



# Edukacja antydiskryminacyjna

Podręcznik trenerski

Wydanie II

Ten podręcznik należy do

---

Tę publikację oraz wiele innych  
pobierzesz za darmo z naszej  
cyfrowej biblioteki materiałów!



# Edukacja antydyskryminacyjna

## Podręcznik trenerski

Wydanie II, zmienione

pod redakcją  
Mai Branki i Dominiki Cieślukowskiej

Warszawa – Kraków 2023

## Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski

Podręcznik trenerski – adaptacja i wydanie II – powstał w ramach projektu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej „Kalejdoskop Równości”.

Wydanie II, zmienione

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Stowarzyszenie Willa Decjusza 2023

Copyright © by Stowarzyszenie Willa Decjusza oraz autorki/autorzy i redaktorki tekstów.

Copyright © dotyczące rozdziałów „Rodzaje dyskryminacji” oraz „Formy edukacji antydyskryminacyjnej” by Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej oraz osoby autorskie poszczególnych tekstów.

### Autorki

- Maja Branka
- Dominika Cieślukowska
- Katarzyna Sekutowicz

### Rozdział *Rodzaje dyskryminacji wg kolejności tekstów*

- Joanna Grzymała-Moszczyńska
- Ewa Stoecker
- Jan Świerszcz
- Ane Piżl
- Marta Gontarska, Elżbieta Olczak
- Marek Mackiewicz-Ziccardi, Angelika Greniuk
- Joanna Talewicz
- Mariusz Jastrząb
- Elżbieta Krawczyk
- Margaret Amaka Ohia-Nowak

### Rozdział *Formy edukacji antydyskryminacyjnej wg kolejności tekstów*

- Tomek Kuncewicz, Maciek Zabierowski – Centrum Żydowskie w Oświęcimiu
- Agnieszka Kosowicz – Polskie Forum Migracyjne
- Agnieszka Buśk, Małgorzata Winiarek-Kotucka – Stowarzyszenie Praktyków Dramy „STOP-KLATKA”
- Justyna Sobczyk – Centrum Sztuki Włączającej, Teatr 21

**Redakcja merytoryczna:** Maja Branka, Dominika Cieślukowska

**Redakcja językowa:** Ewa Koza

**Korekta:** Olga Smolec-Kmoch

**Skład:** Michał Kacprowicz | [www.kacprowi.cz](http://www.kacprowi.cz)

**Ilustracja:** David Sypniewski

**Druk:** Chroma.pl

ISBN: 978-83-933298-7-8



### Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

ul. Kłopotowskiego 9/31, 03-718 Warszawa

Adres do korespondencji:

Skrytka pocztowa 223, 00-001 Warszawa 1

[www.tea.org.pl](http://www.tea.org.pl) | [biuro@tea.org.pl](mailto:biuro@tea.org.pl)

### Stowarzyszenie Willa Decjusza

ul. 28 Lipca 1943 17 a, 30 233 Kraków

[www.villa.org.pl](http://www.villa.org.pl) | [villa@villa.org.pl](mailto:villa@villa.org.pl)

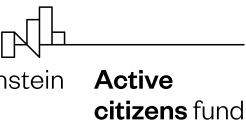


Publikacja na licencji Creative Commons 4.0 (CC BY-NC-SA 4.0)

Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowa

Publikacja została wydana w ramach projektu „Kalejdoskop Równości”, realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Projekt finansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny.

Iceland  
Liechtenstein  
Norway



**Active  
citizens fund**



**Kalejdoskop  
Równości**

# Spis treści

Edukacja antydyskryminacyjna – wprowadzenie .....	11
<b>1. Świadomość osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną .....</b>	<b>15</b>
• 1.1 Kompetencje merytoryczne i trenerskie .....	16
• 1.2 Osoba prowadząca – świadomość i wyzwania roli .....	21
• 1.3 Wyzwania etyczne .....	25
<b>2. Edukacja antydyskryminacyjna: wiedza .....</b>	<b>27</b>
• 2.1 Tożsamość społeczna .....	29
• 2.2 Postrzeganie społeczne .....	38
• 2.3 Dyskryminacja .....	67
• 2.4 Przeciwdziałanie dyskryminacji .....	74
• 2.5 Rodzaje dyskryminacji .....	85
•     Wstęp .....	85
•     Dyskryminacja intersekcyjna .....	86
•     Seksizm – dyskryminacja ze względu na płeć .....	90
•     Homofobia i dyskryminacja ze względu na orientację seksualną .....	94
•     Fobie względem osób transpłciowych, niebinarnych i queer .....	98
•     Dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny .....	103
•     Ableizm .....	107
•     Antycyganizm .....	111
•     Antysemityzm .....	116
•     Islamofobia .....	120
•     Rasizm .....	124
<b>3. Edukacja antydyskryminacyjna: umiejętności trenerskie .....</b>	<b>129</b>
• 3.1 Metodologia uczenia dorosłych .....	130
• 3.2 Konstruowanie programu warsztatowego .....	152
• 3.3 Metody warsztatowe w kontekście antydyskryminacji i różnorodności .....	163
• 3.4 Rola i funkcje kontraktu w prowadzeniu zajęć antydyskryminacyjnych .....	170
• 3.5 Facylitacja .....	182
• 3.6 Opór i trudne sytuacje .....	200
• 3.7 Ewaluacja warsztatu .....	230
<b>4. Formy edukacji antydyskryminacyjnej .....</b>	<b>239</b>
• 4.1 Formy edukacji antydyskryminacyjnej – wstęp .....	240
• 4.2 Edukacja antydyskryminacyjna w formie e-learningu • <i>Centrum Żydowskie w Oświęcimiu</i> .....	242
• 4.3 Edukacja antydyskryminacyjna w ramach wsparcia osób z doświadczeniem migracyjnym • <i>Polskie Forum Migracyjne</i> .....	246
• 4.4 Edukacja antydyskryminacyjna poprzez dramę • <i>Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA</i> .....	250
• 4.5 Edukacja antydyskryminacyjna poprzez sztukę • <i>Centrum Sztuki Włączającej, Teatr 21</i> .....	255
O projekcie .....	258

# Biogramy autorek/redaktorek merytorycznych

---

## Maja Branka

Psycholożka, psychoterapeutka, trenerka, superwizorka Stowarzyszenia Trenerskiego Organizacji Pozarządowych z ponad 20-letnim doświadczeniem. Autorka koncepcji, trenerka wiodąca i superwizorka szkół trenerskich oraz długofalowych procesów edukacyjnych poświęconych kompetencjom trenerskim i/lub antydyskryminacyjnym. Autorka i redaktorka publikacji równościowych i podręczników trenerskich. Przez wiele lat jej praca koncentrowała się na edukacji antydyskryminacyjnej – warsztatach, treningach antydyskryminacyjnych, a zwłaszcza genderowych. Obecnie skupia się na superwizji, szkoleniach trenerskich i praktyce psychoterapeutycznej.

## Dominika Cieślukowska

Psycholożka, certyfikowana trenerka, superwizorka umiejętności międzykulturowych i antydyskryminacyjnych. Uczestniczy i współorganizuje krajowe i międzynarodowe przedsięwzięcia (szkolenia, webinaria, projekty badawcze, konferencje, publikacje) promujące prawa człowieka oraz równość i różnorodność. Współautorka, autorka i redaktorka ponad 50 publikacji z dziedziny międzykulturowości i antydyskryminacji.

Absolwentka Psychologii Stosunków Międzykulturowych Uniwersytetu SWPS, stypendystka rządu polskiego w Pekinie. Wykształcenie trenerskie zdobyła, kończąc Szkołę Treningu Umiejętności Psychospołecznych w Ośrodku Pomocy i Edukacji Psychologicznej „INTRA”, przez uczestnictwo w zaawansowanej Szkole Facylitacji Społecznej TEA oraz na licznych kursach trenerskich w kraju i za granicą.

Od roku 2003 przeprowadziła ponad 7000 godzin szkoleniowych z różnorodnej tematyki dla klientów w sektorze administracji publicznej, oświaty, instytucji kultury, biznesu, organizacji pozarządowych i środowiska akademickiego.

Autorka koncepcji, trenerka wiodąca i superwizorka kilku typów szkół trenerskich oraz stacjonarnych i zdalnych długofalowych procesów edukacyjnych i rozwojowych poświęconych kompetencjom międzykulturowym i antydyskryminacyjnym.

## Katarzyna Sekutowicz

Trenerka z zakresu wdrażania polityki równości szans w projektach unijnych. Prowadzi Pozarządową Agencję Ewaluacji i Rozwoju przy Stowarzyszeniu BORIS. Superwizorka Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP oraz członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Współautorka książek dotyczących ewaluacji, projektowania i wdrażania perspektywy równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego.

# Przedmowa Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej

---

Publikacja *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod redakcją Mai Branki i Dominiki Cieślakowskiej, była przez ostatnie trzynaście lat obowiązkowym tekstem dla wszystkich osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną w Polsce. Z wielką radością oddajemy dziś w Wasze ręce jego zaktualizowaną wersję. Cieszymy się, że dzięki współpracy z redaktorkami, osobami autorskimi oraz Stowarzyszeniem Willa Decjusza – pierwszym wydawcą podręcznika – będziemy z niego korzystać, rozwijając edukację na rzecz równości i różnorodności w Polsce.

To szczególnie ważne w czasach, w których tematyka równościowa oraz wsparcie dla grup mniejszościowych stały się przedmiotem partyjnych nagonek, zbijania kapitału politycznego czy polaryzacji społeczeństwa. Obserwując wzrost świadomości w kontekście różnorodności społecznej, widzimy, że edukacja antydyskryminacyjna jest wciąż niezbędna. Potrzebujemy jej więcej i w dobrej jakości, zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Edukacja antydyskryminacyjna rozwija się w Polsce od ponad dekady. Osoby edukatorskie aktualizują wiedzę o grupach mniejszościowych, tworzą nowatorskie metody edukacyjne, szukają sposobów reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Pod parasolem tego pojęcia znalazły się również wątki zaczerpnięte z edukacji międzykulturowej czy globalnej, które realizują tożsame cele i wartości. Zależało nam, żeby nowa wersja podręcznika odzwierciedlała te zmiany i była bliższa rzeczywistości AD 2023 przy zachowaniu treści ponadczasowych – w zakresie propozycji edukacyjnych czy przywoływanych teorii.

Dla nas jako Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej szczególnie ważny jest fakt, że przyczyniamy się do wydania tego materiału w ramach projektu „Kalejdoskop Równości”. Jesteśmy zaszczycone i wzruszone, że udało nam się zgromadzić osoby eksperckie związane z tak ważnymi kwestiami jak ableizm, rasizm, islamofobia, homofobia i transfobia czy dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny (również w perspektywie globalnej), dzięki czemu ponownie otwieramy przestrzeń edukacyjną dla kolejnych grup i osób indywidualnych, które chcą zmieniać świat na bardziej równy i sprawiedliwy. O tym, że tacy ludzie są, wiemy z naszych kursów i warsztatów, które są jednocześnie pięknymi spotkaniami z różnorodnością. Wiemy, że osoby uczestniczące czekają na swój egzemplarz zaktualizowanego podręcznika.

Wierzmy, że jest nas coraz więcej i że na bazie tego materiału powstanie wiele inicjatyw edukacyjnych, które przyczynią się do budowania społeczeństwa szanującego i akceptującego ludzką różnorodność.

Przygotowując drugie wydanie podręcznika, wprowadziliśmy do niego również takie zmiany, których celem jest ułatwienie korzystania z publikacji. Macie w ręku (lub na ekranie) publikację o zmienionym formacie, złożoną w przyjazny sposób, wykorzystującą wiedzę o tym, jak czytamy i w jaki sposób się uczymy. Serdecznie dziękujemy Michałowi Kacprowiczowi, który od kilku lat dzieli się z nami wiedzą na temat przyjaznych – dla użytkowników i użytkowniczek – rozwiązań i pilnuje, żeby nasze publikacje „lepiej się czytało” – zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej.

Zachęcamy do lektury i do wspólnych działań na rzecz równości i różnorodności w Polsce!

*Marta Gontarska i Małgorzata Jonczy-Adamska*

*Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej*

# Od Redakcji

---

Z wielką przyjemnością przedstawiamy drugie wydanie podręcznika trenerskiego *Edukacja antydyskryminacyjna*, którego celem – podobnie jak w 2010 roku, gdy powstawała pierwsza edycja – jest ułatwienie prowadzenia zajęć w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej.

Dzięki Towarzystwu Edukacji Antydyskryminacyjnej w 2023 roku mamy okazję przygotować drugie wydanie, zaktualizować i zmienić treści, tak by po trzynastu latach publikacja była wciąż użyteczna. Przyglądając się tekstom po tak długim czasie, mogliśmy się przekonać, jak wiele się już zmieniło, ile udało się osiągnąć, ile pojęć stało się oczywistymi i weszło na stałe do języka. Jednocześnie zasmuca nas, że w 2023 roku kontekst polityczny i prawno-człowieczy jest pod wieloma względami o wiele bardziej opresyjny i przemocowy niż kilkanaście lat temu. Doświadczamy *backlashu* nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie.

Pierwotna wersja podręcznika powstała jako podsumowanie trzyletniej pracy w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego (ATA) – specjalistycznej szkoły trenerskiej, realizowanej w dwóch pracowniach: wrażliwości genderowej i wrażliwości wielokulturowej. Projekt został zrealizowany przez Stowarzyszenie Villa Decjusza z Krakowa, a jego rezultat – m.in. ta publikacja – pozwolił na uzupełnienie braków w literaturze, zwłaszcza polskiej, dotyczących interesujących nas tematów, przede wszystkim w obszarze metodologii prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych. Dzisiaj, po kilkunastu latach, wciąż dostajemy sygnały, że podręcznik spełnił swoje zadanie, jest pomocny i nadal używany. Niezmiernie nas to cieszy!

Tę publikację kierujemy przede wszystkim do osób zajmujących się różnymi formami edukacji nieformalnej. Mamy świadomość, że podręcznik nie może zastąpić szkoły trenerskiej ani własnych doświadczeń edukacyjnych. Podręcznik powstał z myślą o osobach, które – będąc na początku ścieżki trenerskiej i edukatorskiej – szukają teoretycznego wsparcia i inspiracji do prowadzonych zajęć.

Chcemy podkreślić, że wiele treści prezentowanych w tej publikacji wynika ze zbiorowego doświadczenia i pracy trenerskiego środowiska antydyskryminacyjnego skupionego w Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej. Rozwój edukacji antydyskryminacyjnej był możliwy dzięki zaangażowaniu wielu ludzi, przede wszystkim kobiet, od których i z którymi, uczyliśmy się również my. Jakkolwiek publikację współtworzyło wiele osób, które nie są tu wprost wymienione, cała odpowiedzialność za błędy i niedopatrzenia leży po naszej stronie.

## Struktura podręcznika i język

Podręcznik podzielony jest na wprowadzenie i cztery główne części:

### **Wprowadzenie do edukacji antydyskryminacyjnej**

We wprowadzeniu definiujemy podstawowe obszary i pojęcia, które są istotne podczas lektury. Przede wszystkim przyjęte przez nas rozumienie edukacji antydyskryminacyjnej oraz jej kontekstu. Piszemy również o kompetencjach i wymaganiach, jakie stoją przed osobą prowadzącą warsztaty antydyskryminacyjne.

### **Część I. Osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną**

W tej części skupiamy się przede wszystkim na kompetencjach i świadomości osób prowadzących edukację antydyskryminacyjną w kontekście modelowania równościowych postaw, ale też zagrożeń płynących z pracy własną tożsamością.

### **Część II. Edukacja antydyskryminacyjna – wiedza**

Część ta podzielona jest na pięć rozdziałów, z których cztery pierwsze koncentrują się na podstawowej wiedzy, potrzebnej w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych. Ich struktura odpowiada kolejnym modułom warsztatu. Zawierają zagadnienia związane z tożsamością społeczną, postrzeganiem społecznym (kategoryzacja, stereotypy, uprzedzenia), dyskryminacją (mechanizm, rodzaje, mikronierówności, wykluczający język) oraz przeciwdziałaniem dyskryminacji (motywacje i sposoby reagowania na dyskryminację i mikronierówności). Najwięcej zmian w stosunku do pierwszego wydania dokonaliśmy w rozdziale piątym tej części, poświęconym formom dyskryminacji. Powstały zupełnie nowe teksty, napisane przez



osoby eksperckie, które specjalizują się w prowadzeniu zajęć poświęconych poszczególnym przestankom dyskryminacji.

### **Część III. Edukacja antydyskryminacyjna – umiejętności trenerskie**

W tej części koncentrujemy się na warsztacie edukatorskim i niezbędnych umiejętnościach trenerskich: planowaniu programu i doborze metod warsztatowych, prowadzeniu grupy i omawianiu doświadczeń, facylitacji oraz pracy z oporem, a także ewaluacji warsztatu.

### **Część IV. Formy edukacji antydyskryminacyjnej**

To zupełnie nowa część, poświęcona innym niż tradycyjne szkolenia, metodom upowszechniania wiedzy i wartości antydyskryminacyjnych. Ta część zastąpiła wywiady z osobami prowadzącymi edukację antydyskryminacyjną, które były w pierwszym wydaniu podręcznika.

Pisząc ten podręcznik, poszukiwałyśmy najbardziej praktycznych i równościowych form językowych. Dlatego często posługujemy się skrótami zazwyczaj wyjaśnionymi w tekście. Chcemy jednak podkreślić obecność dwóch form, kiedy pojawia się skrót OU, mamy na myśli osobę uczestniczącą, w przypadku OP – osobę prowadzącą. Skróty te są również wyrazem poszukiwania równościowego języka. Świadomie nie ujednoliciłyśmy zapisu, zostawiając różnorodne formy równościowe.

## **Słowo o poszanowaniu praw autorskich**

Przekazując drugie, zmienione, uaktualnione i poprawione wydanie *Edukacji antydyskryminacyjnej. Podręcznika trenerskiego*, chcemy przypomnieć o zasadzie poszanowania wkładu intelektualnego, energetycznego, finansowego i czasowego osób, które przygotowały poszczególne fragmenty publikacji, i wymogu działania zgodnie z prawem. Niestety, doświadczenia związane z pierwszym wydaniem książki pokazały, że wiele osób korzystało z pracy naszej i pozostałych osób autorskich w sposób łamiący prawo, dopuszczając się plagiatu, czyli czynu karalnego. Niezgodnie z prawem „zapożyczane” były całe fragmenty, a nawet rozdziały pierwszego wydania, wychodzące daleko poza ramy cytatu. Rzadko kiedy podawane było ich źródło z przywołaniem nazwisk osób autorskich.

Dlatego przy wznowieniu pragniemy przypomnieć, że plagiat jest kradzieżą i może podlegać karze grzywny, ograniczenia lub pozbawienia wolności do lat trzech. **Korzystanie z niewielkich fragmentów tej, jak i każdej innej publikacji jest dozwolone jedynie na prawie cytatu.** Prawo cytatu jest wyjątkiem od ogólnej zasady prawa autorskiego, zgodnie z którą należy uzyskać zgodę osoby lub osób autorskich na rozpowszechnianie pracy jej/jego/ich autorstwa.

Zgodnie z prawem **wykorzystanie fragmentów dzieła innej osoby jest możliwe tylko w uzasadnionych okolicznościach, w konkretnym celu.** Przestanką do korzystania z fragmentów czyjegoś utworu może być potrzeba wyjaśniania, polemiki, analizy krytycznej czy naukowej lub cel edukacyjny.

Trzeba pamiętać, że posługując się cytatem należy zadbać o jego rozpoznawalność, czyli **oznaczenie zapożyczonego fragmentu w sposób jednoznaczny**, tak aby osoba czytająca nie miała wątpliwości, że ma do czynienia z myślą, pracą i twórczością innej osoby i by wiedziała, kiedy ma do czynienia z fragmentem cytowanym i do kogo należała przytaczana myśl czy przez kogo było zbudowane konkretne zdanie. **Należy zatem za każdym razem podać dane osoby autorskiej oraz źródło cytowanego tekstu.** W innym wypadku dochodzi do naruszenia zasady dozwolonego korzystania z dzieła, co godzi w słuszne interesy twórcy, twórczyni lub twórców pierwotnej publikacji.

Czujemy pewną niezręczność, przypominając tak oczywiste kwestie, ale dotychczasowe doświadczenia pokazują, że jest to konieczne.

Dbajmy o przestrzeganie prawa, również autorskiego, by wspólnie działać na rzecz bardziej sprawiedliwego i godnościowego świata.

# Podziękowania

---

Jest wiele osób, którym chcemy podziękować, nie sposób wymienić wszystkich.

Kierujemy podziękowania do Anki Kowalskiej, koordynatorki Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w Willi Decjusza, która wymyśliła całe przedsięwzięcie i w 2009 roku zaprosiła nas do współpracy, umożliwiając spełnienie wielu zawodowych marzeń. Po kilkunastu latach, widząc, jak ważny i owocny był to projekt, jesteśmy jej nieustająco wdzięczni.

Dziękujemy również uczestniczkom i uczestnikom ATA za wielką pracę, odwagę, wrażliwość, ale przede wszystkim za inspiracje i rozwój trenerski. To była niezwykła przygoda, za co raz jeszcze bardzo Wam dziękujemy. Specjalne podziękowania kierujemy do osób prowadzących zajęcia podczas ATA. Wasze doświadczenie, wspólna praca i wielogodzinne rozmowy pozwoliły znaleźć wiele odpowiedzi, a także zadać szereg nowych pytań, które sprawiają, że praca trenerska może być tak bardzo twórcza.

Chcemy też podziękować oraz podkreślić wkład i pracę osób, których teksty były częścią pierwszego wydania, a nie znalazły się w obecnym wydaniu: Justyna Dąbrowska, Justyna Dubanik, Magdalena Dunaj, Anna Halbersztat, Anna Kowalska, Janina Kubacka, David Sypniewski (projekt okładki), Mirosława Makuchowska, Lena Rogowska, Małgorzata Smolik-Wyczałkowska, Małgorzata Symonowicz, Hanna Zielińska.

Podziękowania kierujemy również do Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, a szczególnie do Małgorzaty Jonczy-Adamskiej, która wpadła na pomysł, by – w ramach nowego projektu TEA – uaktualnić i ponownie wydać ten podręcznik.

Bardzo, bardzo Wam dziękujemy!

Wszystkim osobom czytającym ten podręcznik życzymy inspirującej lektury, zaciekawienia drugim człowiekiem i edukacyjnych sukcesów!

*Maja Branka i Dominika Cieślukowska*

# Edukacja antydyskryminacyjna – wprowadzenie

Maja Branka

*Wskazać piekło, nie znaczy, rzecz jasna, powiedzieć nam cokolwiek o tym, jak z niego ludzi wyrwać ani jak przygasić jego płomień. A jednak umocnienie własnego poczucia i uznanie, jak wiele cierpienia spowodowanego ludzką nikczemnością jest w świecie, który dzielimy z innymi, wydaje się dobrem samym w sobie.*

*Nikt, osiągnąwszy pewien wiek, nie ma prawa do tego rodzaju niewinności, powierzchowności, do tego stopnia ignorancji czy amnezji.*

SUSAN SONTAG

## Podstawowe pojęcia

Edukacja antydyskryminacyjna dynamicznie rozwija się przez ostatnie kilkanaście lat, które upłynęły od pierwszego wydania tego podręcznika. Powstało wiele nowych publikacji, materiałów edukacyjnych czy scenariuszy zajęć. W tym podręczniku – podobnie jak w poprzednim wydaniu – przyjmujemy definicję edukacji antydyskryminacyjnej opracowaną przez osoby członkowskie Towarzystwa 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.

Edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. 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 ekonomiczny. Nierówne traktowanie ze względu na wymienione cechy jest faktem. Edukacja antydyskryminacyjna jest reakcją na ten stan rzeczy<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, praca zbiorowa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, publikacja dostępna online.

Definicja jest szeroka. Mieści różne specjalizacje tematyczne w obrębie całego obszaru, jakim jest edukacja antydyskryminacyjna. Każdy z wymiarów społecznej tożsamości pierwotnej może wyznaczać odrębną specjalizację, a tym samym temat warsztatu. W ujęciu antydyskryminacyjnym ważne jest myślenie interseksjonalne, poszczególne fragmenty naszych tożsamości nie funkcjonują w próżni. Sytuacja społeczna lesbijki, Romki i uchodźczyni z Ukrainy znacząco różni się od sytuacji polskiego geja czy heteroseksualnego mężczyzny z niepełnosprawnością ruchową<sup>2</sup>.

Obok klasycznych warsztatów edukacji antydyskryminacyjnej możemy się też spotkać ze szkoleniami z zarządzania różnorodnością, które łączą podejście antydyskryminacyjne z umiejętnościami zarządzania w biznesie lub planowania polityki społecznej. Zarządzanie różnorodnością to strategia państwowa i/lub instytucjonalna (biznesowa, społeczna), której celem jest nie tylko przeciwdziałanie dyskryminacji, ale przede wszystkim czerpanie z różnorodności w celu osiągnięcia korzyści społecznych i organizacyjnych. W Polsce pojęcie to rozpowszechnione jest głównie w kontekście biznesowym.

Jak wynika z definicji edukacji antydyskryminacyjnej TEA, forma działania nie decyduje o tym, co mieści się w zakresie EA, o ile spełnione są kryteria merytoryczne. W tym podręczniku koncentrujemy się na edukacji antydyskryminacyjnej realizowanej w postaci szkoleń, warsztatów czy treningów. Doceniamy też inne formy. Z kilkoma z nich można się zapoznać w części IV podręcznika. Kiedy piszemy o szkoleniach, warsztatach czy treningach w edukacji antydyskryminacyjnej, mamy na myśli celowe, ustrukturyzowane doświadczenia edukacyjne, które różnią się między sobą celami, formami, metodami i intensywnością projektowanych doświadczeń.

**Szkolenie** może być realizowane różnymi metodami (prezentacja, metody aktywne, wykład), jednakże w zestawieniu z warsztatami i treningami koncentruje się przede wszystkim na przekazaniu wiedzy. Nawet jeżeli w trakcie szkolenia wykorzystywane są metody aktywne, to zasadniczym celem szkoleń nie jest praca na rzecz zmiany świadomości i postaw czy rozwijanie umiejętności, jakkolwiek może być jego efektem.

**Warsztat** realizowany jest metodami aktywnymi, jego głównym celem jest zmiana w obszarze świadomości i wiedzy, identyfikacja stereotypów i uprzedzeń, a także kształcenie umiejętności i kompetencji społecznych w reagowaniu na zjawisko dyskryminacji. Warsztat powinien być wyraźnie strukturalizowany i składać się z konkretnych doświadczeń (ćwiczeń). W trakcie warsztatu osoba prowadząca może uwzględniać procesy i zjawiska grupowe, ale nie bazować na nich.

**Trening** – podobnie jak warsztat – jest realizowany metodami aktywnymi i ma świadomościowo-umiejętnościowe cele, jednak w odróżnieniu od warsztatu (koncentrującym się na identyfikacji mechanizmów społecznych w kontekście grupowym) skupia się bardziej na wglądzie psychologicznym i indywidualnym, doświadczeniu życiowym i osobistym przeżyciu oraz pogłębionej refleksji dotyczącej własnej tożsamości społecznej. Struktura treningu ma być jasno zaplanowana i modyfikowana pod wpływem aktualnych potrzeb osób uczestniczących i zjawisk grupowych. Trening opiera się na procesie grupowym. Jego zasadniczą częścią jest budowanie doświadczeń edukacyjnych uwzględniających uruchomiony w grupie proces. Forma treningowa jest najbardziej wymagającą pod względem kompetencji trenerskich. Oprócz przygotowania merytorycznego oraz warsztatowego (świadomość mechanizmów grupowych) wymaga umiejętności uwzględniania procesu grupowego oraz pracy indywidualnej z osobą uczestniczącą w sytuacji grupowej.

