



RECENZJA

publikacji “Wielka nieobecna - o edukacji antydiskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce - raport z badań”

Anna Dzierzgowska

Spoleczny Monitor Edukacji

Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia w Warszawie

Nie ulega wątpliwości, że raport „Wielka nieobecna - o edukacji antydiskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” jest dokumentem solidnie przygotowanym, potrzebnym i użytecznym. Jego nowatorstwo polega przede wszystkim na tym, że, po pierwsze - autorki i autorzy podjęli próbę opracowania zestawu narzędzi, które mogą być wykorzystywane do prowadzenia dalszych analogicznych badań i po drugie - że użyli tych narzędzi, badając system edukacji w najróżniejszych aspektach i różnymi metodami, od analiz ilościowych (dotyczących np. występowania określonych haseł w podręcznikach) po pogłębione wywiady. Raport potwierdza wyjściową intuicję, wspólną, jak sądzę większości z nas, które i którzy zajmujemy się kwestią równości: taką mianowicie, że w systemie edukacji formalnej uczenie o mechanizmach dyskryminacji i przeciwdziałanie tejże dyskryminacji pozostają tytułową „wielką nieobecną”. Autorki i autorzy podają konkretne dane, wskazują obszary szczególnych zaniedbań i formułują rekomendacje, zarówno dla poszczególnych obszarów, jak i ogólne. Powstaje w efekcie cenne narzędzie, pomocne w unaocznianiu problemu nieobecności edukacji antydiskryminacyjnej tym, które i którzy nie mają ochoty go zobaczyć (w tym przedstawicielkom i przedstawicielom władz oświatowych) oraz we wskazywaniu kierunków zmian.

Recenzentki raportu zgodnie podkreślają jego zalety: klarowność zastosowanych narzędzi, wieloaspektowość, to, jak przekonująco raport piętnuje słabości polskiego systemu edukacji. Przyłączam się do tych głosów pochwalnych. Jednak „Wielka nieobecna” to nie tylko raport z już przeprowadzonego badania, to także zbiór danych i narzędzi, stanowiących punkt wyjścia do badań przyszłych. Dlatego właśnie chciałabym pozwolić sobie na wskazanie kilku problemów/obszarów, które moim zdaniem, warte są jeszcze głębszego przemyślenia przed czy też w trakcie kolejnych edycji badań nad problemem dyskryminacji w polskiej szkole¹.

1. Autorki i autorzy raportu „Wielka nieobecna” badając kwestie równości/nierówności koncentrują się przede wszystkim na takich przesłankach możliwej dyskryminacji, jak płeć, „rasa”, pochodzenie etniczne, pochodzenie narodowe, religia, niepełnosprawność, zdrowie psychiczne, wiek, orientacja seksualna oraz status uchodźcy i migranta. Stosowany jako jedno z podstawowych narzędzi badawczych klucz kategoryzacyjny nr 1 (narzędzie służące do badania podręczników, aktów prawnych, podstaw programowych etc.) zawiera listę 74 pojęć, które stanowią rozwinięcie i uszczegółowienie tej listy przesłanek, uzupełnionej o pojęcia odnoszące się do dyskryminujących praktyk (jak „mowa nienawiści” czy „przemoc”) i do przeciwdziałania dyskryminacji (jak „równe traktowanie”). Klucz, co podkreślają jego autorki, jest narzędziem otwartym, osoby badające poszczególne dokumenty mogły uzupełniać go o istotne, ich zdaniem, kategorie. Otóż tym, co uderza zarówno w zaproponowanej liście przesłanek, jak i w kluczu kategoryzacyjnym, jest **brak odwołania do zjawiska dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny, do pojęcia klasy społecznej a przede wszystkim - do zjawiska dyskryminacji ze względu na biedę. Ani jedno z 74 pojęć zawartych w kluczu nie odnosi się do kwestii statusu, klasy czy do problemu ubóstwa. Pojęcie „klasy” i kwestia statusu społeczno-ekonomicznego pojawia się w drugim zaproponowanym kluczu kategoryzacyjnym, służącym do badania podręczników, gdzie proponuje się m.in. sprawdzenie, „jaki jest status społeczno-ekonomiczny/klasa społeczna bohatera/bohaterki” i podaje się kilka możliwych kategorii klasyfikacji tegoż statusu. W poszczególnych rozdziałach raportu pojawiają się odwołania**

¹ Po części powtarzam tutaj uwagi, które formułowałam już w komentarzu do rekomendacji Koalicji na Rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej.

do zjawiska dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny czy do problematyki ubóstwa - obszar ten nie jest jednak przedmiotem systematycznych badań.

