub roli, ma pomagać trenerowi, trenerce w przewidywaniu niektórych zachowań, a zatem w przygotowaniu właściwych reakcji na dane zachowania). Tymczasem podejście antydyskryminacyjne mówi nam wprost o tym, że używając nawet pozornie neutralnej lub „pozytywnej” nazwy, nadajemy osobie etykietę, która z kolei uruchamia siatkę znaczeń. Znaczenia zaczynają żyć — w głowie osoby prowadzącej, uczestnika, uczestniczki i wreszcie pozostałych członków i członkiń grupy. Mamy tu do czynienia z mechanizmem samospełniającej się przepowiedni i ze wszystkimi konsekwencjami jego oddziaływania. A zatem klasyfikowanie osób w grupie jako „trudnych uczestników”, określonych dodatkowo nazwami niosącymi ze sobą cały ładunek zawarty w danym określeniu, może spowodować, że nasza reakcja, jako prowadzących, będzie obciążona nastawieniem emocjonalnym i wyjdzie poza zachowanie osoby „tu i teraz”. Wyzwaniem dla osób prowadzących zajęcia

psychoterapeutycznej, Materiały dla uczestników 10. edycji Szkoły Treningu Grupowego, Grupa Training&Consulting.

17 Dominika Cieślakowska, dz. cyt., s. 97.

18 Materiały szkoleniowe dla uczestników II Szkoły Trenerów STOP, Warszawa 2001.

antydyskryminacyjne jest rozwijanie takich kompetencji, które pozwolą na reagowanie na różne sytuacje właśnie z pozycji „tu i teraz”, a nie kolekcjonowanie „właściwych reakcji”, które sprawdzają się zawsze wobec tzw. Zrędy czy Sceptyka.

Z perspektywy antydyskryminacyjnej używanie nazw (zarówno jeśli chodzi o nazwy dla ról, jak i dla tzw. „trudnych uczestników”) przynosi o wiele więcej szkód niż korzyści.

- Niepoddane refleksji, mogą wywołać określone nastawienia wobec osoby lub osób, w ten sposób skategoryzowanych — zamykając je w kręgu samospełniającej się przepowiedni. Grupa zaczyna spełniać oczekiwania związane z daną etykietą, co utwierdza osobę w przekonaniu, że „taka właśnie jest”; może to spowodować „zaszufladkowanie” samego, samej siebie i wpływać negatywnie na poczucie własnej wartości.

Podczas pracy nad tym tekstem z łatwością przywołałyśmy własne doświadczenia z pracy z kwestionariuszem ról Belbina. Sam kwestionariusz nie mówi nic o tym, że są role „lepsze” i „gorsze”, co więcej, omawiając go, podkreśla się, że efektywny, odnoszący sukcesy zespół buduje się na różnorodności — a więc powinien składać się z osób reprezentujących różne doświadczenia, umiejętności, poglądy i talenty. Różnorodność definiuje się jako siłę, a nie słabość zespołu. A jednak okazuje się, że w praktyce „lepiej” jest być Kreatywnym Pomysłodawcą niż Finiszującym Perfekcjonistą. Etykiety lub nazwy używane do opisywania ról automatycznie aktywizują sieć skojarzeń, łącząc z pozoru neutralne określenia z bardzo konkretnymi cechami, które są różnie wartościowane społecznie (Pomysłodawca — kreatywny, nowatorski, potrafiący stworzyć COŚ z niczego, Perfekcjonista — nadmiernie skupiony na szczegółach, upierdliwy, nadodpowiedzialny).

- Nazwy uruchamiają kulturowo przypisane danemu określeniu cechy, ale też i sposób odnoszenia się do osoby (np. Kozioł ofiarny, Błazen, Dobra mama, Dziecko grupowe).

Zadaniem osoby prowadzącej (szczególnie trenera, trenerki antydyskryminacyjnej!) jest zauważenie, w jaki sposób manifestują się różne sposoby myślenia, przeżywania emocji, komunikowania się, a następnie zachęcenie osób w grupie do wyrażania ich w konkretnej sytuacji, a nie nadawanie zachowaniom osób uczestniczącym nazw czy etykiet — nawet, a może przede wszystkim — we własnej głowie. Zwłaszcza, że funkcjonujące typologie odwołują się do obarczonych określonym znaczeniem ról społecznych, mają wartościująco-emocjonalny charakter, a nierzadko niosą za sobą, przypisany danej nazwie, powszechnie podzielany stereotyp. Rola jest czymś więcej niż konkretna osoba, a osoba jest zazwyczaj „posiadaczem” więcej niż tylko jednego punktu odniesienia.

Przyklejenie komuś stałej etykiety może spowodować, że zasłoni ona osobę; zachowanie ujęte w efektowną nazwę nigdy nie opisuje człowieka w całości¹⁹.

Szpecially ważne z perspektywy antydyskryminacyjnej wydaje się podkreślenie, że jeśli osoba prowadząca lub osoby uczestniczące chcą przekazać innym swoje obserwacje na temat danej osoby i jej sposobu funkcjonowania w grupie lub w relacjach z innymi, powinny się wystrzegać używania etykiet, a opierać się na informacji zwrotnej, zawierającej odwołanie do zaobserwowanych konkretnych zachowań jako dominujących, charakterystycznych, powtarzających się w zachowaniu danej osoby. Warto podkreślać, że role opisujące dane zachowania mogą być trwałą tendencją danej osoby, ale też mogą być przejawiane jedynie czasowo, jednorazowo, w konkretnej sytuacji. Ważne też, by przekazanie tego typu informacji odbyło się w sposób jak najbardziej opisowy, nieoceniający, niestereotypizujący.

Odnosi się to do ról grupowych uważanych za niekorzystne dla funkcjonowania grupy czy jednostki, nazw o negatywnej społecznej konotacji i tych postrzeganych jako konstruktywne, o „pozytywnej” nazwie. Jedne i drugie mają bowiem ograniczający charakter i wpływają negatywnie na zachowanie osób. To, czy dana nazwa jest „pozytywna” czy „negatywna”, jest kwestią umowną i społecznie oraz kulturowo konstruowaną. Badania pokazują, że już samo aktywizowanie etykiety, stereotypu wpływa na zachowanie osoby etykietowanej. W jednym z nich przypisanie i ujawnienie uczniom i uczennicom etykiet określających ich pozytywnie, jako dobrych i bystrych, spowodowało, że samo etykietowanie wpłynęło na wyniki postawionego przed nimi zadania. Osoby etykietowane, nawet „pozytywnie”, wypadły znacznie słabiej w sprawdzianie wiedzy niż osoby nieświadome stereotypów i etykiet używanych wobec nich w danym środowisku²⁰. Wobec tego faktu pojawia się pytanie o to, jak na zachowanie poszczególnych osób w grupie wpływa użycie wobec nich nazw ról grupowych, niezależnie od tego, czy są to nazwy kojarzone w społeczeństwie mniej lub bardziej pozytywnie i czy opisują zachowania konstruktywne czy destruktywne dla grupy lub jednostki.

Gender, role płciowe, stereotypy

Przyjmując perspektywę antydyskryminacyjną, możemy się zastanowić, na ile wchodzenie w rolę jest „naturalne”, „spontaniczne” i stanowi wybór jednostki, zgodny z jej osobistymi predyspozycjami, na ile zaś zdeterminowane jest mechanizmami społecznymi, czynnikami kulturowymi etc.

Na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn (także w grupie warsztatowej), na ich zachowanie, sposób okazywania emocji, opisywania siebie, podejmowane zadania mają przecież wpływ nie tylko predyspozycje osobowościowe i preferencje indywidualne, ale także m.in. normy

wyznaczone przez gender, socjalizacja do bycia „kobietą”, „mężczyzną” oraz mechanizmy dystrybucji władzy i wpływu. Kobiety i mężczyźni od najmłodszych lat są socjalizowani do pełnienia określonych ról społecznych i płciowych. Edukacja antydyskryminacyjna zwraca uwagę na fakt, że w patriarchalnej kulturze od mężczyzn i kobiet oczekuje się innych postaw, zachowań, orientacji życiowych, a nawet cech charakteru. Kobiety przygotowywane są do ról matki, żony i opiekunki; mają być pasywne, delikatne, zmysłowe, czułe, uległe, nastawione na związek. Mężczyźni są socjalizowani do roli żywiciela rodziny, odnoszącego sukcesy i realizującego się poza domem. Domeną aktywności mężczyzn ma być przede wszystkim praca zawodowa. Oczekuje się od nich, że będą aktywni, agresywni, niezależni i pewni siebie. Ten tradycyjny podział ról płciowych jest wzmacniany przez stereotypy płci, bowiem wiele z nich funkcjonuje jako normy społeczne — stereotypowe sądy wyznaczają atrybuty, które uważa się za pożądane dla każdej z płci — w ten sposób role płci i stereotypy stają się obowiązującymi „przepisami” na bycie kobietą i mężczyzną.

W literaturze na temat procesu grupowego nie znajdujemy jednak pogłębionej refleksji dotyczącej wpływu gender, stereotypów płci na przyjmowanie określonych ról w grupie przez kobiety i mężczyzn. Mamy natomiast rolę odnoszącą się wprost do roli płciowej, tj. Dobra mama (ale już nie Dobry tata w wersji, jak można przypuszczać, dla mężczyzny, tylko Kochany wujaszek!), opisującą osobę opiekuńczą, ochraniającą innych, ciepłą, mającą problemy ze stawianiem granic — w domyśle kobietę, która zgodnie ze stereotypem zawsze jest lub powinna być „dobrą mamą”. Katalog ról jest ograniczony stereotypowym myśleniem ich twórców i twórczyń i używa nierównościowego języka wzmacniającego gender — np. Siostra miłosierdzia/PCK to rola już z definicji przypisywana kobiecie, utrwalająca stereotypowy wizerunek kobiety, ponieważ to kobiecie przypisuje się takie cechy jak: opiekuńczość, troska o innych, gotowość do pomagania innym. Nie ma analogicznego określenia w rodzaju męskim (w domyśle: dla mężczyzny), co oznacza, że już poprzez samo nazewnictwo wyklucza się, żeby to mężczyzna mieścił się w charakterystyce przypisywanej tej roli.

Etykietowanie — mniejszość/większość

Inna ważna kwestia w tym obszarze, to nie tylko wyżej opisane uwarunkowania genderowe, ale także wpływ przynależności do innych grup większościowych lub mniejszościowych w społeczeństwie. Sytuacja ma się analogicznie do socjalizacji do ról płciowych: osoby z grup mniejszościowych częściej będą przyjmowały role typu: *mało znaczą, można mnie ignorować, nie mam nic ciekawego do powiedzenia, inni wiedzą lepiej, wolę się nie wychylać itp.*, a osoby z grup większościowych z kolei: *to, co mówię i robię, jest ważne, do mnie należy ostatnie zdanie, mam prawo swobodnie wypowiadać się na każdy temat itp.*

Są to role wyuczone życiowo, związane z dotychczasowym doświadczeniem i posiadaną społecznie (oraz przyjmowaną osobiście) pozycją. Wejście w konkretną rolę grupową na zajęciach edukacyjnych może zatem być nie tylko kwestią indywidualnych cech osobowościowych, ale wyuczonego skryptu życiowego. Osoby prowadzące zajęcia powinny mieć

19 Marianne Schneider Corey, Gerald Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995, s. 234.

20 Bruce E. Blaine, *Understanding the Psychology of Diversity*, SAGE Publications, Los Angeles 2007, s. 40.

świadomość, że uczestniczki i uczestnicy wchodzą do nowej grupy z tymi (nierównościami i wartościującymi) przekonaniem na swój temat.

Warto też jednak spojrzeć na tę kwestię z drugiej perspektywy: „wkładania” osoby w rolę przez innych członków i członkinie grupy, zgodnie z funkcjonującymi społecznie i kulturowo etykietami. Mechanizm samospełniającej się przepowiedni („błędno koła”) sprawia, że ludzie zachowują się zgodnie z nadanymi im etykietami, nawet kiedy są one negatywne.

W edukacji antydyskryminacyjnej, przyjmując założenie o podziale na grupy mniejszościowe i większościowe, podkreśla się, że więcej wartościujących negatywnie etykiet „przykleja się” do osób wywodzących się z grup mniejszościowych. I tak, w ślad za tym, osobom z grup mniejszościowych daje się na zajęciach mniej przestrzeni i okazji do wypowiedziania się, a za pomocą różnych mikronierówności sugeruje ich miejsce w grupie. Osoby te, bez odpowiedniego treningu i przygotowania, mają małe możliwości wpływu na sposób ich traktowania przez grupę i osobę prowadzącą. Przywołana teoria, np. ról Belbina, tego kontekstu nie uwzględnia, nie zaznacza, że nie wszyscy na wstępie są równi ani że te dysproporcje, niebrane pod uwagę przez osobę prowadzącą, mogą się zwiększyć w trakcie pracy grupy.

W odniesieniu do kwestii ról w grupie, jako trenerzy, trenerki antydyskryminacyjne możemy zastanowić się:

- Czy mam świadomość automatyzmów, etykiet, które sam, sama nadaję osobom uczestniczącym, szczególnie tym, które sprawiają mi trudność podczas prowadzenia zajęć lub do których jest mi daleko (pod względem tożsamości, poglądów, opinii, ekspresji etc.)? Jak pracuję nad wystrzeganiem się tego rodzaju etykietowania, stereotypizowania w swojej własnej pracy?
- Jakiego języka używam do opisywania tzw. trudnych sytuacji trenerskich, czy tzw. trudnych uczestników?
- Czy zwracam uwagę na język, jakiego używam sam, sama podczas prowadzenia zajęć? Co robię lub mogę zrobić, by rozwijać ten aspekt i pracować nad nim?
- Czy i w jaki sposób przekazuję informacje zwrotne dotyczące danej osoby, jej sposobu funkcjonowania w grupie i w relacjach?
- Czy i w jaki sposób pracuję z ćwiczeniami, które zakładają odgrywanie ról? Jakie efekty dają tego typu ćwiczenia? Pomyśl o konsekwencjach dla grupy i procesu, dla konkretnej osoby i dla celów edukacyjnych.
- Czy planując warsztat, świadomie wybieram sposoby pracy w grupie, tak aby uwzględnić uwarunkowania wynikające z gender, z socjalizacji do ról płciowych, innych czynników kulturowych i mechanizmów społecznych? Co mogłabym, mógłbym zmienić w tej kwestii?
- Czy rozważam zachowania poszczególnych osób uczestniczących i przyjmowane przez nie role w kontekście czynników osobowościowych, indywidualnych czy jako uwarunkowane społecznymi nierównościami i skryptami wynikłymi z relacji mniejszość-większość?

Który sposób myślenia o tym zdarza mi się częściej? Jak to ma dla mnie znaczenie i jak korzystam z tej refleksji?

- Czy monitoruję, na ile zachowania różnych osób wynikają z ich osobistych preferencji, przyzwyczajzeń, skryptów życiowych, a na ile ze sposobu traktowania ich przez członków i członkinie grupy i przeze mnie? Jak mam doświadczenie, pomysły na wykorzystanie tych obserwacji w trakcie zajęć antydyskryminacyjnych?

Fazy procesu a struktura warsztatu antydyskryminacyjnego

Uwzględnianie procesu grupowego w projektowaniu programu szkolenia jest jedną z ważnych kompetencji trenerskich²¹. Z uwagi na nieubłagalność procesu (czy tego chcemy czy nie, będzie się on toczył i rozwijał) warto pomyśleć o tym, jak poruszane w trakcie warsztatu treści i typ doświadczeń mogą zająć się, współgrać, wykorzystywać to, co się dzieje w relacjach między ludźmi na warsztacie antydyskryminacyjnym. W tej części tekstu nałożymy na siebie przebieg głównych faz procesu ze strukturą warsztatu antydyskryminacyjnego.

Warsztaty antydyskryminacyjne, jakie same prowadzimy albo superwizujemy, najczęściej zbudowane są na podstawie wiedzy przekazywanej w podręczniku trenerskim wydanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli²². *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny* proponuje następujące podstawowe bloki tematyczne:

1. Kontrakt grupowy.
2. Tożsamość indywidualna – postrzeganie samego siebie.
3. Tożsamość grupowa – postrzeganie innych, w tym kategoryzowanie, stereotypy.
4. Wpływ uprzedzeń.
5. Dyskryminacja, w tym przeciwdziałanie i reagowanie na dyskryminację.

Mając odpowiednią ilość czasu (minimum dwa dni, optymalnie trzy, w ideale dysponując pięcioma dniami na poprowadzenie warsztatu czy – już wtedy bardziej – treningu) można zwiększyć skuteczność oddziaływania edukacyjnego w odpowiedni sposób, wykorzystując to, co się dzieje w grupie i dopasowując do tych etapów moduły merytoryczne. Możliwą korespondencję treści warsztatu z odpowiednią fazą procesu nakreślamy poniżej.

21 Zob. system certyfikacji opisany w części *Warto stosować* w niniejszym tomie.

22 *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. Izabeli Podsiadło-Dacewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

Faza orientacji = integracja, kontrakt, tożsamość indywidualna

W fazie tej poszczególni członkowie i członkinie chcą się poznać, odkryć, co ich łączy albo może połączyć, próbując się zorientować, o co w tym wszystkim chodzi, potrzebują zrozumieć, odkryć strukturę grupy i ich własne miejsce w tej grupie.

Dlatego to właśnie na tym etapie ważne jest przeznaczenie czasu na poznawanie się, a trener, trenerka powinni w bardziej dyrektywny sposób prowadzić przez zwerbalizowanie celów szkolenia czy wyjaśnienie tematu, podejścia. Jest to czas na spokojne przejście przez wszystkie etapy modułu wprowadzającego²³, bez zrażania się ciszą i skrępowaniem. Poza zawiązywaniem kontraktu warto wprowadzić treści związane z tożsamością indywidualną (np. wątek tożsamości pierwotnej i wtórnej) i postrzeganiem siebie. Da to osobom uczestniczącym okazję do autoprezentacji, tak ważnej na tym etapie, kontroli tego, co chcą ujawniać i czym się dzielić oraz odkrywania podobieństw i różnic na tle grupy, z których to zapewne te pierwsze będą silniej ujawniane, podkreślane i zapamiętywane na tym etapie.

Ponadto to właśnie w tej fazie uczestnicy i uczestniczki oczekują pokierowania przez osobę prowadzącą i zamodelowania wzorców komunikacji, odnoszenia się do siebie i merytorycznych kwestii. Uczą się także okazywania uczuć, szacunku, empatii, akceptacji i wzajemnej komunikacji. Budują się normy grupowe, bezpieczeństwo i zaufanie.

Bezpośrednie interwencje trenerskie zakazujące wyrażania niektórych, chociażby seksistowskich, rasistowskich czy tym podobnych komentarzy, bez dokładnego i edukacyjnego wyjaśnienia, dlaczego przyjęte zostały takie zasady, mogą zadziałać na tym etapie jeszcze mało konstruktywnie na normy grupowe. Osoby przed otrzymaniem odpowiedniej partii wiedzy po prostu mogą nie wiedzieć, że wygłoszony komentarz pochodzi z repertuaru „-izmów”. Interwencje trenerskie zablokują spontaniczne komentowanie i wyrażanie poglądów, które nie znikną, a przeniosą się do drugiego życia grupy i staną się grupowym tabu.

Faza konfrontacji i eksploracji różnic = moduł o postrzeganiu społecznym, relacjach międzygrupowych, zapoznanie się z pojęciem dyskryminacji

To etap, w którym ludzie odkrywają lub zaczynają swobodnie ujawniać różnice występujące między nimi. Pojawia się lęk przed zmianą i zwiększeniem poziomu własnej świadomości, stąd opór i uruchomienie mechanizmów obronnych. Dochodzi do konfliktów między ludźmi lub buntu wobec osoby prowadzącej.

To dobry czas procesu grupowego na wprowadzanie takich tematów z poziomu merytoryki, jak kategoryzowanie, relacje międzygrupowe, wzajemne stereotypy czy uprzedzenia. Z jednej strony, to bardzo ważny element wiedzy antydyskryminacyjnej, z drugiej – dość „bezpieczny”, na który jest powszechna zgoda. Ludzie zazwyczaj nie protestują, że stereotypy są

i że się nimi kierują. To na tyle „oswojony” temat, że staje się bezpiecznym obszarem do wyrażenia różnicy, niezgody, sprzeciwu. Może warto pozwolić ludziom na spieranie się wokół tego tematu, przypisywanie pozytywnej roli stereotypom czy ich racjonalizację. Co prawda, osoby prowadzące zajęcia często planują na ten wątek mniej czasu, a potem dziwią się, że się przedłużył albo denerwują się, że dyskusje na ten temat przeciągają się, ale spełniają one nie tylko merytoryczną, ale i procesową funkcję. Pozwalają na konfrontację i eksplorację różnic w mało zagrażającym, mniej emocjonalnym, a bardziej poznawczym wątku (choć potrafi on poruszyć także skrajne emocje).

W idealnym rozkładzie czasowym, po przejściu przez dyskusję na temat stereotypów i uprzedzeń, na styku fazy konfliktu i współpracy wprowadzać można pojęcie bardziej emocjonujące niż stereotypy, czyli dyskryminację. I o ile sama definicja zjawiska często nie jest odbierana jako kontrowersyjna, o tyle już przywoływanie przypadków czy nawet pokazywanie zapisów antydyskryminacyjnych w prawie, a tym bardziej dzielenie się własnymi przykładami, jest bardziej zagrażające. Dobrze, by przypadło już na fazę współpracy. Tak się jednak dzieje tylko w przypadku dłuższych warsztatów niż dwudniowe. Niestety w trakcie dwudniowych warsztatów, temat ten jest najczęściej poruszany jeszcze w fazie eksploracji różnic, dla której wyrażanie buntu, sprzeciwu, oporu jest typowe i nieodłączne i choć nie zawsze jest związane z tematem, wyraża się w stosunku do niego właśnie.

Faza współpracy i pogłębionej eksploracji problemów na poziomie indywidualnym i grupowym = mechanizm i własne doświadczenie dyskryminacji, reagowanie i przeciwdziałanie

To faza, która pojawia się po konstruktywnym przejściu przez kryzys i/lub konflikt. Charakterystyczny dla niej jest wzrost poziomu zaufania osób uczestniczących, zarówno do siebie nawzajem, jak i do osoby prowadzącej. Komunikacja przebiega w bardziej otwarty sposób, uczestnicy i uczestniczki chętniej wyrażają swoje zdanie, nawet jeśli jest ono w kontrze do innych opinii, odnoszą się do tego, czego doświadcniają. Rośnie gotowość do podejmowania ryzyka, omawiania trudnych tematów.

Dlatego to właśnie w tej fazie warto omawiać indywidualne doświadczenia związane z dyskryminacją i ćwiczyć trudne umiejętności reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Przy krótszym warsztacie przypada to najczęściej na fazę poprzednią, co znacznie utrudnia przejście przez ten temat i przyczynia się do mniejszej efektywności.

Faza zakończenia

To faza, która nie powinna być pomijana, nawet jeśli spontanicznie do niej nie doszło z powodu ograniczonej długości warsztatu. Zabezpieczenie czasu na podsumowanie wątków merytorycznych, zakłócanych czasem oporem albo wynikłych z etapu pracy grupy, jest potrzebne do lepszego utrwalenia i zwiększenia efektywności uczenia się. Nawet przy krótszym

23 Więcej [w:] Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik..., s. 225–238.

warsztacie, a może szczególnie przy takim, w którym nie było szansy na rozwój współpracy, warto także zadbać o czas, chociażby ze względu na konieczność wyciszenia emocji, wyrażenia trudności, z jakimi się mierzyły czy nadal mierzą osoby uczestniczące. To moment na przekazanie informacji, co można robić dalej, jak się rozwijać, gdzie szukać dodatkowych informacji, które mogą zwiększać poczucie bezpieczeństwa i sensu, szczególnie przy krótszych formach edukacyjnych.

Na podsumowanie tej części proponujemy kilka pytań do autorefleksji:

- Na ile wykorzystuję wiedzę o procesie przy projektowaniu programów szkoleniowych?
- Czy dopasowuję doświadczenia proponowane grupie do rozwoju więzi i poczucia bezpieczeństwa panującego w grupie?
- Jakie metody, ćwiczenia, aktywności szczególnie sprawdzają się przy poszczególnych modułach warsztatu i czy sprawdzałam, sprawdzałem, czy i jaki ma to związek z procesem grupowym?
- Jakie odnajduję korzyści a jakie trudności z odnoszenia lub nieodnoszenia wiedzy o procesie grupowym do treści merytorycznych?

Wykorzystanie procesu grupowego w trakcie zajęć antydyskryminacyjnych

Tak jak pisałyśmy, znajomość procesu grupowego jest konieczna dla osoby prowadzącej zajęcia edukacyjne w grupach. Wiedza ta:

- powinna być wykorzystywana przy doborze treści, metod i ćwiczeń adekwatnych do poszczególnych faz procesu,
- potrzebna jest do tego, by wypełniać swoją rolę (jako osoby prowadzącej) i dawać odpowiednie wsparcie w kolejnych etapach pracy grupy,
- jest podstawą rozwiązywania trudnych sytuacji i konfliktów wynikłych z dynamiki grupowej.

Umiejętność „pracy na procesie”, czyli w odpowiednich momentach zwracanie mniejszej lub większej uwagi na relacje panujące pomiędzy osobami w grupie, może być bardzo pomocna przy przekazywaniu treści merytorycznych związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Omawiając poszczególne bloki tematyczne warsztatu (np. tożsamość, postrzeganie społeczne — stereotypy i uprzedzenia, dyskryminacja i przeciwdziałanie), można odwoływać się nie tylko do wiedzy teoretycznej, do przeżyć, refleksji, wniosków wyniesionych z zaproponowanych ćwiczeń i doświadczeń. Bycie grupą (edukacyjną) — zbiorem osób, pomiędzy którymi zachodzą konkretne wzorce interakcji, często powielające, reprodukcujące relacje społeczne spoza sali szkoleniowej (np. mniejszość–większość, stereotypy wobec poszczególnych osób jako reprezentantów różnych grup społecznych i sposoby odnoszenia się do siebie) samo

w sobie jest już doświadczeniem wartym antydyskryminacyjnej refleksji, która może służyć celom edukacyjnym. Poniżej podamy kilka często powtarzających się przykładów, obrazujących, co dzieje się na poziomie relacji interpersonalnych i ma bezpośredni związek z treściami warsztatu antydyskryminacyjnego:

- przedstawianie się osób – osoby z grup większościowych, zazwyczaj bardziej pewne siebie, chętniej i więcej będą o sobie mówić, prawdopodobne jest też, że będą przedstawiać się w inny sposób, zdarza się również, że jeśli pojawią się pary czy grupki osób, które się znają i doświadczają na co dzień hierarchii, to ujawni się to w tym, że osoba o wyższym statusie przedstawi siebie, a także pozostałe osoby (różnice w przedstawianiu się kobiet i mężczyzn, Polaków i nie-Polaków, szefa lub szefowej i podwładnych),
- praca w grupach i prezentacje na forum – często to kobiety, osoby młodsze lub na niższym stanowisku będą wykonywały notatki, przygotowywały plakat podczas pracy w podgrupach, a prezentacji będzie dokonywała osoba o wyższym statusie (niekoniecznie w tej grupie, ale taka, która na co dzień doświadcza bardziej uprzywilejowanej pozycji społecznej: mężczyzna, na wyższym stanowisku, osoba mówiąca w języku większości itp.),
- publiczne zabieranie głosu – częste i dłuższe wypowiedzi, zgłaszanie się do zabrania głosu, dokonywanie podsumowań, „pouczeń” przez osoby o pewniejszej pozycji (często właśnie z racji większościowego doświadczenia),
- dobór osób do odgrywania scenek – zgłaszanie się na ochotników i ochotniczki lub przydzielanie w grupach do roli osoby doświadczającej dyskryminacji, wykluczenia, marginalizacji osób doświadczających tych mechanizmów na co dzień,
- postrzeganie osób prowadzących przez schematy płciowe – przypisanie parze kotrenerów (kobiecie i mężczyźnie) ról zgodnych z genderowym schematem – potraktowanie mężczyzny jako osoby prowadzącej zajęcia, a kobiety jako asystentki, stażystki,
- osoba prowadząca – prowadzenie zajęć dla grupy mniejszościowej przez osobę z większościową tożsamością w danym aspekcie (np. zajęcia dla Romów i Romek prowadzi Polka),
- przykłady i ilustracje: historie, anegdota, symbole wizualne często odwołują się do normatywnych zachowań i przekonań, branych za punkt odniesienia, za oczywistość (np. gdy mowa o parze, rodzinie to najczęściej bez precyzowania, o jaki typ, model, skład rodziny chodzi, a z domniemaniem, że chodzi o rodzinę taką, która w danej grupie stanowi większościowy wzorzec),
- żarty, jakie opowiadają sobie osoby w grupie, symboliczna warstwa zajęć często ujawniają trudne i ważne z antydyskryminacyjnej perspektywy relacje – jak na przykład to, że osoby, które są mniejszością językową, kulturową, na rysunkach mających przedstawić wielokulturowość rysują ufoludki, obcych, przybyszów z innej planety (być może właśnie tak się czują pośród językowej i kulturowej obcej im większości),

- odreagowywanie trudności, niezgody na odkrywaną, otrzymywaną wiedzę poprzez zwiększoną częstotliwość posługiwania się pojęciami z zajęć, często nieadekwatną i nie na miejscu (np. nazywanie najróżniejszych sytuacji, które dzieją się pomiędzy osobami w grupie na zajęciach i w przerwach dyskryminacją, na zajęciach z wielokulturowości nazywanie osoby, która pracowała w jednej grupie i przenieśli się do innej uchodźcą, uchodźczynią).

Powyższe i podobne sytuacje, które dzieją się często poza świadomością osób uczestniczących, mogą być ujawniane, nazywane i tłumaczone w celu wzmocnienia efektu edukacyjnego. Osoba prowadząca, wykorzystując odpowiednie kompetencje (uwaga! są to zaawansowane kompetencje trenerskie, wymagające nie tylko wiedzy, ale i sporego doświadczenia trenerskiego i przygotowania), może intencjonalnie, planowo, systematycznie odwoływać się do relacji w grupie i do emocji, jakie towarzyszą osobom w różnych momentach zajęć, tak by zachęcić np. do refleksji, na ile omawiane mechanizmy, sytuacje mają miejsce w trakcie trwania zajęć, pomiędzy osobami w grupie. W tym celu już na etapie planowania warsztatu można zostawić czas, zaplanować struktury i sposób pracy, który umożliwi analizę bieżących interakcji i tego, co się dzieje „tu i teraz” na sali szkoleniowej pod kątem wiedzy merytorycznej z obszaru antydyskryminacji. Z drugiej strony, odwołanie się do procesu grupowego i wykorzystanie go w zajęciach może być również spontanicznym, nieplanowanym działaniem, szczególnie w sytuacji kryzysu, konfliktu czy innej trudnej sytuacji, która może mieć podłoże związane z omawianymi mechanizmami. W takim wypadku skupienie się na relacjach i emocjach oraz stworzenie okazji do np. udzielenia sobie informacji zwrotnych, będzie miało bardziej interwencyjny niż planowy charakter. Może jednak znacznie zwiększyć zarówno skuteczność rozwiązywania konfliktu, jak również poziom docierania z przekazem antydyskryminacyjnym. Efekt edukacyjny można jednak osiągnąć przy zagwarantowaniu przynajmniej podstawowego bezpieczeństwa i swobody komunikacyjnej. Osoba prowadząca nie powinna więc odwoływać się do tego typu doświadczeń, obserwacji i ujawniać mechanizmów zbyt wcześnie w rozwoju grupy (na przykład przy przedstawieniu, na etapie integracji). Można jedynie do tego przykładu wrócić w późniejszej fazie, gdy grupa będzie gotowa na przemyślenie własnych zachowań i relacji. Wiedza o procesie grupowym i kompetentne korzystanie z niego na zajęciach antydyskryminacyjnych może zatem być skutecznym narzędziem osiągania celów edukacyjnych. Równocześnie wiedza antydyskryminacyjna może służyć usprawnieniu procesu grupowego i osiągnięciu dzięki temu lepszych wyników przy uczeniu nowych umiejętności.

Na zakończenie po raz kolejny zapraszamy do autorefleksji:

- Jaki jest mój stosunek do „otwierania” procesu grupowego i ujawniania źródeł różnych zachowań czy relacji między ludźmi, do których dochodzi „tu i teraz”, w trakcie zajęć, i wykorzystywania ich do antydyskryminacyjnej refleksji?

- Na ile wiedza antydyskryminacyjna (np. znajomość mechanizmu mniejszość–większość, procesu stereotypizowania i etykietowania, mikronierówności i mikroafirmacji) przydadzą mi się w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, konfliktów czy w pracy z oporem w trakcie zajęć (antydyskryminacyjnych, ale i wszelkich innych)?
- Jakie umiejętności z tych dwóch obszarów wykorzystuję, które są moją mocną stroną? Jakich kompetencji mi brakuje, aby skutecznie uwzględnić proces w trakcie zajęć antydyskryminacyjnych i/lub aby odnosić się do dynamiki grupowej przy pomocy wiedzy z obszaru antydyskryminacji?

Tym tekstem chcieliśmy zaprosić do refleksji, „biorąc na warsztat” perspektywę prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych i dynamikę procesu grupowego. Zdajemy sobie sprawę, że nie wyczerpałyśmy tematu, zarówno jeśli chodzi o istotne elementy procesu grupowego, jak i dylematy, które w tym obszarze można rozpatrywać. Tym bardziej zachęcamy czytelniczki i czytelników, nie tylko do autorefleksji nad zaproponowanymi przez nas pytaniami, ale przede wszystkim do postawienia sobie własnych pytań. Proces grupowy rozłożony na „czynniki pierwsze” wydaje się być prostą i oczywistą rzeczywistością, z którą mamy do czynienia na sali szkoleniowej. Bywa, że tak oczywista, że aż niewidzialna — w tym sensie, że brana niewystarczająco pod uwagę przez osoby prowadzące. Mamy nadzieję, że kwestie poruszane w tym tekście, zainspirują trenerów i trenerki do odkrywania procesu grupowego w ich codziennej pracy!

Bibliografia

- Blaine Bruce E., *Understanding the Psychology of Diversity*, SAGE Publications, Los Angeles 2007.
- Corey Marianne Schneider, Corey Gerald, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995.
- Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślakowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
- Jakubowski Jacek, *Procesy grupowe (czyli koszty i zyski wynikające z istnienia procesów grupowych)*, <http://www.grupatrop.pl/newsy/publikacje.htm,225.htm> [dostęp: 10.05.2013].
- Kozak Agnieszka, *Proces grupowy – poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Helion, Gliwice 2010.
- Nałęcz-Nieniewska Halina, *Fazy rozwoju grupy psychoterapeutycznej*, materiały dla uczestników 10. edycji Szkoły Treningu Grupowego, Grupa Training&Consulting.
- Proces grupowy*, [w:] *Weź kurs na wielokulturowość. E-podręcznik trenera*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2011, http://www.hfhr.org.pl/wezkurs/e-podrecznik/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=37 [dostęp: 10.05.2013].

Szczygieł Marcin, *Procesy grupowe*, [w:] Jabłonowska Lidia, Wachowiak Piotr, Winch Sławomir, *Prezentacja profesjonalna*, Difin, Warszawa 2008.

Trening interpersonalny, pod red. Krzysztofa Jedlińskiego, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2000.

Materiały szkoleniowe:

Budowanie zespołu, Materiały szkoleniowe „Partners” Polska, Warszawa 2001.

Budowanie zespołu, BORIS, Warszawa 1996.

Książek Agnieszka, Wątroba Marian, Kondracki Krzysztof, *Proces grupowy*, DSMG Szkoła trenerów, niepublikowane materiały szkoleniowe, Warszawa 2005.

Materiały szkoleniowe dla uczestników II Szkoły Trenerów STOP, Warszawa 2001.

Dominika Cieślukowska

Psycholożka i trenerka umiejętności społecznych i antydyskryminacyjnych. Prowadzi warsztaty i szkolenia, przygotowuje programy szkoleniowe i podręczniki, konsultuje i doradza po to, by na poziomie jednostkowym, instytucjonalnym i społecznym rozwijano rozwiązania służące przeciwdziałaniu dyskryminacji, zarządzaniu różnorodnością i równemu traktowaniu. W tym też celu współzałożyła i aktywnie działa w Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej. Wykształcenie trenerskie zdobyła w Szkole Treningu i Warsztatu Psychologicznego w Ośrodku Pomocy i Edukacji Psychologicznej „INTRA” (2002) oraz dokształcając się na licznych kursach trenerskich (Open Society Institute, Sieć Trenerska Gender Mainstreaming, Gender Index, Facilitators Development Events British Council).

Od roku 2003 przeprowadziła ponad 4000 godzin szkoleniowych z różnorodnej tematyki dla klientów w sektorze administracji państwowej, biznesu, organizacji pozarządowych i środowiska akademickiego. Specjalizuje się w antydyskryminacji, zarządzaniu różnorodnością i polityce równych szans, ze szczególnym uwzględnieniem tematyki międzykulturowości i płci. Pracowała z trenerami i trenerkami, superwizując dwie edycje Pracowni Międzykulturowej Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego oraz prowadząc zajęcia w ramach szkół trenerskich i krótszych form rozwoju kompetencji (Fundacja Fundusz Współpracy i Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Open Society Institute, Partners Polska, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych i inne). Publikuje artykuły naukowe i popularnonaukowe („Studia Psychologiczne”, „Charaktery”, „Psychologia w Szkole”, „Kultura Współczesna”) oraz jest współautorką kilku publikacji, w tym podręcznika *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* (Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010).

Małgorzata Dymowska

Trenerka umiejętności społecznych i trenerka antydyskryminacyjna. Od 1997 r. realizuje i koordynuje programy szkoleniowe z zakresu przywództwa, pracy zespołowej, wystąpień publicznych, przeciwdziałania dyskryminacji, równości płci, gender mainstreaming i zarządzania różnorodnością, adresowanych do firm, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych.

Jak prowadzić szkolenia i warsztaty uczyła się w Szkole Treningu Grupowego (2007–2008) oraz w Szkole Trenerów Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych (2. edycja, 2001–2002). Szkoliła trenerów i trenerki w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (Willa Decjusza), Szkoły Trenerskiej dla bibliotekarzy i bibliotekarek (Stowarzyszenie STOP), Szkoły trenerów pracowników instytucji rynku pracy (Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej i Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych), trenerów i trenerki gender mainstreaming w ramach projektu Fundacji Fundusz Współpracy i Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju w Polsce: „Kompleksowy model wdrażania strategii gender mainstreaming w cykl planowania, realizacji i oceny projektu”, trenerów i trenerki Stowarzyszenia Liderów Lokalnych Grup Obywatelskich. Obecnie prowadzi głównie warsztaty i szkolenia oraz projekty edukacyjne z zakresu polityki równości szans: dla sektora biznesu (m.in.: polityka równych szans w miejscu pracy, zarządzanie różnorodnością); dla administracji publicznej, instytucji rynku pracy, organizacji pozarządowych (m.in.: polityka i strategia gender mainstreaming, włączanie zasady horyzontalnej równości szans kobiet i mężczyzn w cykl zarządzania projektem, aktywizacja zawodowa kobiet).

Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, czyli o niektórych teoriach psychologicznych stosowanych w edukacji antydiskryminacyjnej

Wprowadzenie

Zanim przeczytasz ten tekst, odpowiedz sobie na początku na kilka pytań: myśląc o celach edukacji antydiskryminacyjnej, o jakich celach najpierw myślisz? Czy odnoszą się one do wiedzy? Do nabywania umiejętności rozpoznawania i reagowania na dyskryminację? A może do zmiany postaw? Które z nich są dla Ciebie najważniejsze? A które z perspektywy Twojego doświadczenia najtrudniejsze w realizacji?

Przygotowując się do pisania poniższego tekstu, próbowałam odpowiedzieć sobie na te pytania na podstawie własnego doświadczenia trenerskiego. Odpowiedź z mojej perspektywy brzmi następująco: mimo że wszystkie cele, a więc przekazywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i wpływanie na postawy są nierozdzielnie ze sobą związane i stanowią logiczną całość, najistotniejszym elementem jest motywowanie do zmiany postaw. Zarówno przekazywanie wiedzy, jak i ćwiczenie umiejętności pełnią funkcję poniekąd wtórną w stosunku do kształtowania postaw (postawę rozumiem tu jako względnie trwałą tendencję do pozytywnego lub negatywnego wartościowania członków i członkiń określonych grup przez daną osobę¹) i chęci przeciwdziałania dyskryminacji. W sytuacji, gdy wyposażymy osoby uczestniczące w wiedzę na takie tematy, jak mechanizmy dyskryminacji i wykluczenia czy charakterystyka i specyfika grup dyskryminowanych, ale nie zmotywujemy do wykorzystania tej wiedzy w praktyce, w większości przypadków w zachowaniach osób uczestniczących nie zajdzie żadna istotna zmiana. Również wtedy, gdy poza samą wiedzą dostarczymy osobom

1 Bogdan Wojciszke, Dariusz Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, pod red. Jana Strelaua, Dariusza Dolińskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2008, s. 336.

kompetencje z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji, a nie będą zmotywowane do korzystania z nich – nasze działania edukacyjne nie odniosą zamierzonego skutku. Równocześnie mam wrażenie, że wpływanie na postawy jest największym wyzwaniem, zarówno z punktu widzenia technicznego, jak i etycznego. Dlatego też wydaje się, że zmiana postaw, a wcześniej odpowiednie zmotywowanie do tej zmiany, są czynnikami koniecznymi, aby osiągnąć ogólne dążenie edukacji antydyskryminacyjnej, a więc aby:

- każdy człowiek miał zapewnione warunki życia i rozwoju w poszanowaniu swojej godności, wolności, odrębności oraz równości wobec innych ludzi,
- różnorodność była szanowana i rzeczywiście doceniana².

Na początku tego artykułu przedstawię typologię teorii psychologicznych traktujących o zmianie postaw, ze szczególnym naciskiem na klasyczne teorie odnoszące się do redukcji stereotypów i uprzedzeń. Następnie skupię się na dokładniejszym omówieniu jednej ze współczesnych koncepcji teoretycznych, odnoszącej się w moim odczuciu najlepiej do procesu zmiany, jaki jesteśmy w stanie zapoczątkować za pomocą edukacji antydyskryminacyjnej. W końcowej części tekstu skupię się na krótkim zaprezentowaniu podejścia, zwanego wywiadem motywującym, które może stanowić propozycję w zakresie planowania zmiany zachowań w przypadku osób przynajmniej częściowo już zmotywowanych do działania i przychylnych równości.

Teorie dotyczące redukcji stereotypów i uprzedzeń – podejścia klasyczne³

W podręcznikach trenerskich z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej stosunkowo rzadko można spotkać się z przedstawieniem rzetelnego zaplecza teoretycznego proponowanych ćwiczeń lub aktywności⁴. Jednak, gdy analizujemy metody prezentowane w literaturze trenerskiej, możemy tam znaleźć oddziaływania odwołujące się (najczęściej nie wprost) do

mechanizmów opisanych w konkretnych teoriach psychologicznych. Poniżej postaram się w skrócie omówić koncepcje, na których najczęściej opierają się metody wykorzystywane w edukacji antydyskryminacyjnej.

W psychologii społecznej najpopularniejszą teorią związaną z redukcją uprzedzeń jest hipoteza kontaktu (ang. *contact hypothesis*). Zakłada ona, że sam kontakt dwóch obcych grup może doprowadzić do złagodzenia uprzedzeń i zmniejszenia poziomu stereotypów⁵. Według Gordona Allporta, aby kontakt pomiędzy dwiema grupami prowadził do poprawy wzajemnego postrzegania, muszą zostać spełnione cztery warunki:

- posiadanie wspólnego, nadrzędnego celu – do osłabienia uprzedzeń i stereotypów dochodzi, gdy dwie grupy mają wykonać zadanie i osiągnąć cel, a możliwe jest to tylko, jeśli połączą wysiłki i współpracują,
- równy status członków i członkiń obu grup w sytuacji współpracy⁶,
- sytuacja pozwala osobom w niej uczestniczącym na lepsze poznanie się jako jednostek,
- wysiłki obu grup muszą mieć wsparcie ze strony autorytetów, prawa lub zwyczajów (wsparcie instytucjonalne).

Metaanaliza obejmująca wyniki ponad 500 badań prowadzonych w 38 krajach wskazuje, że spełnienie wymienionych przez Allporta warunków sprawia, że kontakt międzygrupowy prowadzi do obniżenia poziomu lęku i uprzedzeń (efekt ten jest jednak oceniany jako umiarkowany)⁷. Warto zauważyć, że tego rodzaju oddziaływanie odnosi również pozytywne skutki w przypadku osób silnie uprzedzonych, które w naturalnej sytuacji nie podjęłyby dobrowolnie kontaktu z osobami należącymi do grupy będącej obiektem uprzedzenia⁸. Co ciekawe, efekt obniżenia uprzedzeń po sytuacji kontaktu utrzymuje się stosunkowo długo po podjęciu samego oddziaływania⁹. Metody edukacyjne oparte na tej teorii to m.in. wymiany międzynarodowe, a także metody pracy, takie jak np. „klasa układanka” (ang. *jigsaw classrom*), stosowane w grupach skonfliktowanych¹⁰. Metoda ta polega na wspólnym wykonywaniu jakiegoś zadania przez grupę, przy założeniu, że każda osoba uczestnicząca zostaje ekspertem

2 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 9. Zob. także definicję edukacji antydyskryminacyjnej na s. 93–94 niniejszego tomu.

3 Poniższy fragment został przygotowany w oparciu o fragment rozdziału: Agata Teutsch, Joanna Grzymała-Moszczyńska, *Trening antydyskryminacyjny jako narzędzie przeciwdziałania homofobii*, [w:] *Wprowadzenie do Psychologii LGB*, pod red. Grzegorza Iniewiczza, Magdaleny Mijas, Bartosza Grabskiego, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2012, s. 358–363.

4 Warto jednak wymienić chlubny wyjątek w postaci podręcznika *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

5 Gordon Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading 1954.

6 Warto zauważyć w tym miejscu, że założenie to różni się od jednego z podstawowych przekonań stojących za podejściem antydyskryminacyjnym, które mówi o tym, że stereotypy, uprzedzenia, a przede wszystkim dyskryminacja związane są z sytuacjami, w których jedna grupa ma władzę nad drugą, a więc status grup z założenia nie jest równy.

7 Thomas F. Pettigrew, Linda R. Tropp, *A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2006, 90 (5), s. 757.

8 Tamże, s. 753.

9 Stewart W. Cook, *Interpersonal and Attitudinal Outcomes in Cooperating Interracial Groups*, „Journal of Research and Development in Education” 1978, 12, s. 97.

10 <http://www.jigsaw.org/> [dostęp: 12.10.2012].

lub ekspertką w jednym z mniejszych zadań, którego poprawne wykonanie w istotny sposób przyczynia się do osiągnięcia całego zespołu.

Drugą znaczącą teorią, na której opiera się wiele metod i konkretnych ćwiczeń wykorzystywanych w prowadzeniu warsztatów i treningów antydyskryminacyjnych, jest teoria tożsamości społecznej Henri'ego Tajfela i Johna Turnera¹¹. Według tej teorii kategoryzacja *grupa własna* – *grupa obca* jest podstawą formowania tożsamości społecznej. Jednostki, dążąc do zbudowania pozytywnej tożsamości własnej, dokonują porównań między grupą własną i obcą w taki sposób, aby ich wynik faworyzował grupę własną¹². Tak więc idąc za tym założeniem, chcąc zmieniać postawy osób uczestniczących, należy zmieniać to, w jaki sposób dokonują one kategoryzacji społecznych. Tożsamość społeczna jest tematem ogromnie istotnym z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej – refleksja nad tym, kim jestem jako jednostka, do jakich grup przynależę i jakie są konsekwencje tych przynależności, jest jedną z osi w konstrukcji i prowadzeniu warsztatów i treningów antydyskryminacyjnych i wydaje się być jedną z najlepiej opracowanych teorii w podręcznikach trenerskich dotyczących antydyskryminacji¹³. W obrębie tej teorii można wyróżnić trzy bardziej specyficzne modele redukcji uprzedzeń: model personalizacji, model rekategoryzacji i model zintegrowany¹⁴.

Model personalizacji, nazywany również modelem dekategoriacji (ang. *personalization model*, *deategorization model*), opiera się na założeniu, że w sytuacji kontaktu z osobą pochodzącą z grupy stereotypizowanej, należy dążyć do tego, by postrzegać ją jako indywidualną jednostkę, a nie członka lub członkinię danej kategorii społecznej. Powoduje to wzrost uważności na różne elementy tożsamości danej osoby, zarówno społecznej, jak i indywidualnej, np. nie tylko jej narodowość, ale również jej kompetencje i zainteresowania. Jak wskazują badania, działania oparte na tym modelu są efektywne wyłącznie w bardzo określonych warunkach (np. gdy osoba jest typowym przedstawicielem lub typową przedstawicielką grupy stereotypizowanej, lecz również ma wiele cech podobnych do osoby z grupy posługującej się tymi stereotypami), dlatego też znajduje ona ograniczone zastosowanie w redukcji uprzedzeń wobec grup¹⁵. Przykładem metody opartej o ten model jest tzw. Żywa Biblioteka lub Ludzka Biblioteka, w ramach której osoby uczestniczące w wydarzeniu mogą zaprosić reprezentantów i reprezentantki grup dyskryminowanych do rozmowy. Przedstawiciele i przedstawicielki grup dyskryminowanych stają się na czas trwania Żywej Biblioteki „książkami”, które

„czytelniczy” i „czytelniczki” mogą wypożyczyć¹⁶. Podczas warsztatu lub treningu antydyskryminacyjnego rolę „książki” mogą pełnić osoby prowadzące. Osoby prowadzące mogą decydować się na ujawnianie elementów własnej tożsamości, stanowiących przesłanki dyskryminacji (np. tożsamości homoseksualnej). Poprzez swoje zachowanie, a więc modelując zachowania równościowe i reagując na przejawy dyskryminacji, dają świadectwo swoich poglądów i uwiarygodniają przekazywane treści. Jest to bardzo mocno działające narzędzie, jednak stosowanie go jest trudne, wymaga ostrożności i – niejednokrotnie – odwagi. Warto zatem pamiętać, aby w sytuacjach, w których pracuje się własną tożsamością, zadbać o swój komfort za pomocą supervizji indywidualnej lub grupowej.

Swoistym rozwinięciem modelu personalizacji jest teoria przyjmowania perspektywy¹⁷. Znaczna część ćwiczeń wykorzystywanych w warsztatach antydyskryminacyjnych opiera się na tej właśnie teorii – są to przede wszystkim ćwiczenia, w których osoby uczestniczące mają za zadanie „wczuć się” w sytuację osoby należącej do grupy dyskryminowanej, najczęściej na podstawie krótkiego opisu lub własnego wyobrażenia (często niestety stereotypowego) na jej temat. W założeniu doświadczenie uwarściwia osoby uczestniczące na możliwe samopoczucie osób należących do grup stereotypizowanych. Wyniki badań potwierdzają to założenie, wskazując, że możliwość przyjęcia perspektywy, np. poprzez opisanie wyobrażonego dnia osoby należącej do grupy stereotypizowanej, jest bardziej efektywne w zakresie zmiany postaw niż próba tłumienia czy uświadamiania sobie stereotypów¹⁸.

Zastosowanie modelu rekategoryzacji (ang. *recategorization model*) polegać będzie na tworzeniu w trakcie ćwiczeń nowej, wspólnej tożsamości grupowej. Osoby należące w rzeczywistości pozaszkoleniowej do dwóch odrębnych grup (przy czym np. jedna jest obiektem uprzedzeń) przypisywane są do jednej grupy ćwiczeniowej, która posiada wspólną cechę (np. kolor ubrania). Zabieg taki prowadzi do mniejszej faworyzacji grupy własnej, choć efekt ten nie jest silny¹⁹. Z tego typu działaniami można spotkać się w różnego rodzaju grach symulacyjnych, w trakcie których osoby przypisywane są arbitralnie do dwóch grup, w ramach których mają wykonać jakieś zadanie lub współzawodniczyć. Osoby uczestniczące obserwują mechanizmy grupowe i łatwość przypisywania kategorii społecznych podczas wykonywania różnych zadań, co często stanowi dla nich odkrycie i zachęca do refleksji. Innym przykładem ćwiczenia bazującego na modelu rekategoryzacji jest ćwiczenie „Sieć”²⁰, podczas którego

11 Henri Tajfel i John C. Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, pod red. Stephena Worchela, Williama G. Austina, Nelson-Hall, Chicago 1986, s. 7.

12 Tamże, s. 9.

13 Temat ten szeroko został omówiony przez Dominikę Cieślukowską w rozdziale *Tożsamość społeczna*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 66–74.

14 Elizabeth L. Paluck, Donald P. Green, *Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice*, „*Annual Review of Psychology*” 2009, s. 346–347.

15 Elizabeth L. Paluck, Donald P. Green, art. cyt., s. 347.

16 <http://www.zywabiblioteka.pl/index.php/3.html> [dostęp: 13.10.2012].

17 Adam Galinsky, Gordon Moskowitz, *Perspective Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-group Favoritism*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 2000, 78, s. 708–24.

18 Michał Bilewicz, *Perspective Taking and Intergroup Helping Intentions: The Moderating Role of Power Relations*, „*Journal of Applied Social Psychology*” 2009, 39, s. 2779–2786.

19 Samuel L. Gaertner, John F. Dovidio, *Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*, Psychological Press, Philadelphia 2000, s. 131.

20 *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, pod red. Michała

osoby losują tożsamości mniejszościowe, a następnie wygłaszają na forum zdanie: „Jestem podobna, jestem podobny do (wylosowana postać przynależąca do grupy mniejszościowej), bo...”. Umożliwia to uświadomienie sobie podobieństwa pomiędzy osobami uczestniczącymi a osobami należącymi do grup mniejszościowych.

W literaturze można spotkać się również z modelami integracyjnymi (ang. *integrative models*), które łączą techniki rekategoryzacji z wiedzą na temat zróżnicowania w obrębie nowo utworzonej grupy²¹. Thomas Pettigrew²² proponuje model, wedle którego największa możliwość redukcji uprzedzeń istnieje, gdy w czasie kontaktu międzygrupowego zachodzą po kolei mechanizmy personalizacji, rekategoryzacji i na końcu wypracowania wspólnej tożsamości grupowej. Konstrukcja wielu warsztatów antydyskryminacyjnych wpisuje się w modele integracyjne, odwołując się do wszystkich wymienionych powyżej podejść.

Metaanalizy badań poświęconych przeciwdziałaniu dyskryminacji wskazują, że spośród wyżej wymienionych technik opartych na teorii tożsamości społecznej, modele wspólnej tożsamości grupowej (modele rekategoryzacji) oraz integracyjne znajdują najwięcej poparcia empirycznego w zakresie skuteczności przeciwdziałania stereotypom²³.

Po omówieniu klasycznych teorii przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom przejdę do omówienia nieco nowszych koncepcji, opartych na samokontroli i samoregulacji, które moim zdaniem najpełniej ujmują istotę i cel edukacji antydyskryminacyjnej.

Practice makes perfect, czyli jak ograniczyć stosowanie stereotypów u osób zmotywowanych do równości

Przypomnij sobie swoje pierwsze spotkanie z antydyskryminacją. Jak się czułeś, jak się czułaś, kiedy zdałeś, zdałaś sobie sprawę z tego, że masz stereotypy, że masz uprzedzenia? Jak się poczułeś, poczułaś, gdy zrozumiałeś, zrozumiałaś, że możliwe, że zdarzało ci się dyskryminować osoby należące do pewnych grup? Co się wtedy stało? Czy postanowiłeś, postanowiłaś wtedy coś zmienić? Na czym polegała ta zmiana? Jaki był twój cel? Jak długo zajęło ci osiągnięcie go? A może wciąż do niego dążysz?

W sytuacji, gdy założymy, że dzięki aktywnościom zaproponowanym przez osoby prowadzące podczas warsztatu lub treningu antydyskryminacyjnego, osoby uczestniczące poczują się zmotywowane do zmiany swoich postaw i/lub zachowań, co będzie działało się potem? Jakie strategie pracy nad zmianą można im zaproponować?

Pawłegi, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa 2005, s. 107–108.

21 Elizabeth L. Paluck, Donald P. Green, art. cyt., s. 346–347.

22 Thomas F. Pettigrew, *Intergroup Contact Theory*, „Annual Review of Psychology” 1998, 49, s. 65–85.

23 Elizabeth L. Paluck, Donald P. Green, art. cyt., s. 347.

Niemysłenie o białych niedźwiedziach

Pierwszą, teoretycznie najprostszą z metod, może być zachęcenie osób do unikania stereotypowych myśli. Jednak, jak wskazują wyniki klasycznych już badań dotyczących „niemysłenia” o białych niedźwiedziach, osoby, którym polecono nie myśleć o białych niedźwiedziach przez 5 minut, przez kolejne 5 minut po zakończeniu zadania myślały o nich dużo częściej niż grupa kontrolna²⁴. Zjawisko to znalazło również potwierdzenie w badaniach dotyczących stereotypów i uprzedzeń – osoby, którym zalecono tłumaczyć treści stereotypowe dotyczące pewnej grupy, po pewnym czasie dużo łatwiej przypominały sobie te stereotypy, jak również częściej zachowywały się w sposób zgodny ze swoimi uprzedzeniami dotyczącymi tej grupy²⁵. Za zjawiskiem tym stoi mechanizm poznawczy, polegający na tym, że tłumieniu stereotypowych myśli towarzyszy proces sprawdzania, czy zadanie jest wykonywane poprawnie. Tego rodzaju automatyczny monitoring może powodować efekt paradoksalny, a więc zwiększenie dostępności tłumionych myśli²⁶. Wyjątek może stanowić przypadek osób, które charakteryzuje niski poziom uprzedzeń lub które są zmotywowane (wewnętrznie lub zewnętrznie) do tłumienia myśli stereotypowych, ponieważ w tym wypadku efekt większej dostępności hamowanych myśli będzie ograniczony. Wydaje się jednak, że jest to strategia ryzykowna, narażona na uzyskanie efektu odwrotnego do pożądanego²⁷.

Praktycznie bez względu na to, czym się zajmujemy, powtarzanie sprzyja nabywaniu umiejętności. Im częściej wykonujemy pewne czynności, tym łatwiej i szybciej sobie z nimi radzimy. Dotyczy to szczególnie czynności stosunkowo prostych (np. prowadzenie samochodu, czytanie), które możemy zautomatyzować bez szkody dla poziomu wykonania zadania. Do pewnego stopnia podobnie jest w sytuacji, w której osoby o wysokiej motywacji równościowej (ang. *equality motivation*) zmotywowane są do unikania zarówno stosowania, jak i aktywowania stereotypów. Osoby te, wraz z praktyką, uczą się kontrolować pojawiające się w ich świadomości stereotypy²⁸. Badania wskazują, że osoby, dla których motywacje egalitarne są wysoce dostępne poznawczo, mogą uczyć się hamować aktywację stereotypów

24 Daniel M. Wegner, David J. Schneider, Samuel R. Carter III, Teri L. White, *Paradoxical Effects of Thought Suppression*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, 53, s. 7.

25 Neil Macrae, Galen Bodenhausen, Adam B. Milne, V. Wheeler, *On Resisting the Temptation for Simplification: Counterintentional Effects of Stereotype Suppression on Social Memory*, „Social Cognition” 1996, 14, s. 1–20.

26 Daniel M. Wegner, *Ironic Processes of Mental Control*, „Psychological Review” 1994, 101, s. 34–52.

27 Margo J. Monteith, Jeffrey W. Sherman, Patricia G. Devine, *Suppression as a Stereotype Control Strategy*, „Personality and Social Psychology Review” 1998, 2, s. 3.

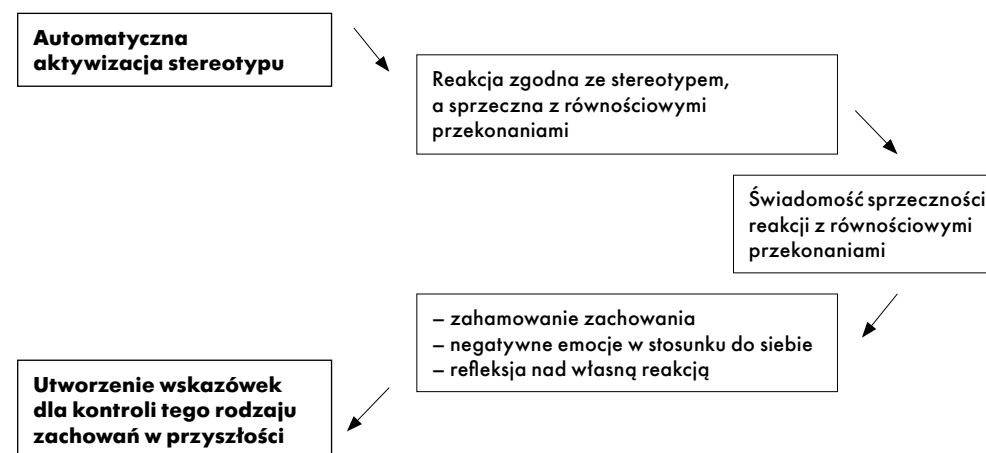
28 Kerry Kawakami, John F. Dovidio, Jasper Moll, Sander Hermsen, Abby Russin, *Just Say No to Stereotyping: Effects of Training in Trait Negation on Stereotype Activation*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2000, 78 (5), s. 871–888.

i w ich miejsce automatycznie aktywować treści niestereotypowe²⁹. Tak więc, dzięki procesowi uczenia się można z dużą skutecznością wyhamować lub nawet wyeliminować aktywację stereotypów.

Model samoregulacji w zakresie redukcji uprzedzeń

Do procesu uczenia się wygaszania myśli i zachowań stereotypowych odnosi się model samoregulacji w zakresie redukcji uprzedzeń (ang. *Self-Regulation of Prejudice Model*) zaproponowany przez psycholożkę Margo Monteith³⁰. Koncepcja przez nią stworzona mówi o osobach, dla których brak uprzedzeń jest wartością i które chcą zachowywać się w sposób zgodny z tym przekonaniem. Mimo wysokiej motywacji do równościowych zachowań, większość osób posiada stereotypy, co powoduje, że w odpowiedzi na bodźce stanowiące wskazówki co do przynależności osoby do grupy stereotypizowanej, następuje automatyczna aktywacja stereotypu, a co za nią idzie, reakcja zgodna ze stereotypem, sprzeczna z równościowymi przekonaniem osoby. Świadomość tej sprzeczności powoduje zahamowanie automatycznego zachowania oraz wywołuje u tych osób dyskomfort. Negatywne emocje prowadzą z kolei do refleksji nad własnym zachowaniem i tym, w jaki sposób można uchronić się przed nim w przyszłości. Prowadzi to do wytworzenia wskazówek, które mogą ostrzec przed stereotypowym zachowaniem w stosunku do osoby należącej do grupy narażonej na dyskryminację (np. uwrażliwienie na cechy związane z wyglądem). Jednak ze względu na fakt, że kary są zazwyczaj mniej skuteczne od nagród, poza „karą” związaną z negatywnymi emocjami, „nagrodę” dostarcza pozytywna samoocena związana z zachowaniem spójności pomiędzy zachowaniami a przekonaniem. Za pomocą tego rodzaju treningu poznawczego, któremu osoby na co dzień samodzielnie się poddają, nabywają one większą wrażliwość na wskazówki środowiskowe, które umożliwiają im zastąpienie reakcji automatycznych (zgodnych ze stereotypami i uprzedzeniami), reakcjami adekwatnymi do danej sytuacji i/lub rzeczywistych cech danej osoby. Model ten został zobrazowany przez autorkę na przytoczonym poniżej schemacie (Rys. 1).

Rys. 1. Model samoregulacji uprzedzeń³¹



Początkowo, trening tej umiejętności wydaje się trudny i może wiązać się z paradoksalnymi efektami (np. większym zdenerwowaniem w kontaktach z osobami z grup stereotypizowanych, wynikającym z chęci właściwego zachowania się³²). Jednak po pewnym czasie tłumienie stereotypowych reakcji staje się automatyczne i w związku z tym przestaje się wiązać z dodatkowymi kosztami poznawczymi³³. Przykładem ćwiczenia, które może stać się punktem wyjścia do rozmowy o tej teorii, może być aktywność polegająca na wypisywaniu stereotypów dotyczących grup mniejszościowych, w trakcie której osoby zauważają dużą dostępność poznawczą tych treści, jak również ćwiczenie „Cztery pozycje” dotyczące analizy czterech zachowań występujących w sytuacji dyskryminacji (osoby uczestniczące przywołują sytuację, np. gdy były świadkami lub świadkiniami dyskryminacji, ale nie zareagowały)³⁴.

29 Gordon Moskowitz, Peter Gollwitzer, Wolfgang Wasel, Bernd Schaal, *Preconscious Control of Stereotype Activation Through Chronic Egalitarian Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, 77, s. 167–184.

30 Margo J. Monteith, *Self-regulation of Prejudiced Responses: Implications for Progress in Prejudice Reduction Efforts*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, 65, s. 469–485.

31 na podstawie: Margo J. Monteith, Steven A. Arthur, Sarah McQueary Flynn, *Self-Regulation and Bias*, [w:] *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, pod red. Johna F. Dovidio, Milesa Hewstone’a, Petera Glicka, Victorii M. Essess, SAGE, Londyn 2010, s. 499.

32 J. Nicole Shelton, Jennifer A. Richeson, Jessica Salvatore, *Expecting to be the Target of Prejudice: Implications for Interethnic Interactions*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2005, 31, s. 1189–1202.

33 Margo J. Monteith, Leslie Ashburn-Nardo, Corrine Voils, Alexander M. Czopp, *Putting the Brakes on Prejudice: On the Development and Operation of Cues for Control*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, 83, s. 1029–1050.

34 *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, pod red. Izabeli Podsiadło-Dacewicz, Wydawnictwa CODN, Warszawa, 2005, s. 92–94.

Tak więc jeśli przyjmiemy, że celem edukacji antydyskryminacyjnej jest wzbudzenie motywacji do zachowań niedyskryminujących i zwiększenie świadomości mechanizmów działania stereotypów i uprzedzeń, model samoregulacji Margo Monteith stanowi potencjalnie wartościowe zaplecze teoretyczne, zarówno dla trenerów i trenerek w zakresie poddawania osobom uczestniczącym pomysłom przeciwdziałania posługiwania się stereotypami, jak i ogólnie dla badania skuteczności działań podejmowanych w praktyce trenerskiej. Uczenie o teoriach samoregulacji wpisuje się również w cele edukacji antydyskryminacyjnej opisane w publikacji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, a więc przede wszystkim w cel dotyczący postaw:

Edukacja antydyskryminacyjna rozwija u osób uczestniczących świadomość własnych uprzedzeń i stereotypów oraz uczy, w jaki sposób im przeciwdziałać. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija odwagę cywilną i kładzie nacisk na **osobistą odpowiedzialność za reagowanie i przeciwdziałanie dyskryminacji oraz przemocy** zarówno w sytuacji osoby doświadczającej nierównego traktowania, jak też w sytuacji świadka dyskryminacji oraz **osoby dyskryminującej** [podkr. aut.]³⁵.

Teoria ta odnosi się przede wszystkim do osobistej odpowiedzialności za własne zachowania, oparte o stereotypy i uprzedzenia.

Wywiad motywujący

Choć w zapowiedzi pisałam, że tekst będzie prezentował teorie psychologiczne, które stoją za różnymi metodami stosowanymi w edukacji antydyskryminacyjnej, na zakończenie podsumuję jednak narzędzie praktyczne – podejście związane z wywiadem motywującym, oparte w znacznym stopniu o teorię dysonansu poznawczego Leona Festingera, którą również za chwilę opiszę.

Motywacja pod wieloma względami jest procesem interpersonalnym. Sytuacja wchodzenia z innymi osobami w interakcje nie tylko wpływa na motywację do zmiany, ale przede wszystkim ją inicjuje³⁶. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób wpływać na motywację na różnych etapach procesu zmiany przekonań i sposobu zachowania? Inspiracją w tym zakresie może być wywiad motywujący (ang. *motivational interviewing*). Wywiad motywujący stworzony został w latach 80. przez dwóch psychologów klinicznych – Williama R. Millera i Stephena Rollnicka w kontekście poradnictwa dla osób zmagających się z uzależnieniami. Wywiad motywujący w oryginalnej formie to – jak mówi definicja – skoncentrowana na

kliencie dyrektywna metoda zwiększania wewnętrznej motywacji do zmiany poprzez analizę i rozwiązywanie ambiwalencji³⁷. Tak więc jest to metoda, która w oryginalnej formie ma za zadanie ułatwienie zmian w zachowaniu zagrażającym zdrowiu. Wywiad motywujący jest również podejściem stosunkowo dobrze zbadanym empirycznie – metaanalizy badań prowadzonych w kontekście klinicznym sugerują jego stosunkowo wysoką skuteczność³⁸. Wywiad motywujący był wielokrotnie adaptowany także do innych celów – zarówno terapeutycznych (*Motivational Enhancement Therapy*)³⁹, jak i organizacyjnych (jako element zarządzania zasobami ludzkimi, ale także jako narzędzie sprzedażowe, co jednak budzi istotne wątpliwości etyczne, o których dalej). Sądzę, że warto rozważyć zastosowanie elementów wywiadu motywującego w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej. Jeżeli założymy, że dyskryminacja jest zachowaniem niepożądanym społecznie, poprzez analogię do zachowań niepożądanych zdrowotnie, można zastanowić się nad pracą metodami wywiadu motywującego w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji.

Wywiad motywujący jest przede wszystkim metodą komunikacji, a nie zbiorem technik wpływu społecznego, za pomocą których można nakłonić osoby do robienia czegoś, na co nie mają ochoty. Zakłada równość i relację partnerską osób uczestniczących w tym procesie – osoba prowadząca wywiad zadaje pytania, ale do niczego nie zmusza. Warto zaznaczyć, że taki sposób myślenia o procesie zmiany jest spójny z założeniami edukacji antydyskryminacyjnej. Skutkiem sposobu komunikacji proponowanego przez wywiad motywujący jest zmiana w zakresie motywacji⁴⁰. Wywiad motywujący koncentruje się na wydobyciu wewnętrznej motywacji do zmian poprzez wzbudzanie ambiwalencji, a więc jednoczesnego przeżywania przeciwstawnych uczuć i pragnień w stosunku do tych samych osób, przedmiotów lub sytuacji, a następnie jej rozwiązywanie, co stanowi klucz do zmiany.