Celem tego podręcznika jest wsparcie i rozwój w prowadzeniu szkoleń i warsztatów.

## Rozumienie kontekstu

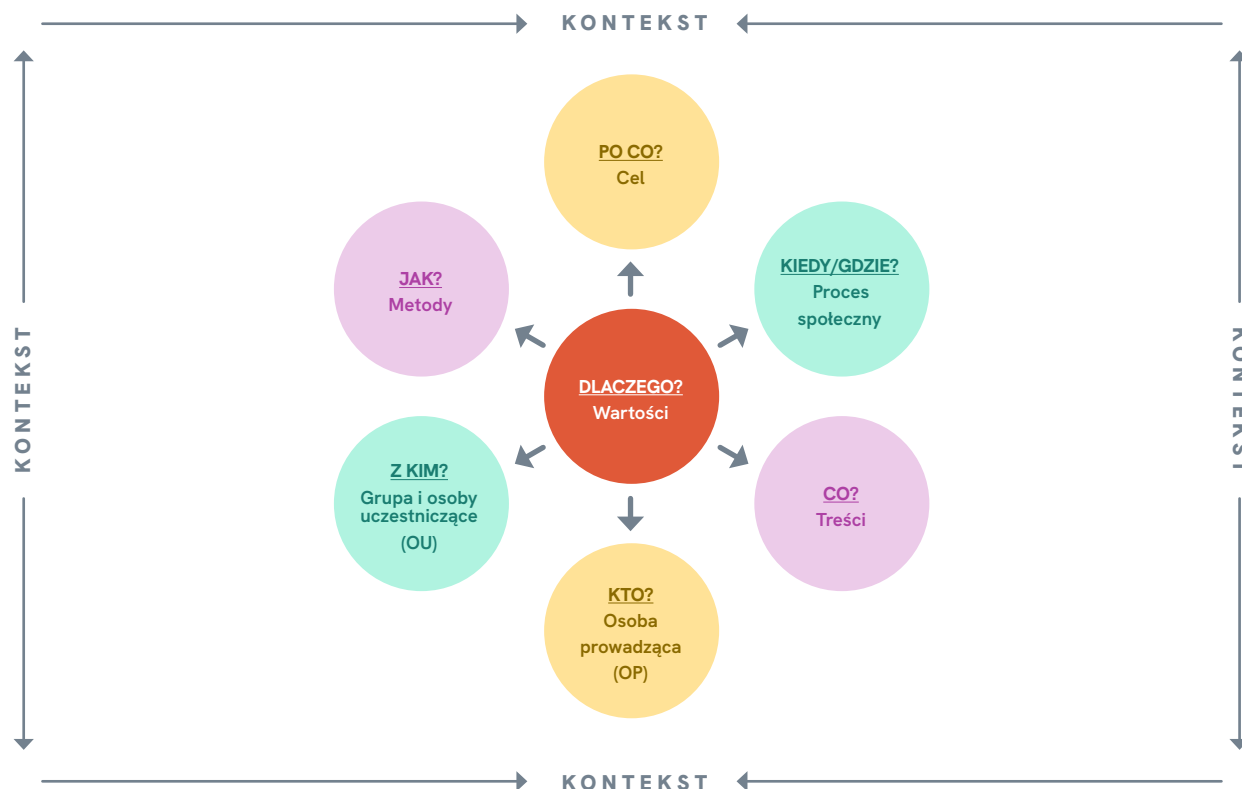
---

Zanim omówimy kompetencje niezbędne osobie prowadzącej do prowadzenia szkoleń i warsztatów, spróbujemy określić i uporządkować zależności pomiędzy różnymi obszarami istniejącymi w ramach sytuacji edukacyjnej.

Podczas prowadzenia warsztatów antydyskryminacyjnych warto uwzględnić zależności między siedmioma obszarami, które wpływają na edukację antydyskryminacyjną i wspólnie tworzą jej kontekst. Chodzi o wartości, proces społeczny, osobę prowadzącą (OP), grupę i osoby uczestniczące (OU), cele, treści oraz formę.

<sup>2</sup> Więcej o interseksjonalności przeczytasz w tekście Joanny Grzymaty-Moszczyńskiej, w części II. tego podręcznika.

Obszary te wzajemnie na siebie wpływają, są współzależne. W celowym działaniu, jakim jest edukacja antydyskryminacyjna, obszarem horyzontalnym są wartości, które powinny być obecne i wpływać na wszystkie pozostałe elementy.



**1. Wartości demokratyczne:** dbałość o wolność i wspólnotę, równość i poszanowanie praw jednostki bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, (nie)pełnosprawność, wiek, płeć, tożsamość psychoseksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny, i jakkolwiek inny stan. A także wartości związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji (współodpowiedzialność i odwaga cywilna) oraz promowaniem równości i różnorodności (sprawiedliwość społeczna, włączanie grup marginalizowanych, troska o wspólnotę).

**2. Cele działania edukacyjnego** wynikają z wartości i koncentrują się na:

- Wiedzy: na temat mechanizmu, przejawów, skali zjawiska i sposobów przeciwdziałania dyskryminacji, a także historii grup dyskryminowanych.
- Postawach: świadomości, wrażliwości, empatii, odpowiedzialności, aktywności.
- Umiejętnościach: reagowania na sytuacje dyskryminacyjne, planowania działań niedyskryminujących i wykluczających.

**3. Proces społeczny:** moment historyczny, który wpływa na tematykę warsztatu i możliwości jego prowadzenia. Rządy sprawowane przez partię antydemokratyczną, sprzeciwiającą się równości i różnorodności, pandemia, wojna w Ukrainie – to tylko kilka bieżących przykładów, które znacząco wpływają na obecność i możliwości realizowania edukacji antydyskryminacyjnej, np. edukacji formalnej, a także na dostęp do publicznych pieniędzy dla równościowych organizacji pozarządowych.

**4. Treści merytoryczne:** jeszcze raz powołamy się na definicję Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, która precyzuje, że 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.

**5. Osoba prowadząca** – świadoma równościowych wartości i posiadająca kompetencje edukacyjne (warsztatowe i merytoryczne) – komunikuje grupie cel edukacyjny i przekazuje treści poprzez określone metody. Osoba prowadząca jest przekazywaniem wartości na dwóch poziomach:

- edukacyjnym – poprzez przekazywane treści,
- modelowania – dbając o spójność między propagowanymi wartościami a obserwowanymi przez grupę zachowaniami i prezentowanymi postawami.

**6. Grupa i osoby uczestniczące:** edukacja antydyskryminacyjna jest dla wszystkich grup i każdej osoby. Myśląc o grupie warsztatowej, należy zastanowić się nad wpływem składu grupy na przebieg warsztatu. Warto wziąć pod uwagę takie parametry jak obecność osób będących przedstawicielami grup mniejszościowych i/lub większościowych oraz zmienne demograficzne i tożsamościowe (płeć, wiek, orientacja seksualna, etniczność itd.). Bardzo ważna jest również motywacja do uczestnictwa (dobrowolnie czy w ramach obowiązków służbowych) oraz nastawienie do tematu, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, w szczególności w obszarze antydyskryminacji, wiedza w temacie warsztatów oraz cele i oczekiwania wobec warsztatu.

**7. Metody:** w praktyczny sposób powinny uwzględniać wartości, dbając o demokratyczny i włączający charakter zajęć, np. poprzez techniki facylitacyjne, zachęcać do dialogu, zapraszać do udziału każdą osobę, dbać o dostępność dla osób z różnymi potrzebami (np. słabowidzących, niedosłyszących, mających trudności w poruszaniu się).

# CZĘŚĆ 1

## Świadomość osoby prowadzącej edukację antydiskryminacyjną

MAJA BRANKA



# 1.1

## Kompetencje merytoryczne i trenerskie

Rola osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną jest niezwykle wymagająca – zarówno pod względem merytoryczno-warsztatowym, jak i etycznym. Podczas warsztatu osoba prowadząca występuje w kilku rolach merytorycznych, czyli:

- roli badacza/badaczki potrzeb,
- roli facylitatora/facylitatorki,
- roli ekspertki/eksperta,
- roli ewaluatora/ewaluatorki.

Omawiamy je w kolejnych rozdziałach tego podręcznika.

W publikacji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe* kompetencje trenerskie osób prowadzących zajęcia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej zostały opisane następująco<sup>3</sup>:

**Przygotowanie zawodowe** – ukończona szkoła trenerska, udział w treningu interpersonalnym i antydyskryminacyjnym, w tym dotyczącym przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć.

### Wiedza i umiejętności:

- wiedza w obszarze, którego dotyczą zajęcia (w tym obowiązkowo wiedza związana z treściami edukacji antydyskryminacyjnej),
- znajomość i umiejętność praktycznego wykorzystania zasad nauczania (w tym przygotowanie programu zajęć),
- umiejętność 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 i zdolność do uwzględnienia go podczas zajęć (w tym znajomość faz procesu grupowego, umiejętność ich rozpoznawania i dostosowania programu zajęć do danej fazy),
- świadomość i umiejętność budowania kontaktu z grupą oraz wchodzenia w relację partnerską z osobami uczestniczącymi,
- zdolności komunikacyjne, w tym umiejętność udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej na poziomie werbalnym i niewerbalnym,
- kompetencje 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 – skuteczne przekazywanie informacji uwzględniające czytelność i logikę wyводу podczas prezentacji,
- świadomość własnego stylu trenerskiego, jego mocnych i słabych stron,
- świadomość wpływu własnej tożsamości na pracę trenerską.

### Postawa:

- otwartość na inne punkty widzenia, inne kultury i zwyczaje,

<sup>3</sup> *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, praca zbiorowa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, publikacja dostępna online.



- uznanie wartości związanych z równością i przeciwdziałaniem dyskryminacji, w tym przyrodzonej godności, wolności i równości oraz szacunku dla różnorodności,
- szacunek dla osób pochodzących z mniejszości narodowych, religijnych, etnicznych i społecznych oraz grup dyskryminowanych.

Phil Clements – brytyjski trener zajmujący się różnorodnością – przeprowadził badania wśród trenerów i trenerek, pytając, jakie umiejętności i cechy są potrzebne, żeby skutecznie prowadzić warsztaty na rzecz równości i różnorodności. W odpowiedziach pojawiły się następujące cechy: odporność, wiara w to, co się robi, siła psychiczna, głębokie rozumienie tematu, pozytywne nastawienie, świadomość własnych ograniczeń, osobiste doświadczenie procesu, szczerłość, wrażliwość na potrzeby innych, brak neutralności w facylitacji, etos, motywacja w temacie, dobre przygotowanie i odpowiednie szkolenie<sup>4</sup>.

Cech związanych z własną postawą, wrażliwością, świadomością czy rozumieniem swoich ograniczeń nie sposób rozwijać jedynie poprzez lekturę podręcznika. Podobnie jest z umiejętnościami trenerskimi. Część kompetencji można zdobyć w szkole trenerskiej. Dobrze wybrać taką, w której programie znajduje się trening interpersonalny – dający wgląd w siebie, w odniesieniu do budowanych relacji grupowych, oraz pokazujący, na czym polega dynamika grupy i proces grupowy. W naszym przekonaniu doświadczenie treningu interpersonalnego jest konieczne w rozwijaniu kompetencji trenerskich. Podobnie myślimy o osobistym udziale w warsztatach czy treningach antydyskryminacyjnych, genderowych, poświęconych wrażliwości kulturowej czy skupiających się na innych wymiarach tożsamości.

Lista kompetencji jest długa i wielowymiarowa. Zachęcamy do refleksji, autodiagnozy i oceny własnych kompetencji za pomocą testu samooceny, który uwzględni specyfikę antydyskryminacyjną i odnosi się do trzech wymiarów kompetencji trenerskich, czyli postawy, wiedzy i umiejętności.

## Kompetencje osoby prowadzącej warsztaty antydyskryminacyjne – test samooceny<sup>5</sup>

Poniższy test pomoże ci ocenić osobistą wrażliwość, umiejętności warsztatowe oraz facylitacyjne, a także poziom wiedzy związanej z przeciwdziałaniem dyskryminacji.

Na skali od 1 do 4 zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi zdaniami.

### Część I – Świadomość i wrażliwość

**1 – zupełnie się nie zgadzam | 2 – nie zgadzam się | 3 – zgadzam się | 4 – całkowicie się zgadzam**

1	Rozumiem znaczenie przykładania dużej wartości do przeciwdziałania dyskryminacji oraz edukacji antydyskryminacyjnej oraz konsekwencje społeczne porażki w tych dziedzinach.
2	Angażuję się i wspieram inicjatywy związane z antydyskryminacją. W swojej pracy uwzględniam cele, które zwiększają zaangażowanie na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji.
3	Mam świadomość wartości, jakimi się posługuję, własnych stereotypów oraz uprzedzeń.
4	Mam świadomość negatywnego wpływu, jaki mają stereotypy oraz etykietowanie na życie jednostek i całych grup społecznych.
5	Mam świadomość własnych różnorodnych tożsamości i jestem w stanie rozpoznać, w jaki sposób kontekst społeczno-kulturowy wpływa na moje interakcje z innymi.

4 Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook. A practical guide to understanding & changing attitudes*, Kogan Page, Londyn i Filadelfia 2006, s.8.

5 Adaptacja: M. Branka, D. Cieślukowska; Tłumaczenie: E. Olczak na podstawie: © LGI MMCP Test Samooceny Trenerskiej.

6	Jestem wrażliwa/wrażliwy na różnorodne tożsamości osób uczestniczących i daję im czas na wyrażenie siebie.
7	Doceniam sposób, w jaki różnorodne grupy wzbogaciły moje doświadczenie życiowe.
8	Czuję się swobodnie w towarzystwie osób należących do grup kulturowo czy społecznie innych niż moja.
9	Umiem rozpoznać swoje przywileje oraz zidentyfikować obszary, w których mam mniejsze szanse.
10	Mam świadomość własnych odczuć związanych z antydyskryminacją oraz osobistych „punktów zapalnych” – zdań i twierdzeń, które wywołują u mnie trudne emocje i zachowania obronne.
11	Potrafię sobie konstruktywnie poradzić ze skutkami „zapalnych” twierdzeń i/lub zachowań.
12	Czuję się przygotowana/przygotowany do prowadzenia rozmów o dyskryminacji i wykluczeniu.
13	Mam świadomość doświadczeń i perspektyw osób z grup mniejszościowych (kulturowych, etnicznych, społecznych) żyjących w moim kraju.
14	Mam świadomość własnych emocji i zachowań. Potrafię je kontrolować.
15	Jestem osobą otwartą, potrafię zrozumieć inne punkty widzenia, zachowania, wartości i cele.
16	Potrafię być elastyczna/elastyczny, akceptuję wieloznaczność, zarówno wśród osób uczestniczących, jak i osób współprowadzących.
17	Mam świadomość przywilejów płynących z roli trenerskiej, nie nadużywam posiadanej władzy.
18	Otwarcie przyznaję się do popełnionych błędów. Potrafię się na nich uczyć.
19	Mam świadomość własnych zasobów i ograniczeń, podejmuję działania na rzecz samorozwoju.
20	Mam świadomość obszarów, w których potrzebuję się rozwijać.
	<b>Suma (max. 80 pkt)</b>

## Część II – Umiejętności trenerskie i facylitacyjne

**1 – zupełnie się nie zgadzam | 2 – nie zgadzam się | 3 – zgadzam się | 4 – całkowicie się zgadzam**

1	Dobieram metody oraz prowadzę warsztaty, biorąc pod uwagę różne style komunikacji i style uczenia się osób uczestniczących.
2	W czasie warsztatu umiejętnie posługuję się pytaniami poprzez: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zadawanie pytań otwartych,</li> <li>▪ inicjowanie dialogu o wartościach, wierzeniach, praktykach i zachowaniach,</li> <li>▪ zapraszanie osób uczestniczących do refleksji, zamiast samodzielnie udzielania odpowiedzi na wszelkie pytania i/lub wątpliwości.</li> </ul>
3	Mam wysokie kompetencje komunikacyjne, potrafię obserwować, co dzieje się w grupie, i jestem w stanie podjąć odpowiednią interwencję.

4		Pomagam grupie w budowaniu wzajemnego zaufania i zrozumienia.
5		Wiem, kiedy mogę okazywać własne emocje, a kiedy je powstrzymać, bo mogą być blokujące dla osób uczestniczących.
6		Jestem empatyczna/empatyczny i potrafię okazać OU wsparcie.
7		Umiem tworzyć dobre relacje z osobami współprowadzącymi. Relacje skupione na wspólnym celu.
8		Dopasowuję szkolenia do specyficznych potrzeb osób uczestniczących.
9		Znam, rozumiem oraz stosuję zasady i metodologię uczenia przez doświadczenie.
10		Wykorzystuję pełne możliwości ćwiczeń warsztatowych, odnosząc je do sytuacji życiowych OU, w różnych kontekstach.
11		Jasno komunikuję pojęcia, ważne informacje oraz różne punkty widzenia.
12		Potrafię mówić o kwestiach związanych z przywilejami oraz uprzedzeniami, radząc sobie z emocjonalnymi reakcjami uczestników.
13		Potrafię rozpoznać i efektywnie pracować z tymi, którzy odczuwają lęk w interakcjach z ludźmi, których doświadczenia życiowe są odmienne.
14		Potrafię modelować równościowe relacje i włączające zachowania.
15		Mam gotowość i kompetencje do reagowania na mikronierówności i inne dyskryminujące zachowania.
16		Umiem przeformułować sytuację konfliktową związaną z tematem szkolenia w kontekst dający dodatkowe możliwości uczenia się.
17		Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje zaprzeczenia, np.: <i>To nie problem ludzi, tu chodzi o osobowość i chęci. Z takim doświadczeniem poradzi sobie wszędzie, bez specjalnego wysiłku, niezależnie od płci/ kultury/pochodzenia.</i>
18		Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje obrony, np.: <i>To my moglibyśmy ich wiele nauczyć; skoro już tu przyjechali, to ich obowiązkiem jest uczenie się naszego języka. Nie potrzebujemy tego wszystkiego na temat płci, bo nie ma żadnych problemów ani dyskryminacji.</i>
19		Umiem interweniować i odpowiadać na reakcje minimalizacji i uniwersalizmu: <i>Kluczem do zrozumienia każdej osoby jest bycie sobą - autentycznym i szczerym, płeć nie ma dużego znaczenia. Ale bądźmy ze sobą naprawdę szczerzy - przecież wiadomo, że te podstawowe ludzkie wartości są uniwersalne.</i>
20		Umiem interweniować i odpowiadać, kiedy wprowadzana jest dezinformacja: <i>Ta cała antydyskryminacja to wymysł urzędników z Unii Europejskiej. Wiadomo, że cała ta równość doprowadzi jedynie do braku poczucia własnej tożsamości i rozpadu rodziny.</i>
		<b>Suma (max. 80 pkt)</b>

## Część III - Wiedza

1 - zupełnie się nie zgadzam | 2 - nie zgadzam się | 3 - zgadzam się | 4 - całkowicie się zgadzam

1	Znam różne teorie i ujęcia tożsamości społecznej, umiem odnieść je do kontekstu edukacji antydyskryminacyjnej.
2	Mam wiedzę z zakresu podstawowych mechanizmów związanych z dynamiką wewnątrz- i międzygrupową (grupy większościowe vs. mniejszościowe).
3	Mam wiedzę dotyczącą stereotypów i uprzedzeń oraz mechanizmów stereotypizacji, autostereotypizacji, zjawiska zagrożenia stereotypem.
4	Umiem wytłumaczyć mechanizm dyskryminacji, pokazać jego przejawy i konsekwencje na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i strukturalnym.
do pkt 5-10	Potrafię wskazać podstawowe obszary dyskryminacji - podać przykłady i dane statystyczne oraz pokazać kontekst prawny - w szczególności ze względu na:
5	a) płeć i tożsamość seksualną/płciową,
6	b) orientację seksualną,
7	c) status ekonomiczno-społeczny,
8	d) stan zdrowia i sprawność,
9	e) etniczność i/lub narodowość,
10	f) wyznanie bądź bezwyznaniowość.
11	Znam historię, daty, potrafię wskazać nazwiska osób, które przyczyniły się do rozwoju ruchów emancypacyjnych i równościowych.
12	Interesuję się tematami związanymi z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Znam sytuację różnorodnych grup społecznych i mniejszościowych oraz ich postulaty.
13	Wiem, na czym polegają mikronierówności, jakie są ich konsekwencje. Potrafię przywołać sposoby reagowania.
14	Znam podstawowe fakty, cele i postulaty polityki równościowej.
15	Potrafię wskazać, gdzie w polskim systemie prawnym istnieje ochrona prawna przed dyskryminacją.
16	Potrafię odróżnić podejście antydyskryminacyjne od zarządzania różnorodnością.
17	Znam aktualne fakty i wydarzenia społeczno-polityczne budujące kontekst edukacji antydyskryminacyjnej.
18	Wiem, na czym polega język równościowy, znam jego przykłady. Umiem podać argumenty stojące za jego używaniem.
19	Znam i potrafię zastosować model Bennettów w praktyce antydyskryminacyjnej.
20	Potrafię podać przykłady przeciwdziałania i reagowania na dyskryminację.
	<b>Suma (max. 80 pkt)</b>

# 1.2 Osoba prowadząca - świadomość i wyzwania roli

Obok kompetencji merytoryczno-warsztatowych u osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną niezwykle ważną jest też świadomość własnej tożsamości, roli i postawy w prowadzeniu zajęć. W tym kontekście specyfika edukacji antydyskryminacyjnej ma ogromne znaczenie. Poruszamy się bowiem po niezwykle wrażliwym terytorium, jakim jest tożsamość – zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Dotyczy to obu stron procesu, osób uczestniczących i Ciebie, jako osoby prowadzącej.

**Kim jesteśmy, w co wierzymy?**

**Które fragmenty naszej tożsamości są (nie)ważne, a które szczególnie wrażliwe?**

**Jakie są nasze doświadczenia w tym zakresie?**

**Czy są to doświadczenia osoby, która przeżywa siebie jako osobę z doświadczeniem bycia częścią grupy większościowej czy mniejszościowej?**

**Jak te doświadczenia wpłynęły na nasze życia, czego nas nauczyły, co nam utrudniły?**

Jak w każdym zawodzie, w którym „pracujemy sobą”, pojawia się szereg konsekwencji i potencjalnych zagrożeń. To wymaga dużej samoświadomości, wglądu, uporządkowania swoich spraw i umiejętności oddzielenia *ja społecznego* od *ja prywatnego*. „Pracując sobą”, stajemy się jednym z narzędzi w procesie. Podobnie jak w innych zawodach pomocowych, choćby roli nauczycielskiej czy ogólnie rozumianej edukacyjnej. To, co wydaje mi się wyjątkowe, to wykorzystywanie własnej tożsamości, często jej najbardziej wrażliwych fragmentów. Dzieje się to na różne sposoby – słuchamy stereotypowych i dyskryminujących wypowiedzi na temat grup, do których sami należymy; słuchamy historii pełnych trudności i przemocy, a część z nich zapewne pokrywa się z tym, co same przeżyłyśmy. Czasami nasza praca polega na dawaniu osobistego świadectwa. Jest jeszcze kontekst polityczny i społeczny. W momencie, w którym szykujemy drugie wydanie podręcznika, w 2023 roku, jest on jawnie wrogi wobec wielu grup mniejszościowych. To nasila poczucie zagrożenia czy doświadczenie stresu mniejszościowego.

Gdy występujemy w roli osoby prowadzącej, oczekiwania wynikające z tego faktu są znacznie większe niż wówczas gdy, słysząc coś, co nam się nie podoba, obraża nas czy nadmiernie obciąża, możemy sobie pozwolić na spontaniczne reakcje. Gdy jesteśmy w tej roli, oczekuje się od nas cierpliwości, empatii, zrozumienia, a przynajmniej podjęcia próby powstrzymania się od emocjonalnych reakcji. Dodatkowo ważne jest, żeby to, co robimy, miało wymiar edukacyjny. To stresujące i mocno obciążające. Można mieć dosyć. Ważne, by umieć rozpoznać moment, w którym to nastąpi. Ta rola, podobnie jak w przypadku innych zawodów pomocowych, naraża nas na różne niekorzystne zjawiska – przede wszystkim na wypalenie zawodowe, ale też „zmęczenie współczuciem” (stan emocjonalnego i fizycznego wyczerpania spowodowany stykaniem się z cudzym cierpieniem) czy „wypalenie reprezentacją” (poczuciem wyczerpania i izolacji wynikające z bycia jedynym reprezentantem grupy mniejszościowej, przedstawicielem danej tożsamości)<sup>6</sup>.

W trakcie trenerskich zajęć antydyskryminacyjnych często rozmawiamy o osobistych granicach zaangażowania. W tych dyskusjach zwykle pada pytanie, czy i na ile należy ujawniać niewidoczną część tożsamości, która jest dla nas ważna, czasem trudna. To ważny osobisty dylemat – czy i w jaki sposób „pracować sobą”, mówić o sobie, swojej historii, doświadczeniach dyskryminacyjnych. Warto szukać w sobie odpowiedzi na te pytania, które na kolejnych etapach pracy mogą być różne.

<sup>6</sup> W kontekście aktywizmu równościowego wątek ten rozwija i udziela wsparcia fundacja RegenerAkcja, która systemowo zajmuje się kwestiami wypalenia aktywistycznego i przeciążeń w zaangażowaniu społecznym. Organizacja założona przez Natalię Saratę, m.in. trenerkę antydyskryminacyjną. Więcej na stronie internetowej organizacji: [www.oddychaj.regenerakcja.pl](http://www.oddychaj.regenerakcja.pl).

Pamiętajmy też, że kiedy decydujemy się na rolę edukacyjną i „pracujemy sobą”, koszty emocjonalne będą nam towarzyszyć nie tylko wtedy, kiedy nasza osobista część tożsamości będzie uruchomiona. Warto uwzględnić, że koszty emocjonalne będą związane z naszą wrażliwością. Przecież nie muszę być lesbijką, żeby poruszały mnie homofobiczne teksty, nie muszę być Żydem, żeby reagować na antysemickie wypowiedzi. Uczymy współodpowiedzialności. Celem edukacji antydyskryminacyjnej jest wzbudzenie wrażliwości, rozumienia i odpowiedzialności za przeciwdziałanie dyskryminacji wobec każdej osoby, nie tylko tej grupy, którą sama/sam reprezentuję.

Za każdym razem podejmujesz decyzję, czy opowiedzenie o sobie, o tym, kim jesteś, jakie jest twoje doświadczenie, wzmocni cele warsztatu, czy wręcz przeciwnie – utrudni sytuację. Czy masz osobistą gotowość mierzyć się dziś z tym tematem? Masz prawo chronić siebie, nie musisz nikomu tłumaczyć, kim jesteś. Chyba że chcesz. Przekaz płynący od osoby prowadzącej jest niezwykle ważny, może wzmocniać lub osłabiać panującą w grupie warsztatowej normę. Nie ma tu jednej prawidłowej odpowiedzi, są różne rozstrzygnięcia, style i podejścia. Ważna jest świadomość i cel. Podejmij własną decyzję.

