



KOMENTARZ EKSPERCKI

do „Rekomendacji w zakresie włączania edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce”, wypracowanych przez Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej

Anna Dzierzgowska

Stwierdzenie, że realizacja większości zaleceń, zawartych w rekomendacjach Koalicji, wymaga solidnej pracy lobbingowej, w żadnym razie nie jest odkrywczym - co nie zmienia faktu, że jest prawdziwe. Punktem wyjścia dla rekomendacji Koalicji jest diagnoza, zgodnie z którą w systemie edukacji formalnej brakuje rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej. Tę diagnozę potwierdza raport „Wielka nieobecna - o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”, wydany przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej w październiku 2011 roku, w którym przebadane zostały różne obszary systemu szkolnego. Dwa dokumenty, raport TEA i rekomendacje Koalicji, znakomicie się uzupełniają i razem stanowią dobrą podstawę do wskazywania kierunków zmian.

We wstępie do niniejszego komentarza chciałabym podkreślić cztery kwestie. Po pierwsze, jednym z powodów „wielkiej nieobecności” edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej jest, jak sądzę, brak zarówno woli politycznej decydentów i decydek oświatowych, jak i brak wiedzy, związanej z problematyką dyskryminacji. Stąd waga działań lobbingowych, które mogą stać się narzędziem nie tylko wprowadzania konkretnych zmian w konkretnych przepisach, ale także dokształcania lobbowanych osób i instytucji. Jestem wielką zwolenniczką „metody zdartej płyty” - powtarzania decydek i decydek pewnych rzeczy tak długo i często, aż w końcu sami zaczną uznawać je za istotne.

Po drugie, od razu chciałabym zaznaczyć, że wcale nie tak łatwo jest wskazać obecnie konkretne obszary lobbingu i konkretne przepisy, w których warto wprowadzać zmiany. Sytuacja w oświacie jest mocno niepewna. Zakończona właśnie kadencja minister Katarzyny Hall przyniosła zmiany wielu rozwiązań, w tym takich, które bezpośrednio wiążą się z interesującą nas problematyką. Mamy m.in. nowe podstawy programowe, zmieniony system nadzoru pedagogicznego i nowe przepisy, dotyczące opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkołach¹. Rzecz jednak w tym, że na razie bardzo trudno określić, które z nowowprowadzonych rozwiązań działają i w jakim zakresie, a które okażą się fikcją.

Po trzecie, w polskim systemie edukacji występuje szczególny obszar dyskryminacji, niemal w ogóle nie zauważony w rekomendacjach czy raporcie TEA, a mianowicie **dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny (czy też często po prostu dyskryminacja ze względu na biedę)**. W raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotyczących egzaminów widać np. znaczące różnice w wynikach uzyskiwanych przez dzieci z terenów wiejskich i dzieci z dużych miast (na korzyść tych ostatnich). W badaniach PISA² 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. A równocześnie raporty NIK-u od czasu do czasu przynoszą alarmujące informacje np. o tym, że w niektórych szkołach dzieci, za których obiady płaci pomoc społeczna, dostają inne jedzenie, niż te, którym obiady finansują rodzice. Tego, ile dzieci z powodów finansowych nie jeździ z kolegami i koleżankami z klasy na wycieczki albo ma ograniczony dostęp do dodatkowych zajęć, można się tylko domyślać.

Z perspektywy działań antydyskryminacyjnych, ten obszar dyskryminacji różni się od obszarów takich, jak dyskryminacja ze względu na płeć czy kolor skóry pod jednym bardzo istotnym względem. Otóż w przypadku większości obszarów, celem działań równościowych jest wyeliminowanie dyskryminacji; w przypadku dyskryminacji ze względu na biedę, jest to niewątpliwie ważny pierwszy krok, jednak ostatecznym celem

1 Nowy system opieki psychologiczno-pedagogicznej nakłada na szkołę obowiązek tworzenia, dla każdej uczennicy i ucznia o szczególnych potrzebach edukacyjnych, zespołu, złożonego z nauczycieli, psychologa/psycholożki i pedagoga czy pedagożki; zespół ten ma określić potrzeby danego ucznia lub uczennicy i sposób ich zaspokojenia. System dopiero zaczyna być wdrażany, już jednak pojawiają się wokół niego kontrowersje i protesty.