Tymczasem w Polsce problem nierówności w dostępie do edukacji i nierównych możliwości korzystania z oferty edukacyjnej bardzo ściśle wiąże się z problemem rozwarstwienia społecznego, różnic między miastem a wsią, statusem i wykształceniem rodziny, a wreszcie - z problemem ubóstwa. Badania, prowadzone m.in. przez prof. Elżbietę Tarkowską, pokazują, że w Polsce bieda bardzo często dotyka właśnie dzieci i młodzież. System edukacji, który mógłby i powinien stanowić jedno z najpotężniejszych narzędzi zmniejszania nierówności, nie spełnia dobrze tego zadania, zarówno ze względu na słabość infrastruktury (przede wszystkim brak przedszkoli), jak i, zdaniem niektórych badaczy, ze względu na to, że ukryty program polskiej szkoły ostatecznie służy raczej reprodukowaniu istniejących hierarchii, niż ich znoszeniu².

Mówiąc o zjawisku nierówności związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym w systemie edukacji dotykamy zatem całej gamy problemów, które należy, moim zdaniem, uwzględnić w myśleniu o edukacji antydyskryminacyjnej. Ubóstwo może samo w sobie stanowić barierę w dostępie do edukacji, może uniemożliwiać w pełni korzystanie z oferty edukacyjnej (warto np. z tej perspektywy prześledzić raporty, dotyczące szarej strefy systemu edukacji, jaką są korepetycje), może także samo stać się przestanką dyskryminacji w szkole, zarówno ze strony nauczycielek i nauczycieli, jak i rówieśników. Zaryzykowałabym nawet mocną tezę, że być może dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny stanowi w polskiej szkole jeden z najistotniejszych obszarów dyskryminacji³, obok (w powiązaniu) z dyskryminacją ze względu na płeć czy orientację seksualną.

² P. Sadura, „Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole”, w: „Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej”, Warszawa 2010, s. 238-255; tekst w wersji skróconej dostępny na:

www.krytykapolityczna.pl/Opinie/SaduraGrawklasyOpolskiejszkole/menuid-197.html

³ W raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej widać znaczące różnice w wynikach uzyskiwanych przez dzieci z terenów wiejskich i dzieci z dużych miast (na korzyść tych ostatnich). W badaniach PISA podkreśla się znaczenie, jakie ma status społeczno-ekonomiczny, który obok płci jest, jak się wydaje, drugim najważniejszym czynnikiem, mającym wpływ na wyniki. Najnowszy raport Instytutu Badań Edukacyjnych wskazuje z kolei na bardzo wysoki wskaźnik dziedziczenia wykształcenia po rodzicach. Częstkowe raporty NIK-u przynoszą alarmujące informacje np. o tym, że w niektórych

Problem dyskryminacji ze względu na biedę wiąże się z problemem intersekcjonalności czy wieloaspektowości, ze zjawiskiem nakładania się różnych wymiarów tożsamości, a także - różnych możliwych przestanków dyskryminacji. Ujawnia zarazem ograniczenia klasycznych narzędzi antydyskryminacyjnych. Generalnie celem działań równościowych jest wyeliminowanie zjawiska dyskryminacji; w tym konkretnym przypadku to, rzecz jasna, nie wystarczy - trzeba rozwiązać problem biedy i nierówności społecznych, związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym. Analiza zjawiska dyskryminacji ze względu na biedę pozwala zarazem na pogłębioną refleksję nad kwestią ukrytego programu szkoły i wpisanych weń nierówności, hierarchii i wykluczeń.

2. Moja druga uwaga wiąże się właśnie z problemem owego ukrytego programu. Autorki i autorzy raportu poświęcili sporo uwagi temu zagadnieniu, ujawniając m.in. słabości oferty doskonalenia nauczycieli, która nie daje narzędzi do mierzenia się z tym zagadnieniem, a także wyłapując, zwłaszcza w analizach podręczników, niejawne przekazy (zwłaszcza dotyczące płci), zawarte m.in. w doborze ilustracji czy układzie treści. Brakuje jednak zadania sobie pytania o to, jaki przekaz wpisany jest w samą strukturę systemu szkolnego, z jego hierarchicznym, sztywnym podziałem na nauczających i nauczanych, z systemem klasowo-lekcyjnym, stopniami, dyscypliną, dzwonekami, pokojami nauczycielskimi, lekcjami religii, testowymi sprawdzianami i egzaminami, z jego bazowaniem przede wszystkim na jednym typie inteligencji, ze skłonnością do nagradzania tych uczennic i uczniów, które i którzy przychodzą do szkoły już wyposażeni w określony habitus, i tak dalej i tym podobne⁴. Chcemy wprowadzać edukację antydyskryminacyjną do instytucji, opartej na hierarchii -warto aż do bólu zdać sobie sprawę z tego, jak karkołomne jest to zadanie.