## Rozwój trenerski

---

Praca trenerska to jeden z tych zawodów, który zaprasza nas do ciągłego rozwoju, przyglądania się sobie i konfrontowania z różnymi swoimi zachowaniami, postawami i cechami. Nawet jeżeli nie mamy na to ochoty, praca z ludźmi, zwłaszcza grupowa, często nas do tego zaprosi. Swój rozwój trenerski możemy wspierać za pomocą:

- pracy samodzielnej – np. autorefleksji, autoewaluacji warsztatów, poszukiwaniu inspiracji w lekturach,
- warsztatów i treningów trenerskich skupiających się na kwestiach merytorycznych, bądź poszczególnych umiejętnościach trenerskich,
- superwizji trenerskiej.

Jednym ze sposobów rozwoju trenerskiego jest autorefleksja. Poniżej znajdziesz kilka pytań, na które warto sobie odpowiedzieć, a także zestaw pytań, które warto sobie stawiać, bezpośrednio po każdym warsztacie.

### Świadomość własnej roli – pytania do autorefleksji

1. Kim jestem – jaka jest moja tożsamość w kontekście warsztatu antydyskryminacyjnego?
2. Jakie są moje najważniejsze wartości?
3. Jaki mam stosunek do poszczególnych grup społecznych? Wobec których mam uprzedzenia, a wobec których pozytywne nastawienie? Potrzeby których grup znam lepiej, a których gorzej?
4. Czego obawiam się podczas warsztatów? Czy jest coś, co może wydarzyć się w trakcie zajęć, co mnie niepokoi? Co mogę z tym zrobić?
5. Jakie są moje zasoby, a jakie ograniczenia w obszarze antydyskryminacji?
6. Czy mam gotowość rozwijania siebie (niezależnie od tego, ile mam lat i jak wiele mam doświadczenia)?
7. Jaka jest moja gotowość do konfrontowania się z tematami i wydarzeniami, które są dla mnie trudne?
8. Czy mam gotowość zaangażować się w obszar, w którym często nie ma jednej prawidłowej odpowiedzi?
9. Co sprawia, że zaczynam wątpić w sens mojego zaangażowania? Co wspierającego mogę sobie wtedy powiedzieć? Czego wtedy potrzebuję?
10. Czy znam granice swojego zaangażowania? Czy wiem, jak zadbać o siebie, by przeciwdziałać negatywnym zjawiskom związanym z tą rolą – zmęczeniu współczuciem, reprezentacją, wypaleniu?

### Pytania do autorefleksji po warsztacie

1. Czy w mojej opinii warsztat odpowiedział na oczekiwania osób uczestniczących? W jakim zakresie? Dlaczego tak? Dlaczego nie?

2. Czy w mojej opinii warsztat zrealizował zakładane cele, w każdym z zakresów (wiedzy, postaw, umiejętności)?
3. Jak ogólnie oceniam warsztat w skali od 6 (b. wysoka) do 1 (niska)?  
 6     5     4     3     2     1
4. Dlaczego? Co bym zmienił\_zmieniła, gdybym miał\_miała prowadzić ten warsztat ponownie?
5. Czy grupa zgłaszała uwagi w trakcie warsztatu? Jakież?
6. Czy podczas warsztatu zdarzyły się sytuację, które były dla mnie wyjątkowo trudne. Jakież? Dlaczego? Jaka była moja reakcja? Czy byłam\_byłem z niej zadowolona\_zadowolony?
7. Najważniejsze refleksje trenerskie po tym doświadczeniu. Czego się nauczyłam\_nauczyłem podczas tego warsztatu?
8. Moje rekomendacje dla siebie:
  - a) w obszarze sposobu prowadzenia zajęć (umiejętności facylitacyjne, prezentacyjne, kontakt z grupą, dostrzeganie i reagowanie na przejawy oporu),
  - b) w obszarze wiedzy i kompetencji merytorycznych,
  - c) w obszarze współpracy z kotrenerką\_kotrenerem,
  - d) inne.

## Superwizja trenerska

Jednym z narzędzi wspierających rozwój warsztatu trenerskiego jest superwizja. „Superwizja to dobrowolny, obustronny proces uczenia się i inspirowania, który ma na celu:

- pomoc przy dokonaniu zmiany w obszarze funkcjonowania w roli zawodowej,
- zwiększenie dobrostanu osób, z którymi pracuje osoba superwizowana,
- kształcenie i rozwój superwizora wewnętrznego, czyli umiejętności emocjonalnego dystansowania się i definiowania trudności w sytuacjach zawodowych,
- stworzenie przestrzeni dla refleksji, rozwoju i zmiany,
- analizę interakcji, która pozwala wychwycić nieproduktywny styl pracy osoby superwizowanej,
- spojrzenie na praktykę z metapoziomu<sup>17</sup>.

Superwizja może mieć wiele form i rodzajów, m.in.:

- superwizja koleżeńska – zakontraktowana sesja informacji zwrotnych pomiędzy osobami współprowadzącymi,
- superwizja grupowa – warsztat superwizyjny poświęcony danemu wątkowi pracy trenerskiej, np. radzeniu sobie w trudnych sytuacjach lub regularnie spotykająca się grupa warsztatowa, której celem jest superwizja pracy trenerskiej osób w niej uczestniczących,
- superwizja indywidualna – prowadzona przez superwizora lub superwizorkę w formie spotkań indywidualnych (superwizja retrospekcyjna) lub kiedy superwizor\_superwizorka uczestniczy w prowadzonych przez nas zajęciach, a następnie udziela nam informacji zwrotnych (superwizja uczestnicząca), jest to zwykle jeden z wymogów w ramach superwizji certyfikacyjnej.

Cele, forma i przebieg superwizji zależą od kontraktu superwizyjnego. Każda osoba ma indywidualny sposób pracy i przekazywania wiedzy, stąd proces superwizyjny jest zindywidualizowany. Kształtuje się go, uwzględniając potrzeby i oczekiwania konkretnej osoby. W superwizji możesz uczestniczyć w różnych momentach swojej pracy trenerskiej, np. wtedy, gdy:

- chcesz przyjrzeć się całościowo swojej pracy, relacjom, jakie budujesz, własnemu stylowi trenerskiemu, jego zasobom i ograniczeniom,

<sup>17</sup> Teresa Worobiej, *Superwizja w pracy trenera* [w:] Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 135.



- chcesz przyjrzeć się trudnej sytuacji warsztatowej, by zyskać wgląd na temat potencjalnych przyczyn, rozumienia takich sytuacji, własnych zasobów i ograniczeń, by móc się lepiej przygotować na podobne sytuacje w przyszłości,
- przygotowujesz się do trudnego warsztatu – masz dylematy etyczne, duże obawy co do przebiegu warsztatu, własnej roli czy tego, jak sobie poradzić w konkretnych sytuacjach,
- szukasz wsparcia i informacji zwrotnej w określonych obszarach warsztatowych, takich jak rozumienie procesu grupowego, interwencje w sytuacjach oporu, metodologia i stosowane metody – np. omawianie ćwiczeń, radzenie sobie z trudnymi emocjami własnymi lub osób uczestniczących itd.,
- starasz się o certyfikat jakości szkoleń i potrzebujesz rekomendacji od superwizora\_superwizorki z listy superwizorów konkretnej organizacji<sup>8</sup>.

Superwizja zaczyna się zwykle od określenia oczekiwań, potrzeb i celów, a także ram organizacyjno-formalnych (zasady pracy, częstotliwość i długość spotkań, kwestii finansowych).

Przykładowe pytania, jakie możesz zadać superwizorce\_superwizorowi podczas pierwszej rozmowy:

- W jaki sposób pracujesz, jak zwykle wyglądają spotkania superwizyjne?
- Jak mogę przygotować się do superwizji?
- Czy będą zadania pomiędzy sesjami (np. pisemna refleksja kilka dni po spotkaniu, praca z konkretnym pytaniem pomiędzy sesjami)?
- Czy na spotkania mam przynosić jakieś materiały, np. programy szkoleń, materiały szkoleniowe, ankiety ewaluacyjne?
- Czy i w jaki sposób mogę się z tobą kontaktować w razie pilnej potrzeby?
- Co się dzieje wówczas, kiedy się nie zgadzamy, mamy odmienne zdania?<sup>9</sup>

Superwizja jest ważnym narzędziem rozwoju trenerskiego, proces ten pozwala na dostrzeżenie nowych perspektyw, wymiarów swojej pracy. To lustro, które pozwala się przyjrzeć różnym aspektom funkcjonowania w roli trenerskiej. Warto korzystać z tej możliwości.

8 Obecnie certyfikacja trenerska możliwa jest m.in. w Polskim Towarzystwie Psychologicznym (PTP) oraz Stowarzyszeniu Trenerów Organizacji Pozarządowych (STOP).

9 Teresa Worobiej, op.cit., s. 141-142.



# 1.3 Wyzwania etyczne

Obok obowiązków merytoryczno-warsztatowych, które są wspólne dla wszystkich osób szkolących, rolą osoby prowadzącej zajmującej się przeciwdziałaniem dyskryminacji jest też modelowanie równościowych postaw i zachowań, między innymi poprzez reagowanie na przejawy dyskryminacji. Inaczej mówiąc, zajmując się edukacją antydyskryminacyjną, warto nie tylko wyznawać równościowe wartości, ale przede wszystkim, być osobą aktywnie wdrażającą je w życie.

Jak czytamy w dokumencie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej:

„Osoby prowadzące edukację antydyskryminacyjną w szczególny sposób dbają o spójność pomiędzy podejmowanymi działaniami a swoją postawą, stale i świadomie dążąc do rozwoju osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych. Osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną głęboko wierzą w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi, bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny, i jakikolwiek inny stan”<sup>10</sup>.

Prowadzenie warsztatów i treningów to praca z ludźmi, często związana z oddziaływaniem na sposób myślenia i zachowania tych osób. Z tego powodu, do zadań trenerskich należy szczególna dbałość o przestrzeganie zasad etycznych w swoim postępowaniu. Osoba prowadząca warsztaty antydyskryminacyjne wielokrotnie staje przed dylematami i wyzwaniami, nie tylko interpersonalnymi czy trenerskimi, ale także etycznymi.

Wskazówki do tego, jak rozwiązywać dylematy etyczne, ujęte są w kodeksach etycznych organizacji zrzeszających trenerów i trenerki, takich jak Polskie Towarzystwo Psychologiczne czy Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych. Poniżej prezentujemy Kodeks Etyczny TEA, które odwołuje się nie tylko do roli trenerskiej, ale uwzględnia również specyfikę antydyskryminacji.

## Kodeks Etyczny Członków i Członkiń Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej

### Preambuła

My, członkowie i członkinie Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, kierując się wspólnotą wartości i celów, świadomi i świadome wagi podejmowanych przez nas działań na rzecz równości i różnorodności, dobrowolnie przyjmujemy niniejszy Kodeks Etyczny i zobowiązujemy się do wypełniania jego postanowień.

Głęboko wierzymy w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi, bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny, i jakikolwiek inny stan.

Mamy świadomość szczególnej odpowiedzialności wynikającej ze specyfiki prowadzonej przez nas działalności z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności. Dlatego, w ramach tej działalności, kierujemy się następującymi zasadami:

### Zasady ogólne:

1. Jesteśmy świadomi i świadome, że jako osoby podejmujące działania edukacyjne na rzecz równości i różnorodności swoją postawą dajemy świadectwo wartościom moralnym leżącym u podstaw naszej pracy. Dlatego, stale i świadomie, dążymy do rozwoju swojej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych.

10 Kodeks etyczny TEA, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2009.

2. Dbamy o rozwój i wzrost naszych kompetencji osobistych oraz zawodowych w obszarze wiedzy i umiejętności, aby zapewnić najwyższy poziom działaniom w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności. Rozwijając nasze kompetencje, uwzględniamy aktualny poziom wiedzy z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz metod edukacyjnych, w tym metod i technik trenerskich.
3. Regularnie sprawdzamy poziom swoich umiejętności oraz jakość realizowanej przez siebie działalności edukacyjnej.
4. Mamy świadomość swoich kompetencji. Podejmujemy się zadań adekwatnych do naszej wiedzy i umiejętności oraz możliwości psychofizycznych. Przedstawiamy zgodnie z prawdą swoje wykształcenie, kompetencje i doświadczenie zawodowe.
5. Przyczyniamy się do rozwoju wiedzy z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, w szczególności poprzez rozwój metod i narzędzi edukacji antydyskryminacyjnej na rzecz równości i różnorodności.
6. Dzielimy się własnym dorobkiem z członkami i członkiniami Towarzystwa, między innymi poprzez uczestnictwo w pracach zespołowych nad materiałami edukacyjnymi i inne działania, w sposób nierodzący sprzeczności z poczuciem ochrony własnych praw autorskich. Respektujemy prawa autorskie i pokrewne. Zawsze powołujemy się na źródła wykorzystywanych materiałów i metod.
7. Wszystkie opinie wydawane przez Towarzystwo formułujemy na podstawie rzetelnej wiedzy. W podejmowanych działaniach dążymy do zachowania niezależności. Występując jako członkowie i członkinie Towarzystwa, nie popieramy żadnego ugrupowania politycznego.
8. Członek/członkini Towarzystwa pełniący/pełniąca funkcję w partii politycznej w przypadku objęcia funkcji w Zarządzie Towarzystwa lub Komisji Rewizyjnej Towarzystwa jest zobowiązany/zobowiązana do zawieszenia swojej działalności w partii politycznej.
9. W przypadku konfliktu interesów między członkiem/członkinią Towarzystwa a Towarzystwem, wynikającym z interesów o charakterze prywatnym lub związanych z członkostwem w innych organizacjach i/lub pełnieniem innych funkcji, członek lub członkini niezwłocznie informuje o istniejącym konflikcie i, we współpracy z Zarządem Towarzystwa, podejmuje działania mające na celu rozwiązanie go.
10. We wzajemnych relacjach, jako członkowie i członkinie Towarzystwa, kierujemy się zasadą szacunku. Tworzymy społeczność wolną od dyskryminacji i przemocy.
11. Wzajemna ocena pracy czy działalności członków i członkiń Towarzystwa ma charakter informacji zwrotnej.
12. Dbając o budowanie zaufania do Towarzystwa, powstrzymujemy się od wydawania deprecjonujących ocen dotyczących innych członkiń/członków w obecności osób postronnych.
13. Stwierdzając odstępstwo od Kodeksu Etycznego ze strony któregośkolwiek z członków lub członkiń Towarzystwa, reagujemy na zaistniałą sytuację i podejmujemy adekwatne działania naprawcze.

## CZĘŚĆ 2

# Edukacja antydiskryminacyjna: wiedza

DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA

*Zło na świecie płynie niemal zawsze z niewiedzy.*

ALBERT CAMUS

**Czego możemy dowiedzieć się o stereotypach, uprzedzeniach i dyskryminacji?**

**Jak to działa i jak się przejawia w codziennym życiu?**

**Czy z tą dyskryminacją to aby nie przesada?**

**Czy dowiem się czegoś, czego jeszcze nie wiem?**

**Czy te zagadnienia są na tyle szerokie, by zajmować się nimi aż dwa dni?**

Założmy, że właśnie rozpoczynasz prowadzenie warsztatu antydyskryminacyjnego. Podstawowe oczekiwania osób uczestniczących dotyczą kwestii merytorycznych i tematów poruszanych w trakcie zajęć. Osoby uczestniczące, już na samym początku warsztatu, pytają, czym właściwie jest dyskryminacja i antydyskryminacja? Te pojęcia funkcjonują w języku potocznym. Część OU może się zastanawiać, czy można na ten temat wiele więcej powiedzieć. A jednak! W tym rozdziale zaprezentuję temat z różnych stron, sygnalizując najważniejsze wątki merytoryczne, jakie powinny się pojawić na zajęciach antydyskryminacyjnych. Autorki podręcznika zastrzegają, że nie było możliwe zgłębienie tych kwestii w stopniu, jaki byłby dla wszystkich satysfakcjonujący. Temat jest nader szeroki i wielowątkowy. Zachęcamy do dalszych poszukiwań merytorycznych, zgłębienia tematu na własną rękę i układania własnej narracji w oparciu o rzetelne materiały.

Podstawowe treści warsztatu antydyskryminacyjnego – stereotypy, uprzedzenia i zjawisko dyskryminacji wiążą się z szeregiem innych zagadnień, takich jak tożsamość w kontekście dyskryminacji, mikroprzekazy, język wykluczający i równościowy. One również zostaną rozwinięte w tym rozdziale. Osią porządkującą treść będzie struktura warsztatu antydyskryminacyjnego zaproponowana w klasycznym podręczniku *Antydyskryminacja*<sup>11</sup>, gdyż odpowiada trzem głównym obszarom uczenia się: (1) rozbudzaniu świadomości, (2) zdobywaniu, rozszerzaniu i porządkowaniu wiedzy oraz (3) ćwiczeniu umiejętności i nabywaniu kompetencji. W rozdziale omówione zostaną wątki, które są najbardziej nośne, ciekawe, potrzebne, intrygujące czy kontrowersyjne na warsztatach antydyskryminacyjnych. Dobór, jak i ujęcie tematów są zatem subiektywne.

11 Izabela Podsiadło-Dacewicz (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.

# 2.1 Tożsamość społeczna

*Chociaż coraz trudniej jest być pewnym tego, kim lub czym się jest, życie społeczne toczy się dalej. (...)*

*Próby zdefiniowania lub opisanie siebie w sposób nieuchronny wynikają z perspektywy, a różne perspektywy mają różne następstwa dla tego, jak traktowana jest dana osoba.*

KENNETH J. GERGEN, NASYCONE JA

Rozdział ten zaczynam od tematu, który, sądząc z wielu rozmów i obserwacji, część osób prowadzących warsztaty antydyskryminacyjne zupełnie pomija lub ogranicza do minimum (choćby do ćwiczenia „Opowieść o imionach” zaproponowanego w podręczniku *Antydyskryminacja* – a pełniącego przy okazji funkcję integracyjną). Psychologiczne, jak często się je błędnie kojarzy, dywagacje na temat postrzegania siebie i tożsamości społecznej nie bardzo się bowiem łączą z głównym przekazem i zagadnieniami, do których – odpowiadając na oczekiwania osób uczestniczących – pośpiesznie dążą osoby prowadzące. Niemniej, w tym podręczniku poświęcimy tożsamości sporo miejsca, pokazując, jak ważnym jest zagadnieniem, również w kontekście antydyskryminacji.

## Tożsamość osobista i grupowa

Tożsamość to wszelkie odpowiedzi, jakich człowiek może udzielić sobie lub innym, na jedno z podstawowych, często niełatwych, pytań: „Kim jestem?”. Z jednej strony, jest to koncepcja budowania siebie na podstawie przekonań, opinii i sądów, ale także wyobrażeń na własny temat<sup>12</sup>. Z drugiej strony, jest to proces psychologiczny oparty na samoświadomości funkcjonowania w relacji z innymi osobami i grupami, takimi jak rodzina, przyjaciele, naród, grupa kulturowa czy inne wyróżnialne grupy, wśród których musimy umieć się odnaleźć. Tożsamość jest więc sumą wszystkich społecznych identyfikacji, z jakich korzysta człowiek przy opisywaniu siebie<sup>13</sup>. Mówimy zatem o dwóch rodzajach tożsamości: indywidualnej, zwanej też osobistą, i społecznej, inaczej grupowej.

Tożsamość indywidualną charakteryzuje tendencja **do odróżniania się od innych, samookreślenia, niepowtarzalności, wyjątkowości i tzw. „bycia sobą”**. W tym kontekście unikalność i cechy indywidualne są podkreślane i rozwijane, a człowiek zgłębia koncepcję własnej wyjątkowości. Kluczowym pytaniem może tu być: „Kim jestem, w odróżnieniu od wszystkich innych ludzi?”<sup>14</sup>.

Tożsamość indywidualna:

- daje wizję własnej osoby (zbiór wyobrażeń na swój temat, uczuć, sądów, doświadczeń),
- kształtuje świadomość trwania i pozostawiania spójną spójnym w zmieniającej się rzeczywistości,
- stwarza możliwość samorealizacji, jest podstawą stawianych sobie celów i wybierania sposobów ich realizacji.

12 Jerzy Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Transhumana, Białystok 1995, s. 68.

13 John Turner, *Discovering the social groups: A self-categorization theory*, Basil Blackwell, New York 1987.

14 Maria Jarymowicz, Anna Szuster, *Uprzedzenia, wrogość czy harmonia społeczna?*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2021, s. 160.

Konstruowanie swojego „ja” zachodzi jednak w kontekście wyznaczonym przez kulturę, normy i wartości poszczególnych grup oraz większych zbiorowości, do których się przynależy.

U podstaw tożsamości grupowej leży poczucie przynależności, bycia członkiem\_członkinią grupy, wspólnoty z innymi, podzielenia pewnych cech, pod względem których jest się podobnym(-ą) do innych. Budując tę tożsamość, człowiek zadaje sobie pytanie: „Kim jestem jako istota społeczna?<sup>15</sup>” i „Co mnie łączy z innymi?”. Bazując na takich teoriach jak *społeczna teoria tożsamości* czy *teoria społecznej kategoryzacji*<sup>16</sup>, po które warto sięgać na warsztatach antydyskryminacyjnych, uznano, że podobieństwa pomiędzy obrazem siebie a grupą są podstawą tworzenia spójnych grup. Idąc dalej, społeczne kategoryzowanie<sup>17</sup> podkreśla, że ludzie najpierw myślą o sobie jako o członkach\_członkiniach grupy, dopiero później opisują siebie jako jednostki. Podstawą grupy jest z jednej strony poczucie przynależności do niej, z drugiej – granice wobec innych grup.

Tożsamość grupowa zapewnia jednostce szereg korzyści, w tym:

- świadomość uczestnictwa w grupach społecznych,
- poczucie przynależności i akceptacji,
- solidarność i wsparcie w trudnej sytuacji,
- intymność i bezpieczeństwo w relacjach społecznych,
- przewidywalność zachowań innych w kontaktach z nieznanymi osobami.

## Tożsamość osobista i grupowa a różnice kulturowe

Każda osoba może posiadać kilka tożsamości i jednocześnie należeć do kilku grup, z którymi się identyfikuje bądź jest identyfikowana. Jednakże warto pamiętać, że waga tożsamości osobistej i grupowej może być różna dla osób pochodzących z odmiennych kultur. W nauce podjęto ten temat, opisując koncepcje *ja niezależnego* i *ja współzależnego*<sup>18</sup>. Pierwsza jest znacznie częściej stosowana do opisu osób zachodniego kręgu kulturowego, druga jest charakterystyczna dla kultur szeroko rozumianej Azji Wschodniej. Terminy te wprowadzili: amerykańska badaczka Hazel Rose Markus i japoński naukowiec Shinobu Kitayama. *Podstawy filozoficzne ja niezależnego to spuścizna liberalizmu, Oświecenia oraz etyki protestanckiej. Zgodnie z nimi idea wolności osobistych, wolności wyboru i odpowiedzialności, a także poleganie na systemie prawa i sądownictwa, które przekazywane są na drodze socjalizacji, tworzą wiarę w pozytywną odrębność własnego ja, poczucie sprawczości i kontroli oraz osobistą inicjatywę. Ja niezależne będzie motywowało do uznania tożsamości osobistej jako nadrzędnej, a dążenie do posiadania dobrego obrazu siebie będzie w tych kulturach oznaczało budowanie poczucia własnej wartości, koncentrację na sobie i swojej unikalności. Filozofia ja współzależnego wywodzi się z kolei z klasycznych tekstów o konfucjańskich powinnościach, taoistycznej harmonii i współzależności oraz buddyjskich przekazach na temat współczucia. Podkreślana jest w nich orientacja na innych ludzi jako źródło informacji i oceny siebie, punkt odniesienia do porównań oraz wzorców do naśladowania. Zachowania, normy, wartości charakterystyczne dla kultur ja współzależnego będą znacznie bardziej zakorzenione w tożsamości społecznej opartej na podobieństwach. Pozytywny wizerunek siebie będzie definiowany przez przynależność do innych grup (często przede wszystkim rodziny) i stopień podporządkowania się oczekiwaniom wysuwanych przez te grupy.*

Ponieważ grupy społeczne i kategoryzowanie są podstawą stereotypizacji – tożsamość społeczna jest ważnym tematem stanowiącym podstawy do omawiania dyskryminacji i różnorodności. Ważnymi aspektami związanymi z tożsamością grupową w kontekście tematu (anty)dyskryminacji mogą być, m.in.: język danej grupy, podporządkowanie normom obowiązującym w grupie, utrzymywanie więzi emocjonalnych z grupą, spójność między jej członkami\_członkiniami.

15 Ibidem, s. 160.

16 Za: Daan van Knippenberg, S. Alexander Haslam, Michael J. Platow, *Unity Through Diversity: Value-in-Diversity Beliefs, Work Group Diversity, and Group Identification*, „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” Vol. 11, No. 3, American Psychological Association 2007, s. 207-222.

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

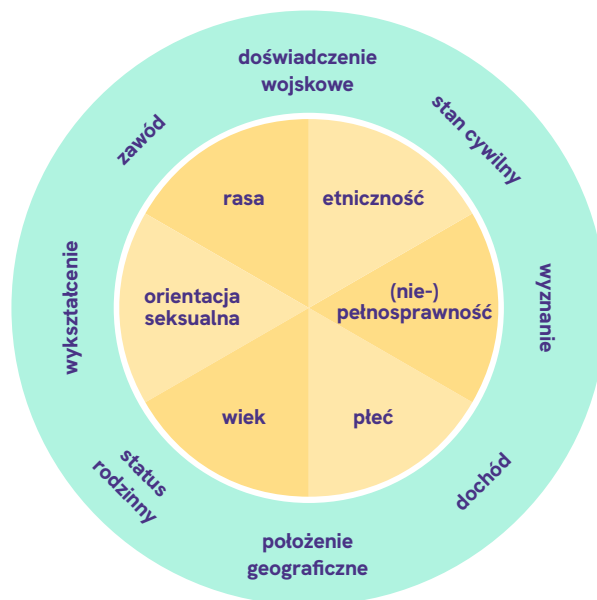
18 Szerzej opisana w: Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 218.



## Tożsamość pierwotna i wtórna

Drugą koncepcją tożsamości, szeroko używaną w kontekście antydyskryminacji i zarządzania różnorodnością, jest idea oglądania siebie na tle grup społecznych w perspektywie *koła różnorodności*.

Koło różnorodności (z ang. *Diversity Wheel*) – to narzędzie powołane do życia przez Marilyn Loden i Judy Rosener w 1991 roku w książce *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*<sup>19</sup>. Koło ilustruje złożoność tożsamości i społecznych identyfikacji, które mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania jednostki z samym/samą sobą, a także, czy przede wszystkim, w domu, miejscu pracy, organizacji lub szerzej – w społeczeństwie.



Prototyp Koła Różnorodności, za: Loden i Rosener, 1991

Klasyczny model składa się z dwóch kręgów. Wewnętrzny krąg jest podzielony na sześć elementów i odpowiada poszczególnym identyfikacjom społecznym, czyli rasie, etniczności, wiekowi, płci, fizycznym zdolnościom/możliwościom i orientacji psychoseksualnej. Zewnętrzny krąg odzwierciedla takie elementy tożsamości jak zawód, dochód, status matrymonialny, doświadczenie wojskowe, wierzenia religijne, położenie geograficzne, status rodzicielski i wykształcenie.