2 PISA: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment), badanie koordynowane przez OECD.

musi stać się **wyeliminowanie zjawiska biedy**. Inaczej mówiąc: w przypadku takich czynników, jak płeć, wyznanie czy seksualność, można i warto promować ideę „równości w różnorodności”. Wobec zjawiska takiego, jakim jest bieda czy szerzej - duże społeczne nierówności, promowanie tej akurat idei byłoby absurdem.

Wreszcie po czwarte, problem dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny wiąże się bezpośrednio z kwestią omawianą (choć moim zdaniem w sposób niewystarczający) w raporcie TEA, a mianowicie z ukrytym programem polskiej szkoły. Zgadzam się z Przemysławem Sadurą, który w tekście „Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole”³ stawiał tezę, że polski system oświaty nie tylko nie znosi nierówności społecznych, ale przeciwnie: ich reprodukcja zdaje się być wręcz w ten system wpisana. W takim systemie prowadzić dobrą edukację antydyskryminacyjną będzie naprawdę trudno.

Uwagi szczegółowe:

- definicja edukacji antydyskryminacyjnej, podana we wstępie do rekomendacji, budzi moją wątpliwość w jednym miejscu: chodzi mianowicie o pojęcie „upodmiotowienia”; jeśli to pojęcie pojawia się w definicji jako odpowiednik angielskiego *empowerment*, to sugerowałabym, żeby pomyśleć o innym przekładzie. „Upodmiotowienie” to w gruncie rzeczy puste słowo; „wzmocnienie” czy „umocnienie” zdecydowanie lepiej oddaje, moim zdaniem, sens pojęcia *empowerment* - w edukacji antydyskryminacyjnej chodziłoby właśnie m.in. o to, żeby ci i te, którzy pozornie są słabi, mieli możliwość odkryć/rozpoznać własną moc;
- jak rozumiem, podstawowym narzędziem ewentualnych działań lobbingowych Koalicji może stać się raport „Wielka nieobecna”, który bardzo dobrze wskazuje kilka szczególnie ważnych obszarów zmian. Gdybym miała wskazać jeden kluczowy, postawiłabym zapewne na **zmianę sposobu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek** - czyli, z jednej strony, na zmianę standardów dotyczących kształcenia nauczycieli, a z drugiej na monitorowanie i lobbowanie Ministerstwa Nauki, uczelni i placówek doskonalenia. Myślę także, że istnieje możliwość znajdowania sojuszników wśród niektórych przynajmniej

3 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

pracowników i pracownic wyższych uczelni pedagogicznych (zwłaszcza, choć nie tylko, związanych z nurtem pedagogiki krytycznej);

- wielkie pytanie brzmi, jaka będzie przyszłość urzędu Pełnomocnika ds. Równego Statusu. Wymarzoną sytuacją byłoby, gdyby nareszcie powstał urząd, który naprawdę zajmowałby się tym, do czego jest powołany - taki Pełnomocnik/Pełnomocniczka byłby/byłaby naturalną sojuszniczką Koalicji w działaniach lobbingowych. Trudno jednak obecnie liczyć na to, że tak się stanie - raczej należy założyć, że przeciwnie, to urząd Pełnomocnika trzeba będzie monitorować i monitować. Ważnym sojusznikiem w promowaniu idei wprowadzania do szkół edukacji antydyskryminacyjnej może natomiast stać się biuro Rzecznika Praw Dziecka;

- jeśli chodzi o umożliwienie szkołom współpracy z organizacjami pozarządowymi (NGO), w tym z ekspertami i ekspertkami w dziedzinie antydyskryminacji, to z punktu widzenia przepisów takie możliwości jak najbardziej istnieją. Bariery są raczej natury obyczajowej. Przy czym, w uproszczeniu, mamy tu często do czynienia z dwiema bardzo niedobrymi skrajnościami. Z jednej strony dyrektorzy i dyrektorki szkół niekiedy po prostu boją się (z bardzo wielu powodów, których nawet nie ma co tu wymieniać) zapraszania do szkoły organizacji pozarządowych. Z drugiej zaś czasem zdarza się, że traktują NGO-sy jako narzędzie, które rozwiąże za nich wszystkie problemy szkoły - i to często w czasie jednej lekcji⁴. Nie wystarczy zatem sugerować szkołom otwierania się na współpracę z zewnętrznymi partnerami, warto jeszcze wskazywać, jakich pułapek należy w tej współpracy unikać. I jeszcze dwa detale: po pierwsze, jeśli szkoła podejmuje współpracę z organizacją pozarządową, jednym z elementów tej współpracy mogłyby stać się szkolenia dla rad pedagogicznych. Po drugie, być może projekty, realizowane wspólnie z organizacjami pozarządowymi, mogłyby być realizowane w ramach tzw. „godzin karcianych”, czyli dodatkowych godzin, które nauczyciele i nauczycielki mają obowiązek przepracować w ramach pensum;