Jako że proces uczenia się w ramach warsztatów antydyskryminacyjnych zwykle przebiega równoległe z procesem motywowania do zmiany postaw i zachowań, przydatne może być zapoznanie się z podstawowymi założeniami stojącymi u podstaw wywiadu motywującego, który z mojej perspektywy może być wykorzystywany w większym zakresie jako sposób komunikacji, w mniejszym zaś jako konkretne ćwiczenie. Poniższy opis ma na celu zaprezentowanie ogólnego zarysu zasad, które mogłyby odnosić się do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, nie rości sobie natomiast prawa do bycia tekstem instruktażowym.

35 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej...*, s. 18–19.

36 William R. Miller, Stephen Rollnick, *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 27.

37 Tamże, s. 31.

38 Brian L. Burke, Hal Arkowitz, Marisa Menchola, *The Efficacy of Motivational Interviewing: A Meta-Analysis of Controlled Clinical Trials*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2003, Vol. 71, No. 5, s. 843–861.

39 William R. Miller, Allen Zweben, Carlo C. DiClemente, Robert G. Rychtarik, *Motivational Enhancement Therapy Manual*, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, Washington 1994.

40 R. Miller, Stephen Rollnick, dz. cyt., s. 32.

Wyrażaj empatię i akceptację

Zasada ta odnosi się przede wszystkim do aktywnego słuchania, skoncentrowanego na zrozumieniu uczuć i poglądów, przebiegającego bez oceniania, krytykowania lub obwiniania. Należy jednak podkreślić, że akceptacja w tym wypadku nie oznacza zgody lub aprobaty dla wyrażanych poglądów ani też nie oznacza, że trener, trenerka nie mogą wyrażać poglądów odmiennych. Akceptacja i wyrażanie empatii dla doświadczenia daje osobom uczestniczącym bezpieczną przestrzeń do eksperymentowania i tym samym stwarza warunki do zmiany. Zasada ta wydaje się być bardzo przydatna podczas facylitacji, na różnych etapach procesu zmiany – szczególnie zaś na etapach związanych z zaprzeczaniem i oporem. Ważna tu jest akceptacja ambiwalencji jako naturalnego etapu zmiany.

Rozwijaj rozbieżność

Zasada dotycząca podążania za osobami uczestniczącymi podczas facylitacji nie oznacza oczywiście, że powinniśmy, powinniśmy iść za nimi, dokądkolwiek nas poprowadzą. Według drugiej zasady wywiadu motywującego, dążymy do tego, aby stwarzać i rozwijać rozbieżność (z punktu widzenia osoby uczestniczącej) między obecnym stanem rzeczy a jej celami i wartościami⁴¹. Pierwszym etapem zmiany może być dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy stanem obecnym a stanem pożądanym. Rozbieżność ta, w przypadku edukacji antydyskryminacyjnej, dotyczyć może m.in. niezgodności pomiędzy tym, co myślę czy jak się zachowuję automatycznie (czyli własnymi stereotypami, uprzedzeniami i/lub dyskryminującymi zachowaniami) a wyznawanymi przeze mnie wartościami, takimi jak np. sprawiedliwość lub przekonanie o równości wszystkich ludzi. Tutaj warto zaznaczyć, że zastosowanie wywiadu motywującego w edukacji antydyskryminacyjnej opiera się na założeniu, że osoby uczestniczące posiadają bazę w postaci podstawowych wartości równościowych, a więc że ich dyskryminacyjne zachowania są przede wszystkim kwestią niewiedzy, a nie chęci dyskryminowania. Stan obecny to zatem niezgodność pomiędzy myślami i zachowaniami automatycznymi, a tymi, które jednostka wybiera w rezultacie świadomej refleksji. Stanem pożądanym będzie stan, w którym również myśli i zachowania automatyczne będą zgodne z wyznawanymi wartościami, a nie budowane na stereotypach i uprzedzeniach. Wiedza zdobyta na warsztacie antydyskryminacyjnym może burzyć dotychczasowy obraz siebie i wprowadzać rozbieżności pomiędzy ja realnym a ja pożądanym. Osoba uczestnicząca może odkryć, że zachowania do tej pory odbierane lub oceniane przed nią jako neutralne, noszą znamiona dyskryminacji, co spowoduje bezpośredni konflikt z wartością uznawaną za ważną⁴². O wpływie postrzeganej rozbieżności na redukcję uprzedzeń mówił również Leon Festinger

41 William R. Miller, Stephen Rollnick, dz. cyt., s. 45.

42 Tamże, s. 29.

w teorii dysonansu poznawczego. Badacz pokazywał w swoich eksperymentach, że łatwiej jest zmienić postawy (a więc utrwalone sposoby postrzegania i wartościowania osób przynależących do określonych grup) i zachowania niż wartości, aby więc zredukować rozbieżność dotyczącą wartości, jednostka dokonuje zmiany postaw lub zachowań albo odrzuca treści poznawcze powodujące rozbieżność⁴³. Spostrzeganie rozbieżności prowadzi do powstania ambiwalencji. Im większa jest spostrzegana rozbieżność, tym ambiwalencja bardziej dotkliwa, a co za tym idzie, jednostka w większym stopniu dąży do tego, aby ją usunąć. Jednak ze względu na to, że ma do wyboru dwa rozwiązania, ambiwalencja – jeśli tylko jest właściwie wykorzystana – stanowi czynnik sprzyjający zmianie postaw i zachowań względem grup mniejszościowych.

Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób przeprowadzić osoby uczestniczące przez ambiwalencję tak, aby sprzyjała ona zmianie? Eksperti i ekspertki z zakresu wywiadu motywującego sugerują, by najpierw ambiwalencję nasilić, a następnie doprowadzić do rozwiązania za pomocą wskazywania rozbieżności między doświadczaną rzeczywistością a pożądaną przyszłością. Podkreślają oni również, że ważne jest, aby unikać na tym etapie interwencji nadmiernie dyrektywnych i konfrontacyjnych, nazywanych „odruchami naprawy”⁴⁴. W przypadku edukacji antydyskryminacyjnej może być to np. zadawanie pytań takich jak: *Jak może Pan, Pani twierdzić, że dyskryminacja nie istnieje?* albo *Dlaczego Pan, Pani nie chce zmienić swoich poglądów?* Tego rodzaju „atak” wywoła „obronę”, która może przybrać formę obrony *status quo* i tłumaczenia, dlaczego zmiana nie jest ważna i/lub możliwa, tym samym spowoduje oddalenie się od zmiany. Przybliży zmianę sytuacja, gdy to z ust osoby uczestniczącej padają argumenty przemawiające za zmianą. Sprzyjają temu pytania poszerzające (np. *Jak myślicie, co by się stało, gdyby...?*; *Co jeszcze sprawia, że warto byłoby wprowadzić taką zmianę?*), pytania o doświadczenia (np. *Dlaczego tak sądzisz?*; *Na czym opierasz to przekonanie?*), ale również otwartość osoby prowadzącej na wątpliwości i emocje pojawiające się u osób uczestniczących.

Wykorzystaj opór

Umiejętność pracy z oporem jest jedną z kluczowych kompetencji trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych⁴⁵. Również w podejściu prezentowanym przez wywiad motywujący, wykorzystanie oporu stanowi istotny czynnik zmiany. Opór nie jest zwalczany w sposób bezpośredni, np. za pomocą argumentowania na rzecz zmiany, lecz wykorzystywana jest jego siła – przeformułując lub obracając, tak aby zaprzęć go do zmiany. Wykorzystywanie oporu w rozumieniu wywiadu motywującego sprowadza się do wciągnięcia osoby do aktyw-

43 Leon Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.

44 William R. Miller, Stephen Rollnick, dz. cyt., s. 29.

45 Maja Branka, *Opór*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 261.

nego udziału w rozwiązywaniu rozbieżności lub problemu. Może dziać się to np. poprzez podawanie nowych informacji, możliwości i zapraszanie do rozważania argumentów za i przeciw.

Wspieraj samoskuteczność

Samoskuteczność, która stanowi czwartą zasadę wywiadu motywującego, rozumiana jest jako wiara osoby w jej zdolność do wykonania danego zadania. Stanowi również jeden z najważniejszych elementów motywacji do zmiany – jeśli bowiem trener, trenerka zastosują trzy pierwsze zasady i uświadomią osobom uczestniczącym – za pomocą doświadczeń i omówienia – że mają problem, a nie wyposażą ich w narzędzia do zmiany, prawdopodobne jest, że wszystkie wysiłki pójdą na marne. Poczucie samoskuteczności nierozzerwalnie łączy się z wzięciem osobistej odpowiedzialności za zmianę. Sytuacja edukacyjna jest tylko początkiem drogi, w trakcie której trener lub trenerka pomagają w zmianie na tyle, na ile osoba uczestnicząca jest gotowa, oddając jej odpowiedzialność za zmianę. Tak więc celem wywiadu jest umocnienie ufności osoby co do tego, że jest w stanie zmienić to, co postanowi. Wspieranie samoskuteczności w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej może wydarzać się zarówno poprzez postawę osoby prowadzącej (*Jeśli sobie tego życzysz, pomogę Ci w tej zmianie*), ale również poprzez włączanie ćwiczeń upełnomocniających (zwanymi również empowermentowymi) do programu zajęć.

Ciekawą propozycją w ramach budowania zaangażowania w proces zmiany, możliwą również do wykorzystania w edukacji antydyskryminacyjnej, wydaje się być arkusz planu zmiany, zaproponowany w podręczniku poświęconym wywiadowi motywacyjnemu⁴⁶. Szczególnie użyteczne może to być pod koniec warsztatu, gdy osoby zadeklarują, że chcą być bardziej uważne na dyskryminację w swoim życiu. Wydaje się być to jednak w większym stopniu możliwe podczas długotrwałego procesu edukacyjnego (np. kilku spotkań) niż po dwudniowym warsztacie. Aby móc korzystać z tego narzędzia, konieczne jest również wspólne z osobami uczestniczącymi (lub każdą z osobami) określenie obszarów i kierunków planowanych zmian. Niezbędne jest także sprawdzenie gotowości do wdrażania zmiany, tak aby uniknąć narzucania rozwiązań, do których osoby nie mają gotowości.

46 William R. Miller, Stephen Rollnick, dz. cyt., s. 160.

Karta zmiany

Najważniejsze powody, dla których chcę wprowadzić zmianę:	
Główne cele, jakie stawiam sobie w przeprowadzeniu tej zmiany:	
Planuję zrobić następujące rzeczy, aby osiągnąć swoje cele:	
Konkretne działanie:	Kiedy?
Osoby, które mogłyby mi pomóc wprowadzić zmianę:	
Kto?	Jak może pomóc?
Jak poradzę sobie z przeszkodami na drodze do zmiany:	
Możliwe przeszkody:	Jak zareagować?
Będę wiedzieć, że wszystko idzie zgodnie z planem, gdy zauważę następujące efekty:	

Należy pamiętać, że wywiad motywujący może być jedynie inspiracją do wykorzystania w pracy trenerskiej. Bezpośrednie wykorzystanie technik mu właściwych może ocierać się o manipulację, co wydaje się być wątpliwe etycznie. Jak podkreślają eksperci i ekspertki w zakresie wywiadu motywującego, metoda ta nie jest i nie powinna być używana jako narzędzie do nakłaniania do zmiany, która jest niezgodna z systemem wartości i przekonań danej osoby. Tak więc przy zachowaniu stosownych środków ostrożności (głównie związanych z ograniczeniami metody) można rozważyć wykorzystanie – w zależności od potrzeb – części lub wszystkich zasad wywiadu motywującego w pracy trenerskiej, szczególnie w trakcie facylitacji.

Zakończenie

Jednym z zarzutów, stawianych edukacji antydyskryminacyjnej, jest jej ateoretyczność, a więc brak umiejscowienia w obszarze teorii psychologicznej. Mam nadzieję, że powyższy przegląd teorii psychologicznych, na których edukacja antydyskryminacyjna jest *de facto* zbudowana, chociaż częściowo odpowie na ten zarzut. Liczę również, że okaże się on użytecznym przypomnieniem teoretycznym i przyczynkiem do refleksji nad stosowanymi metodami. Chciałabym też, by wywiad motywujący, mimo że do tej pory rzadko stosowany w pracy z grupami, był inspiracją do poszerzania warsztatu trenerskiego.

Chciałabym podziękować Redaktorkom i Ani Urbańczyk za uważną lekturę niniejszego tekstu i uwagi, które przyczyniły się do jego znaczącego polepszenia.

Joanna Grzymała-Moszczyńska

Psycholożka i trenerka antydyskryminacyjna, doktorantka w Instytucie Psychologii UJ. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Absolwentka Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (Pracownia wrażliwości kulturowej). Prowadzi warsztaty antydyskryminacyjne oraz warsztaty z zakresu wrażliwości i komunikacji międzykulturowej. W ostatnim czasie pracuje głównie z nauczycielami i nauczycielkami prowadzącymi klasy zróżnicowane kulturowo. Naukowo zajmuje się psychologią kulturową, psychologią migracji oraz psychologią uprzedzeń. Współautorka publikacji takich jak: *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*; *Trening antydyskryminacyjny jako narzędzie przeciwdziałania homofobii oraz Zagadnienia kulturowe i społeczne strategii radzenia sobie z przestępstwami popełnianymi z nienawiści*.

Równość pod przymusem. Edukacja antydyskryminacyjna osób dorosłych a zjawisko reaktancji

Nie widzimy rzeczy, takimi jakimi są. Widzimy je takimi, jakimi my jesteśmy.
Anaïs Nin

*Zbiorowe cele mogą zawierać konkurujące ze sobą elementy.
Każde społeczeństwo prawdziwie otwarte pragnie je ogarnąć i pogodzić.
Najbardziej oczywistymi z tych elementów są wolność i równość [...].*
Tony Judt

Wprowadzenie

Celem mojego artykułu jest przyjrzenie się zjawisku oporu na szkoleniach równościowych¹. Interesuje mnie pewien wycinek tej problematyki, a mianowicie sytuacja, w której opór osób uczestniczących (OU) wynika z przeżywanego przymusu i wiąże się przede wszystkim z chęcią odzyskania indywidualnej swobody. Poszanowanie autonomii jest nie tylko jednym z kluczowych założeń edukacji osób dorosłych, ale stanowi też wartość edukacji antydyskryminacyjnej (EA). Dlatego przypadek, kiedy szkolenie równościowe jest postrzegane przez osoby uczestniczące jako zagrożenie ich wolności, chcę zobaczyć zarówno jako wyzwanie trenerskie, jak i próbę dla wewnętrznej spójności działań antydyskryminacyjnych. Inspiracją dla poszukiwanych rozwiązań praktycznych będą dla mnie wyniki badań empirycznych odwołujące się do psychologii i teorii reaktancji.

¹ W niniejszym artykule odwołuję się do zbioru doświadczeń związanych z prowadzeniem szkoleń oraz warsztatów. W tekście używam wymiennie określeń „szkolenie równościowe”, „warsztat równościowy”, „warsztat antydyskryminacyjny”. Por. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

Opór na szkoleniach równościowych

Pomysł zajęcia się tematem oporu i przymusu w odniesieniu do edukacji antydyskryminacyjnej pochodzi z moich doświadczeń trenerskich i towarzyszących im dylematów. Punktem wyjścia są dla mnie sytuacje, w których wobec zjawiska oporu czułam się bezradna i jednocześnie nie odnajdywałam w sobie motywacji (zazwyczaj obecnej), by z oporem pracować. Byłam wówczas zniechęcona, a po pewnym czasie zrezygnowana i pogodzona z faktem, że podczas danego warsztatu, z konkretnymi uczestnikami i uczestniczkami „się nie spotkam”, nie nawiążemy kontaktu. W moim odczuciu, konkretne osoby uczestniczące (OU) w minimalnym stopniu, jeśli w ogóle, skorzystały ze spotkania, z kolei ja nie byłam w stanie (mimo podejmowania różnych prób) zaproponować niczego, co dałoby im wystarczający powód, by ze szkolenia sobie coś „wziąć”.

Z perspektywy czasu, przejawy oporu, które obserwowałam na poziomie zachowania w grupie, opisałam następująco:

- spóźnianie się, przedłużanie przerw,
- wychodzenie i wracanie w trakcie zajęć,
- niska aktywność w trakcie pracy w grupach, minimalne interakcje z innymi osobami w trakcie pracy związanej z celami merytorycznymi szkolenia,
- zajmowanie się innymi rzeczami: komputer, telefon itp. zarówno w pracy na forum, jak i w pracy w mniejszych grupach lub grupowe zajmowanie się innymi rzeczami – tworzenie się podgrup wokół spraw niezwiązanych z tematem warsztatu,
- wyrażanie niezgody, opinii krytycznych wobec danego zagadnienia, przy równoczesnym braku gotowości na dalszą rozmowę na ten temat, również w sytuacji, gdy inne osoby w grupie podejmują poruszony przez daną osobę wątek,
- prezentowanie poglądów wewnętrznie sprzecznych podczas jednej wypowiedzi lub w trakcie całego warsztatu – sprzeczność między głosami podnoszonymi na ten sam temat, ale w różnych momentach,
- konsekwentne „bycie na nie” – wyrażanie dyskomfortu lub sprzeciwu (zazwyczaj od samego początku szkolenia) wobec bardzo różnych elementów szkolenia: długości trwania zajęć, tematu zajęć w ogóle, podziału na grupy, tematu konkretnej części szkolenia, instrukcji, przebiegu ćwiczeń, omówienia itp., np. *to, co robiliśmy przez ostatnie pół godziny, w ogóle nie miało sensu, lepiej zrobimy przerwę*,
- gwałtowne i trudno wytłumaczalne, nieadekwatne reakcje typu „święte oburzenie” na różne elementy pracy trenerskiej, czasem otwarte podważanie kompetencji trenerskich i antydyskryminacyjnych, zarzucanie sprzeczności, np. *prezentując takie dane, utrwalasz stereotypy, teraz mnie dyskryminujesz*,
- ironizowanie i „dobre rady” skierowane wprost do trenerki, czasem w dość agresywnym tonie, np. *jak dalej będziesz ciągnąć ten wątek, to nigdy ci się nie uda tego skończyć*,
- ziewanie, przeciąganie się, przewracanie oczami, rozmowy na boku,

- próby zdewaluowania całego szkolenia, np. *szkolenie było nudne, powtarzało znane treści, nie było nic nowego, niczego się nie nauczyłam/nauczyłem, to wszystko nie ma sensu*.

Powyższe zachowania, charakterystyczne dla zjawiska oporu, występują podczas różnych, nie tylko antydyskryminacyjnych warsztatów i mogą mieć różne źródła. Chcę więc podkreślić, że choć przywoływane sytuacje były mi znane, inspirująca i nowa w opisywanym doświadczeniu była dla mnie ich interpretacja. Jediną przekonującą mnie hipotezą dotyczącą powodów, dla których konkretne osoby zachowały się w opisany powyżej sposób, było bowiem to, że osoby te po prostu nie chciały brać udziału w szkoleniu. Pomysł może wydawać się banalny, ale w tych kilku przypadkach odczucie to było dojmujące. Intensywnie doświadczałam czegoś, co określiłabym jako „ogólną niechęć” lub „ogólny sprzeciw”. Wymienione zachowania jednoznacznie identyfikowałam jako opór, traktowałam je *en bloc* i w odniesieniu do wybranych warsztatów inne hipotezy dotyczące źródeł oporu mnie nie przekonywały. Zdaję sobie sprawę, że poruszam się w obrębie własnych interpretacji, które nie muszą być trafne w odniesieniu do wszystkich przywoływanych przeze mnie sytuacji i osób. Na potrzeby niniejszego artykułu rozstrzygnięcie, czy są one trafne, czy nie, nie ma jednak zasadniczego znaczenia. Istotne jest to, że sytuacja, w której ktoś nie chce brać udziału w szkoleniu równościowym i jednocześnie to robi, jest możliwa.

Od lat różnym zmianom społecznym towarzyszą programy edukacyjne skierowane do osób dorosłych. Rozwój demokratycznych i liberalnych społeczeństw opiera się nie tylko na tworzeniu odpowiednich instytucji, ale też na kształceniu demokratycznie „usposobionych” obywateli i obywaterek. Rosnąca potrzeba edukacji ustawicznej, związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji, wynika również z postępów instytucjonalnych, m.in. nowego prawa. Coraz liczniejsze grupy zawodowe z racji wykonywanych obowiązków są formalnie zobligowane do przestrzegania zasady równości w swoich codziennych działaniach. Dzięki pracy osób zaangażowanych w ruchy emancypacyjne stale też przybywa propozycji edukacyjnych dotyczących problemu nierównego traktowania. Organizacje pozarządowe bezpośrednio zainteresowane budowaniem wiedzy i rozwijaniem umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji inicjują wiele działań szkoleniowych dotyczących tego tematu. Równocześnie rośnie grono osób, dla których prowadzenie warsztatów równościowych jest obszarem specjalizacji zawodowej. Warto zauważyć, że organizowane w ostatnich latach, w Polsce szkolenia trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych² zostały sfinansowane, przynajmniej w części, ze środków publicznych. Pośrednio więc, również administracja publiczna uznaje potrzebę rozwoju edukacji antydyskryminacyjnej. Konkretnie decyzje ustawodawcze

2 Mam na myśli dwie edycje Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego zorganizowane przez Stowarzyszenie Willa Decjusza w latach 2008-2010 oraz dwie szkoły trenerskie prowadzone przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) w latach 2011-2013.

i administracyjne legitymizują rozwijające się działania szkoleniowe, opierające się o konkretne wartości i jasny przekaz normatywny.

W Polsce doświadczamy także specyficznej sytuacji związanej z rynkiem szkoleń finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Wymogi prawne, związane z zasadą równości w procesie realizacji projektów EFS, zachęciły znaczącą liczbę instytucji do organizowania bardzo różnych działań edukacyjnych, odwołujących się do idei równości i przeciwdziałania dyskryminacji. Jednocześnie, praktyki instytucjonalne EFS wymuszają na organizatorach i organizatorkach szkoleń starania, aby szkolenie się odbyło przy udziale określonej liczby osób, dzięki czemu osiągnięty zostanie zakładany wskaźnik uczestnictwa. Ważna jest fizyczna obecność w sali, ale przede wszystkim podpisana lista obecności. Często można odnieść wrażenie, że to organizatorom i organizatorkom danego szkolenia bardziej zależy na tym, aby konkretne osoby wzięły w nich udział niż samym uczestnikom i uczestniczkom. Określenie „osoby bezpośrednio zainteresowane” w przypadku szkoleń EFS zmienia swój pierwotny sens. Wzajemne zobowiązania precyzowane w umowach szkoleniowych między uczestnikami i uczestniczkami, trenerem lub trenerką oraz organizatorami i organizatorkami konstruuje sytuację, w której wiele osób coś „musi”. Realia te niestety dotyczą również szkoleń równościowych. Dodatkowe wyzwanie to sposób definiowania grupy docelowej. Rosnąca liczba szkoleń równościowych skierowana jest do konkretnych grup zawodowych: urzędników i urzędniczek, pracodawców i pracodawczyń, trenerów i trenerek, doradców i doradczyń zawodowych, pracowników i pracownic organizacji pozarządowych, pracowników i pracownic sektora biznesu itd. W tych przypadkach uczestnictwo w szkoleniu ujmowane jest przez pryzmat zobowiązań zawodowych i niekiedy jest traktowane jak obowiązek. Zakłada się milcząco, że osoby uczestniczące występują na szkoleniu w swojej roli zawodowej, do której przypisana jest władza i jednocześnie ryzyko dyskryminowania innych. W tle kryje się więc pewne oskarżenie i przypisana odpowiedzialność. Osoby uczestniczące (OU) w warsztacie są postrzegane przez trenerów i trenerki przede wszystkim jako przedstawiciele i przedstawicielki określonych grup. Ich osobiste położenie i doświadczenia niezwiązane z rolą zawodową są tutaj w mniejszym stopniu, jeśli w ogóle, brane pod uwagę. Z perspektywy OU sytuacja jest nie do pozazdroszczenia. Wymienimy jej charakterystyczne i potencjalnie współwystępujące cechy: a) obowiązkowy udział na podstawie delegacji z miejsca pracy lub polecenia służbowego, b) obowiązkowy udział wynikający z zobowiązań w projekcie EFS, c) ryzyko dowiedzenia się, że coś „źle” robię i/lub „źle” myślę, d) ryzyko, że przekaz szkolenia opiera się na normach, których nie mogę kwestionować (np. istniejące prawo). Myśląc o powyższej sytuacji, łatwo sobie wyobrazić, że może istnieć parę uzasadnionych powodów, by omijać warsztat równościowy „szerokim łukiem”³.

3 Sytuacja ta jest też trudna z perspektywy podstawowych założeń uczenia się dorosłych, dotyczących potrzeby wiedzy, autonomizacji, samostereowności, gotowości, zorientowania i motywacji do uczenia się. Por. Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Z jednej strony obowiązek uczestnictwa, z drugiej zaś „trudny temat” i możliwość oskarżenia o dyskryminację, z trzeciej – obawy przed obnażeniem niewiedzy, własnych błędów w myśleniu i/lub działaniu. Niektóre osoby mogą nie chcieć rozmawiać o równości i dyskryminacji. Mogą nie chcieć doświadczać tego w towarzystwie osób znanych lub nieznanymi, w sytuacji szkoleniowej. Mogą, świadomie lub nie, przeczuwać, że szkolenie równościowe to propozycja zagrażająca, konfrontująca, mogą się tego obawiać, mają do tego prawo i, co ważne, mogą mieć rację. Jednocześnie, w związku z różnymi czynnikami, które przywołałam wcześniej, rośnie prawdopodobieństwo, że „zapiszą się” na takie szkolenie lub zostaną na nie zapisani. Ich formalna zgoda na udział nie będzie się pokrywała z realną gotowością i faktyczną motywacją do uczenia się. W konsekwencji, cała sytuacja szkoleniowa może być przeżywana jako przymus. Nie jest to łatwe ani dla konkretnej osoby uczestniczącej, ani dla osoby prowadzącej. Z perspektywy trenerskiej, trudność nie musi wynikać wyłącznie z doświadczanego podczas szkolenia oporu, ale po prostu z samej konstatacji, że udział w prowadzonym przeze mnie szkoleniu jest przeżywany przez kogoś jako ograniczający wolność. Dla mnie osobiście nie jest to myśl komfortowa. Zastanawiają mnie też jej konsekwencje dla postulowanej spójności między wartościami edukacji antydyskryminacyjnej a jej formą i przebiegiem. Wreszcie, czy i kiedy rozmowa o równości pod przymusem może mieć sens z perspektywy praktycznej?

Teoria reaktancji

Teoria reaktancji, która pomoże mi zaproponować kilka odpowiedzi, opisuje sytuację, w której ludzie przeżywają zagrożenie dla swojej wolności. Co znaczące, Bogdan Wojciszke przywołuje tę koncepcję w rozdziale poświęconym zmianie postaw, podkreślając, że reaktancja jest m.in.

jednym z wyjaśnień oporności na perswazję – jeżeli nadawca stosuje silny nacisk, jego zabiegi mogą zostać odebrane przez odbiorcę jako próba pozbawienia go swobody wyboru i wywołać bumerangowe (odwrotne od zamierzonych) zmiany postaw⁴.

Teoria, inaczej nazywana teorią oporu psychicznego, opiera się na trzech stwierdzeniach, które przywołuję za psychologiem⁵:

1. Odebranie człowiekowi swobody wyboru działania, myślenia lub odczuwania lub samo zagrożenie takim odebraniem powoduje stan reaktancji (oporu psychicznego), czyli nieprzyjemnego napięcia emocjonalnego.

4 Bogdan Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004, s. 244.

5 Tamże.

2. Reakcja jest tym większa, (a) im ważniejsza jest zablokowana możliwość działania, (b) im większa jest liczba zablokowanych możliwości, (c) im większe jest zagrożenie swobody działania, (d) im bardziej nieoczekiwane lub niedawne jest zagrożenie swobody wyboru.

3. Konsekwencją reakcji jest: (a) motywacja do działań odbudowujących zagrożoną swobodę wyboru, (b) wzrost atrakcyjności zagrożonej możliwości działania, myślenia lub odczuwania, (c) niechęć lub agresja w stosunku do osoby ograniczającej swobodę wyboru.

Według Mirosława Kofty i Dariusza Dolińskiego⁶, możemy mieć do czynienia z następującymi przejawami reakcji: 1) wzrostem atrakcyjności zachowania zagrożonego eliminacją, 2) tendencją do podejmowania właśnie takiego zachowania, 3) skłonnością do ataku na źródło ograniczenia wolności. Przywołując wiedzę potoczną, chodzi o zachowania typu „na złość mamie odmrozę sobie uszy” oraz o sytuację, w której rośnie atrakcyjność „owocu”, gdy ten zostaje zakazany. Jeśli konkretny przekaz odbieramy jako zagrożenie dla naszej osobistej wolności, rozumianej też jako prawo do posiadania własnej opinii, zajęcia jakiegokolwiek postawy, osobistego przeżywania lub indywidualnego poglądu, doświadczamy oporu – nieprzyjemnego stanu, w którym główną motywacją działania staje się odzyskanie zagrożonej swobody, a główną konsekwencją jest odrzucenie przekazu.

Inspirując się powyższą teorią i własnym doświadczeniem, mogę z łatwością wyobrazić sobie „przepis” na zbudowanie oporu w sytuacji szkolenia równościowego. Punktem wyjścia jest spełnienie warunku przymusu. Organizujemy więc szkolenie równościowe, w którym udział jest obowiązkowy lub istnieją jakiegokolwiek „szanse”, że ktoś może tak go przeżywać. Podczas szkolenia zwiększamy opór, stosując następujące interwencje:

- każde zachowanie OU o znamionach dyskryminacyjnych komentujemy wypowiedziami w stylu: *na to nie ma tutaj miejsca, na szkoleniu na temat równości nie można tak mówić,*
- promujemy zachowania poprzez odwołania do powinności, np. *na tym szkoleniu każda osoba powinna zastanowić się nad... używaniem żeńskich końcówek,*
- podkreślamy elementy związane z obowiązkami, np. *prawo wymaga aktywnych działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji w miejscu pracy; Państwo nie muszą pracować w tym zawodzie, ale skoro już w nim pracujecie, to musicie przestrzegać pewnych przepisów; Aplikowanie o fundusze europejskie to nie obowiązek, lecz przywilej. Jeśli chcecie z niego korzystać, musicie stosować się do obowiązującej zasady równości,*

⁶ Mirosław Kofta, Dariusz Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*, pod red. Jana Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2003, s. 587.

- maksymalizujemy liczbę przykładów zachowań i zjawisk, które są lub powinny być niedozwolone, jednocześnie wprowadzamy pojęcia, które nie są powszechnie znane (element zaskoczenia), np. *problemem jest nie tylko homofobia, ale też heteroseksizm oraz heteronormatywność – to wszystko nie powinno mieć miejsca; może pan myśleć, co chce, jednak w pracy nagłośnienie pana przemyśleń może być molestowaniem seksualnym, które jest przestępstwem,*
- przytaczamy dużą liczbę przykładów zachowań, które są lub powinny być obowiązkiem wszystkich, np. *przestrzeganie zasady równości w projekcie to obowiązek każdej osoby zatrudnionej,*
- konsekwentnie stosujemy podwójne formy rodzajowe dla każdego rzeczownika i czasownika oraz innych form gramatycznych, wszędzie, gdzie to możliwe.

Według teorii, istnieje duże prawdopodobieństwo, że konsekwencją naszej pracy będzie niechęć lub agresywne zachowania uczestników i uczestniczek skierowane do nas jako osób prowadzących. Ponadto, zgodnie z efektem bumerangu, możemy podnieść atrakcyjność zachowań o charakterze dyskryminacyjnym. Nietrudno mi też sobie wyobrazić, że szkolenie kończy się przed czasem i najogólniej rzecz biorąc, trudno je nazwać sukcesem.

Mam jednak pewien problem z powyższą listą zachowań. Z jednej strony widzę w nich przepis na trenerską klęskę, z drugiej strony... niektóre z powyższych przekazów uważam za merytorycznie słuszne. Co więcej, myślę, że są osadzone w rzeczywistości i nazywają pewien, przynajmniej dla mnie istniejący, stan rzeczy. Istniejące prawo daje mi argumenty przemawiające za zwalczaniem dyskryminacji. Uważam, że prawa należy przestrzegać i jeśli pewne grupy mają taki obowiązek, to należy to przedstawiać jako powinność, a nie opcję. W poczuciu, że mam rację, upewnia mnie mój sposób postrzegania rzeczywistości. Sposób, w jaki nazywam świat, jest też moją prawdą, z którą przychodzę na szkolenie. Jednocześnie spotykam się z inną osobą – uczestniczką lub uczestnikiem, dla których prawdą w tej samej sytuacji jest przymus, narzucanie czegoś siłą i ograniczanie osobistej wolności. Szanse, że unikniemy napięcia między naszymi opisami i racjami, są niewielkie. Nieunikniony wydaje się konflikt na poziomie formy oraz treści. Skoro wyzwaniem jest przeżywanie przymusu, czy istnieje w takiej sytuacji dobry sposób, aby mówić o zobowiązaniu do przestrzegania prawa? Jaka forma informowania o powinnościach (o których wprost mówi edukacja antydyskryminacyjna) sprawi w takich warunkach, że OU będzie gotowa przyjąć tę treść, a zarazem moją wersję wydarzeń? Teoretycznie wydaje mi się możliwa sytuacja, w której taka droga nie istnieje. W sytuacji przeżywanego przymusu, może nie być możliwe dotarcie z przekazem o tym, że *problemem jest nie tylko homofobia, ale też heteroseksizm i heteronormatywność* lub to, że *prawo wymaga aktywnych działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji w miejscu pracy*. Chcę podkreślić, że tę teoretyczną niemożliwość widzę jako specyfikę określonej sytuacji i relacji między osobą prowadzącą (OP) i OU oraz relacji między ich definicjami sytuacji. Nie przypisuję jej indywidualnym cechom jednostek i ich ograniczeniom.

Podobnie nie upatruję źródła problemu i jego rozwiązania przede wszystkim w retoryce. Posługiwanie się pojęciami specjalistycznymi (np. *heteronormatywność*, *heteroseksizm*) i formułowanie mocnych twierdzeń, które w małym stopniu uwzględniają możliwość polemiki i nie przewidują pola do negocjacji (np. *Aplikowanie o fundusze europejskie to nie obowiązek, lecz przywilej*), to z pewnością zabiegi zwiększające dystans pomiędzy stronami dyskusji i władzę trenera lub trenerki. W tym sensie sam sposób ujęcia pewnej treści może zwiększać lub obniżać przeżywany przymus. Chcę jednak wyraźnie zaznaczyć, że złagodzenie tonu, zamiana konkretnych słów jest dla mnie zmianą na poziomie „opakowania”. I mimo że „przekaznik jest przekazem”, a sposób formułowania myśli przez trenera lub trenerkę może mieć decydujący wpływ na jakość kontaktu i relacji w sytuacji szkoleniowej, a więc też poziom oporu, to cały czas myślę, że w przypadku działań równościowych zmiana samego języka nie jest, a czasem nie powinna być najważniejszym rozwiązaniem. Zmierzam raczej do tezy, że być może edukacja antydyskryminacyjna, która zawiera silny przekaz normatywny, opiera się na społecznej krytyce i formułuje oczekiwania dotyczące zmiany postaw oraz sposobów działania, nie będzie odnosić zamierzonych efektów w sytuacji, gdy OU definiują ją jako zamach na ich wolność.

Propozycje rozwiązań

Jakie mam więc możliwości działania? W jaki sposób mogę zmniejszyć opór wynikający z sytuacji przeżywanej jako przymus? Próbując odpowiedzieć na te pytania, wrócę ponownie do teorii reaktancji.

Zjawisko oporu psychicznego jest opisywane poprzez odwołanie do klasycznego rozróżnienia Kurta Lewina dotyczącego konfliktów motywacji. Reaktancja ma być przykładem konfliktu typu dążenie–unikanie występującego w warunkach, które w przeżywaniu danej osoby są czymś jednocześnie atrakcyjnym i budzącym awersję⁷. W takim ujęciu, pytania dotyczące możliwości zmniejszenia oporu wynikającego z zagrożenia dla wolności, przekładają się na pytanie o czynniki, które mogą wzmacniać atrakcyjność danej sytuacji i obniżać jej odrzucający wydzźwięk. Ważne jest tutaj, że zawartość przekazu pozostaje taka sama. To dobry punkt wyjścia dla edukacji antydyskryminacyjnej. Analizując jej definicję, bardzo wyraźnie widać, jak dużą wagę ma jej treść. W opisie definicyjnym jest to najbardziej rozbudowany element wyjaśniający, czym jest EA⁸.

Poniżej w tabeli wymieniam czynniki podnoszące atrakcyjność i obniżające przeżywaną represyjność „ograniczającej wolność” sytuacji, zdefiniowane w wybranych pracach

7 Dariusz Doliński, Wiesław Łukaszewski, *Typy motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*, pod red. Jana Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 489.

8 Por. *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Anty-dyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 6–19.

empirycznych odwołujących się do teorii reaktancji. Próbuję je przełożyć na pewne praktyczne propozycje odnoszące się do organizacji i prowadzenia szkoleń równościowych. Jest to dla mnie rodzaj ćwiczenia. Ponieważ poszczególne czynniki są wymieniane w literaturze przedmiotu, wszystkie z nich, bez wyjątku, spróbowałam przenieść na sytuacje szkoleniowe. Nie polemizuję też z przyporządkowaniem poszczególnych czynników do zmiennych wzmacniających atrakcyjność lub obniżających negatywny wydzźwięk sytuacji. Dla jasności, w przypisach opisuję, jak konkretna determinanta była zdefiniowana w warunkach eksperymentalnych. Mam nadzieję, że to umożliwi czytelnikom i czytelniczkom poszukiwania własnych, możliwe, że bardziej trafnych i skutecznych „przekładów”.

Czynnik podnoszący atrakcyjność sytuacji:

1. Podobieństwo osobiste osoby prowadzącej do uczestników i uczestniczek szkolenia, wiarygodność i atrakcyjność osoby prowadzącej⁹

Zastosowanie:

- budowanie wizytówki trenerskiej w sposób podkreślający podobieństwa między OP a OU, przywoływanie podobnych doświadczeń,
- budowanie prezentacji OP (tzw. wizytówka trenerska) poprzez przywoływanie doświadczenia i osiągnięć związanych z tematem szkolenia, pracą z wybraną grupą odbiorców i odbiorczyń – elementami bliskimi OU,
- umożliwienie pracy OU nad zastosowaniem zdobytej wiedzy i umiejętności w działaniach dla nich bliskich i ważnych,
- ujawnienie swojego stosunku i osobistego nastawienia wobec wolności i swobody działania jako wartości EA i wartości OP (np. *Wolność jest ważną wartością EA i też ważną wartością dla mnie w pracy trenerskiej. Dlatego podczas szkolenia chcę stworzyć warunki, w ramach których będziemy mieć możliwie największą swobodę rozmowy na temat równości. To jest coś, co mogę zrobić*),
- nazwanie dylematów osobistych OP związanych z proponowaniem obowiązkowych szkoleń równościowych (np. *Osobiście uważam, że najlepsza sytuacja dla szkolenia „z równości” jest wtedy, gdy każdy i każda z nas może całkowicie swobodnie zdecydować o swoim uczestnictwie. Wtedy jesteśmy w zgodzie z wartościami edukacji antydyskryminacyjnej*).

9 W warunkach eksperymentalnych podobieństwo opierało się na: tym samym dniu urodzenia, tym samym imieniu, roczniku szkolnym oraz tej samej płci. Podnoszenie poziomu atrakcyjności było wyzwalane przez zwiększanie podobieństwa na poziomie podobnych wartości i poglądów. Podobieństwo było budowane między osobą, która miała wywierać przymus a jej odbiorcami i odbiorczyniami. Por. Paul J. Silvia, *Deflecting Reactance: The Role of Similarity in Increasing Compliance and Reducing Resistance*, [w:] „Basic and Applied Social Psychology” 2005, 27(3), s. 277–284.

Rozumiem też, że sytuacja ta nie ma dzisiaj miejsca. Nie jest to dla mnie łatwe, ale też chcę coś zaproponować...),

- pokazanie podobieństwa między OU i OP w sytuacji szkolenia, obecność jako konsekwencja wcześniej podjętych decyzji (np. Państwo podpisali umowę dotyczącą udziału w tym szkoleniu, ja podpisałam umowę dotyczącą prowadzenia tego szkolenia. To, że się tutaj spotykamy, jest wynikiem podjętych przez nas decyzji. Co możemy w tej sytuacji zrobić? Na co się Państwo decydują?).

Czynnik podnoszący atrakcyjność sytuacji:

2. Przewidywany ponowny kontakt obu stron i/lub zasugerowanie potrzeby utrzymania harmonijnych relacji między stronami¹⁰

Zastosowanie:

- organizowanie szkoleń 2-dniowych lub szkoleń w kilku sesjach, w ramach tej samej grupy,
- proponowanie rozwiązań edukacyjnych łączących np. rolę trenerską z rolą doradczą – OU po zakończonym szkoleniu będą miały kontakt z OP w ramach indywidualnych konsultacji itp.,
- pokazywanie sytuacji szkoleniowej jako sytuacji, w której przez jakiś czas OP i OU będą ze sobą w kontakcie i że w tych warunkach pewna współpraca służy obydwu stronom (np. To szkolenie trwa 8 godzin. Przez ten czas będziemy razem pracować, przebywać w tej sali. Myślę, że w tych okolicznościach warto uzgodnić, po co tu jesteśmy),
- ujawnienie przez OP swoich intencji i potrzeb związanych z prowadzeniem szkolenia (np. Ważne jest dla mnie przekazanie pewnej wiedzy na temat dyskryminacji. Zależy mi na tym, by wiedza ta była przydatna w waszej pracy. Potrzebuję więc informacji, czego najbardziej chcecie się dowiedzieć. Chcę o tym teraz porozmawiać),
- ujawnienie przez OP swoich intencji i potrzeb związanych z kontaktem z poszczególnymi OU (np. Zależy mi na kontakcie z Tobą. Chcę, żeby to szkolenie miało sens też dla Ciebie).

10 W eksperymencie osoby pracowały w parach. Sytuacja przymusu polegała na zadecydowaniu przez jedną z osób z pary o opinii, którą każda osoba w parze miała następnie, już w samodzielnej pracy, wyrazić na piśmie (np. *Zadecydowałam, że obydwie będziemy się zgadzać z zadaniem. Musisz napisać esej popierający postulat obniżenia wieku wyborczego*). Niektóre z par otrzymały informację, że na kolejnych etapach będą pracować dość blisko ze sobą. Inne pary, przeciwnie, dostały informację, że już więcej się nie spotkają, a będą pracować z innymi osobami. Informacja, że w kolejnych sesjach osoby będą ze sobą w kontakcie, obniżała poziom reakcji. Por. Michael S. Pallak, Jack F. Heller, *Interactive effects to commitment to future interaction and threat to attitudinal freedom*, [w:] „Journal of Personality and Social Psychology” 1971, 17, s. 325–331.

Czynnik obniżający „przymusowy” wydzwięk sytuacji:

3. Przekonanie odbiorców i odbiorczyń, że nie są kompetentni, kompetentne, by korzystać ze swojej wolności¹¹

Zastosowanie:

- odwołanie się do faktów pokazujących skalę dyskryminacji i jej powszechność,
- odwołanie się do faktów pokazujących skalę dyskryminacji w grupie OU lub bliskiej OU (np. *Badania dotyczące równego traktowania w ministerstwie ujawniły przypadki molestowania seksualnego – w przypadku warsztatu dla pracowników i pracownic danego ministerstwa*),
- odwołanie się do potrzeb osób doświadczających dyskryminacji i będących w kontakcie z OU (np. *Badania opinii uczniów i uczennic ujawniły niskie zaufanie w umiejętności nauczycieli i nauczycielek radzenia sobie z dyskryminacją w klasie – w przypadku warsztatów dla nauczycieli i nauczycielek*).

Czynnik obniżający „przymusowy” wydzwięk sytuacji:

4. Pozwolenie odbiorcom i odbiorczyniom na doświadczenie wolności, zanim zostanie ona zagrożona¹²

Zastosowanie:

- poszukiwanie głosów przeciwnych, polemicznych, zachęcanie do refleksji krytycznych na temat przekazywanych treści (np. *To jest najczęściej spotykana definicja dyskryminacji. Czy nie budzi ona waszych wątpliwości?*),

11 W eksperymencie przeprowadzonym w grupie mężczyzn (sic!), u części z nich wywołano poczucie, że nie są kompetentni, by podjąć pewną decyzję, w drugiej części przeciwnie – wzbudzono przekonanie, że mają takie kompetencje. W grupie z poczuciem niekompetencji komunikat zagrażający ich wolności w podjęciu owej decyzji – sugerujący konkretny wybór, nie wywołał poczucia reakcji. W grupie mężczyzn mających przekonanie, że samodzielnie są w stanie podjąć odpowiednią decyzję, ten sam komunikat wywołał efekt bumerangu – decydowali oni przeciwnie do otrzymanego przekazu. Por. Rober A. Wicklund, Jack W. Brehm, *Attitude change as a function of felt competence and threat to attitudinal freedom*, [w:] „Journal of Experimental Social Psychology” 1968, 4, s. 64–75.

12 Doświadczenie wolności polegało na możliwości wyrażenia niezgody lub pisemnej polemiki w dyskusji z osobą, która następnie wywierała przymus. W takich sytuacjach poziom reakcji był niższy w porównaniu z warunkami, w których nie było elementu dyskusji i możliwości wyrażenia sprzeciwu. Por. Melvin L. Snyder, Robert A. Wicklund, *Prior exercise of freedom and reactance*, [w:] „Journal of Experimental Social Psychology” 1976, 12, s. 120–130.

- umożliwienie dyskusji i wyrażenia przeciwnych głosów na temat samej sytuacji szkolenia (np. *Jesteśmy na obowiązkowym szkoleniu na temat równości. Kto myśli, że to głupota – organizować takie szkolenia? A czy są osoby myślące inaczej – że jednak można dopatrzyć się jakiegoś sensu w tej sytuacji?*),
- porządkowanie i odnotowywanie różnorodnych głosów pojawiających się w dyskusji, nazywanie konkretnych głosów jako poglądów sprzecznych z tym, co wypowiada trener lub trenerka (np. *Mówi Pan o tym, że każdy jest kowalem swego losu. Na pewnym poziomie jest to pogląd sprzeczny z tym, co powiedziałam przed chwilą – dyskryminacja sprawia, że niektórzy z nas nie są w stanie w takim samym stopniu wpływać na swoje położenie. Tutaj się więc różnimy*).

Czynnik obniżający „przymusowy” wydźwięk sytuacji:

5. Wzmocnienie odczucia potencjalnej straty, która nastąpi w efekcie odrzucenia przekazu¹³

Zastosowanie:

- ukazanie szerszego kontekstu szkolenia i możliwej straty z perspektywy OU w przypadku nieskorzystania ze szkolenia (np. *Celem szkoleń tego typu jest zmniejszenie zasięgu dyskryminacji. Chodzi o to, aby mniej osób doświadczało sytuacji, w których ich prawa i możliwości są ograniczane. Nieskorzystanie z możliwości dowiedzenia się czegoś na ten temat ograniczy wam możliwości wzięcia udziału w tej zmianie*),
- ukazanie treści szkolenia i możliwej straty z perspektywy OU (np. *Podczas szkolenia będziemy mówić o prawach pracowniczych. Jeśli nie weźmiecie udziału w tej części, straciecie okazję na poznanie najczęstszych przypadków dyskryminacji, które z dużym prawdopodobieństwem dotyczą was samych lub waszych najbliższych*).

13 Osoby uczestniczące w eksperymencie miały wybrać drużynę, na którą postawią zakład pieniężny. Przymus polegał na tym, że mimo iż nie zostało to „oficjalnie” zapowiedziane, dostały „przypadkowo” informację typu *Zdecydowanie powinieneś lub powinnaś postawić na drużynę X*. Poczucie straty wzmocniono poprzez zadanie części badanych pytań wprost dotyczących żalu, jaki będą odczuwać wybierając drużynę X i przegrywając zakład. Osoby, które miały czas na zastanowienie się nad stratą i żalem, częściej wybierały drużynę X. W sytuacji, gdy nie zadawano pytań o żal lub potencjalną stratę, osoby zdecydowanie częściej wybierały drużynę Y. Opis drużyn na poziomie faktów był bardzo podobny i jednoznacznie nie sugerował wyboru. Por. Matthew T. Crawford, Allen R. McConnell, Amy C. Lewis, Steven J. Sherman, *Reactance, Compliance, and Anticipated Regret*, [w:] „Journal of Experimental Social Psychology” 2002, 38, s. 56-63.

Czynnik obniżający „przymusowy” wydźwięk sytuacji:

6. Zobaczenie innej osoby lub innych osób, które w tej samej sytuacji korzystają z wolności¹⁴

Zastosowanie:

- wcześniejsze zapytanie OU o ich potrzeby szkoleniowe, przedstawienie OU wniosków z badania i umożliwienie odniesienia się do nich,
- umożliwienie OU udziału w podejmowaniu decyzji w sprawach związanych z organizacją szkolenia (czas, miejsce itp.),
- umożliwienie sformułowania oczekiwań przez OU odnośnie celów szkolenia w trakcie modułu wprowadzającego,
- umożliwienie określenia priorytetów dotyczących organizacji szkolenia i, w ten sposób, wpłynięcie przez OU na jego faktyczny przebieg (np. organizacja przerw, praca przy stołach lub bez stołów),
- umożliwienie podejmowania decyzji przez OU w sprawach dotyczących szczegółowych treści szkolenia (np. wybór tematu ćwiczonych scenek, wybór analizowanych przypadków),
- umożliwienie pracy we własnym tempie,
- umożliwienie odmowy udziału w konkretnej aktywności,
- umożliwienie wyrażenia niezgody, wątpliwości lub oburzenia wobec przekazywanych treści,
- nazywanie wprost sytuacji, w których OU podejmują decyzje w swojej sprawie, w trakcie szkolenia, pokazanie zakresu swobody, którą dysponowały (jeśli tak było) do tej pory OU i którą będą dysponować w trakcie szkolenia.

14 W eksperymencie grupa mężczyzn (sic!) musiała podjąć wspólnie decyzję. W procesie decydowania pierwszym etapem było wstępne głosowanie między dwiema alternatywami. Głosowanie nie rozstrzygało ostatecznie decyzji, jednak wskazywało pewną opcję z najwyższą liczbą głosów. Stworzenie sytuacji przymusu polegało na tym, iż jeden z członków grupy (a faktycznie współpracownik prowadzącego badanie) wygłaszał na forum grupy zdanie typu: *To chyba jasne, że skoro większość zagłosowała za A, to wybieramy A*. Czynnikiem obniżającym „przymusowy” wydźwięk sytuacji była wypowiedź kolejnej osoby z grupy (też współpracownika badacza) typu: *Poczekaj chwilę, ja jeszcze nie podjąłem decyzji na temat tego, którą opcję wybieram*. Por. Stephen Worchel, Jack W. Brehm, *Direct and Implied Social Restoration of Freedom*, [w:] „Journal of Personality and Social Psychology” 1971, Vol. 18, No. 3, s. 294-304.

Zakończenie

Powyższa lista jest próbą przełożenia pewnych zweryfikowanych w badaniach psychologicznych zależności na praktykę trenerską osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną. Spis możliwych rozwiązań nie jest wyczerpujący. Przeglądając go, mam też pewność, że nie wszystkie interwencje z taką samą gotowością zastosowałabym w praktyce. Moje wątpliwości budzą np. rozwiązania mające wywołać poczucie straty – przywodzą mi na myśl sytuację szantażu. Osobiście najbliższe mi do rozwiązań odkrywających wartości edukacji antydyskryminacyjnej i ujawniających dylematy, intencje OP oraz wewnętrzną sprzeczność towarzyszącą obowiązkowi uczenia się o równości. Te rozwiązania wydają mi się najbliższe wartościom EA i najbardziej z nimi spójne. Nie mam jednak pewności, czy jednocześnie są to propozycje najskuteczniejsze z perspektywy redukcji oporu w konkretnej sytuacji szkoleniowej. Najważniejszy jest jednak dla mnie krok wcześniejszy: uznanie samego zjawiska oporu wynikającego z poczucia przymusu. I zrozumienie, że – paradoksalnie – jawna niezgoda na równościowe treści może wynikać z tak istotnej dla emancypacji potrzeby wolności i indywidualnej autonomii.

Dziękuję Karolinie Staniaszek oraz Matyldzie Rajewskiej za wsparcie oraz wszystkie uwagi krytyczne, które wnieśliście do mojej pracy nad tym artykułem.

Marta Rawłuszko

Od ponad 9 lat zajmuję się problematyką równości płci, od 4 lat prowadzi szkolenia równościowe. Pracuje przede wszystkim z pracownikami i pracownikami administracji publicznej, pracownikami i pracownikami organizacji pozarządowych oraz osobami pracującymi w biznesie. Prowadziła warsztaty dotyczące pracy z oporem dla trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych podczas II edycji Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (Willa Decjusza) oraz w szkole trenerskiej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA).

Warto wiedzieć

**Specyfika i potrzeby
grup tożsamościowych**

W niniejszym rozdziale przedstawiamy cele, najważniejsze wartości oraz kluczowe założenia edukacji antydyskryminacyjnej. Szczegółowo opisujemy treści, które stanowią o jej specyfice, wyróżniamy i tłumaczymy najważniejsze pojęcia.

Sformułowane poniżej zapisy są wynikiem przeszło dwuletnich dyskusji prowadzonych w gronie członków i członkiń Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA)¹. Motywacją do zbudowania tej definicji była chęć nazwania tego, czym zajmujemy się na co dzień oraz zobaczenia, co łączy nasze podejścia i jednocześnie odróżnia od edukacji w ogóle. Poszukiwaliśmy i poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytania o to, co przesądza o tym, że edukacja zaczyna przeciwdziałać dyskryminacji, na czym polega specyfika takich działań, która uzasadnia posługiwanie się odrębną nazwą. Uporządkowanie pojęciowe, zobaczenie zależności między wieloma elementami, nazwanie i opisanie praktyki pozwalają wyraźniej zobaczyć to, co faktycznie realizujemy w działaniu. Przez to możliwe staje się cenne sprzężenie zwrotne — ponowne, bardziej świadome zwrócenie się ku praktyce.

Definicja edukacji antydyskryminacyjnej

Edukacja antydyskryminacyjna (EA) to świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności.

Edukacja antydyskryminacyjna:

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

¹ Duża część tej pracy została wykonana podczas Walnego Zgromadzenia TEA w maju 2010 r. W spotkaniu tym udział wzięły/wzięli: Marta Abramowicz, Małgorzata Borowska, Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Magdalena Chustecka, Małgorzata Dymowska, Marcin Dziurok, Beata Fiszer, Małgorzata Jonczy-Adamska, Michał Pawłęga, Marta Rawłuszko, Ewa Rutkowska, Natalia Sarata, Katarzyna Sekutowicz, Monika Serkowska, Agnieszka Siekiera, Ewa Stoecker, Agata Teutsch.

Edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry², pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Nierówne traktowanie ze względu na wymienione cechy jest faktem. Edukacja antydyskryminacyjna jest reakcją na ten stan rzeczy. Co ważne, edukacja antydyskryminacyjna opiera się na założeniu, że dyskryminacja i przemoc to problemy całego społeczeństwa i wszyscy, bez względu na to, czy doświadczają tych zjawisk osobiście czy nie, powinni im aktywnie przeciwdziałać.

Dyskryminacja to nierówne traktowanie, którego doświadczają konkretne osoby lub grupy ze względu na swoją płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. **Dyskryminacja** oznacza jakiegokolwiek zróżnicowanie, wykluczenie lub ograniczenie ze względu na wymienioną cechę lub cechy, których wynikiem jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności i różnych dóbr.

Przemoc motywowana uprzedzeniami to przemoc, która wynika z tendencyjnego i sztywnego obrazu danej grupy oraz negatywnej oceny, często związanej z silnymi emocjami, np. lękiem, gniewem, nienawiścią. **Przemoc motywowana uprzedzeniami** może być skierowana do całej grupy lub do pojedynczej osoby, która do tej grupy należy, lub której przypisywana jest taka przynależność.

Edukacja antydyskryminacyjna dąży do tego, aby:

- każdy człowiek miał zapewnione warunki życia i rozwoju w poszanowaniu swojej godności, wolności, odrębności oraz równości wobec innych ludzi,
- różnorodność była szanowana i rzeczywiście doceniana.

Wartości, które są szczególnie ważne w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej, to: godność, wolność i równość.

2 W niniejszej publikacji świadomie używamy określenia „kolor skóry”, a nie „rasa”. Postępujemy się jednak terminem „rasizm”. Jak pisze Hanna Zielińska, [...] z punktu widzenia biologii nie da się wyodrębnić „ras», możemy jedynie mówić o różnych typach fizycznych ludzi. Zróżnicowanie między populacjami o podobnych cechach fizycznych, jest bowiem równie duże jak zróżnicowanie między osobami w obrębie jednej populacji. W związku z tymi ustaleniami niektórzy badacze postulują całkowite zaprzestanie posługiwania się terminem „rasy» jako sugerującym, że ma ona jakiegokolwiek ugruntowanie naukowe. Inni jednak przestrzegają, że gdy to pojęcie zniknie z języka, stracimy z oczu cały problem rasizmu. Hanna Zielińska, *Rasizm*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślakowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 163.

Godność rozumiemy jako przynależną każdemu człowiekowi niezmienną wartość, wynikającą z samego urodzenia i faktu bycia człowiekiem. Wszyscy ludzie posiadają ją w równym stopniu, niezależnie od różnic indywidualnych, społecznych czy kulturowych. Godność nie jest również zależna od tego, jak dana osoba postępuje ani jak postępują wobec niej inni. W tym sensie wszyscy ludzie są równi w swej godności i w równym stopniu godni szacunku.

Wolność jest rozumiana jako możliwość samostanowienia o sobie i dokonywania autonomicznych wyborów, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. „Wolność do” (podejmowania wyborów, wpływania na decyzje), która wyraża się poprzez możliwość samostanowienia o sobie, jest nierozłączna z „wolnością od” (dyskryminacji, przymusu, ingerencji i przemocy motywowanej uprzedzeniami). Granicę wolności każdej jednostki wyznacza wolność drugiej osoby oraz poszanowanie równości innych.

Równość to równa możliwość każdej jednostki do korzystania ze swoich praw i wolności w życiu prywatnym, politycznym, społecznym, gospodarczym i obywatelskim, a także równy dostęp do ważnych dóbr, takich jak: bezpieczeństwo, edukacja, informacje, kultura czy środki finansowe.

Równość realizowana jest poprzez dwa rodzaje działań:

- **równe traktowanie** wszystkich ludzi bez względu na ich indywidualne cechy czy przynależność do jakiegokolwiek grupy (grup). Równe traktowanie oznacza np. równość wobec prawa, takie samo prawo do głosu i decydowania w kwestiach dotyczących całej społeczności, równy dostęp do usług publicznych czy takie same warunki zatrudnienia (np. zasada równego wynagrodzenia za pracę o tej samej wartości — bez względu na jakąkolwiek cechę nie można różnicować wysokości wynagrodzenia osób, które wykonują taką samą pracę). Przeciwnością równego traktowania jest dyskryminacja.
- **zagwarantowanie równych szans** polegające na uwzględnianiu potrzeb i możliwości różnych osób i grup w taki sposób, by na równi z innymi mogły funkcjonować w społeczeństwie (w systemie edukacji, ochronie zdrowia, na rynku pracy, wobec instytucji państwowych itp.).

Istniejące nierówności społeczne sprawiają, że niektóre grupy i jednostki w mniejszym stopniu korzystają z powszechnie dostępnych dóbr i usług. W praktyce oznacza to, że „punkt startu” nie jest taki sam dla wszystkich i, aby osiągnąć te same rezultaty (np. poziom wykształcenia, godną pracę, wynagrodzenie, udział w podejmowaniu decyzji), różne osoby i grupy społeczne muszą przebyć różne drogi i pokonać mniejszą lub większą liczbę realnych przeszkód. Poznanie i zrozumienie różnych potrzeb wynikających z tego stanu rzeczy oraz wzięcie odpowiedzialności za jego zmianę to punkt wyjścia do zapewnienia równych szans.

Dzięki myśleniu o równych szansach i różnym „punkcie startu” działają np. programy stypendialne skierowane wyjątkowo do młodzieży uczącej się na terenach wiejskich. To dzięki temu podejściu zaczęto dbać o dostępność budynków publicznych dla osób poruszających się na wózkach i budowanie stron internetowych dostosowanych do potrzeb osób niewidzących. Myślenie o różnym położeniu i różnych potrzebach sprawiło również, że w szkołach pracują asystenci i asystentki edukacji romskiej.

Warto zwrócić uwagę, że w każdym z tych przypadków mamy do czynienia z sytuacją, w której traktowanie „tak samo” (np. osób niepełnosprawnych, młodzieży mieszkającej na wsi, dzieci romskich) prowadzi do pogłębiania istniejących nierówności. Często działania gwarantujące równe szanse nazywane są działaniami wyrównawczymi lub działaniami pozytywnymi.

Przykładem takich działań jest system kwotowy na listach wyborczych, czyli zagwarantowanie określonej procentowo minimalnej liczby miejsc dla kobiet wśród wszystkich kandydujących, w celu zwiększenia ich reprezentacji w życiu społecznym i politycznym. Działania wyrównawcze mogą też polegać na ustaleniu zasady pierwszeństwa w przyjmowaniu do pracy osób, które należą do grupy dyskryminowanej w sytuacji, gdy osoby te posiadają wykształcenie, doświadczenie i kompetencje takie same jak inne osoby aplikujące na dane stanowisko.

Działania wyrównawcze to szczególne działania, podejmowane przez określony czas, do momentu rzeczywistego wyrównania położenia danej grupy. Działania wyrównawcze służą zapobieganiu dyskryminacji i faktycznemu zapewnieniu równych szans. To rozwiązania przyczyniające się do zmniejszenia barier doświadczanych przez różne grupy społeczne w swobodnym dostępie do dóbr, usług, informacji czy infrastruktury³.

Równość uważamy za wartość nierozłączną z różnorodnością.

Różnorodność jest stanem faktycznym, który należy wspierać i chronić. Różnimy się ze względu na wiele przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Ze względu na te przesłanki, osoby i grupy są często dyskryminowane lub doświadczają przemocy motywowanej uprzedzeniami. Cechy odnoszące się do wymienionych przesłanek składają się na jednostkową tożsamość. Kształtują naszą indywidualność

3 Por. Karolina Kędziora, Krzysztof Śmiszek, *Dyskryminacja i mobbing w zatrudnieniu*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 159–164; Maja Branka, Małgorzata Dymowska, Magdalena Dunaj, Katarzyna Sekutowicz, *Zasada równości szans w projektach Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej – raport z badania ewaluacyjnego*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010, s. 12–13.

i jednocześnie dają poczucie przynależności do grupy lub wielu grup. Dzięki nim możemy określić „kim jesteśmy” wobec siebie i wobec innych. Poprzez doświadczanie różnorodności możliwe jest respektowanie wolności, godności i równości innych.

Formy edukacji antydyskryminacyjnej

Edukacja antydyskryminacyjna może przybierać wiele form. Może być realizowana w ramach formalnego systemu edukacji (np. na lekcjach wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej), w działaniach nieformalnych (np. podczas gry miejskiej otwartej dla wszystkich chętnych, na przeglądzie filmowym, w ramach telewizyjnej kampanii społecznej). Edukacja antydyskryminacyjna to otwarty katalog działań. Tym, co decyduje o „edukacyjności” danego działania, nie jest jego forma, lecz założone, edukacyjne cele. Co ważne, cele te powinny być znane zarówno osobie, która podejmuje się realizacji działania, jak i osobom, które w nim uczestniczą. Skuteczny proces edukacyjny odbywa się na trzech płaszczyznach: buduje wiedzę, rozwija umiejętności i kształtuje postawy. Te trzy płaszczyzny są tak samo ważne w edukacji antydyskryminacyjnej.

Treści edukacji antydyskryminacyjnej

Tym, co przede wszystkim decyduje o specyfice edukacji antydyskryminacyjnej, są treści, które edukacja antydyskryminacyjna wzmacnia i popularyzuje. Przedstawiony poniżej spis prezentuje to, czego warto poszukiwać i wymagać (od siebie lub od innych) w procesie kształtowania naszych kompetencji do przeciwdziałania dyskryminacji.

Wiedza

Edukacja antydyskryminacyjna przekazuje i rozwija wiedzę o:

1. mechanizmie dyskryminacji i wykluczenia,
2. konsekwencjach dyskryminacji,
3. zjawiskach społecznych z perspektywy relacji władzy,
4. grupach dyskryminowanych i przesłankach dyskryminacji,
5. ruchach emancyperyjnych,
6. prawach człowieka, prawie antydyskryminacyjnym i innych instrumentach przeciwdziałania dyskryminacji.

1. Mechanizm dyskryminacji i wykluczenia pokazuje, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia prowadzą do nierównego traktowania i naruszania praw jednostek oraz grup.

Stereotyp to rozpowszechniona w danej grupie opinia lub przekonanie o innej grupie społecznej lub kulturowej⁴. Stereotypy są:

- **uogólnieniami**, a więc pokazują rzeczywistość w uproszczony, niezgodny z prawdą sposób (np. „wszyscy Polacy to złodzieje”),
- **trwałe, sztywne, trudne do zmiany**,
- **nabywane** (np. w procesie wychowania i edukacji). Oznacza to także, że możemy się ich pozbyć.

Stereotypy ułatwiają „**kategoryzowanie**” rzeczywistości. Posługiwanie się stereotypami oszczędza nam „wysiłku poznawczego”, który musielibyśmy podjąć, aby zweryfikować, czy dana opinia jest prawdziwa. Stereotypy są najczęściej wynikiem braku rzetelnej wiedzy na dany temat. Mogą, choć nie muszą, być podstawą **uprzedzeń**.

Uprzedzenie to tendencyjne i sztywne postrzeganie danej grupy albo osoby ze względu na jej rzeczywistą albo domniemaną przynależność do określonej grupy. Uprzedzenie wiąże się z negatywnym nastawieniem (dezaprobatą, obrzydzeniem, pogardą) oraz silnymi emocjami, np. lękiem, gniewem, nienawiścią. Uprzedzenia często opierają się na stereotypach. Uprzedzenia mogą, choć nie muszą, prowadzić do dyskryminacji.

2. Konsekwencje dyskryminacji ponosi nie tylko osoba dyskryminowana, ale również całe społeczeństwo. Edukacja antydyskryminacyjna dostarcza wiedzę o tym, w jakim położeniu znajduje się osoba dyskryminowana i co w związku z tym może odczuwać. Tłumaczy, jak poczucie niesprawiedliwości wywołane przez gorsze traktowanie, wpływa na zachowania jednostki, jej wybory i szanse życiowe. Edukacja antydyskryminacyjna pokazuje także negatywne konsekwencje nierównego traktowania dla całych grup społecznych.

Omawia zjawiska takie jak: stygmatyzacja, izolowanie, marginalizacja i wykluczenie społeczne, pokazując ich wpływ na sytuację grupy dyskryminowanej i całego społeczeństwa. Edukacja antydyskryminacyjna podkreśla, że stereotypy, uprzedzenia i nierówne traktowanie mogą prowadzić do przemocy, w tym mowy nienawiści i przestępstw z nienawiści, a w przypadku wyjątkowej eskalacji – do ludobójstwa.

Mowa nienawiści to różne typy emocjonalnie negatywnych wypowiedzi, wymierzonych przeciwko grupom, które opisuje się jako „gorsze”⁵. Mowa nienawiści obejmuje wypowiedzi (ustne i pisemne) i przedstawienia ikonograficzne łączące, oskarżające, wyszydające

4 Por. Dominika Cieślakowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik...*, s. 77–79.

5 *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. Anny Lipowskiej-Teutsch, Ewy Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2010, s. 11.

i poniżające grupy i jednostki z powodów po części przynajmniej od nich niezależnych — takich jak przynależność rasowa, etniczna i religijna, a także płeć⁶ i inne.

Przestępstwo z nienawiści to każde przestępstwo natury kryminalnej, wymierzone w ludzi i ich imienie, w wyniku którego ofiara lub inny cel przestępstwa są dobierane ze względu na ich faktyczne bądź domniemane powiązanie lub udzielenie wsparcia grupie na podstawie cech charakterystycznych wspólnych dla jej członków, takich jak: faktyczna lub domniemana rasa, narodowość lub pochodzenie etniczne, język, kolor skóry, religia, płeć, wiek, niepełnosprawność fizyczna lub psychiczna, orientacja seksualna lub inne podobne cechy⁷.

3. Zjawiska społeczne przedstawione z perspektywy relacji władzy (politycznej, ekonomicznej, symbolicznej) pokazują społeczne mechanizmy wyróżniania pewnych grup ze względu na cechy tożsamości posiadane przez ich członków i członkinie. Z jednej strony istnieją grupy dominujące, które dysponują większymi prawami, większym dostępem do władzy i większym wpływem na decyzje dotyczące całego społeczeństwa, np. w polityce czy gospodarce. Inne grupy mają zaś ograniczone prawa i dostęp do dóbr, w tym władzy.

W konsekwencji, w zdecydowanie mniejszym stopniu są w stanie wpływać na swoje położenie i szersze otoczenie. Grupy te nazywamy dyskryminowanymi.

Co bardzo ważne, edukacja antydyskryminacyjna podkreśla fakt, że cecha tożsamości, która może stać się przesłanką nierównego traktowania i wyróżniania danej grupy, sama w sobie jest neutralna, a dopiero w konkretnym kontekście społecznym jest wartościowana (doceniana lub dewaluowana) i przekłada się na pewne społeczne „przywileje” lub ograniczenia, stając się też przesłanką dominacji i dyskryminacji.