Koło zostało przedstawione w momencie, gdy toczyła się zagorzata dyskusja nad tym, co wpływa na sposób zachowania i wydajność w miejscu pracy. W tym czasie, jak piszą autorki, wiele osób chciało minimalizować wpływ takich części tożsamości jak rasa czy płeć i wolano skupić się np. na wymiarze zróżnicowania stylów myślenia. Loden stała na stanowisku, że różne ważne wymiary różnorodności nie powinny być pomijane w dyskusjach. Autorka podkreśla, że chciała stworzyć model, który nawet jeśli pokazuje tożsamość w sposób uproszczony, to odnosi się do takich kategorii, które mogą być z jednej strony ważne dla jednostki, a z drugiej – podatne na stereotypy. Loden postanowiła podkreślić cechy, które często prowadzą do frustracji i konfliktów, gdy nie są rozumiane lub uznawane. Jej zamiarem było stworzenie modelu wzmacniającego i zapraszającego do dyskusji. Chciała, by można było powołać się na koło, mówiąc: „Chcę porozmawiać o rasie i wpływie, jaki ma ona na moje możliwości w tej organizacji”, a także by kobiety mogły mówić o tym, jaki wpływ ma postrzeganie ich przez pryzmat płci, jakie mają możliwości i ograniczenia w stosunku do osób innej płci, czy są słyszane w organizacji. „Dyskusje na temat różnorodności polegają, tak naprawdę, na zrozumieniu naszej tożsamości społecznej, uznaniu tego, co jest ważne i nauczaniu się integracji tej różnorodności w społeczeństwie, aby żadna podgrupa nie czuła się wykluczona lub opuszczona” – pisze Loden<sup>20</sup>.

19 Marilyn Loden, Judy Rosener, *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*, McGraw-hill Burr Ridge, Illinois 1991.

20 Kimberley Lou, Barbara Dean, SIGNS OF CHANGE. Global Diversity Puts New Spin on Loden's Diversity Wheel, za: [www.loden.com/Web\\_Stuff/Articles\\_-\\_Videos\\_-\\_Survey/Entries/2010/9/3\\_Global\\_Diversity\\_Puts\\_New\\_Spin\\_on\\_Lodens\\_Diversity\\_Wheel.html/](http://www.loden.com/Web_Stuff/Articles_-_Videos_-_Survey/Entries/2010/9/3_Global_Diversity_Puts_New_Spin_on_Lodens_Diversity_Wheel.html/) [dostęp: 22.04.2023].

Koło składa się z tego, co autorka nazwała pierwotnym lub rdzeniowym i drugorzędym wymiarem różnorodności. Takie rozróżnienie pozwala dostrzec wielowymiarowość tożsamości oraz jej ważne cechy: zmienność *versus* stałość czy wrodzoność *versus* nabywalność.

### **Tożsamość pierwotna**

to przynależności, z którymi się rodzimy bądź które nabywamy we wczesnym dzieciństwie. Utrzymują się one przez całe życie, są trudne do kontrolowania i samodzielnej zmiany przez osobę, którą wyróżniają. Składają się na nią elementy w wewnętrznym kręgu.

### **Tożsamość wtórna**

czyli przynależności nabywane przez jednostkę w trakcie jej życia podlegają zmianie, są bardziej kontrolowane, częściej zależne od indywidualnego wyboru jednostki. Należą do niej elementy w zewnętrznym kręgu.

Każdy z wymienionych elementów dodaje złożoności ludzkim tożsamościom, które poprzez dynamiczne interakcje, jakie między nimi zachodzą, kształtują nie tylko obraz siebie, własne wartości czy styl życia, ale także silnie determinują życiowe, edukacyjne, zawodowe możliwości i ograniczenia. To, kim jesteśmy i jak siebie widzimy, nie zawsze jest zgodne z tym, jak widzą i traktują nas inni. Nasze własne koło tożsamości może znacznie się różnić od koła, które stworzyłaby dla nas osoba bliska, ktoś z rodziny, grupy przyjaciół, koleżanka/kolega z pracy, szef(-owa), urzędnik(-czka) lub osoba, która ledwo nas zna. Powyższe kategorie (szczególnie pierwotne) dzielą ludzi na poszczególne grupy społeczne funkcjonujące w asymetrycznych relacjach, którym przypisane są przywileje bądź opresja. Każdy z komponentów koła różnorodności determinuje to, jak człowiek jest postrzegany i traktowany przez innych.

W miarę popularyzowania się koncepcji koła różnorodności i kolejnych do niej odwołań, wzbogacono ją o różnorodne elementy, jak chociażby te związane z zawodem (staż pracy, stanowisko, branża), językiem (pierwszy, zwany „ojczystym”, i tzw. „obce”), stylem pracy, życia, komunikowania się z innymi, hobby i zainteresowaniami. Zależnie od kontekstu kulturowego dodawano także, na przykład, kolejność urodzenia czy narodowość, zmieniano też położenie niektórych aspektów, jak chociażby religii, która w wielu krajach definiowana jest jako pierwotna. W niektórych wizualizacjach koła, w samym jego jądrze, umieszczano OSOBOWOŚĆ, czyli „złożoną mieszankę postaw, przekonań, kompetencji”<sup>21</sup>, niezwiązaną z identyfikacją z grupami społecznymi. W ten sposób zmodyfikowana koncepcja koła różnorodności nawiązuje do lalek-matrioszek, włożonych jedna w drugą. W samym centrum mamy osobowość, w kręgu drugim tożsamość pierwotną, w trzecim pokazujemy przykłady przynależności wtórnych. Kolejny krąg może podkreślać i uszczegóławiać elementy tożsamości wtórnych, które są ważne dla danego kontekstu. I tak, na użytek szkoleń w firmach czy instytucjach rynku pracy, do koła różnorodności dodaje się koło uwzględniające „tożsamość organizacyjną”, w którym umieszcza się dodatkowy krąg z kategoriami ważnymi dla życia zawodowego (branża, funkcja, stanowisko, udział w związkach zawodowych, staż pracy, zarobki, motywacja do pracy itp.). Pracując z instytucjami edukacyjnymi, z tożsamości wtórnej można wyodrębnić w oddzielnym okręgu elementy „tożsamości edukacyjnej”, takie jak dziedzina naukowa/prowadzony przedmiot, zawód, funkcja społeczna, stopień awansu zawodowego, rodzaj placówki, staż pracy itp.

Wiele osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną posługuje się tym modelem do pokazania podstaw nierówności społecznych. Allan Johnson<sup>22</sup> stanowczo stwierdza, że powyższe kategorie nie odzwierciedlają prawdziwej tożsamości jednostki, jej myśli, uczuć czy aspiracji. Ilustrują one natomiast to, na co zwraca uwagę społeczeństwo. I taki był główny cel pierwotnego koła. Loden zależało, by rozpocząć dzięki niemu dyskusję nad ważnymi różnicami grupowymi, które nie tylko kształtują oczekiwania wobec poszczególnych grup i osób z nich się wywodzących, ale także są podatne na stereotypy i sprzyjają dyskryminacji. Autorka zapraszała do modyfikowania koła na swoje potrzeby, była niezwykle zainteresowana

21 G. Vittorio Caprara, Daniel Cervone (2000), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.) *Zrozumieć zagładę*. Społeczna psychologia Holokaustu, PWN, Warszawa 2009, s. 302.

22 Allan Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, McGraw-Hill, New York 2006.



tym, jak model może być reinterpretowany w różnych kontekstach, szczególnie kulturowych. Przestrzegano jednak, że dodawanie niektórych aspektów (takich jak np. hobby/pasje) do koła różnorodności, może osłabić ważne różnice. „Te kategorie nie są w tej samej lidze, co takie parametry, jak status rodzinny czy doświadczenie wojskowe”<sup>23</sup>. Autorka zastanawiała się, czy koło różnorodności może być narzędziem otwierającym dyskusje nad ważnymi kwestiami w różnych częściach świata. Pozostawiała jako kwestię otwartą to, jak się do niego odniosą osoby w różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Zasadne wydają się też pytania, czy jest i będzie to concept sprawdzający się na przestrzeni czasu, jak długo może być aktualny, jak będą się kształtowały bieżące debaty i rozważania na temat tożsamości, grup, statusu w społeczeństwie, instytucjach i relacjach.

Zdaje się, że obecnie, ponad 30 lat od zaprezentowania tego narzędzia, może być ono nadal użyteczne w wielu kontekstach, na warsztatach antydyskryminacyjnych. Każda osoba prowadząca powinna jednak, w zgodzie z celami warsztatu, dopasowywać i modyfikować jego zawartość, pamiętając o przesłaniach i założeniach autorki, które pozostają w mocy, jako podstawa refleksji antydyskryminacyjnej nad tożsamością.

W kontekście antydyskryminacyjnym ważne jest zestawienie siły autoidentyfikacji, opierającej się na tym, że sami decydujemy o identyfikacji z tą czy inną grupą, z tym, jak postrzegają i identyfikują nas inni. Na warsztatach antydyskryminacyjnych należy podkreślać, na przykład na podstawie biografii osób reprezentujących grupy mniejszościowe, że nawet bardzo silnie wykształcone tożsamości indywidualne, oparte na unikalnych kompetencjach i cechach, choć bardzo ważne, mogą mieć ograniczony wpływ na funkcjonowanie tych osób w społeczeństwie. Odpowiedzialność za to, jak zostanie potraktowana dana osoba, leży po stronie każdego/każdej z nas, ale systemy, w jakich żyjemy, kształtują kontekst, np. w patriarchalnym społeczeństwie kobietom, lesbijkom i gejom oraz osobom transpłciowym jest w wielu sytuacjach trudniej niż heteroseksualnym mężczyznom.

Warty podkreślenia jest także – coraz częściej spotykany w naukach społecznych – pogląd mówiący o tym, że tradycyjne kategorie (auto)identyfikacji się rozpadają. Wiele osób eksperckich pokazuje<sup>24</sup>, że założenia o biologicznej podstawie różnic, na przykład płciowych, wzmacniane przez istniejącą strukturę władzy, szkodzą przede wszystkim tożsamościom osób transpłciowych, ale też interesom kobiet. Powinny być one poddawane krytycznemu oglądowi i/lub przekonstruowane. Podobnie „podejrzane” są kategorie „rasy”, wieku, religii i narodowości (patrz rozdział o „-izmach”). W ramach patriarchalnego (i każdego innego, np. heteronormatywnego, etnocentrycznego, nacjonalistycznego) systemu kształtowane są przekazy kulturowe, socjalizacyjne, edukacyjne i inne dotyczące tego, kim się jest, co powinno się robić, a czego nie, jakie są oczekiwania względem konkretnych jednostek oraz grup. Na warsztatach można więc zakwestionować wyobrażenia o własnych tożsamościach i tożsamościach grup, na których skupia się warsztat, gdyż przypisywane im „rzeczywiste cechy”<sup>25</sup>, będą często listą stereotypów (o czym będzie jeszcze mowa w tym rozdziale). Warto, by osoby uczestniczące zastanowiły się nad perspektywami, w jakich są one konstruowane. Rozpoczęcie refleksji nad konstrukcją i dekonstrukcją pojęcia tożsamości może też być efektem warsztatów antydyskryminacyjnych.

„W świecie ponowoczesnym stajemy się coraz bardziej świadomi tego, że obiekty, o których mówimy, nie tyle nie istnieją ‘w świecie’, ile są wytworami perspektywy. (...) W warunkach ponowoczesnych jednostki żyją w stanie ciągłego konstruowania i rekonstruowania; jest to świat, w którym wszystko, co się dzieje, może być negocjowane”<sup>26</sup>.

## **Koło różnorodności i warsztatowe dylematy**

Temat tożsamości, jak również koło różnorodności potrafią budzić żywe dyskusje na warsztatach. Poniżej kilka z najczęściej spotykanych kontrowersji wokół koncepcji koła i poszczególnych, ważnych z antydyskryminacyjnej perspektywy, kwestii oraz propozycje wykorzystania ich do rozwijania świadomości i przekazywania wiedzy. W zależności od celów i programu w wybranym momencie warsztatu, osoba prowadząca może wybrać rozwinięcie wątków adekwatnych do potrzeb.

23 Ibidem.

24 Kenneth J. Gergen, *Ja nasycone. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, PWN, Warszawa 2009, s. 175-192.

25 Określenia, których używa Gergen, ibidem, s. 180.

26 Ibidem, s. 36.

**No, ale ja to wcale nie chcę być podobny do innych, cenię oryginalność i wręcz buduję swoją odrębność.**



- Pokaż, że osoba odwołuje się do jednej z tendencji: odróżniania się (tożsamość osobista), i podkreśl, że ludzie często dążą też do upodabniania się, by budować grupę (tożsamość społeczna).
- Wskaż, że to jej indywidualny wybór, OU podkreśliła swoją decyzyjność i wpływ na to, żeby się odróżnić.
- Zachęć OU do refleksji nad tym, jak może czuć się osoba, która sama nie decyduje się na bycie inną, ale „inność” jest wpisana w jej codzienne funkcjonowanie, bo jest w grupie mniejszościowej.
- Zaproś do zastanowienia się nad tym, pod względem jakich elementów z koła osoby chcą się odróżnić (i dlaczego), a w jakich cenią/ceniłyby sobie fakt, że są podobne do innych.
- Wskaż na czynniki indywidualne, sytuacyjne i kulturowe; kreowanie obrazu siebie jako niepowtarzalnej jednostki może być wynikiem indywidualnej motywacji/preferencji (*jestem skrajnie indywidualną postacią, lubię chodzić własnymi ścieżkami*), może być potrzebą sytuacji (*chcę zaimponować komuś, na kim mi zależy*), lub kwestią kulturową (*podkreślanie własnych osiągnięć, odrębności traktowane jako mocna strona lub jako niedojrzałość psychiczna i społeczna*).

**Oj, w obecnych czasach to wszystko sobie można zmienić. Nie tylko pracę czy miejsce zamieszkania, ale też płć. To rozróżnienie wydaje mi się „niedzisiejsze”.**



- Wskaż, że o ile o zmianie miejsca zamieszkania czy pracy najczęściej można zadecydować samodzielnie, o tyle np. kwestia uzgodnienia płci wymaga już decyzji innych osób; dopytaj, czy OU wiedzą, ewentualnie przybliż na czym polega/jak przebiega – psychologicznie, społecznie i prawnie – proces transycji, odnieś się do powszechnie używanego, ale błędnego określenia „zmiana płci”, podaj aktualnie preferowany przez osoby transpłciowe sposób mówienia o procesie.
- Wytłumacz, na czym polega transpłciowość i odczaruj powielane na ten temat mity, jeśli będzie potrzeba, rozwiń temat transfobii.
- Pokaż kontekst grupy i różnice dla tożsamości pierwotnej i wtórnej; zmienność elementów wtórnych spotyka się zazwyczaj z większą akceptacją, te elementy można zmieniać kilka razy w życiu, przy niektórych kwestiach, takich jak zmiana pracy na lepszą, nauka kolejnych języków – zmiana oznacza rozwój i spotyka się z akceptacją grupy, przy elementach pierwotnych zmiana jest znacznie trudniejsza, nie można tych elementów dowolnie/wielokrotnie zmieniać, by nie narazić się na brak akceptacji grupy.
- Umieść zdanie OU na tle postmodernistycznych koncepcji tożsamości i konstruktywizmu społecznego (m.in. Bauman, Gergen, Luckmann, Foucault).

**Te cechy w wewnętrznym kole są trochę intymne, wstyd o nich mówić.**



- Dopytaj, które szczególnie budzą wstyd, u kogo ten wstyd się pojawia i dlaczego.
- Pokaż binarność poszczególnych elementów.
- Zapytaj, co poszczególne elementy koła mogą znaczyć dla grup mniejszościowych i większościowych.
- Odwołaj się do „przezroczyści” kategorii opisujących grupy większościowe i „stygmatyzowania” kategorii odnoszących się do mniejszości.
- Pokaż, że nawet jeśli OU nie znają osób z grup mniejszościowych lub nie dostrzegają przejawów dyskryminacji, to i tak intuicyjnie wyczuwają, że rozmowa na takie tematy może być trudna – dopytaj, skąd opór, obawy, niechęć do tematu, pokaż, że to naturalne.
- Pokaż, że gdy się o nich nie mówi, nie dekonstruuje – utrzymuje się system wpisanych w nie zależności.

No rozumiem, że te wszystkie wewnętrzne cechy mogą być wrodzone, ale chyba nie orientacja seksualna, to akurat kwestia decyzji.



- Odróżnij zachowania seksualne od tożsamości/orientacji psychoseksualnej.
- **Wyjaśnij, że tożsamość, zwana częściej orientacją psychoseksualną, to trwałe zainteresowanie inną osobą w wymiarze seksualnym, emocjonalnym, romantycznym lub uczuciowym;** że odnosi się do uczuć i koncepcji samego siebie. Ludzie mogą wyrażać swoją orientację seksualną w zachowaniach seksualnych lub jej nie wyrażać. Orientacja psychoseksualna jest opisana na continuum, które przebiega od wyłącznej homoseksualności do wyłącznej heteroseksualności. Pojawia się u ludzi we wczesnym okresie dojrzewania, gdy w większości nie mają jeszcze za sobą żadnych doświadczeń seksualnych, a oficjalne stanowisko osób eksperckich z dziedziny psychologii jest takie, że nie jest ona świadomym wyborem i nie można jej zmienić.

## „MY” – „ONI” – relacje międzygrupowe

Przyjrzymy się teraz, w jaki sposób jednostki, mimo wielu ważnych charakterystyk osobistych, patrzą na siebie przez pryzmat cech podzielanych w ich grupie. Zobaczmy, jak funkcjonują w grupie własnej i w relacjach z „obcymi”.

Podział na „my” i „oni” jest silnie nacechowany<sup>27</sup>:

- faworyzowaniem własnej grupy i obniżaniem wartości innych grup, do których się nie przynależy;
- przecenianiem różnic między grupą własną i obcą oraz niedocenianiem zróżnicowania wewnątrz grupy obcej;
- pomniejszaniem znaczenia zachowań negatywnych we własnej grupie, przy jednoczesnym pomniejszaniu znaczenia zachowań pozytywnych w grupie obcej (nawet wtedy, gdy członkowie i członkinie grup własnej i obcej zachowują się tak samo).

Warto pamiętać o różnicach międzykulturowych w tym względzie. W społeczeństwach kolektywnych, o wyższej współzależności można zaobserwować większy konformizm wobec członków własnej grupy i silniejszą tendencję do faworyzowania swojej grupy, niż w kulturach silniej indywidualistycznych i ceniących niezależność<sup>28</sup>.

Jedną z najpopularniejszych i najważniejszych teorii tłumaczących funkcjonowanie grup i relacji między nimi jest **teoria tożsamości społecznej** Tajfela i Turnera z 1979 roku<sup>29</sup>. Autorzy ci podkreślają, że przynależność do grupy własnej ma przynosić zadowolenie z siebie i podwyższać samoocenę. Stąd motywacja do przypisywania własnej grupie pozytywnych cech (chcemy być członkami i członkiniami grup, które są lepsze) i cech negatywnych grupie obcej (nie chcemy należeć do grup o niższym statusie). W sytuacjach, w których jesteśmy niepewni\_e własnej wartości lub odpowiedniości własnego zachowania, tożsamość grupowa może pomóc w zmniejszeniu tego dyskomfortu.

Z drugiej strony, warto pamiętać, że niezachwiane poczucie ja, bliskie związki i poczucie wspólnoty w różnych grupach odniesienia, do których odwołują się powyżej wymienieni autorzy, są obecnie coraz częściej zastępowane przez różnorodność, przypadkowość i fragmentaryczność<sup>30</sup>. Jesteśmy niejako skazani na rozszerzanie powiązań z ludźmi, także tymi spoza własnych grup. Jak pisze Gergen: „*Jesteśmy coraz częściej wpychani w nowe i różne związki z innymi, ponieważ w miejscu pracy sieć kolegów rozszerza się, sąsiedztwo nasycy się nowymi i różnymi głosami, składamy i przyjmujemy wizyty z zagranicy, organizacje rozprzestrzeniają się geograficznie itd. W efekcie (...) stajemy wobec dziesiątków nowych i różnych żądań. Jak na przykład mamy zachowywać się uprzejmie, racjonalnie, pewnie, zabawnie lub czule wobec ludzi z innych krajów, grup etnicznych i wiekowych, o odmiennej pozycji ekonomicznej, religii, itp.?*”

27 Więcej w: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, GWP, Gdańsk 1999.

28 Ibidem, s. 61.

29 Henry Tajfel, John Turner, *An integrative theory of ingroup behavior* w: S. Warchel, W.G. Austin (red.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago 1979, s. 7-24.

30 Kenneth J. Gergen, op.cit., s. 17; Zygmunt Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchimi*, GWP, Gdańsk 2007.

Gdy tak wiercimy się i poszukujemy odpowiednich form działania, zwiększa się prawdopodobieństwo, że nasza tożsamość zostanie raczej zakwestionowana niż potwierdzona<sup>31</sup>. Warsztaty antydyskryminacyjny ma uświadamiać osobom uczestniczącym sposób, w jaki funkcjonują w grupie własnej, oraz ich stosunek wobec różnych grup „obcych”. Dostarcza też wiedzy na temat tych grup. Zazwyczaj nie potwierdzi dobrego samopoczucia i nie da gotowych odpowiedzi. Raczej zbuduje niepewność i rozbudzi wrażliwość na pomijane, niepopularne i niechętnie konfrontowane kwestie społeczne.

## „MY” – „ONI” – proces polaryzacji

Mówiąc o relacjach międzygrupowych i dynamice MY – ONI, a nawet bardziej SWOI – OBCY, nie sposób pominąć tematu polaryzacji. Choć w ostatniej dekadzie (2013–2023) świat polityki, mediów, tak jak rodziny, środowiska szkolne czy rówieśnicze nie są wolne od podziałów MY – ONI, a wrogo do siebie nastawionych grup społecznych przybywa, to nadal stosunkowo mało warsztatów, debat, materiałów edukacyjnych wprowadza to pojęcie i pracuje z nim.

Konflikty, różnica zdań i podział MY – ONI są, z jednej strony, naturalnym zjawiskiem, wpisany w społeczne relacje z innymi. Z drugiej, to także procesy, czasem celowo napędzane strachem, złością, ignorancją, niewiedzą czy chęcią dominacji. Warto zatem pokazywać różnicę między konfliktem a polaryzacją.

Grupa osób eksperckich z całej Europy (między innymi ze szkół, pomocy społecznej, policji, służby więziennej i innych) połączona w 2011 roku w sieć RAN, pracująca bezpośrednio z osobami podatnymi na radykalizację i osobami, które już uległy radykalizacji postaw, wyraża w ostatnich latach, np. w *Podręczniku postępowania wobec polaryzacji*, wydanym przez sieć w roku 2017, „obawy dotyczące polaryzacji między różnymi grupami społecznymi. Polityka oszczędności i reformy gospodarcze spowodowały wzrost poczucia niepewności i doprowadziły do narastania gniewu wśród obywateli w całej Europie. Tę niepewność wykorzystują podmioty usiłujące zyskać poparcie na bazie narracji „my – oni”, co skutkuje wzrostem napięcia. Kryzys migracyjny, tak jak uchodźczy, dostarcza pożywki dla polaryzacji, podobnie jak niedawne incydenty i ataki terrorystyczne. To prowadzi z kolei do nasilania się nienawiści i wzrostu liczby przestępstw, zarówno na małą skalę, jak i bardziej poważnych. Polaryzacja tworzy podatny grunt dla radykalizacji<sup>32</sup>.

Wiele obecnie wydawanych raportów i publikacji przywołuje model Barta Brandsmy. Mówi on o tym, że proces polaryzacji opiera się na upowszechnianiu specyficznych narracji przez grupy, które uważają, że ich tożsamości są obrażane lub nawet zagrożone przez tych, którym poróżnienie społeczeństwa może przynieść krótkoterminowe zyski. Rozpowszechniają oni fałszywe informacje na temat „innych” obranych jako „obcy” i „wrodzy”, podkreślają postrzegane, a często nawet wyolbrzymione różnice między „my” i „oni”. Przy tego typu dyskursie pomija się to, co zestawiane ze sobą grupy mają wspólnego. Wroga narracja opiera się na negatywnych myślach i postawach wobec innych grup, co często skutkuje narastającą wrogością i segregacją. W efekcie może to doprowadzić do rozpowszechnienia się mowy nienawiści i motywowania nią przestępstw. Przyjmowanie coraz bardziej negatywnych opinii na temat grupy obcej i uzasadnianie coraz bardziej agresywnych działań wobec tej grupy nazywane jest radykalizacją. Raport RAN podaje, że „proces polaryzacji u jednostki potęguje wiele czynników społecznych i psychologicznych, które wpływają na podatność na radykalizację. Głęboko podzielona społeczność, w której występuje wrogość między grupami oraz mentalność skoncentrowana na podziałach ‘my – oni’, to idealny grunt dla rekruterów i osób o radykalnych zapatrywaniach, propagujących ekstremistyczne ideologie, wykorzystujących poczucie strachu, braku zaufania i odrzucenia przez ‘nich’<sup>33</sup>. Według Barta Brandsmy polaryzacja jest manipulacją, skierowaniem do ludzi wąskiego, uproszczonego przekazu tożsamościowego i wywieraniem presji, aby opowiedzieli się po jakiejś stronie. W jednym z trzech praw polaryzacji podkreśla on, że proces ten potrzebuje paliwa – polaryzacja nabiera na sile w rozmowach o tożsamości, w połączeniu z osądzaniem. Jest procesem nacechowanym silnymi emocjami, w którym fakty i dane, np. liczbowe, nie wystarczą, by zapanować nad uczuciami. Polaryzacja umiera, jeżeli nie ma komunikacji, nie ma inwestowanej w nią energii.

31 Kenneth J. Gergen, op. cit., s. 181–182.

32 Dokument ex-post RAN – *Podręcznik postępowania wobec polaryzacji, Wydarzenie tematyczne 6 lipca 2017 r.*, Amsterdam (NL), [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-11/ran\\_polarisation\\_management\\_manual\\_amsterdam\\_06072017\\_pl.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-11/ran_polarisation_management_manual_amsterdam_06072017_pl.pdf) [dostęp: 22.04.2023].

33 Ibidem, s. 6.

Więcej o polaryzacji można przeczytać w przytoczonym podręczniku RAN. Prowadząc warsztaty antydyskryminacyjne i podnosząc tematy związane z tożsamością i mechanizmami „my – oni”, warto mieć ten koncept z tyłu głowy. To może być ważny wątek w trakcie pracy z grupą. Warto poświęcić mu moduł albo nawet oddzielny warsztat. Ważne, by pilnować, by – poprzez własną narrację – nie wejść w role opisane przez Brandsmę w trakcie spotkania edukacyjnego. Jedną z tych, w której może znaleźć się osoba prowadząca warsztat antydyskryminacyjny, jest rola osób prowokujących polaryzację (w nomenklaturze autora – „prowokator”). Można wejść w tę rolę, ustawiając się na jednym z biegunów i roszcząc sobie wyłączone prawo do prawdy, szczególnie przy nastawieniu na „nadawanie”, a nie na „odbior”, gdy nie prowadzi się prawdziwego dialogu. Drugą z ról, jaka może się przydarzyć osobie prowadzącej, jest rola „mediacyjna” (u Brandsmy – „mediator”). Powierzchnownie pozytywna, polega bowiem na próbie zaprowadzenia pokoju i umiarkowanych nastrojów, poprzez docieranie do obu przeciwstawnych biegunów. Jednak takie działanie osoby prowadzącej warsztat podkreśla istnienie dwóch przeciwstawnych grup, co w rezultacie może dodatkowo napędzać polaryzację. Autor twierdzi, że niektóre osoby/zawody mają do odegrania rolę oczyszczającą. To ważne, żeby osoba prowadząca warsztat antydyskryminacyjny odegrała właśnie taką.