- mój ulubiony punkt w rekomendacjach to zalecenie, zgodnie z którym decydenci i decydentki oświatowi powinni mieć wiedzę na temat dyskryminacji/antydyskryminacji. Tego się raczej nie da ująć w przepisach, natomiast warto promować taką ideę, próbować wprowadzić to jako pewien dobrowolnie przyjmowany standard. Tu z kolei, być może,

⁴ O trudnych (niekiedy) relacjach szkoła-NGO piszemy w najnowszym raporcie Społecznego Monitora Edukacji „Murawa nie wyrosła sama. Organizacje pozarządowe a szkoła”; tam także - przykłady praktyk, udanych i nieudanych; raport dostępny jest na stronach Społecznego Monitora Edukacji, www.monitor.edu.pl

warto np. lobbować poszczególne partie, namawiając je do szkolenia osób, które chcą wysuwać/promować na różne stanowiska;

- jestem sceptyczna wobec propozycji tworzenia przez szkoły wewnętrznych planów działania

- nauczyciele i nauczycielki są przeciążeni liczbą dokumentów, jakie muszą stale produkować

i traktują ich tworzenie raczej jako nieprzyjemną pańszczyznę; można się zastanowić, jak włączyć kwestie, związane z antydyskryminacją, do nowego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej

- z zastrzeżeniem, o którym już była mowa we wstępie: nie wiadomo, czy akurat ten system nie okaże się całkowitą fikcją;

- nie jestem także pewna, czy szkoły naprawdę potrzebują pełnomocników/czek ds. dyskryminacji - z doświadczenia wiemy, że urząd pełnomocnika jest tak dobry, jak osoba, która go pełni. A skoro wszystko, w ostatecznym rozrachunku, sprowadza się do ludzi, warto, moim zdaniem, raczej kształcić te osoby, które z racji już wykonywanych funkcji powinny być rzecznikami i obrońcami swoich uczniów i uczennic - czyli przede wszystkim warto kształcić wychowawców i wychowawczynie oraz szkolnych pedagogów i pedagożki;

- co nie zmienia faktu, że brakuje instytucji/osób, do których uczennice i uczniowie mogliby się odwoływać, kiedy są krzywdzeni w szkole, lub kiedy szkoła ich krzywdzi. Teoretycznie temu powinna służyć instytucja Rzeczników Praw Ucznia - i tacy Rzecznicy powinni działać w szkołach, kiedyś także działali w niektórych kuratoriach. Kompetencje rzecznika są niewielkie, a zakres działań dużo szerszy, niż kwestie antydyskryminacyjne, ale znów: tam, gdzie szkoły czy organy nadzoru takich rzeczników powołują, mogą oni stać się sojusznikami w działaniach na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej;

- kwestia nadzoru pedagogicznego: w nowym systemie nadzór opiera się na ewaluacji wewnętrznej, o charakterze której decyduje dyrektor/dyrektorka szkoły wraz z Radą Pedagogiczną oraz na ewaluacji zewnętrznej, w której ocenia się szkołę pod kątem dość szczegółowo opisanych wymagań. Czyli: dyrektor/dyrektorka sama może, wraz z Radą Pedagogiczną, zdecydować o tym, że będą badać, jak wygląda w ich szkole problem dyskryminacji. Jeśli chodzi o wymagania, wg których badają szkołę wizytatorzy (ewaluacja zewnętrzna), bezpośrednich odniesień do problemów dyskryminacji w nich, o ile wiem, nie

ma, jest natomiast np. pytanie o to, czy uczniowie i uczennice czują się w szkołach bezpiecznie (skądinąd nie wiem, czy ktokolwiek podjął się szczegółowej analizy nowego systemu nadzoru i wyznaczonych w nim wymagań z perspektywy wartości, na jakich ten system się opiera i jakie promuje - a chyba warto). Problem z nowym systemem nadzoru sygnalizowałam już we wstępie: trudno powiedzieć, czy działa;