Patrząc na konkretne cechy i społeczny kontekst ich funkcjonowania, możemy stworzyć poniższe zestawienie:

6 Sergiusz Kowalski, Magdalena Tulli, *Mowa nienawiści. Raport 2001*, „Otwarta Rzeczpospolita”, Stowarzyszenie Przeciwno Antysemityzmowi i Ksenofobii, Warszawa 2002.

7 Definicja Biura Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka (ODIHR) Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) za: *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. Anny Lipowskiej-Teutsch, Ewy Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2010, s. 11.

Cecha/Przesłanka	Grupa dominująca	Grupa dyskryminowana
płeć	mężczyźni	kobiety
sprawność ruchowa	osoby pełnosprawne ruchowo	osoby z niepełnosprawnościami ruchową
orientacja seksualna	osoby heteroseksualne	osoby homoseksualne i biseksualne
status społeczno-ekonomiczny	osoby zamożne	osoby ubogie
...

Edukacja antydyskryminacyjna pokazuje, że osoba należąca do grupy dominującej ze względu na jedną z przesłanek (np. płeć) może jednocześnie należeć do grupy dyskryminowanej ze względu na inną przesłankę (np. orientację seksualną). Geje, jako mężczyźni, należą do grupy dominującej, jako osoby homoseksualne – do grupy dyskryminowanej. Możliwa jest również sytuacja, w której jedna osoba należy do grupy dominującej ze względu na kilka przesłanek (np. stopień sprawności ruchowej, orientację seksualną i status ekonomiczny: pełnosprawny, heteroseksualny mężczyzna o wysokich dochodach), jak i sytuacja przynależności jednocześnie do kilku grup dyskryminowanych (np. ze względu na płeć, stopień sprawności ruchowej i status ekonomiczny: kobieta, poruszająca się na wózku, o niskich dochodach). W tej ostatniej sytuacji mówimy o **dyskryminacji wielokrotnej**, czyli **dyskryminacji ze względu na więcej niż jedną przesłankę**.

Dyskryminacja wielokrotna to dyskryminacja ze względu na więcej niż jedną przesłankę (np. Romki w Polsce należą do grup dyskryminowanych ze względu na płeć i pochodzenie etniczne, lesbijki w Polsce należą do grup dyskryminowanych ze względu na płeć i orientację seksualną). Przynależność do grupy dyskryminowanej nie chroni przed stereotypami i uprzedzeniami dotyczącymi własnej grupy, nie oznacza także automatycznie większej wrażliwości wobec stereotypów i uprzedzeń dotyczących innych grup. Przynależność do grupy dominującej nie wiąże się automatycznie ze świadomością swojej pozycji, mimo że osoby należące do takiej grupy mogą potencjalnie pełnić niezwykle ważną rolę „lidera lub liderki zmiany” (wykorzystując swoje zasoby, skutecznie upowszechniać postawy równościowe i przeciwdziałać dyskryminacji). Zdarza się, że kobiety mają krzywdzące, stereotypowe przekonania dotyczące własnej płci, a osoby zajmujące się przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na jedną przesłankę (np. stopień sprawności) mają stereotypy i uprzedzenia dotyczące innej grupy (np. kobiet). Osoby heteroseksualne często nie zdają sobie sprawy ze swojego lepszego położenia i np. faktu, że w przypadku wejścia w związek małżeński, mogą wspólnie rozliczać się z urzędem skarbowym czy korzystać z najwyższych dostępnych ulg podatkowych w przypadku dziedziczenia. Praw takich nie mają osoby żyjące w związkach homoseksualnych. Trudności, jakich doświadczamy z powodu stereotypów i uprzedzeń, wynikają

z funkcjonujących, często nieadekwatnych i sztywnych, norm społecznych oraz faktu, że wychowujemy się i żyjemy w społeczeństwie, w którym stereotypy i uprzedzenia są powszechnie obecne, zarówno w sferze prywatnej (np. w rodzinie, gronie znajomych), jak i publicznej (np. w szkole⁸, mediach, polityce).

Edukacja antydyskryminacyjna nazywa społeczne mechanizmy, które budują i utrzymują taki stan rzeczy. Dzięki temu możliwa staje się świadoma i krytyczna refleksja nad przekonaniami, które przyswajamy często w sposób automatyczny i nieświadomy, a które mają dla nas dosłownie „życiowe” znaczenie. Edukacja antydyskryminacyjna pozwala zobaczyć własne położenie względem innych grup i jego praktyczne konsekwencje.

4. Grupy dyskryminowane i przesłanki dyskryminacji (płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia lub światopogląd, a także wyznanie lub bezwyznaniowość, stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, wiek, orientacja seksualna, status społeczny i ekonomiczny) to kolejny obszar wiedzy wzmacniany przez edukację antydyskryminacyjną. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija wiedzę na temat sytuacji różnych grup społecznych, specyfiki doświadczanej przez nie dyskryminacji i jej konsekwencji. Pokazuje też historię nierównego traktowania różnych grup, odwołując się do ich sytuacji prawnej, społecznej czy ekonomicznej (np. historię niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych czy zjawisko segregacji rasowej i apartheidu w Republice Południowej Afryki w XX wieku). Mimo że nacisk jest położony na zjawisko dyskryminacji, edukacja antydyskryminacyjna przedstawia też i podkreśla „przemilczane” fakty dotyczące uczestnictwa danej grupy i zasług jej przedstawicieli i przedstawicielek w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym czy politycznym. W tym kontekście ukazywany jest mechanizm „przemilczeń” i „nieobecności” grup w zbiorowym przeżywaniu historii i zbiorowej wizji społeczeństwa. Ważne jest podkreślenie, że edukacja antydyskryminacyjna traktuje każdy przypadek nierównego traktowania i wykluczenia jako równie ważny, bez względu na to, jakiej przesłanki dotyczy. Z tej perspektywy wiedza o bardzo różnych grupach społecznych staje się jednako istotna w przeciwdziałaniu dyskryminacji.

5. Ruchy emancyjacyjne. Edukacja antydyskryminacyjna wywodzi się i bezpośrednio czerpie z osiągnięć ruchów emancyjacyjnych, w tym między innymi feminizmu (np. ruchu na rzecz zdobycia praw wyborczych przez amerykańskie sufrażystki w 1920 roku oraz polskie emancyjantki w 1918 roku), ruchów antyrasistowskich (np. ruch wyzwolenia czarnych i działalność Martina Luthera Kinga w Stanach Zjednoczonych w XX wieku) i ruchów na rzecz mniejszości seksualnych. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija wiedzę na temat tej historii,

8 Zob. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. Marty Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

ukazując współczesne rozwiązania instytucjonalne związane z równym traktowaniem jako efekty ciężkiej i często tragicznej pracy tysięcy osób żyjących przed nami.

6. Prawa człowieka, prawo antydyskryminacyjne i inne instrumenty przeciwdziałania dyskryminacji to ostatni, lecz równie ważny obszar merytoryczny, którym się zajmujemy. Edukacja antydyskryminacyjna poszerza wiedzę na temat sposobów przeciwdziałania dyskryminacji oraz uczy, jak je stosować w praktyce. Zwracamy uwagę nie tylko na istniejące rozwiązania prawne, ale również na wagę działań rozwijających świadomość, inicjatywy badawcze pozwalające lepiej zrozumieć zjawisko dyskryminacji i położenie różnych grup społecznych. Omawiamy instrumenty polityczne, zwiększające szanse na kompleksowe przeciwdziałanie nierównemu traktowaniu, przedstawiamy zasady równościowego tworzenia i realizowania projektów społecznych.

Umiejętności

1. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija praktyczne umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji. Pokazuje, jak skutecznie reagować na zachowania dyskryminujące, będąc w pozycji:

- osoby dyskryminowanej (doświadczającej dyskryminacji lub przemocy motywowanej uprzedzeniami),
- świadka lub świadkini dyskryminacji,
- osoby dyskryminującej.

Edukacja antydyskryminacyjna odpowiada na pytanie, co można zrobić, kiedy np. słyszymy w pracy antysemitki komentarz lub homofobiczny żart, jak możemy się zachować, kiedy sytuacja ta dotyczy nas osobiście, ale też kiedy nie jest wprost do nas kierowana.

Pokazujemy, jak np. można zareagować na seksistowskie przekazy w reklamie lub podobną wypowiedź wykładowcy na uczelni, jak zapobiegać dyskryminacji w miejscu pracy, jak wzmacniać zachowania równościowe w kontekście towarzyskim czy w sytuacjach publicznych.

2. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija umiejętności wzmacniania grup, które są dyskryminowane lub wykluczane. Istotne jest bezpośrednio włączanie osób z tych grup do działań, które ich dotyczą oraz opieranie takiej współpracy na zasadach partnerstwa.

Edukacja antydyskryminacyjna podkreśla podmiotowość i wzmacnia grupy dyskryminowane, m.in. poprzez zapewnienie możliwości podejmowania decyzji we własnej sprawie. Dla określenia tej strategii często używa się angielskiego terminu *empowerment*.

Postawy

1. Edukacja antydyskryminacyjna kształtuje postawę równościową, czyli taką, która opiera się na:

- **uznaniu godności, wolności i równości wszystkich osób**, bez względu na ich cechy, takie jak: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientacja seksualna, status społeczny i ekonomiczny,
- szacunku dla różnorodności osób i grup społecznych.

2. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija u osób uczestniczących świadomość własnych uprzedzeń i stereotypów oraz uczy, w jaki sposób im przeciwdziałać. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija odwagę cywilną i kładzie nacisk na osobistą odpowiedzialność za reagowanie i przeciwdziałanie dyskryminacji oraz przemocy, zarówno w sytuacji osoby doświadczającej nierównego traktowania, jak też w sytuacji świadka dyskryminacji oraz osoby dyskryminującej.

Jak uniknąć metronormatywności w pracy trenerskiej? Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania

Wprowadzenie

Istotnym czynnikiem, wpływającym na funkcjonowanie społeczne osób i różnicującym ich sytuację, jest miejsce zamieszkania. Osoby mieszkające na terenach wiejskich w Polsce doświadczają strukturalnego wykluczenia, co oznacza, że ze względu na miejsce zamieszkania mają ograniczony dostęp do dóbr publicznych i usług oraz ograniczone możliwości uczestnictwa w życiu społecznym¹. Na strukturalne wykluczenie osób mieszkających na wsi składają się m.in.: zagrożenie ubóstwem i bezrobociem (niższe niż w miastach dochody mieszkańców i mieszkanek, wyższy poziom bezrobocia, niższy poziom wykształcenia), ograniczony dostęp do edukacji, opieki medycznej, świadczeń społecznych, instytucji kultury oraz słaba infrastruktura techniczna (drogi, warunki mieszkaniowe, dostęp do Internetu). Oprócz strukturalnego wykluczenia osoby mieszkające na terenach wiejskich mogą doświadczać uprzedzeń, marginalizacji, mikronierówności czy gorszego traktowania ze względu na miejsce zamieszkania. Z perspektywy edukacji antydyskryminacyjnej ważne są następujące zagadnienia związane z miejscem zamieszkania jako jedną z możliwych przesłanek dyskryminacji:

- wiedza na temat sytuacji osób mieszkających na terenach wiejskich, czyli grupy dyskryminowanej ze względu na miejsce zamieszkania,
- wiedza na temat specyfiki dyskryminacji doświadczanej ze względu na miejsce zamieszkania, w tym na temat stereotypów dotyczących osób z terenów wiejskich oraz zjawiska metronormatywności,

1 Jerzy Krzyszkowski, *Wprowadzenie*, [w:] *Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej kobiet wiejskich w Polsce*, pod red. tegoż, wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2008, s. 7.

- świadomość wpływu własnej tożsamości (w tym miejsca zamieszkania i miejsca pochodzenia) na pracę trenerską oraz świadomość własnych stereotypów i uprzedzeń, a także ich wpływu na pracę edukacyjną,
- umiejętność przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania, umiejętność reagowania na dyskryminujące zachowania, stereotypizowanie osób z terenów wiejskich oraz uprzedzenia i mikronierówności wobec osób mieszkających na terenach wiejskich,
- umiejętność wzmocnienia i włączenia osób z terenów wiejskich, umiejętność zbadania potrzeb osób mieszkających na terenach wiejskich i uwzględnienia ich w programie szkoleniowym, a także w organizacji szkolenia.

Sytuacja osób mieszkających na terenach wiejskich

Zagrożenie ubóstwem

Osoby mieszkające na terenach wiejskich w Polsce są w dużym stopniu zagrożone ubóstwem. Zasięg ubóstwa jest zdecydowanie większy na terenach wiejskich niż w miastach i ciągle rośnie – w 2011 roku odnotowano wzrost poziomu zagrożenia ubóstwem skrajnym na terenach wiejskich oraz w miastach liczących do 20 tys. mieszkańców². Wskaźniki zagrożenia ubóstwem według danych GUS na podstawie badań budżetów gospodarstw domowych w 2011 roku kształtowały się następująco: 10,9% osób na terenach wiejskich (4,2% w miastach) żyło poniżej granicy ubóstwa skrajnego (czyli poniżej poziomu egzystencji wyliczanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych); 10,4% osób na terenach wiejskich (4,1% w miastach) żyło poniżej granicy ustawowej ubóstwa (czyli kwoty uprawniającej, zgodnie z Ustawą o pomocy społecznej, do ubiegania się o świadczenie pieniężne z pomocy społecznej) i aż 25% osób na terenach wiejskich (11,5% w miastach) żyło poniżej relatywnej granicy ubóstwa (czyli kwoty stanowiącej równowartość 50% średnich miesięcznych wydatków). Najtrudniej jest utrzymać się z pracy w niewielkich gospodarstwach rolnych, które są nierentowne i niskodochodowe – wskaźniki zagrożenia ubóstwem skrajnym i ustawowym są dwukrotnie wyższe dla osób mieszkających w gospodarstwach rolnych o powierzchni poniżej 2 hektarów w porównaniu z ogółem gospodarstw rolnych³. W 2010 r. na terenach wiejskich z pomocy społecznej korzystało 12,2% ogółu ludności, podczas gdy w miastach jedynie 6,6%; głównymi powodami

2 *Ubóstwo w Polsce w 2011 r. (na podstawie badań budżetów gospodarstw domowych)*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, maj 2012, s. 12, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2011.pdf [dostęp 28.06.2012].

3 Tamże.

przyznania świadczenia były: ubóstwo, bezrobocie, długotrwała lub ciężka choroba⁴. Dane z 2009 r. pokazują dużą różnicę w dochodach gospodarstw domowych w miastach i na terenach wiejskich: dochód rozporządzalny na 1 osobę w gospodarstwie domowym w mieście wynosił 1255 zł, na wsi – 889 zł⁵. W szczególnie trudnej sytuacji pozostają osoby starsze, pobierające tzw. emerytury rolnicze, wypłacane przez KRUS (Kasę Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego). Średnia emerytura lub renta wypłacana z KRUS w 2009 r. wynosiła 911 zł brutto, co stanowiło 63% średniej krajowej⁶. Według Elżbiety Tarkowskiej bieda na wsi jest trudniej uchwytana, mniej widoczna niż w miastach i w dużym stopniu dotyka osoby bezrolne (bez własnego gospodarstwa rolnego), które utrzymują się z tzw. niezarobkowych źródeł utrzymania, innych niż renty i emerytury⁷.

Ograniczony dostęp do dóbr publicznych

Na terenach wiejskich utrzymuje się trudniejszy niż w miastach dostęp do dóbr publicznych takich jak: opieka zdrowotna, placówki edukacyjne, kultura czy transport. Dostęp do ambulatoryjnej opieki zdrowotnej jest znacznie niższy niż w miastach: w 2010 r. w miastach czynnych było 12418 placówek opieki zdrowotnej, natomiast na terenach wiejskich tylko 4190, czyli niemal trzykrotnie mniej, natomiast porad lekarskich udzielono na terenach wiejskich pięciokrotnie mniej niż w miastach przy prawie czterdziestoprocentowym udziale ludności wiejskiej w populacji kraju⁸. Co dziesiąta osoba mieszkająca na wsi zrezygnowała z wizyty u lekarza lub lekarki ze względu na zbyt dużą odległość i brak możliwości dojazdu do przychodni. W 2009 r. 12,3% wiejskich gospodarstw domowych (oraz 1,9% gospodarstw domowych w miastach) zgłosiło poważne utrudnienia w dostępie do urzędów pocztowych i bankowych, natomiast ponad 11% wiejskich gospodarstw domowych (w porównaniu do 1,6% gospodarstw domowych w miastach) zgłosiło znaczne utrudnienia w dostępie do transportu publicznego⁹. Za dość wysoki należy uznać dostęp do Internetu – w roku 2009 odnotowany

4 *Pomoc społeczna – infrastruktura, beneficjenci, świadczenia w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012, s. 38, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/zos_pomoc_spoleczna_2010.pdf [dostęp 29.06.2012].

5 *Obszary wiejskie w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Olsztynie, Warszawa, Olsztyn 2011, s. 149, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/rl_obszary_wiejskie_w_polsce_2010.pdf [dostęp 30.06.2012].

6 Tamże, s. 150.

7 Elżbieta Tarkowska, *Oblicza polskiej biedy*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2007, s. 3, <http://www.przeciw-ubostwu.rpo.gov.pl/pliki/1179995085.pdf> [dostęp 30.06.2012].

8 *Zdrowie i ochrona zdrowia w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012, s. 171–172, 178. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/zo_zdrowie_i_ochrona_zdrowia_w_2010.pdf [dostęp 29.06.2012].

9 *Obszary wiejskie w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Olsztynie, Warszawa, Olsztyn 2011, s. 217, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/rl_obszary_wiejskie_w_polsce_2010.pdf [dostęp 30.06.2012].

w 42,8% gospodarstwach domowych na wsi, chociaż tylko 12,4% osób korzysta z Internetu codziennie lub prawie codziennie (w miastach – 35,5% osób)¹⁰. Najnowsze wyniki *Diagnozy społecznej 2011* wskazują dodatkowo na wzrost odsetka użytkowników i użytkowniczek Internetu na wsi do 48% oraz dostępu do Internetu do 51,7% gospodarstw domowych na terenach wiejskich¹¹. Znaczne różnice między osobami mieszkającymi w miastach i na terenach wiejskich zauważalne są w strukturze wykształcenia: wyższe wykształcenie posiada 9,8% osób mieszkających na wsi i 21,4% w miastach; średnie wykształcenie – 25,3% na wsi i 35,4% w miastach; wykształcenie zasadnicze zawodowe – 26,4% na wsi i 18,4% w miastach; wykształcenie podstawowe i gimnazjalne – 32,5% na wsi i 18,3% w miastach; wykształcenie podstawowe nieukończone oraz bez wykształcenia pozostaje 2,2% osób mieszkających na wsi i 0,9% w miastach¹². Wybór szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej przez osoby z terenów wiejskich często zależy od odległości do najbliższej placówki edukacyjnej i możliwości dojeżdżania do niej. Aż 74,7% osób w wieku 25–64 lata mieszkających na wsi (58,2% w miastach) nie uczestniczy w żadnej formie kształcenia: czy to w kształceniu formalnym, czy też pozaformalnym lub nieformalnym¹³. Wydaje się jednak, że dla powyższych danych zasadnicze znaczenie mają ograniczenia w dostępie do usług edukacyjnych: brak oferty kursów i szkoleń, brak środków finansowych na edukację, brak transportu, a w przypadku kobiet nadmiar obowiązków domowych, a nie brak motywacji do uczenia się¹⁴. Ciągle widoczna jest różnica w dostępie do infrastruktury mieszkaniowo-sanitarnej pomiędzy gospodarstwami domowymi w miastach i na wsi. Na terenach wiejskich w 2009 r. w toaletę wyposażonych było 74,8% gospodarstw (w miastach – 94,6%), w łazienkę – 76,1% (w miastach – 92,4%), 89% gospodarstw było podłączonych do sieci wodociągowej (w miastach – 98,6%), zaledwie 20,3% – do sieciowego gazociągu (w miastach – 74%), a ponad 12% gospodarstw nie posiadało instalacji ciepłej wody¹⁵.

10 Tamże, s. 150, 152–153.

11 Dominik Batorski, *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, pod red. Janusza Czapińskiego, Tomasza Panka, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011, s. 302–310.

12 *Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, marzec 2012, s. 14, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lu_nps2011_wyniki_nsp2011_22032012.pdf [dostęp 28.06.2012].

13 *Obszary wiejskie...*, s. 157.

14 Agnieszka Kretek-Kamińska, *Charakterystyki społeczno-zawodowe badanych kobiet wiejskich na tle danych ogólnopolskich*, [w:] *Diagnoza...*, s. 45.

15 *Obszary wiejskie...*, s. 194.

Sytuacja kobiet mieszkających na terenach wiejskich¹⁶

Kobiety mieszkające na terenach wiejskich są zagrożone dyskryminacją wielokrotną¹⁷, czyli dyskryminacją ze względu na więcej niż jedną przesłankę, w tym przypadku: ze względu na płeć i miejsce zamieszkania. Kobiety mieszkające na wsi w większym stopniu od mężczyzn są zagrożone ubóstwem. Zagrożenie ubóstwem wśród kobiet wzmacnia struktura rodzin wiejskich oraz przeciążenie kobiet obowiązkami domowymi: rodziny wiejskie częściej od miejskich są rodzinami wielodzietnymi i wielopokoleniowymi, co przekłada się na zwiększony wymiar sprawowania opieki kobiet nad osobami zależnymi (dziećmi, osobami starszymi, osobami z niepełnosprawnościami)¹⁸. W niewielkich gospodarstwach rolnych kobiety obciążone są również produkcją żywności i przygotowaniem przetworów i zapasów żywnościowych, co wydłuża czas pracy i stanowi jedną ze strategii radzenia sobie z ubóstwem (tzw. presumpcja, której celem jest zredukowanie kosztów utrzymania)¹⁹. Badania wykonane w wiejskich gospodarstwach domowych o niskich dochodach wskazują, że kobiety w ubogich gospodarstwach na wsi pracują przez cały dzień, często w godz. 5–23²⁰. Ubóstwo częściej pogłębia się i jest dziedziczone w rodzinach, które są utrzymywane przez kobiety, w biednych rodzinach to również kobiety częściej niż mężczyźni starają się o świadczenia z pomocy społecznej²¹.

16 O sytuacji kobiet mieszkających na terenach wiejskich w Polsce więcej piszę w *Raporcie alternatywnym CEDAW 2012*, opracowanym przez Koalicję KARAT wspólnie z innymi kobiecymi organizacjami pozarządowymi oraz w raporcie z badań *Niewidoczne (dla) społeczności Fundacji Przestrzeń Kobiet*. Ewa Furgał, *Rural Women* (art. 14), [w:] *Alternative Report on the Implementation of the Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)*. Poland 2012, pod red. Magdaleny Pocheć, wyd. Koalicja KARAT, Warszawa 2012, s. 29–32; Ewa Furgał, *Sytuacja kobiet mieszkających na terenach wiejskich w Polsce na podstawie dostępnych badań*, [w:] *Niewidoczne (dla) społeczności. Sytuacja lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich i w małych miastach w Polsce. Raport z badań*, pod red. Justyny Struzik, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2012, s. 25–34.

17 Zob. Natalia Sarata, *Dyskryminacja wielokrotna*, [w:] *Niewidoczne...*, s. 13–24.

18 Janina Sawicka, *Sytuacja kobiet wiejskich na rynku pracy i w rolnictwie*, [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009. Raport Kongresu Kobiet Polskich 2009*, wyd. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2009, s. 26.

19 Izabela Desperak, Magdalena Rek-Woźniak, *Feminizacja biedy w Polsce*, [w:] *Kobiety dla Polski...*, s. 68.

20 Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski, *Oblicza pracy – oblicza biedy. Raport z badań warunków życia kobiet w gospodarstwach domowych o niskich dochodach na obszarach wiejskich województwa świętokrzyskiego*, [w:] *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Polski raport Social Watch 2010*, pod red. Ryszarda Szarfenberga, wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 30.

21 Izabela Desperak, Magdalena Rek-Woźniak, art. cyt., s. 69.

Większe zagrożenie ubóstwem wśród kobiet mieszkających na wsi wiąże się również z ich sytuacją na rynku pracy. Wśród kobiet z terenów wiejskich notuje się wysoki udział osób biernych zawodowo, wysoki wskaźnik bezrobocia i niski wskaźnik zatrudnienia. Dane GUS z 2009 roku pokazują duże różnice w sytuacji kobiet i mężczyzn mieszkających na wsi: współczynnik aktywności zawodowej (czyli udział osób aktywnych zawodowo – pracujących i bezrobotnych – w liczbie ludności w wieku powyżej 15 lat) kobiet wynosił 46,4%, mężczyzn – 64,4%; wskaźnik zatrudnienia (czyli udział pracujących w liczbie ludności w wieku powyżej 15 lat) kobiet wynosił 42,2%, mężczyzn – 59,8%; stopa bezrobocia (czyli udział bezrobotnych w liczbie osób aktywnych zawodowo) kobiet – 9,1%, mężczyzn – 7,2%. W szczególnie trudnej sytuacji pozostają kobiety bezrolne, czyli niezwiązane z gospodarstwem rolnym, u których współczynnik aktywności zawodowej wynosił 37,8%, a wskaźnik zatrudnienia – zaledwie 32,9%²². Trudniejszą sytuację kobiet wiejskich na rynku pracy pogłębiają bariery infrastrukturalne (słaby dostęp do miejsc pracy w miejscu zamieszkania, niewielkie możliwości dojeżdżania do pracy w większej miejscowości ze względu na słabą infrastrukturę komunikacyjną i niskie dochody, małe możliwości skorzystania z usług żłobków czy przedszkoli, brak dostępu do oferty edukacyjnej) oraz psychologiczne (niska samoocena, brak wiary we własne możliwości)²³. Do zewnętrznych barier aktywności zawodowej kobiet mieszkających na wsi zaliczają się m.in.: negatywne postawy lokalnych przedsiębiorców wobec zatrudniania kobiet, niska aktywność władz lokalnych w sferze polityki społecznej rynku pracy, niechętny stosunek do aktywności zawodowej kobiet oraz brak rozwiązań służących godzeniu życia zawodowego z obowiązkami domowymi²⁴.

O dużej skali zjawiska przemocy wobec kobiet na wsi świadczy fakt, że kobiety mieszkające na wsi widzą przeciwdziałanie przemocy w rodzinie jako główne zadanie organizacji kobiecych działających na terenach wiejskich. Konieczność zajęcia się tym problemem wskazało aż 71,4% badanych kobiet, następnym zadaniem – przeciwdziałanie dyskryminacji kobiet na rynku pracy – wskazało 42,1% respondentek badań zrealizowanych przez Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Zwraca też uwagę duża liczba odpowiedzi wskazująca na konieczność podjęcia przez organizacje kobiece zadania przeciwdziałania molestowaniu seksualnemu kobiet – 26,9%²⁵. Wydaje się, że współistniejącym często z przemocą wobec kobiet mieszkających na wsi problemem jest

22 Obszary wiejskie..., s. 145–146.

23 Janina Sawicka, *Sytuacja kobiet wiejskich na rynku pracy i w rolnictwie*, [w:] *Kobiety dla Polski...*, s. 28.

24 Joanna Lisek-Michalska, *Problemy kobiet wiejskich z punktu widzenia władz lokalnych i przedstawicieli lokalnych instytucji*, [w:] *Diagnoza sytuacji...*, s. 206.

25 Danuta Walczak-Duraj, *Podstawowe sfery potencjalnego uczestnictwa kobiet wiejskich w życiu społeczno-politycznym*, [w:] *Diagnoza sytuacji...*, s. 152.

uzależnienie od alkoholu ich partnerów, sytuację utrudnia też społeczna akceptacja dla stylu życia tzw. niebieskich ptaków – niepracujących mężczyzn utrzymywanych przez kobiety²⁶. Niezwykle mało mamy do dyspozycji danych dotyczących sytuacji innych grup mniejszościowych z terenów wiejskich, np. osób starszych, osób z niepełnosprawnościami czy osób LGBT, a jeszcze mniej danych dotyczących sytuacji osób, u których mniejszościowe tożsamości krzyżują się w sposób wielokrotny, np. starszych osób LGBT czy kobiet z niepełnosprawnościami mieszkających na terenach wiejskich²⁷.

Metronormatywność

Zgodnie z popularnymi wyobrażeniami wieś kojarzy się z idyllą, ale też ze stagnacją oraz przeciwieństwem dynamicznego miejskiego życia. Raymond Williams twierdzi, że to idea nowoczesnego postępu stworzyła fikcyjną binarność między miastem a wsią, zgodnie z którą wieś jest synonimem zacofania, zastoju, opóźnienia i konserwatyzmu²⁸. Spójne z tą koncepcją są stereotypowe przekonania na temat osób mieszkających na terenach wiejskich jako: niechętnych zmianom, biernych, powolnych, zacofanych, prostych. Przekonanie, że życie w mieście – kojarzonym z postępowym, cywilizacyjnym, szybkością, rozwojem – jest bardziej wartościowe od życia na wsi, można określić mianem metronormatywności. Pojęcie metronormatywności (*metronormativity* – termin ten można też przełożyć na język polski jako „miejskocentryczność”) zostało użyte pierwszy raz prawdopodobnie w 2005 roku przez Judith/Jacka Halberstama/a w książce *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*.

Za przejawy metronormatywności można uznać:

- przekonanie, że tylko w mieście można się rozwijać i tylko w mieście żyją wykształcone osoby,
- postrzeganie osób mieszkających na wsi jako niedouczone, prostych, nienowoczesnych,
- protekcyjnalne traktowanie osób z terenów wiejskich, związane z przekonaniem o wyższości intelektualnej i cywilizacyjnej osób mieszkających w miastach, postawa wyższościowa, nacechowana pogardą i lekceważeniem wobec osób mieszkających na wsi,

26 Izabela Desperak, Magdalena Rek, *Ubóstwo*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, pod red. Bożeny Chołuj, wyd. Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2007, s. 76.

27 Zob. raport z pierwszych w Polsce badań sytuacji lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich: *Niewidoczne (dla) społeczności. Sytuacja lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich i w małych miastach w Polsce. Raport z badań*, pod red. Justyny Struzik, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2012.

28 Raymond Williams, *The Country and the City*, Oxford University Press, New York 1973, s. 96, cyt. za: Mary L. Gray, *Out In the Country. Youth, Media, and Queer Visibility In Rural America*, New York University Press, New York, London 2009, s. 39.

- język: używanie terminu „prowincja” w odniesieniu do terenów wiejskich, stosowanie określenia „wieśniacki” jako synonimu czegoś obciachowego, używanie terminu „małomiasteczkowość” w znaczeniu pejoratywnym.

Przykład 1:

Metronormatywności doświadczyły uczestniczki badań sytuacji lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich, realizowanych przez Fundację Przestrzeń Kobiet. Jedna z nich opowiedziała o protekcyjnym traktowaniu, z jakim się spotykała w związku ze swoim doświadczeniem pochodzenia i zamieszkiwania na wsi:

Kiedy wyjechałam do dużego miasta na kilka lat, pytano mnie, skąd jestem. Zawsze odpowiadałam i wtedy słyszałam: „Ojej, to ty jesteś ze wsi”. Parę razy ktoś się nawet zaśmiał. Moja znajoma za każdym razem, jak strzeliłam jakąś gafę, kiwała z politowaniem głową i mówiła: „Wybaczam ci, bo całe życie spędziłaś na wiosce”²⁹.

Przykład 2:

Jako osoba prowadząca warsztat dla kobiet z terenów wiejskich, możesz spotkać się z sytuacją, w której grupa będzie wykazywać bardzo małą aktywność. Może to wynikać zarówno z genderowego treningu uległości (kobiety wychowywane są do podporządkowania się, nie są zachęcane do zabierania głosu i udziału w dyskusji), jak i metronormatywnego przekonania, że osoby ze wsi nie mają wiele do powiedzenia lub ich opinia nie jest ważna. Taka sytuacja może zdarzyć się w każdej grupie szkoleniowej, ale współwystępowanie akurat tych dwóch mniejszościowych tożsamości zwiększa prawdopodobieństwo jej wystąpienia.

Przykład 3:

W *Diagnozie społecznej 2011*, raporcie z badań na temat warunków i jakości życia w Polsce, przygotowanym przez grono naukowców i naukowczyń z Rady Monitoringu Społecznego, prof. Janusz Czapiński formułuje rekomendacje na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu następująco:

Przeciwdziałanie wykluczeniu strukturalnemu wymagałoby **ograniczenia ludności wiejskiej lub szybszego cywilizowania polskiej wsi** [podkr. aut.], a przeciwdziałanie wykluczeniu materialnemu znacznych nakładów na zmniejszanie sfery skrajnego ubóstwa oraz aktywizację zawodową bezrobotnych³⁰.

29 Agata Młodawska, *Wyniki i analiza badań ankietowych*, [w:] *Niewidoczne...*, s. 80–81.

30 Janusz Czapiński, *Rodzaje wykluczenia społecznego*, [w:] *Diagnoza społeczna...*, s. 352.

Jak pokazuje powyższy przykład, od metronormatywności nie są wolne także osoby zajmujące się naukami społecznymi. Zjawisko to występuje również w społecznych ruchach emancypacyjnych, takich jak ruch feministyczny czy LGBT. Dzieje się tak m.in. dlatego, że również w obrębie grup mniejszościowych wyróżnić można grupy dominujące i wykluczone. Sytuacja grup mniejszościowych często przedstawiana jest z perspektywy grupy dominującej w obszarze grupy mniejszościowej, np. sytuacja kobiet na podstawie sytuacji heteroseksualnych kobiet mieszkających w dużych miastach, sytuacja lesbijek na podstawie sytuacji młodych lesbijek mieszkających w dużych miastach³¹.

Samo pojęcie metronormatywności powstało w obrębie krytyki amerykańskiego ruchu LGBT. Judith/Jack Halberstam zwraca uwagę, że tożsamość osób LGBT domyślnie jest łączona ze środowiskiem miejskim, gdzie mogą się ujawnić i realizować, natomiast tereny wiejskie postrzegane są jako wrogie osobom LGBT, co tworzy z miasta „naturalny” punkt odniesienia w strategii ruchu LGBT. W ten sposób te osoby LGBT, które nie są w stanie lub nie chcą przenieść się do miasta, są w niekorzystnej sytuacji nie tylko ze względu na strukturalne ograniczenia terenów wiejskich, ale także ze względu na brak zainteresowania i zorientowania w ich sytuacji ze strony osób działających w ruchu LGBT. Mary L. Gray twierdzi, że logika miejskiej widzialności osób LGBT – bycia ujawnionym i dumnym ze swojej homoseksualności (*being out and proud*) – zwiększa oczekiwania i tworzy dodatkową presję wobec osób LGBT żyjących na terenach wiejskich³². Metronormatywność zatem może skutkować nie tylko nieuwzględnianiem potrzeb osób z terenów wiejskich, ale również nieintencjonalnym utrudnieniem sytuacji poprzez realizację strategii dostosowanej do potrzeb grupy dominującej, czyli osób mieszkających w miastach.

Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania – perspektywa trenerska

Celem edukacji antydyskryminacyjnej jest przeciwdziałanie dyskryminacji i wspieranie różnorodności. Do skutecznego i pełnego zrealizowania tego celu niezbędne jest nie tylko edukowanie o mechanizmie dyskryminacji, ale również uwzględnianie różnorodności osób uczestniczących w szkoleniu lub warsztacie. Na różnorodność osób składa się m.in. ich miejsce zamieszkania, zatem czynnik ten powinien być uwzględniany w twojej pracy trenerskiej, w szczególności w następujących obszarach:

31 Natalia Sarata, art. cyt., s. 18.

32 Więcej o wyzwaniach związanych z metronormatywnością w ruchu LGBT zob. Ewa Furgał, *Samotne w małych społecznościach. Sytuacja społeczna lesbijek i biseksualnych kobiet mieszkających na terenach wiejskich na podstawie zagranicznych badań*, [w:] *Niewidoczne...*, s. 49–59.

- planowanie szkolenia lub warsztatu,
- własna postawa wobec różnorodności,
- praca z grupą.

Planowanie szkolenia lub warsztatu

Jeśli wiesz, że w twoim szkoleniu lub warsztacie będą uczestniczyć osoby z terenów wiejskich lub zależy ci na ich uczestnictwie, zadбай o ich potrzeby. Jeśli odpowiadasz za organizację szkolenia lub warsztatu, uwzględnij miejsce zamieszkania osób uczestniczących w rekrutacji oraz planowaniu miejsca i czasu realizacji szkolenia lub warsztatu.

Jak uwzględnić miejsce zamieszkania osób uczestniczących w planowaniu szkolenia lub warsztatu?³³

- Jeśli chcesz, aby w twoim szkoleniu lub warsztacie wzięły udział osoby z terenów wiejskich, wybierz taki sposób informowania o naborze, aby osoby z terenów wiejskich miały do tej informacji dostęp. Zadбай, aby Internet nie był jedynym kanałem informacji o naborze. Uwzględnij to, że kobiety z terenów wiejskich często potrzebują rekomendacji od znajomej osoby, aby zdecydować się na udział w szkoleniu lub warsztacie.
- Zbadaj potrzeby osób uczestniczących w szkoleniu lub warsztacie. Zwróć uwagę na to, w jaki sposób chcesz uzyskać informację o potrzebach osób uczestniczących. Zadбай o to, aby osoby z terenów wiejskich mogły się wypowiedzieć.
- Zorganizuj szkolenie lub warsztat w miejscu dostępnym dla osób uczestniczących. Sprawdź, czy osoby uczestniczące, w szczególności osoby z terenów wiejskich, mają możliwość dojazdu na miejsce szkolenia lub warsztatu transportem publicznym. Upewnij się, że koszt dojazdu nie jest barierą uniemożliwiającą uczestnictwo w szkoleniu lub warsztacie. Zwróć uwagę na bezpieczeństwo osób uczestniczących, w szczególności kobiet – zadбай o to, aby miejsce szkolenia lub warsztatu było dobrze oświetlone i dobrze skomunikowane.
- Zorganizuj szkolenie lub warsztat w terminie, który umożliwi wszystkim osobom pełne uczestnictwo. Skonsultuj z osobami z grupy docelowej dzień tygodnia oraz porę dnia realizacji szkolenia lub warsztatu i wybierz termin dostępny dla jak największej liczby osób. Uwzględnij ważne dla różnych osób, w szczególności osób z terenów wiejskich, okoliczności: opiekę nad osobami zależnymi (np. kalendarz roku szkolnego), role zawodowe (np. kalendarz prac w gospodarstwie rolnym), wyznanie (np. kalendarz świąt religijnych).

33 Zob. Narzędzie do równościowego monitoringu wydarzenia edukacyjnego w broszurze: *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, wyd. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 42–59 oraz w części *Warto włączyć* w niniejszym tomie.

Zrealizuj szkolenie lub warsztat w takich godzinach, aby możliwy był dojazd i powrót transportem publicznym, w bezpiecznych warunkach.

- Przygotuj materiały edukacyjne, które będą zrozumiałe dla wszystkich osób uczestniczących oraz będą się odwoływać do doświadczeń różnych osób, w tym osób z terenów wiejskich. Upewnij się, że treść materiałów oraz ilustracje nie stereotypizują osób, w szczególności osób z terenów wiejskich.

Własna postawa

W edukacji antydyskryminacyjnej ogromnie ważna jest osobista postawa osoby prowadzącej szkolenie lub warsztat i świadomość odpowiedzialności związanej z pracą edukacyjną³⁴. Zastanów się, jakie masz stereotypy na temat osób mieszkających na terenach wiejskich. Jeśli pochodzisz ze wsi lub małego miasta, zwróć uwagę, że przynależność do grupy dyskryminowanej nie chroni przed stereotypami i uprzedzeniami dotyczącymi własnej grupy. Pamiętaj o tym, że twoje zachowanie i język, jakiego używasz, modelują zachowania i postawy osób uczestniczących w twoich szkoleniach i warsztatach. Jeśli należysz do grup mniejszościowych, np. do osób z terenów wiejskich, zastanów się nad ewentualnością ujawnienia swojej przynależności. Zwróć uwagę, że praca własną tożsamością może mieć dla osób z grup mniejszościowych efekt wzmacniający, może też przynieść pozostałym osobom uczestniczącym korzyść edukacyjną, np. umożliwić osobom z grup większościowych doświadczenie różnorodności.

Praca z grupą

Zwróć uwagę na kilka elementów twojej pracy trenerskiej, które są istotne dla realizacji celu szkoleniowego, czyli przeciwdziałania dyskryminacji, w tym dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania.

- Używaj równościowego języka, wrażliwego na miejsce zamieszkania, wyjaśnij osobom uczestniczącym w szkoleniu lub warsztacie, dlaczego jest to ważne. Odwołuj się do doświadczeń różnych osób, w tym osób z terenów wiejskich. Reaguj na nierównościowy język, stereotypizujący osoby z terenów wiejskich lub określenia związane z wsią lub wiejskością o wydźwięku pejoratywnym, np. „prowincja” czy „małomiasteczkowość”.
- Unikaj uogólnień typu: „teraz Internet jest wszędzie” lub „dzisiaj wszędzie można dojechać”, reaguj na pojawiające się tego typu uogólnienia w grupie. Unikaj diagnozowania sytuacji grup mniejszościowych na podstawie sytuacji grupy dominującej w obrębie grupy mniejszościowej, np. przekazywania informacji typu: „geje i lesbijki w Polsce coraz

34 Zob. *Edukacja antydyskryminacyjna...*, s. 19–22.

rzadziej spotykają się z negatywnymi reakcjami na ujawnienie się” (perspektywa osób z dużych miast, młodych, wykształconych, o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym).

- Dostarczaj grupie dane wrażliwe na płeć i miejsce zamieszkania, dowiedz się jak najczęściej na temat sytuacji osób mieszkających na terenach wiejskich oraz różnic w sytuacji społecznej osób ze względu na ich miejsce zamieszkania.
- Przekaż grupie wiedzę nt. stereotypów i uprzedzeń dotyczących osób mieszkających na terenach wiejskich, dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania oraz na temat zjawiska dyskryminacji wielokrotnej. Poinformuj grupę, jak różne czynniki mogą wpływać na sytuację społeczną osób, w przykładach odnoś się do doświadczenia osób mieszkających na terenach wiejskich, np. do sytuacji starszych kobiet mieszkających na wsi (czynniki: płci, wieku i miejsca zamieszkania).
- Reaguj na metronormatywne opinie i krzywdzące zachowania wobec osób z terenów wiejskich, pokazuj, jak mogą reagować na dyskryminację lub mikronierówność osoby uczestniczące. Reaguj na mikronierówność, które mogą pojawić się w grupie w związku z metronormatywnym przekonaniem niektórych osób o tym, że osoby z terenów wiejskich są niedouczzone, mniej wiedzą, nie orientują się w poruszanych tematach. Mikronierówność na tym tle mogą przybrać postaci:
 - lekceważenia czy wyśmiewania opinii osób z terenów wiejskich,
 - pomijania głosu osób z terenów wiejskich w dyskusji,
 - nieodnoszenia się do wypowiedzi osób z terenów wiejskich.
- Wzmacniaj osoby z grup dyskryminowanych, które uczestniczą w twoim szkoleniu lub warsztacie, w tym osoby z terenów wiejskich. Zadbaj o to, aby osoby z terenów wiejskich miały możliwość wypowiedzenia się, włączaj je do dyskusji, stosuj mikroafirmacje, czyli wysyłaj sygnały wsparcia³⁵, np.:
 - nawiązuj do wypowiedzi osób z terenów wiejskich,
 - pytaj osoby z terenów wiejskich o opinię,
 - podkreślaj wartość wypowiedzi osób z terenów wiejskich.

Pamiętaj o tym, że masz wpływ i możesz skutecznie przeciwdziałać dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania i inne czynniki. Wspieraj różnorodność, reagując na wszelkie przejawy nierówności i wzmacniając osoby z terenów wiejskich. Pokaż osobom uczestniczącym, jak przeciwdziałać dyskryminacji ze względu na miejsce zamieszkania.

35 Zob. Dominika Cieślikowska, *Przeciwdziałanie dyskryminacji*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślikowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 123.

Ewa Furgał

Członkini Zarządu i współzałożycielka Fundacji Przestrzeń Kobiet, gdzie koordynuje działania na rzecz kobiet z terenów wiejskich w ramach programu „Kobiety i Rozwój”. Współautorka raportu z badań *Niewidoczne (dla) społeczności. Sytuacja lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich i w małych miastach w Polsce*. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Absolwentka Szkoły Trenerów STOP, od 2006 roku prowadzi warsztaty i szkolenia z zakresu antydyskryminacji, równości płci i historii kobiet, m.in. dla kobiet z terenów wiejskich.

Głuchota w perspektywie antydiskryminacyjnej – podstawy wiedzowe i rekomendacje praktyczne do prowadzenia warsztatów antydiskryminacyjnych. Pojęcie audyzmu

Wprowadzenie

Ze światem i kulturą osób G/głuchych zetknęłam się pierwszy raz, kiedy zaproszono mnie do przeprowadzenia warsztatu antydiskryminacyjnego dla jednej z organizacji zrzeszających osoby G/głuche i posiadające ubytki słuchu. Organizacja ta zajmuje się między innymi szeroko pojętym wsparciem dla G/głuchych. Stąd idea zorganizowania warsztatu antydiskryminacyjnego dla jej pracowników i pracowniczek wydała mi się bardzo sensowna i potrzebna. *Co ja wiem o głuchocie?! To była moja pierwsza myśl. Z nią jednocześnie pojawiła się też obawa, czy jestem osobą kompetentną, aby podjąć się tego wyzwania. Oczywiście wątpliwości i dylematów związanych z tym, jak przygotować i przeprowadzić warsztat, można wymienić więcej: poczynszony od kwestii językowej (jak mówić i pisać: głusi?, Głusi?, niesłyszący?; jak formułować polecenia?), po treści, jakie powinny się pojawić, metody pracy i organizację przestrzeni tak, by stworzyć atmosferę sprzyjającą i angażującą dla wszystkich. W mojej opinii warto dobrze przemyśleć kwestię takiej decyzji. Poprowadzenie warsztatu zawsze wiąże się z odpowiedzialnością i wymaga gruntownego przygotowania, a w przypadku, kiedy dotyczy on grupy, o której nie mamy dużej wiedzy, jest to trudne wyzwanie. Było to dla mnie doświadczenie nie tylko uczące, którym się chcę teraz podzielić, ale i bardzo inspirujące, ponieważ od tego momentu rozpoczęła się moja współpraca z osobami G/głuchymi w Łódzkim Oddziale Polskiego Związku Głuchych.*

Sytuacja G/głuchych jako mniejszości w świecie słyszących jest złożonym i wieloaspektowym zjawiskiem. Postrzeganie głuchoty w perspektywie antydiskryminacyjnej z uwzględnieniem mechanizmów i zależności składających się na zjawisko dyskryminacji jest perspektywą

nową i bliżej nieznaną dla wielu ludzi, w tym dla osób pracujących z G/głuchymi, a także dla samych G/głuchych.

Celem tego tekstu jest przybliżenie i usystematyzowanie podstawowej wiedzy o głuchocie i G/głuchych w różnych ujęciach i perspektywach: medycznej, kulturowej i antydyskryminacyjnej. Najważniejsze zagadnienia zostały opisane w dwóch częściach:

I. Podstawowa terminologia związana z głuchotą:

- definicja głuchoty – wieloaspektowość i konsekwencje,
- kultura Głuchych, tożsamość Głuchych,

II. Dyskryminacja G/głuchych przez słyszących:

- audyzm, inne formy dyskryminacji G/głuchych,
- postrzeganie społeczne G/głuchych.

Wiedza na temat przedstawionych zagadnień była dla mnie jako trenerki użyteczna w konkretnej sytuacji edukacyjnej, jaką był wspomniany przeze mnie we wstępie warsztat. Jest to w mojej ocenie niezbędne minimum dla osoby, która chciałaby przeprowadzić warsztat czy działania edukacyjne w podobnej tematyce.

Na końcu publikacji umieściłam uwagi i rekomendacje odnoszące się do przygotowania i organizacji warsztatu, zawartości merytorycznej i metodologii. Tę część opieram na własnych doświadczeniach z pracy z Głuchymi oraz z przeprowadzonego warsztatu. Konsultowałam się również z dwiema Głuchymi osobami, które zajmują się nauką i tłumaczeniem języka migowego w łódzkim Oddziale Polskiego Związku Głuchych. Mam nadzieję, że informacje te będą przydatne dla innych trenerek i trenerów. Być może staną się też inspiracją do działań i współpracy z osobami Głuchymi.

W tym miejscu chciałabym również wyjaśnić krótko moją decyzję, dlaczego w tym artykule stosuję taki zapis słowa „G/głuchy”. Słowo „głuchy” pisane z małej litery oznacza osobę niesłyszącą w aspekcie medycznym (audiologicznym) oraz wskazuje na brak słuchu jako deficyt utrudniający funkcjonowanie (w świecie osób słyszących – wśród większości). Wpisuje się tym samym w model postrzegania głuchoty jako choroby i niepełnosprawności. Pisząc „Głuchy” z wielkiej litery, odnosimy się i podkreślamy jednocześnie, że mówimy o szczególnej grupie osób, postulującej, by traktować ją jako mniejszość kulturową ze względu na łączy ją wspólny język, kulturę i wartości. Nie wszystkie osoby z tej społeczności identyfikują się z tą odrębnością i piszą o sobie z wielkiej litery, jednak z perspektywy antydyskryminacyjnej zwrócenie uwagi na to, w jakiej formie piszemy o osobach G/głuchych, jest sprawą istotną. Używanie wielkiej litery jest wyrazem szacunku oraz podkreśleniem tożsamości, stanowi swoistą deklarację na temat stanowiska, jakie mamy wobec osób z tej społeczności. Ma to również działanie empowermentowe.

Dla osób niezajmujących się tematem może to być „ekwilibrystyka” językowa, jednak zależało mi na tym, aby zwrócić uwagę na tę niejednoznaczność i jednocześnie uszanować formy, jakie stosują i postulują Głusi i głusi, stąd różne – zależne od kontekstu – formy stosowane w tekście.

I. Terminologia związana z głuchotą

Częste jest, nie tylko w obiegowych opiniach, ale niestety również w naukowym podejściu i literaturze poświęconej G/głuchym, postrzeganie głuchoty w kategoriach „ograniczeń” czy deficytów.

W powszechnej wiedzy głuchota to brak percepcji dźwiękowej, który może powodować utrudnienia w zakresie funkcjonowania na następujących płaszczyznach¹:

- poznawania przedmiotów i zjawisk (brak odbioru dźwięków z otoczenia),
- realizacji działań praktycznych (brak oceny funkcjonowania urządzeń mechanicznych),
- doświadczania przeżyć estetycznych (muzyka); orientacji przestrzennej i poruszania się (brak odbioru dźwięków ostrzegawczych i zachowania równowagi w ciemności),
- komunikowania ze słyszącymi, co stanowi dominujący problem życia codziennego osób niedosłyszących i G/głuchych.

Wyżej wymienione przykłady częściowo opisują faktyczne utrudnienia, jakie wiążą się z byciem G/głuchym, lecz podejście takie stanowi uproszczenie tematu i prezentuje tylko jednostronną perspektywę, wynikającą ze stereotypowego postrzegania społecznego G/głuchych. Etiologia głuchoty i niedosłuchu nie jest prosta do opisanego, przyczyny mogą mieć podłoże w wadach wrodzonych (wady genetyczne, uszkodzenie w trakcie życia płodowego, na przykład poprzez zakażenie matki wirusem różyczki, ospy albo toksoplazmozy, zażywanie przez matkę silnych leków itp.) bądź mogą mieć charakter nabyty (przebyta choroba, np. zapalenie ucha, uszkodzenie mechaniczne ucha, praca w szkodliwych warunkach). W niektórych przypadkach stosuje się leczenie chirurgiczne. Jeśli jest to możliwe, osoby niedosłyszące mogą także poprawić swoją zdolność słyszenia za pomocą aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych.

Trudno o dokładne i precyzyjne dane dotyczące liczby osób w Polsce, które nie słyszą – ze względu na różne rodzaje metodologii badań oraz różne klasyfikacje definicji głuchoty spotykamy się z różnymi wynikami ujmującymi liczebność tej społeczności. Według danych GUS

¹ Paulina Albińska, *Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, pod red. Elżbiety Woźnickiej, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2011, s. 170.

z 2009 roku², w Polsce jest 695,5 tysiąca osób niepełnosprawnych z powodu chorób i uszkodzeń narządu słuchu (w tym medycznym aspekcie trudno o konkretne informacje dotyczące liczby osób kulturowo Głuchych). Według innych badań, w Polsce szacunkowo liczba osób G/głuchych (deklarujących, że nie słyszy nawet z aparatem słuchowym) w naszym kraju może się wahać od 45 tys. do 50 tys., natomiast ok. 900 tys. osób ma poważny uszczerbek słuchu³. Co szóste dziecko w wieku szkolnym ma problemy ze słuchem. Rocznie u ponad 300 noworodków stwierdza się wrodzoną wadę słuchu. Około 100 osób rocznie traci słuch w wyniku różnych wypadków. W Polsce problem niedosłuchu dotyczy ponad 6 mln osób. Według danych szacunkowych, niedosłuch ma ok. 10–15 proc. całej populacji świata, czyli ok. 500 mln osób, a w 2025 ma już ich być aż 900 mln. W Europie problem niedosłuchu dotyczy ponad 80 mln osób.

W statystykach prowadzonych przez Polski Związek Głuchych (obejmując one osoby należące do organizacji w wieku od 19 lat, a więc nie wszystkie G/głuche) w roku 2011 ich liczba wynosiła ponad 58,5 tysięcy⁴.

Jest wiele definicji i określeń opisujących osoby G/głuche i z ubytkami słuchu. Należy jednak podkreślić, że nie sposób dokonać jednoznacznej i sztywnej kategoryzacji wśród tej grupy. Stanowiłoby to ogromne uproszczenie, odbierające G/głuchym ich tożsamość, i mocne spłytenie wielowymiarowości tej problematyki.

Możemy mówić o głuchocie w co najmniej trzech perspektywach:

- **Medycznej** – głuchota jest postrzegana przez pryzmat patologii, deficytu, jako jednostka chorobowa (niekiedy nieuleczalna), którą należy zdiagnozować (etiologia, metody leczenia, postęp schorzenia) i wyleczyć (ratować resztki słuchu – aparat, implant, operacja). Mamy tu do czynienia z tzw. medykacją głuchoty, gdzie osoba głucha jest traktowana jak chora. Tutaj słowo „głuchy, głucha” jest pisane z małej litery.
- **Funkcjonalnej (społecznej)** – głuchota stanowi barierę i ograniczenie w dostępie oraz pełnym uczestnictwie w życiu społecznym osób słyszących. To niepełnosprawność, którą należy rehabilitować, a bariery komunikacyjne pokonywać poprzez nauczanie głuchej osoby mowy (oralizm, System Językowo-Migowy, ćwiczenia). Osoba głucha jest traktowana jak niepełnosprawna. W tym ujęciu „głuchy, głucha” występuje również z małej litery.

2 Stan zdrowia ludności Polski w 2009 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011, <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 20.10.2012].

3 Nie słyszają nic, albo niewiele. Głusi są wśród nas, „Razem z Tobą. Gazeta Internetowa Osób Niepełnosprawnych”, www.razemzoba.pl/wai/index.php?NS=srodek&nrartyk=6184 [dostęp: 20.10.2012].

4 Mariusz Sak, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II. Podręcznik dobrych praktyk, PFRON, Warszawa 2012 s. 12.

- **Lingwistyczno-kulturowej** – głuchota jest tożsamością, drogą życiową, identyfikacją ze społecznością Głuchych. To posługiwanie się swoim językiem (język migowy) i uczestniczenie w Kulturze Głuchych. Ważna z tej perspektywy jest emancypacja Głuchych, walka o równe traktowanie i niedyskryminowanie. W tym ujęciu osoba Głucha to zdrowa przedstawicielka, przedstawiciel mniejszości językowej. Jednym z postulatów tej grupy jest traktowanie Głuchych jako grupy etnicznej.

W podanych ujęciach głuchota ma różne, nawet sprzeczne, znaczenie. Można zauważyć też podwójną rolę głuchoty – medyczna i funkcjonalna, opisująca głuchotę z perspektywy większościowej grupy osób słyszących, kojarzona jest z niepełnosprawnością, zaś lingwistyczno-kulturowa, pokazywana od strony samych osób niesłyszących, związana jest z tożsamością, przynależnością do mniejszości językowej. Tak długo, jak w społecznym myśleniu będzie dominowała optyka i dyskurs większości oraz postrzeganie niesłyszenia w kategoriach medycznych, jako choroby, deficytu czy niepełnosprawności, trudno będzie zmienić (stereotypowy) wizerunek osoby G/głuchej.

Podejście medyczne i funkcjonalne

Opisane powyżej dwa pierwsze podejścia charakteryzują wielu specjalistów i naukowców zajmujących się tematem głuchoty, którzy w większości są słyszący. W przeważającej mierze w literaturze naukowej można znaleźć przykłady klasyfikacji opierające się głównie na medycznym i funkcjonalnym ujęciu tematu⁵:

- **Głuchoniema, głuchoniemy** – to osoba, która nie posiada żadnych resztek słuchowych, nie identyfikuje mowy, posługuje się naturalnym językiem migowym, tj. PJM (Polski Język Migowy). Określenie „głuchoniemy” wzbudza duże kontrowersje ze względu na nieścisłość tego pojęcia i niezgodność z faktami. Osoby G/głuche nie są z automatu „nieme”, niemówiące – posiadają przecież język, którym się komunikują (język migowy), ponadto jeśli mają sprawny aparat mowy (a w większości przypadków mają), śmieją się, wydają okrzyki, jeśli mówią – mówią głośno lub cicho.
- **Głucha, głuchy** – osoba nie odbiera lub odbiera częściowo resztki słuchowe za pomocą aparatu słuchowego, mówi niezrozumiale dla otoczenia słyszących. Posługuje się PJM.
- **Niesłysząca, niesłyszący** – częściowo słyszy za pomocą aparatów słuchowych, ale ma trudności z identyfikacją niektórych wyrazów, głosek. Może komunikować się ze słyszącymi, ale pojawia się tu bariera językowo-komunikacyjna. Może znać język migowy lub nie, dominuje tu odczytywanie mowy z ust, niekoniecznie perfekcyjnie.

5 Agnieszka Kołodziejczak, *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących*, [w:] *Tożsamość...*, s. 25.

- **Słabosłysząca, słabosłyszący** – głównie odbiera mowę drogą słuchową, przeważnie nie nosi sprzętu wspomagającego słuch, jest z reguły osobą traktowaną przez innych jak osoba słyszająca. Nie zna języka migowego.
- **Niedosłysząca, niedosłyszący** – korzysta raczej ze zmysłu słuchowego niż wzrokowego, ma mniejsze trudności z identyfikacją niektórych wyrazów, może sprawnie komunikować się z otoczeniem sprawnych słuchowo, może funkcjonować jak osoba słyszająca. Z reguły nie zna języka migowego.
- Do tego podziału w ostatnich latach dochodzi grupa „**implantowców**”⁶, czyli osób zaimplantowanych w dzieciństwie lub w dorosłym wieku. Osoby te są traktowane jak słabosłyszące i bardzo często odrzucane przez środowisko niesłyszących.

W Polsce 80 proc. osób niedosłyszących nie nosi aparatów słuchowych⁷. Z różnych powodów: jedni źle się z nimi czują (dyskomfort psychiczny bądź fizyczny, przekonania itp.), a innych po prostu nie stać na zakup aparatu. Najprostszy wzmacniacz słuchu może kosztować ok. 100 zł, natomiast cena aparatu słuchowego zaczyna się od 1000 zł i może sięgać 10 tys. zł.

Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP)⁸ wyróżnia i opisuje:

- **Uszkodzenie słuchu stopnia lekkiego** (od 20 do 40 dB) – brak wyraźnych utrudnień w pełnieniu ról społecznych, czasami osoby z takim uszkodzeniem słuchu korzystają z aparatów słuchowych. Osoby z takim uszkodzeniem nazywane są lekko niedosłyszącymi. W zasadzie nie różnią się od słyszących. Lekki ubytek słuchu, do 40 dB, utrudnia usłyszenie szeptu i cichej mowy. W hałaśliwym otoczeniu nawet potoczna rozmowa może być niezrozumiała. Pojawiają się problemy z rozróżnieniem głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych.
- **Uszkodzenie słuchu stopnia umiarkowanego** (od 40 dB do 70 dB) – umożliwia słyszenie i rozumienie dźwięków mowy jedynie w korzystnych warunkach akustycznych, osoby z takim uszkodzeniem słuchu często korzystają z aparatów słuchowych i innych pomocy technicznych niwelujących skutki tej niepełnosprawności. Posługują się mową jako podstawowym środkiem komunikacji, jednak mówią z wadami artykulacyjnymi. Mogą napotykać trudności w pełnieniu ról społecznych. Są nazywani także niedosłyszącymi lub słabosłyszącymi. Pojawiają się tu trudności w odbiorze mowy potocznej. Wypowiedzi są

6 Tamże.

7 *Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce*, Biuro Prasowe III Kongresu Kobiet w Polsce, Warszawa 06.06.2011., www.samorzad.pap.pl [dostęp: 20.10.2012].

8 Bogdan Szczepankowski, *Osoby niedosłyszące, głuche i głuchonieme*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, pod red. Barbara Szczepankowskiej, Jerzego Mikulskiego, Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999, s. 65.

niełyszalne z dalszej odległości. Bez aparatu mowa jest niezrozumiała z odległości większej niż 1 metr. Trudno nadążyć za tokiem dłuższej rozmowy, nie słychać intonacji głosu.

- **Uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym** (od 70 do 90 dB) – uniemożliwia słyszenie i rozumienie mowy bez zastosowania aparatów słuchowych (poziom głośnej mowy, słuchanej z odległości 2 metrów, wynosi ok. 60 dB). Nawet przy użyciu aparatów nie jest możliwa identyfikacja słuchowa wszystkich dźwięków mowy, stąd istotną rolę w odbiorze mowy odgrywa wzrok i odczytywanie z ust. Dzieci z tym uszkodzeniem kształcą się w szkołach specjalnych lub w warunkach nauczania integracyjnego.
- **Uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim** (powyżej 90 dB) – uniemożliwia rozumienie mowy nawet za pomocą aparatów słuchowych. Nawet jeśli osoby z takim uszkodzeniem słuchu ich używają, to mogą odbierać tylko silne dźwięki i hałasy z otoczenia. Czasami możliwe jest także słyszenie części dźwięków mowy dzięki aparatom, jednak bez ich identyfikacji. Nie pozwala to wprawdzie rozumieć mowy, ale w znaczący sposób ułatwia odczytywanie z ust, które staje się dominującą metodą odbioru mowy dźwiękowej na drodze wzrokowej. Dzieci z tym uszkodzeniem zazwyczaj kształcą się w szkole specjalnej dla niesłyszących.

Przykładowe inne kategoryzacje i podziały

Według kryterium stopnia utraty słuchu:

- **Głuchota całkowita** – stan zupełnego braku uczynnienia analizatora słuchu, brak percepcji dźwięków – głuchota totalna.
- **Głuchota częściowa** – słyszenie obniżone w różnym stopniu.

Według kryterium lokalizacji uszkodzenia słuchu⁹:

- **Głuchota przewodnictwa** (transmisyjna) – powstaje wskutek choroby (np. niezżyt górnych dróg oddechowych), urazu psychicznego, uszkodzenia błony bębenkowej lub niedorozwoju ucha zewnętrznego czy środkowego. Zaburzenie może być pochodzenia dziedzicznego lub nabytego (wady wrodzone, zapalenia). Powoduje głównie niedosłuch, a nie głuchotę. Ubytek słuchu w tym typie uszkodzenia nie przekracza 60 dB (dotyczy tonów niższych). Można słyszeć przez aparaty słuchowe. Dzieci z głuchotą tego typu mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Możliwa jest interwencja chirurgiczna.
- **Głuchota percepcyjna** (odbiorcza) – przyczynami mogą być tutaj: choroba (np. zapalenie opon mózgowych), uraz, uszkodzenie lub niedorozwój ucha wewnętrznego albo

9 Opracowane na podstawie podręcznika: Janina Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1989, s. 318–320.

nerwu słuchowego, tj. organów, które przetwarzają drgania dźwiękowe na impulsy nerwowe, co powoduje niedosłuch lub głuchotę. Głuchota tego typu wywołuje zaburzenia równowagi – ruch szarpany, ruchy nie płynne. Brak odbioru tonów wysokich (brak słyszenia spółgłosek, duża trudność w rozumieniu mowy). Protezy słuchowe są mniej przydatne niż przy głuchocie przewodnictwa. Niemożliwa jest interwencja chirurgiczna z powodu rozpadu komórek nerwowych, których nie można zrekonstruować.

- **Głuchota ośrodkowa** (centralna) – spowodowana uszkodzeniem słuchowych dróg nerwowych w rdzeniu przedłużonym oraz półkuli słuchowej kory mózgowej. Od miejsca uszkodzenia zależy, czy głuchota jest obustronna czy jednostronna. Głuchota ta nazywana głuchotą na słowa, jest zwykle wadą rozwojową kory mózgowej, jest niezależna od stopnia ubytku słuchu. Pewną jej postacią są „afazje słuchowe” polegające na zniszczeniu już rozwiniętych schematów mowy i języka. Przyczyną jest uszkodzenie kory mózgowej lub dróg asocjacyjnych w mózgu. Głuchota ta występuje często z percepcyjną, po zapaleniu opon mózgowych, w wypadku niedoświecenia, różyczki, konfliktu serologicznego.
- **Głuchota psychogenna** (czynnościowa) – występuje w powiązaniu z chorobami psychicznymi (np. schizofrenią), z psychonerwicami.
- **Głuchota starcza.**

Szczególnie interesująca w aspekcie kształtowania i niestety narzucania również osobie G/głuchej jej tożsamości, jest **klasyfikacja audioterapeutyczna**. Klasyfikacja ta ma bezpośredni związek z mową i językiem, co dla wielu specjalistów i specjalistek jest zasadniczą sprawą. W tym przypadku nie stopień „upośledzenia” słuchu (zwracam uwagę na słowo upośledzenie – takie ujęcie tematu funkcjonuje w specjalistycznej literaturze) jest czynnikiem zasadniczym, ale wiek, a dokładniej etap rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, w którym nastąpiła utrata lub pogorszenie słuchu¹⁰. W ślad za powyższym myśleniem powstała kolejna kategoryzacja głuchoty:

- **Głuchota prelingwalna** – zaburzenia słuchu pojawiają się w okresie, kiedy dziecko nie ma jeszcze własnego systemu symbolicznego, za pomocą którego komunikuje się z otoczeniem społecznym (do ok. 3. roku życia). Ubytek słuchu wynosi 93 dB, co wskazuje na bardzo poważną głuchotę.
- **Głuchota interlingwalna** – zaburzenia słuchu występują w okresie, gdy dziecko buduje system sygnałów i symboli (ok. 3–5. roku życia). Istnieją podobieństwa i różnice między systemem dziecka a systemem komunikacji otoczenia. Dziecko zna już podstawy języka, ale nie identyfikuje systemu gramatycznego.

10 Szerzej na ten temat piszą: Olivier Sacks, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, Zysk i S-ka, Poznań 1990, s. 21–51; Harlan Lane, *Maska dobroczynności, deprecjacja społeczności głuchych*, Rozdział dotyczący edukacji dzieci głuchych, WSiP, Warszawa 1996, s. 164–183.

- **Głuchota postlingwalna** – zaburzenia słuchu powstają w okresie, gdy dziecko dysponuje systemem komunikacji otoczenia, w spontanicznych wypowiedziach używa prawie wszystkich słów poprawnie, zna ich szyk i miejsce w zdaniach (5–7. rok życia i później).

W perspektywie wielu osób słyszących, a takimi są przeważnie osoby pracujące z G/głuchymi, to G/głusi muszą dopasować się do większości, czyli do słyszących. Stąd silna presja na likwidowanie bariery komunikacyjnej poprzez uczenie G/głuchych mowy i deprecjonowanie języka migowego (**oralizm**).

W zależności od stopnia uszkodzenia słuchu i fazy rozwojowej dziecka stosuje się różne działania (ćwiczenia korekcyjne, aparat słuchowy, edukacja wielokanałowa) mające na celu „przywrócenie głuchemu słyszącym”. Nie zmienia to faktu, że osoba głucha z wyrehabilitowaną lub wyćwiczoną mową w dalszym ciągu pozostaje osobą głuchą, a nawet najdoskonalniejszy aparat słuchowy czy implant nie jest w stanie zagwarantować słyszenia takiego, jak u osób słyszących.

Przez słyszącą większość osoby takie w dalszym ciągu są odbierane jako niepełnosprawne, niedopasowane, gorsze i inne. To może pociągać za sobą deprecjonowanie i stygmatyzowanie osób G/głuchych przez słyszących. Mechanizmy te mają silny wpływ na poczucie własnej wartości i samoocenę – G/głusi doświadczający takiego traktowania mogą zinternalizować poglądy i przekonania na ich temat narzucane przez większość. Do tego może dochodzić frustracja wynikająca z faktu, iż pomimo ogromnego wysiłku i pracy, jaką wkładają w dorównanie słyszącym (norma), nigdy tej normy nie osiągną.

[...] Jeśli (w) świecie słyszących pokutuje słynny mit że „głuchy to i głupi” a skoro się powielił taki schemat to skąd mogą wiedzieć że potrafimy a osoba głucha zna ten zastyszany mit i przyjmuje to jak swoją dewizę życiową skoro głuchy jestem to jestem głupi, skoro głupi to nie rozumiem, skoro nie rozumiem to nie umiem, skoro nie umiem to poco mam się starać i kolko się zamyka. Tylko nieliczni wyłamują (się) z tego korkociągów stereotypów [pisownia oryg. – przyp. aut.]¹¹.

W życiu codziennym mała wiedza na temat osób G/głuchych i ich sytuacji sprawia, że osoby słyszące „wrzucają” nie-słyszących do jednej szuflady, najczęściej z napisem „niesłyszący” lub „głuchoniemi”, co jest zafałszowaniem obrazu i nie oddaje realnego zróżnicowania. Przez to jest niesprawiedliwe i krzywdzące dla środowiska G/głuchych.