3. Trzecia uwaga dotyczy modelu emancypacji, który, jak się zdaje, stoi u podstaw znacznej części proponowanych w raporcie rekomendacji. Otóż autorki i autorzy zdają się odwoływać przede wszystkim do pewnego ideału „równości w różnorodności”. W powiązaniu z nim proponują często, jako narzędzie działań emancypacyjnych, budowanie

szkołach dzieci, za których obiady płaci pomoc społeczna, dostają inne jedzenie, niż te, którym obiady finansują rodzice - podobnych przykładów można by wskazać jeszcze więcej.

⁴ Raz jeszcze odwołam się do badań dr Sadury, ale także - a właściwie przede wszystkim - do klasycznych teorii Bourdieu i Passerona (P. Bourdieu, J.-C. Passeron, „Reprodukcja”, Warszawa 2011) oraz krytyki edukacji Ivana Illicha (I. Illich, „Odszkolnić społeczeństwo”, Warszawa 2010).

świadomości i wiedzy na temat zjawiska dyskryminacji, a także zwiększanie obecności przedstawicielek i przedstawicieli grup marginalizowanych w podręcznikach. Rzecz jasna, są to ważne narzędzia. Proponowanie dzieciom, które z jakichś powodów mogą czuć się inne lub wykluczone, pozytywnych wzorców osobowych, z pewnością ma duże znaczenie wychowawcze, podobnie jak samo pokazywanie w podręcznikach nie-ujednoliczonego, nie-normatywizowanego obrazu świata. Zarazem jednak ta metoda ma swoje ograniczenia i znów, moim zdaniem, warto być ich świadomą.

Najłatwiej zapewne będzie mi wyjaśnić ten problem na przykładzie najbliższego mi przedmiotu, jakim jest historia. Autor i autorka bardzo wnikliwej analizy podręczników do historii, zawartej w raporcie, piszą w podsumowaniu: „Lekcje historii mają, prócz przekazywania wiedzy o faktach, służyć refleksji nad tymi faktami, czerpaniu z doświadczeń innych i nauce zachowań, które prowadzić będą do budowania człowieka odpowiedzialnego i świadomego swoich poczynań, który - jak zapisano w podstawie programowej - potrafi przeciwstawić się przejawom dyskryminacji. Pojawić mogą się głosy, że nie taki jest cel nauczania historii, bo przecież najistotniejsza jest pamięć, świadomość i geneza dokonań ludzi na przestrzeni wieków, ale to właśnie historia *magistra vitae* i po to zachowujemy pamięć o okrutnych wydarzeniach ze światowej historii, aby mieć nadzieję, że nigdy się one nie powtórzą” (s. 185-186).

Otóż to jednak za mało. Po pierwsze, samo pojęcie „faktu” historycznego (czy faktów naukowych w ogóle) zostało zakwestionowane już mniej więcej u schyłku XIX wieku. Współczesna historiografia skupia się m.in. na tym, jak i na ile tak zwane „fakty” historyczne są wytworem historyków, wytworem zastanych tradycji interpretacyjnych, uprzedzeń i przekonań na temat rzeczywistości. Po drugie zatem, we współczesnej historiografii bada się nie tylko to, komu tradycyjnie historia oddawała głos, a kogo tego głosu pozbawiała, ale także to, w jaki sposób samo myślenie historyczne, sama narracja jako taka uwikłana jest w mechanizmy władzy i dominacji. Z mojego punktu widzenia, jako historyczki właśnie, nie ma edukacji równościowej bez pytania o problem władzy, dominacji i hierarchii - i nie ma mądrego nauczania historii bez pytania o to, komu historia jako nauka służyła dotąd i komu mogłaby służyć. Po trzecie zatem, historia, także ta szkolna, musi przede wszystkim zakwestionować samą siebie, przyznać, że tym, czym się w istocie zajmuje, jest nie odkrywanie faktów, ale ich konstruowanie i wpisywanie w

najróżniejsze schematy interpretacyjne. Dopiero taka historia staje się historią nie władzy (rządzących i rządzonych), lecz mocy - mocy wielości znanych i anonimowych umarłych, kobiet i mężczyzn, którzy historię tworzyli, mocy wyobraźni i empatii historyczek i historyków, którzy ją wciąż na nowo konstruują. A przecież, ostatecznie, w edukacji antydyskryminacyjnej chodzi o *empowerment* - czyli o umocnienie, o rozpoznanie przez nas wszystkie i wszystkich naszej mocy. Mocy, która umożliwia nam tworzenie wspólnoty bez wykluczeń i mocy, którą nam taka wspólnota nadaje.