- jeśli chodzi o postawy nauczycieli i nauczycielek, pewną próbę oddziaływania na nie podjął jakiś czas temu Związek Nauczycielstwa Polskiego, inicjując dyskusję nad nauczycielskim Kodeksem Etyki. W założeniach właśnie ta dyskusja - a później sam Kodeks - miał dostarczać nauczycielom i nauczycielkom materiału do autorefleksji. W kilku raportach Feminoteki, dotyczących równości płci w edukacji podkreślałyśmy, że generalnie nauczyciele są bardzo uzwiązkowionym zawodem i że współpraca z nauczycielskimi związkami zawodowymi jest być może najlepszym narzędziem docierania z antydyskryminacyjnym przekazem do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli;

- istnieje kilka kanałów, które można wykorzystać, żeby docierać z przekazem antydyskryminacyjnym do nauczycielek i nauczycieli. Nauczycielskie związki zawodowe, ZNP i Solidarność, to na pewno jeden z nich. Drugi ważny to branżowe czasopisma. Wśród dyrektorek i dyrektorów szkół znaczną popularnością (sądząc po wysokości prenumeraty) cieszy się np. miesięcznik „Dyrektor Szkoły”; na pewno także warto przyjrzeć się ofercie wydawnictwa RAABE, „Głosu Nauczycielskiego” czy „Gazety Szkolnej”. W ramach projektów systemowych pod patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji powstaje (od lat) portal Scholaris, który teoretycznie ma stać się dla nauczycieli i nauczycielek portalem wiedzy, wymiany doświadczeń i materiałów. Nie jest to na razie zbyt żywy portal - tym niemniej można pomyśleć nad opracowywaniem i publikowaniem m.in. na tym portalu właśnie materiałów pomocniczych dla nauczycielek i nauczycieli z dziedziny edukacji antydyskryminacyjnej;

- warto pamiętać o tych nauczycielkach i nauczycielach, którzy już zajmują się edukacją antydyskryminacyjną, czy to realizując jakieś projekty wspólnie z organizacjami pozarządowymi, czy samodzielnie - to są najważniejsze ekspertki i najważniejsi eksperci, którzy wiedzą, co sprawdza się w szkole. Jednym z zadań Koalicji mogłoby się stać wyszukiwanie takich osób, korzystanie z ich doświadczeń i umożliwianie im wymiany doświadczeń z innymi;

- w rekomendacjach brakuje, moim zdaniem, odniesienia do roli i miejsca rodziców w szkole; w szkołach istnieją (choć trudno powiedzieć, czy funkcjonują) instytucje takie, jak Rady Rodziców
- i znów: gdyby funkcjonowały, mogłyby być jeszcze jednym pasem transmisyjnym, służącym do przekazywania ważnych treści;
- zalecenie, które uważam za szczególnie istotne, to to, które dotyczy treści i sposobów kształcenia. **Porządna lektura polskiej literatury, dostarczająca narzędzi do krytycznej analizy tego, co i w jaki sposób klasycy zrobili z naszymi wyobrażeniami o świecie (o kobietach i mężczyznach, o chłopach, Żydach, Ukraińcach, osobach homoseksualnych, Niemcach, „ludziach bezdomnych” itd. itp.) sama w sobie w zasadzie wystarczałaby za dobrą edukację antydyskryminacyjną;**
- warto przy tym podkreślić, że nie wystarczy zmienić czy wzbogacić treści, wykładanych na poszczególnych przedmiotach: istotne jest przede wszystkim dostarczanie uczniom i uczennicom **narzędzi do analizy rzeczywistości. W jawnej sprzeczności z takim projektem stoi jeden konkretny przedmiot, a mianowicie religia.** Jeśli chcemy realnie zmienić szkołę, wyprowadzenie z niej lekcji religii - potężnego narzędzia konformizacji, trenującego w podległości wobec instytucji nieobjętej jakąkolwiek demokratyczną kontrolą, a na dodatek dyskryminującej - powinno stać się jednym z ważniejszych postulatów. Ideą byłoby zlikwidowanie religii w szkole i wprowadzenie na jej miejsce dwóch przedmiotów: filozofii i edukacji seksualnej;
- są trzy kwestie, które, choć być może absolutnie oczywiste, chciałabym bardzo mocno wybić.