## Podsumowanie

### Tożsamość w kontekście dyskryminacji

#### Tożsamość:

- to cechy indywidualne tworzące koncepcję „ja” oraz identyfikacje z grupami społecznymi;
- jest budowana w oparciu o podobieństwa i różnice w stosunku do innych osób;
- w dyskusji na jej temat pomocne może być koło różnorodności, zależne od kontekstu społecznego i kulturowego;
- składa się z (1) cech osobowości, (2) cech wrodzonych, czyli pierwotnych, i (3) cech nabytych, inaczej wtórnych;
- wiele kategorii tożsamościowych jest konstruowanych i dekonstruowanych społecznie;
- każda osoba może posiadać kilka tożsamości, poprzez autoidentyfikację, jak również bycie osobą kategoryzowaną przez innych;
- może determinować życiowe, edukacyjne, zawodowe i inne możliwości oraz ograniczenia;
- tworzy linie podziału między grupą własną i obcą;
- jest podstawą wartościowania (pozytywniejsza ocena grupy własnej niż obcej) i innych mechanizmów międzygrupowych prowadzących do tworzenia stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji;
- narracja „my – oni”, która bywa uwypuklana w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych, może być punktem wyjścia do polaryzacji.

## 2.2 Postrzeganie społeczne

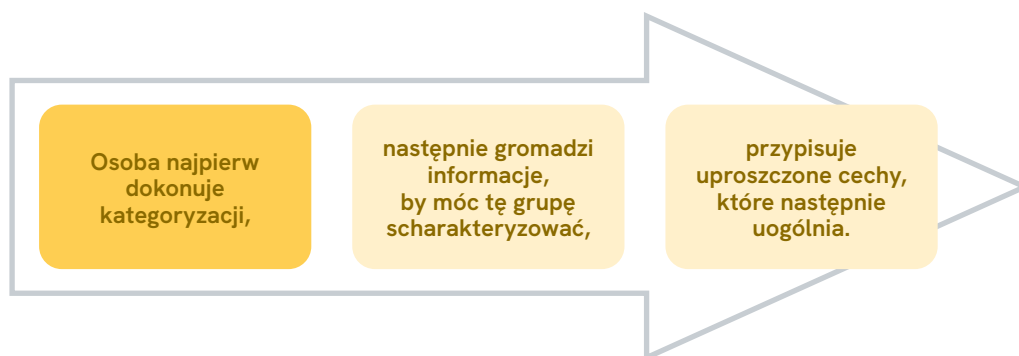
Zastanawiasz się, jak połączyć kwestie tożsamości z kolejnymi wątkami warsztatu antydyskryminacyjnego? Jak od tożsamości, postrzegania siebie i funkcjonowania we własnej grupie przejść do omawiania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji?

Tworzenie i podtrzymywanie tożsamości to w dużej mierze kategoryzowanie siebie i innych, dlatego – w kontekście antydyskryminacyjnym – tożsamość można postrzegać jako czynnik utatwiający stereotypizację i dyskryminację. Gdy grono osób zaczyna być postrzegane jako grupa, czyli kategoryzowane (na podstawie cechy wspólnej, opierając się na różnicach wobec grupy alternatywnej, najczęściej w opozycji: kobiety – mężczyźni, młodzi – starzy, Polacy – nie-Polacy), pojawia się potrzeba opisu tej grupy. Ponieważ jest to grupa obca, może brakować szczegółowych informacji na jej temat, więc dla zaspokojenia pierwszej potrzeby wystarczą cechy ogólne.

### Kategoryzowanie

to rozpoznawanie podobieństw i różnic oraz ich grupowanie w kategorii. Jest to jeden z podstawowych procesów poznawczych. Samo kategoryzowanie nie jest szkodliwe, wręcz ułatwia codzienne funkcjonowanie. Na bazie kategoryzacji powstają jednak krzywdzące uogólnienia – stereotypy.

## Od kategorii do stereotypów



### Kiedy zaczynamy kategoryzować?

Kategoryzowanie jest procesem zachodzącym już w dzieciństwie. Odbywa się przede wszystkim na podstawie pierwotnych kategorii tożsamościowych, takich jak płeć, etniczność/rasa, wiek<sup>34</sup>. Badania pokazują, że przekonania na temat płci powstają znacznie wcześniej niż inne. Już siedmiomiesięczne dzieci odróżniają głosy męskie i żeńskie, następnie dodają do utworzonych kategorii informacje na temat uogólnionego wizerunku mamy i taty, a co za tym idzie – kobiety i mężczyźni. Kilkuletnie dzieci już w okresie przedszkolnym przypisują innym etykiety odnoszące się do płci. W okresie przedszkolnym zaczynają się też posługiwać innymi kategoryzacjami – etniczną, zawodową, odnoszącą się do budowy ciała oraz wieku.

Co ciekawe, sprawdzono, że dzieci w wieku przedszkolnym uczą się najpierw werbalnych etykiet grup oraz skojarzonych z nimi stereotypów, a dopiero później dowiadują się, jak odróżniać ludzi, których te etykiety dotyczą. Znają zatem stereotyp, zanim nauczą się rozpoznawać, kogo on dotyczy<sup>35</sup>.

34 Bruce E. Blaine, op. cit., s. 21.

35 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op.cit.



# Stereotypy

Są tak prawdziwe jak tradycja i sięgają tak głęboko jak folklor.

H. J. EHRlich

Na temat stereotypów powstało wiele opracowań. Jednym z pierwszych jest, wydana w 1922 roku, publikacja Waltera Lippmanna *Public opinion*<sup>36</sup>. W naukach społecznych uważa się ją za rozpoczynającą badania nad stereotypami, mimo że zjawiska związane z tematem (np. grupa własna i obca) zostały wprowadzone wcześniej. W zasadzie od początku stereotypy traktowane były jako nieprawidłowe procesy myślowe. Niektóre osoby, które zajmowały się tematem z perspektywy poznawczej, pokazywały, że stereotypy pełnią ważną rolę w przetwarzaniu informacji i innych procesach myślowych, i rezygnowały z ich wartościowania<sup>37</sup>. Jednak podejście opisujące stereotypizację jako naturalny proces myślowy, niezbędny i konieczny dla ludzkiego funkcjonowania, jest silnie krytykowane i dyskutowane wśród badaczy i badaczek<sup>38</sup>, tak samo jak wśród praktyków i praktyczek edukacji antydyskryminacyjnej.

Patrząc na zachowania jednostek, nie tylko w salach laboratoryjnych, ale przede wszystkim w życiu społecznym, nie można się odciąć od społecznie negatywnych konsekwencji stereotypów. Z poziomu jednostkowego są nimi błędy percepcyjne, stronniczość i tendencyjność (z ang. *bias*) odbierania, przetwarzania i zapamiętywania informacji. Z poziomu społecznego – tworzenie uprzedzeń i dyskryminacja. W perspektywie antydyskryminacyjnej proces stereotypizacji traktowany jest negatywnie, przede wszystkim dlatego, że często prowadzi do dyskryminacji. Podkreślanie naturalności tego procesu poznawczego bywa usprawiedliwieniem dla postaw dyskryminujących.

Słowo stereotyp zrobiło karierę w wielu dziedzinach nauki i życia, a chodzi w nim o nic innego, jak skostniały wzorzec. Sięgając po grekę, możemy odszyfrować jego znaczenie: STEREÓS (j. grecki) – stężały, twardy; TYPOS (j. grecki) – wzorzec, odcisk. Pojęcie stereotypu było używane już w XVIII wieku, w rzemiośle drukarskim, dla nazwania matrycy, rodzaju prasy drukarskiej służącej do powielania. Tego skojarzenia użył właśnie Lippmann, wprowadzając do nauk społecznych koncepcję stereotypów. Iwan Pawłow używał stereotypu *dynamicznego*, a w psychiatrii znana jest z kolei koncepcja *stereotypii*. Wszystkie te pojęcia, występujące w różnych dziedzinach, ukazują wiele cech zjawiska, do którego się odnosimy. Każde z zastosowań tego słowa nawiązuje do czynności odruchowych, składających się na złożony nawyk (warunkowanie według Pawłowa) czy wielokrotnego powtarzania tych samych ruchów, często niedorzecznych (jak to rozumie psychiatria).

Stereotypy, wedle definicji Lippmanna<sup>39</sup>, to „formy percepcji narzucające pewną cechę informacjom zbieranym przez zmysły, zanim zostaną one przetworzone za pomocą intelektu. Nie ma nic tak opornego na edukację i krytykę jak stereotypy”.

Dziś jedną z najczęściej używanych na warsztatach definicji stereotypu jest jego charakterystyka wywodząca się z podejścia poznawczego.

## Stereotypy

to rozpowszechnione w danej grupie opinie, przekonania, reprezentacje czy schematy poznawcze, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe.

36 Walter Lippmann, *Public opinion*, Free Press, New York 1997 (pierwsze wydanie 1922).

37 Na przykład Hamilton i Trolier, 1982, za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit.

38 Na przykład Susan Fiske (1987) i Patricia Devine (1989), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), op. cit., s. 284.

39 Walter Lippmann, op. cit., s. 98.

Warto podkreślić, bo o to często pytają osoby uczestniczące w warsztatach, że treść stereotypu to cechy przypisywane danej grupie i osobie/osobom z niej się wywodzącej(-cym), co odróżnia je, na przykład, od przekonań dotyczących pewnych zjawisk czy przedmiotów. W tym przypadku mówimy o schemacie poznawczym.

## Po stereotypy sięgamy najczęściej w sytuacjach, które charakteryzują się:

**Niewiedza** – brakuje nam informacji z własnego doświadczenia, kontaktów, wiedzy czy zainteresowania osobą lub grupą. Sięgamy wówczas po obiegowe, powtarzane w mediach, szkole, rodzinie, miejscu pracy, a zatem zsocjalizowane kategorie na temat innych.

Tak na przykład może się dzieć w przypadku osób z niepełnosprawnościami. „Niewidoczność” niektórych niepełnosprawności powoduje, że wiele osób nie wie, że zna osoby niepełnosprawne. Społeczne przekazy, w szkole, rodzinie, mediach, nie rozwijają prawdziwej różnorodności, wiedzy o grupie i jej wewnętrznym zróżnicowaniu. Istnieje wobec niej szereg obiegowych, domniemych, krzywdzących i fałszywych opinii, które są podstawą stereotypów.

**Widocznymi różnicami międzygrupowymi** – stereotypy powstają i są podtrzymywane, gdy różnice między grupami są bardzo wyraziste, a wyrazistość ta może być przyczyną zwiększenia się kontrastu pomiędzy grupami. Wyrazistość jest dostrzegana i podtrzymywana z czysto etnocentrycznego punktu widzenia. Coś bowiem jest inne, odmienne w odniesieniu do norm, wartości i zachowań charakterystycznych dla grupy, do której się przynależy.

Można to zaobserwować na przykładzie funkcjonujących w Polsce stereotypów na temat osób o pochodzeniu wietnamskim. Choć coraz liczniej obecne w naszym kraju, są nam wciąż mało znane, postrzegane jako bardzo odległe polskim normom i wartościom. Wietnamczycy odróżniają się wyglądem, językiem, stylem życia, zachowaniami niewerbalnymi, co potęguje „etnocentryczną egzotyczność” ich obrazu, wzmacnianą licznymi dopowiedzianymi charakterystykami tej grupy (dotyczącymi tego, co jedzą, jak jest w kraju, z którego pochodzą, jakie relacje panują w ich rodzinach), i zwiększa dystans.

**Rywalizacja** – powstawanie lub umacnianie się stereotypów towarzyszy też sytuacjom konfliktowym – tak realnym, jak i domniemych – i współzawodnictwu. Jeśli rywalizujemy, lojalność wobec własnej grupy wzrasta, o obcych staramy się myśleć jako o rywalach\_rywalkach i osobach gorszych od nas.

Skrajnie rywalizacyjny kontekst buduje wojna, w której uruchamianie stereotypów i uprzedzeń wobec strony przeciwnej jest jedną ze strategii działania. Głównym wrogiem Niemców, w okresie kryzysu po pierwszej wojnie światowej, niezastużenie stali się Żydzi. Retoryka propagandowa opierająca się na wcześniej już eksponowanych stereotypach miała wywołać skrajny wstręt wobec nich. Pozbawiała „przeciwnika” ludzkich cech, stąd np. filmowe analogie do plag szczurów przenoszących zarazę<sup>40</sup>.

Współcześnie, mimo bardziej pokojowych warunków życia, też mamy do czynienia z tego typu domniemaną rywalizacją, która sprzyja stereotypizacji feministek. Stereotypowe przekonania na ich temat pełnią funkcję obronną kategorii tak zwanej „prawdziwej kobiety” w obliczu psychologicznego zagrożenia, jakim jest podważanie patriarchalnego systemu społecznego jako jedyne właściwego i uprawomocnionego<sup>41</sup>.

## Poniżej kilka podstawowych cech stereotypów:

### Są proste – nadmiernie upraszczają świat – i nieskomplikowane w swojej formie

Wyraża się to nie tylko w samym ujmowaniu wizerunku świata i różnych grup ludzi, ale też w języku, używanym do jego wyrażenia. Są to zazwyczaj krótkie sformułowania, banalne opisy, odnoszące się do prostych skojarzeń.

Najczęściej mówi się, że *Niemcy są tacy a tacy, Włosi lubią to i to, kobiety potrafią to i tamto*, itp. Jak widać, nie są to rozbudowane i wrażliwe na niuanse opisy całych, nierzadko milionowych grup ludzi.

40 David R. Mandel, *Inicjatorzy ludobójstwa. Hitler w ujęciu psychologii poznawczej* [w:] Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), op. cit., s. 251.

41 Eugenia Mandal, Mirosław Kofta, *Wykluczanie społeczne feministek jako przejaw usprawiedliwiania patriarchalnego systemu społecznego* [w:] Aleksandra Cistak, Kamil Henne, Krystyna Skarżyńska (red.), *Przekonania z życia jednostek, grup, społeczności*, Academica Wydawnictwo SWPS Warszawa, 2009, s. 153.



O werbalnym charakterze stereotypów i językowych kategoriach będziemy pisać jeszcze dalej, gdyż jest to bardzo ważny wątek dla antydyskryminacyjnych oddziaływań.

### **Są powszechne – mają społeczny charakter i konsensus**

Uogólnione przekonania o innych są powtarzane w utartych sformułowaniach, powiedzeniach, żartach. Rozpowszechniają one opinie na temat danej grupy oraz poszczególnych jej członków i członkiń. Są podzielane lub przynajmniej znane społecznie. Nie jest konieczne, żeby wszyscy wierzyli w stereotypowe poglądy, ale by je po prostu znali. Devine<sup>42</sup> zbadła, że znajomość podstawowych elementów stereotypu Afroamerykanina czy czarnego jest bardzo powszechna w USA, nawet wśród osób nieuprzedzonych i hołdujących równościowym relacjom. Kiedy już posiadamy poglądy i wiemy, że są one dość powszechnie podzielane, przyjmujemy je za pewne, rzadko myślimy o nich jako wymagających uzasadnienia, co wskazuje na ich subiektywną pewność.

### **Są nabywane – dziedziczone społecznie i kulturowo, przekazywane z pokolenia na pokolenie**

Dzieci nie rodzą się wyposażone w „stereotypowe kategorie postrzegania świata”, ale bardzo szybko chłoną uproszczenia i generalizacje. Te są im podawane z różnych źródeł, od rodziców i innych osób z rodziny, z przedszkola i szkoły, od osób rówieśniczych, z bajek, opowiadań, podręczników, filmów, reklam, przekazów medialnych i wielu innych. Najmłodszy nabierają często stereotypowych przekonań na temat grupy, zanim potrafią rozpoznać ową grupę i osoby ją reprezentujące.

### **Zawierają uogólnione sądy – inni/obcy są bardzo różni od nas, często gorsi, i bardzo podobni między sobą**

Bardzo ogólna informacja o całej grupie ludzi zostaje przetożona na opinię o jednej osobie, i odwrotnie. Wewnątrz stereotypizowanej grupy – niezależnie od jej liczebności, może to być krąg kulturowy, naród, grupa społeczna, mniejszość seksualna – reprezentujące ją osoby są zazwyczaj widziane jako bardzo do siebie podobne i mocno się odróżniające od reprezentantów i reprezentantek grupy głoszącej dany stereotyp. Wszelkie cechy unikalności zostają wyjęte z treści stereotypu. Przy stereotypizacji stosowane są popularne kwantyfikatory, takie jak: *wszyscy, każdy, zawsze, wszędzie*.

### **Są trwałe, sztywne, trudne do zmiany; nieweryfikowalne doświadczalnie, odporne na informacje, które nie są z nimi zgodne**

Raz nabyte przekonanie, szczególnie proste, wygenerowane w dzieciństwie, jest trudne do zmiany. Skoro o jego słuszności decyduje konsensus społeczny, człowiek nie musi czynić starań, by weryfikować jego trafność. Większość stereotypów ma zapośredniczony charakter i nie jest konsekwencją osobistych doświadczeń, spotkań czy przeżyć. Poszczególne doświadczenia, które mogłyby zmodyfikować błędne uogólnienie, bywają niedostrzegane, bądź interpretowane jako wyjątek potwierdzający regułę. Zdarza się też, że rzeczywistość społeczna diametralnie się zmienia, zmieniają się wzorce funkcjonowania, na przykład kobiet i mężczyzn, ale stereotypy płciowe, lub poszczególne ich aspekty, pozostają w niezmienionej formie. Co najwyżej, uzupełniane są o nowe cechy. Ich zestawienie bywa niespójne i może dać nielogiczne obrazy rzeczywistości.

### **Mają wartościująco-emocjonalny charakter**

To często przytaczana, ale dyskusyjna, charakterystyka. Pierwsza kontrowersja wynika z samej definicji dwóch rozdzielnie traktowanych i opisywanych pojęć, a zatem różnicy między stereotypem a uprzedzeniem. Często bowiem emocja przypisywana uprzedzeniu odróżnia je od stereotypów. W takim definiowaniu stereotyp określany jest jako myśl, schemat poznawczy, a uprzedzenie jako postawa nacechowana emocjonalnie. Nie wnikając jednak w definicyjne, metodologiczne i badawcze niuanse, przejdziemy do drugiego dyskusyjnego aspektu związanego z pozytywno-negatywnym zabarwieniem treści stereotypu. W literaturze przedmiotu nader często można spotkać podział stereotypów na „pozytywne” i „negatywne”<sup>43</sup>, co – w kontekście antydyskryminacyjnym – wymaga zakwestionowania.

Po pierwsze, sam pomysł przypisywania wartości pozytywnej lub negatywnej stereotypowi jest etnocentryczny. Będzie raczej metodą orzekania o wartościach grupy stereotypizującej niż stereotypizowanej.

42 Leonard S. Newman, Ralph Erber (red.), op. cit., s. 139.

43 David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007; Thomas Eriksen, *Mate miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2009.

Po drugie, jedne i drugie stereotypy w równym stopniu upraszczają, niesprawiedliwie uogólniają rzeczywistość, zacierają jednostkowe cechy, kwalifikacje i umiejętności. „Pozytywne” funkcjonują w obiegowej opinii jako „lepsze”, ale służą *de facto* jedynie usprawiedliwianiu osoby, która się nimi postuguje.

Dodatkowym głosem w dyskusji o stereotypach „pozytywnych” i „negatywnych” niech będą doniesienia z badań, które pokazują, że nawet „pozytywne” mogą z czasem nabrać negatywnego zabarwienia. Powiedzmy, że posiadam „pozytywny” stereotyp jednej z grup etnicznych, ale nie znam osobiście żadnych reprezentantek czy reprezentantów tej grupy. Spotkanie z osobą z obcej grupy, w tym „pozytywnie” stereotypizowanej, budzi takie uczucia jak lęk, niepewność czy irytacja. Im rzadsze interakcje pomiędzy mną a osobami ze stereotypizowanej grupy, tym silniejsze negatywne emocje. Odczuwam je w przypadku pierwszego spotkania osoby z omawianej grupy. Po kilku takich nieprzyjemnych spotkaniach, emocje, które początkowo wzbudzał sam kontakt międzygrupowy, zostają skojarzone z grupą i przeniesione na pierwotnie „pozytywne” przekonania o niej. Zatem cecha lub zachowanie zawarte w stereotypie, zaczyna być interpretowane jako negatywne<sup>44</sup>.

**Na warsztatach antydyskryminacyjnych warto zatem odchodzić od opisywania stereotypów jako „pozytywnych” i „negatywnych” i koncentrować się na ich funkcjach i konsekwencjach.**

## Funkcje stereotypów dla osoby ich używającej

Z punktu widzenia osób stereotypizujących funkcje stereotypów można podzielić na dwie ogólne kategorie. Mają one duże znaczenie dla (1) poznawczego i (2) interpersonalnego funkcjonowania człowieka. To zarazem zyski, jak i straty dla konkretnej jednostki.

### FUNKCJE POZNAWCZE

#### Zyski:

- ułatwiają przystosowanie i orientację w świecie,
- oszczędzają „wysiłku poznawczego”,
- ograniczają konieczność poszukiwania i weryfikowania informacji,
- dają gotowe wzorce myślenia.

#### Straty:

- minimalizują informacje o cechach jednostek,
- utrudniają dostęp do poszczególnych ludzi,
- dają jedynie dostateczne rozwiązania,
- tworzą nietrafne obrazy innych,
- ograniczają doświadczenie i rozwój,
- schematyzują i organiczają myślenie,
- zwiększają podatność na manipulację i wpływ.

### FUNKCJE INTERPERSONALNE

#### Zyski:

- ułatwiają komunikowanie i funkcjonowanie we własnej grupie,
- zapewniają poczucie bezpieczeństwa,
- pozwalają przewidywać zachowania innych,
- dają poczucie kontroli nad światem i ludźmi z innych grup,
- wzmacniają tożsamość grupową.

#### Straty:

- utrudniają komunikację,
- ograniczają możliwość poznania osób spoza własnej grupy,
- komplikują relacje międzygrupowe,
- podtrzymują wyższościowy stosunek wobec innych,
- kształtują i podtrzymują hierarchiczne relacje,
- mogą prowadzić do unikania osób i do dyskryminacji
- są rodzajem kanalizowania agresji.

Źródło: Opracowanie własne.

44 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op.cit., s. 50.

## Funkcje poznawcze stereotypów

Stereotypy ułatwiają przystosowanie i orientację w złożonym świecie społecznym. Porządkują świat i oszczędzają nam „wysiłku poznawczego”, gdyż ograniczają konieczność poszukiwania i weryfikowania informacji, dają gotowe wzorce myślenia. Z jednej strony, zapewniają „zysk informacyjny”<sup>45</sup> – można dzięki nim przypisać uogólnioną cechę, którą posiadamy na temat grupy, poszczególnym jej członkom i członkiniom i odwrotnie – po poznaniu jednej osoby, charakterystyczne dla niej zachowania/cechy służą opisaniu całej grupy. Z drugiej jednak strony, stereotypizacja to „utrata informacji” o specyficznych cechach każdej z odrębnych jednostek, to utrudniony dostęp do wielu inspirujących i bogatych biografii.

W konsekwencji „skąpstwa poznawczego”<sup>46</sup>, czyli ograniczania wysiłku tylko do potrzeby łatwego funkcjonowania, poszukując co najwyżej dostatecznych, a nie optymalnych, rozwiązań, ludzie tworzą obrazy innych trafne jedynie na pierwszy rzut oka. Stereotypy ograniczają doświadczenie i rozwój. Próbuje usprawnić procesy poznawcze, człowiek „odrywa się” od myślenia, działa schematycznie. W rezultacie zwiększa się podatność na manipulację i wpływ (jak w przypadku przekazów propagandowych czy reklamowych). Kierując się stereotypami można funkcjonować w nieprawdziwej rzeczywistości.

## Funkcje interpersonalne

Ułatwiają komunikowanie i funkcjonowanie we własnej grupie, w której, dzięki postugiwaniu się powszechnym kodem stereotypów, nie trzeba wszystkiego precyzyjnie opisywać i wyjaśniać. Zapewniają poczucie bezpieczeństwa, dając człowiekowi wizję świata, w którym zachowania innych wydają się przewidywalne – stąd poczucie kontroli nad światem i ludźmi z innych grup. Stereotypy wzmacniają tożsamość i spójność grupową (*Dobrze, że nie jesteście tacy, jak oni*<sup>47</sup>).

Jednocześnie uprawomocniają granice między grupami, utrudniają komunikację pomiędzy nimi i ograniczają możliwość poznania osób spoza własnej grupy (*Nie koleguj/ nie żęń się z nimi*). Komplikują relacje międzygrupowe, służąc kształtowaniu i umacnianiu hierarchicznych relacji (wyróżniają lepsze postrzeganie siebie i sobie podobnych, służą obniżaniu znaczenia i statusu grupy „obcej”<sup>48</sup>). Mogą prowadzić do unikania lub dyskryminacji osób poprzez przejawianie zachowania wyższościowego. Są sposobem kanalizowania agresji.

## Funkcje stereotypów dla osoby, wobec której są używane

O ile stereotypy przynoszą osobom postugującym się nimi niemalże tyle samo korzyści, co strat, to w przypadku osób doświadczających stereotypizacji proporcje znacznie przechylają się ku konsekwencjom negatywnym.

### Zyski:

- wzmacniają poczucie przynależności i tożsamości grupowej,
- utrwalają pozytywne cechy, wiarę w siebie i swoje stereotypowe kompetencje.

### Straty:

- etykietują, stygmatyzują,
- utrudniają pokazanie indywidualności i codzienne funkcjonowanie,
- pochłaniają wiele zasobów poznawczych i energii życiowej,
- sprawiają przykrość,
- krzywdzą,
- zmniejszają poczucie własnej wartości,
- utrudniają awans społeczny,
- wprowadzają nieufność i wrogość w relacjach,
- izolują,
- rodzą nieporozumienia i konflikty,
- stwarzają zagrożenie stereotypem,
- są podstawą samospetniającej się przepowiedni.

Źródło: Opracowanie własne.

45 Ibidem, s. 43.

46 Ibidem, s. 191.

47 Thomas Eriksen, op. cit., s. 274.

48 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit., s. 37-65.

Po stronie zysków leżą jedynie dwa aspekty:

- wzmacnianie poczucia przynależności i tożsamości grupowej, co – jak już omawialiśmy – jest zyskiem jedynie w perspektywie relacji wewnątrzgrupowych, komplikuje jednak relacje międzygrupowe;
- utrwalanie pozytywnych cech, wiary w siebie i swoich stereotypowych kompetencji (o ile grupa stereotypizowana uważa je za takie – patrz stereotyp „pozytywny” i „negatywny”).

Po stronie negatywnych konsekwencji leży przypisywanie etykietek grupowych, nie zawsze odnoszących się do konkretnej osoby i jej indywidualnych cech. W momencie, w którym osoba stereotypizująca chce uprościć sobie świat, „szufladkuje”, nadaje etykiety, a często wręcz stygmatyzuje osobę, której dotyczą stereotypy. Te utrudniają osobie stereotypizowanej pokazanie własnej indywidualności i codzienne funkcjonowanie. „Odczarowywanie” stereotypów, czyli pokazywanie, kim się tak naprawdę jest, pochłania często wiele zasobów, które mogłyby być przeznaczone na inne aspekty życia.

Jeden z bohaterów filmu edukacyjnego „Niebieskoocy”<sup>49</sup> – czarnoskóry mężczyzna, ojciec – z żalem opowiada, jak dużo czasu zajmuje mu codzienne podtrzymywanie u syna pozytywnej samooceny i wiary w siebie. Jego dziecko również poświęca wiele energii na podtrzymywanie swojego wizerunku i udowadnianie innym swojej wartości. Ojciec podkreśla, że gdyby jego syn nie pochodził ze stereotypizowanej grupy, mógłby spożytkować tę energię na naukę i zdobywanie wiedzy, jak dzieci z uprzywilejowanych grup.