Z drugiej strony, jak widać z przytoczonych przykładów, głuchotę można definiować na wiele sposobów. Jest to też przykład na to, jak ogromną potrzebę mają osoby słyszące, aby uporządkować, usystematyzować i skategoryzować G/głuchych, którzy jako wielka i różnorodna społeczność nie są i nie chcą być postrzegani jako grupa niezróżnicowana.

11 <http://www.deaf.pl/index.php/topic,7265.0.html> [dostęp 20.10.2012].

Ogromne zróżnicowanie wewnątrz społeczności G/głuchych ze względu na rodzaj ubytku słuchu ma swoje bezpośrednie konsekwencje dla samookreślenia się osób G/głuchych i ich poczucia tożsamości i przynależności.

Poniżej cytaty z forum internetowego dla osób z wadą słuchu deaf.pl¹², przedstawiające odczucia samych G/głuchych wobec stosowanych etykiet:

...weźmy słowo „głuchoniemy” co oznacza osobę która nie używa mowy i nie słyszy. Teraz popatrzmy na to oczyma zwykłego Kowalskiego: widzi 2 migających ludzi Czy Kowalski zauważa żeby Ci ludzie używali mowy? Nie bo ci migają PJM [Polski Język Migowy – przyp. aut.]. Więc zwykły Kowalski powie „spotkałem 2 głuchoniemych”. Wg KG [Kultura Głuchych – przyp. aut.] miganie jest mową rąk więc powiedziec że ktoś jest „głuchoniemy” to zawiera fałsz i jest stereotypem.

...z tych określeń (Głuchoniemy, Głuchy, Niesłyszący, Inwalida słuchu/inwalida narządu słuchu¹³) to żadne mi nie pasuje, jestem osobą która ma problem z słyszeniem ale nie czyni go inwalidą czy głuchą i tyle, pracuję, uczę się, biegam, pływam, są emocje, myślę więc jestem człowiekiem.

...niedosłyszący, nie korzysta z aparatu tak jak Ja oczywiście, sama definicja jest zależna od otoczenia prawidłowa definicja dzieli się na dwa: słyszy i głuchy i tak NAS postrzegają osoby słyszące, rozwinięcie definicji „głuchy” jaka wada słuchu jest zróżnicowana przez nas samych bo przecież nie można ogólnikowo osobę z wadą słuchu która nie korzysta z aparatu, rozmawia przez telefon czy bez problemu rozumie przez telefon czy radio i TV bez aparatu a mając wadę słuchu, za osobę permanentnie głuchą i odwrotnie. Ja sam przez innych mogę być odbierany jako osoba niedosłysząca lub słabosłysząca i to będzie dobra definicja, ale nigdy głuchoniema a takie przypadki się zdarzają [pisownia oryg. – przyp. aut.].

Głuchota w aspekcie kulturowym. Perspektywa antydyskryminacyjna

W dobie dominacji dwóch pierwszych podejść do głuchoty (medycznej i funkcjonalnej) pojawiają się też głosy odnoszące się do poczucia tożsamości osób G/głuchych, a ujęcie kulturowe, ponieważ antydyskryminacyjne, zaczyna mieć coraz więcej zwolenników i zwolenniczek.

12 Forum Deaf Poland (Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu), wątek w dziale Kultura Głuchych, <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13593.0.html> [dostęp: 10.10.2012].

13 Ankieta na forum www.deaf.pl: badane osoby miały zidentyfikować się z określeniem przypisywanym grupie.

Z perspektywy samych G/głuchych, etiologia, rodzaj, stopień uszkodzenia czy nawet wiek, w którym doszło do utraty słuchu, nie mają większego znaczenia, ponieważ najważniejsze jest poczucie tożsamości wynikające ze wspólnych doświadczeń, języka, kultury, historii, postaw oraz problemów, z którymi G/głusi stykają się w życiu codziennym. Z tego punktu widzenia różnice pomiędzy G/głuchymi a słyszącymi uznaje się za kulturowe, a nie wynikające z deficytów opisanych i skategoryzowanych przez słyszących (w modelu np. medycznym). W tym kontekście pojawia się zjawisko zwane **Kulturą Głuchych**. Na stronach Fundacji Promocji Kultury Głuchych KOKON – pierwszej w Polsce niezależnej organizacji pozarządowej promującej kulturę Głuchych – możemy przeczytać:

Dr Barbara Kannapell (w 1972 r. założyła organizację Deaf Pride) – Głucha profesor socjologii na Uniwersytecie Gallaudeta¹⁴ określa kulturę Głuchych jako [...] zestaw wyuczonych zachowań i spostrzeżeń, które kształtują wartości i normy głuchych ludzi na podstawie podobnych lub wspólnie dzielonych doświadczeń. [...] Sformułowanie kultura Głuchych brzmi pozytywnie, podkreśla dumę jednostki z własnej tożsamości oraz jej pełną akceptację, a także radość z przynależności do określonej mniejszości językowej. Kultura Głuchych jest kolektywistyczna w przeciwieństwie do silnie indywidualistycznej kultury społeczeństw słyszących Zachodniej Europy i USA. Oznacza to, że premiuje harmonijne relacje pomiędzy członkami, „odpowiedzialność zbiorową”, dzielenie się informacjami, wspólne podejmowanie decyzji. [...] Głównie zainteresowania społeczności Głuchych jako całości to ochrona języka, kształcenie dzieci głuchych, organizacja życia społecznego i towarzyskiego ludzi Głuchych¹⁵.

W takim znaczeniu słowo „Głuchy” pisane jest zawsze wielką literą, oznacza to przynależność do społeczności, uczestnictwo w kulturze, akceptowanie jej norm, wartości i przekonań. Jest to deklaracja tożsamościowa.

Osoby Głuche nie określają się jako niesłyszące, tłumacząc, że jest to zwracanie uwagi na deficyt, jakim jest brak lub uszkodzenie słuchu (*Mam problem ze słuchem, mam wadę słuchu, mam niedosłuch*). Głuchota w ich przekonaniu i odczuciu to pozytywny wyróżnik tożsamościowy, powód do dumy i podkreślanie różnorodności (*Moja głuchota jest czymś wyjątkowym. Nie chciałabym jej stracić. Chcę zostać taka, jaka jestem*¹⁶).

Jestem głuchy oznacza zatem postrzeganie siebie jako osoby, która utraciła słuch.

14 Amerykańska uczelnia wyższa dla głuchych i słyszących, z kadrą w większości składającą się z niesłyszących wykładowców, z głuchym rektorem i zarządkiem, w skład którego wchodzi głuś, z programem nauczania i zapleczem administracyjnym przystosowanym dla głuchych studentów. Językami wykładowymi są tam ASL - amerykański język migowy oraz język angielski.

15 www.fundacjakokon.pl [dostęp: 15.10.2012].

16 Piotr Diehl, *Niezwykły świat Evelyn Glennie*, [w:] Paulina Albińska, art. cyt., s. 175.

Jestem Głuchy to z kolei członkostwo w Kulturze Głuchych, poczucie identyfikacji z tą grupą, jej akceptacja oraz bycie akceptowanym w społeczności¹⁷.

Istotną, a właściwie kluczową rolę, w tym procesie odgrywa język migowy – naturalny i pierwszy język osób G/głuchych. W przypadku Polski będzie to **Polski Język Migowy (PJM)**, który został stworzony przez samych G/głuchych. Jest głównym elementem odrębności kulturowej Głuchych, z którego są bardzo dumni i dumne.

... nigdy „szaraczki”¹⁸ nie będą mieli takiego poczucia tożsamości i wartości swojego języka jak My Głusi. To, że nigdy jadąc autobusem nie pomyślą „jestem dumny, że jestem słyszący” [pisownia oryg. – przyp. aut.]¹⁹.

PJM jest językiem wizualno–przestrzennym, gdzie w odróżnieniu od języków fonicznych wypowiedzi konstruowane są w oparciu o percepcję wzrokową, a nie słuchową. Posiada własną strukturę gramatyczną: składnię, morfologię, a nawet fonetykę, ma również specyficzne cechy: klasyfikatorowość, niemanualność, symultaniczność i kierunkowość. Jak każdy język, posiada on swoją historię, ewoluuje, opisuje rzeczywistość i daje możliwość przekazania kulturowego dziedzictwa kolejnym pokoleniom. Nie jest podobny do języka polskiego, ale jest podobny do innych języków migowych na całym świecie, choć różnią się one od siebie w zależności od kraju, miasta czy nawet społeczności. Nie można migać w PJM i mówić jednocześnie, tak jak nie można jednocześnie mówić dwoma językami. Nie należy mylić go z tzw. **Systemem Językowo–Migowym** (czyli SJM), który jest tworem sztucznym, subkodem języka polskiego, opracowanym przez słyszących, aby „ułatwić” G/głuchym naukę języka polskiego. W SJM osoby posługują się językiem mówionym przy jednoczesnym użyciu znaków migowych, co daje efekt symultanicznego przekazu złożonego z dwóch języków ze strukturą gramatyczną języka polskiego. Jest to tzw. totalna komunikacja lub komunikacja wielokanałowa²⁰.

Na dorobek kulturowy Głuchych składają się m.in.²¹:

- różnice językowe pomiędzy polskim językiem migowym a językiem polskim,
- grupowo pielęgnowane postawy i przekonania (np. odrzucenie oralizmu, a często też aparatów i implantów ślimakowych, jako narzucanej formy przystosowania się do większości, szacunek dla rąk jako najważniejszej części ciała itp.),

17 Piotr Tomaszewski i in., *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niedosłyszających i głuchych*, Polski Związek Głuchych Zarząd Główny, Warszawa 2010.

18 Osoby słyszące – przyp. aut.

19 Forum Deaf Poland (Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu), wątek w dziale *Kultura Głuchych*, <http://www.deaf.pl/index.php/topic,11060.0.html> [dostęp: 10.10.2012].

20 Piotr Tomaszewski, dz. cyt.

21 <http://www.fundacijakokon.pl> [dostęp: 10.10.2012].

- pozytywne wzorce przekazywane przez Głuchych dorosłych Głuchym dzieciom,
- swoisty kodeks towarzyski, czyli *savoir-vivre*,
- twórczość (sztuki plastyczne, film, teatr, szczególnie nurt zaangażowany *deaf-art*),
- życie społeczne i towarzyskie (kluby i świetlice, organizacje polityczne i kulturalne, organizacje sportowe, wydarzenia, *Deaflympics*, dni świąteczne),
- historia, będąca w dużej mierze historią emancypacji Głuchych i walki z dyskryminacją.

Zważywszy na fakt, że ogromna większość dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących (w USA – 96%, w Skandynawii – 97%)²², to włączenie się jednostki w Kulturę Głuchych (proces inkulturacji) następuje nie w momencie urodzenia, czy wczesnego dzieciństwa, lecz dużo później, zwykle po rozpoczęciu nauki szkolnej albo w okresie studiów, w trakcie dorosłego życia. Zazwyczaj jest to moment zetknięcia się z innymi Głuchymi i prezentowanymi przez nich wartościami. Wcześniej głuche dziecko może nie mieć wcale styczności z językiem i kulturą Głuchych, wychowywane przez słyszących rodziców, najczęściej w „dobrej wierze” jest rehabilitowane poprzez ćwiczenia, aparat, protezę i inne sposoby. Głuche dzieci za radą „specjalistów” zapisuje się do szkół masowych, do tzw. klas integracyjnych, gdzie wystawione są na silną ekspozycję społeczną, nie uczą się języka migowego, są za to zmuszane do nauki mówienia. Nie spotykają też innych głuchych dzieci i dorosłych.

Warto w tym miejscu zaprezentować klasyfikację utworzoną przez samych Głuchych, aby pokazać perspektywę „drugiej strony”. To wpis na forum społeczności G/głuchych²³:

- **niesłyszący** – każda osoba z wadą narządu słuchu, nieważne o jakim stopniu ubytku. To taka główna grupa. Niektórzy mogą używać tego pojęcia, jako politycznie poprawnej wersji słowa „głuchy” – jednak nie do zaakceptowania przez sporą grupę głuchych;
- **głuchy** – osoba, która ma bardzo znaczną albo całkowitą wadę narządu słuchu;
- **słyszący** – osoba, słysząca nie posiada żadnej wady narządu słuchu, ma sprawne uszy;
- **Głuchy** – osoba, która jest Głucha Kulturowo. To znaczy:
 - wychowywana w rodzinie Głuchych (a więc nawet słysząca),
 - wyrosła w otoczeniu Głuchych,
 - ukończyła szkoły dla osób z wadą narządu słuchu,
 - a przede wszystkim – DUMNA z TOŻSAMOŚCI GŁUCHEJ;

22 Tamże.

23 Forum Deaf Poland (Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu), wątek w dziale FAQ, <http://www.deaf.pl/index.php/topic,8264.0.html> [dostęp: 10.10.2012].

– **Słyszący** – osoba, która jest Słyszącą Kulturowo. To znaczy:

- wychowywana w rodzinie słyszących (a więc nawet niesłysząca),
- wyrosła w otoczeniu słyszących,
- ukończyła szkoły masowe,
- a przede wszystkim – wybiera to liczniejsze statystycznie towarzystwo, mimo że może mieć znajomych Głuchych i głuchych. Nie bruździ Głuchym i głuchym, po prostu szanuje nasz świat, a my (Głusi) ich;

– **Słyszak** – osoba, która może być Słyszącą (a więc niesłyszącą, ale kulturowo Słyszącą) albo słyszącą, wchodząca z brudnymi buciorami w świat Głuchych, narzucająca swoje poglądy, swoją pomoc (NARZUCONA), załamująca ręce nad tym, że my, Głusi, chcemy być sobą, chcemy być razem, i chcemy mieć głuche dzieci, czy nie chcemy dzieci implantować. Ta, która do głuchoty ma podejście medyczne. Przede wszystkim ta, która jest naprawdę niemile widziana w świecie Głuchych, jako INTRUZ.

– **CODA** – po polsku: [słyszące] dziecko głuchych rodziców. Już z samej definicji jest Głuchym. CODA, tak jak każdy, są różni. Więc jest CODA:

- POZYTYWNY (socjalizuje się z Głuchymi DOBROWOLNIE, rozumie i wspiera),
- NEGATYWNY (unika towarzystwa Głuchych, z Rodzicami mogą go łączyć bardzo dobre relacje, ale – Rodziców się przecież nie wybiera!),
- POZORNIE POZYTYWNY (włącza się w życie Głuchych nie po to, żeby ich wspierać i umacniać, ale po to by ich „nawracać”); Głuchak – osoba Głucha wchodząca z brudnymi buciorami w świat słabosłyszących, narzucająca swoje poglądy, załamująca ręce nad tym, że my, słabosłyszący, chcemy być sobą, chcemy korzystać z aparatów/implantów, nie mamy problemu z tym, by nasze dzieci były słabosłyszące/słyszące, nie mamy problemu z akceptacją implantu/implantowania, chcemy słyszeć i mówić ile Bozia dała i cieszyć się z tego, że świat tych dźwięków, które nam dano słyszeć – jest piękny. Głuchak chce, by słabosłyszący migał do niego w PJM nawet wtedy gdy jest świadom, że słabosłyszący PJM nie zna [pisownia oryg. – przyp. aut.].

Ostatnia kategoria to przykład tzw. **deafizmu**, czyli niekorzystnego, mniej sprawiedliwego, a czasem dyskryminującego traktowania przez G/głuchych osób słabosłyszących i słyszących²⁴. Harlan Lane opisuje różnicę perspektyw słyszących i G/głuchych następująco:

Z punktu widzenia osoby słyszącej czymś lepszym jest być niedosłyszącym niż głuchym; ktoś, kto jest trochę niedosłyszący, jest wyraźnie mniej głuchy niż ktoś, kto

jest „bardzo niedosłyszący”. Głusi ludzie natomiast ujmują te problemy całkiem odwrótnie. Gdy w amerykańskim języku migowym stwierdzają, że ktoś należy do LEKKO NIEDOSŁYSZĄCYCH, to mają na myśli osobę, która pod pewnymi względami zbliżoną jest do osób słyszących, lecz zasadniczo traktowana jest jak głucha. Natomiast jeżeli wyrażają się w języku migowym, że ktoś jest BARDZO NIEDOSŁYSZĄCY, to mają na myśli kogoś, kto bardzo przypomina człowieka słyszącego, a tylko w bardzo niewielkim stopniu głuchego²⁵.

Jak widać, sami Głusi dokonują zupełnie innej klasyfikacji w obrębie własnej społeczności, choć również nie jest ona pełna i jednoznaczna. Na stronach internetowych tworzonych przez G/głuchych i dla G/głuchych można przeczytać dyskusje na temat tych podziałów:

[...] możecie sobie pisać i pisać ale pytanie po co? sami robicie sobie sztuczny podział co szkodzi bo wedle mojego mniemania jestem niedosłyszący ale wedle waszej definicji jestem słyszący, pojęcia bardzo mylące z punktu widzenia mojego. i nie wspomnę to ile już z tego rodzaju było nieporozumień dla przeciętnego kowalskiego głuchy a niesłyszący to ta sama osoba natomiast niedosłyszący lub słabosłyszący to też ta sama osoba a tu się okazuje że nie więc nie będę sobie życia komplikował jestem osobą słabosłyszącą/nedosłyszącą i koniec [pisownia oryg. – przyp. aut.]²⁶.

[...] jeśli słabosłyszący oznacza w KG kogoś kto NIE ZNA języka migowego, to jaki sens ma przedstawianie kogoś „słabosłyszący/nedosłyszący biegle migający” albo „słabosłyszący/nedosłyszący dobrze mówiący” albo „słabosłyszący/nedosłyszący nie umiejący migać” albo „słabosłyszący/nedosłyszący mający Głuchych rodziców”? Ja to bardzo często widzę wśród Głuchych, co oznacza, że kategoria słabosłyszący/nedosłyszący w żaden sposób nie obejmuje znajomości lub nieznanności języka migowego [pisownia oryg. – przyp. aut.]²⁷.

Definiowanie siebie jako osoby G/głuchej jest zjawiskiem złożonym i ma silny związek z poczuciem tożsamości zarówno tej indywidualnej, jak i grupowej. Dla słyszącej większości dana osoba może być po prostu niesłyszącą lub słabo słyszącą, natomiast ona sama może identyfikować się z tożsamością osoby Głuchej (kulturowo) lub głuchej, czyli po prostu takiej, która nie słyszy, nie wspominając o tym, że przecież ubytki słuchu są sprawą indywidualną i to, na ile ktoś słyszy bądź nie, poza medyczną oceną, jest sprawą indywidualnych odczuć. Wśród samych Głuchych tworzą się liczne podziały i klasyfikacje np. na „mniej Głuchych”

24 Piotr Tomaszewski, dz. cyt.

25 Harlan Lane, dz. cyt., s. 24.

26 <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13593.0.html> [dostęp: 20.10.2012].

27 <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13593.0.html> [dostęp: 20.10.2012].

i „bardziej Głuchych”. Funkcjonuje nawet model „idealnego Głuchego”²⁸. Wynika z niego, że najlepiej byłoby, żeby była to osoba:

- głucha od urodzenia,
- która ma głuchych rodziców,
- ucząca się w szkole, potem na uczelni dla głuchych,
- biegła w języku migowym,
- identyfikująca się z Kulturą Głuchych,
- dumna z głuchoty,
- wybierająca głuchego partnera,
- posiadająca głuche dzieci.

Oczywiście nie każda Głucha osoba spełnia te „wewnętrzne” kryteria, niemniej jednak są one istotne dla poczucia, że jest się „pełnoprawnym” członkiem lub członkinią Kultury Głuchych. Jednocześnie ich niespełnienie może być przyczyną uczucia wyalienowania i powodem wykluczenia ze społeczności Głuchych (**defizm**). Spotykamy się tu z sytuacją, gdzie sami Głusi dyskryminują głuchych i następuje wewnętrzny podział na „lepszych – bardziej Głuchych” i „gorszych – mniej Głuchych”. Zważywszy na fakt, że ubytki słuchu, ich przyczyny oraz sposoby na ich wyrównanie są bardzo różne, mamy do czynienia z ogromną różnorodnością w społeczności G/głuchych. Właściwie każdy i każda z jej przedstawicieli jest wyjątkową osobą i stanowi swoistą indywidualność, czego osoby słyszące zdają się nie dostrzegać. Jak widać, społeczność ta nie jest jednorodna, a perspektywy osób Głuchych i głuchych w odniesieniu do kwestii tożsamości – zarówno tej indywidualnej, jak i grupowej – są zupełnie inne niż osób słyszących i jest to zjawisko wieloaspektowe.

Stoją za tym bardzo złożone procesy, na które składają się m.in. potrzeba przynależności, autoidentyfikacja czy konformizm jako chęć przynależności do grupy większościowej słyszących lub Głuchych. Osoby G/głuche funkcjonują w dwóch światach: z jednej strony jest to świat słyszących, w którym uczestniczą w codziennych sytuacjach życiowych, gdzie muszą sobie „jakoś poradzić”, z drugiej strony mają świat społeczności Głuchych, który dla niektórych może być mocno hermetyczny.

Podsumowując, przedstawione powyżej klasyfikacje pokazują głuchotę i bycie osobą G/głuchą z różnych punktów widzenia, ale z antydyskryminacyjnej perspektywy ważne jest dostrzeżenie, kto dokonuje tej kategoryzacji: czy sami G/głusi czy słysząca większość. Warto zwrócić uwagę na fakt, że to, jak słyszący definiują głuchotę, stoi w opozycji do tego, jak się widzą sami Głusi.

28 Dorota Podgórska-Jachnik, *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*, [w:] *Tożsamość...*, s. 18.

II. Dyskryminacja G/głuchych przez słyszących. Audyzm

Niedostrzeganie perspektywy i potrzeb osób, które nie słyszą bądź niedosłyszą, skutkuje m.in. tym, że napotykają one na bariery utrudniające dostęp do pełnego uczestnictwa w różnych sferach życia.

Główne obszary dyskryminacji:

- Utrudnione funkcjonowanie w życiu społecznym, dostęp do usług (np. bankowość internetowa, gdzie jedyną formą kontaktu jest infolinia, brak tłumaczy, tłumaczek języka migowego w urzędach i innych miejscach użyteczności publicznej, informacje opisowe zamiast wizualnych – nie wszyscy G/głusi czytają biegle w języku polskim, brak numerów alarmowych, na które G/głusi mogą wysłać SMS powiadamiający, ponadto w 2011 roku funkcjonowało rozporządzenie zabraniające otrzymania prawa jazdy ze względów medycznych).
- Utrudniony dostęp do edukacji (bariera komunikacyjna – brak informacji w PJM, nauczanie i egzaminy klasyfikacyjne w języku polskim, brak tłumaczy i tłumaczek języka migowego, trudności w przełożeniu wiedzy podręcznikowej napisanej w języku polskim na PJM – zwłaszcza na poziomie akademickim oraz ograniczona i przestarzała oferta edukacyjna, niewielka oferta zawodów oferowana przez szkoły zawodowe dla Głuchych – w roku szkolnym 2010/2011²⁹ Głusi mieli do wyboru naukę 20 zawodów w szkołach zasadniczych, 20 w szkołach średnich i 10 w szkołach policealnych, głównie są to zawody rzemieślnicze: gastronomia, szycie, tapicerstwo, ślusarstwo, lakiernictwo, poligrafia, ostatnio częściej pojawia się informatyka).
- Ograniczona możliwość wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej skutkuje trudną sytuacją na rynku pracy i powoduje duże bezrobocie wśród Głuchych³⁰. Według raportu GUS³¹, w 2011 roku wśród przebadanych osób z niepełnosprawnością w wieku 15–64 lat, będących bezrobotnymi i biernymi zawodowo, 71,3% stanowiły osoby „mające trudności ze słyszeniem nawet z aparatem słuchowym”, a 90,7% w tej samej grupie wiekowej stanowiły osoby mające trudności z „komunikowaniem się, np. rozumieniem lub byciem

29 Mariusz Sak, dz. cyt., s. 30–31.

30 Paulina Albińska, art. cyt. Informacje o sytuacji osób G/głuchych na rynku pracy można znaleźć również w raporcie *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Perspektywa osób niesłyszących i niedosłyszących*, http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analazy/Raport_CZESC_3z6_N_Sluchowa_final.pdf [dostęp: 10.10.2012].

31 *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w 2011 roku*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012, Tabela *Osoby w wieku 15–64 lata według statusu na rynku pracy i rodzaju odczuwanych trudności w wykonywaniu podstawowych czynności*, s. 40, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_13867_PLK_HTML.htm [dostęp: 15.10.2012].

rozumianym”. Dla porównania, osoby niepracujące mające trudności „z widzeniem nawet w okularach” to 40,01% niepracujących. Powszechnym zjawiskiem jest praca w niskopłatnych, pomocowych zawodach i „szarej strefie” w obawie przed utratą renty. W wyniku niezajomości języka polskiego problem stanowi również niezajomość przepisów prawa pracy, zapisów umów oraz utrudniony dostęp do szkoleń oferowanych przez urzędy pracy, brak wypracowanych metod i narzędzi pracy w doradztwie zawodowym dla G/głuchych. Dużą barierą w zatrudnieniu jest brak wiedzy i stereotypy na temat osób G/głuchych wśród pracodawców i współpracowników: *Jak ja się z nim/nią dogadam?; Czy on/ona sobie z tym poradzi?; Nie mamy pracy dla TAKICH osób; Ale czy on/ona słyszy?; Przecież ONI mają Zakłady Pracy Chronionej, niech tam szukają*³².

[...] Szukałem pracy, zgłosiłem się do biura, szef uważnie mi się przygląda w CV nie miałem napisane że noszę aparaty słuchowe, on to zauważył i się pyta dlaczego tego nie wpisałem. Więc mu powiedziałem że jakbym wpisał to by Pan zadzwonił? nie odpowiedział [pisownia oryg. – przyp. aut.]³³.

- Ograniczenia w korzystaniu z kultury (niewielka ilość programów w TV z tłumaczem lub tłumaczką języka migowego, brak napisów przy filmach, programach telewizyjnych, w teatrze).
- Utrudnione uczestnictwo w polityce, kulturze i mediach (niewidzialność – znikoma liczba osób reprezentujących tę społeczność w przestrzeni publicznej).

Wizerunek G/głuchych w percepcji społecznej – stereotypy na temat G/głuchych

Sama nierzadko zastanawiałam się nad tym, jak będą wyglądały relacje mojej Basi z innymi dziećmi, gdy dotrze do nich wiadomość, że „mama Basi nie słyszy”... Przez pewien czas do Basi przychodziły koleżanki z sąsiedztwa (nieco starsze od mej córeczki, były w wieku 6–8 lat), Basia jak na swój wiek jest inteligentnym dzieckiem i poinformowała koleżanki, że „mama nie słyszy i trzeba głośno do niej mówić”. Efekt był taki, że koleżanki zaczęły rzadziej przychodzić do Basi, aż zaprzestały swych wizyt u niej, w dodatku na mój widok nagle „zapomniały” o mówieniu „dzień dobry”... Cóż, takich sytuacji bez wątpienia będzie więcej i najgorsza jest dla mnie świadomość, że to nie ja, lecz właśnie moja córka ucierpi przez moją „dziwność”³⁴.

32 Wypowiedzi pracodawców, które usłyszałam, pracując jako pośredniczka pracy w PZG.

33 <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13593.0> [dostęp 20.10.2012].

34 Forum Deaf Poland, wątek *Dyskryminacja CODA*, <http://www.deaf.pl/index.php?topic=7297.0> [dostęp: 20.10.2012].

Na obraz G/głuchych, poza tym definiowanym w ujęciu naukowym, specjalistycznym i skupiającym się na głuchocie głównie w aspekcie medycznym, nakładają się również stereotypowe – generalizujące, fałszywe i niesprawiedliwe opinie społeczne.

Poniżej prezentuję niektóre mity wygłaszane przez słyszących na temat G/głuchych:

- głusi „nadają się” tylko do określonych prac,
- głusi są mniej inteligentni niż słyszący,
- głusi są podobni do siebie,
- wszyscy głusi używają języka migowego,
- wszyscy głusi potrafią czytać z ust,
- głuchym nie przeszkadza hałas,
- głusi nie potrafią mówić,
- jeśli głuchy mówi, to rozumie tekst pisany,
- aparaty słuchowe przywracają słuch,
- głusi mają głuche dzieci,
- wszyscy głusi chcą słyszeć,
- głusi żyją w świecie cizy.

Dla słyszącej większości mechanizm budowania wizerunku osoby głuchej dokonuje się właśnie z pozycji osoby słyszącej, „z zewnątrz”. Ludzie tworzą pewne wyobrażenia i próbują „postawić się” na miejscu osób głuchych. Jest to oczywiście błędne założenie, wynikające z przynależności do grupy większościowej i definiowania rzeczywistości przez pryzmat przynależności do tej właśnie grupy. Słyszący postrzegają głuchotę jako ewentualną możliwość utraty dostępu lub ograniczenia do świata dźwięków. Wyobrażają sobie, jak mogliby się czuć, gdyby pozbawiono ich słuchu i w oparciu o to wyobrażenie tworzą uogólniony obraz osoby, która nie słyszy bądź ma ubytki słuchu. Powstaje wtedy wizerunek osoby wyizolowanej, zdezorientowanej, niekomunikatywnej i odciętej od świata i ludzi.

Niejednokrotnie spotkałam się z podejściem, kiedy głuchotę traktuje się jak „kalectwo” i życiową tragedię, jako stratę – deficyt, ograniczenie czy ułomność. Przypisuje się również głuchym upośledzenie umysłowe, wadę wymowy, autyzm, nakłada się etykietę osoby niepełnosprawnej, nieszczęśliwej, roszczeniowej i wymagającej pomocy. Niestety taka „terminologia” i przekonania funkcjonują również wśród osób, które współpracują ze środowiskiem G/głuchych. Wystarczy przejrzeć podręczniki czy inne publikacje w tej dziedzinie. Z badań przeprowadzonych przez Elżbietą Woźnicką³⁵ w jednej z łódzkich szkół wyższych wśród osób studiujących pedagogikę wynika, że wizerunek osoby głuchej w dużej mierze budowany jest

35 Elżbieta Woźnicka, *Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki*, [w:] *Tożsamość...*, s. 201–217.

na podstawie zasłyszanych opinii i przekazów medialnych, mało osób badanych miało styczność z przedstawicielami G/głuchych albo był to kontakt w niewielkim zakresie. Respondenci i respondentki niewiele wiedzieli o barierach, na jakie napotykają osoby G/głuche w codziennym życiu: w sklepie, w urzędach, na ulicy — jakie mają trudności w poszukiwaniu pracy i na ile są izolowani od kultury, sztuki i ogólnie od środowiska ludzi słyszących. I jak bardzo są zależni od słyszącej większości.

Pomimo ogólnie pozytywnego nastawienia do tej grupy, respondenci i respondentki (co uważam za istotne — osoby, które wybrały zawód związany ze wsparciem, edukacją, z otwartością na innych ludzi i ich potrzeby) widzą G/głuchych w następujący sposób:

Niesłyszący to osoba oddzielona od świata barierą, niewidzialną ścianą, przez którą nie przechodzą dźwięki; [...] ma problem z komunikacją z osobami słyszącymi, którzy nie wiedzą, jak z taką osobą się porozumieć [...] jest niezrozumiana przez społeczeństwo; ma kłopot z odnalezieniem się w dzisiejszym świecie, niezradny, ma trudne życie, trudno integrujący się z osobami słyszącymi, osoba niepełnosprawna; osoba upośledzona; osoba, którą spotkała przykrość, „normalny” człowiek; żyje w zamkniętym świecie; budzi współczucie i podziw, że daje sobie radę; osoba poszkodowana; po kilka razy pyta, [...] musi być silna, żeby poradzić sobie w społeczeństwie, chora; to najbardziej pokrzywdzona osoba przez los³⁶.

Nawet w książkach, które są polecane jako te, które „warto przeczytać” na temat G/głuchych, spotkałam się z określeniami tak stygmatyzującymi i krzywdzącymi jak: „uтомność”, „kalectwo” (Zobaczyć *Głos. Podróż do świata ciszy* Oliviera Sacksa — znanego neurologa, który zajmuje się między innymi tematem głuchoty, jednak bardziej w aspekcie medycznym) czy „upośledzenie”, „inwalida” (*Maska Dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych* autorstwa Harlana Lane’a — profesora psychologii i językoznawstwa, który od wielu lat zajmuje się badaniami nad kulturą Głuchych i językiem migowym oraz jest wielkim sprzymierzeńcem tego środowiska), nie wspominając już o podręcznikach i publikacjach z zakresu psychologii, pedagogiki, surdopedagogiki, medycyny, laryngologii i innych.

Oto kilka przykładów z podręczników³⁷:

Niepełnosprawność słuchowa odgradza dotknięte nią osoby od innych ludzi, utrudniając kontakt psychiczny i uczestnictwo w międzyludzkich interakcjach językowych, [...] zamyka [...] w szczególnie szczelnym, podwójnym układzie barier: biopsychicznych i psychospołecznych (K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan,

36 Tamże, s. 213.

37 Forum Deaf Poland, wątek *Surdopedagogiczne peretki*, <http://www.deaf.pl/index.php/topic,13817.0.html> [dostęp: 20.10.2012].

Wprowadzenie, [w:] *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniem słuchu*, Lublin 2006, s.7).

Uczestnictwo w dramacie głuchego jest niezwykle i trudnym wydarzeniem, wymaga miłości i poświęcenia (D. Zielińska-Dryl, *Osoba niesłysząca jako wyzwanie*, [w:] *Nie głos, ale słowo...*, s. 49).

Nie zdajemy sobie zupełnie sprawy, do jakiego stopnia zubożona jest rzeczywistość poznawana przez człowieka głuchego i jak on ją sobie niewiernie w wyobraźni odtwarza, [...] wszystkie odgłosy budzącego się dnia [...] zupełnie giną [...], różne odgłosy zwierząt domowych, śpiew ptaków, poranne nawoływania, szum drzew, brzęczenie owadów w powietrzu [...], mowa ludzka, z całym jej bogactwem treściowym i zabarwieniem emocjonalnym — orientująca w sytuacji życiowej (M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1989, s. 161).

Głusi są mało krytyczni w stosunku do siebie, długo są nieświadomi niekorzystnej sytuacji, w jakiej stawia ich brak słuchu, często w ogóle nie zdają sobie sprawy ze znaczenia i wartości słuchu dla człowieka (I. Kaiser-Grodecka, *Wybrane zagadnienia surdopsychologii*, [w:] *Psychologia defektologiczna*, pod red. A. Wyszynskiej, Warszawa 1987, s. 78).

Przytoczone powyżej cytaty pochodzą z podręczników dla osób, które będą być może w przyszłości pracowały z G/głuchymi. Pokazują one głuchotę znów z perspektywy słyszącej większości, w której skład wchodzi również autorytety i specjaliści, specjalistki zajmujący się głuchotą i tworzący na jej temat eksperckie opinie, jak widać, czasem mocno krzywdzące. Przytaczam je, bo to przykłady **audyzmu** — zjawiska, które dokładniej opisuję poniżej.

Audyzm — definicja pojęcia, źródła, konsekwencje

Przygotowując się do przeprowadzenia warsztatu, zwróciłam uwagę na pojęcie **audyzmu** (*audio* — z języka łac. słuchać). To termin ważny z antydyskryminacyjnej perspektywy, opiera się bowiem na patrzeniu na G/głuchych przez pryzmat relacji mniejszość—większość i narzucania norm. Razem z takimi tematami, jak *Kultura Głuchych* czy historia emancypacji tej społeczności, dopiero wchodzi do ogólnego użycia, póki co jako zjawisko nowe, pozostając mało popularne i słabo opisane w literaturze, szczególnie polskiej.

Poszukując informacji na temat audyzmu, można dotrzeć do książki profesora Harlana Lane’a *Maska dobroczynności, deprecjacja społeczności głuchych*³⁸. Autor zapożyczył termin od Głuchego pedagoga i autora książek Toma Humphriasa, którego uważa się za twórcę

38 Harlan Lane, dz. cyt.

tego pojęcia. Lane zdefiniował audyzm jako *zajmowanie się ludźmi głuchymi i [...] przygotowywanie na ich temat kategoriycznych orzeczeń, opisywanie ich, wyrażanie autorytatywnych opinii, a w niektórych przypadkach nawet decydowanie o tym, gdzie mają mieszkać*³⁹.

Ogólnie termin ten oznacza „rządzenie się” słyszących osób w świecie, w tym w świecie G/głuchych; to sposób utrzymywania dominacji, dokonywania restrukturyzacji i sprawowania władzy przez słyszących nad społecznością G/głuchych; narzucanie G/głuchym praw, obowiązków, sądów, poglądów na ich własny temat; podejmowanie decyzji w ich imieniu. Można powiedzieć, że jest to dyskryminacja G/głuchych w różnych aspektach: psychologicznym, kulturowym czy językowym.

Audyzm jako forma dyskryminacji G/głuchych przez słyszących pozostaje zjawiskiem kontrolersyjnym, gdyż deprecjonuje dorobek naukowy i podważa szanowane autorytety w dziedzinie głuchoty (ujmowanej w perspektywie głównie medycznej).

Doprecyzowując, termin ten dotyczy osób, które zajmują się zawodowo problemami niesłyszących, mających wpływ na sytuację G/głuchych, a traktujących ich przedmiotowo, jak osoby o niższym poziomie intelektualnym, niesamodzielne i bezradne. Na ogół nie mają one z G/głuchymi bezpośredniego kontaktu, nie znają języka migowego⁴⁰. Mogą to być zatem dyrektorzy i dyrektorki szkół dla G/głuchych, autorzy i autorki programów kształcenia dorosłych G/głuchych, eksperci i ekspertki w dziedzinie poradnictwa dla G/głuchych, tłumacze i tłumaczki, audiologowie i audiolożki, logopedzi i logopedki, otolodzy i otolożki, psychologowie i psycholożki, psychiatry i psychiatrki, bibliotekarze i bibliotekarki, badacze i badaczki, pracownicy i pracownice socjalni, specjaliści i specjalistki od protez słuchowych i inni. Osoby, które popierają audyzm i propagują go (świadomie lub nie), nazywa się audystami lub audystkami. Akceptują oni jedynie to, co pozostaje w zgodzie z tzw. „psychologią głuchego”, czyli ogólną, stereotypową i tworzoną przez słyszących specjalistów i specjalistki charakterystyką głuchych. Przykłady „psychologii głuchego” możemy znaleźć w książce Lane’a:

Tabela 1. Niektóre cechy przypisywane osobom głuchym w literaturze fachowej⁴¹

Spoleczne	Poznawcze	Behawioralne	Emocjonalne
zależny od podziwiania go aspoeczny dziecięcy klanowy współzawodniczący	zubożone myślenie pojęciowe konkretny wahający się egocentryczny słabo eksternalizowany	agresywny dwupłciowy świadomy hedonistyczny impulsywny bez inicjatywy	bez lęków depresyjny zaburzony emocjonalnie niedojrzały emocjonalnie

39 Tamże, s. 68.

40 Forum Deaf Poland, wątek *Ważne definicje*, <http://www.deaf.pl/index.php/topic,8264.0.html> [dostęp: 10.10.2012].

41 Harlan Lane, dz. cyt., s. 60.

słaba świadomość łatwowiezny zależny niepodporządkowany nieodpowiedzialny izolowany niedorozwinięty moralnie sztywny w pełnieniu różnych funkcji nieśmiały uległy poddający się łatwo sugestii nieuspołeczniiony	słabo zinternalizowany słaby wgląd w siebie bez introspekcji brak języka ubogi język nieprzystosowany do zajęć mechanicznych naiwny ograniczone rozumowanie mało świadomy siebie przenikliwy nie myślący jasno nieświadomy nieinteligentny	słabo zainteresowany opóźniony rozwój ruchowy osobowość słabo rozwinięta zaborczy sztywny powłóczący nogami uparty podejrzliwy nieufny	bez empatii wybuchowy podatny na frustrację rozdrażniony zmienny nastrój neurotyczny paranoidalny pasjonat reakcje psychotyczne poważny zależny od temperamentu nieczuły
--	--	--	--

Z zaprezentowanego opisu wyłania się obraz człowieka głuchego, widzianego oczami doświadczonego praktyków i naukowców: [...] *izolowanego społecznie, słabego intelektualnie, impulsywnego i niedojrzałego emocjonalnie*⁴².

Jest to wizerunek bulwersujący i mocno negatywny, pełen niekonsekwencji i sprzeczności w podawanych opisach. Taki obraz osoby głuchej pojawił się już wcześniej przy przytoczonych przeze mnie przykładach z polskich publikacji i w wypowiedziach osób badanych przez Elżbietę Woźnicką – widać więc, że jest on niestety powszechny.

Paternalizm

Źródeł audyzmu możemy dopatrywać się w paternalistycznym podejściu do osób G/głuchych. To precyzyjnie funkcjonujący system, w którym słyszący – grupa większościowa, sprawująca władzę, decyduje o potrzebach G/głuchych (grupy kontrolowanej) oraz sposobach ich regulowania i zaspokajania. Lane pisze:

Paternalizm słyszących rozpoczyna się od niewłaściwej percepcji, ponieważ nakłada swój obraz znanego świata ludzi słyszących na nieznaną światu ludzi głuchych. [...] Upatruje swoje zadania w „ucywilizowaniu” swoich podopiecznych, czyli przywróceniu głuchych społeczeństwu. [...] Nie rozumie struktury i wartości społeczności głuchych. Ludzie słyszący sprawujący pieczę nad sprawami dzieci i dorosłych głuchych, nie znają najczęściej osób głuchych i wcale nie chcą ich poznać. Nie mogą zrozumieć głuchych takimi, jakimi są w rzeczywistości, tworzą sobie ich wyobrażenia na własny użytek, zgodnie z ich własnymi doświadczeniami i potrzebami⁴³.

42 Tamże, s. 59.

43 Tamże, s. 61.

Przejawem paternalizmu wobec środowiska G/głuchych jest postawa audysty, audystki wyrażająca się w ciągłej kontroli, „udzielaniu pomocy”, zastępowaniu lub wyręczaniu tych osób w codziennym życiu oraz decydowaniu za nich w imię przekonania, że osoby niesłyszące nie są w stanie stanąć o sobie i samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Tworzy to bardzo niebezpieczną relację: dobroczyńcy–beneficjenci, opartą na ściślejszej współzależności i nierówności. Dobroczynca jest „z zewnątrz”, przekonany o zasadności swoich działań i wyższości swojej racji i stanowiska, sam stawia bariery – nie może uczestniczyć w Kulturze Głuchych, bo sam jej zaprzecza! Zakłada, że społeczność G/głuchych jest gorsza i wymaga naprawy, oraz że metody naprawcze, które stosuje, są darem, za który „beneficjenci” powinni być wdzięczni.

Wyraźnie widać też sprzeczne interesy środowiska słyszących i Głuchych. Ci pierwsi chcą dominować nad tymi drugimi, a ci drudzy z kolei chcą zachować swoją autonomię. Budzi to frustrację, opór i wzajemną niechęć. Głusi czują się kontrolowani i represjonowani, a słyszący zrzucają odpowiedzialność za swoje niepowodzenia na polu rehabilitacji głuchych na biologiczną niższość swojego „beneficjenta”, szukają przyczyn klęski swych działań w głębokości wad, jakie podjęli się „skorygować” czy wyeliminować⁴⁴.

Kolonializm

Harlan Lane zwrócił uwagę na duże podobieństwo i powiązanie audyzmu z kolonializmem i rasizmem. Definiując kolonializm jako *formy dominacji kulturowej, które łączą się z ujarzmianiem fizycznym ludzi pozbawionych znaczenia, z narzucaniem obcego języka i obyczajów, z regulacją działań wychowawczych zgodnie z celami kolonizatora*⁴⁵, Lane wskazuje na analogie pomiędzy sytuacją rdzennych mieszkańców np. Afryki albo innymi grupami mniejszościowymi a G/głuchymi. Badając literaturę kolonialną, zauważył, że kolonizatorzy i audyści mają podobne zdanie o swoich „podopiecznych”: [...] są *niekompetentni pod względem społecznym, poznawczym, behawioralnym i emocjonalnym*⁴⁶. Przywołuje też przykłady gorszego traktowania dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych i porównuje to z podobnymi zachowaniami w stosunku do dzieci głuchych⁴⁷.

Oto kilka przykładów „kolonializmu” osób słyszących:

- **Nieuznawanie języka migowego za język** – negowanie i deprecjonowanie go przez słyszących (np. poprzez wypowiedzi typu: *to pantomima, zbiór prymitywnych gestów, jest ubogi, jest agramatyczny*); zabranianie używania go i zmuszanie G/głuchych

44 Tamże, s. 63.

45 Tamże, s. 54.

46 Tamże, s. 61.

47 Tamże, s. 83–84.

do nauki mówienia (długie okresy w historii G/głuchych, kiedy w ramach rozmaitych rozporządzeń w szkołach dla G/głuchych nie było G/głuchych nauczycieli, nie uczyli się języka migowego, karano za porozumiewanie się w tym języku, wiązano dzieciom G/głuchym ręce itp., a oralizm uznawano za jedyną słuszną doktrynę, zgodnie z którą osoba G/głucha powinna uczyć się mówić, czytać z ust; posługiwanie się językiem migowym stanowiło natomiast barierę utrudniającą zdobycie tych umiejętności i należało go zakazać).

- **Przymusowa asymilacja i akulturacja Głuchych** – brak uznania tej społeczności przez większość za odrębną grupę z własną tożsamością i dorobkiem kulturowym oraz prawem do autonomii. Zmuszanie do uczestnictwa w kulturze słyszących (język mówiony jako nadrzędna forma komunikacji, ukryty, represyjny program edukacyjny dla dzieci G/głuchych, brak wzorców – G/głuchych nauczycieli i nauczycielek, bohaterów i bohatererek, przedstawicieli w mediach, kulturze itp.).
- **Ograniczanie i łamanie podstawowych praw człowieka, dyskryminacja** – w książce Harlana Lane’a można znaleźć opisy drastycznych eksperymentów na dzieciach dokonywanych w celu „odnalezienia przyczyn głuchoty” i „przywrócenia słuchu”. Praktyki takie wspierała i legitymizowała aktywność znanych ludzi, np. Aleksandra Gramma Bella z jednej strony cenionego za „zasługi dla głuchych”, z drugiej – zwolennika eugeniki, postulującego m.in. wprowadzenie ustawy zabraniającej głuchym zawierania małżeństw i przymusową kastrację. Zabiegi kastracyjne i ubezplodnianie głuchych dzieci było w pewnym okresie zjawiskiem powszechnie stosowanym jako działania prewencyjne i represyjne.
- **Medykalizacja głuchoty, przemoc biologiczna (medyczna i chirurgiczna)** – propagowanie idei wszczepiania implantu jako recepty na „przywrócenie” do świata słyszących, na „naprawienie” osoby głuchej⁴⁸. Nie zawsze jednak implant pomaga poprawić słuch, natomiast jest to ingerencja chirurgiczna, inwazyjny zabieg operacyjny, który doprowadza do nieodwracalnych zmian i uszkodzeń w układzie słuchowym. Zdarza się, że zabiegu dokonuje się na małych dzieciach, co zdaniem specjalistów warunkuje naukę mówienia. Na słyszących rodzicach wywierana jest silna presja, aby zdecydowali się na zaimplantowanie dziecka. To dla nich trudna sytuacja – przeżywają silne emocje związane z głuchotą swojego dziecka, z którą najczęściej nie mieli wcześniej żadnej

48 Wiąże się to ściśle z utworzonym przez Michela Foucaulta pojęciem tzw. bio-władzy, czyli systemu kontroli nad ciałem człowieka, opartej na regulacyjnej technologii, tworzonej przez władzę i wiedzę, gdzie stosuje się ciągłe działania korekcyjne oparte o skomplikowane procedury. Kwalifikowanie, mierzenie, hierarchizowanie, ocenianie, systematyzowanie itp. służą tworzeniu określonych norm i wzorców, formowaniu uległego ciała, aby mogło być odpowiednio podporządkowane, wykorzystywane, przekształcane. Celem jest zapobieganie i poprawianie wszelkich dewiacji, odchyżeń od ustalonych kryteriów, norm, wyznaczonych wzorców. Bio-władza rozciąga się na wiele dziedzin naszego życia. Harlan Lane, dz. cyt., s. 116.

styczności. Szukają wtedy informacji i rady właśnie u specjalistów. Dla zdezorientowanych, przestraszonych sytuacją ludzi, którzy potrzebują wsparcia, argumenty autorytetów są postrzegane jako ostateczne i nieweryfikowalne, a ci stwarzają rodzicom fałszywe często nadzieje, że dziecko nie będzie należało do obcej kulturowo i językowo grupy mniejszości. Harlan Lane nazywa to siłą potrójnego autorytetu (kontrola psychometryczna, pedagogiczna i chirurgiczna)⁴⁹. Środowisko specjalistów współpracuje ze sobą, bo ma wspólnego „klienta”. Osoba G/głucha w swoim życiu spotyka wielu ekspertów z różnych dziedzin, takich jak: audiologia, otologia, logopedia, rehabilitacja mowy, pedagogika, surdopedagogika, psychologia, lingwistyka, chirurgia, protetyka itd. Zarówno Lane, jak i Sacks zwrócili uwagę na ekonomiczną stronę tej relacji. [...] Ów kolonialny w swej naturze przemysł nie może istnieć bez klienta. To przynoszący społeczeństwu słyszących miliardowe zyski przemysł, i jeśli niesłyszące osoby nie będą w tym uczestniczyć, cała struktura się rozpadnie⁵⁰.

- **Patologizacja głuchoty i postrzeganie jej z perspektywy niepełnosprawności** to postawienie G/głuchych w skomplikowanej sytuacji i konflikcie pomiędzy wiarą w pewne idee (szacunek dla własnej odrębności jako mniejszości i dążenie do autonomii) a pragmatyzmem (przywileje – pozorne – przyznawane na podstawie orzeczenia o niepełnosprawności, które uzależniają i podporządkowują). Harlan Lane określił to sytuacją podwójnego wiązania⁵¹. Jednym ze sposobów narzucania tożsamości i doprowadzania do jej zinternalizowania jest warunkowe nagradzanie za przyjmowanie tej tożsamości. Tworzy się paradoksalna sytuacja uwikłania, bo ludzie G/głusi muszą występować jako niepełnosprawni i doświadczać ableizmu, aby mogli funkcjonować w społeczeństwie i uczestniczyć w decydowaniu i kierowaniu sprawami, które ich dotyczą.

III. Rekomendacje

Ostatnia część artykułu zawiera informacje praktyczne, które mogą być użyteczne w trakcie planowania oraz realizacji działań edukacyjnych w tej tematyce. To krótki zbiór rekomendacji odnoszących się do pracy w grupie, w której są osoby zarówno słyszące, jak i G/głuche. Zakres tematów dotyczących G/głuchych przybliżony powyżej może być użyteczną podstawą wiedzą, zarówno do przeprowadzenia warsztatu antydyskryminacyjnego, jak i warsztatu z obszaru wrażliwości międzykulturowej (Kultura Głuchych).

W mojej opinii, jednym z kluczowych celów warsztatu powinno być zwrócenie uwagi na sytuację osób Głuchych w kontekście problemu dyskryminacji G/głuchych przez słyszących

49 Tamże, s. 259.

50 Olivier Sacks, dz. cyt., s. 213.

51 Harlan Lane, dz. cyt., s. 237.

oraz przedstawienie społeczności Głuchych jako odrębnej mniejszości językowej i kulturowej wraz z jej niezbywalnym prawem do autonomii i emancypacji.

Propozycja tematów do poruszenia podczas warsztatu i przykłady ćwiczeń

Pretekstem do rozpoczęcia dyskusji może być pokazanie perspektywy osoby Głuchej poprzez przedstawienie przykładowej sytuacji z życia (metoda *case study*: przykłady trudności w codziennym życiu – na rozmowie rekrutacyjnej, w sklepie, w banku, u lekarza, w pracy, w urzędzie pracy itp.). Można wyświetlić film lub program informacyjny bez dźwięku i napisów, aby pokazać codzienną perspektywę osoby korzystającej z publicznej telewizji, która nie słyszy albo słyszy słabo.

Poruszając temat tożsamości pierwotnej i wtórnej, warto zgłębić zagadnienie tożsamości osoby G/głuchej – to szeroki temat i ciekawe zagadnienie z perspektywy antydyskryminacyjnej. Kolejny problem do poruszenia może stanowić kwestia postrzegania i definiowania głuchoty przez pryzmat grupy większościowej, jaką stanowią osoby słyszące, i konsekwencje, jakie z tego wynikają – stereotypy na temat G/głuchych oraz dyskryminacja. Warto podać konkretne przykłady na dyskryminację G/głuchych przez słyszących.

Warto zachęcić grupę do rozważenia tych problemów i omówić te kwestie dokładnie, zwłaszcza w przypadku, kiedy z ust osób uczestniczących padną zdania typu: *głusi są ciągle niezadowoleni, roszczeniowi, nie chce im się pracować* itp. Warto pokazać wtedy, z jakiej perspektywy wygłaszane są te opinie i odwołać się do sytuacji osób Głuchych (rynek pracy, edukacja itp.).

Aby uniknąć sytuacji, w której przykre i stereotypizujące sformułowania o G/głuchych wychodzą od samych osób uczestniczących (tym bardziej, że na sali mogą być Głuche osoby), można zastosować następujące rozwiązanie: osoby uczestniczące otrzymują do przeczytania fragment książki Harlana Lane'a, gdzie autor przeanalizował szereg publikacji z zakresu literatury fachowej i sporządził zestawienie cech opisujących osobę głuchą oczami tychże fachowców (tabela zaprezentowana w części wiedzy tej publikacji). Później możemy zaprosić do dyskusji o tym, jakie jest źródło takich opinii i co można zrobić, aby wyeliminować stygmatyzujący i deprecjonujący wizerunek osoby głuchej.

Jeżeli warsztat antydyskryminacyjny będzie dedykowany osobom na co dzień pracującym z G/głuchymi i dla G/głuchych, to pojęcie audyzmu oraz jego źródła i konsekwencje powinny być omówione w dogłębny sposób. Autorefleksja prowadząca do zobaczenia w sobie audysty lub audystki może budzić jednak różne reakcje i tworzyć trudną sytuację szkoleniową. Mogą pojawić się sformułowania zaprzeczające i usprawiedliwiające: *Ja znam głuchych – pracuję z nimi, więc wiem, co jest dla nich najlepsze; Oni są niesamodzielnymi, nie poradzą sobie bez mojej pomocy; Przecież chcą dobrze; Lubię głuchych, przyjaźnię się z nimi, więc załatwiam za nich różne sprawy i podejmuję w ich imieniu decyzje, których oni nie potrafią podjąć*. W odpowiedzi na takie stwierdzenia można poszukać mechanizmu stojącego

za daną postawą czy opinią (wykluczanie, deprecjonowanie, paternalizm) oraz pokazać konsekwencje takiego stosunku do osób G/głuchych.

Warsztat może być również dobrą okazją do zastanowienia się nad następującą kwestią: *z jakich powodów osoby w nim uczestniczące podjęły się pracy z i na rzecz G/głuchych, jaka jest moja motywacja do tej pracy? Osoby uczestniczące mogą też sobie postawić pytanie: Jaką ja postawę prezentuję wobec osób Głuchych?* To trudne pytania, wymagające indywidualnej pracy i osobistej refleksji.

Ważne zagadnienia związane z wiedzą o Głuchych:

- różne podejścia do głuchoty (medyczne, lingwistyczno-kulturowe, społeczno-funkcjonalne),
- głuchota jako złożone i wieloaspektowe zjawisko (niedosłyszający, głusi, z aparatem, z implantem, migający, niemigający, mówiący, niemówiący),
- historia Głuchych (ważne tematy, takie jak: różne postrzeganie Głuchych przez słyszących w różnych okresach, np. eugenika Abrahama Bella, eksperymenty na dzieciach głuchych, zakazywanie migania w szkołach, emancypacja Głuchych – strajk na Uniwersytecie Gallaudeta⁵²),
- reakcje G/głuchych na słyszących (różne, zależne od sytuacji i kontekstu, sytuacji życiowej i świadomości danej osoby – nie wszyscy głusi chcą się integrować i mają do tego prawo, słyszący też muszą się „dopasować” do Głuchych, „pies rodzinny”⁵³),
- problem audyzmu, oralizmu, defizmu, pojęcie „psychologia głuchego”,
- język Głuchych jako pierwszy naturalny język, PJM a SJM, Głusi jako mniejszość językowa,
- Kultura Głuchych (np. humor, twórczość, działalność naukowa, społeczna, znane Głuche osoby, stowarzyszenia, literatura, film) – dużo informacji można znaleźć w zakładkach tematycznych na portalu www.deaf.pl,
- informacje o źródłach wiedzy o G/głuchych: strony www, fora dyskusyjne, literatura naukowa,
- przykłady przełamujące dyskryminację⁵⁴,

52 W 1988 roku kilkudniowe protesty studenckie doprowadziły do powołania na stanowisko rektora uczelni osoby Głuchej, wydarzenie to zwróciło uwagę społeczeństwa na sytuację i problemy głuchej społeczności.

53 Sytuacja opisywana przez Głuchych, którzy w towarzystwie osób słyszących są tylko biernymi uczestnikami i uczestniczkami, sytuacja powszechna w słyszących rodzinach z Głuchym dzieckiem, gdzie dziecko nie wie i nie rozumie, co się dzieje dookoła.

54 Przykłady dobrych praktyk z obszaru rynku pracy można znaleźć np. na stronie www.glusi.org, z obszaru edukacji [w:] Małgorzata Czajkowska-Kisil, *Niepełnosprawność słuchowa jako przesłanka dyskryminacji*, Tekst opracowany na seminarium specjalistyczne pt. *Niepełnosprawność wzrokowa, wzrokowo-słuchowa i niepełnosprawność słuchowa jako przesłanki dyskryminacji*,

- przykłady na to, co łączy G/głuchych i słyszących, oraz na to, co odróżnia Głuchych od innych grup.

Metody pracy:

- warto zadbać o to, aby pracować w grupach lub parach mieszanych, złożonych z osób słyszących i Głuchych, jeśli decydujemy się na pracę w grupach, zespołach lub parach (chyba, że ćwiczenie wyraźnie wymaga innego podziału),
- dobrą metodą do pracy w części integracyjnej zajęć są scenki lub pantomima – to forma ekspresji, gdzie wszyscy mają równe szanse,
- bardzo ważne są materiały wizualne – warto o nie zadbać, np. film z napisami bądź z symultanicznym tłumaczeniem, prezentacja, treści i polecenia zapisane na tablicy itp.),
- aby nie stygmatyzować osoby Głuchej dopytywaniem i tłumaczeniem na forum, można podejść i zapytać, czy polecenie jest dla niej zrozumiałe i ewentualnie wyjaśnić.

Wskazówki organizacyjne:

Cenne jest, kiedy warsztat czy działanie edukacyjne na temat G/głuchych prowadzi znająca się na tematyce antydyskryminacyjnej osoba Głucha, innym dobrym rozwiązaniem jest też para trenerska, gdzie jedna osoba jest Głucha, a druga słysząca. Będzie to jednocześnie wiarygodne i empowermentowe.

Warto zadbać o potrzeby osób uczestniczących na etapie projektowania warsztatu, np. w ankiecie badającej potrzeby – to dobra okazja, by uzyskać informację, czy osoba uczestnicząca chce korzystać ze wsparcia tłumacza lub tłumaczki.

Przestrzeń powinna być zaadoptowana do potrzeb (głównie komunikacyjnych) osób G/głuchych. Oznacza to, że:

- sala powinna być duża i przestronna, dobrze oświetlona tak, aby osoby G/głuche miały dobrą widoczność,
- wszyscy muszą być dla siebie dobrze widoczni, należy pamiętać o tym, aby nie wchodzić pomiędzy tłumacza lub tłumaczkę, a osobę G/głuchą,
- powinno się ograniczyć elementy wizualnie rozpraszające uwagę (np. migająca prezentacja przy jednoczesnym mówieniu) oraz unikać mówienia w hałasie (np. muzyka w tle),
- należy pamiętać, że osoby prowadzące nie powinny stawać pod światło.

w ramach Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji, http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnos_sluchowa_mczajkowska-kisil.pdf [dostęp: 10.10.2012].

Osoba prowadząca powinna zadbać o kilka aspektów komunikacji:

- to ona ma za zadanie dopilnować, aby nie mówiło kilka osób jednocześnie,
- nie powinno się krzyczeć ani podnosić głosu,
- ważny jest kontakt wzrokowy – nie należy odwracać głowy, zasłaniać twarzy rękoma itp.,
- zwracając się do osoby Głuchej, należy patrzeć na nią, nie na osobę tłumaczącą,
- warto stosować język wrażliwy, unikać deprecjonujących sformułowań i przeformułować nieadekwatne pytania lub polecenia, np. zamiast pytania Czy słyszeliście o ... ? zapytać: Czy zetknęliście się z ...?,
- warto ograniczyć ekspresję, np. nie chodzić często po sali, ograniczyć gestykulację, mieć stabilną postawę ciała.

Jeśli chodzi o tłumaczenie w trakcie warsztatu, to warto pamiętać, by:

- do tłumaczenia zaprosić osobę doświadczoną, której zadaniem jest sprawne, adekwatne i szybkie tłumaczenie, czyli przekazywanie w języku migowym tego, co usłyszy,
- warto, aby tłumacz lub tłumaczka była osobą mającą wiedzę związaną z tematyką warsztatu,
- warto konsultować z Głuchymi wybór tłumacza lub tłumaczki – lepiej znają środowisko,
- można zakontraktować kilka zasad ułatwiających współpracę z tłumaczem lub tłumaczką:
 - osoba tłumacząca nie powinna brać udziału w dyskusji czy ćwiczeniu i wyrażać własnych opinii;
 - osoba tłumacząca może dopytać obie strony (osoby prowadzące i osoby uczestniczące), aby upewnić się, czy dobrze je rozumiała – zasada ta powinna działać w dwóch kierunkach;
 - powinno się mówić w takim tempie, aby osoba tłumacząca miała czas „przemigać”,
 - należy dbać o to, by migąta tylko jedna osoba, czyli osoba tłumacząca (nawet jeśli osoba prowadząca zna język migowy, nie powinna pełnić dwóch ról),
- ważne, aby w kontrakcie umówić się z grupą i osobą tłumaczącą na dyskrecję. Często osoby tłumaczące, jak na przykład CODA⁵⁵, czyli słyszące dzieci G/głuchych rodziców, są mocno związane ze społecznością, stąd zasada dyskrecji daje G/głuchym uczestnikom i uczestniczkom poczucie bezpieczeństwa, że treści wypowiedziane podczas warsztatu lub spotkania nie „wypłyną w środowisku” .

Więcej informacji na temat tego, jak zachować się w obecności osoby G/głuchej, można znaleźć np. w poradniku *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niesłyszących i głuchych* wydanym przez Polski Związek Głuchych. Publikacja ta zawiera również podstawowe słowa i zwroty w języku migowym. Użyteczną wiedzę do przygotowania i zastosowania na warsztacie z zakresu ableizmu oraz perspektywy trenerskiej w tym obszarze można znaleźć również w rozdziale *Rodzaje dyskryminacji. Ableizm*, opracowanym przez Magdalenę Dunaj i Annę Kowalską i opublikowanym w podręczniku *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* pod redakcją Mai Branki i Dominiki Cieślukowskiej.

Bibliografia:

- Cohen Judy, *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, <http://www.zospp.pl/files/Savoir-vivre.pdf> [dostęp: 20.10.2012].
- Czajkowska-Kisil Małgorzata, *Niepełnosprawność słuchowa, jako przesłanka dyskryminacji*, Tekst opracowany na seminarium specjalistyczne pt. *Niepełnosprawność wzrokowa, wzrokowo-słuchowa i niepełnosprawność słuchowa, jako przesłanki dyskryminacji w ramach Specjalistycznej Szkoły Facylitacji Społecznej na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji*, http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnos_sluchowa_mczajkowska-kisil.pdf [dostęp: 10.10.2012].
- Doroszewska Janina, *Pedagogika specjalna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1989.
- Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
- Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, pod red. Danuty Grojewskiej, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2009.
- Lane Harlan, *Maska dobroczynności, deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.
- Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, pod red. Barbary Szczepankowskiej, Jerzego Mikulskiego, Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999.
- Sacks Olivier, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, Zys i S-ka, Poznań 1990.
- Sak Mariusz, *4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II. Podręcznik dobrych praktyk*, PFRON, Warszawa 2012.
- Tomaszewski Piotr i in., *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niedosłyszących i głuchych*, Polski Związek Głuchych Zarząd Główny, Warszawa 2010.
- Tomaszewski Piotr, *Polski Język Migowy – mity i fakty. Poradnik Językowy*, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, pod red. Elżbiety Woźnickiej, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2011.

55 CODA – skrót od ang. Children/Child of Deaf Adults.

Strony internetowe:

www.deaf.pl

www.onsi.pl

www.glusi.org.pl

www.glusi.pl

www.fundacjaikon.pl

Magdalena Grabowska

Trenerka, edukatorka i pedagożka. Absolwentka podyplomowych studiów zarządzania zasobami ludzkimi. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Ukończyła cykl szkoleniowy „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami – edukacja antydyskryminacyjna i genderowa”, uprawniający do prowadzenia działań edukacyjnych w tej tematyce. Absolwentka Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego, którego ukończenie uprawnia do działań trenerskich w obszarze związanym z tematyką gender i antydyskryminacji. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi (m.in. Centrum Praw Kobiet, Polski Związek Głuchych) i firmami. Prowadzi m.in. szkolenia i warsztaty z zakresu umiejętności interpersonalnych, równościowe i antydyskryminacyjne. Zajmuje się promocją kampanii społecznych i działaniami empowermentowymi oraz rynkiem pracy – pracuje w obszarach związanych z rekrutacją oraz aktywizacją zawodową, także dla osób zagrożonych wykluczeniem. Interesują ją zagadnienia związane z zarządzaniem różnorodnością w firmie i organizacji.

Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa

Wprowadzenie

Do napisania referatu skłoniły mnie trudności, jakie napotkałam, współprowadząc warsztaty dotyczące dyskryminacji krzyżowej dla kobiet z niepełnosprawnościami. W czasie warsztatów odkryłam, że sposób, w jaki mówię o dyskryminacji ze względu na płeć, bywa nieadekwatny do doświadczenia uczestniczek. Okazało się, że moje rozumienie gender często nie pokrywa się z rozumieniem uczestniczek, że nasza wiedza oraz doświadczenia są różne. Po dyskusjach ze współprowadzącą, która jest kobietą z niepełnosprawnością ruchową, i dalszej lekturze opracowań na temat niepełnosprawności i dyskryminacji krzyżowej, przybliżyłam się trochę do zrozumienia powodów moich trudności.

Poniżej przedstawiam najważniejsze, moim zdaniem, aspekty problemu, na które warto zwrócić uwagę w kontekście warsztatów genderowych, których uczestniczkami są kobiety z różnymi stopniami i rodzajami sprawności. Myślę, że ten kierunek można również wykorzystać, przygotowując się do innych warsztatów typu *gender+*, np. dotyczących płci i orientacji seksualnej, pochodzenia etnicznego, wieku. W artykule sygnalizuję jedynie wybrane dylematy oraz proponuję w formie rekomendacji kilka sposobów na dostosowanie warsztatów genderowych do potrzeb i doświadczeń kobiet z niepełnosprawnościami.

Oczywiście kobiety z niepełnosprawnościami stanowią grupę bardzo różnorodną, wewnątrz której istnieje całe spektrum doświadczeń i poglądów. Na potrzeby niniejszego referatu przedstawiam jednak uproszczony obraz problemu, przeciwstawiając spojrzenie kobiet z niepełnosprawnościami na kwestię gender optyce kobiet sprawnych.

Dyskryminacja krzyżowa

Koncepcja dyskryminacji krzyżowej (z ang. *intersectional*) zakłada, że zarówno elementy tożsamości, jak i doświadczenie opresji i dyskryminacji nie funkcjonują oddzielnie dla każdej przesłanki, ale krzyżują się, splatają, tworząc w przypadku każdej osoby nowy system. I tak – kobiety z niepełnosprawnościami nie doświadczają dyskryminacji ze względu na płeć w taki sposób, jak kobiety sprawne, a dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność tak,

jak mężczyźni z niepełnosprawnościami. W ich sytuacji te dwa elementy doświadczenia dyskryminacji tworzą część wspólną, stanowiąc o ich unikalnym położeniu. Oczywiście istnieje także wspólne doświadczenie z wyżej wymienionymi grupami. Pewne aspekty dyskryminacji ze względu na płeć kobiety z niepełnosprawnościami mogą podzielać z kobietami sprawnymi, a pewne aspekty dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność mogą być wspólne zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn z niepełnosprawnościami. Jednak w ramach tych przecięć dochodzi również do konfliktów i sprzecznych interesów, których pominięcie sprawia, że obraz dyskryminacji jest niepełny. Zatem analizując doświadczenie dyskryminacji kobiet z niepełnosprawnościami, należy brać pod uwagę krzyżowość zarówno na poziomie tożsamości (gender i niepełnosprawność nie są tu „osobnymi kawałkami tortu”, ale się nakładają), jak również samą krzyżowość dyskryminacji i jej spotęgowane oraz zindywidualizowane przez tę krzyżowość konsekwencje.

Warsztat genderowy – założenia

Prowadząc warsztat genderowy, zgodnie z dominującym w temacie ujęciem, kieruję się zazwyczaj następującymi założeniami:

1. Większość kobiet i dziewczynek doświadcza podobnej socjalizacji do roli kobiet (gender) – kobieta ma być cicha, grzeczna, bierna, troskliwa, empatyczna, stać się matką, żoną, opiekunką, która będzie prowadzić dom oraz zajmie się dziećmi, gdyż jest do tego „naturalnie” przysposobiona.
2. Wszystkie kobiety i dziewczynki mają lub powinny mieć wspólny interes w tym, aby przeciwstawić się społecznym oczekiwaniom i normom wymienionym w punkcie 1.
3. Ruch feministyczny, walcząc ze stereotypowym postrzeganiem ról płciowych, działa na rzecz wszystkich kobiet.