Po pierwsze, raz jeszcze chciałam podkreślić wymiar dyskryminacji, jakim jest dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny (i jego wspomnianą już przeze mnie specyfikę).

Po drugie, chciałam przypomnieć, że z jednej strony, różne wymiary dyskryminacji nakładają się na siebie, a z drugiej - że wiedza, czy nawet wrażliwość na jeden z wymiarów bynajmniej nie przekłada się na uwrażliwienie na pozostałe. Można, niestety, nie mieć żadnych problemów z homofobią, a jednocześnie być rasistą lub rasistką, albo wyleczyć się z antysemityzmu, ale pozostawać niewrażliwym na kwestie dyskryminacji ze względu na biedę.

Co więcej - i to będzie trzecia uwaga - w praktyce szkolnej można zaobserwować, że mechanizm wybierania kozła ofiarnego działa także w tych grupach uczniów i uczennic, którzy nie tylko na poziomie deklaracji, ale także w praktyce, są bardzo otwarci na różne wymiary inności. Innymi słowy, edukacja antydyskryminacyjna to proces, który wymaga stałej czujności i który być może nigdy się nie kończy;

- wiele z uwag, które napisałam wyżej, odzwierciedla moje przekonanie (podkreślam - przekonanie, nie wiedzę, popartą twardymi danymi), że **szkoła jest instytucją, która bardzo dobrze potrafi produkować fikcję**, tj. np. zapisywać w wewnętrznych dokumentach różne znakomite przepisy czy też powoływać różne teoretycznie bardzo użyteczne instytucje - i nic z nimi następnie nie robić. Ten problem pojawił się w dyskusji nad rekomendacjami, kiedy zwracaliśmy uwagę na to, że stosunkowo łatwo zmieniać przepisy, trudniej wpłynąć na nieformalne normy i praktyki szkoły. Jeśli moja intuicja jest słuszna, z tym zjawiskiem wiąże się jedno z większych zagrożeń, które należy mieć w pamięci, lobbując na rzecz jakichkolwiek nowych rozwiązań: trudno bowiem powiedzieć, co gorsze z punktu widzenia skutecznego zwalczania dyskryminacji - brak mechanizmów, czy też kompromitacja idei edukacji antydyskryminacyjnej, poprzez sprowadzenie jej do kolejnej pustej formy. Nawiasem mówiąc, moim zdaniem uprawiana w szkole „produkcja fikcji”, jako silne narzędzie konformizacji, stanowi istotną część ukrytego programu szkoły;

- upraszczając: albo nauczyciele i nauczycielki naprawdę się uczniami i uczennicami interesują, nie siedzą zamknięci w pokoju nauczycielskim, tylko starają się stale z nimi być i rozmawiać - i wtedy tworzy się atmosfera zaufania, w której, nawet jeśli pojawiają się działania przemocowe czy dyskryminujące, szybko zostają wykryte i powstrzymane - albo nie i wtedy, choćby szkoła miała najpiękniejsze programy naprawcze, nie zapanuje nad tym, co dzieje się w życiu uczniów i uczennic. I tu wracamy do kwestii kształcenia nauczycieli i nauczycielek, a także do bardzo trudnej kwestii ich samopostrzegania i ich kultury pracy. Gdybym tutaj miała spróbować sformułować jakieś konkretne zalecenie, sformułowałabym je radykalnie (to co teraz napiszę, jest nierealne i się nie stanie - ale zarazem jest oparte na własnym zawodowym doświadczeniu i wiem, że działa): **należy zlikwidować pokoje nauczycielskie w szkołach, a zamiast tego w każdej szkole wprowadzić dwie specjalne przestrzenie - przestrzeń wspólną, rodzaj szkolnej agory, na której osoby, będące w szkole, będą mogły spotykać się podczas przerw (a także**

zbierać się np. na wiece w ważnych dla szkoły sprawach) i przestrzeń do cichej, samodzielnej pracy (najlepiej czytelnię biblioteczną) dostępną dla uczniów i uczennic oraz nauczycielek i nauczycieli na równych zasadach.