Na poziomie osobistych przeżyć stereotypy mogą sprawiać przykrość, krzywdzić, obniżać poczucie własnej wartości. Jeśli pochodzi się z grupy mniejszościowej, której przypisywany jest niższy status społeczny, stereotypy utrudniają zdobycie równej pozycji czy awans społeczny. Z punktu widzenia funkcjonowania społecznego mogą wprowadzać nieufność i wrogość w relacjach, izolować, rodzić nieporozumienia i konflikty.

## Zjawisko zagrożenia stereotypem

Konsekwencje bycia stereotypizowanym dotyczą nie tylko bycia postrzeganym przez pryzmat stereotypu, ale także zagrożenia „uwewnętrznieniem” stereotypowych przekazów. W grupach stereotypizowanych znanym zjawiskiem jest **zagrożenie stereotypem**<sup>50</sup>, czyli lęk przed potwierdzeniem się stereotypu. Obawa, że potwierdzi się negatywny wizerunek grupy, utrudnia wykorzystanie własnego potencjału.

W badaniach nad Afroamerykanami studiującymi na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych okazało się, że uzyskiwali oni wyniki poniżej swojego potencjału. Gdy zwracano ich uwagę na różnice rasowe, zaczęli wierzyć, że wynik egzaminu potwierdza stereotyp jakoby osoby czarnoskóre były mniej inteligentne.

Podobne badania przeprowadzono w grupie kobiet. W jednej grupie przypomniano, że kobiety „nie mają zdolności matematycznych”, w drugiej po prostu rozdano zadania do rozwiązania. Kobiety w grupie eksperymentalnej, tak bardzo starały się udowodnić, że stereotyp nie jest prawdziwy, że poświęciły mniej uwagi rozwiązywaniu zadań. W efekcie uzyskały słabsze wyniki.

Uwewnętrznienie stereotypów może prowadzić do strat społecznych i wysokich kosztów osobistych.

Spółeczeństwo traci osoby, które posiadając wybitne talenty, mogłyby się spełnić w dziedzinach, których – ze względu na obawy przed oczekiwaną przez społeczeństwo porażką – unikają (np. mniej kobiet identyfikuje się i chce robić kariery w obszarze nauk ścisłych czy w polityce).

„Zinternalizowana homofobia”, czyli wszystkie świadome i nieświadome akty homofobiczne, które osoba ze społeczności LGBT+ praktykuje wobec siebie i innych osób LGBT+, może być z kolei opłacona bardzo wysokim kosztem osobistym, i odbijać się na zdrowiu jednostki. Niezaakceptowanie, a czasem

49 Bertram Verhaag (reżyseria i scenariusz), *Niebieskoocy*, Niemcy USA 1996 (to filmowy zapis warsztatu antydyskryminacyjnego prowadzonego przez Jane Elliott).

50 Claude Steele, Joshua Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African American*, „Journal of Personality and Social Psychology” 69(5)/1994, s. 797-811.

odrzućcie, swojej tożsamości na poziomie indywidualnym może prowadzić do poważnych konsekwencji, w tym dystansowania się wobec „własnej” grupy, niskiego poziomu samoakceptacji, niezadowolenia z własnego życia seksualnego, aktów autoagresji, stanów depresyjnych oraz nadużywania substancji psychoaktywnych.

## Samospelniająca się przepowiednia

Niestety, paradoks polega na tym, że stereotypy wpływają na wzrost częstotliwości zachowań związanych ze stereotypem. „Uwewnętrznianie” stereotypu, czyli przyjmowanie postaw i modyfikowanie swojego zachowania, tak by było ono zgodne z treścią stereotypu, jest procesem potwierdzonym w wielu badaniach. Zjawisko to zwane jest **samospelniającą się przepowiednią**.

Termin ten wprowadził do nauk społecznych Robert Merton w 1948 roku. O zjawisku zaczęto dyskusować po upublicznieniu wyników badań Rosenthala, który dowiódł, że badacze\_badaczki mogą, celowo lub nie, zachowywać się w sposób, który wywołuje w badanych zachowania potwierdzające ich oczekiwania.

W życiu społecznym zachowanie to zaobserwowano w jednym z pierwszych eksperymentów, który dotyczył postaw i zachowań nauczycieli i nauczycielek wobec mniej uprzywilejowanych uczennic i uczniów. Na początku roku szkolnego nauczyciele i nauczycielki zostali poinformowani, że pewne dzieci są bardziej zdolne od innych. Co oczywiste, uczniowie i uczennice zostali dobrani do eksperymentu losowo, nie sprawdzano ich ilorazu inteligencji. Pod koniec semestru dzieci wskazane jako zdolniejsze faktycznie uzyskały wyższe wyniki w testach na inteligencję. Wyrobienie w nauczycielach i nauczycielkach pozytywnych oczekiwań do tej grupy uczniów i uczennic przyczyniło się do poświęcania im większej uwagi. Wpłynęło też na stawianie im innych zadań, co wywołało pożądane zachowania, odpowiadające oczekiwaniom i potwierdzające podane na wstępie, błędne, arbitralnie przydzielone informacje na temat tej grupy dzieci. Powtarzający się także w innych badaniach wynik nazwano **efektem Pigmaliona lub efektem Galatei**. Wobec osób mniej uprzywilejowanych mechanizm działa w ten sam sposób. Tyle że w ich przypadku chodzi o poświęcanie mniejszej ilości czasu i uwagi, deprymujące i demotywuujące komentarze, werbalne i niewerbalne sygnały, które obniżają samoocenę oraz wiarę w siebie i swoje umiejętności. Dla odróżnienia zjawisko to nazwano **efektem Golema**. Podobnie dzieje się, gdy osoby pracujące w szkole i rodzice mają odmienne oczekiwania wobec chłopców i dziewczynek. Badania laboratoryjne oraz obserwacje życia społecznego dowodzą, że stereotypy płci mogą mieć samospelniający się charakter<sup>51</sup>.

## Mechanizm samospelniającej się przepowiedni



Zjawisko samospelniającej się przepowiedni opiera się na tym, że (1) osoba spostrzegająca wyrabia w sobie oczekiwania co do tego, jak będzie zachowywał się ktoś inny, i zaczyna (2) traktować tę osobę zgodnie z własnymi założeniami. (3) Osoba spostrzegana reaguje zachowaniem odpowiadającym oczekiwaniom, (4) potwierdzając tym samym błędne spostrzeżenia i oczekiwania.

Stereotypy społeczne sprawiają, że ludzie żywią określone oczekiwania wobec członków i członkiń różnych grup, a te, choć nietrafne, mogą prowadzić do samospelniającej się przepowiedni.

51 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit., s. 141.

Mylne, oparte na stereotypach oczekiwania wpływają na zachowanie osoby, która posługuje się stereotypem, ale także na obraz samego siebie i zachowanie osoby stereotypizowanej. Osoba stereotypizująca ma zatem w rękę i „dowody”, które potwierdzają słuszność stereotypu. Tak działa błędne koło opisywanego mechanizmu.

Może on działać na poziomie jednostkowym lub społecznym. W drugim przypadku samospełniająca się przepowiednia wymaga działań, często zinstytucjonalizowanych, ze strony wielu ludzi.

## Uprzedzenia

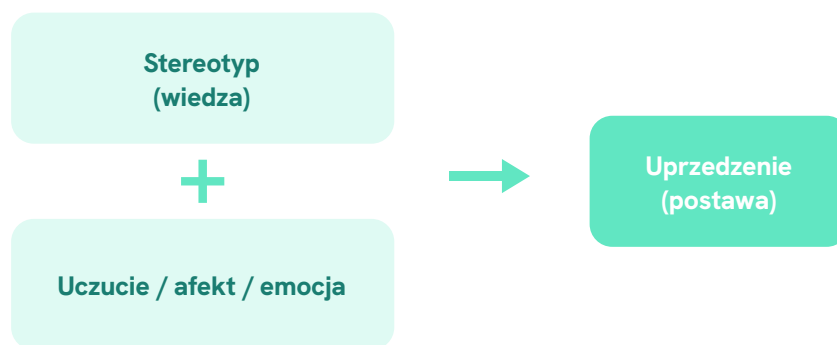
*Nigdy nie jest zbyt późno, by pozbyć się swych uprzedzeń.*

HENRY DAVID THOREAU

Jedna z pierwszych wprowadzonych do nauki definicji uprzedzeń mówi, że:

### Uprzedzenie

to „negatywna postawa wobec zdefiniowanej społecznie grupy i każdej osoby, która jest spostrzegana jako jej członek lub członkini<sup>52</sup>”.



Według klasycznego ujęcia tematu (np. wg Gordona Allporta)<sup>53</sup> uprzedzenia oparte są zazwyczaj na stereotypach, które stanowią ich podstawę poznawczą, ale zawierają też drugi kluczowy komponent, czyli osobiste uczucia jednostki.

Element poznawczy (stereotyp), jak i afektywny (odczucie) mogą, lecz nie muszą, występować razem. Osoba może żywić określone uczucie do pewnej grupy ludzi, mimo że nie potrafi opisać jej stereotypu. Maria Jarymowicz<sup>54</sup> podaje, że uprzedzenia to utrwalone i trudne do poskromienia, bo oparte na mechanizmach podkorowych, wzorce afektywnego/uczuciowego reagowania na całe zbiorowości lub ludzi zaliczonych do jakiejś kategorii społecznej. Często wyprzedzają myślenie i wyznaczają sposób przetwarzania otrzymywanych informacji. Zdaniem badaczki uprzedzenia prowadzą do powstania stereotypów.

52 za: Ashmore, (1970) za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit., s. 227.

53 Gordon Allport (1954) za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op.cit., s. 232.

54 Maria Jarymowicz, Anna Szuster, op. cit.



afekt / emocja

+ obiekt /  
sygnał zmysłowy

..... uprzedzenie .....

stereotyp

Antysemityzm jest jednym z przykładów uprzedzeń niekoniecznie podbudowanych wiedzą, choćby stereotypową. Oto zachowanie z serii warsztatów wrażliwości kulturowej w szkole podstawowej.

Jeden z uczniów kolejny raz spóźnił się na zajęcia warsztatowe. Zapytany o przyczynę, wyjaśnił: „Oj przepraszam, jak co wtorek byliśmy z tatą w banku. No a tam, sama pani wie, sami Żydzi.” W jego głosie wyraźna była nuta niechęci, dezaprobaty, a nawet odrazy wobec osób, o których mówił. Zapytany o to, kim są Żydzi i co o nich wie, chłopiec nie potrafił podać żadnych informacji. Zapewne osoby dorosłe z jego otoczenia potrafiłyby podać wiele etykiet i stereotypowych przekonań na temat Żydów. Chłopiec, póki co, zdążył jedynie, a może aż, przejąć emocje wobec obcej, nieznanego mu grupy. „Zarażenie się” cudzymi afektami, także przez kanał niewerbalny, zaczyna się w bardzo wczesnym dzieciństwie i może trwać przez całe życie.

W dalszej socjalizacji, żywiąc podobne uczucia do danej grupy, prawdopodobnie przejmie też stereotypy, które służą do racjonalizowania negatywnych postaw i uczuć. Skoro nie lubimy jakiejś grupy, choć nie wiemy dlaczego, szukamy usprawiedliwienia dla swojej niechęci. Zgodnie ze swoją cechą, stereotypy zapętlają lukę w wiedzy nie tylko o świecie, ale także w tej o samym/samej sobie.

Zatem uprzedzenia to skłonność do automatycznie generowanych pochopnych sądów na temat innych, na podstawie ich przynależności grupowej<sup>55</sup>. Przyglądając się językowi potocznemu, znajdziemy wskazówkę jak one działają. Bycie uprzedzonym czy uprzedzoną to nic innego, jak żywienie uczuć do grupy ludzi czy pojedynczej osoby, zanim się ich/je/ją właściwie pozna. To tak, jakby „uprzedzać fakty”.

Podobnie jak przy stereotypach, aktywowanie uprzedzeń jest najczęściej automatyczne. System afektywny nie kieruje się subtelnościami i reaguje na bardzo proste, zmysłowe sygnały orientacyjne (to może być kolor skóry czy sposób mówienia). Uprzedzenia pojawiają się szybciej niż świadoma percepcja, wyprzedzając więc analizę cech spotkanej jednostki. Osoba je przejawiająca często nie potrafi nazwać genezy swoich emocji i nie wie, że nieświadomość decyduje o jej zachowaniu. Nikt nie jest na nie jednak dożywotnio skazany. Devine<sup>56</sup>, na podstawie swoich badań, opisuje **kontrolowany komponent uprzedzeń** i argumentuje, że choć znajomość stereotypów na temat silnie stereotypizowanych grup jest powszechna, to świadomość ich posiadania pomaga obniżyć poziom uprzedzeń i zwiększa gotowość przeciwstawiania się stereotypowym opiniom. Chociaż Jarymowicz stoi na straży przekonania, że uprzedzenia trzymają się mocno, a procesy pozbycia się ich dominacji nie są łatwe, to dzieli się też przekonaniem, że z pierwotnymi reakcjami mogą sobie poradzić osoby, które rozwinęły umysł refleksyjny. Znacznie późniejsza ewolucyjnie część mózgu korzysta z bardziej złożonych reguł oceniania świata. Rozwijanie tej części myślenia, wzmacnianie motywacji do zmiany własnych przekonań i większa uważność, może wpływać na automatyczne, utajone przetwarzanie afektywne i poznawcze, które aktywuje się szczególnie w sytuacji zagrożenia i pośpiechu. Nie musi być jednak używane w sytuacji bezpiecznej, gdy jest czas na refleksję.

Stereotypy, uprzedzenia i towarzyszące im mechanizmy psychologiczne przyczyniają się do tego, że mimo wielu czynionych na warsztacie prób, osoby w nim uczestniczące mogą usilnie bronić swoich – często nawet poznawczo błędnych – opinii, nierzadko zabarwionych niechęcią. Warto przede wszystkim budować atmosferę bezpieczeństwa, bowiem jedynie w takich okolicznościach osoby uczestniczące będą mogły rozwijać uważność i refleksyjność. Pomocna może też być wiedza psychologiczna, która pokazuje mechanizmy i błędy poznawcze, kierowane uproszczonym, opartym na afekcie myśleniem. Przytaczanie ich będzie skuteczne jedynie wtedy, gdy osoby uczestniczące w warsztacie nie będą czuły się zagrożone i nie będą potrzebowały uruchamiać gadziego/automatycznego trybu swojego mózgu.

55 David Matsumoto, Linda Juang, op. cit., s. 107.

56 Patricia Devine (1989), za: Leonard S. Newman, Ralph Erber op. cit., s.285 i David Matsumoto, Linda Juang, op. cit., s. 108.



Poniżej kilka przykładów z sali szkoleniowej i propozycje trenerskich interpretacji w świetle wiedzy psychologicznej<sup>57</sup>:

*Ale jak byłam w Niemczech, to faktycznie widziałam, jak bardzo Niemcy są uporządkowani. „Ordnung muss sein” nie wzięło się chyba znikąd.*

W odpowiedzi na taką reakcję obronną nauka przynosi, co najmniej, kilka wyjaśnień. Można powołać się na klasyczny błąd percepcyjny, który wpływa na utrzymywanie się stereotypu i wiarę w jego słuszność – **błędne przekonanie o rozsiewie cech**, czyli nieuzasadnione uogólnienie. Chodzi tu o przekonanie o występowaniu jakiejś cechy w grupie ludzi, które może trafnie odzwierciedlać ogólną tendencję, czyli przeciętny poziom tej cechy w grupie, a nawet aspiracje i wartości kulturowe (wielu Niemców jest uporządkowanych, a porządek jest jedną z cenionych charakterystyk), a jednocześnie stanowić błędne uogólnienie, gdyż nie pozwala ono dostrzec, że cecha ta - w różnym stopniu, jeśli w ogóle - występuje u poszczególnych osób w opisywanej grupie (bowiem między wartościami kulturowymi a praktykami życiowymi jest zazwyczaj przepaść; w każdej grupie występują duże różnice indywidualne).

*Polacy są jednak pijakami. Pobyt w Polsce mi to udowodnił.*

Powyższy przykład pokazuje, jak automatycznie uruchamiane stereotypy i uprzedzenia mogą wpływać na zbieranie, przechowywanie i przypominanie informacji. **Wybiórczość postrzegania** ma potwierdzić posiadane wyobrażenie. W ten właśnie sposób odbierał z otoczenia i zapamiętywał informacje jeden ze studentów, który przyjechał do Polski z Niemiec. Po pierwszym dniu swojego pobytu w Krakowie stwierdził, że, tak jak myślał, „wszyscy Polacy to pijacy”, bo pierwsi napotkani na jego drodze ludzie, leżeli na chodniku, zebrząc o pieniądze na alkohol. Gdy dotarł na rynek, znów spotykał wielu pijanych ludzi. Dobitnie działanie wybiórczości pokazuje, że nie dostrzegał innych niż pijanych, chociażby Polaków i Polek towarzyszących mu w podróży z Drezna, osób pracujących na kolei i na dworcu, trzeźwych przechodniów, trzymających się za ręce zakochanych par na rynku, osób tam spacerujących czy pracujących. Powyższy przykład pokazuje, jak silnie wypierał informacje niezgodne ze stereotypem, i jak dobrze zapamiętał te, które potwierdzały jego dotychczasową pseudo-wiedzę na temat mieszkańców i mieszkańek Krakowa i innych polskich miast.

*Przecież wiemy, że kobiety są z natury opiekuńcze. To żaden stereotyp.*

Osoba prowadząca zajęcia może odwołać się do **koła stereotypizacji**, czyli procesu tworzenia się norm społecznych i podporządkowania się im przez jednostki dążące do akceptacji w grupie. Mechanizm ten jest rozbudowanym przykładem samospelniającej się przepowiedni, kiedy osoba zaczyna zachowywać się zgodnie ze stereotypowym jej postrzeganiem, tym samym potwierdzając stereotyp. Nie oznacza to, że przypisywanie „naturalności” danej cesze nie jest przekonaniem stereotypowym. Można też pokazać **tendencyjne wnioskowanie o zgodności** czy **błąd korespondencji**, czyli mechanizmy działające w głowie spostrzegającego, który częściej zauważanym u danej płci zachowaniom lub cechom, przypisuje zgodność z jej wewnętrzną naturą i wynikanie z cech osobistych, a nie pełnionych i przypisywanych danej osobie ról społecznych. Obserwowane zachowanie czy cecha jest zatem łączone z indywidualnymi preferencjami, przy nieuwzględnianiu ograniczeń i wymagań, jakie wynikają z roli.

57 Więcej na temat psychologicznych mechanizmów, błędów i zjawisk w C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit. oraz Elliot Aronson, Timothy D Wilson., Robin M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-Ka Poznań 1997.

*Ale co my tu tak tych Cyganów wybielamy? Przecież wszyscy wiedzą, że oni kradną, i już.*



Jednym z psychologicznych mechanizmów, które podtrzymują powyższy, dobrze zakorzeniony w naszej kulturze (obecny w literaturze, przysłowia, powiedzeniach) i silnie zabarwiony uprzedzeniem stereotyp jest pozorną korelacją i różnicujące spostrzeganie grup. *Pozorna korelacja* to przekonanie o istnieniu związku pomiędzy dwoma zdarzeniami, dwiema cechami czy osobami, w sytuacji gdy nie ma podstaw do wnioskowania o związku między nimi. Najczęściej kojarzone są wyróżniające się bodźce. I tak, na przykład, osoby z grupy mniejszościowej (Romowie i Romni) są takimi wyróżniającymi się bodźcami, które znacznie łatwiej zauważyć i zapamiętać. Zachowania niepożądane (kradzieże) także są wyraziste i występują rzadziej niż zachowania zgodne z normami społecznymi. Jeśli dodamy do tego, że grupie obcej przypisuje się więcej niepożądanych zachowań niż własnej, to o stronniczą korelację osób z mniejszości etnicznych, imigranckich, uchodźczych z przestępstwami nietrudno. Znacznie trudniej o statystyki policyjne, które by tę korelację potwierdziły.

*No ale właśnie w Stanach przekonałem się, jacy Murzyni są leniwi i powolni.*



Jeśli osoba mówiąca miała na myśli Afrykańczyków mieszkających czy przebywających czasowo w USA, to mechanizmem, który może być przydatny do zrozumienia sposobu myślenia osoby używającej powyższego stereotypu jest **etnocentryzm**, czyli praktyka postrzegania, interpretowania i oceniania zachowań innych ludzi przez pryzmat własnych norm kulturowych. Ludzie z wielu afrykańskich krajów, w porównaniu z osobami z Ameryki Północnej czy niektórych krajów Europy, mają faktycznie inne podejście do czasu i do zadaniowości. Czas, tak samo jak wykonanie zadania, można traktować albo jako nadrzędny element życia, albo podrzędny wobec, na przykład, bliskich relacji z ludźmi. Własny sposób funkcjonowania i swoje normy wydają się często znacznie lepsze, właściwsze, bardziej słuszne. Jeśli natomiast osoba wypowiadająca to zdanie miała na myśli czarnoskórych Amerykanów, tym bardziej wyraźna jest jej ignorancja i tym bardziej zaskakujące uogólnienie.

*Ci geje tak się afiszują ze swoją seksualnością, a to dewiacja!*



Mamy tu do czynienia z podobnym zjawiskiem jak powyżej. Z jednej strony normy osób heteroseksualnych stanowią punkt odniesienia i budują założenie, że wszyscy ludzie powinni być heteroseksualni. **Heteronormatywność** wyznacza zatem wzorce interakcji międzyludzkich. To, co do niej nie należy, jest „dewiacją”. Ponadto zaznacza się też **percepcyjne przecenianie wyróżniających się bodźców**. Seksualność osób heteroseksualnych, nawet jeśli widoczna, czy wręcz manifestowana w mediach i codziennych sytuacjach, nie dziwi, nie zaskakuje, jest wręcz niezauważana czy niedyskutowana. Natomiast seksualność inna niż heteroseksualna staje się nie tylko wyraziście dostrzegana/wyostrzana, ale także dewaluowana. Warto tu zaznaczyć jeszcze inną zależność – uprzedzenia są silnie związane z konformizmem. Osoby o silniejszej tendencji do przestrzegania norm społecznych danej kultury mają też więcej uprzedzeń.

Źródło: Opracowanie własne.

## Podsumowanie

### Stereotypy i uprzedzenia

- **Stereotypy to przekonania rozpowszechnione w danej grupie, których obiektami są inne grupy lub osoby z tych grup.**
- Cechy stereotypów: proste, powszechne, nabywane, zawierają uogólnione sądy, trwałe i trudne do zmiany, mają wartościująco-emocjonalny charakter.
- Funkcje stereotypów z punktu widzenia osób stereotypizujących: oszczędność „wysiłku poznawczego”, gotowe wzorce myślenia i zachowania oraz uporządkowanie świata, ograniczenie indywidualnego doświadczenia, rozwoju, komunikacji z osobami spoza własnej grupy. Wzmocnienie tożsamości grupowej i umocnienie różnic międzygrupowych.
- Funkcje stereotypów z punktu widzenia osób stereotypizowanych: etykietowanie, stygmatyzacja, utrudniają pokazanie własnej indywidualności i codzienne funkcjonowanie.
- **Uprzedzenia to automatycznie uruchamiane nastawienie, oparte na afekcie, wobec zdefiniowanej społecznie grupy i każdej wywodzącej się z niej osoby.**
- Zjawiska do omówienia: zagrożenie stereotypem, samospelniająca się przepowiednia, efekt Pigmaliona/Galate i Golema.
- Pamiętaj, że w trakcie warsztatów antydyskryminacyjnych warto podkreślać, iż stereotypy i uprzedzenia są zawsze krzywdzące, niezależnie, czy powszechnie uważane są za pozytywne czy negatywne.

## Mikronierówności

*O, te wszystkie drobne, małe rzeczy, z których każda rani i kaleczy.*

LEOPOLD STAFF

Uprzedzenia bywają odczuwane lub wyrażane. Mogą być skierowane do grupy jako całości lub jej poszczególnych przedstawicieli/przedstawicielek. *Mikronierówności* są sposobem wyrażania uprzedzeń pomiędzy jednostkami. Język – jako narzędzie używane na poziomie indywidualnym, ale także jako ponadjednostkowy system – powoduje, że funkcjonujące w nim nierównościowe (nie)prawidłowości nierzadko wyrażają normy społeczne, oparte na uprzedzeniach wobec całych grup, dlatego operują na poziomie społecznym. Najpierw omówimy zjawisko *mikronierówności*, obserwowalne na jednostkowym poziomie interakcji, a potem nierównościowy język odnoszący się do poziomu społecznego.

Zjawisko drobnych aktów dominacji i opresji opisywali różni autorzy i autorki<sup>58</sup>, ale dopiero Mary Rowe, badaczka z *Massachusetts Institute of Technology*, po systematycznej obserwacji świata akademickiego i biznesowego, wprowadziła do słownika pojęć antydyskryminacyjnych, i dokładnie opisała, zjawisko mikroprzekazów, czyli werbalnych i niewerbalnych sygnałów, jakie ludzie wysyłają do siebie wzajemnie w codziennej komunikacji. Choć nazywane „mikro”, bo same zachowania są drobne i subtelne,

58 Barbour (1970), Sartre (1965) za: Mary Rowe, *Barriers to Equality: The Power of Subtle Discrimination to Maintain Unequal Opportunity*, „Employee Responsibilities and Rights Journal” Vol. 3, Nr 2, 1990, s. 153-163.

ich wpływ na funkcjonowanie jednostki może być, niestety, ogromny. Rowe wyróżniła *mikronierówności* i *mikroafirmacje*.

### Mikronierówności

Drobne, często nieuświadomione i nieintencjonalne, deprecjonujące zachowania werbalne i niewerbalne, które prowadzą do wykluczenia.

Mary Rowe opisuje, że są to drobne zdarzenia i sytuacje, które uderzają w osoby „nieindygeniczne” w danym środowisku, czyli takie, które w danym kontekście stanowią grupy mniejszościowe, znacznie odróżniające się od większości – o niższym statusie i mniejszej władzy (na przykład obcokrajowcy w polskich firmach, kobiety w kadrze zarządzającej, mężczyźni pracujący w przedszkolu). Konsekwentnie odróżnia się je od ogólnych nieuprzejmości, jakie czynią sobie ludzie w pracy, domu, szkole. Najwięcej obserwacji poczyniła na próbie kobiet i osób z mniejszości etnicznych, jednak twierdzi, że dotyczą one również ludzi odróżniających się pozostałymi cechami pierwotnymi (patrz *koło różnorodności*). Mikronierówności działają dwutorowo – z jednej strony odgradzają środowisko od odróżniającej się (swą mniejszościową charakterystyką) osoby, z drugiej czynią tę osobę bezradną wobec kierowanych do niej zachowań.

## Przykłady mikronierówności

- unikanie, milczenie, ignorowanie (np. nieprzedstawienie osoby na zebraniu, pominięcie przy powitaniach, brak odpowiedzi na pytanie danej osoby),
- śmiech, żarty, dowcipy (bezpośrednio z danej osoby, ale też z posiadanej przez nią cechy czy tożsamości),
- mimika, gestykulacja i postawa ciała („wywracanie oczami”, wzdychanie, nieprzyjemny ton głosu, odwracanie się plecami),
- pogardliwe komentarze, szeptanie o osobie na boku, niestuchanie jej wypowiedzi, przerywanie,
- zlecanie zadań na podstawie pierwotnych cech i związanych z nimi skojarzeń, a nie kompetencji (zwrócenie się do mężczyzny, by pomógł przy komputerze, a do kobiety, by robiła notatki na spotkaniu, oddelegowanie Roma na konferencję na temat różnorodności czy do stworzenia zespołu do spraw mniejszości w firmie, tylko dlatego, że ma mniejszościowe pochodzenie etniczne, a nie dlatego, że zajmuje się tym zagadnieniem),
- uwagi dotyczące stereotypowo przypisywanych cech (np. wyglądu: *wszystkie piękne panie prosimy o wzięcie udziału w spotkaniu, tylko żeby mi się żaden Hiszpan nie spóźnił na zajęcia, to może Czecheni przygotowują wieczór integracyjny z tańcami?*),
- mylenie tytułów/ pozycji/ funkcji (*oj, to Pani jest trenerką, a nie asystentką, no nawet mi do głowy nie przyszło, że taka młoda osoba może być dyrektorem firmy*),
- i – jak pisze Rowe – nieskończenie wiele innych deprymujących zachowań.