Niektóre z powyższych założeń mogą być błędne w odniesieniu do doświadczenia i potrzeb kobiet z niepełnosprawnościami, co wykażę w dalszej części referatu.

Socjalizacja

O socjalizacji do roli osoby niepełnosprawnej pisze Lidia Marszałek¹:

Niepełnosprawni od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, socjalizowani do roli osoby niepełnosprawnej, od najmłodszych lat kształtują w sobie dyspozycje, wyznaczające ich możliwości i umiejętności społecznego funkcjonowania. W toku

uspołeczniania „wdrukowuje się” im modele i wzory postępowania, oparte głównie na biernym poddaniu się oddziaływaniom ekspertów i opiekunów i wycofaniu ze standardowych ról społecznych. Jednostkom tym wpaja się więc przekonanie, że są niezdolne do udziału w życiu społecznym, co w połączeniu z wymuszoną akceptacją narzuconych przez otoczenie ograniczeń wywołuje faktyczne ograniczenie własnej aktywności życiowej osoby niepełnosprawnej, przyzwolenie na wyznaczoną przez innych rolę społecznego outsidera.

Kobiety i dziewczynki z niepełnosprawnościami mogą doświadczać innej socjalizacji niż kobiety i dziewczynki sprawne. Początki są wspólne – od każdej dziewczynki oczekuje się, by była cicha, grzeczna, bierna. Zestaw takich cech jest jednak wyjątkowo oczekiwany w przypadku dziewcząt z niepełnosprawnością. Skoro ich niepełnosprawność sama w sobie jest przez ich opiekunki, opiekunów postrzegana jako ciężar, oczekują oni, by podopieczna „nie dokładała więcej kłopotów” przejawami swej niezależnej czy niepokornej osobowości. Gdy dochodzi do fazy dojrzewania i wpajania dziewczętom normy „troskliwej, empatycznej matki, żony, opiekunki”, kobiety sprawne i z niepełnosprawnościami przestają podlegać tej samej socjalizacji. W społecznym odbiorze kobieta z niepełnosprawnością nie może, nie powinna lub „nie nadaje się” do bycia matką i opiekunką, a także – partnerką seksualną. O ile zatem kobiety sprawne są wypychane do genderowej „klatki”, z której mogą chcieć się wydostać, o tyle dla części kobiet z niepełnosprawnością „klatka” ta jest niedostępna i może stanowić swego rodzaju „obiekt pożądania”. Można zatem powiedzieć, że kobiety z niepełnosprawnościami bywają z socjalizacji do ról kobiet dorosłych, seksualnych i potencjalnie opiekuńczych wykluczane.

To pierwsza z różnic doświadczeń między kobietami niepełnosprawnymi oraz sprawnymi, która skutkować może innym rozumieniem gender.

Jak powiedziałam wyżej, kobiety z niepełnosprawnościami są uczone bierności, posłuszeństwa oraz zależności – otrzymują taki przekaz zarówno z racji płci, jak również niepełnosprawności. „Podwójność” tej socjalizacji skutkuje wzmocnieniem takich postaw i zachowań u kobiet z niepełnosprawnością. Z kolei rozłączność komunikatów w zakresie oczekiwań co do wypełnianych ról społecznych stanowi o różnicy w doświadczeniu socjalizacji kobiet z niepełnosprawnościami i kobiet sprawnych. Oba te zjawiska – podwójność socjalizacji do bycia bierną i pozbawianie socjalizacji do ról społecznych można traktować jako przejawy dyskryminacji krzyżowej.

Stereotypowo uznaje się, że kobiety z niepełnosprawnościami nie są w stanie sprostać rolom żony i matki, gdyż same wymagają opieki innych. Bywa, że kwestionowane jest ich prawo do macierzyństwa, m.in. z powodu założeń o możliwym dziedziczeniu niepełnosprawności przez dziecko. Z obawy przed macierzyństwem kobiet z niepełnosprawnością próbuje się ingerować w ich życie seksualne, kontrolować kierunki jego realizacji, lub po prostu je ograniczać. Bywa, że celowo wzmacnia się daleki od uznanych genderowych wzorców aseksualny wygląd kobiet z niepełnosprawnością; to także jeden ze sposobów negacji ich seksualności.

¹ Lidia Marszałek, *Społeczny kontekst niepełnosprawności*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 339–353, <http://www.seminare.pl/24/Marszalek2007.pdf> [dostęp: 30.10.2012].

To temat istotny, żywy wśród kobiet z niepełnosprawnością. W czasie jednego z warsztatów, które współprowadziłam, odbyła się pomiędzy uczestniczkami dyskusja dotycząca kobiecości. Pojawił się głos, że kobiety z niepełnosprawnością powinny szczególnie „dbać o swój wygląd” (fryzura, ubiór, biżuteria, manicure), żeby demonstrować na zewnątrz: „my też jesteśmy kobietami”. Nie wszystkie uczestniczki były jednak tego zdania i pojawiły się głosy, że to nie jest kwestia wyglądu i że nie wszystkie osoby chcą się podporządkowywać temu wzorcowi.

Jeśli więc „kobiecość” definiuje się tradycyjnie poprzez ciało i jego atrakcyjność, relacje, macierzyństwo i seksualność, widać, że kobiety z niepełnosprawnościami mogą mieć trudność, aby się w tej definicji odnaleźć, gdyż mogły doświadczyć socjalizacji, która takich przekazów nie obejmowała.

W związku z tym uczestniczkę warsztatu, kobiecie z niepełnosprawnością, może być trudno odnaleźć się w proponowanej wizji opresji ze względu na płeć, której jakoby doświadczyła. Być może doświadczyła, z dużym prawdopodobieństwem – nie. Pozostaje pytanie, w jaki sposób kobiety z niepełnosprawnościami opisywałyby, z własnej perspektywy, opresję, której same doświadczały i doświadczają.

Judith Lorber definiuje gender jako interpretację płci biologicznej, stosowaną w odniesieniu do społecznego charakteru różnic między kobietami i mężczyznami. Płeć oraz biologiczne i społeczne „przeznaczenie” kobiet z niepełnosprawnościami są w kulturze interpretowane na wiele sposobów, o których niewiele wiadomo. Przytoczone przeze mnie wyżej przykłady pokazują, że płeć biologiczna kobiet z niepełnosprawnościami niekoniecznie deleguje je do takiej roli społecznej, jaka przypisywana jest kobietom sprawnym. Niepełnosprawność może być zmienną bardzo silnie, różnorodnie i indywidualnie wpływającą na gender kobiety, może go formować na wiele sposobów, zależnie od dużej ilości czynników (środowisko, relacje rodzinne, normy komunikacyjne i in.).

Ponieważ przykładanie założeń nt. gender kobiet z grupy dominującej do kobiet z grupy mniejszościowej nie jest adekwatne, można powiedzieć, że gender kobiet niepełnosprawnych w Polsce powinien dopiero zostać – przez nie same – opisany, zbadany, nazwany.

Interesy kobiet z niepełnosprawnościami i sprawnych

Kiedy obecnie mówi się o prawach kobiet, przeważnie dotyczą one:

- rynku pracy,
- praw reprodukcyjnych,
- godzenia życia zawodowego i rodzinnego,
- reprezentacji we władzach,
- przemocy w rodzinie,
- dominującego wzorca atrakcyjności.

Mogłoby się wydawać, że są to interesy wspólne dla wszystkich kobiet, niezależnie od ich wieku, wyznania, stopnia sprawności, orientacji seksualnej, pochodzenia i innych czynników. Jednak jeśli się przyjrzymy bliżej postulatami kryjącym się za nimi, może się okazać, że interesy różnych kobiet są rozbieżne oraz że szczególne interesy niektórych grup nie mają swojej reprezentacji.

Rynek pracy

Na rynku pracy kobiety z niepełnosprawnościami doświadczają dyskryminacji zarówno ze względu na płeć, jak i niepełnosprawność. Współczynniki zatrudnienia kobiet z niepełnosprawnościami są niższe od współczynników zatrudnienia i kobiet sprawnych, i mężczyzn z niepełnosprawnościami. Pomijając kwestię oczywistą, jaką jest niedostosowanie stanowisk pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, trudna sytuacja na rynku pracy jest m.in. pochodną ograniczeń w dostępie do edukacji. To punkt styczny w kontekście dyskryminacji krzyżowej. Dostęp do edukacji nie jest problemem kobiet sprawnych – tutaj z reguły podkreślany jest fakt, że kobiety są lepiej wykształcone od mężczyzn – ale osób z niepełnosprawnościami, a więc tzw. ruch feministyczny walczący o prawa kobiet na rynku pracy, nie zajmując się tematem dostępu do edukacji (i w konsekwencji, rynku pracy) dla kobiet z niepełnosprawnościami, nie reprezentuje ich interesów.

Kolejny problem kobiet z niepełnosprawnościami, który nie jest wspólny z problemami kobiet sprawnych, to kwestia wyglądu. Bywa, że powodem niezatrudniania osób, a więc i kobiet, z niepełnosprawnościami, jest opinia iż „psują one wizerunek firmy”. Kobiety z niepełnosprawnością wzroku, z którymi pracowałam, opowiadały, że zdarzyło się, że w firmie, gdzie pracowały, kazano im na czas oficjalnych wizyt chować się w szatni.

Kiedy mówi się o sytuacji kobiet na rynku pracy, dyskusja dotyczy głównie wysokości wynagrodzeń, dostępu do awansu oraz molestowania seksualnego. Jednak te problemy nie odzwierciedlają rzeczywistości kobiet z niepełnosprawnościami – ich podstawowym problemem jest niestety znalezienie jakiegokolwiek pracy.

Prawa reprodukcyjne kobiet

Prawa reprodukcyjne kobiet stanowią jedno z fundamentalnych haseł ruchu feministycznego i walki o prawa kobiet. Jednak, jak wspomina wiele badaczek, od początku postulaty te realizują głównie potrzeby kobiet białych, sprawnych, uprzywilejowanych. Znow, sytuacja kobiet z niepełnosprawnościami jest odmienna. Mając w pamięci kwestie tak drastyczne, jak masowe sterylizacje kobiet z niepełnosprawnością w ubiegłym wieku, trzeba powiedzieć, że także współcześnie kobiety z różnymi stopniami niepełnosprawności bywają zniechęcane do bycia matkami. Sugeruje im się na przykład, że ciąża może być zagrożeniem dla ich własnego zdrowia, że dziecko może odziedziczyć ich „problem” albo że ich niepełnosprawność może uniemożliwić im opiekę nad dzieckiem.

Prawa reprodukcyjne dla kobiet sprawnych oznaczają prawo do nieposiadania dzieci, jeśli tego nie chcą, tak samo jak dla kobiet z niepełnosprawnościami. Należy jednak mieć na uwadze, że dla części kobiet z niepełnosprawnościami ważne w kontekście reprodukcji jest zagwarantowanie im prawa do tego, by dzieci posiadały, jeśli tego chcą.

Bardzo trudną kwestią z punktu widzenia kobiet z niepełnosprawnościami jest aborcja. W niektórych amerykańskich i brytyjskich opracowaniach możemy znaleźć twierdzenia, że z perspektywy osób z niepełnosprawnościami badania prenatalne i aborcja selektywna płodów z wadami genetycznymi są nową strategią eugeniki. Z kolei dla kobiet sprawnych to kolejny sposób, w jaki kobiety mogą uzyskać kontrolę nad swoim życiem w zakresie reprodukcji. Także w czasie wspomnianych warsztatów dyskusja o prawie do macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnościami wywołała wiele emocji. Wnioskuje, że kwestia macierzyństwa i praw reprodukcyjnych to kolejny z ważnych tematów dla tej grupy, który nie jest szerzej dyskutowany.

Godzenie życia zawodowego i osobistego – praca opiekunicza

Innym obszarem konfliktu interesów kobiet sprawnych i z niepełnosprawnościami może być kwestia pracy opiekunicznej. W obecnym systemie to na kobiety sprawne spada obowiązek opieki nad osobami zależnymi w domu, czyli m.in. kobietami z niepełnosprawnościami. W interesie kobiet sprawnych jest często „pozbycie się” ciężaru, jakim jest praca opiekunicza. Jako rozwiązanie tego problemu wskazuje się m.in. zwiększenie dostępności opieki instytucjonalnej, co jednak z punktu widzenia osób zależnych, w tym kobiet z niepełnosprawnością, może nie być rozwiązaniem pożądanym.

Założenie, że istnieją dwie osobne grupy – kobiety „opiekujące się” i osoby zależne, wymagające opieki (bez wskazania na płęć) nie uwzględnia faktu, że większość osób zależnych to również kobiety oraz że część osób wymagających opieki czy pomocy w wykonywaniu codziennych obowiązków równocześnie ma pod swoją opieką inne osoby zależne. To kolejny trudny, rzadko dyskutowany temat, w którym krzyżują się płęć i niepełnosprawność.

Podsumowując powyższe wątki, można powiedzieć, że rzeczywistość życia społecznego kobiet sprawnych i z niepełnosprawnościami wygląda często zupełnie inaczej: podczas gdy te pierwsze domagają się rozwiązań pozwalających pogodzić życie rodzinne z zawodowym, kobiety z niepełnosprawnością często domagają się prawa do tego, by życie rodzinne i zawodowe w ogóle posiadać i móc pełnić funkcje opiekuniczne.

Reprezentacja we władzach

Kobiety sprawne domagają się wprowadzenia systemów kwotowych i zwiększenia liczby kobiet w gremiach decyzyjnych. Niestety nie obejmuje to, a przynajmniej nie obejmuje skutecznie, kobiet z niepełnosprawnościami. O ile w parlamencie są obecne zarówno kobiety sprawne, jak i mężczyźni z niepełnosprawnościami, to brak tam kobiet z niepełnosprawnościami.

Uczestniczki warsztatów wskazywały na ten fakt i podkreślały, że obecność mężczyzn poruszających się na wózkach inwalidzkich jest zauważana i podkreślana przez media, natomiast nieobecność kobiet z niepełnosprawnościami jest przemilczana.

Udało mi się dotrzeć do informacji o tylko jednej, jak do tej pory, kobiecie-pośtance z niepełnosprawnością, poruszającej się na wózku – Małgorzaty Olejnik, postanki na Sejm V kadencji i medalistki paraolimpiady.

Przemoc

Kobiety z niepełnosprawnościami są trzykrotnie bardziej narażone na przemoc niż kobiety sprawne, szczególnie na przemoc seksualną. 80% z nich pada ofiarą przemocy psychologicznej i fizycznej. Ponadto przemoc nie tylko jest częstym zjawiskiem w życiu kobiet z niepełnosprawnościami, lecz nierzadko bywa wręcz przyczyną ich niepełnosprawności. To przejmujący skutek dyskryminacji krzyżowej; zależność kobiet z niepełnosprawnościami od opiekujących się nimi osób jest wielopoziomowa, a norma niesamodzielności i posłuszeństwa często wzmacniana od lat dziecięcych. Mówi się szeroko o tym, jak trudno kobietom sprawnym wyjść z relacji przemocowych. Można się tylko domyślać, o ile trudniejsza może być analogiczna sytuacja dla kobiety z niepełnosprawnością.

Tutaj ponownie, w głównym nurcie debaty nt. przemocy wobec kobiet, nie bierze się pod uwagę potrzeb kobiet z niepełnosprawnościami.

Dominujący wzorzec atrakcyjności

Kobiety z niepełnosprawnościami, szczególnie tymi widocznymi, często nie mieszczą się w ramach powszechnie uznawanego kobiecego „piękną”. Choć wzorzec ten jest opresyjny dla wszystkich kobiet, kobiety z niepełnosprawnościami doświadczają tej opresji w inny sposób. Czasem fakt „posiadania” przez kobietę niepełnosprawności sprawia, że w ogóle nie przykłada się do niej kategorii atrakcyjności – jak gdyby brak pełnej sprawności wykluczał jej „kobiecość”, seksualność.

Wygląd, a co za tym idzie atrakcyjność seksualna kobiet, w dużej mierze są związane z tzw. dbałością o siebie – fryzurą, ubiorem. Kobiety z niepełnosprawnościami, szczególnie te z niepełnosprawnościami ruchu, bywają w tej kwestii zdane na innych – ktoś je czesze, kupuje ubrania, ubiera. Strój jest dostosowywany raczej do potrzeb opiekuna lub opiekunki, rehabilitanta lub rehabilitantki oraz odwzorowuje jej, jego przekonania i stosunek do atrakcyjności czy seksualności podopiecznej, niż wyraża wizję samej zainteresowanej – kobiety z niepełnosprawnością. A przecież może chcieć ona poprzez wzmacnianie swej atrakcyjności fizycznej realizować różne cele, tak jak czyni to większość kobiet sprawnych. Niestety, potrzeby te bywają traktowane w sposób paternalistyczny lub są negocjowane.

Wpływ feminizmu

Ruch feministyczny był wielokrotnie krytykowany za pomijanie interesów kobiet niebiałych, niesprawnych i nieheteroseksualnych. Większość ze stawianych mu zarzutów jest cały czas aktualna, a wykluczający w stosunku do kobiet z niepełnosprawnościami charakter wielu postulatów widać chociażby w krótkim zestawieniu w niniejszym tekście.

Jednakże nie ma wątpliwości co do tego, że wszystkie kobiety czerpią korzyści ze zmian, jakie dokonały i dokonują się w sytuacji społecznej za sprawą działaczek feministycznych. Z ich dorobku czerpały i czerpią też inne ruchy wolnościowe, np. ruch gejów i lesbijek, a ruch na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami również wiele im zawdzięcza. Dotyczy to zarówno działań społeczno-politycznych, jak i obszaru nauk społecznych.

Współczesne podejście do niepełnosprawności w części oparte jest o feministyczne analizy relacji społecznych. Feminizm wskazał m.in. kierunek dla kulturowej analizy niepełnosprawności. Medyczne podejście do niepełnosprawności jako uszkodzenia ciała, które stawiało osobę z niepełnosprawnością w roli pacjenta, pacjentki traktowało niepełnosprawność jako sprawę prywatną, osobistą tragedię zostało zastąpione podejściem społecznym, które traktuje niepełnosprawność jako wytwór społeczeństwa, a osobę z niepełnosprawnością jako konsumenta, konsumentkę, która ma prawo do korzystania ze wszystkich aspektów życia. Wpływ feminizmu widać tu po pierwsze w rozróżnieniu na to, co naturalne, biologiczne (płeć biologiczna, uszkodzenie ciała, umysłu), a co kulturowo-społeczne (gender, niepełnosprawność). Ponadto w przejściu ze sfery prywatnej do społecznej pobrzmiwają echa znanego feministycznego „prywatne jest polityczne”.

Feminizm doprowadził również do genderowej analizy niepełnosprawności i rozróżnienia pomiędzy sytuacją kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnościami.

Pozostaje pytanie o przyczyny wykluczenia kobiet z niepełnosprawnościami z ruchu feministycznego. Powodem może być oczywiście sam fakt dzielenia przez feministki społecznych stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnościami, jednak dość znaczącym wydaje się fakt, że feministyczna koncentracja na autonomii i niezależności kobiet staje się główną przeszkodą w walce o prawa kobiet z niepełnosprawnościami. Postrzegane jako dziecinne, zależne, niesamodzielne ofiary nie pasują do wizerunku silnej, kompetentnej i niezależnej kobiety. Ponadto jeżeli o kobiecości w wersji feministycznej stanowi wspólne doświadczenie bycia kobietą z całym bagażem socjalizacji, opresji i dyskryminacji, to biorąc pod uwagę powyżej opisane różnice, doświadczenie kobiet sprawnych i z niepełnosprawnościami jest wspólne tylko częściowo.

Rekomendacje

- Przyjdź na warsztat z przekonaniem, że gender nie jest uniwersalny, a kobiety z niepełnosprawnościami mogą mieć w tym obszarze doświadczenia i refleksje różne od zakładanych w klasycznym programie genderowym.

- Zauważ, że tak jak gender jest zmienny w czasie i kulturze, jest zróżnicowany wewnątrz-kulturowo, gdy krzyżuje się z innymi składowymi tożsamości.
- Przygotuj się na to, że grupa kobiet z niepełnosprawnościami jest ogromnie zróżnicowana, kobiety wewnątrz tej grupy mogą mieć za sobą odmienne doświadczenia, poziom wiedzy i refleksji.
- W przypadku kobiet z niepełnosprawnościami, niepełnosprawność i doświadczana z jej powodu dyskryminacja jest często dominująca względem płci. To niepełnosprawności, a nie gender/kobiecości kobiety z niepełnosprawnościami mogą poświęcać w życiu więcej uwagi. Termin gender może być kobietom z niepełnosprawnościami nieznany lub być w ich przekonaniu nieistotny. Ważne jest zatem, by zbudować rozumienie problematyki płci kulturowej bez transferu doświadczeń z grupy kobiet sprawnych, ale poprzez analizę doświadczeń własnych uczestniczek. To może wymagać czasu: dłuższego wprowadzenia, pogłębionych rozmów i partycypacyjnego, niedyrektywnego stylu prowadzenia warsztatu.
- Mówiąc o stereotypach płci i o gender, miej na uwadze specyfikę socjalizacji kobiet z niepełnosprawnościami, dowiaduj się, jakie jest ich doświadczenie. Pamiętaj, że nie każda kobieta doświadczyła socjalizacji do roli żony, matki, opiekunki, partnerki seksualnej, że nie każdej dotyczy np. doświadczenie bycia traktowaną przedmiotowo w kontekście seksualnym, a „klatka płci” nie jest taka sama i tak samo opresyjna dla wszystkich.
- Wprowadź lub przedstaw koncepcję tożsamości i dyskryminacji krzyżowej.
- Mów otwarcie o różnych interesach kobiet sprawnych i z niepełnosprawnościami, w tym związanych z prawami reprodukcyjnymi, aborcją, pracą opiekuńczą – nie „chron” kobiet poprzez unikanie trudnych tematów czy nienazywanie zjawisk, których konsekwencji kobiety z niepełnosprawnościami i tak na co dzień doświadczają.
- Mówiąc o dorobku ruchu feministycznego, zwróć uwagę na wykluczenia, jakich dokonuje wobec kobiet z niepełnosprawnościami, kobiet niebiałych, lesbijek.
- Rozmawiaj z uczestniczkami o tym, co jest dla nich ważne w kontekście płci: macierzyństwo, seksualność, bezpieczeństwo, zdrowie.
- Zwracaj uwagę na język – stosuj określenie „z niepełnosprawnością”, które jest bardziej podmiotowe niż „niepełnosprawna, niepełnosprawny” i nie opisuje osoby poprzez tylko jedną cechę.

Bibliografia

- Abril Paco i in., *Compendium of Theory, Practice and Quality Standards for Gender Workers. A Gender Worker Development Programme*, GemTrex, 2008, http://www.gemtrex.eu/compendium/Gem-TrEx_Compendium.pdf [dostęp: 30.10.2012].
- Baer Susanne i in., *Intersectionality in Gender+ Training*, [w:] Mieke Verloo, Sylvia Walby, *Quality in Gender+ Equality Policies Final WHY Report*, Institut für die Wissenschaften vom Menschen (IWM), Vienna 2010.

- Barnes Colin, Thomas Carol, French Sally, Swain John, *Disabling Barriers, Enabling Environments*, Sage Publications Ltd., London 2005.
- Cieślukowska Dominika, Sarata Natalia, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Fundacja Fundusz Współpracy, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2012.
- Fawcett Barbara, *Feminist Perspective on Disability*, Pearson Education Limited, London 2000.
- Fine Michelle, Asch Adrienne, *Women with Disabilities: Essays in Psychology, Culture, and Politics*, Temple University Press, Philadelphia 1988.
- Fredman Sandra, *Podwójny problem: dyskryminacja wielokrotna a prawo UE*, 2005, tłum. Joanna Zakrzewska w ramach projektu Fundacji Autonomia dot. dyskryminacji krzyżowej „Milczenie nie jest złotem”, http://www.bezuprzedzen.org/doc/podwojny_problem.pdf [dostęp: 30.10.2012].
- Lorber Judith, „Night to his Day”: *The Social Construction of Gender*, excerpts from: *Paradoxes of Gender* (Chapter 1), Yale University Press, London 1994.
- Marszałek Lidia, *Spółeczny kontekst niepełnosprawności*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 339–353.
- Meekosha Helen, *Gender and disability (Draft entry for the forthcoming Sage Encyclopaedia of Disability written in 2004)*, University of New South Wales, Sydney 2004.
- Moon Gay, *Wielokrotna dyskryminacja: potrzeba pełnej sprawiedliwości*, s. 3, tłum. Joanna Zakrzewska w ramach projektu Fundacji Autonomia dot. dyskryminacji krzyżowej „Milczenie nie jest złotem”, http://www.bezuprzedzen.org/doc/wielokrotna_dyskryminacja.pdf [dostęp: 30.10.2012].
- Manifest kobiet niepełnosprawnych Europy* przyjęty na Europejskim Forum Osób Niepełnosprawnych 22 lutego 1997 r.

Monika Serkowska

Od 2004 r. prowadzi warsztaty antydyskryminacyjne, genderowe i antyprzemocowe (Wen-Do – Samoobrona i Asertywność dla Kobiet i Dziewcząt) zarówno o charakterze uwrażliwiającym dla tzw. większości, jak i warsztaty empowermentowe dla osób z grup wykluczonych.

Język wrażliwy genderowo a potrzeby osób transpłciowych, transgenderowych i trzeciopłciowych

Wprowadzenie

Język polski jest „upłciowiony”, co oznacza, że występują w nim formy wyrazów ujawniające rodzaj. Zarówno w mowie potocznej, jak i w języku oficjalnym, urzędowym, stosuje się głównie formy męskie, także w stosunku do grup, które tworzą mężczyźni i kobiety. Uważam, że zjawisko to można określić dyskryminacją językową, szczególnie dotkliwą, gdy form męskich używa się również w grupach, gdzie biologiczni mężczyźni stanowią zdecydowaną mniejszość.

Sytuacja ta daje, wbrew pozorom, duże możliwości emancypacyjne i empowermentowe, głównie osobom określającym się jako kobiety. Może być również okazją do refleksji na warsztatach antydyskryminacyjnych i równościowych.

W swojej praktyce trenerskiej zwracałam się w żeńskiej formie do osób, które identyfikowałam jako kobiety. Byłam też świadkinią zajęć, gdzie trener, trenerka, aby uzmysłowić osobom uczestniczącym codzienną dominację męskiego języka, zwracała się, zwracał się do wszystkich osób w formie żeńskiej.

Stosowałam obie formy rodzajowe, mimo że powodowało to przedłużanie zajęć, gdyż wierzyłam w emancypacyjne i równościowe rezultaty takiego podejścia. Tak było do czasu, gdy po zajęciach z osobami ze społeczności LGBTQ (lesbijkami, gejami, osobami biseksualnymi, transpłciowymi i queer) oraz działaczami, działaczkami na rzecz tego środowiska, dowiedziałam się z ankiet ewaluacyjnych, że używanie przeze mnie żeńskich form oraz zwracanie się w ten sposób do osób, które były przeze mnie odbierane jako kobiety, stanowiło trudność dla osób transpłciowych, transgenderowych, przedstawicieli, przedstawicielek trzeciej płci i nieidentyfikujących się z płcią obecną na sali.

Była to dla mnie gorzka, ale też pouczająca informacja zwrotna, która uświadomiła mi binarność systemu identyfikacji płciowej, z którym sama się nie zgadzam, a który zostaje zachowany przy stosowaniu wrażliwego genderowo języka.

Aby zbadać opinie osób transpłciowych, transgenderowych, przedstawicieli, przedstawicielek trzeciej płci i nieidentyfikujących się z płcią, przeprowadziłam badanie, którego wyniki prezentuję w tym artykule.

Spółeczność osób transpłciowych, transgenderowych i trzecio płciowych

Mówiąc o osobach transpłciowych, transgenderowych i trzecio płciowych, najczęściej podkreśla się fakt, że niezwykle trudno oszacować realną liczbę tych osób. Nie prowadzi się systematycznych badań, statystyk, spisów. Może to wynikać ze zjawisk transfobii i dyskryminacji oraz towarzyszącej im niechęci do ujawniania się, która znalazła swój wyraz również w przeprowadzonym przeze mnie badaniu.

Ponadto osoby transpłciowe są w różny sposób definiowane. W zależności od kraju do statystyk mogą trafić lub trafiają osoby po medycznej lub prawnej zmianie/korekcie płci. Tymczasem z różnych przyczyn, m. in. zgodnie z teorią queer¹ Judith Butler, jest wiele osób, które nie odnajdują się w binarnym systemie płci.

Szacuje się, że 0,001-0,002% światowej populacji stanowią osoby transpłciowe². Dominują osoby M/K [transkobiety – zob. Słowniczek pojęć pod tekstem], których jest trzy razy więcej niż osób K/M [transmężczyzn – przyp. red.].

Jedynie w krajach Europy Środkowo-Wschodniej obserwuje się przewagę liczby osób K/M (4–7 razy więcej) nad liczbą osób M/K. Ta różnica jest różnie tłumaczona, najczęściej uwarunkowaniami wynikającymi z płci kulturowej i dyskryminacji kobiet w naszej części świata. Jedna osoba na 20 tysięcy urodzeń natomiast rodzi się interseksualna³.

Procedury zmiany/korekty płci⁴

Chcąc zrozumieć znaczenie form językowych, stosowanych wobec osób transpłciowych, warto zdać sobie sprawę z problemów i kosztów, z jakimi wiąże się przejście przez procedurę zmiany/korekty płci.

W Polsce, aby dopasować wygląd swojego ciała i dane w dokumentach do własnej tożsamości płciowej, osoby transpłciowe muszą poddać się procedurze diagnostycznej dokonanej przez psychologa, psycholożkę seksuologa i lekarza, lekarkę seksuologa. W naszym kraju jest tylko kilkunastu lekarzy, lekarek pracujących w tym zakresie z osobami transpłciowymi.

1 Judith Butler, *Uwikłani w płeć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

2 Małgorzata Urban, *Transseksualizm czy urojenia zmiany płci? Uniknąć błędnej diagnozy*, [w:] „Psychiatria Polska” 2009, tom XLIII, nr 6, s. 719–728.

3 <http://kuba-and.republika.pl/wprost968.htm> [dostęp: 12.10.2012].

4 Opracowane na podstawie *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2010 i 2011*, pod red. Mirosławy Makuchowskiej, Michała Pawłęgi, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2012.

Dojazdy do nich są często uciążliwe i kosztowne, podobnie jak same wizyty, które nie są refundowane przez NFZ.

Okres diagnozy, w którym przeprowadza się szereg testów i badań (zarówno somatycznych, jak i psychologicznych), trwa od trzech miesięcy do dwóch lat.

Następnym rekomendowanym w Polsce krokiem jest tzw. test realnego życia. W tym czasie osoba żyje w roli zgodnej z psychicznym poczuciem płci. Okres ten, w założeniach, ma umożliwić konfrontację z życiem w roli płciowej, z jaką dana osoba się utożsamia, w tym poznanie reakcji otoczenia. W polskiej rzeczywistości taka konfrontacja może być bardzo bolesna. W tym czasie osoba transpłciowa musi posługiwać się „starymi” dokumentami i danymi osobowymi. Z relacji osób transpłciowych wynika, że powoduje to wiele niezręcznych sytuacji i bardzo utrudnia sytuację zawodową. Bardzo często w tym okresie pogarsza się ich stan psychiczny.

Zalecana długość omawianego okresu to dwa lata. Według respondentów i respondentek najnowszego badania Kampanii Przeciw Homofobii, Lambdy Warszawa i Trans-Fuzji, w praktyce to co najmniej kilka miesięcy, a czasem dwa lata.

Po diagnozie stwierdzającej transseksualność lekarz, lekarka seksuolog decyduje o rozpoczęciu kuracji hormonalnej, która jest potrzebna do rozpoczęcia procedur sądowych – uwiarygodnienia w oczach biegłych – mającego prowadzić do prawnej korekty/zmiany płci.

Część ingerencji medycznych mających na celu fizyczną zmianę/korektę płci może być wykonana bez korekty prawnej. W przypadku tranzycji z płci żeńskiej na męską wręcz „dobrze widziane” przez sąd jest poddanie się mastektomii (zabiegowi usunięcia gruczołów piersiowych), która jest zabiegiem inwazyjnym i kosztownym. To ostatnie jest szczególnie znaczące, ponieważ w Polsce osobom transpłciowym trudno jest znaleźć i utrzymać pracę. Często zatem nie decydują się na wymagane zabiegi medyczne ze względu na poważną barierę ekonomiczną (ang. *transgender gatekeeping*) dla decyzji zmiany płci.

Jednocześnie polski kodeks karny (artykuł 156) nie pozwala lekarzom, lekarkom dokonywać ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, pozbawienia [...] zdolności płodzenia, co sprawia, że część personelu medycznego obawia się wykonywać takie zabiegi. Patrząc z innej strony, konieczność określenia się w ramach jednej z dwóch płci wyklucza osoby, które nie zgadzają się z takim binarnym podziałem lub też nie chcą podjąć poważnych interwencji medycznych. Korekta prawna odbywa się w trybie sądowym. Osoby transpłciowe (dorosłe) składają do Okręgowych Sądów Cywilnych pozwy w trybie art. 189 Kodeksu postępowania cywilnego „o ustalenie” płci prawnej. Ponieważ kodeks cywilny stanowi, że w tych sprawach musi istnieć zarówno instytucja pozywającego, jak i pozwanego, osoby transpłciowe zmuszone są pozwać własnych rodziców, opiekunów prawnych.

W przypadku braku rodziców lub niemożności ustalenia ich pobytu, reprezentują ich wyznaczeni kuratorzy. Pozwanie rodziców jeszcze bardziej utrudnia relacje rodzinne osób transpłciowych. W ramach takiej procedury, zarówno osoby transpłciowe, jak i ich rodzice, muszą

poddać się ekspozycji społecznej. Sąd publicznie zadaje pytania o zmiany cielesne, tożsamość psychoseksualną i inne intymne sprawy.

W przypadkach, gdy rodzice, nie popierając decyzji dzieci, nie chcą zgodzić się na prawną korektę/zmianę płci, droga ta staje się jeszcze bardziej skomplikowana, przeciągając postanowienie sądu nawet o kilka lat.

Operacje na zewnętrznych i wewnętrznych narządach płciowych są możliwe (z prawnego punktu widzenia) dopiero po wyroku sądu. To wszystko sprawia, że proces korekty płci prawnej w Polsce należy do najbardziej skomplikowanych w Europie. Oznacza to bardzo wysokie psychologiczne koszty przechodzenia przez zmianę.

Informacje o badaniu

Przedmiotem badania było używanie języka wrażliwego genderowo podczas warsztatów i innych sytuacji edukacyjnych oraz potrzeby w tym zakresie osób transpłciowych, transgenderowych, trzeciopłciowych. Na użytek badania za język wrażliwy genderowo uznano taki, w którym zależnie od zidentyfikowanej płci, stosowane są żeńskie lub męskie końcówki rodzajowe. Termin „transpłciowość” w całym procesie badawczym był konsekwentnie używany w zdefiniowanym we wstępie do badania szerokim rozumieniu obejmującym wszystkie osoby płciowo nienormatywne, transwestyczne, transgenderowe, transpłciowe, transseksualne, crossdressingowe. Na końcu niniejszego artykułu załączam słowniczek definiujący poszczególne identyfikacje płciowe, opracowany przez Wiktora Dynarskiego i Annę M. Kłonkowską. Badaniem zostały objęte takie sytuacje warsztatowe i edukacyjne, których celem jest nauczanie równości. Wykraczają one poza codzienne doświadczenia osób transpłciowych, transgenderowych, trzeciopłciowych. Metody interaktywnej edukacji dorosłych, szczególnie warsztaty, poprzez ustalone wspólnie zasady pracy i równościowe podejście, dają możliwość poznania potrzeb i oczekiwań osób uczestniczących. Osoby prowadzące starają się zapewnić im poczucie bezpieczeństwa. Jedną z często stosowanych zasad jest dyskrecja, tzw. „zasada czterech ścian”. Jest to z pewnością czynnik, który różni większość sytuacji szkoleniowych od „życiowych” i sprawia, że część osób transpłciowych, które w życiu codziennym nie ujawniają się, podczas warsztatów nie ukrywają swojej tożsamości płciowej.

Cele badania

Głównym celem badania było poznanie rekomendowanych przez osoby transpłciowe form języka używanego podczas warsztatów i innych sytuacji edukacyjnych.

Temu praktycznemu wymiarowi badania podporządkowane były trzy cele poznawcze:

- zbadanie sposobu postrzegania języka wrażliwego genderowo przez osoby transpłciowe,
- zbadanie potrzeb językowych społeczności transpłciowej,

- sprawdzenie, czy sytuacje warsztatowe i stosowany podczas nich język mogą stwarzać możliwości emancypacyjne i empowermentowe.

Metoda i proces zbierania danych

Badanie zostało przeprowadzone w sierpniu i wrześniu 2012 r. w formie internetowej ankiety skierowanej do osób transpłciowych, transgenderowych, przedstawicieli, przedstawicielek trzeciej płci i osób nieidentyfikujących się z płcią, w wieku od 16 lat. We wstępie do kwestionariusza znajdowało się wyjaśnienie celu i przedmiotu badań, kontakt do badaczki oraz zapewnienie o anonimowości.

Anonimowa ankieta składała się z 10 pytań dotyczących zagadnień transpłciowości, udziału w warsztatach i rekomendacji dotyczących języka stosowanego podczas sytuacji edukacyjnych.

Kończyła ją metryczka, która – oprócz zbierania danych demograficznych – pytała o tożsamość płciową i „ujawnianie się” jako osoba transpłciowa, transgenderowa, przedstawiciel, przedstawicielka trzeciej płci lub osoba nieidentyfikująca się z płcią.

Ankieta była konsultowana pod kątem zagadnień: transpłciowości, specyfiki form edukacji dorosłych (warsztatów), języka oraz metodologii prowadzenia badań społecznych.

Zbrane dane przedstawiane są oddzielnie w formie analizy jakościowej i ilościowej.

Badaniem została objęta grupa polskojęzyczna bez ograniczeń terytorialnych.

Dobór grupy badawczej

Badanie promowano za pomocą stron, chatów, grup dyskusyjnych społeczności osób transpłciowych. O pomoc w promocji poproszono Trans-fuzję, polską organizację osób transpłciowych (gdzie wcześniej ankieta była konsultowana) oraz organizację LGBT – zarówno ogólnopolskie, jak i lokalne.

Uzyskano ogółem 307 odpowiedzi na ankietę (w pełni zakończonych: 217, odpowiedzi niekompletnych: 90). Trzy spośród ankiet w pełni zakończonych nie zostały uwzględnione w podsumowaniu, gdyż dwie zawierały opinie transfobiczne, co wskazuje, że nie zostały wypełnione przez pożądaną grupę respondentów, respondentki, zaś w trzeciej znalazła się informacja, że podane dane i wyrażone opinie celowo nie są zgodne z prawdą.

Pytanie 1 i 2 były pytaniami rekrutacyjnymi. Do badania zostały zakwalifikowane osoby, które są lub były (tak określają się czasem osoby, które przeszły procedurę zmiany/korekty płci) transpłciowe oraz osoby nieidentyfikujące się z binarnym podziałem płciowym, które jednocześnie brały lub zamierzały wziąć udział w warsztatach czy też innych sytuacjach edukacyjnych prowadzonych w języku polskim. Takich osób było 84.

Pod uwagę wzięto jeszcze jedenaście ankiet niedokończonych, ponieważ zawierały one dane dotyczące warsztatów i nie pokrywały się z innymi wypełnionymi ankietami.

Badanie oparto na 95 ankietach. Z tego 30 zostało wypełnionych przez osoby, które już brały udział w warsztatach i innych sytuacjach edukacyjnych, a pozostałe przez osoby, które zamierzały wziąć w nich udział.

Już na etapie projektowania badania pojawił się problem związany z formami rodzajowymi w języku polskim i nieprzystosowaniem polszczyzny do zagadnień płci kulturowej.

W tytule badania używałam słowa „osoby trzeciopłciowe”, które miało określać wszystkie nieidentyfikujące się z dwoma widniejącymi w oficjalnych dokumentach płciami, choć zdawałam sobie sprawę, że nazwa ta także nawiązuje do obowiązującego w większości świata binarnego podziału płciowego. Osoby niezgadające się z tym określeniem, miały szansę podać własne formy językowe w pytaniach otwartych i komentarzach.

Wśród badanych osób, jako „inne” określiło się 12, a podawane przez nie tożsamości to: *nie określam się; androgenna; transgender, queer; androgyniczny (bezpłciowy); crossdresser; queer; osoba transgenderowa uprawiająca również crossdressing [...]; kobieta z peniskiem i transwestytka; genderqueer.*

Zwracałam się do osób badanych zwyczajowej w formie Pani/Pan, zdając sobie sprawę, że te zaimki grzecznościowe nie są zgodne z tożsamością wszystkich osób transpłciowych.

Analiza wyników badania

Aż 44%⁵ badanych osób transpłciowych, które uczestniczyły w warsztatach i innych formach edukacyjnych, przyznało, że osoba prowadząca zajęcia zwracała się w formie męskiej lub żeńskiej do osób, które identyfikowała z daną płcią.

W przypadku odpowiedzi *Nie*, [osoba prowadząca zajęcia] używała tylko formy jednej płci można zauważyć tendencje do klasyfikacji zgodnej z płcią przypisaną przy urodzeniu. Tylko w jednym przypadku została uwzględniona płeć przeciwna do przypisanej przy urodzeniu. Komentarze⁶ osób ankietowanych do odpowiedzi przeczących:

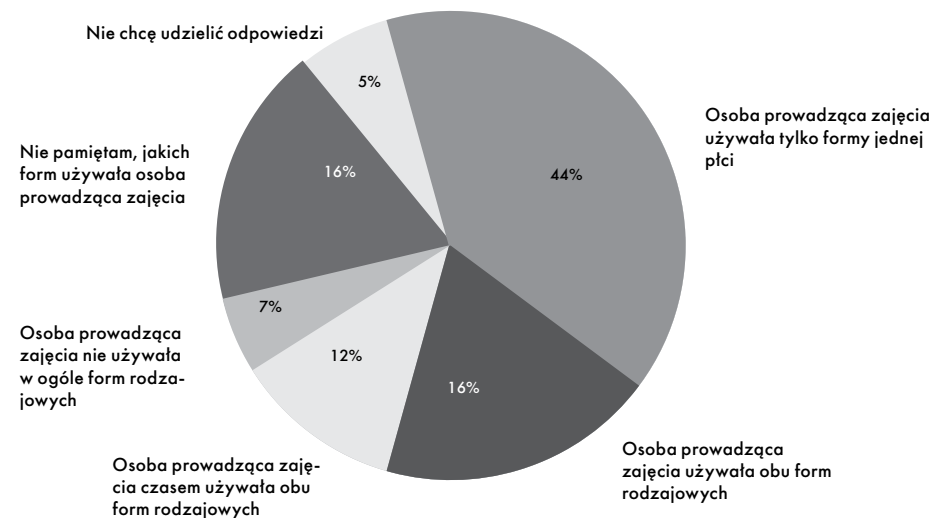
- Używała form niemęskoosobowych, ponieważ poza mną w sali znajdowały się wyłącznie kobiety i albo mnie nie widziała, albo zaklasyfikowała jako kolejną kobietę (kobieta z urodzenia),
- Męski (mężczyzna z urodzenia),
- Męskiej (mężczyzna z urodzenia).

Na uwagę zasługuje wyróżnienie przez jedną z ankietowanych osób stosowania przez osobę prowadzącą formy podwójnej: *Osoba prowadząca używała dwóch form rodzajowych jednocześnie do jednej osoby bez względu na jej prezentowaną płeć biologiczną, np. „Czy zrobiłeś/zrobiłaś, doświadczyłeś/doświadczyłaś...?”.*

5 Wszystkie dane procentowe zostały zaokrąglone do najbliższej liczby całkowitej.

6 Przytoczone w artykule komentarze zostały oczyszczone z danych wrażliwych.

Wykres 1. Używanie języka wrażliwego podczas warsztatów i innych sytuacji edukacyjnych. N=43



Jednocześnie na pytanie *Czy używany podczas zajęć język odpowiadał Pana/Pani własnej identyfikacji płciowej?* ponad połowa badanych (52%) odpowiedziała twierdząco. Skąd ta liczba w kraju, gdzie raczej używa się męskich końcówek i gdzie osoby transpłciowe są w najlepszym przypadku niewidoczne, a w najgorszym dyskryminowane?⁷ Trochę światła na to zagadnienie daje analiza poniższych komentarzy do odpowiedzi.

W przypadku odpowiedzi pozytywnych:

- *Tak, ponieważ jestem tg [transgender – przyp. aut.] obie formy są dla mnie okej.*
- *Osoba prowadząca zajęcia dobrze знаła środowisko LGBT i wiedziała, jak właściwie zwracać się do osób transpłciowych.*
- *Kiedy osoba prowadząca widziała mnie jako mężczyznę lub wiedziała, kim jestem.*
- *Osoba prowadząca używała dwóch form rodzajowych jednocześnie do jednej osoby bez względu na jej prezentowaną płeć biologiczną, np. „Czy zrobiłeś/zrobiłaś, doświadczyłeś/doświadczyłaś...?”. Odpowiadało mi to, ponieważ było trans-wrażliwe, niemniej jednak nie zawsze trafiło w moją identyfikację. Na plus w tym przypadku było to, że w czasie tych warsztatów można było: a – wybrać odpowiadającą formę, b – używać obu form wobec siebie, c – zmienić formę w czasie tych warsztatów.*

7 *Sytuacja społeczna osób LGBT...*, s. 177–190.

- Tak, odpowiadało, bo większe znaczenie dla mnie miało używanie wrażliwego języka niż konkretna użyta forma.
- Np. „Ty” jako osoba...
- Używane wobec uczestników i uczestniczek formy zostały z nimi uzgodnione na początku warsztatu.

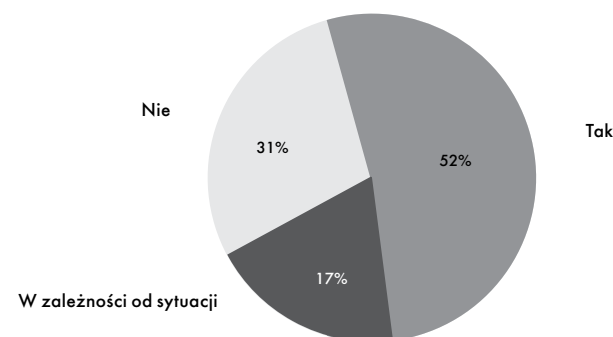
W przypadku odpowiedzi odmownych:

- Kiedy osoba prowadząca miała z nami słaby kontakt, widziała mnie jako kobietę lub posługiwała się listą generowaną na podstawie danych formalnych. A także kiedy jeszcze funkcjonowałam jako dziewczyna.
- Nie, gdyż bez pozwolenia zostaliśmy z góry określone płciowo, czego nie znoszę, wolałabym unikania tych form.
- [...] były to warsztaty z gender mainstreaming, więc był ogromny nacisk na posługiwanie się formami żeńskimi tam, gdzie często nie występują, co mogło uderzać w osoby ts [transseksualne – przyp. aut.].
- Język nigdy nie odpowiada identyfikacji poza płciami, zwłaszcza polski.
- Prowadzący nie starali się nawet „neutralizować” wypowiedzi. Zamiast „czy zrobięś/aś” można używać „czy udało ci się zrobić”?

Przytoczone komentarze i poniższy wykres odnoszą się do 59 sytuacji edukacyjnych opisanych przez 30 osób, które brały udział w warsztatach lub innych sytuacjach edukacyjnych prowadzonych w języku polskim.

Zestawiając odpowiedzi na pytanie, czy używany podczas zajęć język odpowiadał Pana/Pani identyfikacji płciowej z tożsamością płciową respondentów, respondentek, możemy zauważyć, że osoby, które nie chcą się identyfikować i określają się jako transseksualne i transwestyczne, w najmniejszym stopniu spośród badanych są dyskryminowane w tym zakresie, zaś osoby queer, transgenderowe i transseksualne są najbardziej narażone na niezgodność stosowanego wobec nich języka i ich tożsamości płciowej.

Wykres 2. Czy używany podczas zajęć język odpowiadał Pana/Pani własnej identyfikacji płciowej? N=59



W odpowiedzi na kolejne pytanie: Czy podczas warsztatów, wydarzeń edukacyjnych miała/miał Pani/Pan poczucie, że może wyrazić, w jakiej formie chce, by się do niej/niego zwracać? osoby ankietowane opisały 93 sytuacje edukacyjne, podczas których w 46% przypadków występowała taka możliwość; w 8% – czasem tak, czasem nie; w 33% – nie; a w 13% osoba uczestnicząca nie miała potrzeb dotyczących języka. Osoby badane opisują tę sytuację w przedstawiony poniżej sposób.

W przypadku odpowiedzi twierdzących (możliwość wyrażenia życzenia co do formy):

- Kiedy osoba prowadząca miała z nami dobry kontakt i kładła nacisk na komunikację, grupa była nieduża i nastawiona na budowanie relacji lub byłem już akceptowany jako jej członek, a prowadzący był kimś nowym. Kiedy mogłem po prostu przedstawić się męskim imieniem.
- Tak. Warsztaty prowadziła Lalka Podobińska [prezeska fundacji Trans-Fuzja – przyp. aut.], która zwraca się do ludzi tak jak chcą i nie czuje się przy niej skrępowania.
- Osoba prowadząca warsztat była otwarta, budziła zaufanie i traktowała wszystkich uczestników z szacunkiem, dlatego mogłem czuć się w jej obecności swobodnie i posługiwać się językiem, który najlepiej odzwierciedla moją tożsamość.
- Tak, bo uwzględniono moją prezentację, która zależała ode mnie.

W przypadku odpowiedzi Czasem tak, czasem nie:

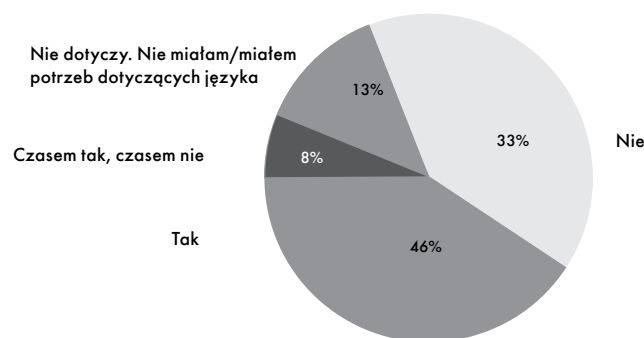
- Czasami, ponieważ na samym początku nie dano mi możliwości wyboru preferowanej formy, ale nie zmuszono do używania tylko jednej.

W przypadku odpowiedzi przeczących (brak możliwości wyboru formy):

- *Wszyscy mówią tak jak widzą, nikt się nie pyta.*
- *Kiedy osoba prowadząca była chłodna i zdystansowana, komunikowała się jednostronnie, bazowała na danych formalnych, identyfikatory były odgórnie drukowane, formularz rejestracyjny nie dawał możliwości wyrażenia swoich potrzeb. Także kiedy jeszcze nie outowałem się [nie ujawniałem swojej transpłciowości – przyp. aut.] przed nikim.*

Jak widać, odpowiedziom często towarzyszą emocje i przypisywanie intencji osobom prowadzącym.

Wykres 3. Czy podczas warsztatów, wydarzeń edukacyjnych miała/miał Pani/Pan poczucie, że może wyrazić, w jakiej formie chce, by się do niej/niego zwracać? N=61



Oczekiwania osób uczestniczących w badaniu możemy znaleźć też w odpowiedzi na pytanie: *W jaki sposób chciałaby/chciałby Pani/Pan, aby zwracano się do niej/niego podczas warsztatów i innych wydarzeń edukacyjnych?*

Spośród 95 osób, które brały lub zamierzają wziąć udział w wydarzeniach edukacyjnych, najczęściej (35%) deklarowało, że chciałoby, by zwracano się do nich w formie żeńskiej, 28% – w formie męskiej, 19% osób badanych wolałoby na sali szkoleniowej nie słyszeć form rodzajowych, 6% – chciałoby, aby zwracano się do nich w inny sposób, a dla 12% jest to obojętne.

Zestawienie tych danych z płcią przypisaną przy urodzeniu pokazuje Tabela 1.:

W jaki sposób chciałaby/chciałby Pani/Pan, aby zwracano się do niej/niego podczas warsztatów i innych wydarzeń edukacyjnych?	Liczba osób	Procent osób badanych	Płeć przypisana przy urodzeniu [liczby odzwierciedlają liczbę osób]
W formie męskiej	27	28%	23 – kobieta 2 – mężczyzna 1 – osoba interseksualna 1 – brak odpowiedzi
W formie żeńskiej	33	35%	30 – mężczyzna 2 – brak odpowiedzi 1 – nie chcę udzielić odpowiedzi
Unikać form rodzajowych	18	19%	12 – kobieta 5 – mężczyzna 1 – nie chcę udzielić odpowiedzi
Inaczej	6	6%	3 – kobieta 3 – mężczyzna
Jest mi to obojętne	11	12%	9 – mężczyzna 2 – kobieta

Jak widać, osoby transpłciowe w znacznej większości chciałyby, żeby podczas wydarzeń edukacyjnych zwracano się do nich zgodnie z odczuwaną przez nie płcią. W większości przypadków są to formy rodzajowe niezgodne z płcią metrykalną.

Sporo wskazówek dla osób prowadzących warsztaty zawierają również komentarze do omawianego pytania. Oto niektóre z nich:

- *Jeśli ubiorę się jak dziewczyna, to chciałbym(!), aby zwracano się do mnie jak do dziewczyny.*
- *Jako Ona – chciałabym odczuwać każdą możliwość widzenia mnie jako kobiety.*
- *Jako tg [transgender – przyp. aut.] lubię obie formy, ale czasem czuję „przewagę” części męskiej lub kobiecej i wolę formę, która odpowiada memu stanowi w danej chwili.*

Interpretuję te komentarze, często nacechowane emocjonalnie, na co wskazuje choćby użycie wykrzykników, wielkich liter, jako prośbę o respektowanie, szczególnie podczas warsztatu

równościowego, płci odczuwanej przez osoby uczestniczące i wyrażania tego między innymi w języku.

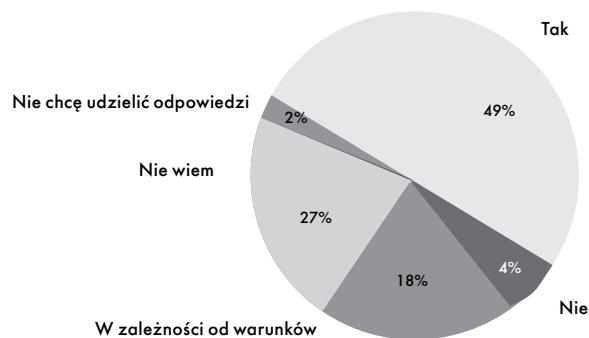
Pamiętajmy, że osoby transpłciowe czasem latami, nawet dekadami, czekają na możliwość korekty/zmiany płci i w związku z tym zależy im, aby społeczeństwo respektowało ten fakt. Duże pole do interpretacji stwarzają też komentarze przy odpowiedzi: *Chciałbym, chciałybym, aby zwracano się do mnie w inny sposób*:

- Zgodnie z aparycją.
- *W zasadzie jest mi to obojętne, ale oczekuję dostosowania się do formy, jaką preferuję w danym momencie (np. ze względu na mój wygląd albo na język stosowany przeze mnie w odniesieniu do siebie).*
- *Osoba, „zrobiłaś_zrobiłeś”.*
- *Najbliższa odpowiedź to chyba: inaczej, tzn. adekwatnie do formy, w jakiej tam występuję znów biorąc za przykład szkolenia z 2008 r.: gdybym była jako „ona”, to chciałybym, by tak się do mnie zwracano, ale skoro byłam jako „on”, to konsekwentnie takiej formy się spodziewałam.*

Należy pamiętać, że podanie formy rodzajowej, jaką preferuje dana osoba, może prowadzić do ujawnienia faktu transpłciowości. Ze względu na dyskryminację osób transpłciowych, a także prawdopodobieństwo wzbudzenia dużego zainteresowania, zapewne nie zawsze konsultowanego i oczekiwanego przez transpłciową, transgenderową, trzeciopłciową osobę uczestniczącą, zakładam, że taka decyzja może być trudna, szczególnie dla osób będących w trakcie procesu korekty/zmiany płci. Dlatego w ankiecie pojawiło się pytanie: *Czy ujawniłby/ujawniłaby Pan/Pani swoją transpłciowość podczas warsztatów i innych wydarzeń edukacyjnych?*

Aż 49% osób badanych odpowiedziało, że tak, a tylko 4%, że nie. 18% postąpiłoby adekwatnie do warunków, 27% nie wie, jakby postąpiło, a 2% odmówiło odpowiedzi.

Wykres 4. Czy ujawniłby/ujawniłaby Pan/Pani swoją transpłciowość podczas warsztatów i innych wydarzeń edukacyjnych? N=61



Przyпускаjąc, że widoczny w danych duży stopień zaufania do sytuacji szkoleniowych wynikał z zapowiedzi we wstępie do ankiety, że badanie prowadzone jest pod kątem usprawnienia warsztatów równościowych. Także nazwisko badaczki [Anna Urbańczyk] związane jest z polskim ruchem LGBTQ, a samo badanie promowały organizacje i aktywiści, aktywistki ruchu trans, co mogło wręcz sugerować, że będą to zajęcia dotyczące transpłciowości. Znaczące są komentarze do tego pytania, które przytaczam poniżej.

W przypadku odpowiedzi twierdzących:

- *Żyję jawnie poza genderem pod względem wyglądu, ale bez charakteryzacji żeńskiej.*
- *Najczęściej tak, wyjątkiem było szkolenie w firmie call center, będące elementem rekrutacji.*

Przy odpowiedzi W zależności od warunków:

- *To zależy, czy czułabym się akceptowana z moim wyglądem zewnętrznym.*
- *Czasami nie ma to znaczenia.*
- *Nie widzę powodu, by ujawniać ekspresję płciową podczas zajęć niezwiązanych z tematyką transpłciowości.*
- *Poczucie bezpieczeństwa.*
- *Np. nie w obecności mediów, tylko w zamkniętym gronie.*
- *Tolerancja innych uczestników.*
- *Z zastrzeżeniem niewykorzystywania wiedzy do niepożądanych celów, zamiarów – jakkolwiek dorozumiane, co mogłoby spowodować zniszczenie osoby i jej celu – marzeń.*
- *Gdyby warsztaty dotyczyły jakichś kwestii z zakresu LGBT i uważałbym, że ujawnienie swojej transseksualnej przeszłości mogłoby okazać się pomocne, to bym to zrobił.*
- *Tylko w kontekście innych osób ts/tg [transpłciowych/transgender – przyp. aut.].*
- *Zależnie od osób będących na takich zajęciach i klimatu tam panującego.*
- *Tzn. jeśli bym np. była na warsztatach z ramienia Trans-Fuzji [organizacji zajmującej się kwestią transpłciowości – przyp. aut.], to w sumie owa transpłciowość mogłaby być i tak niejako dorozumiana, więc jej ujawnienie nie stanowiłoby problemu, ale gdybym np. uczestniczyła indywidualnie, zaś same warsztaty niekoniecznie związane byłyby z tematyką transpłciowości, to niekoniecznie, bo w sumie „co to kogo obchodzi”?*
- *Ja generalnie pragnę się ujawnić, zresztą nie ukrywam w jakiś szczególny sposób, np. ubiór na granicy codzienności [...].*
- *Jeśli byłbym jeszcze transpłciowy. W przypadku warsztatów na początku terapii to możliwe, że tak. Po kilkunastu latach od zakończenia terapii zdecydowanie nie.*

Ta ostatnia wypowiedź pokazuje, że osoby transpłciowe po przejściu procesu korekty/zmiany płci mogą już nie identyfikować się jako osoby transpłciowe, a zgodnie z płcią w nowych

dokumentach. Takie osoby będą też prawdopodobnie chciały, żeby zwracać się do nich w formie „właściwej” płci.

Jednak nadal zalecam badanie potrzeb językowych. Spotkałam się bowiem z przypadkiem osoby po zmianie/korekcie płci i wymianie dokumentów, która z przyczyn zdrowotnych oraz finansowych nie przyjmowała leków hormonalnych, co zaowocowało wyglądem i innymi cechami płciowymi, które były dla osób postronnych trudne do zakwalifikowania w binarnym systemie płciowym.

W ankiecie znalazły się również pytania o to, kiedy i w jakiej formie ustalać, jakich form językowych używać podczas warsztatów. Przedstawione w tych pytaniach możliwości, sformułowane na podstawie doświadczenia trenerskiego autorki, należało uszeregować według trafności. Pytania te dawały też pole do przedstawienia własnych rozwiązań.

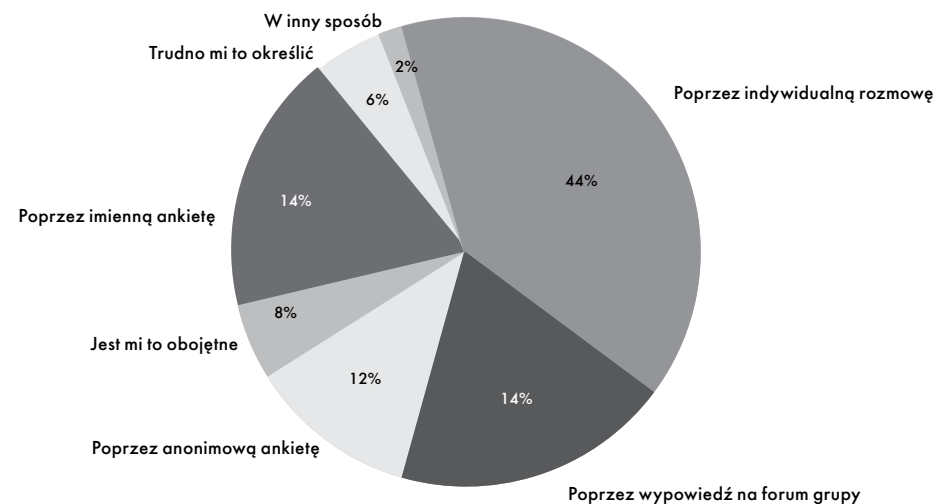
Aż 43% badanych osób chciałoby, aby osoby prowadzące zajęcia mogły dopytać o formy językowe w czasie indywidualnej rozmowy. Po 14% wskazań uzyskały odpowiedzi: poprzez wypowiedź na forum grupy warsztatowej i imienną ankietę, 12% – anonimową ankietę, dla 7% osób badanych jest to obojętne, 6% – trudno określić, 2% nie chciało udzielić odpowiedzi na to pytanie. Warto zauważyć, że tylko siedmiu osobom jest obojętne, kiedy będą mogły przedstawić swoje preferencje dotyczące językowych form rodzajowych przy jedenastu, które deklarowały, że język stosowany podczas warsztatów jest im obojętny.

Tylko 2% osób (dwie odpowiedzi) badanych podaje swoje rozwiązanie:

- Zwrócić uwagę na ogólny wygląd i zachowanie.
- Poprosić wszystkich o wyrażenie formy.

Forma anonimowej ankiety wymaga od osoby prowadzącej stosowania języka trans-wrażliwego i transinkluzywnego wobec całej grupy, natomiast ankietę imienną i późniejsze konsekwentne stosowanie wskazanej formy językowej prowadzi do ujawniania osoby transpłciowej na sali szkoleniowej, szczególnie jeśli jej wygląd zewnętrzny nie jest jeszcze zgodny z odczuwaną płcią.

Wykres 5. W jaki sposób zbadać, jak zwracać się do Pani/Pana w czasie warsztatów? N=93



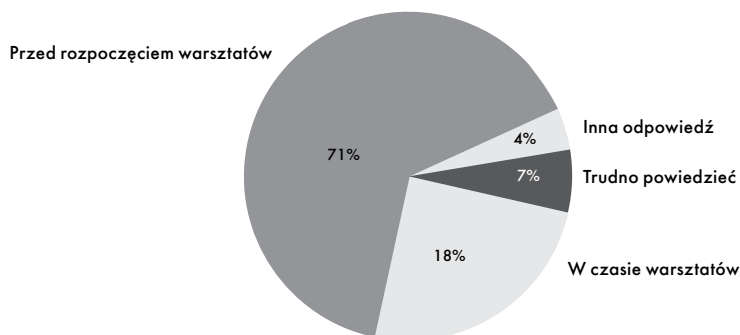
Kiedy takie rozpoznanie powinno nastąpić? Zdecydowana większość osób badanych (71%) uważa, że przed rozpoczęciem zajęć (komentarze: *Tak będzie łatwiej obu stronom, Przed rozpoczęciem lub na samym początku*). 18% proponuje, żeby podanie form językowych nastąpiło w czasie warsztatów. Jedna z osób badanych, jedyna, która przy tym pytaniu umieściła komentarz, wskazuje na dodatkowe aspekty tego rozwiązania: *w czasie warsztatów, pragnę wyjaśnić dlaczego – uważam, że w czasie warsztatów – jeśli wyniknie taka potrzeba; poza tym jest to okazja dla uczestników zajęć, żeby na „żywym przykładzie” dowiedzieć się o istotnej kwestii dla osób takich jak ja i ewentualnie zadać pytania*.

Inną odpowiedź zaproponowało 4% badanych, przy czym, jak wynika z komentarzy, jeśli pada propozycja terminu, to jest to także przed warsztatami lub w części wprowadzającej do szkolenia:

- *Jest mi to obojętne.*
- *Preferuję przed rozpoczęciem warsztatów, ale czasami warsztat jest tak prowadzony, że nie jest to sytuacja niekomfortowa i wtedy wszystko mi jedno. Ogólnie zależy mi na takich sytuacjach, w których nie jest to dla nikogo dziwne i niezręczne, chronologia wydarzeń jest dla mnie drugorzędna.*
- *Po rozpoczęciu warsztatów, kiedy uczestnicy się przedstawiają.*
- *Nie wiem. Zawsze wyglądałam zgodnie z płcią przeżywaną, więc nie potrafię odpowiedzieć na te pytania.*

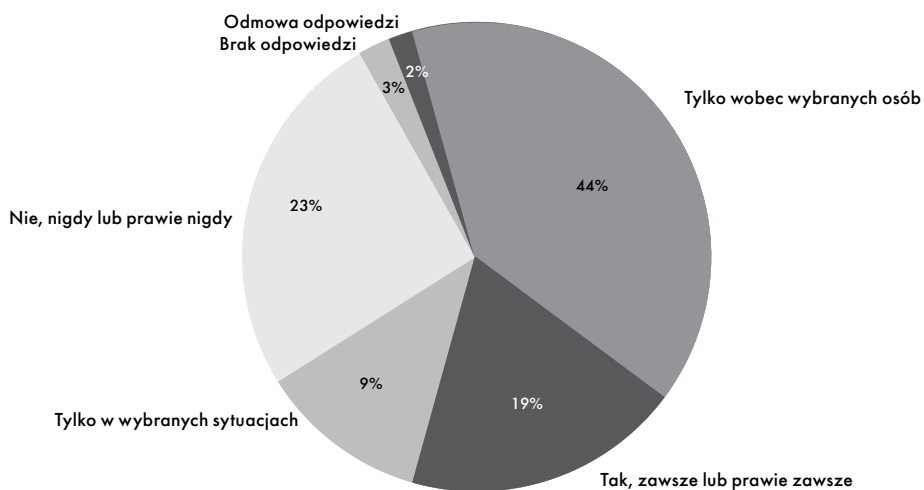
6% osób badanych stwierdziło, że trudno określić czas konsultacji, a 1% respondentów, respondentek odmówiło odpowiedzi.

Wykres 6. Kiedy najlepiej zbadać, w jaki sposób zwracać się do Pani/Pana podczas warsztatów? N=92



Ze względu na potrzebę zbadania gotowości osób transpłciowych, transgenderowych, trzecio płciowych do ujawnienia swojej tożsamości podczas warsztatów i innych form edukacji, w metryczce postanowiono też zbadać fakt ujawniania jej w sytuacjach życiowych. Zaledwie 19% osób badanych zawsze lub prawie zawsze ujawnia swoją transpłciowość. 44% ujawnia swoją tożsamość wobec wybranych osób, 9% – tylko w wybranych sytuacjach, a nigdy lub prawie nigdy – 23%.

Wykres 7. Czy ujawnia Pan/Pani swoją transpłciowość? N=95



Do tego pytania padło najwięcej komentarzy w całym badaniu, kilkadziesiąt wypowiedzi. Bardzo nacechowane emocjonalnie odpowiedzi jasno wskazują, że w większości najbliżsi:

partnerzy, partnerki (nie wszyscy), bliska rodzina, przyjaciele i przyjaciółki, ale także inne osoby transpłciowe, transgenderowe, trzecio płciowe, czy osoby poznane przez Internet, głównie w społecznościach osób T, wiedzą o transseksualności osób badanych. Oprócz tego osoby te ujawniają się w sytuacjach oficjalnych i medycznych: kontroli dokumentów, w gabinecie lekarskim, gdzie ta konieczność jest im niejako narzucona. W wypowiedziach podkreślane jest zaufanie i zapewnienie bezpieczeństwa oraz dyskrecja.

Wnioski i rekomendacje trenerskie

Jak wynika z zaprezentowanego badania, polskie osoby transpłciowe, transgenderowe, trzecio płciowe chciałyby, żeby używać wobec nich języka zgodnego z odczuwaną płcią. Dlatego, szczególnie prowadząc warsztaty równościowe, warto zadbać o transinkluzywność, także w tym aspekcie.

Badanie formy językowej powinno nastąpić przed rozpoczęciem warsztatów poprzez indywidualną rozmowę. Dla ujawnienia osób transpłciowych, transgenderowych, trzecio płciowych na sali szkoleniowej bardzo ważna jest tolerancja, dyskrecja i zbudowanie zaufania. W przypadku prowadzenia warsztatu powinno to mieć odzwierciedlenie w zasadach pracy, uwzględniających wzajemny szacunek i zaufanie.