Wszystko, co napisałam powyżej, prowadzi mnie z powrotem do sygnalizowanego we wstępie problemu ukrytego programu szkoły (zespół treści, które nie są zapisane/nie wynikają wprost z oficjalnego programu, ale stanowią rzeczywisty przekaz nauczania/systemu szkolnego). I znów trzy kwestie wydają mi się szczególnie warte podkreślenia:

- po pierwsze, szkoła jest instytucją opartą na hierarchii i na zasadzie posłuszeństwa, dość zamkniętą, silnie konformizującą - jest to zatem typ instytucji, która skłonna jest raczej generować różne formy przemocy, niż zapobiegać ich pojawianiu się;
- po drugie, jak to już sygnalizowałam we wstępie, mamy wiele niepokojących danych, z których wynika, że system edukacji nie wyrównuje różnic społecznych, a raczej przeciwnie, że częścią ukrytego programu szkoły jest ich reprodukcja i utrwalanie. Szkoła, mówiąc najprościej, nagradza bardzo często nie tyle za to, czego sama uczy, ile za to, co wynika z posiadania określonego kapitału - i mam tu na myśli zarówno kapitał kulturowy, jak i finansowy;
- po trzecie, szkoła taka, jaką znamy, nie buduje w uczniach i uczennicach poczucia sprawstwa

i poczucia mocy. Jedno i drugie wymagałoby bowiem mierzenia się z zadaniami, które mają samoistną wartość (a nie służą jedynie zdobyciu „nagrody” w postaci abstrakcyjnej oceny), odwagi popełniania błędów i wreszcie umiejętności współdziałania z innymi ludźmi. Tymczasem szkoła uczy raczej konkurencji, niż współpracy (przy czym częścią problemu jest także i to, że nauczyciele i nauczycielki nie potrafią ze sobą współpracować). Silnie indywidualizuje uczniów i uczennice, ale w zdecydowanie negatywny sposób: mówiąc najprościej, szkolny sukces i szkolna klęska są zawsze czymś, co osiąga się indywidualnie. Zarazem jednak te sukcesy i klęski, mierzone są oceną, czyli opisywane liczbowo w skali 1-6; oceny zaś pozwalają m.in. porównywać się z innymi, czyli tworzyć hierarchię w obrębie grupy. Innymi słowy, nierówność wpisana jest w konstrukcję szkoły. Dodatkowo klasyczny system ocen nie tylko „nagradza” sukcesy, ale także „karze” błędy - co jest fatalne, także z równościowego punktu widzenia. W ten sposób wzmocnieniu ulega

przekonanie (i tak bardzo silnie obecne w naszej kulturze), że błąd, słabość, niepowodzenie jest czymś negatywnym, wstydliwym. A to z kolei staje się jednym ze źródeł problemu, jaki mamy, kiedy staramy się mówić o grupach, które realnie znajdowały się w przeszłości w sytuacji podległości, słabości, dyskryminacji czy też były obiektem przemocy, bez jednoczesnego stygmatyzowania tych grup.

Trzeba i warto starać się ukryty program polskiej szkoły uważnie badać, poddawać go dyskusji, i przynajmniej próbować go ujawniać i zmieniać. Żeby równość mogła kiedykolwiek stać się wartością, wpisaną w system edukacji, szkoła, zamiast niemal bezwiednie reprodukcować różnorodne i w różny sposób ze sobą powiązane hierarchie i systemy wykluczeń, musi nauczyć się je dostrzegać, nazywać i poddawać refleksji.