## Cechy mikronierówności

- Są skierowane do osób odróżnialnych jedynie ze względu na ich przynależność grupową, często wobec cech pierwotnych, czyli pojawiają się w reakcji na cechy, których jednostka nie może zmienić, pozbyć się, często także ukryć. Nie odnoszą się do konkretnych zachowań tych osób (na przykład jej stylu komunikacji, możliwości twórczych, osiągnięć zawodowych).
- Są niemal wszechobecne (w książkach, filmach, osobistych rozmowach, na dużych wiecach i manifestacjach, w sklepie, urzędzie, miejscu pracy, w domu rodzinnym).
- Są niezależne od woli, starań, poczynań adresata czy adresatki, a zatem w pewnym sensie „niezawinionne” i dlatego trudne do przewidzenia, kontrolowania czy unikania.

- Często są wysyłane nieintencjonalnie, zatem w jakiś sposób usprawiedliwane (zachowaniom społecznie uznawanym za złe przypisuje się intencjonalność) – *ale ja naprawdę nie chciałem, nic złego przecież nie zrobiłem/powiedziałam*. Bywają z kolei odbierane jako zabawne, a przez to przynoszące przyjemność (potwierdzają status, dają powód do śmiechu, pokazują przewagę).
- W sytuacji interwencji wydają się błahe. Łatwo można zostać oskarżonym o przewrażliwienie, co też prawdopodobnie będzie pasowało do stereotypu osoby, która doświadcza mikronierówności – *już nie bądźmy tacy przewrażliwieni, musiało ci się wydawać, wcale nie spojrzęłam znacząco*.
- Rzadko kiedy dają podstawę do rozstrzygnięć sądowych (chyba że – w szczególnych przypadkach – przy wzmożonej intensywności, gdy noszą znamiona mobbingu czy molestowania).

## Konsekwencje mikronierówności

Mimo że mikronierówności są drobne w swoich przejawach, nie należy trywializować ich skutków, gdyż ich nadrzędną cechą jest to, że kumulują się, prowadząc u odbiorców i odbiorczyń do:

- obniżenia poczucia własnej wartości,
- spadku zaangażowania oraz obniżenia jakości wykonywanych zadań,
- podwyższonego poziomu stresu,
- dużych pokładów nieskanalizowanej lub wypieranej złości,
- frustracji i nieadekwatnie silnych reakcji na daną mikronierówność (*wybuchłam, już dłużej tego nie mogłam znieść, to było o jedno ziarno za dużo*),
- wydatkowania niepotrzebnej energii i straty czasu:
  - gdy się ich bezpośrednio doświadcza (*w ogóle się nie mogłam pozbierać po tym, jak mnie potraktowano w trakcie zebrania, po jego wypowiedzi, już do końca warsztatu nie mogłam się skupić, już od tygodni myślę i analizuję tę jego uwagę o moim wyglądzie*),
  - przy pomaganiu i wspieraniu innych podobnych osób ich doświadczających (*prawie codziennie do mnie teraz dzwonią i opowiadają, jak ich potraktowano*);
- potwierdzania oczekiwań, gdyż działają jak samospełniające się przepowiednie.

Występowanie mikronierówności – choć nie nazywano tych zachowań pojęciem wprowadzonym przez Rowe – stwierdzono w badaniach procesów rekrutacyjnych do firm<sup>59</sup>. Zaobserwowano, że osoby oceniające i decydujące o przyjęciu do pracy kandydatów i kandydatek z mniejszości etnicznych, zachowują się wobec nich chłodniej, siadają w większej odległości, mówią mniej płynnie i krócej niż do osób z grupy większościowej, nawet jeśli osoba przeprowadzająca badanie zadbała, by przedstawicielki i przedstawiciele grup mniejszościowych i większościowych zachowywali się dokładnie tak samo. Wyniki dalszych badań potwierdzają, że osoba starająca się o pracę, doświadczająca drobnych deprymujących komunikatów wypada w rozmowie gorzej od tej, którą potraktowano przyjaźnie. Tym samym potwierdza oczekiwania i stereotypowe przekonania na własny temat.

## Reagowanie na mikronierówności

Reagowanie na mikronierówności przez ich odbiorców i odbiorczynie jest wyzwaniem. Nierzadko działa tu mechanizm błędnego koła, u którego podstaw leży uprzywilejowanie osób wysyłających mikronierówności i podporządkowanie osób ich doświadczających.

Przed wszystkim mikronierówności są trudne do identyfikacji. U adresatów i adresatek mogą pojawiać się wątpliwości: *ale czy ja przypadkiem nie przesadzam?, może mi się wydawało?, chyba mam paranoję*. Z kolei osoby, które je wysyłają, najczęściej ich nie zauważają. Zatem udowodnienie ich występowania, jako drobnych i subiektywnych zdarzeń, nie jest zadaniem prostym. Jeśli jednak osoba je przywoła, konfrontując ich nadawcę/nadawczynię, często dochodzi do ich osłabienia, podważenia, czy wręcz wyśmiania (o)

59 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit., s. 137.

nie przesadzaj, wszystkich to spotyka, no i co w tym takiego specjalnego, no chyba sobie żartujesz, ty ciągle masz te swoje paranoje).

Osoby doświadczające mikronierówności, z racji częstego ich doświadczania, wiele reakcji odczytują jako osobistą dezaprobatę, szybko wzbudzają w sobie poczucie krzywdy i niesprawiedliwości. Szybciej niż osoby z grup większościowych. Jednak z drugiej strony, mogą nie mieć wyrobionych mechanizmów obronnych i reakcji, bo zazwyczaj oczekiwano od nich postuszeństwa i podporządkowywania się. Bywa, że mają za sobą długi społeczny trening uległości, co czyni je bardziej podatnymi na mikronierówności, i w ten sposób błędne koło się zamyka. Co więcej, osoby o przypisywanym społecznie mniejszym prestiżu i pozycji, mają, z definicji, mniej wpływu na rzeczywistość.

Obserwowanie mikronierówności wysyłanych osobom, z którymi znajdujemy wspólne cechy, oraz ocenianie ich obiektywnego, niewielkiego wpływu, odbiera się i wiarę w swoje możliwości (*Po tym, jak potraktowali tego Sudańczyka, po prostu poddałem się; Jak widziałam, ile razy Agnieszka bezskutecznie próbowała zabrać głos, to i mnie się odechciało*).

Nietatwo także znaleźć osoby, które doświadczały mikronierówności, ale awansowały w hierarchii społecznej i mogłyby dać przykład skutecznych postaw i zachowań. Choć zmienia się to w ostatniej dekadzie, wciąż mniej osób z grup mniejszościowych zajmuje wysokie i prestiżowe funkcje/pozycje. A jeśli już je zdobędzie, nierzadko upodabnia się do osób z grupy większościowej, wypierając spotykane po drodze nierówności. Bywa i tak, że ktoś jest zbyt zmęczony własną walką o status i prestiż, by wspierać innych.

Reagowanie na mikronierówności poprzez udzielenie informacji zwrotnej, złożenie skargi osobie przełożonej, formalne pretensje i żale, prośby o zadośćuczynienie są często blokowane realnymi lub wyobrażonymi kosztami osobistymi (wykluczenie z grupy, wrogość, niepewność, strach przed konsekwencjami) lub obawą przed powyższymi (*przestali/przestaną mnie lubić, bo nie śmieję się z nimi z tych homofobicznych żartów; no teraz to dopiero będą się mnie czepiać*).

Brak reakcji czy odpowiednich wzorców reakcji (*nie chcę być tą pierwszą, która się skarży szefowi*) przyczynia się do utrwalania i powielania zachowań nierównościowych, dając przyzwolenie na ich stosowanie (*ale oni nigdy nie mówili, że im to przeszkadza, a czy ktoś miał nam kiedyś za złe nasze powiedzonka?*).

### Mikroafirmacje

Drobne zachowania werbalne i niewerbalne, często ledwo zauważalne, nieświadomie wysyłane i odbierane, które przeciwdziałają wykluczeniu<sup>60</sup>.

Mary Rowe wypracowała też koncepcję mikroafirmacji, które mogą wysyłać osoby z grup większościowych chcące przeciwdziałać wykluczeniu. O ile szereg mikronierówności wysyłanych jest nieintencjonalnie i nieświadomie, to koncentracja na świadomie wysyłanych mikroafirmacjach może „zablokować” nieświadomie wysyłane przekazy podszyte uprzedzeniami.

#### Funkcje mikroafirmacji:

- są sygnałem dostrzeżenia, uznania i szacunku dla danej osoby;
- doceniają pracę wykonaną przez daną osobę;
- dają możliwość skoncentrowania się na pozytywnej cesze, zachowaniu osoby bądź efekcie wykonanego przez nią zadania;
- niwelują dysonans poznawczy między świadomością dobrze wykonanego zadania a odrzuceniem przez ludzi w danym środowisku (przecież *dobrze przygotowałam tę prezentację, więc dlaczego się śmieją i nie słuchają?*);
- pozwalają zrekompensować stan zagrożenia, brak wiary w siebie, obniżenie poczucia własnej wartości u osób z grup mniejszościowych, które mają poczucie winy, były/są atakowane mikronierównościami, czują się pominięte czy odrzucone;
- budują atmosferę współpracy, sprzyjającą rozwojowi, twórczości, produktywności.

60 Mary Rowe, *Micro-affirmations and Micro-inequities*, „Journal of the International Ombudsman Association” Vol 1, Nr 1, 2008, <http://web.mit.edu/ombud/publications/micro-affirm-ineq.pdf> [dostęp: 15.08.2010].



## Podsumowanie

### Mikroprzekazy

Mikroprzekazy to werbalne i niewerbalne sygnały, które ludzie wysyłają sobie nawzajem w codziennej komunikacji. Przede wszystkim wobec osób, które w danym środowisku stanowią grupę mniejszościową.

Mikroprzekazy dzielimy na:

**Mikronierówności**, czyli drobne deprecjonujące zachowania, które prowadzą do obniżenia poczucia wartości, spadku zaangażowania, obniżenia jakości wykonywanych zadań i podwyższonego poziomu stresu, w efekcie do wykluczenia.

**Mikrofirmacje**, czyli drobne sygnały dostrzeżenia, uznania i szacunku, które przeciwdziałają wykluczeniu. Pozwalają zrekompensować stan zagrożenia i braku wiary w siebie. Budują atmosferę współpracy.

## (Nie)równościowy język

*Granice mego języka oznaczają granice mego świata.*

LUDWIG WITTGENSTEIN

W tej części odnosimy się do języka jako strażnika systemu społecznego. Ważny jest dla nas nie tyle język jako środek komunikacji między osobami (to było przedmiotem zainteresowaniem w podrozdziale o mikro-nierównościach), ale jako cały system znaczeń i treści, charakteryzujący się pewnym zbiorem norm i reguł uznawanym za wspólny i powszechny. Tematykę tę warto wplatać w zakres warsztatów antydyskryminacyjnych, gdyż, jak to obrazuje Piramida nienawiści Gordona Allporta (o której więcej w dalszej części rozdziału), jest to najbardziej rozpowszechniony i najczęściej spotykany sposób dyskryminacji. Choć z jednej strony, język jest dość stały i oporny na zmiany, z drugiej, ulega powolnym ewolucyjnym transformacjom. Trzeba przyznać, że zasady funkcjonujące w języku (np. polskim) nadal odzwierciedlają wiele nierówności układu społecznego, a sam język, w wielu aspektach, zbudowany i używany jest tak, że potwierdza asymetrię relacji „mniejszość” – „większość”.

Na przestrzeni lat, choćby od wydania pierwszej wersji podręcznika *Edukacja antydyskryminacyjna*, w społecznej wiedzy i analizie krytycznej języka wiele się zmieniło. Pojawiły się badania naukowe, publikacje dydaktyczne, pozycje popularyzatorskie, rekomendacje i wytyczne administracyjne, strony internetowe, fora dyskusyjne, szkolenia tematyczne, wystąpienia konferencyjne czy nawet żarty na deskach kabaretowych odwołujące się na różne, właściwe sobie, sposoby do refleksji równościowej nad językiem. Jest to jedna z najłatwiej wprowadzalnych zmian na poziomie indywidualnym (każda osoba wychodząca ze szkolenia, może, po odpowiedniej dyskusji/poznaniu realiów/refleksji, podjąć decyzję o zmianie swoich nawyków językowych, przyczyniając się do budowania bardziej włączających realiów). Można ją wprowadzić znacznie szybciej niż zmiany w praktykach instytucjonalnych czy w prawie. Dobrze, by osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną nie tylko same były przekonane do równościowych aspektów używania języka, modelowały go, ale potrafiły też sprawnie, merytorycznie przekazywać wiedzę z tego zakresu, sięgając także po meta-poziom.



Temat języka równościowego, jak chociażby żeńskich i męskich końcówek oraz nazw zawodów, jest żarliwie dyskutowanym zagadnieniem społecznym, różniącym ludzi i wywołującym silne emocje. Ważne by dyskusja o języku nie stawiała się areną dalej idącej polaryzacji, a emocje wywołane rozmową o nim – paliwem dla procesu dzielenia się na coraz bardziej zwaśnione podgrupy. Osoby zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną wybierają swój indywidualny sposób mówienia o równości, w tym o języku równościowym. By mieć w tym lekkość, płynność, ale i legitymizację, warto sięgać po argumenty pochodzące z wewnątrz, od osób z grup mniejszościowych. Pomocne może też być korzystanie z opinii autorytetów, nie tylko w temacie równości, ale i samego języka. Najczęściej przytaczanym autorytetem zewnętrznym w tym temacie jest Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Instytucja w ostatnich latach wydała kilka istotnych stanowisk dla równościowego dyskursu. Warto pamiętać, że jest to organ opiniodawczo-doradczy w sprawach używania języka polskiego, który budują konkretne osoby, mające swoje poglądy i przekonania. Przegląd stanowisk (np. poruszanych tematów) oraz różnic w podejściu do konkretnych zagadnień zmienia się na przestrzeni lat (np. Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów z 2012 oraz z 2019 r.). To pokazuje istotny kierunek postulowanych zmian i zwiększania świadomości równościowej. Warto pamiętać, że za tym procesem stoją konkretne osoby. Zmiany mogły się wydarzyć najprawdopodobniej z powodu zmian w kierownictwie Rady i osobistych decyzji konkretnych ludzi. Przy powoływaniu się na źródła i autorytety, warto pamiętać i podkreślać kim są/ jak działają/ z jakiej pozycji mówią i jaka jest ich rola w kształtowaniu i wpływanie na sposób mówienia poszczególnych ludzi i instytucji.

W tym rozdziale w odświeżonej wersji podręcznika pozostawiamy długie fragmenty pierwotnego tekstu odnoszące się do meta-poziomu (funkcje języka, język równościowy jako taki i potencjalne reakcje na niego) oraz znacząco zmieniamy fragmenty dotyczące przykładów nierówności językowych w kontekście płci i koloru skóry oraz fragment dotyczący mowy nienawiści. Taka decyzja wynika z faktu, że – jak pokazała praktyka ostatnich lat – te kwestie są mocno wrażliwe na kontekst. Dość dynamicznie się zmieniają lub rozwijają. Argumenty (naukowe, dydaktyczne, aktywistyczne i inne), które były adekwatne 13 lat temu, często pozostają w mocy, ale dyskurs w obu tematach ewaluował i pojawiło się wiele nowych stanowisk, przykładów, podejść, które ukazywane są w nowych obszernych publikacjach. Zamiast streszczać, analizować i przytaczać wątki debaty nad językiem, w kontekście np. płci, „rasy” lub mowy nienawiści, które są aktualne w 2023 i mogą ulec znowu szybkim transformacjom, lepiej podsunąć kilka aktualnych różnorodnych źródeł i motywować osoby czytające podręcznik do samodzielnego śledzenia i bieżącego aktualizowania punktów referencyjnych dla własnych oddziaływań edukacyjnych.

## Funkcje języka

---

Podążając za ujęciem poznawczym, warto zauważyć, że język służy jednostkom i społeczeństwom do poznawczej organizacji bodźców (porządkowanie, kategoryzowanie, etykietowanie itp.) oraz do wyrażania tożsamości. Przyjrzymy się jego znaczeniu dla funkcjonowania stereotypów, które pomagają tworzyć, przekazywać i utrzymywać. Stereotypy są nierozzerwalnie związane z językiem, a radykalne poglądy głoszą, że stereotypy nie istniałyby bez swoich werbalnych reprezentacji.

### Funkcja organizacyjna języka

Za pomocą języka wyrażane są kategorie, na jakie ludzie dzielą elementy rzeczywistości, w tym świata społecznego, by uporządkować jego złożoność. Organizowanie i schematyczne przetwarzanie informacji dzieje się na podstawie pewnych kluczowych terminów. Ponieważ świat społeczny jest zróżnicowany, ludzie różnią się na wiele sposobów i przynależą do różnych grup społecznych, język pomaga nam zorganizować i uporządkować tę różnorodność. Określenia używane w takich narzędziach, jak koło różnorodności czy tabela władzy (omawiane we wcześniejszych fragmentach tego podręcznika) mają pomóc nam nazwać istotne różnice tożsamościowe, które mają wpływ na funkcjonowanie społeczne ludzi. Procesy porządkowania są bardzo często nieświadome i automatyczne. Od określeń, dobranych – czasem nieświadomie – do opisanego osoby lub grupy społecznej, może zależeć nasz stosunek do danego człowieka.

Dlatego tak ważna jest uważność przy nazywaniu poszczególnych grup społecznych i poszukiwanie kategorii wolnych od wartościowania, nawet jeśli wymaga to częstego zmieniania własnego słownika i przyzwyczajania się do nowych określeń. Przykładem bieżącego aktualizowania języka może być istotna w 2023

roku (w momencie wydania publikacji nie wiemy, jak długo) debata nad rzeczownikami i zaimkami w kontekście niebinarności i neutralności płciowej. Stawia ona wyzwanie osobom, które na przykład dopiero co uznały asymetrię płciową w języku i zdecydowały się na wyraźniejsze uwidocznienie kobiet we własnym sposobie komunikowania się, przystosowały się więc i wdrożyły w życie postulat stosowania feminatywów. Teraz dostają zadanie rozszerzenia koncepcji płci i używania bardziej zniuansowanego języka, który należałoby rozszerzyć o troskę o osoby np. niebinarne i stosowanie nie tyle feminatywów, co określić neutralnych płciowo: neutratyw, osobatyw czy iksatyw<sup>61</sup>. Jak rozwinie się debata nad różnorodnością niebinarnych i neutralnych płciowo zaimków? Czas pokaże.

Choć podkreśla się korzyści funkcji organizacyjnej i porządkującej języka, patrząc z perspektywy antydyskryminacyjnej, warto pamiętać, że wiele kategorii nie jest jednak neutralnych. Nazwy i etykiety, których używa się do opisu konkretnych grup społecznych, odzwierciedlają społeczne uprzedzenia i/lub budzą odmienne pola semantyczne w mózgu.

Słowa takie jak: *osoba homoseksualna, homoseksualista, gej, pedał, ciota*, opisują osobę płci męskiej, która wiąże się w relacje intymne, romantyczne, seksualne z przedstawicielami tej samej płci, ale poszczególnym określeniom towarzyszy inny ładunek emocjonalny i inna siatka skojarzeń. „Wybory lingwistyczne” wywierają duży wpływ na postrzeganie opisywanego człowieka, wiele mówią o stosunku osoby dokonującej selekcji słowa do opisywanego, za pomocą konkretnych słów, człowieka. Co więcej, jeśli uwłaczające etykiety kategorii automatycznie aktywizują sieć skojarzeń, postugiwanie się takimi słowami wywołuje negatywne skojarzenia i oceny grupy postrzeganej nawet u tych, które/którzy świadomie nie zgadzają się ze stereotypami.

## Funkcja przekazywania i utrzymywania stereotypów

Słownik każdego języka w konkretnym momencie historycznym odzwierciedla aktualne społeczne przekonania. Dorastające w określonym kontekście czasowo-kulturowo-społecznym dziecko uczy się tego słownika, a zatem i ukrytych w nim stereotypów i uprzedzeń. Mowa tu, z jednej strony, o bezpośrednio przekazywanych wizerunkach danych grup, na przykład obrazu Romów i Romni zawartym w dziełach literackich, przysłowiach i powiedzeniach (m.in.: *Cygan dobry wszędzie, co położył, to nie będzie, Czarne jak cygańskie sumienie, Miał Cygan pasiekę, a pies buty, Ucieka jak Cygan na kradzionym koniu* i inne przytaczane jako „wyraz opinii ludu polskiego o Cyganach” u Jerzego Ficowskiego w napisanej w 1965 roku książce: „Cyganie na polskich drogach”). Dziś nie wszystkie z nich są znane i zrozumiałe, odwotują się bowiem do współczesnej im rzeczywistości i ówczesnych napięć społecznych. Z drugiej strony, sam rodzaj określenia przekazuje informację i uczy stosunku wobec grupy lub osoby z niej pochodzącej (*Cyganka, Cyganicha, Cyganeczka, Romka, Romni*).

Warto zwrócić uwagę na język, jakim wyrażane są stereotypy. Okazuje się, że używane są w nich określenia, które bronią stereotypu przed falsyfikacją, czyli obaleniem. A zatem, grupom obcym przypisuje się znacznie więcej cech negatywnych niż pozytywnych. Łatwiej je wówczas przyjąć jako prawdziwe niż obalić. Jeśli cechy grupy stereotypizowanej uznawane są za pozytywne potrzeba więcej dowodów, aby je potwierdzić. Natomiast jeśli zawierają cechy „negatywne” stają się trudniejsze do zanegowania (trzeba przytoczyć dużo więcej zaprzeczających im dowodów, aby je skorygować)<sup>62</sup>.

Ponadto, w stereotypach obcych grup używa się bardzo ogólnych pojęć, o szerokim zakresie znaczeniowym, które mają wysoki poziom abstrakcyjności. Wszystkie te właściwości słów chronią zawarte w stereotypach cechy przed wykazaniem ich fałszywości.

## Funkcja wyrażania tożsamości

Wedle koncepcji tożsamości etnolingwistycznej język może służyć potwierdzaniu przynależności do grupy i podkreślaniu związanego z nią prestiżu społecznego. Ludzie korzystają z tej funkcji także wtedy, gdy istnieje zagrożenie dla ich tożsamości grupowej bądź gdy przejście do innej grupy (na przykład bardziej prestiżowej) jest niemożliwe lub niepożądane.

61 Za: [www.zaimki.pl](http://www.zaimki.pl) [dostęp: 18.06.2023].

62 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit., s. , s. 177.

Jeśli jednak własna grupa nie daje wymarzonego statusu, język może być dostosowywany tak, by był zbliżony do sposobu mówienia grupy, do której się aspiruje. W ten sposób tworzy się wrażenie awansu społecznego. To dlatego osoby z doświadczeniem migracji lub z mniejszości etnicznych mogą dążyć do zbliżenia swojego stylu komunikacyjnego do grupy dominującej lub, jeśli to niemożliwe, do stylu wypowiedzi charakterystycznego dla grupy imigranckiej o najwyższym prestiżu społecznym.

Język bywa też używany w taki sposób, by utrzymać ludzi przy danej tożsamości, często na niższej społecznie pozycji. Zaobserwowano, że osoby zatrudnione w służbie zdrowia [lekarze\_lekarki, pielęgniarze\_pielęgniarki, opiekunowie\_opiekunki] dla zwiększenia efektywności komunikacji<sup>63</sup> postępują się w rozmowach z pacjentami i pacjentkami „wtórnie dziecinnym językiem”. Podobny mechanizm działa wobec osób starszych. Młodzi zwracają się do nich czasem jak do dzieci. Infantyilizowanie relacji odbieranie dorosłym ich podmiotowości i godności uruchamia także listę stereotypowych cech przypisywanych osobom starszym. Mechanizm ten działa również w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, które – poprzez stosowany język – bywają traktowane jak dzieci, niezależnie od tego, w jakim są wieku.

## Funkcja różnicująca – język jako strażnik systemu

Analizując powyżej opisane funkcje języka, widzimy, że kształtuje on i utrzymuje normy, które wykluczają pewne grupy, w tym też jednostki, nie tylko z języka, ale – w konsekwencji – z rzeczywistości. Za pomocą świadomie wybranych form językowych i utrzymywanych zasad językowych można podkreślać wartości, strukturę społeczną, dominację jednych grup nad innymi.

Dziecko słyszące, że świat dzieli się na białych i brudasów czy ciapatych (przepraszam za reprodukcję rasistowskich treści), uczy się nie tylko tego, że ludzie są różni, ale też tego, że jedni są „lepsi”, inni „gorsi”. Używane pojęcia pokazują rodzaj ustosunkowania. Porządkując świat w oparciu o uprzedzenia oparte na pradawnych, często archaicznych asymetrycznych relacjach między „my” i „oni”, ktoś przekazuje dziecku wartościujące etykiety prowadzące do dzielenia ludzi na „lepszych” i „gorszych”.

## Płeć a język

Analiza związków języka polskiego z płcią jest od lat tematem dyskusji, od naukowych rozpraw, przez dziennikarskie doniesienia, komunikację biznesową, decyzje administracyjne czy oddziaływania edukacyjne, po codzienne rozmowy. Nierównościowe traktowanie poszczególnych płci jest widoczne w wielu obszarach języka jako systemu, i językowych praktykach.

Jak pisze jedna z badaczek uniwersyteckich od lat zajmująca się tym zagadnieniem – Joanna Szpyra-Kozłowska<sup>64</sup> – omawianie relacji między płcią a językiem może być określane na różne sposoby. Można je nazwać seksizmem językowym, androcentryzmem, męską dominacją językową, dyskryminacją językową ze względu na płeć, asymetrią rodzajowo-płciową czy – jak preferuje naukowczynie – językową nierównością płci. Poszczególne sformułowania nie są synonimami. Implikują, nazywają, różnicują, wartościują, interpretują na różne sposoby relacje między językiem a płcią. Mają odmienny wydźwięk i znaczenie.

Rozważania na ten temat mogą być ujęte w różnych paradygmatach. Szpyra-Kozłowska mówi o dwóch: lingwistyce płci/językoznawstwie genderowym oraz językoznawstwie feministycznym. Osoby z pierwszego nurtu będą podejmowały próby, w miarę możliwości, bezstronnego zajmowania się relacjami między językiem i kulturą, opierając się na ciekawości poznawczej, podczas gdy inni – bazując na drugim podejściu – będą, w sposób zamierzony, nawiązywać do feminizmu. Będą też mieć bardziej radykalny, aktywistyczny stosunek do języka w kontekście płci. To, o czym warto pamiętać, niezależnie od obranego paradygmatu działania, to że problematyka genderowa jest w polszczyźnie znacznie szerszym zagadnieniem niż zawężona i najczęściej popularyzowana kwestia ograniczająca się do feminatywów.