Cenną propozycją wydaje się być używanie obu form językowych jednocześnie. Ta rekomendacja, podobnie jak przeprowadzenie przed warsztatami indywidualnej rozmowy z każdą osobą uczestniczącą, wydaje się najbardziej czasochłonna, wierzę jednak, że pokazanie różnorodności tożsamości płciowych może być żywym przykładem nauczania o różnorodności. Pamiętajmy też, że podobne zarzuty (że wydłuża czas, brzmi dziwnie – cytuję tu zdania zasłyszane w czasie warsztatów i przeczytane w ankietach ewaluacyjnych) jak w przypadku języka transinkluzywnego, wyrażane są od lat w stosunku do mowy wrażliwej genderowo. Uważam, że stosowanie języka transinkluzywnego da się pogodzić z formami wrażliwymi genderowo.

Z doświadczenia znajomości i pracy z polskimi osobami transpłciowymi, trzecio płciowymi, transgenderowymi wnoszę, że nie są to osoby roszczeniowe wobec otaczającego je świata. Kiedy rozmawiałam z nimi o dotykających je w moim odczuciu mikronierównościach czy dyskryminacji, objawiającej się m.in. faktem, że osoby w czasie korekty/zmiany płci muszą kilkakrotnie wymieniać dowód osobisty w związku ze zmianą wyglądu i dokonywane jest to na ich koszt, czy że Narodowy Fundusz Zdrowia nie refunduje większości zabiegów medycznych, osoby te nie definiowały tych sytuacji jako nierówności. Stąd wnoszę, że minimalizują swoje wymagania, tym bardziej dotyczące języka.

Dobre praktyki

Zdarzyło mi się uczestniczyć w kilku transinkluzywnych warsztatach organizowanych przez organizację LGBTQ, gdzie zaobserwowałam dobre praktyki, które chciałabym przedstawić.

Na samym początku zajęć, na etapie zapoznawania się z grupą, przedstawiono zagadnienie transpłciowości (na zajęciach zaprezentowano formy w języku angielskim: *he* – on, *she* – ona, *ze* – osoba nieidentyfikująca się płciowo) i zapytano, w jakiej formie zwracać się do osób uczestniczących w zajęciach. Następnie poproszono o wykonanie identyfikatorów z imieniem lub formą zgodną z własną identyfikacją płciową. Taka forma uzyskania wiedzy o potrzebach językowych osób uczestniczących i wprowadzająca zagadnienie cis- i transpłciowości, być może nie była zgodna z wynikami prezentowanych badań i nie zapewniała maksymalnego bezpieczeństwa, ale w moim odczuciu stanowiła ciekawe, bazujące na różnorodności ćwiczenie zapoznawcze dla grupy.

Co ciekawe, we wszystkich przypadkach osoby biorące udział w ćwiczeniu, informowały, w jakich formach można się do nich zwracać, wybierając często więcej niż jedną, np. *preferuję formę żeńską, ale na potrzeby tych warsztatów i ze względu na zagadnienia transpłciowości możecie się do mnie zwracać w obu formach czy też mam na imię Ania, ale możecie się też do mnie zwracać moim męskim imieniem Tomek, którego czasem używam.*

W ramach organizowanych we wrześniu 2012 roku w Warszawie przez Kampanię Przeciw Homofobii „Bliżej – warsztatach transinkluzywności”, przygotowanych i prowadzonych przez Agatę Chaber i Pat Kulkę, wypracowano rozwiązania służące opracowaniu polityki włączania osób transpłciowych w działania organizacji i wydarzenia. Wiele z nich da się zastosować także na etapie samej organizacji warsztatów. Osoby uczestniczące w warsztatach „Bliżej” rekomendują, żeby przygotowywać niepodpisane identyfikatory, które wypiszą osoby uczestniczące w takiej formie, w jakiej chcą, co jest spójne z głosami osób z prezentowanego w niniejszym artykule badania. Język prowadzenia warsztatów, zajęć lub wydarzeń, ale także rekrutacji i ewaluacji projektu powinien być możliwie neutralny. W ankietach rekrutacyjnych, ewaluacyjnych, powinny być wskazane do wyboru przynajmniej trzy formy płci, a same dokumenty w miejscu „płeć” powinny zawierać do wyboru również formę „inna”. Toalety w miejscu prowadzenia szkoleń powinny być neutralne płciowo, czyli nie powinny być oznaczone piktogramem, a napisem WC.

Osoby prowadzące i uczestniczące w warsztacie „Bliżej” rekomendują rozpoczynanie spotkań czy wydarzeń edukacyjnych od rundki imion i preferowanych końcówek czy zwrotów.

Nota autorska

Wszystkie dane, tabele, wykresy użyte w artykule pochodzą z badania: *Badanie potrzeb osób transpłciowych/transgenderowych/trzeciopłciowych związanych z językiem użytym podczas warsztatów i innych sytuacji edukacyjnych realizowanego w terminie sierpień-wrzesień 2012.* Opracowanie własne.

Metodologia badania została wypracowana wraz z gdańskimi badaczkami Elżbietą Okroy i Ewą Okroy.

Ankiety konsultowali i konsultowały: Agata Chaber, Katarzyna Dułak, Wiktor Dynarski, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Bogusława „Voca” Ilnicka, dr Anna Kłonkowska, Grażyna

Knitter, Marta Kosińska, Ewa Kownacka, Agata Loewe, dr hab. Hanna Mamzer, Michał Pawłęga, Barbara Piórkowska, Marta Rawłuszko, Marcin Rzeczkowski, Agnieszka Szyk, Mariusz Walkosz.

Artykuł konsultowali i konsultowały: Katarzyna Dułak, Wiktor Dynarski, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Anna Kamińska, dr Anna Kłonkowska, Elżbieta Okroy, Ewa Okroy, Agnieszka Szyk.

Anna Urbańczyk

Aktywistka praw człowieka, trenerka równościowa, koordynatorka projektów społecznych. Członkini Kampanii Przeciw Homofobii, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, współtwórczyni i działaczka Trójmiejskiej Akcji Kobiecej TAK!. Od pięciu lat trenerka równościowa. Zrealizowała kilkaset godzin warsztatów w tematyce: antydyskryminacja, wrażliwość genderowa, wrażliwość kulturowa, heteronormatywność, asertywność i przeciwdziałanie przemocy, godzenie ról rodzinnych i zawodowych, tworzenie partnerstw lokalnych, projektowanie uniwersalne. Współpracuje z magazynem „Replika” i portalami Równość.info i Homoseksualizm.org.pl. Więcej informacji: www.warsztatyrównosciowe.pl.

Słowniczek pojęć związanych z transpłciowością, opracowany przez Wiktora Dynarskiego i Annę M. Kłonkowską

Agenderyzm – brak poczucia przynależności do jakiegokolwiek płci, szczególnie ich kulturowych aspektów (patrz: gender).

Androgynizm lub **androginizm** – odczuwanie obu płci jednocześnie, zarówno w tożsamości psychoseksualnej, życiu płciowym, a nawet w komercyjnym aspekcie, np. w modzie [autorka hasła: Anna Urbańczyk].

Bigenderyzm – poczucie przynależności do obydwu płci jednocześnie, szczególnie ich kulturowych aspektów (patrz: gender).

Cismężczyzna, ciskobieta – terminy odnoszące się do osób cispłciowych (patrz: cispłciowość).

Cispłciowość – termin stosowany (w celu odróżnienia od osób transpłciowych; patrz: transpłciowość) na określenie osób utożsamiających się z rozpoznaną w momencie narodzin płcią (tzw. „genetycznych kobiet” i „genetycznych mężczyzn”).

Crossdresser, crossdresserka – osoba zakładająca ubrania płci przeciwnej, niekoniecznie będąca osobą transpłciową, np. aktor wcielający się w rolę kobietą lub aktorka wcielająca się w rolę męską, pojęcie szersze niż transwestyta, transwestytka (patrz: transwestyta, transwestytka).

Crossdressing – zakładanie ubrań płci przeciwnej, nieprzesądzające jednoznacznie o transpłciowości (patrz: transpłciowość), pojęcie szersze niż transwestytyzm (patrz: transwestytyzm).

Falloplastyka – operacja korekty zewnętrznych narządów płciowych, wykonywana u transmężczyzn (patrz: transmężczyzna), polegająca na wytworzeniu członka z tkanki pobranej z własnego ciała (zob. także metoidioplastyka).

FFS – ang. *facial feminization surgery*, zabieg plastyczny mający na celu sfeminizowanie twarzy, wykonywany u transkobiet (patrz: transkobieta).

FTM – ang. *female-to-male*, określenie transseksualizmu (a także transpłciowości w ogóle) typu K/M (patrz: K/M).

Gender – tzw. „płeć kulturowa”, kulturowe aspekty zachowań płciowych.

Ginekomastia – powiększenie się sutka u mężczyzny, na skutek rozrostu tkanek, tak że przypomina on kobiecą pierś.

GRS – ang. *gender reassignment surgery*, operacja korekty płci (patrz: korekta płci), określenie stosowane wymiennie z SRS (patrz: SRS).

Hermafrodytyzm – anachroniczny termin stosowany na określenie interseksualizmu (patrz: interseksualność), czasem określane mianem obojactwa (patrz: obojactwo).

Heteronormatywność – konfiguracja kulturowa sprowadzająca seksualność do heteroseksualności oraz tożsamość płci do jednoznacznej tożsamości z płcią określoną w momencie urodzenia. Kultura heteronormatywna wyklucza tożsamości nieheteroseksualne i transpłciowe, definiując je w kategoriach marginesu, degeneracji lub dewiacji.

Histerektomia – operacja mająca na celu usunięcie macicy wraz z przydatkami, zabieg wykonywany u transmężczyzn (patrz: transmężczyzna).

Interseksualność – występowanie jakichkolwiek niezgodności w obrębie płci biologicznej (patrz: płeć biologiczna), polegające na łączeniu cech płci żeńskiej i męskiej.

K/M – kobieta/mężczyzna, skrót odnoszący się do transmężczyzn (patrz: transmężczyzna, FTM).

Kobiecość – cechy kulturowo uznawane za przynależne kobiecie (patrz: gender).

Korekta/zmiana płci [modyfikacja: Anna Urbańczyk]⁸ – dążenie osoby transseksualnej (patrz: transseksualizm) do uzyskania wyglądu odpowiadającego płci psychicznej (patrz: płeć psychiczna) poprzez terapię hormonalną (patrz: terapia hormonalna), odpowiednie operacje chirurgiczne (najczęściej, choć niekoniecznie, wraz z ostateczną operacją narządów płciowych) oraz prawną zmianę swoich danych osobowych.

LGBT – skrót określający osoby nieheteronormatywne, tj. lesbijki, gejów, biseksualistów oraz osoby transpłciowe. Inne warianty zapisu to: LGBTQ (+ osoby queer), LGBTQI (+ osoby

interseksualne), LGBTQIA (+ osoby aseksualne), LGBTQIAO (+ *others* – inni), LGBTQIAF (+ *friends, families* – przyjaciele, rodzina) [ostatni skrót dodany przez Annę Urbańczyk].

M/K – mężczyzna/kobieta, skrót odnoszący się do transkobiet (patrz: transkobieta, MTF).

Mastektomia – operacja mająca na celu usunięcie kobiecych piersi i wytworzenie w ich miejscu męskiej klatki piersiowej, wykonywana u transmężczyzn (patrz: transmężczyzna).

Metoidioplastyka – operacja korekty zewnętrznych narządów płciowych, wykonywana u transmężczyzn (patrz: transmężczyzna), polegająca na wytworzeniu członka z łechtaczki, przy minimalnej potrzebie dodatkowych przeszczepów z ciała (zob. także falloplastyka).

Męskość – cechy kulturowo uznawane za przynależne mężczyźnie (patrz: gender).

MTF – ang. *male-to-female*, określenie transseksualizmu (i transpłciowości w ogóle) typu M/K (patrz: M/K).

Neofalloplastyka – patrz: falloplastyka.

Obojactwo – określenie hermafrodytyzmu (patrz: hermafrodytyzm) i interseksualizmu (patrz: interseksualizm) obecnie uważane przez osoby interseksualne za obraźliwe.

Orchidektomia – zabieg polegający na usunięciu jąder, wykonywany u transkobiet (patrz: transkobieta).

Orientacja seksualna – ukierunkowanie popędu seksualnego, kategoria orientacji seksualnej, z uwagi na swoje genitalne założenia, bywa dość problematyczna w tematyce transpłciowości (patrz: transpłciowość); osoby transpłciowe, tak jak cisplciowe (patrz: cisplciowość) bywają hetero-, homo-, oraz biseksualne.

Panhisterektomia – patrz: histerektomia.

Phalloplastyka – patrz: falloplastyka.

Płeć – tradycyjny podział na mężczyzn i kobiety, zwykle określane pobieżnie na podstawie wyglądu narządów płciowych; także zbiór cech kulturowych uważanych za przynależne mężczyznom bądź kobietom; określana w wielu różnych aspektach (patrz: męskość, kobiecość, gender oraz definicje płci poniżej).

Płeć chromosomalna – płeć określana na podstawie posiadanych chromosomów płciowych, zwykle XX dla kobiet i XY dla mężczyzn.

Płeć fenotypowa – drugorzędne cechy płciowe, np. owłosienie ciała, budowa, wykształca się niezależnie od płci chromosomalnej.

Płeć fizyczna – składowa cech płciowych wyznaczających wygląd specyficzny dla danej płci, tj. kobiecy bądź męski.

Płeć gonadalna – żeńskie lub męskie gonady, tj. jajniki bądź jądra.

Płeć hormonalna – wytwarzane przez organizm hormony, domyślnie androgeny dla mężczyzn oraz estrogeny dla kobiet (zob. także: terapia hormonalna).

Płeć metaboliczna – dotyczy odrębności systemów enzymatycznych u obu płci, co wiąże się ściśle z działaniem hormonów płciowych (zob. też: płeć hormonalna, terapia hormonalna).

Płeć psychiczna – poczucie własnej płci, także płeć preferowana w przypadku transseksualizmu (patrz: transseksualizm); u niektórych osób transpłciowych (patrz: transpłciowość) może przybierać także formę niesprecyzowaną.

Płeć prawna (płeć socjalno-prawna) – ustalana tuż po urodzeniu na podstawie budowy zewnętrznych narządów płciowych, obecnie w Polsce oznaczana jako męska (M) albo żeńska (K).

Płeć wewnętrznych narządów płciowych – określana przez zróżnicowanie dróg rozrodczych, które rozwijają się z przewodów gonadalnych: przewody Wolffa u mężczyzn i Müllera – u kobiet.

Płeć zewnętrznych narządów płciowych – określana przez obecność sromu u kobiet i moszny oraz prącia u mężczyzn.

Queer – zbiorcze określenie osób oraz zachowań nieheteronormatywnych (patrz: heteronormatywność).

SRS – ang. *sex reassignment surgery*, operacja korekty płci (patrz: korekta/zmiana płci), określenie stosowane wymiennie z GRS (patrz: GRS), choć w przeciwieństwie do niego zwraca uwagę na fizyczny aspekt płci.

Terapia hormonalna – jeden z elementów procesu korekty płci (patrz: korekta/zmiana płci), polegający na dożywnym przyjmowaniu leków hormonalnych mających na celu zastąpienie hormonów wytwarzanych przez organizm hormonami płci preferowanej, w Polsce jest warunkiem do podjęcia zabiegów oraz sądowej zmiany danych osobowych (patrz: płeć prawna).

Test realnego życia – stosowany w diagnozie transseksualizmu, polega na życiu osoby transseksualnej w preferowanej płci przed rozpoczęciem korekty płci (patrz: korekta/zmian płci).

Tożsamość płciowa – patrz: płeć psychiczna.

Transfobia – nieuzasadniona niechęć [modyfikacja: Anna Urbańczyk]⁹ przed osobami transpłciowymi (zob. także: transmizoginia).

Transformacja – inne określenie procesu korekty płci (patrz: korekta płci).

Transgenderyzm – ang. *transgender*, synonim polskiego terminu transpłciowość (patrz: transpłciowość); niekiedy termin ten stosowany jest (anachronicznie) w węższym znaczeniu, na określenie osób transpłciowych, niemieszczących się w pojęciu transseksualizmu (patrz: transseksualizm) i transwestytyzmu (patrz: transwestytyzm), łamiących konwencje płciowości pod różnymi postaciami.

Transkobieta – osoba transseksualna (lub transpłciowa w ogóle), która urodziła się z biologicznie męskim ciałem i przyjmuje kobiecą tożsamość, często (choć nie zawsze)

podejmująca kroki w kierunku skorygowania swojego ciała i/lub tożsamości prawnej w kierunku kobiecym (zob. także: M/K, MTF).

Transmężczyzna – osoba transseksualna (lub także transpłciowa w ogóle), która urodziła się z biologicznie kobiecym ciałem i przyjmuje męską tożsamość, często (choć nie zawsze) podejmująca kroki w kierunku skorygowania swojego ciała i/lub tożsamości prawnej w kierunku męskim (zob. także: K/M, FTM).

Transmizoginia – specyficzna forma transfobii (patrz: transfobia), niechęć i dyskryminacja w stosunku do transkobiet (patrz: transkobieta), nie tylko ze względu na ich transpłciowość (patrz: transpłciowość), ale i ze względu na kierunek ich tranzycji (patrz: tranzycja).

Transpłciowość – zbiorcza nazwa dla osób wykraczających poza tradycyjny, jednoznaczny podział na płeć męską i żeńską; zalicza się do niej transwestytyzm (patrz: transwestytyzm), transseksualizm (patrz: transseksualizm), a także inne formy wykraczania poza konwencje płci.

Transseksualizm – zjawisko odnoszące się sytuacji osoby, której odczuwana identyfikacja płciowa nie odpowiada posiadanej płci fizycznej, lecz płci przeciwnej. Związane jest z tym – nie zawsze wcielane w czyn – pragnienie korekty własnego ciała przy pomocy terapii hormonalnej (patrz: terapia hormonalna) i ingerencji chirurgicznych, najczęściej wraz z ostateczną operacją narządów płciowych (patrz: falloplastyka, metoidioplastyka i waginoplastyka, SRS) oraz dążenie do prawnej korekty płci (patrz: korekta/zmiana płci).

Transseksualista – osoba transseksualna (patrz: transseksualizm) urodzona z biologicznie kobiecym ciałem, identyfikująca się z płcią męską (patrz też: transmężczyzna, K/M).

Transseksualistka – osoba transseksualna (patrz: transseksualizm) urodzona z biologicznie męskim ciałem, identyfikująca się z płcią żeńską (patrz też: transkobieta, K/M).

Transwestytyzm – (właśc. transwestytyzm o typie podwójnej roli) to zakładanie ubrań płci przeciwnej w celu chwilowego odczuwania przynależności do tej płci. Nie cechuje go chęć trwałej korekty płci, szczególnie operacyjnej. Często (niesłusznie) mylony z transwestytyzmem fetyszystycznym (patrz też: cross-dressing).

Transwestyta/transwestytka – osoba transwestytyczna (patrz: transwestytyzm) osoba zakładająca ubrania płci przeciwnej w celu chwilowego odczuwania przynależności do tej płci.

Tranzycja – ang. *transition* (przejście), nazwa odnosząca się do procesu korekty płci (patrz: korekta/zmiana płci) i rozpoczęciu przez osoby transseksualne (patrz: transseksualizm) lub transpłciowe w ogóle (patrz: transpłciowość) życia w preferowanej płci.

Waginoplastyka – operacja korekty zewnętrznych narządów płciowych wykonywana u transkobiet (patrz: transkobieta), polegająca na wytworzeniu pochwy i sromu z penisa i worka mosznowego.

Zmiana płci – określenie korekty płci (patrz: korekta/zmiana płci), często używane przez same osoby transpłciowe empowermentowo, z powodu poczucia dumy ze swojej tożsamości i przejścia tranzycji, dokonania przejścia [autorka hasła: Anna Urbańczyk].

⁹ Słownik pojęć Wiktora Dynarskiego i Anny Kłonkowskiej definiuje transfobię jako nieuzasadniony lęk przed osobami transpłciowymi – przyp. red.

Świat potrzebuje takiej dziewczyny jak ty, czyli jak skonstruować projekt empowerment adresowany do dziewcząt

Wprowadzenie

Kilka uwag na marginesie doświadczeń własnych Stowarzyszenia *W stronę dziewcząt*

Stowarzyszenie *W stronę dziewcząt* powstało po to, by uczynić zadość potrzebom dziewcząt. Chcemy, aby szczególne, właściwe tylko dziewczętom problemy wieku doarostania zostały przez dorosłych dostrzeżone i zrozumiane. Pragniemy wspierać dziewczęta w trudnym dla nich momencie oraz dać im wiedzę i umiejętności potrzebne do przeciwstawienia się ekonomicznym i społecznym nierównościom, z jakimi borykają się kobiety. Chcemy, aby każda dziewczyna: wierzyła w siebie, jasno i otwarcie mówiła, co myśli i czuje, walczyła o to, aby jej głos został wzięty pod uwagę, szukała wyzwań, podejmowała ryzyko, nie bała się popełniać błędów oraz brała odpowiedzialność za siebie i uczyła się brać odpowiedzialność za innych. Dlaczego dziewczyny są tą grupą, do której adresujemy swoje działania? W stowarzyszeniu *W stronę dziewcząt* uważamy, że w Polsce równość płci jest wartością deklarowaną, ale nie realizowaną. Widzimy społeczeństwo, w którym kobiety, choć lepiej wykształcone, zarabiają gorzej od mężczyzn, rzadziej awansują i jest ich mniej na stanowiskach kierowniczych. Widzimy społeczeństwo, dla którego zwroty „szklany sufit”, „leпка podłoga” to określenia z placu budowy, a nie terminy opisujące społeczne zjawiska, dolegliwe dla kobiet. Widzimy społeczeństwo, którego premier pozwala sobie publicznie na seksistowskie żarty i zachowanie to nie spotyka się z potępieniem a raczej z podziwem dla jego swobodnego stylu bycia, choć co dziesiąta Polka doświadczyła molestowania seksualnego w miejscu pracy.

W społeczeństwie polskim kobiety doświadczają wielu nierówności, niesprawiedliwości, uprzedzeń i dyskryminacji. Zadałyśmy sobie pytanie, czy szkoła przyczynia się do takiego stanu rzeczy. Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca. Szkoła jako instytucja społeczna odtwarza i podtrzymuje stereotypy płci. Można to dostrzec w programach nauczania

i w podręcznikach, w codziennym życiu szkoły, w relacjach dydaktycznych i wychowawczych między nauczycielem czy nauczycielką a uczniami i uczennicami, w odmiennie formułowanych oczekiwaniach wobec chłopców i wobec dziewcząt.

Stereotypy obecne w szkole mają konsekwencje:

- w wyborze ścieżki kształcenia i kariery zawodowej – dziewczęta o wiele rzadziej wybierają nauki ścisłe, przyrodnicze jako kierunek studiów, co przekłada się na mniejsze szanse na pewną i dobrze płatną pracę;
- w obrazie siebie – dziewczęta, mimo że osiągają lepsze wyniki niż chłopcy, opuszczają szkołę z niskimi zasobami kapitału emocjonalnego: z niską samooceną, z niską wiarą we własne siły i możliwości;
- w obrazie relacji interpersonalnych – w szkole ma miejsce rówieśnicza przemoc motywowana przez płęć, której doświadczają przede wszystkim dziewczęta. Napastowanie seksualne, szkolna przemoc wobec dziewcząt to podglebie, z którego wyrasta przemoc domowa i przemoc w życiu społecznym i zawodowym.

Tak więc szkoła powiela i podtrzymuje stereotypy płci, ale ma też potencjał, który umiejętnie pobudzony pozwoli zminimalizować nierówności doświadczane przez dziewczęta w następstwie stereotypów. Taką szansę stwarzają programy empowerment, adresowane tylko do dziewcząt.

Program dla dziewcząt, czyli jaki?

Na początek wyjaśnijmy pojęcia, które będą pomocne w sformułowaniu definicji:

Empowerment jest to termin stosowany w naukach społecznych, zaczerpnięty z języka angielskiego i tłumaczony jako upełnomocnienie, uwłasnowolnienie, wzmacnianie społeczne jednostek i instytucji. Empowerment jest to celowo inicjowany proces polegający na dostarczaniu adresatom i adresatkom wiedzy, rozwijaniu ich umiejętności i pewności siebie. Uczestnicy i uczestniczki tego procesu docierają do swoich indywidualnych i środowiskowych zasobów, identyfikują i wykorzystują dźwignie zmiany¹. Procesem wzmacniania najczęściej obejmowane są grupy wykluczone, marginalizowane wskutek obecnych w społeczeństwie stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji.

Program wrażliwy na płęć (*gender responsive, gender specific*)² to program uwzględniający potrzeby obu płci lub płci, do której się odnosi i wspierający proces kształtowania się pozytywnej tożsamości płciowej osób uczestniczących.

1 Zob. Jerzy Szmagałski, *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

2 Barbara Bloom, Barbara Owen, Stephanie Covington, *Gender Responsive Strategies for Women Offenders: A Summary of Research, Practice and Guiding Principles for Women Offenders*, United States Department of Justice, National Institute of Corrections, Washington 2005, http://transition.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/wid/pubs/Gender_Terminology_2.pdf [dostęp: 26.10.2012].

Jak więc opisać projekt wzmacniający dziewczęta? Możemy powiedzieć, że z projektem empowerment dla dziewcząt mamy do czynienia wtedy, kiedy za jego pośrednictwem tworzone jest środowisko wychowawcze przyjazne dziewczętom, środowisko, w którym realia życia dziewcząt i kobiet są trafnie i rzetelnie odzwierciedlone, środowisko, w którym dziewczęta mogą rozpoznać zarówno swoje mocne strony, jak też wyzwania stojące przed nimi.

Inaczej mówiąc, program jest wrażliwy na płęć i wzmacnia społecznie dziewczęta, kiedy:

- uwzględnia szczególne potrzeby dziewcząt,
- przyjmuje dziewczęcą/kobiecą perspektywę,
- nadaje wartość dziewczęcemu/kobiecemu doświadczeniu,
- wyposaża dziewczęta w wiedzę i umiejętności pomocne w urzeczywistnieniu ich całego potencjału.

Uwzględnić szczególne potrzeby dziewcząt to znaczy uznać, iż:

- wiele dziewcząt ma wyobrażenie o sobie ukształtowane przede wszystkim przez sposób, w jaki inni je widzą i oceniają, a także poprzez oczekiwania ufundowane na stereotypach płci obecnych w świecie mediów i reklamy,
- emocje przesądzają o tym, jak dziewczęta kształtują relacje z innymi i jak się zachowują,
- wiele dziewcząt odczuwa potrzebę dzielenia się doświadczeniami i uczuciami, odczuwa potrzebę bycia wysłuchaną i aprobowaną,
- uczuciowość i romantyczność odczuwana przez wiele dziewcząt czyni je podatnymi na zranienie i uprzedmiotowienie.

Przyjąć dziewczęcą lub kobiecą perspektywę to znaczy:

- kształtować umiejętność identyfikowania i swobodnego wyrażania uczuć,
- wspierać umiejętność wzmacniania więzi łączących jednostki i grupy społeczne,
- wspierać współpracę i współdziałania między dziewczętami w miejsce rywalizacji,
- pokazywać kobiecą różnorodność, wskazywać, jak wiele jest sposobów realizowania się jako dziewczyna i kobieta,
- nauczać, że bycie kobietą to bycie osobą silną, niezależną i wytrwałą, a nie słabą, zależną i bierną.

Nadawać wartość kobiecemu doświadczeniu to znaczy:

- pokazywać, że doświadczenia kobiet i mężczyzn są różne, ale powinny i mogą być cennie na równi,
- wskazywać wzorce ról i życiorysy kobiet z różnych epok i kultur,
- stwarzać sytuacje, w których sukcesy dziewcząt są możliwe,
- celebrować ważne zdarzenia w życiu dziewcząt poprzez rytuały i ceremonie,

- pokazywać wkład kobiet w życie społeczne teraz i w przeszłości.

Wyposażenie dziewcząt w wiedzę i umiejętności pomocne w urzeczywistnieniu ich całego potencjału oznacza, że dziewczęta:

- uczą się ufać swojej intuicji, wyborom i decyzjom,
- umieją wykorzystywać swoje osobiste zasoby,
- umieją skutecznie bronić własnych praw, przekonań, opinii,
- są kreatywne.

Dla dziewczyn, ale jakich? Do kogo powinny być kierowane programy empowerment?

Realizatorzy i realizatorki projektu, pedagodzy i pedagodżki, wychowawcy i wychowawczynie powinni do udziału w projektach empowerment szczególnie zachęcać te dziewczęta, w których życiu odnotowano występowanie czynników ryzyka, czyli cech, sytuacji lub warunków sprzyjających powstawaniu zachowań ryzykownych. Za najważniejsze czynniki ryzyka uważa się te związane z sytuacją rodzinną, szkolną, czynniki osobowościowe, czynniki związane z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej. Celem programów empowerment adresowanych do dziewcząt powinno być minimalizowanie siły oddziaływania takich czynników ryzyka jak:

Depresja

Zaburzenia depresyjne są jednym z najczęściej występujących zaburzeń psychicznych u młodzieży. Pojawiają się one u około 10% nastoletnich dziewcząt. Młodzieńcze zaburzenia depresyjne są związane z charakterystycznymi dla okresu pokwitania zmianami fizjologicznymi, rozwojem poznawczym, podejmowaniem nowych ról społecznych i przemianą relacji rodzinnych. Przejawiają się poprzez: lęk, dolegliwości psychosomatyczne, autoagresję, obniżenie nastroju, rozdrażnienie, bezsenność, uczucie zmęczenia, apatię. Przed zaburzeniami depresyjnymi może ochronić bezpieczny dom, kochająca i rozumiejąca rodzina. Dziewczęta, które takiego domu nie mają i nie czują więzi z przyjaciółmi oraz społecznością szkolną, są zagrożone w zdecydowanie większym stopniu wystąpieniem nastrojów depresyjnych.

Myśli samobójcze

Statystyki Światowej Organizacji Zdrowia wykazują, że samobójstwo zajmuje trzecie miejsce wśród przyczyn śmierci osób pomiędzy 15. a 24. rokiem życia oraz czwarte miejsce pomiędzy 10. a 14. W Polsce w 2003 r. podjęto próby samobójcze 401 osób w wieku 4–19 lat; zgonem zakończyło się 254 z nich. Dziewczęta częściej niż chłopcy podejmują próby samobójcze.

Samookaleczenia

Samookaleczanie występuje zazwyczaj wśród osób młodych, jako reakcja na stan przedłużającego się napięcia emocjonalnego, zaburzone relacje międzyludzkie, akty przemocy ze strony innych, niskie poczucie własnej wartości. Jak piszą badający ten rodzaj zachowań zagraniczni eksperci (w Polsce prowadzonych jest bardzo mało badań na temat tego zjawiska), 15% do 22% wszystkich osób w okresie dorastania i młodych dorosłych zraniło się umyślnie co najmniej raz w życiu. Jak wynika z badań, dziewczęta częściej niż chłopcy regularnie zadają sobie rany cięte.

Zaburzenia odżywiania

Wśród zaburzeń odżywiania wymienia się: jadłowstręt psychiczny (anoreksja), żarłoczność psychiczną (bulimia) i przejadanie się. Na rozwój zaburzeń odżywiania najbardziej narażone są dziewczęta w późnym okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości. Oprócz płci i wieku za czynniki ryzyka rozwoju tych zaburzeń uznaje się cechy osobowości, takie jak perfekcjonizm i impulsywność, urazy na tle fizycznym lub seksualnym, a także uporczywe stosowanie różnych diet, głodówek.

Niestabilna, trudna sytuacja rodzinna

Wiele dziewcząt, ze względu na konflikty, przemoc w rodzinie i opuszczenie emocjonalne wynikłe z rozwodów czy emigracji zarobkowej rodziców doświadcza niestabilnej, trudnej sytuacji rodzinnej. Skutkować to może poczuciem bezradności, alienacji, krzywdy i wstydu oraz utrudnionymi kontaktami z rówieśnikami.

Niesatysfakcjonujące, destrukcyjne relacje między dziewczętami

Agresja słowna i fizyczna między dziewczętami zdarza się coraz częściej i należy do zjawiska opisywanego jako agresja horyzontalna. Z horyzontalną agresją mamy do czynienia, kiedy osoba należąca do grupy poddanej opresji widzi inne osoby z grupy oczami opresora i powiela jego zachowanie.

Dziewczęta przejmują mizoginię obecną w kulturze, szczególnie jeśli często widzą poniżanie dziewcząt i kobiet. Utrudnia to im nawiązanie przyjacielskich relacji z koleżankami i prowadzi do aktów agresji wobec innych dziewcząt.

Dziewczęta, widząc akty poniżania kobiet, uznają, że kobiety nie zasługują na szacunek. Dziewczęta i kobiety często mówią, że bardziej ufają mężczyznom i wolą z nimi pracować niż z kobietami. W ten sposób mizoginia obecna w kulturze wzmacnia wśród dziewcząt negatywną ocenę kobiet jako grupy.

Założenia programu empowerment

Program empowerment, aby miał sens pedagogiczny, aby był skuteczny, a także aby był doświadczeniem przynoszącym satysfakcję, powinien spełniać określone standardy jakościowe. O jakości programów empowerment decydują te same czynniki, które decydują ogólnie o jakości programów adresowanych do młodzieży³.

Program taki powinien:

- wyznaczać jasne, mierzalne i osiągalne cele,
- przekazywać wiarygodne i rzetelne informacje, oparte o ustalenia nauki,
- być adekwatny, czyli dostosowany do rzeczywistych potrzeb i problemów odbiorców i odbiorczyń, uwzględniać ich możliwości rozwojowe,
- uwzględniać kontekst społeczno-kulturowy, odwoływać się do pozytywnych stron kultury, środowiska, osób uczestniczących,
- nieść pozytywne przesłanie, czyli w większym stopniu uczyć dokonywania pozytywnych wyborów niż odrzucania negatywnych.

Program empowerment adresowany do dziewcząt opiera się na następujących założeniach:

Dla dziewcząt relacje z innymi są ważne

Poczucie więzi i współzależności z innymi tworzy podwaliny kobiecej tożsamości stwierdziła Carol Gilligan⁴. Zarówno ona, jak i inne autorki podkreślają, iż dla dziewcząt najbardziej istotną część świata społecznego stanowią relacje z innymi. Świat dziewcząt (i kobiet) to świat komunikacji, związków, empatii i troski. Ze spostrzeżeń tych wypływa założenie nadrzędne programu empowerment dla dziewcząt: umiejętność budowania bezpiecznych, autentycznych i znaczących więzi z innymi jest dziewczętom niezbędna. Dlatego też kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych powinno być wplecione w każde działanie projektowe. Co to oznacza w praktyce? Realizując projekt empowerment, należy dawać dziewczętom wiele okazji do rozmów na temat emocji, jakich doświadczają w kontaktach z innymi, do wspólnego planowania i działania. Warto pokazywać, jakie korzyści dają spotkania tylko w gronie dziewcząt. Dziewczęta łatwiej uczą się kształtować zdrowe i wspierające, znaczące relacje z innymi w swojej grupie niż w grupie mieszanej. Nie starają się przyciągać uwagi chłopców, nie rywalizują między sobą. W miejscu wolnym od kontekstu seksualnego dziewczętom łatwiej o swobodę, otwartość, zaufanie. Dlatego nie należy stwarzać sytuacji,

w których dziewczęta rywalizują między sobą bądź o zasoby, przeciwnie – należy jak najczęściej wspierać współdziałanie i współpracę.

Warto zachęcać dziewczęta, aby same ustaliły zasady obowiązujące w grupie. Należy też konsekwentnie i cierpliwie reagować na wszelkie przejawy agresji między dziewczętami i uczyć je, jak pokojowo rozwiązywać konflikty (negocjacje, mediacje, podejście *win-win*). Trenerki świadome wpływu, jaki mają na dziewczęta, powinny modelować zachowania dziewcząt w odniesieniu do relacji kobieta–mężczyzna, kobieta–kobieta.

Potrzebne jest miejsce przyjazne dziewczętom

Zajęcia dla dziewcząt powinny odbywać się w miejscach, które zapewnią dziewczętom poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego. Zapewnienie takiego poczucia nie jest zadaniem łatwym ani małym. Dziewczynom do osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa fizycznego nie wystarczy to, że w miejscu, w którym się spotykają, nie grożą im zaczepki, wulgaryzmy i podglądanie. Aby czuły się bezpiecznie, trzeba też jasnego określenia, jakie zachowania będą akceptowane, a jakie nie i konsekwentnego przestrzegania tych ustaleń.

O bezpieczeństwie emocjonalnym możemy mówić, gdy dziewczęta mają czas i miejsce, aby opowiedzieć o swoich refleksjach, emocjach i doświadczeniach, a takie zachowania jak plotki, uszczypliwości, złośliwe komentarze są eliminowane. Ważne też jest, aby podjąć w trakcie spotkania temat „zarządzania” emocjami i ściśle z nim związany temat autodestrukcyjnych zachowań, takich jak np. zaburzenia odżywiania.

Zaangażowany personel

Jak przekonują nas badania, wszystkie skuteczne programy empowerment mają jeden element wspólny – personel określany jako charyzmatyczny, autentyczny, zaangażowany. O powodzeniu programu decydują wiedza, umiejętności i postawy osób prowadzących, które nie tylko przekazują wiedzę, lecz także poprzez swoje zachowania i postawy modelują zachowania i postawy uczestniczek. Każda osoba prowadząca program empowerment powinna więc:

- posiadać wiedzę merytoryczną potrzebną w pracy z dziewczętami,
- być przekonana o znaczeniu realizacji celów i treści programowych dla rozwoju osobistego i społecznego uczestniczek,
- umieć tworzyć atmosferę bezpieczeństwa emocjonalnego, zaufania i swobody oraz stymulować aktywność uczestniczek, gdyż jest ona warunkiem powodzenia programu,
- posiadać umiejętności przydatne w pracy z grupą (umiejętność prowadzenia dyskusji grupowej, umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i oporem),
- mieć gotowość do krytycznej autorefleksji.

3 Por. Zbigniew Gaś, *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa 2006.

4 Carol Gilligan, *Images of Relationship*, [w:] *Gender in Education*, Jossien-Bass Publishers, New York 2002.

Decyzje w rękach dziewcząt

Projekt empowerment musi odpowiadać na potrzeby adresatek. Młode dziewczyny nie są bierne, mają swoje oczekiwania. Proces zmiany nie zaistnieje, dopóki ich oczekiwania nie zostaną uwzględnione. Dziewczęta muszą konstruować swoją wiedzę, umiejętności i postawy, nie mogą one być im „dane”. Oznacza to, że nie tylko aktywne uczestnictwo, ale przede wszystkim poczucie wpływu na przebieg działań wzmacniających decyduje o tym, czy będą one skuteczne, czy też nie.

Projekt będzie skuteczny wtedy, gdy uwzględni podmiotowość uczestniczek i ich autonomię: możliwość swobodnego wyrażania własnego zdania, szacunek dla poglądów, doświadczeń i uczuć innych osób. Dlatego osoba prowadząca zajęcia powinna stwarzać klimat zaufania i bezpieczeństwa psychologicznego, nie może prezentować autorytatywnej postawy; musi powstrzymać się od narzucania własnego zdania, oceniania i perswazji. Jej zadaniem nie jest przekonywanie, ale tworzenie sytuacji i okazji do refleksji oraz dyskusji.

Program empowerment spełni swoje zadanie, jeśli dziewczęta będą umiały wyznaczać sobie cele i formułować jasne oczekiwania co do swojej przyszłości.

Dobór tematów istotnych dla dziewcząt

Pozytywny obraz siebie

Obraz siebie to rodzaj narzędzia, które pozwala dziewczynom określić i zanalizować swoje położenie w społeczeństwie. Aby odnosić sukcesy, trzeba mieć pozytywny obraz siebie i wiarę we własne siły i możliwości. Wiara we własne siły i możliwości jest czynnikiem w większym stopniu determinującym poziom osiągnięć jednostki niż jej rzeczywiste zdolności. Program powinien uczyć budowania zasobów osobistych, takich jak: poczucie własnej wartości, asertywność, skuteczność i motywacja, radzenie sobie ze stresem.

Umiejętności życiowe

Skuteczny program empowerment pomaga uczestniczkom w odkryciu ich mocnych stron i oferuje im możliwość opanowania takich umiejętności psychospołecznych jak: sprawne porozumiewanie się, asertywność, współpraca w grupie. Ćwiczenia z rozwiązywania problemów, radzenia sobie z konfliktem, zarządzania czasem, rozwijania umiejętności liderkich wyposażą dziewczęta w umiejętności sprzyjające samodoskonaleniu.

Osiągnięcie kompetencji w nowych obszarach wzmacnia wiarę dziewcząt we własne siły i możliwości, zwiększa częstotliwość zachowań społecznie pożądanych, pozwala dziewczętom optymistycznie patrzeć w przyszłość.

Zdrowie seksualne

Program powinien dostarczać informacji i inicjować dyskusję o tym, czym jest seksualność, jakie wytyczać granice tego, co jesteśmy gotowe zaakceptować w swoim życiu seksualnym i jak o tym rozmawiać z partnerem lub partnerką.

Zdrowie psychiczne

W ramach programu dziewczęta powinny otrzymać informacje o rozwoju psychofizycznym kobiet, mieć okazję porozmawiać o zaburzeniach nastroju, o radzeniu sobie z destrukcyjnymi emocjami, takimi jak złość, gniew, frustracja, rozczarowanie, o depresji i zaburzeniach odżywiania. Wiele dziewcząt doświadcza traumy, która wpływa na sposób, w jaki dziewczyny widzą i oceniają siebie. Program empowerment może pomóc dziewczętom w odreagowaniu tłumionych emocji, w rozpoznawaniu własnych potrzeb i deficytów emocjonalnych oraz braniu odpowiedzialności za ich zaspokojenie.

Warto też porozmawiać o uzależnieniach. Ostatnie badania dowodzą, że dziewczęta uzależniają się od używek takich jak tytoń i alkohol, a także substancje psychoaktywne szybciej i z innych powodów niż chłopcy. Sięgają po narkotyki, aby zredukować stres i napięcie emocjonalne, a nie po to, by podkreślić swój status w grupie. Dziewczęta chętniej analizują powody, dla których sięgają po używki w swoim kręgu niż w grupie koedukacyjnej.

Rozwój duchowy

Dziewczęta uczestniczące w programie powinny dowiedzieć się, że życie duchowe można rozwijać nie tylko poprzez praktyki religijne. Rozwój duchowy osiąga się poprzez regularnie podejmowaną autorefleksję, dyskusję nad wartościami, dylematami moralnymi, a także poprzez angażowanie się w uroczystości i obrzędy wywodzące się z kobiecej tradycji. W programie empowerment mogą znaleźć się ćwiczenia uczące podstaw medytacji, rysowanie mandali, prowadzenie pamiętnika. Warto włączyć do programu świętowanie urodzin, sukcesów szkolnych i życiowych dziewcząt.

Budowanie relacji z mężczyznami

Na spotkaniach z dziewczętami warto przedyskutować, jakie są społeczne oczekiwania wobec mężczyzn i kobiet, co to znaczy być prawdziwym mężczyzną, prawdziwą kobietą, zanalizować różne wzory męskiej i kobiecej roli, omówić i poddać krytyce tzw. podwójny standard moralności. W pracy z dziewczętami warto sięgnąć po feministyczne interpretacje kobiecych przeżyć i doświadczeń.

Przemoc wobec kobiet

Dziewczęta muszą stawić czoła przemocy obecnej w społeczeństwie i nierzadko przemocy w bliskim związku. Część z nich nie potrafi rozpoznać przemocy i wrogie zachowania paradoksalnie bierze za dowód zainteresowania ze strony mężczyzn. Dlatego trzeba rozmawiać z dziewczętami o tym, czym jest miłość, pasja, partnerstwo, a czym presja, nadużycie siły, przemoc. Należy uczyć, jakie zachowanie chłopaka lub dziewczyny uznać za sygnał ostrzegawczy, jak minimalizować ryzyko, jak się przeciwstawiać słownym atakom, jak bronić się przed napaścią. Warto też przedyskutować stereotypy płci i wzajemne związki seksizmu i agresji. Wiele zachowań dziewcząt i chłopców wynikających z tradycyjnej socjalizacji może zwiększyć prawdopodobieństwo zaistnienia napastowania seksualnego zarówno w grupie, jak i w bliskich relacjach. Warto przedyskutować z młodymi ludźmi, jakie widzą związki między wzorami ról płciowych, stereotypami płci a agresją i przemocą ze względu na płć. Warto też przedyskutować zjawisko współzależności między spożyciem alkoholu i przemocą seksualną. Wielu aktom przemocy towarzyszy alkohol i/lub substancje psychoaktywne. Warto więc wyjaśnić dziewczętom, jak alkohol wpływa na postawę i zachowanie człowieka, jak pozbawia go hamulców i samokontroli.

Kobiety w społeczeństwie

W programie warto omówić zjawiska i problemy społeczne, które oddziałują na życie dziewcząt i kobiet: społeczne oczekiwania wobec dziewcząt, seksualizacja, społeczny kontrakt płci, stereotypy płci, uprzedzenia i dyskryminacja, wizerunki piękna, obraz kobiet w kulturze popularnej, udział kobiet w polityce i gospodarce.

Program empowerment powinien przekazywać informacje o dokonaniach kobiet. W salach, gdzie odbywają się spotkania, warto rozwiesić obrazy, zdjęcia z wizerunkami kobiet, a także aforyzmy i wiersze autorstwa kobiet. Warto również zaprosić na spotkanie dziewczynę mającą na swoim koncie sukcesy w nauce, sporcie, działalności społecznej.

Mentoring

Mentorka to osoba, która może pochwalić się osiągnięciami i doświadczeniem w dziedzinie, którą się zajmuje. To osoba, która chce podzielić się zdobytą wiedzą i doświadczeniami z innymi kobietami, nawiązać z nimi głębszą relację. Do programów empowerment należy zapraszać te mentorki, których droga życiowa i doświadczenia współbrzmiały z doświadczeniami dziewcząt.

Od teorii do praktyki

Stowarzyszenie *W stronę dziewcząt*, wykorzystując teoretyczne założenia zaprezentowane powyżej, zaprojektowało dwa projekty empowerment dla dziewcząt. Są to:

Odkryj swoją siłę. Skuteczne działania dla młodych panien

Warsztaty rozbudzające aktywność społeczną dziewcząt, poszerzające ich wiedzę i umiejętności w zakresie: aktywności społecznej, możliwości wprowadzania zmian, skutecznego współdziałania, podejmowania decyzji, przyjmowania odpowiedzialności, samorządności. W czasie warsztatów dziewczęta poznawały swoje mocne strony, rozwijały kreatywność, inteligencję społeczną i emocjonalną, uczyły się, jak mobilizować siebie i innych do działania, a także jak mówić, aby ludzie ich słuchali, czyli rozwijały swoje umiejętności liderkie. W ramach projektu opracowany został przewodnik dla dziewcząt zawierający artykuły, rady i wskazówki, scenariusze akcji i działań społecznych, a także plakaty i ulotki. W projekcie uczestniczyły dziewczęta z warszawskiego liceum i z gimnazjum w podwarszawskiej gminie.

Świat potrzebuje takiej dziewczyny jak ty

To projekt oferujący dziewczętom możliwość cotygodniowych spotkań w grupie wsparcia i rozmów na temat społecznych oczekiwań wobec kobiet i mężczyzn, stereotypów płci, przemocy wobec kobiet, relacji intymnych. Na zakończenie projektu dziewczęta realizowały w swoim środowisku kampanie społeczne uwrażliwiające na problem przemocy ze względu na płć. W projekcie uczestniczyły dziewczęta z liceum w Kędzierzynie-Koźlu.

Podsumowanie

Czy programy te osiągnęły zakładane rezultaty, to znaczy indywidualnie i społecznie wzmocniły uczestniczki? Kiedy w ogóle można uznać, że projekt empowerment jest skuteczny? Na podstawie badań, raportów i ewaluacji już zrealizowanych programów wyróżnia się kilka obszarów ważnych dla procesów upełnomocnienia. Są to między innymi: rozwój osobisty, uczestnictwo w życiu publicznym, relacje interpersonalne. Zmiany, które się w tych obszarach dokonują, mogą służyć jako wskaźnik, że program empowerment okazał się skuteczny. Można więc powiedzieć, że program empowerment osiągnął zakładane rezultaty, jeśli dziewczęta:

- doświadczają wzrostu, rozwoju swoich indywidualnych zasobów (szacunek dla siebie, wiara we własne siły i możliwości, samoorganizacja i motywacja do pracy, inteligencja emocjonalna),
- mają pozytywny stosunek do własnej tożsamości płciowej,
- potrafią sobie radzić z przemocą,
- uczestniczą w życiu publicznym swojej klasy, szkoły, osiedla.

Wypowiedzi uczestniczek projektów „Odkryj swoją siłę” oraz „Świat potrzebuje takiej dziewczyny jak ty”, zebrane w ankietach ewaluacyjnych, zdają się to potwierdzać. Pytane, czy uczestnictwo w projekcie zmieniło ich obraz siebie i nastawienie do kobiet jako grupy

społecznej, dziewczęta w większości odpowiadały twierdząco. Podobnie, na pytanie, czy planują uczestniczyć w życiu bliskiej im wspólnoty (klasa, szkoła, drużyna sportowa, harcerska itp.) twierdząco odpowiedziało ponad 50% uczestniczek. To istotna deklaracja. Zaangażowanie w życie publiczne jest ważne. Dziewczęta, które aktywnie uczestniczą w życiu klasy lub szkoły, mogą wyrazić swoje potrzeby i o nie zawalczyć, co w efekcie przynosi im uznanie i szacunek. Uczą się też, że jako pełnoprawne członkinie grupy mają wpływ na jej kształt i mogą ją zmieniać.

Bibliografia

- Bailey Susan M. i in., *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, Jossey-Bass Publishers, New York 2002.
- Brannon Linda, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002.
- Gaś Zbigniew, *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa 2006.
- Gender and education: an encyclopedia*, pod red. Barbary Bank, Praeger Publishers, Santa Barbara–California 2007.
- Goffman Ervin, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005.
- How Schools Shortchange Girls: The AAUW Report: A Study of Major Findings on Girls and Education*, commissioned by AAUW Educational Foundation, and researched by the Wellesley College Center for Research on Women, Marlowe & Co., New York 1995.
- Kaschak Ellyn, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, tłum. J. Węgrodzka, GWP, Gdańsk 2001.
- Karwatowska Małgorzata, Szpyra-Wojciechowska Jolanta, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Kilmartin Christopher, Berkowitz Alan, *Sexual Assault in Context*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005.
- Kilmartin Christopher, Allison Julie, *Men's Violence against Women. Theory, Research, and Activism*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 2007.
- Kopciwicz Lucyna, *Rodzaj i edukacja. Fenomenograficzne studium z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2007.
- Kopciwicz Lucyna, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Lee Valerie E., Croninger Robert G., Linn Eleanor, Chen Xianglei, *The Culture of Sexual Harassment in Secondary Schools*, „American Educational Research Journal” 1996, Vol. 33, No. 2, 383–417.
- Majewska Ewa, współpraca: Kukowska Marta, *Przemoc wobec kobiet w rodzinie i relacjach intymnych. Podstawowe informacje*, Amnesty International Polska, Warszawa 2005, http://amnesty.org.pl/uploads/media/przemoc_wobec_kobiet_w_rodzinie_i_relacjach_intymnych_2006.pdf [dostęp: 26.10.2012].
- Majewska Ewa, Rutkowska Ewa, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Gliwice 2007, http://www.nowakrytyka.pl/IMG/pdf_gender-book-ca-losc-2.pdf [dostęp: 27.10.2012].


- Pankowska Dorota, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.
- Pipher Mary, *Ocalić Ofelię*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1998.
- Reed Lynn Raphael, Rae Tina, *Creating Gender-fair Schools, Classrooms and Colleges: Engendering Social Justice For 14 to 19 years olds*, Paul Chapman Publishing, London 2007.
- Renzetti Claire M., Curran Daniel J., *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Schniedewind Nancy, Davidson Ellen, *Open Minds to Equality: A Sourcebook of Learning Activities to Affirm Diversity And Promote Equity*, Rethinking Schools Ltd., Milwaukee 2007.
- Wołosik Anna, Majewska Ewa, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa, czy poważna sprawa?*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Wójtewicz Anna, *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?*, [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, pod red. Ireny Pospiszyl, Renaty Szczepanik, WSHE, Łódź 2007.
- Wycisk Jowita, Ziółkowska Beata, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.

Anna Wołosik

Nauczycielka, trenerka, aktywistka społeczna. Od lat zaangażowana w działania na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn. Inicjatorka adresowanych do szkół projektów z zakresu edukacji równościowej „Dziewczęta i chłopcy. Bez lęku. bez uprzedzeń, bez przemocy”; „Zmień świat na lepsze. Skuteczne działanie dla młodych panien”. Autorka serii podręczników do historii dla szkoły podstawowej i gimnazjum *Opowiem Ci ciekawą historię* oraz współautorka pakietów edukacyjnych *Jej portret* oraz *Kobiety dla Polski*, pokazujących wkład kobiet w życie społeczne teraz i w przeszłości. Autorka poradnika (we współpracy z Ewą Majewską) *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?* Pomysłodawczyni i założycielka Stowarzyszenia *W stronę dziewcząt*.

Warto włączyć

**Perspektywa
antydiskryminacyjna
w projektach
społeczno-edukacyjnych**



Część poświęconą włączaniu perspektywy antydyskryminacyjnej w działania i projekty edukacyjne rozpoczynamy prezentacją narzędzia do równościowego monitoringu wydarzeń i projektów, które pomoga zaplanować edukacyjne działania, akcje i wydarzenia z uwzględnieniem równościowej wrażliwości i perspektywy. Wydarzenie edukacyjne to takie, którego celem jest zwiększenie wiedzy, umiejętności lub zmiana postaw osób, które w nim uczestniczą. Może być to przegląd filmów, warsztat lub cykl warsztatów, piknik okolicznościowy lub akcja społeczna – o tym, czy wydarzenie jest edukacyjne, będzie decydował jego cel i planowane efekty, a nie forma.

Co oznacza równościowy monitoring? To nic innego, jak sprawdzenie, czy wydarzenie jest zaplanowane, zorganizowane i przeprowadzone w sposób, który przeciwdziała wykluczeniu i dyskryminacji osób i grup ze względu na różne przesłanki, w szczególności: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny.

Dla kogo przeznaczone jest narzędzie?

Z narzędzia mogą skorzystać organizacje pozarządowe i instytucje oświatowe, które organizują wydarzenia edukacyjne o różnej tematyce, niekoniecznie związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Zdajemy sobie sprawę, że sposób działania organizacji pozarządowych i instytucji publicznych jest różny. Dlatego zachęcamy do traktowania narzędzia nie tylko jako zamkniętej listy konkretnych rekomendacji, lecz także jako inspiracji do szukania nowych rozwiązań, uwzględniających perspektywę równościową i antydyskryminacyjną.

Jak korzystać z narzędzia?

Rekomendujemy, aby rozpocząć korzystanie z narzędzia jeszcze przed przystąpieniem do planowania wydarzenia. Narzędzie ma charakter przewodnika, który krok po kroku pokazuje, na co zwrócić uwagę. Zapoznanie się z rekomendacjami przed rozpoczęciem planowania wydarzenia umożliwi ich uwzględnienie na poszczególnych etapach realizacji. Narzędzie można stosować także podczas ewaluacji wydarzenia po jego zakończeniu – można wówczas sprawdzić, na ile wydarzenie było równościowe.

Zdajemy sobie sprawę, że część z rekomendowanych rozwiązań może być trudna do zrealizowania w praktyce. Trudności te najczęściej wynikają z warunków zewnętrznych, na które nie mamy wpływu (np. braku rozwiązań architektonicznych w postaci wind i podjazdów w urzędach publicznych czy oznaczeń w środkach komunikacji miejskiej, odpowiadających na potrzeby osób z niepełnosprawnością wzroku).

Warto jednak zaplanować wydarzenie w równościowy sposób w tych aspektach, na które mamy wpływ. Pomocna będzie w tym szczególnie druga kolumna tabeli, w której opisane są praktyczne sposoby zastosowania danej rekomendacji. Dzięki temu wydarzenie będzie włączające i równościowe w największym możliwym stopniu.

Nawet jeśli wydarzenie edukacyjne nie uwzględni wszystkich rekomendacji opisanych w narzędziu, warto poinformować, jakie starania zostały podjęte (np. w zaproszeniu umieścić informację o tym, że budynek jest dostępny dla osób z niepełnosprawnością ruchową oraz będzie zapewniony poczęstunek wegetariański). Sprawi to, że osoby, które mają wątpliwości, czy ich potrzeby i możliwości zostały uwzględnione przy organizacji wydarzenia, chętniej wezmą w nim udział (np. dzięki informacji o dostępności wind i podjazdów w ośrodku szkoleniowym, osoby z niepełnosprawnością ruchową lub poruszające się na wózku bez obaw zgłoszą się do uczestnictwa w szkoleniu).

Narzędzie do równościowego monitoringu wydarzenia edukacyjnego

Obszar I. Badanie potrzeb

Dzięki badaniu potrzeb twoje działanie będzie lepiej odpowiadać na potrzeby osób, do których jest kierowane. Unikniesz także wielu zagrożeń, które trudno przewidzieć samodzielnie. Jako organizatorzy, organizatorki możemy nie zdawać sobie sprawy z potrzeb innych osób, szczególnie pochodzących z grup, do których sami nie należymy (np. o innym statusie ekonomicznym lub stopniu sprawności). Warto zatem zebrać wiedzę dotyczącą osób, dla których organizujesz wydarzenie, np. ich płci, kultury, pochodzenia, języka, w jakim się porozumiewają czy potrzeb żywieniowych. Poniższa tabela pomoże ci zaplanować badanie potrzeb z antydyskryminacyjnej perspektywy.

I Badanie potrzeb			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Zbadaj potrzeby osób, do których adresowane jest wydarzenie.	Zaproś osoby z grupy, do której adresowane jest działanie, do włączenia się w prace zespołu projektowego. Jeśli to niemożliwe, skonsultuj planowane działanie z osobami z tej grupy.	

		Zbadaj bezpośrednio potrzeby osób z danej grupy. Jeśli to niemożliwe, spytaj kogoś, kto ma doświadczenie w prowadzeniu działań na rzecz tej grupy.	
		Jeśli adresujesz działanie do szerszej grupy (np. osób mieszkających w danej dzielnicy) zorganizuj badanie potrzeb tak, aby otrzymać informacje od jak największej liczby osób.	

Obszar II. Zespół projektowy

Zespół projektowy to grupa osób, które zajmują się przygotowaniem wydarzenia edukacyjnego od strony merytorycznej i organizacyjnej. Uwzględnienie perspektywy antydyskryminacyjnej i równościowej jest ważne nie tylko podczas realizacji samego wydarzenia, lecz także w procesie jego planowania i przygotowywania. Łatwiej będzie zastosować perspektywę antydyskryminacyjną podczas realizacji wydarzenia, jeśli najpierw zastosujemy ją wobec samych siebie. Równościowe zarządzanie zespołem spowoduje, że zespół będzie bardziej różnorodny, a dzięki temu bardziej kreatywny. Będzie też w stanie przewidzieć więcej zagrożeń i przeciwdziałać im. Na przykład, jeśli w zespole organizującym konferencję znajdzie się osoba, która wychowuje małe dziecko, będzie mogła zwrócić uwagę na to, by zapewnić miejsce do przewijania niemowląt.

Poniższa tabela pomoże ci w stworzeniu i zorganizowaniu pracy zespołu projektowego w taki sposób, aby uwzględnić perspektywę równościową.

II Zespół projektowy			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Zadbaj, aby informacja o możliwości włączenia się w prace zespołu dotarła do jak największej liczby osób (szczególnie do tych, o których wiesz, że mogą być zainteresowane włączeniem się w prace zespołu).	Zadbaj o to, żeby informacja była przekazana oficjalnie (nie podczas spotkania nieformalnego) oraz aby była dostępna przez taki czas, który umożliwi wszystkim osobom zapoznanie się z nią (także tym, które pracują np. w niepełnym wymiarze godzin). Upewnij się, że sposób sformułowania informacji umożliwi zapoznanie się z nią np. osobom z niepełnosprawnościami słuchu i wzroku. Stosuj różne kanały dotarcia do osób (np. mail, ogłoszenie, ustna informacja podczas spotkań).	

2.	Zaproś do zespołu osoby z grupy, do której kierowane jest działanie. Jeśli to niemożliwe, skonsultuj zaplanowane działanie z grupą, do której jest kierowane.	Zadbaj, aby forma kontaktu z osobami, na rzecz których planujesz działanie, była adekwatna do ich możliwości (np. jeśli chcesz kontaktować się za pomocą maila, sprawdź, czy grupa, do której adresujesz działania, korzysta z Internetu). Przykład: <i>Jeśli jest to konkretna grupa, np. Czeczenki i Czeczeni mieszkający w ośrodku dla uchodźców, lepszym sposobem komunikacji będzie bezpośrednie spotkanie niż napisanie maila lub poczta tradycyjna. W tradycyjnej społeczności czeczeńskiej normą kulturową jest też to, że o ważnych sprawach rozmawia się ze starszą osobą, która reprezentuje grupę.</i>	
3.	Upewnij się, że miejsce spotkań zespołu jest dostępne dla wszystkich osób należących do zespołu.	Sprawdź, czy dostęp do miejsca spotkań jest możliwy np. dla osób z trudnościami w poruszaniu się (więcej o dostępności miejsca dowiesz się z Tabeli III „Miejsce wydarzenia”).	
4.	Spotkania zespołu organizuj w miejscu, które nie wymaga ponoszenia kosztów „z własnej kieszeni” (np. zamawiania napojów czy jedzenia). Jest to szczególnie ważne, jeśli spotkanie się poza miejscem pracy, np. w kawiarni.	Spotykajcie się w miejscu pracy albo biurze. Jeśli to niemożliwe, postaraj się znaleźć miejsce, w którym możecie spotkać się bez konieczności ponoszenia kosztów przez osoby uczestniczące w spotkaniu, np. darmową salę w zaprzyjaźnionej organizacji.	
5.	Spotkania zespołu organizuj w takich dniach i o takich godzinach, które odpowiadają wszystkim osobom w zespole.	Ustalaj i konsultuj termin i czas spotkań z osobami z zespołu. Umawiajcie się, jak długo będzie trwało spotkanie. Umożliwi to zaplanowanie czasu np. osobom, które opiekują się dziećmi (albo dorosłymi osobami zależnymi), a także osobom, które ze względu na niepełnosprawność ruchową organizują sobie transport z wyprzedzeniem.	
6.	Zwróć uwagę, aby zadania w zespole nie były przydzielane w oparciu o stereotypy, np. związane z płcią (<i>Panie przygotują poczęstunek, a panowie przyniosą napoje</i>).	Daj osobom uczestniczącym w pracach zespołu możliwość wpływu na wybór zadań adekwatnie do ich kompetencji, zdolności i chęci. Reaguj w sytuacji, gdy któraś z osób zaproponuje podział zadań, kierując się stereotypami.	
7.	Jeśli udział w pracy zespołu jest wynagradzany, zadbaj, aby kryteria przydziału zadań oraz wynagradzania	Zwróć uwagę, aby przydział zadań oraz przekazywanie informacji o wynagrodzeniu odbywało się w sposób oficjalny, a nie w sytuacjach nieformalnych.	

	były jasno określone, zakomunikowane osobom uczestniczącym w pracy zespołu oraz przestrzegane.	Pamiętaj, że zadania często wykonywane przez kobiety (lub przydzielane im w oparciu o stereotypy), takie jak przygotowanie jedzenia, sprzątnięcie, opieka nad innymi, też są pracą i powinny być wynagradzane. Jeśli nie jest to możliwe, dziel je proporcjonalnie pomiędzy osoby w zespole.	
8.	Upewnij się, że wykonanie powierzonych zadań nie wiąże się z koniecznością ponoszenia kosztów „z własnej kieszeni” lub zadbaj o to, aby koszty te były zwracane.	Jeśli realizacja zadania wymaga np. odbywania rozmów telefonicznych z prywatnego telefonu lub przygotowania poczęstunku, zwróć koszt doładowania telefonu lub produktów, z których został przygotowany poczęstunek.	
9.	Zadbaj, aby sposób podejmowania decyzji w ważnych sprawach dotyczących realizowanego wspólnie wydarzenia był jasno określony, zakomunikowany osobom uczestniczącym w pracy zespołu oraz przestrzegany.	Upewnij się, że decyzje dotyczące realizowanego działania zapadają w sytuacjach oficjalnych, a nie towarzyskich (nieformalnych).	

Obszar III. Miejsce wydarzenia

Poniższa tabela pomoże ci wybrać miejsce realizacji wydarzenia edukacyjnego tak, aby mogły w nim uczestniczyć osoby o różnych potrzebach i możliwościach. Zdajemy sobie sprawę z tego, że wiele miejsc nie spełnia opisanych poniżej standardów. Jesteśmy też świadome, świadomi, że organizując wydarzenia edukacyjne (szczególnie jako organizacja pozarządowa lub grupa nieformalna), często korzystamy z uprzejmości organizacji czy instytucji, które użyczają nam swoich sal czy pomieszczeń za darmo. Zachęcamy jednak do tego, aby wybierając miejsce wydarzenia, sprawdzić, czy spełnia ono opisane poniżej kryteria. Mając do wyboru dwa miejsca w podobnej cenie lub o podobnym standardzie, warto wybrać to, które jest lepiej przystosowane do potrzeb osób o różnych możliwościach. Pytając osoby udostępniające miejsce, czy spełnia ono poniższe kryteria, sygnalizujesz, że są one ważne i przyczyniasz się do tego, że będą one coraz częściej uwzględniane.

III Miejsce wydarzenia			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Zadbaj o to, aby miejsce, w którym organizujesz wydarzenie, było dostępne dla osób o różnych potrzebach i możliwościach związanych z poruszaniem się, np. dla	Sprawdź, czy: – wejście do budynku jest szerokie i ma podjazd, – w budynku są windy i mają odpowiednie rozmiary (szerokość wejścia, głębokość), – toalety w budynku mają szerokie wejścia	

	osób poruszających się na wózkach, osób z wózkami dziecięcymi, osób poruszających się o kulach.	<p>i odpowiednie rozmiary,</p> <ul style="list-style-type: none"> – parking ma wyznaczone miejsca dla osób z niepełnosprawnościami, – drzwi budynku łatwo się otwierają lub mają system ułatwiający otwieranie. <p>Zadbaj, aby:</p> <ul style="list-style-type: none"> – miejsca siedzące w sali ustawione były w taki sposób, aby wszystkie osoby mogły swobodnie się poruszać między rzędami. 	
2.	<p>Zadbaj, aby miejsce, w którym organizujesz wydarzenie, było czytelnie oznaczone, tak aby uczestniczki i uczestnicy (także niedowidzący) mogli łatwo poruszać się po budynku.</p> <p>Jeśli to możliwe, zatrudnij osobę asystującą, która będzie pomagała w przemieszczaniu się i zdobyciu potrzebnych informacji.</p>	<p>Sprawdź, czy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – przyciski w windzie i w innych miejscach w budynku są wypukłe, dzięki czemu mogą z nich korzystać osoby niewidzące, – toalety i najważniejsze miejsca w budynku (np. sala szkoleniowa) są wyraźnie oznaczone, – tablice informacyjne są zawieszane na takiej wysokości, która umożliwia korzystanie z nich osobom poruszającym się na wózkach albo dzieciom. 	
3.	<p>Upewnij się, że miejsce, w którym organizujesz wydarzenie, uwzględnia potrzeby osób z dziećmi.</p>	<p>Sprawdź, czy w budynku są wyznaczone miejsca do przewijania dzieci. Miejsca te powinny znajdować się poza toaletami dla mężczyzn i kobiet, aby płeć osoby dorosłej nie utrudniała opieki nad dzieckiem.</p> <p>Jeśli nie ma oddzielnego pomieszczenia do przewijania dzieci, możesz łatwo zorganizować takie miejsce, wyznaczając w tym celu np. oddzielny pokój lub salę.</p> <p>Sprawdź, czy w budynku są wyznaczone są miejsca do karmienia dzieci piersią oraz do ściągania pokarmu.</p>	
4.	<p>Zadbaj, aby przestrzeń, w której organizujesz wydarzenie, była przyjazna, także dla osób z niepełnosprawnościami.</p>	<p>Sprawdź, czy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – powierzchnia posadzki w budynku nie jest zbyt śliska, – systemy alarmowe wykorzystują sygnalizację, zarówno dźwiękową, jak i wizualną (umożliwi to reagowanie w niebezpiecznej sytuacji osobom niesłyszącym i niewidzącym), – wszystkie różnice poziomów w budynku (pochylnie, schody, stopnie) oraz drzwi są wyraźnie oznaczone, – pochylnie w budynku mają prawidłowy stopień nachylenia (max. 6% dla pochylni niezadaszonych i 8% dla pochylni zadaszonych) i poręcze na wysokości 75 i 90 cm w dwóch równoległych pasmach). 	

5.	<p>Zadbaj, aby miejsce, w którym organizujesz wydarzenie, było bezpieczne.</p>	<p>Zadbaj, aby dojazd i powrót z miejsca wydarzenia nie wymagało np. przejścia przez ciemny park lub nieoświetlone ulice, gdzie jest większe prawdopodobieństwo napaści.</p>	
6.	<p>Podczas wydarzeń, których ważną częścią są wykłady, pokazy filmów, koncerty, szczególnie zadbaj o to, by były one dostępne dla osób niedostępujących.</p>	<p>Sprawdź, czy podczas wydarzenia jest możliwość skorzystania z pętli indukcyjnych, czyli urządzeń, które wzmacniają dźwięk pochodzący np. z telewizora.</p>	
7.	<p>Jeśli wydarzenie nie ma charakteru religijnego albo nie jest przeznaczone tylko dla osób określonego wyznania, zadbaj, aby miejsce, w którym odbywa się wydarzenie, było neutralne pod względem symboliki religijnej. Dzięki temu uczestniczki i uczestnicy, bez względu na wyznawaną religię lub bezwyznaniowość, będą czuli się w nim komfortowo.</p>	<p>Wybierz miejsce, w którym nie są obecne symbole religijne i które nie jest związane z żadną religią.</p>	
8.	<p>Upewnij się, że miejsce, w którym organizujesz wydarzenie, uwzględnia potrzeby osób transpłciowych.</p>	<p>Zadbaj, aby co najmniej jedna z toalet była koedukacyjna. Dzięki temu osoby transpłciowe nie będą postawione w niezręcznej sytuacji związanej z koniecznością wyboru toalety damskiej lub męskiej, gdzie mogą spotkać się z nieprzychylnymi reakcjami osób, które z nich korzystają.</p>	

Obszar IV. Czas wydarzenia

Organizując wydarzenie edukacyjne w możliwie neutralnym czasie, umożliwisz wzięcie w nim udziału osobom pochodzącym z różnych grup. Aby uniknąć niskiej frekwencji, wcześniej skonsultuj czas realizacji wydarzenia z osobami, do których jest ono kierowane. Warto uzgodnić termin (miesiąc i dzień, z uwzględnieniem kalendarza świąt religijnych różnych wyznań), ale także dzień tygodnia (z uwzględnieniem podziału na dni pracujące i weekendy) oraz np. porę dnia.