Bibliografia:

Niniejsza bibliografia zawiera zaledwie kilka pozycji, odnoszących się do zagadnień, poruszanych w komentarzu. Staralam się wybrać teksty łatwo dostępne, które zarazem same zawierają o wiele już bardziej szczegółowe bibliografie:

„Brak misji na wizji w wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport”, Gendermeria - równościowy monitoring, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2009

dostępny na: www.feminoteka.pl/downloads.php?cat_id=10

A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, „Ślepa na płęć - edukacja równościowa po polski. Raport krytyczny”, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008;

dostępne na: www.feminoteka.pl/downloads.php?cat_id=10

H. Gill-Piętek, H. Krzywonos, „Bieda. Przewodnik dla dzieci”, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010;

dostępne na: www.znp.edu.pl

E. Majewska, E. Rutkowska, „Równa Szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji”, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2008;

dostępny na: <http://nowakrytyka.pl/spip.php?article412>

„Murawa nie wyrośnie sama. Organizacje pozarządowe a szkoła”, raport Społecznego Monitora Edukacji, Warszawa 2011;

dostępny na: www.monitor.edu.pl

J. Piotrowska, A. Synakiewicz, „Dlaczego dziewczęta są agresywne? Szkoła wobec problemu przemocy ze względu na płęć”, Społeczny Monitor Edukacji, grudzień 2009;

dostępne na: www.monitor.edu.pl

„Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć”,
Fundacja Edukacji Przedszkolnej, Wrocław 2011
dostępna na: <http://maleprzedszkola.pl/Pobieralnja>

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

„Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010”, Instytut Badań
Edukacyjnych, Warszawa 2011;
dostępny na: www.ibe.edu.pl

A. Wołosik, „Edukacja do równości czy trening do uległości? Czy polskie podręczniki
respektują zasadę równości płci?”
dostępny na: www.wstronedziewczat.org.pl/readarticle.php?article_id=44

„Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży, jak przeciwdziałać znęcaniu się” oraz
„Znęcanie się w szkołach. Jak przeciwdziałać znęcaniu? Przewodnik dla nauczycieli”,
Projekt Schoolmates,
dostępne na: www.kph.org.pl/pl/czytaj/publikacje

Podstawowe źródła informacji o systemie oświaty, dobrych praktykach polskich i zagranicznych etc.:

Centralna Komisja Egzaminacyjna

www.cke.edu.pl

Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz podlegające jej Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, przygotowują i nadzorują państwowe sprawdziany i egzaminy, a także publikują ich wyniki.

Eurydice

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Europejska sieć informacji o edukacji, istniejąca od 1980 roku. Sieć tworzą bura krajowe, utworzone przez poszczególne ministerstwa edukacji i biuro europejskie, utworzone przez Komisję Europejską. Portal Eurydice zawiera dane, informacje i opracowania, dotyczące systemów edukacji i różnych aspektów polityk edukacyjnych.

Instytut Badań Edukacyjnych

www.ibe.edu.pl

W ramach projektów europejskich, realizowanych obecnie przez IBE, powstają m.in. bazy badań edukacyjnych. Na stronach IBE dostępna jest już baza prac doktorskich obronionych w IBE oraz zbiór informacji o badaniach edukacyjnych, prowadzonych Zakład Informacji Naukowej IBE przed rokiem 1997, Baza Informacji o Badaniach Edukacyjnych oraz omówienie najważniejszych międzynarodowych projektów badawczych i najważniejszych edukacyjnych baz danych.

Międzynarodówka Edukacyjna (Education International)

www.ei-ie.org

Największa na świecie organizacja nauczycieli, zrzeszająca nauczycielskie związki zawodowe z ponad 170 krajów.

Ośrodek Rozwoju Edukacji

www.ore.edu.pl

Ośrodek Rozwoju Edukacji powstał w 2009 roku z połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w jedną instytucję. ORE prowadzi lub współprowadzi liczne projekty, finansowane w ramach środków europejskich, na stronach Ośrodka można znaleźć m.in. szczegółowe raporty z badań edukacyjnych, prowadzonych w ramach tych projektów.

Program PISA (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD: Programme for International Student Assessment)

polska strona programu: www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98

Badania PISA to jedne z najważniejszych - choć zarazem kontrowersyjnych - badań edukacyjnych na świecie, pozwalających porównywać systemy edukacyjne różnych krajów. Raporty PISA zawierają szczegółowe informacje m.in. na temat wpływu, jaki na osiągnięcia uczniów i uczennic mają czynniki takie, jak płeć, miejsce zamieszkania, status społeczno-ekonomiczny etc.

Społeczny Monitor Edukacji

www.monitor.edu.pl

Społeczny Monitor Edukacji od 2006 roku prowadzi systematyczny monitoring działań Ministerstwa Edukacji Narodowej i innych instytucji oświatowych.