IV Czas wydarzenia			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	<p>Zaplanuj wydarzenie w takim czasie, który umożliwi uczestniczenie w nim osobom różnych wyznań oraz z różnych kultur.</p>	<p>Upewnij się, że wydarzenie jest organizowane w czasie wolnym od regularnych albo cyklicznych świąt różnych wyznań. Uwzględnij ten aspekt w procesie badania potrzeb. Jeśli znasz grupę, do której kierujesz działanie</p>	

		(np. są to osoby wyznania grekokatolickiego, które na początku stycznia obchodzą Boże Narodzenie), uwzględnij tę wiedzę podczas planowania wydarzenia.	
2	Zaplanuj wydarzenie w takim czasie, który nie koliduje z ważnymi wydarzeniami w życiu prywatnym lub zawodowym osób uczestniczących.	<p>Pytaj osoby uczestniczące o ich dostępność czasową w różnych terminach.</p> <p>Jeśli znasz grupę, do której kierujesz działanie, np. są to rolnicy, którzy w określonym w czasie w roku są zajęci pracami gospodarskimi, nie organizuj wydarzenia w tym terminie.</p> <p>Jeśli część osób, do których kierowane jest wydarzenie, ma dzieci w wieku szkolnym, weź pod uwagę rytm roku szkolnego (np. termin ferii).</p>	
3.	Zaplanuj wydarzenie w takim czasie, który umożliwia zorganizowanie opieki nad osobami zależnymi lub zadбай o to, by w trakcie wydarzenia zapewnić opiekę nad dziećmi i/lub innymi osobami zależnymi.	<p>Dobierz formę działania, jego termin i porę dnia tak, aby możliwe było zorganizowanie opieki nad osobami zależnymi.</p> <p>Jeśli np. organizujesz warsztaty dla osób, które opiekują się dziećmi, weź pod uwagę, w jakich godzinach dzieci są w szkole lub przedszkolu oraz czas, kiedy uczestniczki i uczestnicy twoich zajęć będą odbierali je z zajęć.</p> <p>Jeśli wydarzenie wiąże się z wyjazdem, sprawdź, czy konieczność wyjazdu nie uniemożliwi uczestnictwa tym osobom, które mają pod opieką dzieci lub inne osoby zależne. Sprawdź, czy lepszym terminem będzie weekend czy dni robocze.</p>	
4	Zaplanuj wydarzenie w takim czasie, który umożliwia osobom uczestniczącym dojechanie i powrót z niego.	<p>Sprawdź, czy jest możliwy dojazd do miejsca wydarzenia środkami komunikacji publicznej na godzinę, o której planujesz rozpocząć wydarzenie.</p> <p>Upewnij się, że po zakończeniu działania będzie możliwy powrót środkami komunikacji publicznej.</p>	

Obszar V. Dojazd na wydarzenie

Zadbanie o wygodny dojazd na wydarzenie może zdecydować o sukcesie twojego przedsięwzięcia. Dobry dojazd może sprawić, że wydarzenie będzie dostępne, a jego brak – wykluczyć z uczestnictwa wiele osób. Jeśli nie zapewniasz dojazdu na organizowane przez siebie wydarzenie, zadбай, aby dojazd „na własną rękę” był jak najprostszy, mało kosztowny i bezpieczny.

Pomoże ci w tym poniższa tabela.

V Dojazd na wydarzenie			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Organizuj wydarzenie w miejscu, do którego dojazd jest łatwy.	<p>Sprawdź, czy do miejsca wydarzenia można dojechać transportem publicznym.</p> <p>Jeśli wiesz lub przypuszczasz, że większość osób przyjedzie samochodami, upewnij się, że jest wystarczająca liczba miejsc parkingowych, w tym miejsca parkingowe dla osób z niepełnosprawnością.</p>	
		<p>Zadбай, aby w miejscu, w którym organizujesz wydarzenie, była możliwość bezpiecznego zostawienia roweru.</p> <p>Odpowiednio wcześniej przekaz powyższe informacje uczestniczkom i uczestnikom wydarzenia.</p>	
2.	Zadбай, aby do miejsca, w którym organizujesz wydarzenie, mogły dotrzeć osoby z niepełnosprawnością (np. ruchową lub wzroku).	<p>Sprawdź możliwość dojazdu komunikacją publiczną.</p> <p>Zorganizuj transport we własnym zakresie.</p> <p>Poinformuj uczestniczki i uczestników o możliwościach dojazdu.</p>	
3.	Zadбай, aby koszt dojazdu na organizowane przez ciebie wydarzenie nie stanowił bariery, która uniemożliwi części osób uczestniczenie w nim.	<p>Zwracaj koszty dojazdu na wydarzenie (w całości albo częściowo). Sprawdź, czy możliwy jest dojazd tańszymi środkami transportu publicznego (np. tańszymi połączeniami kolejowymi).</p> <p>Odpowiednio wcześniej przekaz powyższe informacje uczestniczkom i uczestnikom wydarzenia.</p>	
4.	Zadбай, aby dojazd na miejsce wydarzenia był bezpieczny dla osób uczestniczących.	<p>Upewnij się, że droga do miejsca wydarzenia (np. z przystanku do budynku) jest oświetlona.</p>	

Obszar VI. Informacja o wydarzeniu i promocja wydarzenia

Dzięki uwzględnieniu różnych kanałów przekazywania informacji i promocji wydarzenia dotrzesz do większej liczby osób. Będziesz także przeciwdziałać wykluczeniu, które często ma miejsce na etapie promocji, ponieważ część osób nie ma możliwości zapoznania się z zaproszeniem. Dzięki temu więcej osób będzie mogło podjąć decyzję o uczestnictwie.

VI Informacja o wydarzeniu i promocja wydarzenia			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Zadbaj, aby informacja o realizowanym działaniu była dostępna w różnej formie, tak aby mogły zapoznać się z nią osoby o zróżnicowanych możliwościach (np. z niepełnosprawnością wzroku i/lub słuchu).	Przygotuj materiały informacyjne i promocyjne w formie papierowej (w tym w języku Braille'a) oraz elektronicznej (w Internecie). Zadbaj o możliwość uzyskania informacji przez telefon. Zapoznaj się także z rekomendacjami dotyczącymi języka wydarzenia w punkcie VIII.	
2.	Prowadź tzw. promocję i informację dedykowaną – zadbaj o to, żeby informacje dotarły do grupy docelowej w sposób adekwatny do potrzeb i możliwości tej grupy.	Jeśli np. realizujesz projekt dotyczący nauki obsługi komputera i Internetu dla senierek i seniorów, sprawdź, za pomocą jakich form komunikacji najlepiej dotrzeć do tej grupy. Być może najbardziej adekwatne okażą się plakaty rozwieszane w miejscach, gdzie seniorzy i seniorki przebywają najczęściej. Dowiedz się, jakie to miejsca.	
3.	Jeśli informację o realizowanym działaniu zamieszczasz w Internecie, zadbaj, aby była ona dostępna dla osób słabowidzących.	Umieszczaj ogłoszenia i formularze zgłoszeniowe bezpośrednio na stronie, a nie w załącznikach. Syntezatory, używane do odczytywania tekstu dla osób z niepełnosprawnościami wzroku, nie odczytują tekstów umieszczonych w załącznikach.	
4.	Informuj, jakie równościowe rozwiązania zostały zastosowane podczas realizacji wydarzenia.	Jeśli np. zapewniony jest poczęstunek wegetariański i wegański, zamieść taką informację w zaproszeniu na wydarzenie.	

Obszar VII. Osoby prowadzące wydarzenie i goście wydarzenia

Z równościowego punktu widzenia, dobór osób występujących (np. panelistów i panelistek, ekspertów i ekspertek) powinien gwarantować różnorodność, prezentować różne punkty widzenia, wynikające z doświadczenia i tożsamości tych osób, a także promować perspektywę i doświadczenie osób pochodzących z grup narażonych na dyskryminację.

Również sposób, w jaki wypowiadają się i zachowują osoby prowadzące wydarzenie i uczestniczące w nim jako goście (np. konferansjer, trener lub trenerka, ekspertki i eksperci uczestniczący w dyskusji), może promować równość albo być dyskryminujący (np. opowiadanie rasistowskich dowcipów).

Dlatego, zapraszając osobę prowadzącą oraz gości, warto wziąć pod uwagę ich wiedzę i umiejętności związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji oraz umówić się z nimi na przestrzeganie określonych standardów.

VII Osoby prowadzące wydarzenie i goście wydarzenia			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Przełącz osobie prowadzącej ważne informacje dotyczące uczestniczek i uczestników, aby mogła uwzględnić ich potrzeby i możliwości. Jest to ważne szczególnie wtedy, kiedy osoba prowadząca nie należy do tej grupy (np. osoba prowadząca wydarzenie dla uchodźców i uchodźczyń sama nie jest uchodźcą lub uchodźczynią itp.).	Spotkaj się z osobą prowadzącą wcześniej i upewnij się, że uwzględni przekazaną przez siebie wiedzę podczas prowadzenia wydarzenia, np. nie zaplanuj aktywności wymagających bliskiego kontaktu fizycznego dla osób z kultury, w której bliski kontakt fizyczny nie jest akceptowany.	
2.	Zapraszając na wydarzenie ekspertów, ekspertki lub osoby, które mają wziąć udział w panelu dyskusyjnym, unikaj sytuacji, w której jakaś grupa będzie niedoreprezentowana lub nadreprezentowana.	Zadbaj, aby np. do panelu dyskusyjnego zaprosić zarówno kobiety, jak i mężczyzn. Unikaj kierowania się stereotypami dotyczącymi płci (np. zapraszania do dyskusji o ekonomii tylko mężczyzn, a do dyskusji o pomocy społecznej – kobiet).	
3.	Zadbaj, aby w ważnych kwestiach dotyczących danej grupy wypowiedzieli się przedstawiciele i przedstawicielki tej grupy.	Jeśli organizujesz konferencję lub dyskusję panelową dotyczącą sytuacji konkretnej grupy, zaproś osoby z danej grupy jako ekspertki i ekspertów.	
4.	Zadbaj, aby osoba prowadząca oraz zaproszeni goście nie przyjmowali założeń dotyczących odbiorców i odbiorczyń (np. że wszystkie osoby na sali są heteroseksualne, że są jednego wyznania lub mają polskie obywatelstwo itp.).	Unikaj generalizujących wypowiedzi zaczynających się od „każdy...”, „wszyscy...”. Nie formułuj wypowiedzi, w których zawarte są założenia dotyczące cech lub sytuacji osób uczestniczących (np. <i>W przeciwieństwie do islamu, w naszej religii świętuje się Boże Narodzenie...</i> – założenie, że obecne osoby wyznają chrześcijaństwo, wykluczenie osób innych wyznań oraz niewierzących; <i>Dowiedcie się, co to jest odpowiedzialność, kiedy weźmiecie ślub, będziecie mieć dzieci...</i> – założenie, że osoby obecne w przyszłości wezmą ślub, będą mieć dzieci). Nie zakładaj, że wszystkie osoby mają jednoznaczną identyfikację płciową (kobieta lub mężczyzna). Możesz mieć do czynienia z różnorodnymi tożsamościami i ekspresjami płciowymi. Zapytaj wówczas, jakiej formy zaimkowej (męskiej – on, żeńskiej – ona lub innej) używać, zwracając się do poszczególnych osób.	

5.	Zadbaj, aby osoba prowadząca oraz zaproszeni goście posługiwali się językiem wolnym od stereotypów.	Umów się z osobą prowadzącą i zaproszonymi gośćmi, aby unikali wypowiedzi, dowcipów i przykładów, które wzmacniają stereotypy albo przedstawiają różne grupy społeczne w sposób stereotypowy czy obraźliwy (np. dowcipy o blondynkach, przedstawicielach różnych narodowości, wypowiedzi rasistowskie, homofobiczne czy seksistowskie).	
6	Zadbaj, aby osoba prowadząca oraz zaproszeni goście posługiwali się językiem podkreślającym uczestnictwo kobiet i mężczyzn w danym wydarzeniu.	Umów się z osobą prowadzącą, żeby używała języka równościowego pod względem płci: stosowała męskie i żeńskie formy lub formy neutralne pod względem płci, zwracając się do osób uczestniczących w wydarzeniu (np. <i>Po zakończeniu spotkania uczestnicy i uczestniczki otrzymają certyfikaty</i> lub <i>Po zakończeniu spotkania osoby uczestniczące otrzymają certyfikaty</i>).	

Obszar VIII. Język wydarzenia i materiały edukacyjne

Materiały edukacyjne powinny uwzględniać perspektywę równościową, zarówno poprzez język, w jakim są sformułowane, jak i poprzez treści, jakie prezentują. Stosowanie odpowiedniego języka jest szczególnie ważne, jeśli w wydarzeniu będą uczestniczyć osoby, które prawdopodobnie nie posługują się płynnie językiem polskim. Treści przekazywane w materiałach edukacyjnych (w tym także ilustracje i strona graficzna) powinny być wolne od stereotypów.

VIII Język wydarzenia i materiały edukacyjne			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Zadbaj, aby posługiwać się językiem zrozumiałym dla osób uczestniczących w wydarzeniu.	Unikaj żargonu i skrótów (np. <i>W tym kejsie uczestnicy z PCPR spełnili wymogi strategii gender mainstreaming</i>) pracując z grupą, która może ich nie rozumieć.	
2.	Zadbaj, aby wydarzenie było prowadzone w języku lub językach, którymi posługują się osoby uczestniczące.	Sprawdź, jakimi językami posługują się biegle uczestnicy i uczestniczki wydarzenia. W razie potrzeby zapewnij tłumaczenie (zarówno samego wydarzenia, jak i wszystkich materiałów mu towarzyszących). Jest to szczególnie ważne, jeśli organizujesz wydarzenie dla osób pochodzących z innych kultur, migrantek i migrantów oraz uchodźczyń i uchodźców. Zapewnij tłumaczenie na język migowy, jeśli w grupie znajdują się osoby niesłyszące (chyba, że osobom uczestniczącym wystarczy	

		czytanie z ust – w takiej sytuacji osoba prowadząca powinna stać twarzą do osób słuchających). Upewnij się, że treści przekazywane są także innymi kanałami niż tylko pisanym – część osób może nie umieć czytać.	
3.	Zadbaj, aby materiały edukacyjne odzwierciedlały różnorodność grup odbiorców i odbiorczyń.	Postaraj się, aby w materiałach edukacyjnych i informacyjnych pojawiły się wizerunki osób w różnym wieku, różnej płci itp. W treści posługuj się różnorodnymi przykładami, odwołuj się do doświadczeń różnych osób, prezentuj więcej niż jeden punkt widzenia.	
4.	Upewnij się, że grafika, ilustracje, zdjęcia i treść materiałów edukacyjnych nie przedstawiają osób w stereotypowych rolach.	Zamawiaj i stosuj grafikę niepowielającą stereotypów (np. Wietnamki i Wietnamczycy przedstawiani w tradycyjnych strojach podczas pracy na polu ryżowym). Jeśli zlecasz przygotowanie materiałów osobie albo firmie zewnętrznej, sformułuj wytyczne dotyczące ilustracji i grafiki oraz sprawdź i zaakceptuj przed drukiem.	
5.	Zadbaj, aby z materiałów edukacyjnych mogły korzystać osoby słabowidzące.	Zadbaj, żeby materiały były wydrukowane wyraźnym krojem pisma i z dużym kontrastem wobec tła.	

Obszar IX. Poczęstunek podczas wydarzenia

Poczęstunek podczas wydarzenia edukacyjnego ma za zadanie dać energię do pracy i uczenia się. Warto zadbać, aby wszystkie osoby miały możliwość z niego skorzystać. Nie wymaga to wiele wysiłku. Jeśli przygotowujesz poczęstunek samodzielnie (np. kupując produkty w sklepie), pamiętaj o tym, by kupić także te, które nie zawierają mięsa lub produktów pochodzenia zwierzęcego. Wiele firm cateringowych oferuje posiłki wegetariańskie i wegańskie. Wystarczy pamiętać, by je zamówić.

IX Poczęstunek podczas wydarzenia			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
1.	Sprawdź potrzeby żywieniowe uczestniczek i uczestników wydarzenia. Jeśli to niemożliwe, zadbaj, aby poczęstunek uwzględniał różne potrzeby związane z rodzajem spożywanych produktów.	Zamawiając poczęstunek, zadbaj, aby były w nim dania: – wegetariańskie, czyli bezmięsne. Ryby i owoce morza to mięso. Zupa na wywarze z kości lub mięsa nie jest wegetariańska, podobnie pierogi „ruskie” ze skwarkami, – wegańskie, czyli niezawierające produktów pochodzenia zwierzęcego. Oprócz mięsa	

		produktami pochodzenia zwierzęcego są także mleko, jajka, sery, żelatyna. Część wegan i weganek nie je również miodu. Upewnij się, że dania wegańskie nie były przygotowywane, np. smażone na tym samym tłuszczu, co dania mięsne, – bezglutenowe.	
2.	Poinformuj uczestników i uczestniczki wydarzenia o dostępnych rodzajach poczęstunku.	Zamieść informację o rodzajach poczęstunku (np. wegetariański, koszerny, bez mięsa wieprzowego) w zaproszeniu albo materiałach informacyjnych. Podczas wydarzenia oznacz lub opisz poszczególne dania.	
3	Sprawdź potrzeby żywieniowe uczestniczek i uczestników wydarzenia związane z ich kulturą pochodzenia i wyznawaną religią. Jeśli to niemożliwe, zadбай, aby poczęstunek uwzględniał różne potrzeby związane z kulturą pochodzenia i religią uczestniczek i uczestników.	Przykładowe uwarunkowania żywieniowe związane z kulturą pochodzenia lub religią to: – zakaz spożywania wieprzowiny (wyznawcy i wyznawczynie judaizmu oraz islamu, np. religijni Czeczeni i Czeczenki), – koszerność (reguły dotyczące przygotowania posiłków w judaizmie). Zdarza się, że produkty mleczne, np. jogurty, a także niektóre słodycze, zawierają żelatynę wieprzową. Takie produkty są niewegetariańskie, niewegańskie oraz nie nadają się do spożycia dla osób, które nie jedzą produktów wieprzowych. Poinformuj uczestników i uczestniczki wydarzenia o dostępnych rodzajach poczęstunku, oznacz poszczególne dania.	

X. Społecznie odpowiedzialne zamówienia publiczne

Zasada społecznie odpowiedzialnych zamówień publicznych została sformułowana przez Komisję Europejską w Komunikacie dotyczącym ustawodawstwa Wspólnoty w dziedzinie zamówień publicznych oraz możliwości zintegrowanego społecznego podejścia do zamówień – KOM (2001) 566. U jej podstaw leży idea zintegrowania aspektów społecznych i zamówień publicznych tak, aby przyczyniały się one do zrównoważonego rozwoju. Komisja Europejska rekomenduje zastosowanie takich procedur zamówień publicznych, które byłyby zgodne z podstawowymi zasadami i przepisami dotyczącymi niedyskryminacji, równego traktowania kobiet i mężczyzn czy z krajowym ustawodawstwem w zakresie polityki społecznej.

Przepisy dotyczące zamówień publicznych nie koncentrują się na tym, co instytucje zamawiające kupują, ale głównie na tym, jak to kupują. Z tego powodu nie ma ograniczeń dotyczących przedmiotu zamówienia. Dzięki równościowym zapisom w Specyfikacji Istotnych Warunków Zamówienia (SIWZ), zobowiązujesz wykonawców do opisanego w składanej ofercie,

jakie rozwiązania zastosują w celu zapewnienia uczestnictwa przedstawicielom i przedstawicielkom różnych grup, np. osobom z niepełnosprawnością wzroku, słuchu czy ruchu. Aby powiązanie aspektów społecznych z zamówieniami publicznymi było skuteczne, należy stosować je na wszystkich etapach procedur przetargowych, począwszy od opisu przedmiotu zamówienia, poprzez określenie wymogów stawianych wykonawcom i kryteriów oceny ofert aż do etapu realizacji umowy. Poniższa tabela pomoże w skonstruowaniu dokumentacji przetargowej z uwzględnieniem perspektywy antydyskryminacyjnej i równościowej.

X Społecznie odpowiedzialne zamówienia publiczne			
lp.	Rekomendacja	Jak to zrobić?	Spełniono
Przedmiot zamówienia¹			
1.	Umieść zapis mówiący o tym, że świadczona usługa (wydarzenie) musi zaspokoić potrzeby wszystkich kategorii użytkowników, w tym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub osób z grup wykluczonych.	Jeśli wśród beneficjentów i beneficjentek usług określonych w przedmiocie zamówienia znajdują się grupy będące w niekorzystnej sytuacji, w kryteriach udzielania zamówienia muszą być zamieszczone cechy charakterystyczne związane z zaspokajaniem ich potrzeb podczas zamawianego wydarzenia.	
2.	Daj możliwość składania ofert częściowych.	Wprowadź taki zapis – ułatwi on dostęp małym podmiotom oraz organizacjom, które często zatrudniają osoby z grup marginalizowanych.	
Specyfikacja przedmiotu zamówienia			
3.	Podejmij świadomą decyzję, jaki rodzaj specyfikacji zastosujesz w swoim zamówieniu – opartą o szczegółowy opis techniczny czy o model funkcjonalny.	Jeśli znasz dokładnie specyfikę i potrzeby grupy, na rzecz której zamawiasz wydarzenie, wybierz specyfikację techniczną. Wówczas w opisie przedmiotu zamówienia wykorzystaj Tabele I–IX i określ szczegółowo parametry zamawianego przez siebie wydarzenia. Jeśli nie masz tej wiedzy w momencie formułowania zamówienia, zastosuj funkcjonalny rodzaj specyfikacji – wprowadź zapis mówiący o wymogu dostępności wydarzenia dla wszystkich grup. Taki zapis pozwoli oferentom przedstawić, jakie mają pomysły na umożliwienie udziału	

¹ „Przedmiot” zamówienia to produkt, usługa, w tym przypadku wydarzenie edukacyjne, którą instytucja zamawiająca chce nabyć.

		w wydarzeniu np. osobom z niepełnosprawnościami. Jeśli wybierzesz ten rodzaj specyfikacji, pamiętaj, że do oceny ofert będziesz potrzebować eksperta lub ekspertki ds. przeciwdziałania dyskryminacji, który pozwoli ci określić, w jakim stopniu zaproponowane rozwiązania są adekwatne do potrzeb różnych grup.	
Kryterium oceny ofert			
4.	Dokonuj wyboru ofert nie tylko na podstawie porównania ceny. Uwzględnij także np. stosunek wartości do ceny.	W kryteriach oceny ofert możesz umieścić także jakość, zalety techniczne, cechy estetyczne i funkcjonalne, cechy społeczne itp. Pamiętaj jednak, że kryteria oceny ofert muszą umożliwiać porównanie ofert ze sobą. Stąd kryteria te muszą być jak najmniej subiektywne, ale oparte na jasnym i zrozumiałym dla wykonawców systemie punktów, wag etc. Możesz – na potrzeby postępowania o zamówienie publiczne – ustalić i spisać standardy, których wymagasz od oferentów, tak aby były one jasne dla wykonawców.	
5.	Przyjmij społeczną odpowiedzialność jako jedno z kryteriów oceny ofert.	Umieść taki zapis w ogłoszeniu o zamówieniu i dokumentacji przetargowej. W przeciwnym razie przy ocenie ofert nie będzie można zastosować tego kryterium.	
Sposób realizacji zamówienia			
6	Umieść w klauzulach wykonania zamówienia kwestie społeczne, które muszą być uwzględnione przez oferenta (patrz tabele I–IX).	Formułowanie klauzul dotyczących wykonania zamówienia to na ogół ten etap postępowania, w którym najlepiej jest uwzględnić kwestie społeczne dotyczące zatrudnienia i warunków pracy osób zaangażowanych w wykonanie zamówienia. Można tu wpisać m.in. obowiązek: <ul style="list-style-type: none"> – zatrudniania osób bezrobotnych lub osób z grupy, do której adresowane jest wydarzenie, – zatrudniania w celu wykonania zamówienia pewnej liczby osób niepełnosprawnych, przekraczającej liczbę podaną w przepisach krajowych, – przeszkolenia personelu z kompetencji istotnych dla realizacji zamówienia w kontekście społecznej odpowiedzialności, np. z wrażliwości międzykulturowej, – promowanie, podczas wykonywania zamówienia, równości kobiet i mężczyzn, różnorodności etnicznej albo rasowej czy zapewnienia równego dostępu osobom niepełnosprawnym, 	

		– przestrzegania podczas wykonywania zamówienia praw człowieka (takich jak zakaz pracy przymusowej i pracy dzieci), zagwarantowanych przez konwencje Międzynarodowej Organizacji Pracy, o ile te postanowienia nie zostały jeszcze wdrożone w przepisach krajowych.	
7	Umieść w warunkach realizacji zamówienia klauzule wariantowe, gwarantujące w przyszłości możliwość wprowadzania niezbędnych zmian w realizacji zamówienia.	Wprowadź taki zapis – pozwoli on na dostosowanie przebiegu wydarzenia do specyfiki grup w nim uczestniczących, do wdrożenia nieprzewidzianych wcześniej rozwiązań, np. wprowadzenia posiłków wegetariańskich.	

Społeczny sens rewitalizacji z perspektywy edukacji o prawach człowieka oraz na rzecz praw człowieka

Wprowadzenie

Tekst ten jest próbą analizy rzeczywistych działań rewitalizacyjnych zaniedbanych przestrzeni miejskich na przykładzie projektu „Pod lupą wyobraźni” Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia 2 w gdańskiej dzielnicy Nowy Port. Projekt rozpoczął się w czerwcu 2012 roku i będzie kontynuowany do roku 2015, dzięki finansowaniu w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego dla Województwa Pomorskiego. Moim celem jest pokazanie, w jaki sposób można w ramach działań rewitalizacyjnych łączyć edukację artystyczną, równościową i edukację na rzecz praw człowieka.

Społeczny sens rewitalizacji

Rewitalizacja to zespół działań nakierowanych na społeczne i gospodarcze ożywienie obszaru miejskiego, połączone z przeprowadzeniem remontu lub modernizacji istniejącej tam infrastruktury. *Jest to kompleksowe podejście do ożywienia części miast, które z różnych przyczyn uległy społecznej i fizycznej degradacji. U podstaw rewitalizacji leży koncepcja ożywienia społeczności lokalnych. Chodzi tu przede wszystkim o tchnięcie nowego ducha działania w mieszkańców. Remont bądź przebudowa ma być jedynie środkiem do osiągnięcia tego celu*¹.

Rewitalizację należy rozpocząć od jej właściwego zaplanowania, po wcześniejszym poznaniu potrzeb mieszkańców i mieszkanek, ich zwyczajów, doświadczanych niedoborów. Kolejnym etapem jest wdrożenie konkretnych działań we współpracy z mieszkańcami i mieszkankami. Chciałabym zachęcić do przyjrzenia się, w jaki sposób w ten proces można włączyć

1 Julia Koczanowicz-Chondzyńska, *Rewitalizacja – biuletyn FISE*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2009, s. 6.

kontekst praw człowieka. Daje to szansę pełnego włączenia ludzi w procesy społeczne, zapewnienia im możliwości zbudowania własnej tożsamości związanej z miejscem, w którym się wychowali. Chodzi o kultywowanie idei małej ojczyzny, a zarazem budowanie nowej perspektywy wiążącej się z prawem do samostanowienia i poczuciem wywierania realnego wpływu na swoją społeczność.

W literaturze przedmiotu jednym z kluczowych problemów jest opór mieszkańców i mieszkańek, którzy obawiają się narzucenia im nowych reguł przez „obcych”. Z jednej strony uważają, że władze lokalne mają obowiązek i zadanie wprowadzania zmian, z drugiej strony wyraźnie obserwuje się u nich lęk przed przyjęciem narzuconych zewnętrznych norm i wymogów, które mogą, w ich odczuciu, w dalszej perspektywie utrudniać życie i zaburzyć dotychczas ustalony *status quo*. Analiza różnych procesów rewitalizacyjnych pokazuje, że taka postawa oparta jest na braku wiary w to, że działania płynące z zewnątrz są autentyczne i faktycznie mają służyć ich odbiorcom i odbiorczyniom. Najtrudniejszym wyzwaniem jest zdobycie ich zaufania i zmotywowanie do współdziałania oraz pokazanie, że nie są dla władzy samorządowej – w gestii której leży finansowanie i wdrażanie procesów rewitalizacyjnych – petentami, ale partnerami i partnerkami.

Celem działań rewitalizacyjnych jest nie tylko upiększenie miejskiego otoczenia i sprawienie, że dzielnica stanie się przyjaznym miejscem do życia, ale także zaangażowanie lokalnych mieszkańców we wspólne działania i danie szansy na edukację, kontakt i uczestnictwo w kulturze, a przede wszystkim na rozwój aktywnych postaw obywatelskich. Nie chodzi więc tylko o poprawę jakości materialnej tkanki miejskiej, ale także – a właściwie przede wszystkim – o *sensu stricto* rewitalizację społeczną².

Włączanie perspektywy praw człowieka w działania rewitalizacyjne

Rewitalizacja społeczna, oparta na edukacji na rzecz praw człowieka, wpływa na zmianę jakości życia, ucząc aktywnego obywatelstwa, rozwiązywania konfliktów, uczestniczenia w grupach społecznych i ich organizowania.

Takie podejście uwrażliwia uczestników i uczestniczki na drugiego człowieka, a co za tym idzie, umożliwia dostrzeżenie uprzedzeń i stereotypów, którymi sami się kierują. Nazwanie obaw wynikających z myślenia stereotypami, uświadomienie sobie własnych postaw daje szansę na nawiązanie i prowadzenie autentycznego dialogu pomiędzy władzami miasta, urzędnikami i urzędniczkami, radnymi dzielnicy, mieszkańcami i mieszkankami zaniedbanego obszaru, edukatorami i edukatorkami, artystami i artystkami oraz działaczami i działaczkami NGO'ów.

2 Tamże, s. 6.

Postawa oparta na świadomości posiadanych praw sprawia, że zarówno jednostka, jak i społeczność są w stanie przejąć ciężar odpowiedzialności za zmiany, podejmowane działania i decyzje zamiast przerzucać ciężar odpowiedzialności na bliżej nieokreślone globalne instytucje i anonimowych urzędników. Odpowiedzialność za rewitalizację społeczną dzielnicy ponoszą również jej mieszkańcy i mieszkanki, a bez ich zaangażowania władze miejskie pomimo wykonanych remontów i poprawy infrastruktury nie zmienią jakości ich życia. Obowiązkiem władzy jest zapewnienie godziwych warunków życia, dostępu do edukacji i uczestnictwa w kulturze, a odpowiedzialnością mieszkańców jest skorzystanie z tych możliwości, zaangażowanie i współpraca.

Porzucenie dwubiegunowej relacji „my–oni” na rzecz jednoczącej „my razem” umożliwia wdrożenie partycypacyjnego modelu działań społecznych. Praca w atmosferze szacunku i uznania różnorodności ułatwia przejście przez długie, niejednokrotnie żmudne dogadywanie się z adresatami i adresatkami działań. Podejście takie wymaga ogromu cierpliwości, czasu, jak również umiejętności negocjacyjnych, przełamania wzajemnej nieufności, uczenia się wspólnych działań.

Edukacja artystyczna a zmiana społeczna

Procesy rewitalizacyjne otwierają przestrzeń dla działań kulturalnych i artystycznych. Kultura i edukacja artystyczna stwarzają ogromne możliwości poszerzania społecznego dialogu i dokonywania zmian społecznych. Instytucje globalne (ONZ, Rada Europy, Komisja i Parlament Europejski) dostrzegają znaczenie i wzmacniają rangę edukacji artystycznej i kulturalnej. Dalszy rozwój człowieka i transformację społeczną widzą w prowadzeniu dialogu społecznego poprzez kulturę. W ostatnich latach opracowano szereg dokumentów międzynarodowych dotyczących edukacji artystycznej i kulturalnej, które wyraźnie wskazują na konieczność przywiązywania do niej większej wagi, zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej (m.in. Konwencja Rady Europy z 2005 roku, Biała Księga Rady Europy z 2008, powstały też plany działania w tym kierunku na kolejne lata stworzone przez Komisję Europejską w 2007 roku).

Z europejskiej perspektywy świadomość kultury i kreatywność to kompetencje kluczowe w kształtowaniu aktywnych postaw obywatelskich. Cele edukacji kulturalnej i artystycznej koncentrują się na przestrzeganiu prawa człowieka do udziału w kulturze, rozwoju indywidualnych możliwości i umiejętności artystycznych, poprawie jakości edukacji, promowaniu różnorodności kulturowej.

Przygotowując projekty, warto posłużyć się jednym z według mnie cenniejszych „przewodników”, jaki powstał w tej dziedzinie. Jest nim *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej* z 2006 roku, przyjęta na światowej konferencji w Lizbonie na temat edukacji artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku”.

Międzynarodowe deklaracje oraz konwencje potwierdzają prawo każdego dziecka i każdej osoby dorosłej do dostępu do edukacji oraz środków zapewniających im pełny i harmonijny rozwój oraz prawo do uczestnictwa w życiu artystycznym i kulturalnym. Zamiar włączenia do programów edukacyjnych we wszystkich krajach edukacji artystycznej jako ich integralnego – czy wręcz obowiązkowego – elementu wynika przede wszystkim z tych dwóch praw. Kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w pojmowanej całościowo edukacji, która ma sprzyjać rozwojowi jednostki. Edukację artystyczną należy w związku z tym traktować jako powszechne prawo osób uczących się, również tych, które niekiedy są pozbawione dostępu do edukacji, jak np.: imigranci, mniejszości kulturalne i osoby niepełnosprawne³.

Zasady, o których jest mowa, są ujęte w następujących deklaracjach odnoszących się do praw człowieka i praw dziecka:

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka:

Artykuł 22

Każdy człowiek ma jako członek społeczeństwa prawo do ubezpieczeń społecznych; ma również prawo do urzeczywistniania – poprzez wysiłek narodowy i współpracę międzynarodową oraz zgodnie z organizacją i zasobami każdego państwa – swoich praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, niezbędnych dla jego godności i swobodnego rozwoju jego osobowości.

Artykuł 26

Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.

Artykuł 27

1. Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestnictwa w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw.
2. Każdy człowiek ma prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej i artystycznej.

3 Mapa drogowa UNESCO, [w:] *Edukacja poprzez kulturę: kreatywność i innowacyjność*, pod red. Doroty Ilczuk i Sławomira Ratajskiego, Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2011, s. 309.

Konwencja o prawach dziecka:

Artykuł 29

Państwa Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka [...].

Artykuł 31

Państwa Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego.

Z tych dokumentów wprost wynika, że narzędziem rewitalizacji z powodzeniem może być edukacja przez kontakt z kulturą i sztuką, który pozytywnie wpływa na kształtowanie indywidualnych postaw.

Skuteczna edukacja artystyczna i kulturalna to taka, która wpływa na zmianę postaw: otwartość na innych, umiejętność współpracy, wzrost poczucia pewności siebie, komunikacja z innymi (bez przemocy). Wykorzystanie pojawiających się emocji do rozbudzenia indywidualnej ekspresji za pomocą sztuki i zdolności do twórczego działania. Bez zaangażowania emocjonalnego wszelkie działania, idee lub decyzje opierają się wyłącznie na podstawach racjonalnych. Moralne postępowanie, które stanowi fundament postawy obywatelskiej, wymaga zaangażowania emocjonalnego. Zdaniem profesora Domasia, poprzez pobudzanie rozwoju emocjonalnego, edukacja artystyczna może zapewnić równowagę między rozwojem poznawczym i emocjonalnym, a tym samym sprzyjać budowaniu kultury pokoju⁴.

W procesie rewitalizacji zapraszamy do wspólnego działania poprzez doświadczenie odmiennych sposobów myślenia, spotkanie z nowym, z innymi regułami funkcjonowania. *Twórca idei kultury czynnej – Jerzy Grotowski – pisał w tym kontekście o doświadczeniu, które można sprowadzić do czegoś najprostszego, jak: działanie, reagowanie, spontaniczność, impuls, pieśń, spolegliwość, muzykowanie, rytm, improwizacja, dźwięk, ruch, prawda i godność ciała. Ale także: człowiek względem człowieka, człowiek w świecie dotykającym*⁵.

W tym miejscu chciałabym pokazać na przykładzie schematu umieszczonego w podręczniku Rady Europy „Kompas”, w jaki sposób wzajemnie przenikają się i wynikają z siebie różne obszary edukacji.

4 Tamże, s. 311.

5 *Laboratorium dźwięków – nowe ścieżki edukacji artystycznej*, pod red. Małgorzaty Młynarz, Magdaleny Mędrzak, Fundacja Braci Golec, Miłówka 2011, s. 4.

Rys. 1. Edukacja na rzecz praw człowieka⁶



Rewitalizacja społeczna w praktyce – Nowy Port w Gdańsku. Cele i założenia projektu „Pod lupą wyobraźni”

Współtworzony i koordynowany przeze mnie projekt „Pod lupą wyobraźni” powstał w efekcie współpracy dwóch osób reprezentujących różne dziedziny edukacji: artystki i trenerki zaangażowanej w edukację na rzecz praw człowieka. Jak wspominałam na wstępie, projekt stanowi element rewitalizacji dzielnicy Nowy Port w Gdańsku.

Patrząc z opisanej na wstępie perspektywy, wszystkie działania, które łączą się w projekcie, czyli rewitalizacja społeczna, edukacja na rzecz praw człowieka i artystyczna, mają wspólne cele:

- kształtowanie rozwoju jednostki,
- poprawę jakości życia,

- wzmacnianie umiejętności komunikacyjnych,
- budowanie świadomości środowiska,
- wzmocnienie szacunku do siebie i poczucia własnej tożsamości,
- kształtowanie aktywnej postawy obywatelskiej i odpowiedzialności za swoje działania,
- rozwijanie różnych form współdziałania.

Realizowany projekt promuje szeroko pojętą kulturę praw człowieka, rozumianą jako aktywną postawę obywatelską i prawo do uczestnictwa w życiu kulturalnym. Z drugiej – skupia się na rozwoju jednostki w procesie pobudzania aktu twórczego. Prawa człowieka i ich uniwersalizm zderzają się z indywidualnością każdego człowieka i jego przestrzenią wolności, z której wyrasta potrzeba wyrażenia własnej tożsamości. Dlatego też koncepcja projektu „Pod lupą wyobraźni” została oparta na połączeniu różnych działań twórczych, tak aby wszyscy mieszkańcy mogli bez względu na wiek, płeć, poziom wykształcenia czy status społeczny odnaleźć najlepszą dla siebie formę ekspresji twórczej.

Projekt wpisuje się w strategię miejską mówiącą o „mieście aktywnych obywateli” również w wymiarze zaangażowania mieszkańców i mieszkank Gdańska żyjących i pracujących poza granicami Polski. Odpowiada na problem emigracji i związanej z nią tęsknoty za miejscem rodzinnym poprzez wzmacnianie poczucia więzi. Ważne jest zwrócenie uwagi na wartości płynące z dialogu międzykulturowego i, co za tym idzie, włączanie w projekt artystów i artystek z różnych przestrzeni kulturowych. Artystka, z którą stworzyłam projekt, od wielu lat żyje, pracuje i tworzy w Danii. Jeden z zaproszonych artystów nie jest Polakiem i nie znał języka osób uczestniczących w warsztatach – język komunikacji był oparty na języku sztuki. Uczestnicy i uczestniczki mieli możliwość doświadczania inności „na własnym podwórku”.

Kolejnym założeniem jest dążenie w kierunku zaangażowania w działania artystyczne trzech pokoleń rodzin. Jako cel postawiono sobie obalenie funkcjonującego w społeczeństwie mitu o „konflikcie pokoleń”. Działania mają udowodnić, jak ważna jest współpraca pomiędzy starszą i młodszą generacją. Program pozwala pokazać wartość doświadczeń osób w każdym wieku – osoby starsze, w wieku średnim, młode i dzieci, mimo odmiennych doświadczeń i umiejętności, tworzą harmonijną grupę twórczą.

Sztuka stała się drogą do nawiązania kontaktu, zarówno z otoczeniem, jak i z własnymi postawami społecznymi, a artystyczne działania pomogły ukazywać wagę i potrzebę podejmowania refleksji nad własną tożsamością.

Diagnoza dzielnicy – jej mieszkank i mieszkańców

Realizacja projektu była poprzedzona wnikliwą analizą diagnozy dzielnicy opracowanej przez Urząd Miasta Gdańsk w ścisłej współpracy z lokalnymi aktywistami i aktywistkami, mieszkańcami i mieszkankami, Radą Dzielnicy i Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie. Poniżej pozwolę sobie zacytować fragmenty uzyskanej diagnozy, aby nakreślić grupę odbiorców i odbiorczyń projektu.

⁶ Patricia Brander i in., *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 28.

Wśród mieszkańców Nowego Portu widoczne są liczne problemy społeczne, związane z biernością mieszkańców w kwestii podnoszenia kwalifikacji i poszukiwaniu pracy, jak i w zaangażowaniu w życie społeczne. Istotnym problemem jest wysoki poziom długotrwałego bezrobocia, co przekłada się na duży stopień ubóstwa i liczną grupę mieszkańców korzystających z pomocy MOPS. Rezygnacja z jakiegokolwiek aktywności rodzi liczne patologie społeczne, przede wszystkim związane z uzależnieniami i przestępczością. Warto zauważyć, iż do stagnacji ludności przyczynia się, oprócz złej sytuacji materialnej, także niewielka różnorodność oferty działań społecznych i kulturalnych, skierowanych do mieszkańców dzielnicy. Brakuje odpowiednio zagospodarowanych miejsc, które mogłyby być wykorzystywane do prowadzenia akcji edukacyjno-kulturalnych. Charakterystyczną cechą dzielnicy jest występowanie na tym obszarze dużej liczby rodzin dysfunkcyjnych, co powoduje iż najmłodszy mieszkańcy dzielnicy przejmują nieodpowiednie wzorce zachowań. Młodzież nie ma możliwości udziału w zajęciach integracyjnych, które pozwoliłyby na rozwój jej zainteresowań i umiejętności. Opisane wyżej problemy oddziałują również na rozwój gospodarczy obszaru, gdyż inwestorzy nie są zainteresowani lokowaniem pieniędzy na terenie niereprezentacyjnym i cechującym się bardziej stagnacją niż rozwojem przedsiębiorczości⁷.

Niezbędne było zdefiniowanie odbiorców i odbiorczyń, aby zaproszeni do realizacji artyści i artystki nie tylko realizowali swoje artystyczne ambicje, lecz również wykorzystali swoją twórczość na rzecz społeczności lokalnej i indywidualnej jednostki. Sam artysta nie musi być ekspertem w zakresie praw człowieka, bardzo dobrym rozwiązaniem jest łączenie działania ze wsparciem trenerów i trenerek specjalizujących się w edukacji o i na rzecz praw człowieka. Ważne jest przygotowanie osób realizujących warsztaty do pracy z tą właśnie grupą, do której adresowany jest projekt. Czasami nastawienie na cele społeczne może wiązać się z potrzebą rezygnacji z wysokich aspiracji artystycznych.

Z perspektywy osób realizujących działania edukacyjno-artystyczne ważne jest, jak animować lokalną społeczność, ale jeszcze ważniejsze jest to, aby wiedzieć, po co to robimy i co chcemy zmienić? Jakie jest znaczenie tych działań dla lokalnych mieszkańców i mieszkanki?

Konstrukcja działań artystyczno-edukacyjnych w ramach projektu

W ramach różnych działań twórczych został dotychczas zrealizowany cykl warsztatów: fotograficznych, plastycznych, literackich, muzycznych, rękodzielniczych – szydełkowanie, robienie na drutach i filcowanie. W kolejnych latach trwania projektu włączane będą kolejne formy, takie jak: komiks, grafika, teatr.

Projekt rozpoczął się w 2012 roku **warsztatami pt. „Moja dzielnica”**, których celem było stworzenie subiektywnej mapy dzielnicy, budowanie poczucia więzi z „małą ojczyzną”. Przez pięć dni artyści i osoby uczestniczące wędrowali po zakamarkach dzielnicy, opowiadali, słuchali opowieści innych, zapoznawali się z historią i wspomnieniami starszych mieszkańców i mieszkanki dzielnicy. Dzieci i młodzież wchodziły w rolę lokalnych przewodników i przewodniczek po swoim świecie, a zarazem odkrywców nieznaną krainę. Na koniec wspólna praca plastyczna zaowocowała mapą alternatywnego zwiedzania dzielnicy. Umieszczone na niej szlaki uwzględniają miejsca ważne, magiczne i unikalne dla jej twórców. Z każdym z nich wiąże się ciekawa historia, którą można odkryć. Robert Dukowski, trener współprowadzący warsztaty, podsumowując zajęcia, mówił: *Zapraszamy do przeniesienia się do magicznego Nowego Portu, widzianego oczami jego małych mieszkańców – bo ktoś inny, jak nie oni, może znać go lepiej.*

Kolejne działania to warsztaty fotograficzne, które zostały zrealizowane w dwóch odstępach. Pierwsze z **warsztatów pt. „Kroniki rodzinne”** były refleksją nad własną tożsamością i tożsamością rodziny, poszukiwaniem korzeni i historii rodzinnych. Uczestnicy i uczestniczki zostali zaproszeni do stworzenia drzewa genealogicznego w oparciu o zdjęcia z rodzinnego archiwum i te wykonane przez osoby uczestniczące w trakcie trwania warsztatów. Dzieci otrzymały aparaty jednorazowe z filmem, ich zadaniem było wykonanie portretów członków rodziny oraz autoportretów, również znalezienie informacji o najstarszych członkach rodziny. Drugi z warsztatów fotograficznych **„No fear”** poruszał trudny temat lęku. Osoby uczestniczące zostały zaproszone do znalezienia odpowiedzi na pytanie: jak i czy można żyć wolnym od uczucia strachu? Aparat fotograficzny posłużył jako narzędzie do zobrazowania, oswajania i nazwania różnych swoich lęków, bez względu na to, co jest ich przyczyną. Młodzież zapoznała się z zasadami fotografii analogowej z wyszczególnieniem techniki otworkowej. Celem warsztatów, obok zdobycia umiejętności fotograficznych, było kształcenie umiejętności radzenia sobie ze strachem, rozwinięcie postaw tolerancji i szacunku dla różnorodności i innych osób oraz ich postrzegania rzeczywistości, a także poszerzenie wiedzy dotyczącej praw człowieka do życia w pokoju.

Warsztaty plastyczno-literackie „Marzenia Duże i Małe”, skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, były zaproszeniem do zabaw plastycznych z wykorzystaniem książek z artystycznymi ilustracjami wydawnictwa TAKO. Treści poruszane w poszczególnych historiach wprowadzały dzieci w zagadnienia pokoju na świecie i problemu wojny, traktowały o nietatwej sztuce bycia sobą bez zakładania maski. Poprzez bajki artyści zaprosili małych mieszkańców w podróż do odkrywania tożsamości – tego, co myślimy o sobie.

Warsztaty muzyczne prowadzone przez muzyków zespołu **Hati pt. „Interwencja, Interakcja, Integracja”** wprowadzały zasady pracy z rytmem i ciszą, stwarzały przestrzeń do eksperymentowania z dźwiękiem i nasłuchiwanie odgłosów miasta i otoczenia. Przede wszystkim jednak uczestnicy i uczestniczki poszukiwali obiektów, które odpowiednio przez

7 Studium wykonalności projektu „Rewitalizacja Nowego Portu w Gdańsku”, s. 4.

nich przygotowane posłużyły jako instrumenty na których wszyscy zagrali koncert w otwartej przestrzeni Nowego Portu. Jak mówił jeden z prowadzących, Rafał Kołacki:

Nie stawialiśmy sobie za cel nauczyć grać na złomie, według sztywno wyznaczonych schematów muzycznych, naszym celem było odkrycie we wspólnym muzykowaniu archaicznej, artystycznej świadomości. Poprzez odwołania do tradycyjnych i naturalnych dla wszystkich rytmów (np. rytm serca) oraz licznych presymboli dźwiękowych próbowaliśmy przełamać powszechny lęk przed podjęciem odpowiedzialności świadomego tworzenia. Złamać granicę między artystą a publicznością, gdzie każdy może stać się twórcą, jeśli tylko zdobędzie się na wyzwolenie swojej wyobraźni, która jest sztucznie hamowana chociażby przez społeczeństwo i rząd. Czy to się udało? Nie wiem, sądząc po atmosferze panującej na warsztatach. Wierzmy także, że zaszczerpiona wśród osób uczestniczących w warsztatach naturalna potrzeba tworzenia i kontemplacji sztuki będzie w przyszłości pielęgnowana i ustawicznie rozwijana.

„**Narysuj Godność**” to warsztaty będące propozycją dla zorganizowanych grup szkolnych. Z jednej strony miały na celu przekazanie wiedzy o prawach człowieka, z drugiej – wprowadzenie elementów wiedzy z zakresu historii sztuki i edukacji plastycznej. Pokazanie historii sztuki z perspektywy przejawów niszczenia dóbr kultury było zaproszeniem do dyskusji wokół zagadnienia: czy i jak sztuka przenika się z prawami człowieka. Osoby uczestniczące analizowały reprodukcje dzieł sztuki z różnych okresów pod kątem obrazowania poszczególnych praw zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

Ostatnią z propozycji były międzypokoleniowe **warsztaty rękodzielnicze dla kobiet pt. „Włóczkowe rewolucje”**. Autorki koncepcji tworzą wspólnie pod nazwą „Kobiety OK”. Projekt, do którego zaprosiły lokalne mieszkanki, opierał się na idei budowania dialogu międzypokoleniowego i tradycji spotkań kobiet w kręgu oraz ratowaniu od zapomnienia rękodzielniczych umiejętności. Artystki podjęły temat bycia kobietą, matką, babcią, wnuczką – ról społecznych, w jakie wpisane są kobiety poprzez tradycję i kulturę. Mieszkanki Nowego Portu spotkały się ze sztuką poprzez bezpośrednie zaangażowanie się w działania twórcze. Artystki zakładały, że w procesie twórczym wszystko może się wydarzyć – w efekcie działań twórczych wszystkie panie wspólnie ozdobiły drzewo w Nowym Porcie swoimi wytworami, wpisując się w nurt sztuki street art „graffiti knitting”. Wychodząc na ulice i tam wspólnie tworząc, artystki chciały być bliżej ludzi, zaprosić mieszkańców do refleksji o miejscu sztuki i miejscu kobiety w przestrzeni publicznej.

Efekty projektu

Najważniejszymi rezultatami opisanych działań są: wzmocnienie kompetencji społeczno-obywatelskich, wytworzenie się współpracy międzypokoleniowej i kolektywnego działania. Udało się nawiązać relacje z mieszkańcami i mieszkankami poprzez działania „w przestrzeni

ulicy” – wędrówki w poszukiwaniu historii, tajemniczych miejsc, działania muzyczne, fotograficzne i rękodzielnicze.

Dzięki dotychczasowym warsztatom uczestniczki i uczestnicy mogli spróbować określić tożsamość lokalną, zrozumieć relacje wiążące ich wzajemnie jako mieszkańców. Ujmując lokalność jako tożsamość wynikającą z miejsca zamieszkania, można budować poczucie obywatelskości poprzez związek z terytorium, co jest punktem wyjścia do zrozumienia połączenia praw człowieka z życiem codziennym. Wspólna praca na rzecz wspólnego celu wzmocniała poczucie sprawstwa, dzięki czemu mieszkańcy i mieszkanki zmienili swoją postawę z rozczeniowej i biernej na czynną, aktywną i twórczą.

Na niektórych warsztatach bezpośrednio nazywane były prawa człowieka, na innych chodziło o kształtowanie postaw i zachowań będących ich realizacją: prawo do uczestnictwa w kulturze, do współdziałania, wyrażania własnych poglądów, kreowania własnego otoczenia, szacunku i zainteresowania dla innych, ich światopoglądów i przekonań.

Bardzo duże zainteresowanie udziałem w poszczególnych warsztatach pozwala mi twierdzić, że udało się odpowiedzieć na faktyczne potrzeby mieszkańców i mieszanek dzielnicy i nawiązać autentyczny dialog oparty na szacunku, tolerancji i poszanowaniu różnorodności. Można powiedzieć, że każda osoba, która pracuje z innymi ludźmi – a w szczególności artysta i artystka – może być zaangażowana w edukację w zakresie praw człowieka.

Anna Dukowska

Trenerka równościowa, doradczyni zawodowa, animatorka kultury, z wykształcenia mgr filozofii. Współzałożycielka i prezeska Fundacji Nasza Przestrzeń, w swojej pracy koncentruje się na łączeniu edukacji o i na rzecz praw człowieka z edukacją artystyczną, sztuką, socjoterapią itp. Współpracuje z Centrum Współczesnym Łaźnia w Gdańsku jako koordynatorka projektu „Pod lupą wyobraźni”. Uczestniczka wielu projektów, m.in. facylitowała projekt „Aktywna Społeczność / Active Citizens” w Gdańsku we współpracy z British Council i Instytutem Kultury Miejskiej. Członkini trójmiejskiej nieformalnej grupy trenerskiej „Kaskada”.

Edukacja antydyskryminacyjna jako komponent rzetelnej edukacji seksualnej w Polsce

Wprowadzenie

Celem tego opracowania jest pokazanie zależności pomiędzy edukacją antydyskryminacyjną w szerokim ujęciu a rzetelną edukacją seksualną praktykowaną na polskim gruncie. Zajmując się jakąkolwiek formą nauczania dzieci i młodzieży o sferze seksualności człowieka w całej jej złożoności, należy pamiętać, iż aspekt równościowy powinien stanowić integralny komponent tego typu zajęć. Tekst wyjaśnia, dlaczego jest to istotne. Zawiera także wskazówki metodologiczne, dobre praktyki w tym zakresie oraz charakterystykę postawy, jaką powinna prezentować osoba zajmująca się edukacją seksualną – ważnym i życiowym, acz nadal niedocenianym i wzbudzającym kontrowersje działem edukacji.

Jak wygląda edukacja seksualna w Polsce?

Edukacją seksualną, podobnie jak edukacją antydyskryminacyjną, zajmują się w Polsce głównie organizacje pozarządowe. Wprowadzanie tych treści do systemu edukacji formalnej postępuje, pomimo licznych trudności, dzięki konsekwentnym działaniom grup i organizacji zajmujących się tematyką seksualności i przeciwdziałania dyskryminacji. Grupy działające na rzecz upowszechnienia edukacji seksualnej szczególnie podkreślają wagę łatwego i równego dostępu do wiedzy o seksualności człowieka na wszystkich etapach rozwojowych. Dostęp ten powinien być zagwarantowany zgodnie z Deklaracją Praw Seksualnych, opracowaną przez Światową Organizację Zdrowia i przyjętą przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2002 roku¹. Niestety założenia teoretyczne nie mają bezpośredniego przełożenia na praktykę.

1 Deklaracja Praw Seksualnych, World Health Organization, sierpień 2002.

Nauczanie o seksualności człowieka w systemie edukacji formalnej

Tematyka seksualności człowieka podejmowana jest w szkole właściwie wyłącznie w ramach przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie. Przedmiot ten, jak każdy inny, ma swoją własną podstawę programową, czyli wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej odnośnie zakresu i zawartości merytorycznej. Podstawa programowa została skonstruowana m.in. na podstawie Ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz o warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 7 stycznia 1993 roku, w której to pojawia się zapis:

Do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji (Art.4, ust.1).

Jak pokazują badania Grupy Edukatorów Seksualnych PONTON z 2009 roku, zapis ten nie jest do końca realizowany. Zajęcia z wychowania do życia w rodzinie, jak wynika z relacji uczniów i uczennic z różnych regionów, rzadko prowadzone są przez osoby kompetentne oraz w sposób kompleksowy. Młodzież skarży się na wykładową formę zajęć oraz na przekłamania dotyczące metod antykoncepcyjnych, relacji międzyludzkich i wiedzy o orientacjach seksualnych. Osoby prowadzące ten przedmiot najczęściej uczą:

- religii (24,1%),
- biologii (13,9%),
- wiedzy o społeczeństwie i/lub historii (9,5%),
- języka polskiego (8%),
- innych przedmiotów (25%),

lub:

- są pedagogami/pedagożkami (13,1%),
- są spoza szkoły (5,8%)².

Rzadko kiedy są to osoby odpowiednio przeszkolone, posiadające szeroką wiedzę medyczną, społeczną i psychologiczną. Programy nauczania komponowane są dowolnie w ramach podstawy programowej, przez co treści dobierane są często według uznania. Nie ma bowiem organu (poza dyrekcją szkoły), który sprawowałby należytą kontrolę nad treściami przekazywanymi młodzieży³. Dlatego też często nauczyciele czy nauczycielki prowadzące zajęcia „przemycają” do ich treści własne poglądy na temat seksualności, relacji międzyludzkich oraz

2 Aleksandra Józefowska, Marta Kołacka, *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce?*, Raport Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton, Warszawa 2009.

3 *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, pod red. Joanny Piotrowskiej, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008, s. 33–39.

kobiet i mężczyzn. Dodać należy, że poglądy te bywają nasycone stereotypami, oparte na zdezaktualizowanej już wiedzy. Dobrze ilustrują to wypowiedzi młodzieży dotyczące ich lekcji o seksualności, przytoczone we wspomnianym wcześniej raporcie:

Na lekcji WDŻ nauczycielka, która w tej samej szkole uczyła nas informatyki, próbowała nam powiedzieć, że dzieci z rodzin, gdzie nie ma ojca lub matki, wyrastają na osoby nienormalne, zanim nie uświadomiłam jej, że na 13 osób w klasie 11 wychowywały samotne matki. Lekcje WDŻ zakończyła stwierdzeniem do dziewczyn „tylko niech żadna z was nie waży mi się zostać lesbijką bo to będzie oznaczało, że zawałam”.

W gimnazjum za uświadamianie wzięła się nasza nawiedzona katechetka. To był naprawdę koszmar! Według niej każdy seks powinien prowadzić do prokreacji, a żona powinna oddawać się swojemu mężowi w ciszy i z pokorą, a każda kobieta, która z seksu czerpie przyjemność, będzie się smażyć w piekle. Mężczyzna ma swoje potrzeby i jeśli żona mu odmawia, nie ma co się dziwić, że ją zdradza, twierdziła też, że dziewczyna, która straciła dziewictwo przed ślubem, jest jak nadgryzione jabłko, którego nikt nie będzie chciał.

Również podręczniki do tego przedmiotu pozostawiają wiele do życzenia. Zawierają błędy merytoryczne i przekłamania, prezentując jeden model funkcjonowania seksualnego człowieka. Opierają się w dużej mierze o pewien światopogląd, zamiast o wiedzę⁴. Ministerstwo Edukacji Narodowej, dopuszczając je oficjalnie do użytku, pośrednio daje przyzwolenie na propagowanie tradycyjnie i stereotypowo pojmowanych ról rodzinnych kobiet i mężczyzn czy heteroseksualności jako jedynej „naturalnej” i pożądanej społecznie orientacji seksualnej, co stoi w sprzeczności z opinią Światowej Organizacji Zdrowia. Ta bowiem wykreśliła homoseksualizm z listy chorób i zaburzeń, czyniąc go pełnoprawną orientacją seksualną, niezależną od woli człowieka⁵.

Reasumując, polska edukacja formalna na żadnym z jej etapów nie realizuje w pełni wytycznych o rzetelnej, neutralnej światopoglądowo i kompleksowej nauce o seksualności człowieka. Wspomniane wytyczne przedstawię bliżej w dalszej części tekstu.

4 Anna Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf [dostęp: 25.10.2012].

5 *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*, World Health Organization, Genewa 1992, s. 11.

Nauczanie o seksualności człowieka w edukacji nieformalnej

W sferze edukacji nieformalnej, organizacja podejmująca się edukowania młodych ludzi o seksualności sama decyduje o tym, jak będą wyglądały i czego uczyły takie zajęcia. Grupy czy osoby zajmujące się edukacją seksualną same wyznaczają standardy, w zależności od środowiska, które reprezentują. Środowiska te bywają różne: od kościelnych lub religijnych, przekazujących informacje zgodne z daną religią czy wyznaniem, poprzez medyczne, ujmujące temat w sposób czysto naukowy, aż po grupy wykorzystujące wiedzę naukową oraz znajomość praw człowieka. Spośród tych ostatnich wyłoniło się kilkanaście organizacji, grup nieformalnych i osób, które w trosce o jakość i spójny przekaz zawiązały Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole, podpisane dnia 20 stycznia 2009 r. w Warszawie. Był to pierwszy krok w kierunku ujednoczenia działań i wyznaczenia kierunków i standardów jakościowych w edukacji seksualnej. Zostały one spisane i ujęte w publikacji *Założenia i Cele Edukacji Seksualnej*⁶. Znajdziesz w niej przykłady zapisów z dokumentów europejskich i międzynarodowych, które Polska przyjęła jako rekomendacje w zakresie treści oraz sposobu prowadzenia skutecznej edukacji seksualnej. Poza wspomnianą już Deklaracją Praw Seksualnych, wymieniono tam następujące dokumenty:

- Deklaracja Pekińska podpisana w 1995 roku w Pekinie na Czwartej Światowej Konferencji w sprawie Kobiet,
- dokument z 1994 roku ze Światowej Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju w Kairze, dotyczący m.in. zdrowia reprodukcyjnego i seksualności człowieka,
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1989 roku, zobowiązująca rządy do zapewnienia młodym ludziom edukacji, poradnictwa i świadczeń z zakresu zdrowia seksualnego,
- Komentarz Ogólny z 33 sesji Komitetu Praw Dziecka w 2003 roku (nr 4.92003) pt. *Zdrowie i rozwój małoletnich w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka* (punkty 26–28),
- opinia Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS), czyli amerykańskiej organizacji zajmującej się edukacją w zakresie seksualności.

Organizacje i osoby edukujące młodzież, które są już członkami i członkiniami Porozumienia, bądź zgadzają się z wydanymi przez Porozumienie założeniami i celami edukacji seksualnej, w konstruowanych przez siebie programach zajęć ujmują wyżej wymienione wytyczne. Odwołują się do nich również w części dotyczącej dobrych praktyk.

6 *Założenia i Cele Edukacji Seksualnej. Przewodnik Porozumienia na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole*, Warszawa 2009, http://www.pczs.org/mediaroom/cele_edukacji_seksualnej.pdf [dostęp: 25.10.2012].

Edukacja antydyskryminacyjna a edukacja seksualna

Jednym z dokumentów, jaki Polska ratyfikowała, podejmując zobowiązanie realizacji zawartych w nim wytycznych, jest Konwencja ONZ w sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet z 1979 roku. Dokument ten został przez Polskę ratyfikowany w 1980 roku. W artykule 5 Konwencji czytamy:

Państwa-Strony podejmą wszelkie odpowiednie środki, aby: zmienić społeczne i kulturowe wzorce zachowań mężczyzn i kobiet w celu likwidacji przesądów i zwyczajów oraz wszelkich innych praktyk, które opierają się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzn i kobiet⁷.

Zajęcia z edukacji seksualnej, zawierające w sobie komponent równościowy, mogą być właśnie odpowiednim środkiem do wprowadzania zmian na poziomie myślenia społecznego w zakresie ról płciowych i wzorców męskości czy kobiecości, o jakich mowa w treści Konwencji. Aby program edukacji seksualnej w pełni spełniał kryteria zapisane w obowiązujących dokumentach krajowych, europejskich oraz międzynarodowych, musi zawierać coś więcej niż tylko aktualną, obiektywną wiedzę medyczną dotyczącą funkcjonowania seksualnego człowieka, jego fizjologii czy też metod kontroli płodności. Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej opublikowało w przywołanym wcześniej dokumencie standardy, jakie musi spełniać dobry program lekcji o seksualności człowieka. W tekście wyróżniłam fragmenty odnoszące się bezpośrednio lub pośrednio do standardów i treści edukacji antydyskryminacyjnej⁸.

Standardy jakościowe edukacji seksualnej według Porozumienia na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole⁹

- Aby spełnić wymagania określone w dokumentach międzynarodowych, wzorcowy program edukacji seksualnej powinien w sposób kompleksowy łączyć przekazywanie informacji z dostarczaniem wiedzy, pozwalającej młodzieży podchodzić pozytywnie i odpowiedzialnie do własnej seksualności.
- Istotne jest nabywanie przez młodych ludzi umiejętności porozumiewania się, asertywnego zachowania, odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Wykształcenie tych umiejętności wiąże się z koniecznością budowania i wzmacniania indywidualnego poczucia wartości i świadomości własnych praw.

7 http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/Konwencja_w_Sprawie_Likwidacji_Wszelkich_Form_Dyskryminacji_Kobiet.pdf [dostęp: 20.10.2012].

8 por. *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, pod red. Marty Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 12–19.

9 *Założenia i Cele...*, s. 3.

- Jest to szczególnie ważne w przypadku dziewcząt i kobiet, których potrzeby seksualne przez wieki pozostawały niedostrzegane, a prawa seksualne negowane. Paradoksalnie jednak to właśnie kobiety były obciążane w społeczeństwie odpowiedzialnością za sferę seksualną. Skutki tego są wciąż bardzo odczuwalne w codziennym życiu prywatnym i społecznym.
- Równie ważna jest więc praca nad tym, by zwiększyć poczucie odpowiedzialności chłopców i mężczyzn za swoje zachowania seksualne. Warunkiem tego jest ukształtowanie partnerskich, opartych na zasadach równości płci relacji między dziewczętami i chłopcami – kobietami i mężczyznami.
- Szkoła jest oczywiście tylko elementem systemu kształtującego postawy dzieci i młodzieży. Może jednak wywrzeć pozytywny wpływ na relacje między ludźmi oraz na takie zjawiska społeczne, jak: zbyt wczesne rodzicielstwo, zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową, przemoc seksualna.

Świadomość własnych praw odnosi się zarówno do praw seksualnych, praw człowieka, jak i do prawa antydyskryminacyjnego, zapewniającego jednostce wolność od nierównego traktowania ze względu na tożsamość czy orientację seksualną. Zwrócenie uwagi na negowanie potrzeb i praw seksualnych kobiet stanowi odniesienie do innego obszaru edukacji antydyskryminacyjnej. Chodzi o nauczanie o zjawiskach społecznych z perspektywy władzy (patriarchat), a tym samym o jednej z przesłanek dyskryminacji, jaką jest płeć. Zaś kształtowanie partnerskich, opartych na zasadach równości płci relacji między dziewczętami i chłopcami to nic innego jak ćwiczenie umiejętności z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć.

Metody wdrażania elementów antydyskryminacyjnych w programy edukacji seksualnej

Ogólne zasady pracy z młodzieżą podczas zajęć dotyczących seksualności człowieka

W edukacji seksualnej należy możliwie jak najbardziej angażować osoby uczestniczące. W tym celu podstawą zajęć powinny być metody aktywne, tj. dyskusje, ćwiczenia indywidualne i grupowe angażujące młodzież na różne sposoby. Wykład w tym wypadku jest jedynie elementem podsumowującym i strukturalizującym zdobywaną na zajęciach wiedzę. Także fragmenty filmów czy kampanie społeczne stanowią interesujący materiał do pracy i analizy na forum. Aktywizacja młodzieży podczas zajęć poprzez zadania oparte na doświadczeniu i samodzielnym analizowaniu znacznie przyspiesza przyswajanie nowych treści. Pozwala także na utożsamienie się w ćwiczeniach z osobą, która doświadcza negatywnych

konsekwencji zbyt wczesnego i niezabezpieczonego współżycia. Tak tworzona sytuacja edukacyjna oddziałuje na wyobraźnię i wzbudza w młodych osobach uczestniczących odpowiedzialność za uczenie się. To wszystko wpływa na wzrost skuteczności zajęć. Należy jednak unikać odwołań do osobistych przeżyć w sferze seksualności młodzieży. Z doświadczenia autorki wynika, że lepiej pracować na przykładach, pozwalać na wchodzenie w role, kontrolując jednocześnie, czy jakaś osoba nie dzieli się zbyt intymnymi szczegółami z własnego życia. W przeciwieństwie do osób dorosłych, młodzież (w szczególności z jednej klasy) może mieć kłopot z zasadą poufności czy nieoceniania. W tak delikatnym temacie jak seksualność rekomenduję zadawanie pytań w taki sposób, aby młode osoby nie musiały przytaczać własnych doświadczeń. W pracy metodami aktywnymi wykorzystuje się metodologię uczenia przez doświadczenie opartą na cyklu Davida Kolba. Metodologia ta pozwala na przeprowadzenie młodzieży od doświadczenia własnego (ćwiczenie), poprzez refleksję nad wynikami i przebiegiem ćwiczenia, analizę prowadzącą do dostrzeżenia pewnych mechanizmów czy prawidłowości, aż do przedstawienia zagadnień teoretycznych i odniesienia ich do sytuacji życiowej samych osób uczestniczących. Cykl Kolba został dokładnie przedstawiony w publikacji *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*¹⁰.

O czym należy pamiętać, prowadząc warsztaty o seksualności człowieka?

- Spisz z osobami uczestniczącymi kontrakt, w którym ustalicie wspólnie zasady pracy i zachowania na warsztacie. Szczególnie istotne z punktu widzenia tematu, którego dotyczą zajęcia, są:
 - zasada poufności,
 - niemówienie o własnych doświadczeniach seksualnych,
 - powstrzymanie się od używania wulgaryzmów,
 - przyzwolenie na zadawanie pytań,
 - niestosowanie oceny i krytyki wobec innych osób,
 - zasada dobrowolnego udziału.
- Odpowiadaj na wszystkie pytania z sali (oczywiście poza tymi, które dotyczą twojego osobistego życia i doświadczenia).
- Kreuj swoją postawą swobodną atmosferę poprzez okazywanie młodzieży zrozumienia, wspólne śmianie się, entuzjastyczne reakcje i autentyczne zainteresowanie wypowiedziami uczniów i uczennic.

10 Maja Branka, współpraca: Katarzyna Sekutowicz, *Metodologia uczenia dorosłych*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Mai Branki, Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

- Zachowaj neutralność – pozwól uczniom i uczennicom na wyrażanie swoich poglądów, nie oceniaj ich. Odnoś się wyłącznie do aktualnego stanu wiedzy.
- Przygotuj się na reakcje śmiechu ze strony młodzieży. Jest ona naturalna podczas poruszania tematów będących społecznym tabu. Pozwól swojej grupie na wyrażenie emocji i obaw w ten sposób, dbając jednocześnie o przestrzeganie kontraktu.
- Stosuj urozmaicone techniki warsztatowe, dostosowane do wieku i możliwości osób uczestniczących. Przykładowe techniki to:
 - odgrywanie ról,
 - burza mózgów,
 - grupowa dyskusja moderowana,
 - wyrażanie opinii (np. poprzez zajmowanie miejsca w odpowiednim punkcie sali oznaczonym jako *Zgadzam się*, *Nie zgadzam się* lub *Nie mam zdania*),
 - prezentowanie filmów, np. kampanii społecznych, a także materiałów wizualnych (zdjęcia, prezentacje multimedialne),
 - przedstawianie studiów przypadku, podawanie przykładów itp.

Sposoby wdrażania treści równościowych

Idealną sytuacją byłoby, gdyby na moduł dotyczący równości płci w programach edukacji seksualnej można było poświęcić około dwóch dni. To tyle, ile trwa typowy warsztat antydyskryminacyjny, antyhomofobiczny czy genderowy. Praktyka pokazuje jednak, że często na całe zajęcia z edukacji seksualnej, organizacje czy instytucje mają zaledwie kilka godzin dydaktycznych. W związku z koniecznością dostosowania się do realnych warunków, w jakich edukacja ta odbywa się w Polsce, należy zastanowić się, jak wdrażać elementy równościowe w programy, by stanowiły ich integralną część. A może raczej – ich podstawę i fundamentalne założenie.

Założenia, od jakich warto wyjść, konstruując program edukacji seksualnej z uwzględnieniem komponentu równościowego:

- seksualność jest ważnym elementem życia każdej osoby, od narodzin aż do śmierci i każdemu, bez wyjątku, przysługują prawa seksualne,
- młodzież ma prawo do uzyskania rzetelnych i wyczerpujących informacji odnoszących się do życia seksualnego człowieka, metod zapobiegania ciąży i chorób przenoszonych drogą płciową oraz do relacji, jakie nawiązuje w ciągu całego życia z innymi,
- każda osoba uczestnicząca posiada własny zestaw wartości i poglądów, które może wyrazić podczas warsztatu i poddać je dyskusji,
- osoba prowadząca odwołuje się wyłącznie do aktualnej wiedzy z zakresu nauk medycznych oraz społecznych (w tym z zakresu prawa), opartej na rzetelnych źródłach i badaniach,

- każda osoba jest wartościowa i przysługują jej wszystkie ustanowione prawa człowieka, w tym wolność od dyskryminacji ze względu na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny¹¹,
- uczniowie i uczennice sami dochodzą do pewnych wniosków w atmosferze jasnej i szczerzej komunikacji ze sobą nawzajem oraz z osobą prowadzącą,
- presja czy przymus w sferze seksualności jest niedopuszczalna,
- role społecznie przypisywane płci nie wynikają z biologicznych predyspozycji, lecz są efektem odmiennych oczekiwań wobec dziewcząt i kobiet oraz chłopców i mężczyzn,
- seksualność człowieka jest sferą zindywidualizowaną – różne osoby mają różne potrzeby i w różnorodny sposób je realizują.

Mając na uwadze powyższe założenia, jako edukator czy edukatorka seksualna możesz przystąpić do tworzenia bądź wdrażania już istniejącego programu edukacyjnego. Poniżej znajdziesz propozycję bloków tematycznych z opisem, gdzie i jakie treści antydyskryminacyjne warto włączyć¹². Oczywiście nie zawsze możesz mieć możliwość zrealizowania wszystkich tematów, ich wybór każdorazowo powinien być dostosowany do realiów czasowych, specyfiki grupy oraz stopnia akceptacji treści programowych przez instytucję czy organizację zamawiającą.

Proponowane bloki tematyczne w programach edukacji seksualnej:

1. Role społeczne, związki i asertywna komunikacja.
2. Dojrzewanie i seksualność człowieka w ciągu całego życia.
3. Podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, w tym o ciąży i rodzicielstwie.
4. Bezpieczny seks – antykoncepcja, choroby przenoszone drogą płciową i aspekty prawne.

1. Role społeczne, związki i asertywna komunikacja to zbiór wielu tematów dotyczących nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, w tym seksualnych. Młodzież zdobywa wiedzę na temat zależności, w jakie wchodzimy z innymi osobami w ciągu życia. Osoba prowadząca inicjuje dyskusję dotyczącą wpływu socjalizacji i wzorców kulturowych na funkcjonowanie w relacjach z innymi (czego oczekuje się od dziewczynki, czego od chłopców, jakie przekazy kulturowe, wpływające na przyszłe związki, otrzymują w trakcie dorastania). Chłopcy i dziewczęta przyglądają się swoim

¹¹ Przesłanki dyskryminacji wymienione za: *Edukacja antydyskryminacyjna i jej...*, s. 8.

¹² Zbiór bloków tematycznych stworzony został w oparciu o doświadczenia własne oraz analizę programów edukacji seksualnej przytoczonych w części dotyczącej dobrych praktyk.

potrzebom, emocjom, jakie im towarzyszą, uczą się otwartej i asertywnej komunikacji, także w sytuacjach intymnych. Elementami równościowymi, jakie możesz tu włączyć, są:

- szacunek do każdego człowieka, jego prawa do własnego zdania, obrony granic i osobistych wyborów,
- uległość i konformizm, do jakich socjalizowane są w naszej kulturze dziewczęta, jako bariera asertywności, potrzebnej, by skutecznie bronić własnych granic fizycznych i psychicznych,
- rywalizacja i władza, do jakich socjalizowani są w naszej kulturze chłopcy, które to odgrywają kluczową rolę w utrzymywaniu się zjawiska przemocy wobec kobiet,
- wizerunki w mediach utrwalające stereotypy na temat kobiet i mężczyzn,
- język niedyskryminujący jako element skutecznej, asertywnej komunikacji.

Przykład włączenia tematyki równościowej:

Zastosuj jedno z ćwiczeń ilustrujące kobiecość i męskość jako konstrukty społeczne. Zapytaj o role społeczne, jakich przyjmowania oczekuje się od obu płci, wywołaj dyskusję dotyczącą możliwości wchodzenia w role, które nie są przypisane własnej płci. Skonfrontuj młodzież z ich własnymi stereotypami, pobudź do ich weryfikowania.

Porozmawiaj z młodzieżą o języku, jakiego używają na co dzień w odniesieniu do kobiet i mężczyzn. Czy jest podszyty stereotypami? Czy na pewno nie obrażamy kogoś, powielając pewne opinie, powiedzonka czy dowcipy? Czy każda z płci jest w języku polskim adekwatnie reprezentowana (nazwy zawodów z męskimi i żeńskimi końcówkami, używanie męskich form do opisywania ogółu ludzi itp.)?

2. Dojrzewanie i seksualność człowieka w ciągu całego życia jest blokiem tematycznym, w którym pojawiają się zagadnienia związane z fizycznymi i psychicznymi aspektami dojrzewania. To także przestrzeń na rozmowę o własnych emocjach, potrzebach oraz prawach seksualnych, a także o tożsamości płciowej i orientacjach seksualnych. Dwa ostatnie zagadnienia ściśle wiążą się z tematyką dyskryminacji ze względu na płeć i orientację lub tożsamość seksualną, o której nie możesz zapomnieć, omawiając te kwestie. Miej na uwadze fakt, iż zagadnienia te budzą wśród młodych ludzi (i nie tylko) wiele kontrowersji. Pamiętaj także o tym, że wśród obecnych na sali młodych ludzi mogą znajdować się osoby homo-, bi- lub aseksualne oraz osoby transpłciowe.

Przykład włączenia tematyki równościowej:

Temat orientacji seksualnych wypływa zwykle na zajęciach sam. Możesz wykorzystać to i zaprosić młodzież do dyskusji, zadając pytania typu: „Czy zawsze chłopcy

zakochują się w dziewczynach, a dziewczyny w chłopcach?”, „Skąd osoba wie, że jest homoseksualna?”, „Czy osobom nieheteroseksualnym również przysługują prawa seksualne?”. Możesz też skonstruować osobne ćwiczenie dotyczące faktów i mitów na temat orientacji seksualnych i tożsamości płciowej, np. w formie quizu.

3. Podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, w tym o ciąży i rodzicielstwie jest kluczowym momentem na zajęciach, pozwala młodym osobom przewidzieć konsekwencje różnych ich decyzji i zachowań. Jedną z konsekwencji wczesnego rozpoczęcia współżycia jest zacięcie w ciążę w bardzo młodym wieku. Osoby uczestniczące powinny mieć tutaj przestrzeń na rozważania dotyczące możliwych sposobów poradzenia sobie z taką sytuacją. Jest to dobry moment na poruszenie wątku różnorodności w obrębie pojęcia rodziny. Duży odsetek dzieci wychowuje się w domach o zgoła innej strukturze, niż wyznacza to norma społeczna kształtująca tradycyjny obraz rodziny. Mama, tata (będący małżeństwem) oraz kilkoro dzieci to tylko jeden z wielu modeli realizowanych w polskich domach. Możesz przytoczyć tu statystyki mówiące o zróżnicowaniu modeli rodziny: od 10 do 30% dzieci w społeczeństwach zachodnich wychowuje się w tzw. rodzinach niepełnych, zwykle bez ojca¹³. Taka informacja upewni uczestników i uczestniczki zajęć, że nawet jeśli ich własna rodzina (lub ta tworzona w przyszłości) nie jest tzw. *rodziną nuklearną*, nie oznacza to, że coś jest z nimi nie tak. Istotne jest, by pokazywać rzeczywisty, a nie wyidealizowany obraz społeczeństwa.

W tym bloku tematycznym zawrzeć warto jeszcze jeden element związany z przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na płeć. Chodzi o uświadomienie odpowiedzialności za podejmowane działania, którą powinny się wykazać zarówno dziewczynki (to one zachodzą w ciążę i to w ich ciałach zachodzą wyraźne zmiany), jak i chłopcy. W naszej kulturze panuje ciche przyzwolenie na zdejmowanie z mężczyzn odpowiedzialności za ciążę. W praktyce wygląda to tak, że większość nieplanowanych ciąż pozostaje problemem kobiet.

Przykład włączenia tematyki równościowej:

Podczas omawiania scenariuszy życiowych w wypadku zacięcia w ciążę, rozbudź dyskusję dotyczącą różnych układów rodzinnych i pozarodzinnych, w jakich wychowują się dzieci w Polsce. Zwróć uwagę na formę zadawanych pytań – unikaj pytań o osobiste doświadczenia uczestniczek i uczestników twoich zajęć, odwołuj się raczej do ich wiedzy o społeczeństwie i obserwacji (zapytaj np. „Czy wszystkie dzieci w Polsce mieszkają z mamą i tatą? Jeśli nie, to w jakich konfiguracjach są

13 Ewa Majewska, Ewa Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2008, s. 47.

wychowywane?”). Dzięki temu zminimalizujesz ryzyko porównywania się dzieci z innymi osobami na sali. W ich przypadku praca na uogólnieniu jest po prostu bardziej bezpieczna.

Zapytaj wprost, czy ciąża w wieku nastoletnim to tylko problem dziewczyny, czy także chłopaka, który z nią współżył? Zachęć do pomyślenia nad argumentacją za równym podziałem odpowiedzialności między młodych ludzi (decyzja o współżyciu była wspólna, więc także i konsekwencje; bo to niesprawiedliwe itp.).

4. Bezpieczny seks – antykoncepcja, choroby przenoszone drogą płciową i aspekty prawne. W tej części przekaz wiedzę z zakresu medycyny (głównie ginekologii) i powołaj się na ustawodawstwo dotyczące czynności seksualnych nieletnich. Elementami równościowymi będą tu:

- różne podejścia światopoglądowe do kwestii antykoncepcji i wskazanie, z czego one wynikają,
- prawo wszystkich osób do aktywności seksualnej (w tym osób z niepełnosprawnościami) oraz wszelkie wykroczenia wobec prawa na tle seksualnym: molestowanie, napastowanie, gwałt, przemoc itp. dotyczące w szczególności dziewczynki.

Przykład włączenia tematyki równościowej:

Postaraj się pokazać młodzieży, że różne podejścia do kwestii seksu czy antykoncepcji wynikają z różnic światopoglądowych, religijnych czy kulturowych i każda osoba może kierować się własnymi przekonaniem w tym względzie. Jest to sprawa indywidualna, jednak podkreślaj fakty związane z ochroną zdrowia i życia osób uprawiających seks. Informuj np. że stosowanie prezerwatywy zmniejsza ryzyko utraty zdrowia i stosowanie jej jest ochroną samego czy samej siebie oraz partnera lub partnerki.

Przy omawianiu aspektów prawnych zainicjuj dyskusję o formach przemocy na tle seksualnym. Upewnij się, że wszystkie zostały dokładnie omówione, także w kontekście sposobu radzenia sobie z nimi, osób czy instytucji, do których należy się zgłosić w przypadku doświadczenia którejś z tych form.

Język i postawa edukatora i edukatorki seksualnej

Przekazywanie młodzieży wiedzy z zakresu ludzkiej seksualności metodą warsztatową wymaga od osoby, która się tego podejmuje, wyjątkowej uważności. Szczególnie w sferze języka, którego należy używać świadomie, unikając zwrotów wykluczających osoby z grup

mniejszościowych (np. *Osoby w waszym wieku zaczynają interesować się płcią przeciwną*). Wszystko, co mówisz i robisz (także poza zajęciami), wpływa na spójność i wiarygodność twojego przekazu. Twoja postawa modeluje język i zachowania twoich uczniów i uczennic. Dlatego też staraj się pamiętać o kilku zasadach opisanych poniżej.

- Stale rozwijaj swoją wrażliwość i szacunek w stosunku do młodzieży, a także uaktualniaj wiedzę na temat tego, co młodzi ludzie robią, jakie mają rozrywki, zainteresowania.
- Reaguj na łamanie zasad warsztatu oraz na przejawy dyskryminacji na zajęciach i poza nimi. Tłumacz osobom uczestniczącym konsekwencje ich zachowań, np. kiedy dane zachowanie czy wypowiedź są niesprawiedliwe, krzywdzące.
- Używaj żeńskich końcówek tam, gdzie to możliwe (np. *wszyscy nauczyciele i nauczycielki z waszej szkoły*).
- Zwracaj się zarówno do chłopców, jak i do dziewcząt (np. *Co byście zrobili i zrobiły w takiej sytuacji?* zamiast *Co byście zrobili?*), unikając tzw. zwrotów uniwersalnych.
- Mówiąc o związkach i relacjach intymnych, używaj sformułowań „partner” i „partnerka”, by nie przekazywać założenia, że wszystkie osoby na sali są heteroseksualne (np. *Czego oczekujesz od twojego idealnego partnera lub partnerki?*).
- Mów o seksualności i związanej z nią fizjologii swobodnie. Pamiętaj, że modelujesz sposób mówienia, np. o narządach płciowych. Młodzieży łatwiej będzie oswoić się z poprawnym językiem, jeśli osobie prowadzącej będzie to przychodziło naturalnie.
- Nie oceniaj doświadczeń ani wypowiedzi uczennic i uczniów. Pozostaw im swobodę w dochodzeniu do własnych racji. Po każdej dyskusji skoryguj pojawiające się opinie i sądy, podając faktyczną wiedzę na dany temat.

Pozostałe rekomendacje odnoszące się do postaw osoby prowadzącej przeczytasz w przytaczanej już publikacji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej¹⁴. W podręczniku do prowadzenia edukacji seksualnej wydanym przez Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej w Gdańsku znajdziesz z kolei opis idealnej osoby prowadzącej zajęcia o seksualności człowieka¹⁵. Perspektywy te w rzeczywistości bardzo się pokrywają i uzupełniają.

14 *Edukacja antydyskryminacyjna i jej...*, s. 19–22.

15 Carol Hunter-Geboy, *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*, Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej, Gdańsk 2009, s. 20. <http://www.advocatesforyouth.org/storage/advfy/documents/life%20planning%20education%20polish.pdf> [dostęp: 25.10.2012].

Dobre praktyki

Poniżej znajdziesz kilka dobrych praktyk organizacji, które realizują własne programy edukacji seksualnej. Są to programy spełniające opisywane w niniejszym tekście kryteria rzetelności merytorycznej oraz wrażliwości na kwestie związane z przeciwdziałaniem nierównościom społecznym. Ich sukcesy mogą stać się inspiracją do tworzenia twoich własnych projektów edukacyjnych.

Grupa Edukatorów Seksualnych PONTON z Warszawy

To prekursorska grupa utworzona przy Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, zajmująca się edukacją rówieśniczą. Osoby prowadzące zajęcia, w wieku od 18 do 30 lat, robią to w ramach wolontariatu, metodami aktywnymi. Od początku istnienia grupa propagowała w swojej pracy zasady równości płci i partnerskich relacji w związkach. Szczerze i merytorycznie rozmawia z młodzieżą o problemach związanych z dojrzewaniem i seksualnością, obalając mity narosłe wokół seksu, homoseksualności, ról płciowych. Dwie poniżej opisane organizacje czerpały od PONTONU inspirację i wiedzę o tym, jak prowadzić rzetelną edukację seksualną.

Fundacja Nowoczesnej Edukacji SPUNK z Łodzi

Fundacja jest nowym projektem społecznym dwóch działaczek z Fundacji Edukacji Społeczeństwa Obywatelskiego Jaskółka – Aleksandry Dulas i Anny Jurek. Jeszcze w Fundacji Jaskółka realizowały pilotażowy program edukacji seksualnej dla łódzkich gimnazjów, który udoskonalą na bieżąco w trakcie realizacji pilotażu. W efekcie powstał spójny, rzetelny i atrakcyjny dla młodzieży program profilaktyki przedwczesnych ciąż oraz chorób przenoszonych drogą płciową. Wartością dodaną wykonanej wtedy pracy jest zacieśnienie współpracy z władzami miasta, dzięki czemu obecnie program realizowany jest z miejskiego budżetu, co jest pionierskim osiągnięciem w dziedzinie edukacji seksualnej w Polsce.

Cykl zajęć dla jednej grupy, maksymalnie 20-osobowej, trwa 10 godzin dydaktycznych i obejmuje następujące zagadnienia¹⁶:

- dojrzewanie,
- asertywność i obrona własnych granic,
- ćwiczenia językowe,
- emocje i uczucia oraz jak tworzyć dobry związek,
- ciąża i antykoncepcja,

¹⁶ Aleksandra Dulas i Anna Jurek, *Edukacja seksualna. Jak przeprowadzić ciekawe zajęcia dla uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych?*, Fundacja Nowoczesnej Edukacji SPUNK, Łódź 2012.

- choroby przenoszone drogą płciową,
- tożsamość i orientacja seksualna,
- wizerunki kobiet i mężczyzn w mediach oraz pornografia,
- aspekty prawne związane z zachowaniami o charakterze seksualnym.

Poza zajęciami w szkołach fundacja prowadzi mailing zaufania, będący integralną częścią całego projektu, który cieszy się dużym zainteresowaniem osób ze szkół gimnazjalnych w Łodzi i województwie. Informacje o programie oraz działalności fundacji można uzyskać, pisząc na adres fundacja@spunk.pl.

Grupa Edukacyjna BEZ TABU z Gdańska


Grupa powstała przy Centrum Wspierania Partycypacji Społecznej w Gdańsku, które prowadzi również Poradnię Zdrowia Psychoseksualnego Bez Tabu specjalizującą się w poradnictwie dla osób nieheteroseksualnych i transpłciowych. Grupa edukatorów i edukatorek seksualnych powstała właśnie przy poradni, początkowo jako filia PONTONU.

Program proponowany trójmiejskim szkołom przekazuje poprzez formy aktywizujące wiedzę zgodną ze standardami współczesnej seksuologii i Światowej Organizacji Zdrowia na temat biologicznych podstaw seksualności człowieka (w tym dojrzewania) oraz profilaktyki ciąży i chorób przenoszonych drogą płciową. Poza tym poruszane w nim są zagadnienia dotyczące związków międzyludzkich, praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji (m.in. ze względu na płeć i orientację seksualną) i molestowaniu seksualnemu. W takiej formie program ten spełnia standardy wytyczone przez Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole z 2009 roku.

Jednym z przedsięwzięć grupy popularyzujących edukację seksualną było także przetłumaczenie na język polski oraz wydanie podręcznika autorstwa Carol Hunter-Geboy pt. *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*. Pozycja ta jest niewątpliwie nowatorska na polskim rynku podręczników dla trenerek i trenerów. Można ją bezpłatnie pobrać w formie elektronicznej ze strony programu, w ramach którego sfinansowano wydanie: <http://www.advocatesforyouth.org/storage/advfy/documents/life%20planning%20education%20polish.pdf>.

Kinga Karp

Psycholożka pracująca z młodzieżą, trenerka antydyskryminacyjna i genderowa oraz edukatorka seksualna. Absolwentka studiów podyplomowych Gender Studies – Polityka Równości Płci w Procesie Kształcenia na Uniwersytecie Łódzkim, rocznej Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w Krakowie oraz Kursu dla Edukatorów Seksualnych organizowanego przez SPUNK Fundację Nowoczesnej Edukacji. Od 2011 roku członkini Towarzystwa



Edukacji Antydyskryminacyjnej. Miała okazję współpracować z wieloma firmami szkoleniowymi i organizacjami pozarządowymi w ramach opracowywania programów i przeprowadzania szkoleń równościowych dla dorosłych i młodzieży (m.in. Centrum Praw Kobiet w Łodzi, Fundacja Edukacji i Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja TAP, Fundacja na rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Jaskółka, Spółdzielnia Socjalna ISSA, firmy szkoleniowe SET, HORTUS czy PSDB oraz wiele innych). Obecnie pracuje jako edukatorka seksualna w łódzkich szkołach przy projekcie miejskim „Profilaktyka cięż wśród nastolatków, chorób przenoszonych drogą płciową, w tym profilaktyka HIV”, realizowanym przez Fundację SPUNK.

Animacja kultury jako działanie antydyskryminacyjne

Wprowadzenie

Istnieją różne definicje animacji kultury. Potocznie uważa się, że [g]łównym celem pracy animatora kultury jest upowszechnianie kultury w publicznych placówkach kulturalno-oświatowych¹. Programy wydziałów animacji kultury idą jednak w innym kierunku.

Animacja kultury to działalność na rzecz aktywnego udziału ludzi w życiu lokalnej i globalnej społeczności. [...] „Kulturę” należy rozumieć w tym przypadku antropologicznie jako ogół twórczej działalności człowieka. Nikt ze sfery kultury nie może być zatem wykluczony (każdy ma jakąś kulturę), ale niektórzy pozostają tylko jej biernymi uczestnikami. Tymczasem celem animatorów jest stworzenie takiej sytuacji, w której każdy aktywnie tworzy świat, w którym żyje. Tego zaś nie da się robić w pojedynkę – stąd nacisk na budowanie więzi społecznych, tworzenie wspólnot².

Druga definicja pokazuje połączenie pomiędzy animacją kultury i praktyką antydyskryminacyjną. Działając w obszarze edukacji i kultury, często dotykamy tematów związanych z wykluczeniem, stereotypami i uprzedzeniami. Kwestie równościowe i antydyskryminacyjne pojawiają się też podczas pracy z grupą i w kontekście publicznej prezentacji efektów pracy. Animacja kultury może mieć działanie antydyskryminacyjne – może dekonstruować stereotypy, odkrywać nowe sposoby myślenia, wprowadzać realną zmianę. Ale może też wzmacniać dyskryminację i tylko pozornie pomagać danej grupie.

1 Departament Rynku Pracy, *Przewodnik po zawodach*, wyd. II, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, tom 1, s. 519.

2 Aleksandra Wiśniewska, *Animacja Kultury, Ekonomia Kultury, Ekonomia Społeczna – o co tak naprawdę chodzi*, „Res Publica Nowa”, 19.04.2011, <http://publica.pl/teksty/animacja-kultury-ekonomia-kultury-ekonomia-spoleczna-%E2%80%93-o-co-tak-naprawde-chodzi> [dostęp: 29.10.2012].

W tym tekście określimy zasady, jakie powinien spełniać projekt animacji kultury, aby miał działanie antydyskryminacyjne. Przyświeca nam przekonanie, że wiedza ta jest niezwykle ważna nie tylko dla animatorów i animatorek, których głównym celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, lecz także dla tych, którzy pracując w tym zawodzie, nie mają świadomości możliwych negatywnych konsekwencji swoich działań.

Podzieliśmy wiedzę na kilka obszarów – ujętych w zasady – aby ułatwić analizę poszczególnych aspektów naszej pracy. Zdajemy sobie jednak sprawę, że podział ten jest sztuczny, gdyż w rzeczywistości obszary te nachodzą na siebie i przenikają się nawzajem. Dlatego ostatnia, największa część tego tekstu, składa się z opisów projektów animacji kultury, których celem było przeciwdziałanie wykluczeniu i dyskryminacji. Pokazujemy w nich, jak zastosować proponowane przez nas zasady w praktyce, jak radziliśmy sobie z pojawiającymi się trudnościami i wyzwaniem pracy animacyjno-antydyskryminacyjnej.

Zasada 1. Pytaj: kim jesteś?

Pracę animatorki i animatora kultury można opisać jako wymianę opowieści. Jednym z głównych tematów, wokół których się one obracają, jest tożsamość. Praca twórcza, pod postacią warsztatów fotograficznych, muzycznych, teatralnych, czy też wspólnego tworzenia mapy okolicy, stwarza warunki, w których osoby uczestniczące mogą wyrazić siebie, ujawnić – pośrednio lub bezpośrednio – fragmenty swojej tożsamości. Dzieje się to często w sposób spontaniczny i niekontrolowany. Osoby uczestniczące nie zawsze mają świadomość, że ich tożsamość staje się tematem wspólnych działań, a wytwory pracy mogą zostać zinterpretowane jako opowieść o danej grupie osób (klasie, warstwie społecznej, społeczności). Na tobie, jako osobie prowadzącej zajęcia, spoczywa odpowiedzialność za zaopiekowanie się powstałym obszarem. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest uzyskanie świadomości, że pod pretekstem rozmowy o wytworach wspólnych działań, mówimy o tożsamościach [zob. Przykłady: *Tutaj*]. Kolejnym krokiem powinna być próba opowiedzenia o nich szerszej publiczności w taki sposób, żeby uniknąć uproszczonego i stereotypowego ujęcia tożsamości grupy.

W tej sytuacji twoją kluczową kompetencją jest umiejętność zadawania pytań i podążania drogą, którą wyznaczają odpowiedzi. Miej świadomość, że każda odpowiedź na nawet najbardziej podstawowe pytanie może się wiązać z odsłonięciem kawałka tożsamości osoby uczestniczącej. Nowa wiedza zawarta w takiej odpowiedzi niesie za sobą dużą odpowiedzialność, dlatego musisz mieć gotowość do zmiany swoich planów, jeśli się okaże, że obrany kierunek może być szkodliwy dla grupy, może powielać stereotypy na jej temat lub pomijać ważne dla niej kwestie. Możesz przez to mieć poczucie nieprzygotowania i przytłoczenia, mogą pojawić się wątpliwości co do słuszności twoich działań. Zdajemy sobie sprawę, że w kontekście napiętego harmonogramu projektu i oczekiwań grantodawców, dla których ważny jest zazwyczaj efekt, sytuacja, w której świadomie decydujesz się na podążanie za procesem i niewiadomy wynik twoich działań, może być trudna. Dlatego poza wiedzą na temat grupy, z którą

będziesz pracować, warto uzbroić się w umiejętności przekształcania rzeczywistości w działania twórcze [zob. *Trawniki Sounds* i *Multipublikacja*].

Pytać można na wiele sposobów. Można zaproponować osobom uczestniczącym prowadzenie wywiadów ze sobą nawzajem, można zorganizować warsztat twórczego pisania, można również poprosić o zaprezentowanie tańca lub śpiewu wywodzącego się z tradycji grupy, z którą pracujesz. Istnieje również wiele sposobów twórczego i niesztaampowego zagospodarowania odpowiedzi. Zachęcaj do kwestionowania łatwych odpowiedzi i do podążania głębiej.

Praca z tożsamością w animacji kultury niesie też ze sobą różne zagrożenia. Dbaj o to, żeby ujawniona tożsamość nie stała się przyczyną napiętnowania. Jest to szczególnie ważne w pracy z młodzieżą, dla której w pewnym wieku praktycznie jedynym punktem odniesienia jest grupa rówieśnicza. Taka młodzież odrzuci wszelkie propozycje, które uzna za ośmieszające w oczach sobie podobnych. Więcej o zagrożeniach wynikających z publicznych prezentacji, gdzie pojawia się kwestia tożsamości osób uczestniczących, piszemy w kolejnym rozdziale.

Może się również zdarzyć, że prawo chroni wizerunek osób należących do grupy, z którą będziesz pracować. W niektórych realizowanych przez nas projektach stosowaliśmy różne strategie ukrywania twarzy osoby występującej [zob. *Patchwork* i *Opowieści z doliny Terek*]. Pomimo tych ograniczeń dalej możliwa jest publiczna prezentacja pracy, należy jedynie zadbać o komfort psychiczny osób uczestniczących.

Zasada 2. Traktuj osoby, z którymi pracujesz, w sposób podmiotowy

Opisując naszą pracę, rzadko mówimy, że komuś pomagamy. Wolimy mówić, że z kimś pracujemy. Takie określenie naszej działalności pozwala nam traktować osoby, które biorą udział w naszych zajęciach, w sposób podmiotowy. Ta podstawowa zasada nie zawsze jest dla wszystkich oczywista. Byliśmy świadkami licznych kulturalnych wydarzeń, które – w naszej ocenie – były przeciwskuteczne, choć nie kwestionujemy dobrych intencji organizatorów i animatorek. Obserwując praktykę zajęć artystycznych adresowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, organizowanych w szkołach, ogniskach wychowawczych i ośrodkach zamkniętych, odnosimy wrażenie, że nie zawsze spełniają one swoją rolę. Zamiast włączać osoby wykluczone w główny nurt, marginalizują je jeszcze bardziej, infantylizują, traktują niepoważnie. Przykładowo: widzieliśmy koncert, w którym obok osób z niepełnosprawnością umysłową występowały osoby z niepełnosprawnością fizyczną. Osoba na wózku nie ma „niepełnosprawnego głosu”, ale przez występ na tego typu koncercie, postrzeganie jej tożsamości zostało ograniczone do etykiety „niepełnosprawna”.

Inna sytuacja: na wydarzenie rocznicowe zostały zaproszone do zaprezentowania krótkich form artystycznych dzieci z zespołem Downa, młodzież niewidoma i niedowidząca, dziewczyny z zakładu poprawczego. Klucz doboru osób uczestniczących nie był nigdzie wyjaśniony. Jedna z dziewczyn z zakładu skomentowała sytuację następująco: *zaprosili tu wszystkich*

nienormalnych. Wydarzenie zamiast przeciwdziałać wykluczeniu, integrować, wzmacniać, sprawiło, że każda z zaproszonych grup utwierdziła się w przekonaniu o swojej nienormalności. Przytoczone wydarzenia umacniały popularny pogląd, że publicznością dla dokonania artystycznych osób wykluczonych społecznie mogą być tylko oni sami lub osoby kierujące się litością. Często praktyką jest zaniżanie poziomu artystycznych wydarzeń, w których biorą udział osoby z różnych względów defaworyzowane. Przyświeca temu myśl, że i tak osób tych nie stać na nic bardziej wartościowego, a publiczność i tak przyjdzie tylko dlatego, że występują biedne albo niepełnosprawne dzieci. Tym samym tworzy się krzywdzące założenie, że „osoby nienormalne” robią „nienormalną sztukę”. W naszej pracy staramy się obalać takie założenia. Pomaga nam w tym odejście od podziału na sztukę „wysoką” i „niską”, profesjonalną i amatorską, elitarną i popularną. Dychotomie te zostały zakwestionowane po raz pierwszy w latach sześćdziesiątych w Wielkiej Brytanii przez ruch *community arts*. *Community arts*

ma swoje korzenie w kontrkulturowych działaniach aktywistów z ruchów antynuklearnych, proobywatelskich, feministycznych oraz innych inicjatyw oddolnych [...]. Jego początki to festiwale, działania teatralne i parateatralne obalające podział na widza i aktora, artystyczne komuny występujące przeciw istniejącym instytucjom kultury, lokalne gazетки, a później – wraz z pogarszającą się sytuacją ekonomiczną, rosnącym bezrobociem oraz strajkami górników sprzeciwiającymi się polityce Margaret Thatcher – dokumentacja sytuacji robotników i ich rodzin, współdziałanie w pikietach oraz oddawanie w ręce robotników dostępu do mediów artystycznego wyrazu w chwili, gdy niemożliwa była prezentacja ich racji w mediach publicznych³.

Animacja kultury wychodzi z założenia, że każda osoba może stworzyć prawdziwą, wartościową sztukę. Zadaniem animatora, animatorki jest dostrzec potencjał i stworzyć warunki do uruchomienia twórczości, a także zbudować taki kontekst prezentacji pracy, aby mogła ona być potraktowana przez odbiorców i odbiorczynie serio.

Ważnym działaniem animacji kultury jest *empowerment*. Szukanie różnych sposobów na opowiedzenie o sobie i swoim doświadczeniu, a także możliwość publicznej prezentacji ma funkcje wzmacniające. Może również przywrócić godność oraz służyć budowaniu tożsamości lokalnej poprzez pogłębianie więzi wspólnotowych i uruchomienie rozwoju społecznego [zob. *Tutaj*].

3 Anna Rogozińska, *Wyzwolić kreatywność*, „Res Publica Nowa”, 10.03.2010, <http://publica.pl/teksty/wyzwolic-kreatywnosc> [dostęp: 29.10.2012].

Zasada 3. Łącz różne światy

Praca animacyjna jest spotkaniem. Przede wszystkim (a) jest spotkaniem z grupą, z którą będziesz pracować, ale (b) może być również pretekstem do spotkania różnych grup społecznych. Jeśli twoje działania zakładają publiczną prezentację, to będzie to także (c) spotkanie osób uczestniczących w projekcie ze społeczeństwem.

Spotkanie z grupą

Niezależnie od twojego stylu prowadzenia zajęć – mniej czy bardziej zdystansowanego – wchodzisz w relacje z grupą, a więc w pewnym sensie stajesz się jej częścią i współtworzysz jej kulturę (dlatego w tym tekście często posługujemy się zwrotem: „twoja grupa”). Tym samym twoja tożsamość, twoje zainteresowania i twoja historia mają znaczenie dla zainicjowanych przez ciebie procesów. Zachęcamy cię do proponowania takich działań, które są ciekawe również dla ciebie. Może się zdarzyć, że twój świat na pierwszy rzut oka nie ma nic wspólnego ze światem twojej grupy, w takim przypadku zachęcamy do potraktowania tej sytuacji jako wyzwania wymagającego twórczego rozwiązania [zob. *Błękitny Express*]. Skupienie wyłącznie na grupie bardziej przypomina pracę społeczną niż animację kultury i może, chociaż nie musi, prowadzić do wypalenia. Z kolei skupienie jedynie na sobie jest działalnością artystyczną. Animacja kultury plasuje się pomiędzy tymi dwoma podejściami.

Spotkanie różnych grup społecznych

Dobłą praktyką jest łączenie w grupie osób pochodzących z różnych środowisk: mniejszościowych i większościowych. Wspólna praca osób z różnym zapleczem sprzyja wyciągnięciu z getta defaworyzowanych, włączaniu w główny nurt kultury. Pamiętaj, że każdą z grup należy przygotować na takie spotkanie. Grupy mogą żywić wobec siebie uprzedzenia, obawy, niechęć. Przygotowywać grupy do spotkania można na różne sposoby [zob. *Mnemotechniki*]. Oczywiście konieczna jest otwarta rozmowa o obawach i oczekiwaniach wobec drugiej grupy. W czasie tworzenia się relacji między grupami twoja rola jest kluczowa. Proponując zadania, możesz kształtować relacje. Jeśli spotkanie dwóch kultur ma być płodne, to ważne jest, aby przeciwdziałać wzajemnej ocenie. Dlatego odradzamy konkursy i wszelkie inne formy rywalizacyjne, które prowadzą do stwierdzenia, że jedna z grup jest lepsza a druga gorsza. W zamian proponujemy działania, których celem jest docenienie kultury drugiej grupy. Możesz osiągnąć taki efekt poprzez zadania, w których liczy się wspólna wygrana („win-win”) [zob. *Mnemotechniki*].

Spotkanie ze społeczeństwem

Jeżeli pracujesz z grupą mniejszościową, to dzięki publicznej prezentacji możesz sprawić, że grupa zaistnieje w głównym nurcie kultury. Aby osiągnąć taki cel, należy jednak „odkleić” stereotypowe postrzeganie społeczne i zaprezentować grupę w nieznanym dotąd świetle. Weź pod uwagę, że prezentacja publiczna może być sytuacją, w której dochodzi do komunikacji, wymiany kulturowej pomiędzy grupami osób zagrożonych wykluczeniem społecznym a „resztą”, czyli tymi, którzy wykluczają lub są świadkami wykluczenia. Z naszego doświadczenia wynika, że tego typu wydarzenie może zmienić sposób, w jaki do tej pory była postrzegana grupa [zob. *Błękitny Express*].

Z tego samego powodu tak ważna jest jakość dokumentacji, materiałów promocyjnych i przekazów medialnych. Wraz z samym wydarzeniem tworzą one obraz grupy. Zachęcamy do korzystania z prawa do autoryzacji wywiadów i artykułów. Część współczesnych mediów ma tendencje do upraszczania świata. Zdarzyło nam się wielokrotnie prostowanie stereotypizujących określeń występujących w przygotowywanych przekazach medialnych.

Zasada 4. Szukaj nieoczywistych przejawów kultury / potencjału kultur

Istnieją w kulturze nurty spychane na margines, niedowartościowane, traktowane z przymrużeniem oka. Warto przyjrzeć im się bliżej w trakcie pracy animacyjnej.

Kultura może być narzędziem zmiany społecznej, wpływać na osłabienie stereotypów, uprzedzeń, zmniejszać procesy wykluczenia społecznego. Aby stało się to możliwe, wytwory kultury powinny pozostawać w kontakcie z rzeczywistością społeczną. Dlatego warto zadawać sobie pytanie: „po co robimy projekt kulturalny?”. Duża część otaczającej nas kultury to tzw. kultura fasadowa, reprezentacyjna – jej celem jest przede wszystkim reprodukcja samej siebie, jak i porządku społecznego, w którym może funkcjonować. W ten nurt wpisuje się duża część wydarzeń rocznicowych czy funkcjonowanie zamkniętych, prestiżowych instytucji kultury. Ten rodzaj działalności kulturalnej sprzyja dyskryminacji, co dobitnie skomentował Pierre Bourdieu, pisząc, że prawdziwą misją muzeów jest *utwierdzenie niektórych w poczuciu przynależności, a innych w poczuciu wykluczenia*⁴. Zachęcamy cię więc do kwestionowania zastanych formatów kultury i do tworzenia nowych, bardziej adekwatnych do aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej.

Realizując projekt animacyjny, staraj się łączyć ludzi z kulturą, znajdując w ich życiorysach, tożsamościach i doświadczeniach wątki, które łączą się z kodami kultury [zob. *Ćmy i kołysanki*]. Jednocześnie zwracaj uwagę na tę część kultury, którą powszechnie nazywa się niską, popularną. Zamiast odrzucać ją, staraj się zrozumieć jej mechanizmy i jej uwodzicielską moc.

4 Pierre Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, cyt. za: Artur Żmijewski, *Sto tysięcy ludzi*, „Krytyka Polityczna”, nr 30 (2012), s. 60.

Wierzmy, że w każdym przejawie kultury są jakieś wartości, tylko trzeba umieć je dostrzec, zrozumieć i wykorzystać [zob. *Cała w pikselach*].

Zasada 5. Produkt jest ważny

Główną różnicą między działaniami animacji kultury a prowadzeniem warsztatów antydyskryminacyjnych jest cel, jakim dla działań animacyjnych jest wytworzenie produktu. Produktem może być wystawa zdjęć, flashmob lub sąsiedzki piknik. Jednocześnie animacja kultury różni się od sztuki tym, że jej działania są skupione przede wszystkim na ludziach, którzy współtworzą kulturę, a nie na samej kulturze.

Produkt służy przybliżeniu punktu widzenia twojej grupy społeczeństwu. Dlatego ważne są wybrane przez ciebie środki komunikacji oraz kontekst, w jakim ukaże się produkt. Wypowiedzi osób zagrożonych wykluczeniem społecznym pojawiają się przeważnie w artykułach z brukowców czy podrzędnych talk showach. Taki kontekst kształtuje opowieść, gettoizuje, nie prowokuje zmiany, utwierdza istniejący porządek i podziały społeczne. Natomiast opowiadanie o sobie przy użyciu środków artystycznych daje przestrzeń do przemyślanego i świadomego komunikatu. Taka wypowiedź może stać się ważna – upodmiotawia osobę mówiącą, może pomóc wyjść poza stereotypy i uprzedzenia, prowadzić do zmiany społecznej. W przeciwieństwie do niektórych organizacji filantropijnych, animatorzy i animatorki kultury nie starają się wzbudzić litości w stosunku do grup, z którymi pracują. Społeczna litość może się przydać w sytuacji potrzeby natychmiastowej pomocy materialnej. Jednak nawet w takim przypadku litość ustawia osoby przyjmujące pomoc w relacji podległości wobec osób udzielających pomocy, a to nigdy nie służy budowaniu podmiotowości. Zapraszamy odbiorców do uczestnictwa w naszych wydarzeniach kulturalnych obietnicą ważnego doświadczenia, dobrej zabawy, doznań estetycznych, ciekawej wiedzy.

Ważne jest, aby stworzony produkt był najwyższej możliwej jakości. Dzięki temu jest szansa, że odbiorcy i odbiorczynie zobaczą na nowo grupę, nie poprzez stereotypy, przez które zwykli ją postrzegać, lecz przez pryzmat ich potencjału i osobistych historii.

Kontekst, w jakim produkt zostanie pokazany, kształtuje antydyskryminacyjne znaczenie wydarzenia. Może temu posłużyć na przykład prestiż instytucji, którą reprezentujesz lub z którą współpracujesz. Publiczność inaczej zareaguje na występ osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w świetlicy szkolnej, a inaczej w profesjonalnym teatrze. Instytucje o wysokim prestiżu są kulturotwórcze, są społecznie postrzegane jako gwarant jakości. Wprowadzenie do nich osób wykluczonych ma też znaczenie dla samej instytucji, która dzięki temu staje się bardziej otwarta, też się „uczy”.

Innym sposobem jest odpowiednie zaaranżowanie miejsca, w którym odbywa się wydarzenie kulturalne. Podwórko między blokami, szkolna sala, górka przy boisku – każdą z tych przestrzeni można „zaczarować” tak, aby na chwilę stała się niecodzienna i wyjątkowa.

Produkt służy również przetworzeniu jego tematu przez umysły osób należących do twojej grupy. Może stać się pretekstem do przemyślenia swojej sytuacji, zobaczenia jej z innej

perspektywy, poprzez twoje spojrzenie lub z punktu widzenia publiczności. Dzięki twojemu zainteresowaniu życiem ludzi, z którymi pracujesz, to, co jest definiowane jako „normalne”, a więc to, co jest tak powszednie, że aż niewidzialne, może stać się przedmiotem refleksji, a w dalszej kolejności dekonstrukcji i zmiany.

Produkt jest w końcu celebracją. Publiczna prezentacja wspólnej pracy jest często bardzo emocjonująca, co z kolei wpływa spajająco na grupę. Udany występ podnosi poczucie wartości, uskrzydla.

Przykłady

Część 1. Zakład poprawczy

Mnemotechniki

W ostatnim projekcie pracowały razem seniorki, dziewczyny z gimnazjum z Warszawy i Trawnika, dziewczyny z zakładu poprawczego, studentki. W ramach projektu zbierałyśmy wspomnienia, układając z nich piosenki, opowiadania i dialogi. Ze stworzonych w ten sposób narracji powstał spektakl teatralny, który miał swoją premierę w Teatrze Dramatycznym w Warszawie.

Poza celami artystycznymi, projekt dążył do przełamania stereotypów i znajdowania tego, co wspólne pomiędzy bardzo różnymi grupami kobiet. Starsze kobiety mogą rapować i być w tym świetne, młode zbuntowane dziewczyny mogą pracować razem z seniorkami, znaleźć z nimi porozumienie i uczyć się od siebie. Kobiety i dziewczyny, opowiadając wspomnienia, a także demontując i odzyskując je, wykonały pracę pamięci, dzięki której – przynajmniej w spektaklu – mogły mówić o sobie swoimi słowami. Same określałyśmy fragmenty swoich tożsamości: dziewczyna z zakładu poprawczego, gimnazjalistka, seniorka – to etykiety, które mogą znaczyć bardzo różne rzeczy.

Praca w grupach początkowo prowadzona była osobno. Każdej z grup zadawałyśmy te same pytania: jakie było twoje pierwsze wspomnienie, gdzie chowałaś się w dzieciństwie, czy kiedyś załowałaś, że jesteś kobietą itd. W ramach przygotowywania grup na spotkanie pośredniczyłyśmy w wymianie tekstów i opowieści między grupami. Każda z grup uczyła się również też tej samej piosenki, która została wspólnie zaśpiewana podczas pierwszego spotkania grup.

Cała w pikselach

Raport z 2007 roku Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju zarzucił polskim programom nauczania upowszechnianie stereotypów, pomijanie kobiet i ich dokonań oraz brak

rzetelnych informacji o ruchach emancyjacyjnych⁵. W podręcznikach do historii brakuje informacji np. o podejmowanych przez kobiety działaniach w dziedzinie edukacji, filantropii, walce o prawa obywatelskie.

Chcąc odpowiedzieć na ten brak, stworzyliśmy zestaw lekcji o kobietach w historii Polski. Zaczęliśmy jednak od zupełnie innej strony: przeprowadziliśmy warsztaty pisania piosenek i tworzenia prostych gier internetowych z dwiema grupami – młodzieży licealnej i wychowanków zakładu poprawczego w Falenicy. Docelowe lekcje historii korzystały z produktów tych warsztatów, czyli gier i piosenek.

Wyszliśmy z założenia, że zamiast walczyć z przejawami kultury młodzieżowej, przyjrzyjmy się im i wykorzystamy do naszych celów. Statystyczna młoda osoba spędza 10000 godzin do 21. roku życia, grając w gry komputerowe⁶. To zjawisko jest praktycznie pomijane przez edukację, jeśli nie liczyć komunikatów dotyczących szkodliwości wpływu gier komputerowych. Z naszego punktu widzenia gry mają pozytywne cechy. Wzbudzają pozytywne emocje względem tematu, który poruszają. W naszym przypadku były to kobiece postacie historyczne. Poza tym zapraszają do przyjęcia perspektywy postaci, w którą się wciela osoba grająca. Można to porównać z niektórymi ćwiczeniami na warsztatach antydyskryminacyjnych, w których przybierasz cudzą lub wymyśloną tożsamość.

Audiostacja. Falenica

Pierwotnie rap był głosem osób defaworyzowanych – wyrósł z najbiedniejszych dzielnic wielkich miast Stanów Zjednoczonych. Mówił o codzienności, ekonomicznej i społecznej frustracji, ale też o aspiracjach i nadziejach Afroamerykanów.

W ramach projektu dziewczyny z zakładu poprawczego pisały rapowane piosenki opowiadające o ich doświadczeniach i refleksjach. Piosenki umieszczane następnie były w Internecie. Projekt był odpowiedzią na specyficzną sytuację dziewczyn osadzonych w zakładzie, które mają ograniczone możliwości czynnego uczestnictwa w kulturze, często nie mogą wyjść poza mury zakładu ani upubliczniać swoich wizerunków. Dlatego wybraliśmy głos i dźwięki jako sposób komunikacji i porozumienia.

Multimedia pełniły nie tylko rolę łącznika, okna na świat, ale również stworzyły bezpieczną i nieopresyjną możliwość opowiedzenia o sobie. Ważne dla nas było, aby opowieści

5 Polityka Równości płci, Polska 2007, praca zbiorowa, UNDP 2007, s. 49 http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf [dostęp: 29.10.2012].

6 Stefanie Olsen, *ReCaptcha: Reusing your 'wasted' time online*, CNET News, 16.07.2008, http://news.cnet.com/8301-1023_3-9989480-93.html [dostęp: 29.10.2012]. Artykuł nt. badań „ReCaptcha” Luisa von Ahn z Carnegie Mellon University. Dane podajemy za: Jane McGonigal, *Gry komputerowe mogą uczynić świat lepszym*, http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html [dostęp: 29.10.2012].

dziewczyn z zakładu wyrwać z kontekstu, w jakim zazwyczaj są słyszane: talk showów i gazet brukowych. Aby dać im możliwość opowiedzenia o sobie w kontekście sztuki.

Błękitny Express

Błękitny Express to projekt, który powstał poprzez połączenie motywów z dwóch, pozornie niepasujących do siebie światów: piosenek z dwudziestolecia międzywojennego oraz rapu. Rapem chciały się zajmować dziewczyny z zakładu. My, osoby prowadzące, nie lubiliśmy rapu i nie znaleźliśmy się na nim. Ale ponieważ była to muzyka bliska dziewczynom, postanowiliśmy zaryzykować i zmierzyć się z jej estetyką w projekcie. Żeby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa, zaproponowaliśmy dołączenie do pracy obszaru, który był nam bliższy – piosenek Hanki Ordonówny.

Początkowo stylistyka międzywojnia była dla dziewczyn nie do przyjęcia. Irytowała maniera ówczesnego śpiewania, czuły też po prostu niechęć do piosenek, które są stare, niemodne, opowiadają o innym, nieznanym świecie i nikt ze znajomych ich nie słucha. Dopiero kiedy wyłączyliśmy muzykę i zaczęliśmy wczytywać się w teksty, okazało się, że opowiadają one o doświadczeniu, które jest dziewczynom bliskie.

Podobnie przebiegał proces naszego zbliżania się i poznawania kultury hip hopu. Obok słabych, szowinistycznych piosenek, poznaliśmy wartościowe, przełamujące stereotypy utwory. Dostrzegliśmy w rapie narzędzie skutecznej pracy animacyjnej.

Celem projektu było stworzenie musicalu składającego się z piosenek Ordonki w nowych, rapowych aranżacjach. Zależało nam też na tym, żeby dziewczyny z zakładu miały szansę na zmianę sposobu, w jaki są postrzegane, podniesienie poczucia własnej wartości i dowartościowanie poprzez uczestnictwo w praktykach, które są społecznie cenione. Premiera musicalu odbyła się na nieczynnej stacji kolejowej w Falenicy.

Patchwork

W zakładzie poprawczym w Falenicy działa szkoła zawodowa, w której wychowanki mogą się nauczyć m.in. fryzjerstwa i krawiectwa, lecz nie mogą zrobić matury. W ten sposób pobyt w zakładzie ogranicza możliwości rozwoju zawodowego.

Zaprosiliśmy do współpracy stylistkę, aby spróbować otworzyć dziewczynom wyobraźnię na możliwości, które są w ich zasięgu w branży modowej. Efektem projektu była profesjonalna sesja zdjęciowa, w której wystąpiły wychowanki zakładu. Nie ukrywaliśmy na zdjęciach, że sesja została wykonana w zakładzie poprawczym. Przeciwnie, wyciągaliśmy na pierwszy plan niektóre elementy pejzażu, takie jak: krasnale ogrodowe, plastikowa Matka Boska i wielkie metalowe drzwi zakończone kołkami. Niektóre dziewczyny nie miały zgody na publikację swoich wizerunków od swoich opiekunów. Gazety radzą sobie z tym problemem, umieszczając czarny prostokąt na oczach osoby, której wizerunek musi być chroniony. Postanowiliśmy

zagrać tą konwencją: dziewczyny dostały czarny prostokąt z rączką do trzymania, tak jak w weneckich maskach.

Po sesji zdjęciowej odbyły się warsztaty tożsamościowe. Uczestniczki – ze swoimi zdjęciami w rękach – pracowały nad obrazem siebie we własnych oczach.

Ćmy i kołysanki

Wychodzimy z założenia, że wykluczenie społeczne jest także wykluczeniem kulturowym – zabiera narzędzia do opowiedzenia o swoich doświadczeniach, sprawia, że osoby wykluczone postrzegają swoją sytuację jako nienormalną, nienormatywną, niemającą prawa do zaistnienia. Kultura oficjalna często dąży do zacierania przejawów nienormatywności. Do potocznej zbiorowej pamięci docierają one w sposób ugrzeczniony i znormalizowany. Celem projektu było zakorzenienie w kulturze doświadczeń dziewczyn z zakładu.

Tradycyjne pieśni były tworzone przez wieki. Nie posiadają jednej, kanonicznej wersji. W każdej wsi pieśń brzmiała trochę inaczej, istniało przyzwolenie na dodawanie do pieśni czegoś od siebie. Projekt *Ćmy i kołysanki* zrodził się z zaciekawienia potencjałem pieśni tradycyjnych. Kiedy je poznaliśmy, wydały nam się niegrzeczne, niepoprawne, wyrotowe. Pojawiały się w nich tematy, które tradycyjnie w kulturze są tabuizowane. Tematy niechcianej ciąży, porzucenia dziecka, dziecka nieślubnego. W pewnej kołysance mama śpiewa *Dzieci moje dzieci, mam ja was jak śmieci*. Jest też piosenka o tym, jak Jasiu przyjeżdża do Kasi, całuje ją i dziecko w policzek i mówi *Kochana bywaj zdrowa, jadę inne miłować*.

Były to piosenki tworzone przez kobiety, które przeżywały trudne doświadczenie. Były w nich żal i niezgoda na świat. Opisywały doświadczenia, które mogą być bliskie dziewczynom z zakładu.

Podczas projektu wspólnie śpiewaliśmy tradycyjne pieśni polskie, przede wszystkim kołysanki. Projekt zakończył się plenerowym koncertem na tyłach zakładu poprawczego.

Część 2. Uchodźcy

Multipublikacja

Praca organizacji pozarządowych na rzecz uchodźców jest niezwykle potrzebna, jednak może mieć również niekorzystne skutki. Stereotypowy obraz uchodźców z Kaukazu, wytworzony w kontekście wydarzeń i akcji medialnych prowadzonych przez organizacje pozarządowe, skupia się na dwóch aspektach: na problemach, których doświadczają osoby uciekające ze swojego kraju, a potem przebywające w ośrodkach dla uchodźców i na walorach ich – mało w Polsce znanej – kultury. Pierwszy obraz budzi społeczną empatię, a drugi pomaga zwalczać stereotyp uchodźców z tego regionu jako islamskich terrorystów, poszerzając spektrum wyobrażeń na ich temat. Jednak, tak jak każdy obraz medialny, i ten jest uproszczony. Zdarzało nam się słyszeć od młodych uchodźców, chodzących do szkoły w Polsce, że są

zmęczeni ciągłymi pytaniami na temat wojny i tradycyjnych tańców. Mając świadomość, że są one zadawane w dobrej wierze, chcieli zakomunikować, że są osobami bardziej złożonymi, że ich tożsamość składa się również z innych ról poza uchodźczą i kulturową.

W odpowiedzi na tę potrzebę stworzyliśmy projekt *Multipublikacja*, w którym zaproponowaliśmy chłopcom i dziewczynom z Północnego Kaukazu warsztaty twórcze (film, reportaż, animacja poklatkowa, śpiew, fotografia), których celem była indywidualna odpowiedź na pytanie: *kim jestem?* Produkty warsztatów zostały zaprezentowane na konferencji i wydane w tytułowej *Multipublikacji*. Osoby uczestniczące miały dzięki temu możliwość opowiedzenia o sobie własnymi słowami i nakreślenia niejednorodnego i wielowarstwowego obrazu swojej tożsamości.

Opowieści z Doliny Terek / Z różnych źródeł

W trakcie kilkuletniej pracy z młodymi uchodźcami i uchodźczyniami doszliśmy do wniosku, że dzieci tworzą swoje odrębne subkultury. Postanowiliśmy, że będziemy je traktować jako pełnoprawne kultury, a więc stosować względem nich te zasady, które opracowaliśmy dla „dorosłych” kultur. Z tego założenia wynikły m.in. dwa projekty: *Opowieści z Doliny Terek* i *Z różnych źródeł*. W ramach pierwszego stworzyliśmy spektakl oparty na kaukaskiej bajce, a produktem drugiego była książka z polskimi bajkami przetłumaczonymi na czeczeński i czeczeńskimi bajkami przetłumaczonymi na polski. Naszym celem było dostarczenie rówieśnikom polskim i uchodźczym odniesień kulturowych. Komunikacja między dwiema osobami z tej samej kultury nie opiera się jedynie na znaczeniach zawartych w języku, ale również – a może przede wszystkim – na wspólnych kodach kulturowych: na stałych związkach frazeologicznych, na odniesieniach do kanonu lektur i wspólnej historii. Uznaliśmy, że bajki są jednym ze źródeł kodów kulturowych w świecie dzieci. Według naszych założeń, dostarczając im kontekstu kulturowego, ułatwialiśmy im komunikację, a więc również integrację lub zwyczajnie podsuwaliśmy tematy do rozmów.

W *Opowieściach z Doliny Terek* grały dzieci uchodźców. Zależało nam jednak, aby przyciągnąć publiczność nie tyle „egzotyką”, co wartościami artystycznymi. Nasz zespół aktorski był bardzo zróżnicowany wiekowo. Wymyśliliśmy więc, że młodsze dzieci odegrają część przedstawienia w technice teatru cieni, który oceniliśmy jako formę prostą acz efektowną. Dodatkowo wspomogliśmy je animacjami komputerowymi wyświetlanymi z projektora, udającymi cienie.

W odróżnieniu od młodszych, starsze dzieci występowały fizycznie na scenie. Zderzyliśmy się jednak z dwoma problemami. Po pierwsze, wstydem występującym u osób, które nie miały wcześniej doświadczeń scenicznych. A po drugie, prawnym zakazem publikacji wizerunków uchodźców, co było problematyczne w kontekście promocji spektaklu lub zdjęć robionych przez publiczność i udostępnianych na portalach społecznościowych. Rozwiązaniem okazało się użycie masek: zwiększały pewność siebie dzięki zakryciu twarzy i likwidowały rozpoznawalność wizerunku.

Część 3. Inne projekty

Tutaj

W tym projekcie pytaliśmy o tożsamość lokalną, małomiasteczkową, w miejscowościach sąsiadujących z granicami kraju, z daleka od centrów – wydawałoby się – kulturotwórczych takich jak duże miasta. Przeprowadziliśmy tygodniowe warsztaty twórcze w sześciu miejscowościach. Osoby prowadzące przyjeżdżały z pewnym pomysłem na formę i przebieg zajęć, zawartość merytoryczną pozostawiała do opracowania na miejscu we współpracy z osobami uczestniczącymi. W ten sposób powstał w Chocianowcu m.in. krótki międzypokoleniowy film sensacyjny. Główny motywem scenariusza był wieniec dożynkowy, który został akurat wypleciony na zbliżające się święto. Osoby prowadzące zajęcia były również otwarte na zmiany lub uzupełnienia w ich programie. Na przykład we Wleniu przy okazji zbierania materiałów do spektaklu powstał reportaż na temat Gołębiarki – pomnika na głównym rynku. Staraliśmy się dać mieszkańcom możliwość opowiedzenia o swojej tożsamości tak, jak chcieli. W Michałowie powstała mapa dźwiękowa miasta i okolic. Młodzież, która zgłosiła się na zajęcia, wybierała miejsca ważne z ich punktu widzenia – mogły być ciekawą atrakcją turystyczną lub mogły być związane z prywatną historią. Osoby uczestniczące chodziły wraz z animatorkami po całym Michałowie, przeprowadzając wywiady z ludźmi związanymi z danym miejscem lub nagrywając po prostu dźwięki otoczenia. Tymi skrawkami dźwięków odpowiadali na pytanie: *kim jestem?* jako mieszkańcy i mieszkanki Michałowa. Finał projektu odbył się w Trawnikach, gdzie zorganizowaliśmy Grę nieMiejską. Przechadzając się po okolicach, można było trafić na rzeźbę lokalnego artysty, zamalować szablon wraz z graficznymi, obejrzeć stare zdjęcia w odtworzonej kawiarence Trawniczanka z lat dwudziestych XX wieku, posłuchać na słuchawkach nagranych historii o trawnickich Żydach lub na żywo trawnickich legend opowiadanych przez bibliotekarkę. Produkcje z innych miejscowości były również zaprezentowane na trasie gry.

Od-kodowanie praw

Projekt polegał na przeprowadzeniu w Domu Dziecka nr 12 w Warszawie warsztatów z animacji poklatkowej i zbierania dźwięków, a także zajęć wprowadzających do Konwencji Praw Dziecka. Produktem końcowym tego projektu był krótki film animowany. Scenariusz został stworzony na podstawie opinii dzieci na temat zapisów w Konwencji Praw Dziecka. Dzieci brały również aktywny udział przy jego produkcji: zbierały, wytwarzały i selekcjonowały dźwięki, odgrywały postacie i brały udział w procesie wymyślania scen.

W ten sposób wyprodukowaliśmy dzieło, które w oryginalny sposób popularyzuje antydystryminacyjne zapisy prawne, a co najważniejsze, było współtworzone przez osoby, których te zapisy dotyczą.

Trawniki Sounds

Film *Czekając na sobotę*⁷ opisuje kilka małych polskich miejscowości, w których panuje marazm. Mieszkańcy przez cały tydzień czekają na tytułową sobotę, gdy mogą zabawić się w klubach z głośną muzyką, striptizem i narkotykami.

Odwiedziwszy Trawniki – miejscowość sportretowaną w filmie – stwierdziliśmy, że rzeczywistość radykalnie odbiega od filmu. Napotkaliśmy dwie organizacje pozarządowe, przyjaznych i pomysłowych ludzi, i zwiedziliśmy duży i świeżo wyremontowany dom kultury. Stworzyliśmy więc projekt, którego celem było oddanie głosu osobom mieszkającym w Trawnikach. Powstały piosenki na temat miejscowości, które zostały zaśpiewane na koncercie. Wyprodukowaliśmy również dwudziestominutowy film dokumentujący działania i wydarzenia w projekcie.

Formacja Duende (2007)

Projekt był skierowany do dziewczynek pochodzących z ubogich rodzin, doświadczających problemu wykluczenia społecznego, podopiecznych Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej z warszawskiej Pragi Północ. Projekt wziął się z obserwacji, że profile większości działań animacyjnych dla młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych częściej pasują do chłopców niż do dziewczynek. Może to wynikać z faktu, że chłopcy są częściej postrzegani jako potencjalne zagrożenie społeczne, a dziewczęta nie. Nie znaczy to jednak, że trudności, z którymi zmagają się dziewczęta, są mniejsze.

Sytuacja dziewczynek w rodzinach dysfunkcyjnych jest bardzo trudna. Dziewczynki zazwyczaj znajdują się po stronie ofiar, rzadko mają pozytywne wzory kobiecości oraz wzory relacji z mężczyznami. Nie mają o sobie wysokiego mniemania. Oglądają wiele scen przemocy domowej, często dochodząc do wniosku, że jest to sytuacja naturalna. Myślą, że są stroną słabszą i nie potrafią przeciwstawić się wielu formom przemocy także w późniejszym życiu. Dziewczynki z ubogich i dysfunkcyjnych rodzin bardzo wcześnie zachodzą w ciążę. Stają się matkami w momencie, kiedy mentalnie same są jeszcze dziećmi. Wynika to m.in. z tego, że zajście w ciążę i, co się z tym wiąże, zamążpójście traktowane jest w tym środowisku ciągle jako awans społeczny. Dziewczynki, nie widząc możliwości samodzielnego funkcjonowania w świecie, szukają oparcia w niedojrzałych relacjach z chłopcami, tworząc kolejną rodzinę, która nie jest w stanie samodzielnie funkcjonować i najczęściej jest utrzymywana przez pomoc społeczną.

Podstawowym działaniem w projekcie była praca z ciałem. Wynikało to z przekonania, że problemy młodzieży (a szczególnie dziewczynek) często zaczynają się od problemów

z własnym ciałem. Dziewczęta postrzegają często swoją wartość tylko poprzez wygląd fizyczny. Internalizują uprzedmiotawiające i seksualizujące męskie spojrzenie.

Naszą odpowiedzią na problem ciała w kulturze były warsztaty *flamenco*, które reprezentują alternatywny sposób postępowania się ciałem. Taniec ten wyraża kobiecą siłę i asertywność. Tym samym przywraca podmiotowość.

Szczudła

W wielu projektach urządzamy warsztaty szczudlarskie. Szczudła przyciągają swoją niezwykłością. Szczudła służą budowaniu zaufania, gdyż osoba początkująca musi trzymać za rękę osobę prowadzącą i powierzyć jej swój los. Dzieci uczą się chodzić bardzo szybko i mają wrażenie dokonania w krótkim czasie czegoś niebywałego. Szczudła unoszą nad ziemią, zmieniają perspektywę. Dzieciom pochodzącym ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, które nie mają zbyt wiele okazji wykazać się przed swoimi rówieśnikami lub rodzicami, szczudła mogą podnieść poczucie własnej wartości i wiarę we własne siły. Jednym zdaniem: szczudła mogą wspomóc *empowerment*.

Lena Rogowska

Trenerka antydyskryminacyjna, animatorka kultury, raperka. Współzałożycielka i prezeska Stowarzyszenia Praktyków Kultury. Autorka i koordynatorka wielu projektów animacji kultury i edukacji kulturalnej skierowanych do młodzieży, a w szczególności dziewczyn zagrożonych problemem wykluczenia społecznego.

David Sypniewski

Trener antydyskryminacyjny, animator kultury, grafik, szczudlarz. Współzałożyciel i członek zarządu Stowarzyszenia Praktyków Kultury, członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Zajmuje się tematyką komunikacji międzykulturowej i gender. Jego specjalnością jest przekaz społeczny, nowe media i działania performatywne.

7 Czekając na sobotę, reż. Irena i Jerzy Morawscy, HBO, 2010.

Informacja o Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) zostało założone w 2009 roku przez osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Towarzystwo skupia osoby, które specjalizują się w tej dziedzinie — są to m.in. trenerzy i trenerki antydyskryminacyjni, antydyskryminacyjne, twórcy i twórczynie projektów na rzecz równości i różnorodności, członkowie i członkinie organizacji wspierających grupy narażone na dyskryminację.

W swojej pracy spotykamy się z przedstawicielkami i przedstawicielami różnych grup: pracownikami i pracownicami administracji publicznej, instytucjami rynku pracy, związkami zawodowymi, policją, sektorem edukacji, biznesem, mediami, organizacjami pozarządowymi i wreszcie z osobami prywatnymi. Zajęcia edukacyjne, które prowadzimy dla tych grup, mają przeciwdziałać nierównemu traktowaniu.

Misją Towarzystwa jest rozwijanie i upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej tak, aby każda osoba współtworzyła świat wolny od dyskryminacji i przemocy.

W Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) kierujemy swoje działania do tych osób i instytucji, które zajmują się edukacją formalną i nieformalną w Polsce.

Tworzymy rozwiązania dla:

- nauczycieli i nauczycielek,
- instytucji systemu oświaty — ministerstw odpowiedzialnych za edukację i naukę, kuratoriów oświaty, ośrodków doskonalenia nauczycieli,
- trenerów i trenerek osób dorosłych oraz młodzieży,
- instytucji zajmujących się edukacją nieformalną.

Misję Towarzystwa realizujemy w trzech ścieżkach programowych:

1. Rozwijamy kompetencje osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną

Kształcimy trenerów i trenerki zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną. Organizujemy seminaria, warsztaty oraz specjalistyczne szkoły trenerskie, w których biorą udział osoby profesjonalnie zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną.

Chcemy, aby regularnie poszerzało się grono osób mających rzetelną wiedzę oraz wysokie kompetencje prowadzenia zajęć edukacyjnych przeciwdziałających dyskryminacji i promujących równość. Przygotowaliśmy, przygotowaliśmy system certyfikacji trenerów i trenerek antydyskryminacyjnych.

2. Budujemy standardy edukacji antydyskryminacyjnej

Opracowujemy model edukacji antydyskryminacyjnej, czyli taki zestaw treści dotyczących równości i przeciwdziałania dyskryminacji, który będzie służyć edukatorom i edukatorkom do przygotowywania i prowadzenia wysokiej jakości działań w tym zakresie.

Będą mogły z niego skorzystać osoby prowadzące zajęcia edukacyjne, ale także organizacje działające na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem. Tworzymy katalog dostępnych w Polsce narzędzi edukacyjnych związanych z promowaniem równości i różnorodności.

3. Działamy na rzecz włączenia edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacyjnego w Polsce

Prowadzimy badania systemu edukacji formalnej w Polsce, aby zobaczyć, na ile edukacja antydyskryminacyjna jest w tym systemie obecna. Badamy, w jakim stopniu sposób kształcenia nauczycielek i nauczycieli rozwija ich kompetencje w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i umożliwia zdobywanie wiedzy związanej z równością i różnorodnością. Interesuje nas to, w jaki sposób w polskiej szkole obecne są kwestie związane z prawami człowieka, zwalczaniem stereotypów i uprzedzeń, reagowania i obrony przed dyskryminacją oraz przemocą.

Zapraszamy na naszą stronę internetową: www.tea.org.pl
oraz do kontaktu: biuro@tea.org.pl.