Język, jakiego użyje osoba prowadząca zajęcia, będzie kształtował rzeczywistość i budował stosunek zarówno do zajęć, tematyki, jak i samej osoby prowadzącej. Od konkretnej trenerki czy trenera zależy, czy będzie to rzeczywistość równościowa i włączająca, neutralna czy wykluczająca. Warto zwracać uwagę na

63 Ibidem, s. 186.

64 Joanna Szpyra-Kozłowska, *Nianieki, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2021.

to, jakich używa się zwrotów, przykładów, do kogo się porównuje, przy kim umiejscawia się standardy, czy nie używa się stereotypowych etykiet albo seksistowskich powiedzeń.

Aby modelować włączające zachowania, warto zastanowić się nad używaniem języka równościowego. Język może powielać i podtrzymywać nierównościowy system, bądź go dekonstruować i zmieniać. Jeśli nadal zastanawiasz się, czy aby na pewno warto, zapoznaj się z różnymi podejściami.

Subiektywna selekcja kilku materiałów inspiracyjnych aktualnych w 2023 roku ma zilustrować różne paradygmaty i podejścia do analizy języka przez „genderowe” okulary i pokazać różnorodność środowisk osób zabierających głos w dyskusji.

## Inspiratorium

- Joanna Szpyra-Kozłowska, *Nianieki, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2021.
- *Język neutralny płciowo*, Parlament Europejski 2018 / dostęp internetowy.
- Paweł Knut, *Wybrane zagadnienia dotyczące problematyki żeńskich oraz męskich określeń stanowisk urzędniczych oraz nazw zawodów na gruncie krajowych i międzynarodowych regulacji prawnych*, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego / dostęp internetowy.
- Stanowisko Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów przyjęte na posiedzeniu plenarnym Rady 25 listopada 2019 roku / dostęp internetowy.
- Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów przyjęte na posiedzeniu plenarnym Rady 19 marca 2012 roku / dostęp internetowy.
- *(NIE)równość płci w języku. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Warszawa 2023: Warszawska Rada Kobiet we współpracy z Urzędem Miasta, Pełnomocniczką Prezydenta ds. Kobiet i Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń / dostęp internetowy.
- Agata Maciejewska, *Jak mówić i pisać o kobietach [w:] Poradnik: jak mówić i pisać o grupach narażonych na: etykajęzyka.pl* / dostęp internetowy.
- *Język równościowy*, praca zbiorowa w ramach projektu „Razem mamy siłę: STOP DYSKRYMINACJI!”, Warszawa 2015, Amnesty International / dostęp internetowy.
- *Wystarczy słowo* – strona internetowa i projekt dostarczający raport z badania, artykuły, filmy edukacyjne, podcasty, słownik feminatywów tworzony przez podmiot biznesowy, [www.bnpparibas.pl/wystarczyslowo](http://www.bnpparibas.pl/wystarczyslowo) / dostęp internetowy.
- Iwona Demko (red.), *Feminatywy w Akademii. Słowniczek*, Dom Utopii – Międzynarodowe Centrum Empatii, Kraków 2022.
- Maciej Makselon, 2023, *FEMINATYWY. O genderowej nowomowie słów kilka*, Wystąpienie konferencyjne w ramach TEDx Koszalin / dostęp internetowy.
- *Wszechstronne kompendium wiedzy o języku niebinarnym, neutralnym płciowo i inkluzywnym*, [www.zaimki.pl](http://www.zaimki.pl) / dostęp internetowy.

## Kolor skóry a język

Już wcześniej pisano o słowach służących do określania grup społecznych, które mogą być neutralne, ale także tych, które aktywizują niepożądane, obraźliwe i krzywdzące skojarzenia na temat danej grupy. W języku polskim tradycyjnie używane określenia Cygan, Żyd, Murzyn – oficjalnie długo uznawane były za neutralne nazwy grup etnicznych, religijnych czy kulturowych, ale miały, i nadal mają, swój drugi „obieg”, w którym stały się obraźliwymi etykietami. W pierwszym wydaniu podręcznika przyglądaliśmy się słowu *Murzyn*. W 2010 roku wiele osób zajmujących się językoznawstwem „bronilo” tego rzeczownika jako neutralnego. Z antydyskryminacyjnego punktu widzenia wiadomo było, że niesie ono wydzwięk etnocentryczny (czyli niewrażliwy na różnorodność etniczno-kulturową) i rasistowski (służący aktywizowaniu uprzedzeń i wykluczaniu). W ciągu ostatnich 10 lat w debacie publicznej pojawiły się ważne głosy, nie

tylko pochodzące od osób z etnicznych grup mniejszościowych, żywo zainteresowanych sposobem określania swojej grupy (np. osób aktywistycznych działających w stowarzyszeniu Afryka inaczej), ale i od osób eksperckich pochodzących z grupy większościowej, piastujących ważne stanowiska i kształtujących opinię społeczną.

Debata nad słowem Murzyn wciąż wydaje się w jakimś sensie otwarta, ale widać wyraźne tendencje idące w stronę uznania tego słowa za krzywdzące i zbędne w słowniku języka polskiego. Polska Rada Języka nadal nie wydała jednoznacznego stanowiska w jego sprawie (jak np. w temacie feminatywów), ale w 2021 roku, na posiedzeniu plenarnym, przyjęła opinię wydaną przez swojego członka, dr. hab. Marka Łozińskiego, profesora Uniwersytetu Warszawskiego, odradzającego używania w dyskursie publicznym rzeczownika Murzyn i nadała jej status opinii Rady Języka Polskiego. Łoziński od lat wypowiada się o archaiczności tego słowa i jego obraźliwym charakterze, zaleca, by nie stosować go inaczej niż tylko na prawach historycznego cytatu. Jego zdaniem, to słowo nie powinno pojawiać się w mediach, administracji czy szkole. Językoznawca stara się nie odnosić do używania go w codziennych prywatnych rozmowach, twierdzi bowiem, że mówiącym nie da się niczego narzucić czy zakazać, szczególnie w obliczu dość trudnych do zmiany przyzwyczajzeń. Opinia Rady i jej rekomendacje miały jednak pewien wpływ na ogół społeczeństwa, szczególnie, że to nie jedyne działania Rady w tym temacie.

Opiniodawcza instytucja zorganizowała także np. debatę językową poświęconą zagadnieniu dyskryminacji i stereotypizacji za pomocą języka. Dyskusje koncentrowały się wokół mechanizmów językowego wykluczenia ze względu na płeć, orientację seksualną, pochodzenie etniczne, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność. Część osób faktycznie wyeliminowała konkretne słowa ze swojego języka, inne obdarzyły tę kwestię głębszą refleksją, szczególnie, że na przełomie roku 2020 i 2021 było o tym dość głośno, tak w mediach tradycyjnych, jak i internetowych.

Wielu ludzi chwycił za serce protest uczennicy szkoły podstawowej, Bianki Nwolisa, która, po zabójstwie George'a Floyda, protestowała, razem z rodzicami i rodzeństwem, przeciw rasizmowi przed Ambasadą USA w Warszawie. Dziewczynka trzymała w rękach transparent „Stop calling me Murzyn”, który przyciągnął wzrok fotografa Rafała Milacha. Wykonane przez niego zdjęcie Bianki z transparentem stało się wiralem, pojawiło w wielu mediach i galeriach. Protest młodej aktywistki przyczynił się znacząco do dyskusji społecznej na temat użycia kontrowersyjnego rzeczownika, w którą zaangażowały się media i liczne osoby eksperckie. Bianka Nwolisa udzieliła wielu wywiadów, wystąpiła też na konferencji TEDxKids.

Debata nad słowem trwa. Słowo „Murzyn” ma – wyposażonych w różnorakie argumenty – przeciwników, jak i – stojących na straży dotychczasowego porządku społecznego – zwolenników. Niestety, na forach internetowych wciąż nie brakuje mocno rasistowskich komentarzy podnoszących ten temat. Część wypowiedzi ma charakter silnie nienawistny.

Rasistowski i etnocentryczny język krzywdzi, nadmiernie upraszcza, wpływa na postrzeganie i ocenę osób, którym przykleja – czasem uwłaczające – etykiety. Przede wszystkim mówi jednak o osobie używającej tego języka, o jej ograniczeniach, braku wiedzy, wrażliwości, umiejętności odczuwania empatii i patrzenia na sprawę z różnych punktów widzenia.

Aby przeciwstawiać się niewiedzy, warto przygotować sobie własną opinię, podpartą ważnymi dla siebie argumentami. Subiektywna selekcja dopasowanych do indywidualnych potrzeb tekstów źródłowych może rozpocząć się od sięgnięcia do naszego inspiratorium.

## • Inspiratorium

- Porady językowe RJP, a wśród nich pełna opinia dr. hab. Marka Łozińskiego pod hasłem „Murzyn” i „Murzynka” / dostęp internetowy.
- Paweł Średziński, Mamadou Diouf, *Jak mówić i pisać o osobach pochodzących z Afryki [w:] Poradnik: jak mówić i pisać o grupach narażonych na: etykajęzyka.pl* / dostęp internetowy.
- Elżbieta Kielak, Dominika Cieślukowska, Anna Kudarewska, *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej. Wersja uzupełniona*, Grupa Zagranica / dostęp internetowy, Warszawa 2016.
- Bianka Nwolisa, 2021, *Szczęśliwi ludzie nie hejtują*, TEDxKids@AcademyInternational / dostęp internetowy.



- Relacja z debaty RJP nt. dyskryminacji i stereotypizacji za pomocą języka <https://www.facebook.com/Poznan/videos/201622384288807> / dostęp internetowy.
- Mateusz Adamczyk, *Czy RJP uznata słowo MURZYN za obraźliwe?* – ten, jak i inne klipy na kanale YouTube twórcy w temacie języka równościowego / dostęp internetowy, 2020.
- *Słownik empatyczny; podzbiór wielobarwny* [w:] Instagram / dostęp internetowy.

## Mowa nienawiści

Przechodząc od mikronierówności po język dyskryminujący, nie sposób pominąć tematu mowy nienawiści. Aby umieścić kwestie różnorodnych przejawów nierówności werbalnych w odpowiednim kontekście, warto korzystać z nieco już leciwego, ale nadal bardzo aktualnego i dobrze ilustrującego zjawisko modelu Gordona Allporta, znanego pod nazwą Piramida nienawiści.

W 1954 roku Gordon Allport opracował pięciostopniową skalę, która ukazuje eskalowanie manifestacji stereotypów i uprzedzeń, od najmniej po najbardziej groźne formy<sup>65</sup>. Piramida nienawiści pokazuje, jaki może być rozwój wypadków, gdy najbardziej rozpowszechnione (i na szczęście mniej krzywdzące czy zagrażające) pierwsze symptomy – stereotypizujące i uprzedzeniowe wypowiedzi, żarty, powiedzenia – zostaną zignorowane. Daje to przyzwolenie do uruchomienia kolejnego piętra i zachowań polegających na unikaniu, segregowaniu, separowaniu osób z danej/różnych mniejszości. Jako kolejny etap uruchomić się może manifestowanie wrogości w postaci konkretnych aktów nierównego traktowania przedstawicieli i przedstawicieli grup mniejszościowych. Na ostatnich piętrach, jako mniej rozpowszechnione, ale najbardziej groźne, uruchamiają się przejawy takie jak akty przemocy fizycznej i zamachy na życie jednostek, grup lub całych zbiorowości.

Jak pokazuje historia antysemityzmu zakończona Holokaustem, ludobójstwo Ormian w Turcji czy rozwój konfliktu w Rwandzie i na Bałkanach, taka sekwencja wydarzeń w XX wieku miała miejsce przynajmniej kilkukrotnie. Nie jest to dynamika związana jedynie z konfliktem zbrojnym. Symptomy poszczególnych przejawów i eskalację wrogości, niechęci i uprzedzeń, widzimy także w czasach pokojowych (patrz: coraz bardziej rozpowszechniana w ostatnich latach retoryka nienawiści i pogardy wobec osób z doświadczeniem uchodźstwa i migracji, osób LGBT+ czy z niepełnosprawnościami).

Werbalne/językowe incydenty i zachowania motywowane stereotypami i uprzedzeniami są niebezpiecznym zjawiskiem, gdyż, jak pokazuje model, są najbardziej rozpowszechnionymi, niemal codziennymi i trudnymi do wychwytywania przejawami dyskryminacji. Stanowią fundament kolejnych, bardziej szkodliwych, krzywdzących, rażących form będących wynikiem eskalacji negatywnego stosunku do grup. Mowa nienawiści jest ekstremalną formą językowej dyskryminacji.

Choć nie ma jednej oficjalnej definicji tego zjawiska, najczęściej przywoływaną pozostaje ta, jaką postuluje się Rada Europy. Mówi ona, że „mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji m.in. nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu”<sup>66</sup>.

Omówienie pozostałych popularnych definicji mowy nienawiści (wg Unii Europejskiej czy Organizacji Narodów Zjednoczonych) oraz jej charakterystyk społecznych czy psychologicznych i odróżnienie mowy nienawiści od hejtu można zgłębić, sięgając po publikację *O mowie nienawiści i hejcie*<sup>67</sup> wydaną przez organizację Humanity in Action Polska w 2022 roku.

Nienawistne słowa i idące za nimi, często motywowane takimi wypowiedziami, akty agresji, tak samo jak dyskryminacja wymierzone są często przeciwko osobom z określonych grup społecznych, i mają czynny charakter. Doprowadzają do odebrania przestrzeni, mienia, zdrowia, a nawet życia osobie należącej do grupy, wobec której żywione są uprzedzenia i szerzona werbalnie nienawiść.

65 Za: Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook*, Kogan Page, London, Philadelphia 2006, s. 180.

66 Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy, 1997, Rekomendacja R (97) 20.

67 Gosia Kot, Monika Mazur-Rafał, Magda Szarota, *O mowie nienawiści i hejcie. Interaktywna książka*, Fundacja Humanity in Action Poland/ dostęp internetowy, Warszawa 2022.

W *Raporcie z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych* autorstwa zespołu Centrum Badań nad Uprzedzeniami pod egidą Fundacji Batorego przeczytać możemy, że „współwystępowanie mowy nienawiści, czyli obraźliwych wypowiedzi skierowanych w stronę gejów, Żydów, muzułmanów czy Ukraińców z atakami na przedstawicieli tych grup sugeruje, że mowa nienawiści może tu służyć jako uzasadnienie przemocy, czyniąc przemoc społecznie akceptowalną”<sup>68</sup>.

Choć Kodeks Karny nie używa określenia *mowa nienawiści*, to wrogie wypowiedzi, bazujące na uprzedzeniach wobec konkretnych grup, kwalifikuje w kilku artykułach (najczęściej przywoływane to art. 119, 256, 257) jako czyn karalny, ścigany z urzędu. Warto dodać, że Kodeks karny zawiera zamknięty katalog cech, bardzo wybiórczo chroniąc grupy narażone w Polsce na znieważenie, przemoc, groźbę czy nawoływanie do agresji. Niestety, na poziomie systemowym, mamy tu do czynienia z dyskryminującym prawem.

Mowa nienawiści z racji jej znacznego zasięgu i na przestrzeni ostatnich lat wyraźnie rosnący odsetek osób mających z nią do czynienia oraz psychologiczne i społeczne konsekwencje (od desentyzacji, poprzez przyzwolenie na przemocowe rozwiązania wobec mniejszości, po radykalizację polityczną) powinna być omawiana na warsztatach antydyskryminacyjnych. Zachęcamy do poszukiwania własnego sposobu prezentowania zjawiska, motywowania do przeciwdziałania i reagowania na niego. Mamy nadzieję, że przygotowane inspiratorium zachęci do dalszych poszukiwań.

## • Inspiratorium

- Portal *MOWA NIENAWIŚCI* stworzony w ramach programu Obywatele dla Demokracji finansowanego z Funduszy EOG / dostęp internetowy.
- Portal *UPRZEDŹ UPRZEDZENIA* Humanity in Action Polska, szczególnie zakładki: *O mowie nienawiści* i *Re-AKCJE na hejt*.
- Gosia Kot, Monika Mazur-Rafał, Magda Szarota, *O mowie nienawiści i hejcie. Interaktywna książka*, Fundacja Humanity in Action Poland / dostęp internetowy, Warszawa 2022.
- Mikołaj Winiewski, Karolina Hansen, Michał Bilewicz, Wiktor Sorał, Aleksandra Świdowska, Dominika Bulska, *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja Batorego / dostęp internetowy, Warszawa 2016.

### Artykuły Kodeksu Karnego odnoszące się do dyskryminujących wypowiedzi, mowy nienawiści i zjawisk pokrewnych, które warto znać:

#### art. 119 Kodeks Karny

- § 1. Kto stosuje **przemoc lub groźbę bezprawną** wobec grupy osób lub poszczególniej osoby z powodu jej **przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznaniowej lub z powodu jej bezwyznaniowości**, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.
- § 2. Tej samej karze podlega, kto **publicznie nawołuje do popełnienia przestępstwa** określonego w § 1.

#### art. 256 Kodeks Karny

Kto **publicznie propaguje** faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa lub nawołuje do nienawiści **na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość**, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.

#### art. 257 Kodeks Karny

Kto **publicznie znieważa** grupę ludności albo poszczególną osobę z powodu jej **przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, wyznaniowej albo z powodu jej bezwyznaniowości** lub z takich powodów narusza nietykalność cielesną innej osoby, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

68 Mikołaj Winiewski, Karolina Hansen, Michał Bilewicz, Wiktor Sorał, Aleksandra Świdowska, Dominika Bulska, *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja Batorego, s. 4/ dostęp internetowy, Warszawa 2016.



## Język równościowy

### Język równościowy

nazywany też włączającym, jest propozycją zmiany dotychczasowego systemu języka używanego przez większość. Jego celem jest podkreślenie obecności i włączenie perspektyw osób z grup dotychczas marginalizowanych, a także tworzenie bardziej sprawiedliwych i włączających norm językowych, które odzwierciedlają różnorodność świata.

Język równościowy charakteryzuje się nowatorskim zastosowaniem dotychczasowych reguł i nie podporządkowuje się zasadom utwierdzającym *status quo*. Wprowadza nowe słowa, a stare pokazuje w nieznanym dotąd świetle. Podważa neutralność, a czasem zasadność używania niektórych określeń. Stoją za nim równościowe, mniej popularne założenia, normy i wartości, które kreują bardziej sprawiedliwy porządek świata.

#### Stosowanie języka równościowego – korzyści:

- dostrzeganie różnorodności,
- podkreślanie i docenienie obecności grup dotychczas marginalizowanych,
- tworzenie sprawiedliwszej rzeczywistości.

#### Przykłady równościowego języka

##### Dostrzegaj i doceniaj obecność oraz wkład grup marginalizowanych poprzez:

- stosowanie męskich i żeńskich końcówek, np. *uczestniczki i uczestnicy*,
- formułowanie poleceń w formie neutralnej, np. zamiast: *czy chcielibyście i chcielibyście...* możesz powiedzieć: *czy chcecie*,
- podkreślanie dorobku grup mniejszościowych, powiedz np. *kobiety/mniejszości narodowe wywalczyły prawa wyborcze/człowieka* itd., zamiast: *kobiety otrzymały prawa wyborcze*.

##### Dostrzegaj złożoność ludzkiej tożsamości:

- mów *osoba homoseksualna*, nie *homoseksualiści* – orientacja psychoseksualna to nie jedyny wymiar tożsamości tej osoby, podobnie jak w przypadku osób z niepełnosprawnością (a nie osób niepełnosprawnych);
- precyzyjnie określaj tożsamości w kontekście statusu i sytuacji prawnej osób z mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców\_cudzoziemek (mówiąc o polskich Romach i Romkach) pamiętaj, że oni mają obywatelstwo polskie, unikaj więc określeń *Romowie\_Romki i Polacy\_Polki* – mów *etniczni Polacy i Polki* oraz *Romowie i Romki, Romowie i nie-Romowie*; mówiąc o stosunku Polaków wobec innych narodów, nie powtarzaj lub skomentuj powszechnie występujący błąd, ukazywania w tym kontekście stosunku do Romów (grupa etniczna w Polsce i innych krajach, nie naród, nie mają swojego państwa odniesienia) i Arabów (określenie wspólnoty kulturowej, językowej, geograficznej składającej się z około 20 narodów).

##### Oddzielaj ludzi od problemu/ich czasowej sytuacji życiowej:

- nie używaj krzywdzącej zbitki językowej *nielegalny imigrant/cudzoziemiec*, tylko *osoba/imigrant/cudzoziemiec o niezalegalizowanym statusie, czasowo bez legalnego prawa pobytu*. Podobne określenia utożsamiają człowieka z jego sytuacją czy problemem, zamieniają czasowy stan, w jakim znajduje się człowiek, na wewnętrzną cechę osoby, mają w języku polskim konotacje odnoszące się do „osób z krajów biednych, podróżujących za chlebem, do ziemi obiecaniej”<sup>69</sup>.

##### Unikaj powtarzania deprecjonujących i stereotypizujących sformułowań:

- odrzuć infantylizujące zdrobnienia: *dziewczynki, złotka, kochaniutki*;

69 Krajobraz dyskryminacji I. Ksenofobia w Europie. Formy dyskryminacji instytucjonalnej, politycznej i społecznej, Raporty migracyjne nr 1, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2003.

- odejść od stygmatyzujących i wulgarnych określeń: *pedał, inwalidzi, kaleka, sprawni inaczej, cyganiątka*;
- unikaj pokazywania kobiet w roli ofiar przy jednoczesnej niewidoczności sprawców, np. *kobiety – ofiary gwałtu/ przemocy domowej*, zamiast: *kobiety doświadczające przemocy ze strony mężczyzn/ zgwałcone przez mężczyzn*;
- zamieniaj określenia pochodzące od nazw mniejszości narodowych czy etnicznych na neutralne czasowniki oddające tę samą treść: *wycyganić* (wytudzić, zdobyć, oszukać), *podjudzać* (podburzać, buntować), *oczerniać* (znieścawić, obrazić, pomówić);
- nie używaj słów i zwrotów mających ukryte konotacje, np. używaj pojęcia *homoseksualność* zamiast *homoseksualizm* – pojęcia zawierające przyrostek -izm stosuje się na określenie doktryn społecznych, rodzajów uprzedzeń (faszyzm, rasizm, seksizm) czy też zaburzeń (np. alkoholizm), co może przywoływać mylne skojarzenie homoseksualności z chorobą;
- podawaj niestereotypowe przykłady, pokazujące reprezentantów i reprezentantki grup mniejszościowych w różnorodnych rolach [studium Romów\_Romki, kobiety specjalizujące się w informatyce, muzulmanów\_muzulmanki o polskiej etniczności, Polaków wietnamskiego pochodzenia].

**Zamieniaj etnocentryczne nazwy/określenia na takie, które ukazują różne perspektywy, są neutralne i/lub dają bardziej precyzyjny przekaz:**

- zamiast *Bliski Wschód* precyzuj o jaki obszar geograficzno-kulturowo-polityczny chodzi (*państwa położone w południowo-zachodniej Azji, kraje arabskie/arabskojęzyczne, kraje muzulmańskie, Ligę Państw Arabskich*) lub podawaj nazwy konkretnych krajów, o których mówisz. Podobnie z *Dalekim Wschodem, Orientem, Ameryką* (w domyśle zazwyczaj Północną);
- zamiast stygmatyzującego określenia *kraje Trzeciego Świata* stosuj *kraje Globalnego Południa*;
- zamiast *Murzyni* stosuj zależnie od kontekstu, wiedzy, tego, na co chcesz zwrócić uwagę: *Afrykańczycy/Afrykanie, Nigeryjczycy, Jorubowie/Joruba, osoby czarne, czarnoskóre/ciemnoskóre, Afroamerykanie*.

Na język równościowy możemy spojrzeć jak na odmienny kulturowo. Decydując się na używanie języka równościowego, np. genderowego czy wrażliwego etnicznie, możemy narazić się na nieprzyjemne reakcje otoczenia, komentarze, próbę udowodnienia, że popełniamy błędy językowe. Wynika to z utożsamiania się z językiem, silnego przywiązania do niego oraz nawykowego posługiwania się utartymi zasadami, sformułowaniami i określeniami. Również konformizm wobec autorytetów potwierdzających uznaniowo słuszne i poprawne formy czy zasady, sprzyja obronie tradycyjnie używanego języka. Wprowadzanie nowych słów, końcówek, form gramatycznych budzi więc opór, jak przy każdej zmianie społecznej (więcej w rozdziale o oporze).

Rodzaje reakcji na język równościowy przypominają reakcje na różnice występujące w komunikacji międzykulturowej, opisane przez parę trenerską – Milтона Bennetta i Janet Bennett<sup>70</sup>, którzy współzałożyli i zarządzają obecnie organizacją *Intercultural Communication Institute*. Twierdzą oni, że ludzie, którzy stykają się z odmiennymi od znanych normami, zasadami, zachowaniami, reagują lękiem, obawą, poczuciem zagrożenia. Bronią się więc przed dostrzeganiem lub uznaniem różnic. Z biegiem czasu i w wyniku włożonego w proces wysiłku emocjonalno-poznawczego mogą jednak opanować strach przed nowym. Strach przed innym (choćby nieznanymi sformułowaniami i zasadami). W dalszym rozwoju mogą korzystać z nowości i różnic. Obejrzyjmy zatem model rozwoju wrażliwości kulturowej według Bennettów w kontekście reakcji na język równościowy.

Parafrazując opis faz, które zaproponował Bennett do przedstawienia reakcji na wszelkie różnice międzykulturowe, pokażemy reakcje etnocentryczne (w przypadku języka rasistowskiego) czy androcentryczne (język seksistowski) na język równościowy oraz etapy włączania go w swój repertuar zachowań.

70 Dan Landis, Janet Bennett, Milton J. Bennett (red.), *The Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.

## Etapy etno- i androcentryczne w języku

---

Osoba w fazie etnocentryzmu/androcentryzmu uważa, że język większościowy (seksistowski, rasistowski), jakim postugiwała się dotychczas, jest jedynym słusznym, właściwym, lepszym od języka równościowego. Różnice między znanym jej językiem a nowymi sformułowaniami i zasadami są trudne do przyjęcia, niekiedy wręcz zagrażające.

Faza etnocentryczna/androcentryczna charakteryzuje się trzema etapami. Pojawia się zaprzeczenie, obrona i minimalizacja.

### Zaprzeczenie – izolacja i separacja

Może być tak, że osoba nie wie o istnieniu języka wrażliwego na płeć czy kulturę, nigdy nie spotkała się ze słowem *świadkini*, nie zastanawiała się nad tym, że określenie *baba z jajami* może być obraźliwe, tak samo jak *Murzyn* czy *Cygan*. Zawsze ich używała, tak jak inni w jej otoczeniu.

Kiedy słyszy, że niektórzy postępują się dziwnymi, nowymi słowami, może zacząć stawiać bariery pomiędzy sobą i swoim środowiskiem a ludźmi, którzy mówią w ten „nowy” sposób. Nie chce się zagłębiać w dziwny język, zaprzecza istnieniu oraz poprawności form i słów, do których nie jest przyzwyczajona. Taki język, zaproponowany na przykład w publikacjach, wizytówkach, plakietkach, zostaje redakcyjnie usuwany. Uważa się, że to przesada i chwilowy trend, który zaraz minie. *Co by to było, jakby tak każdy sobie zmieniał język dowolnie?! Przecież muszą być jakieś zasady.*

### Obrona – poczucie wyższości

Różnice w języku dotychczasowym i języku równościowym są dostrzegane, ale są uważane za zagrażające, ponieważ oferują inną wizję rzeczywistości, a przez to podważają tożsamość jednostki. Z językiem równościowym jako błędnym, niepoprawnym, dziwnym, zabawnym, trzeba walczyć. Język równościowy jest obśmiewany w dowcipach, nowe słowa uważane są za brzydkie, traktowane wręcz jak wulgaryzmy. Odwołując się do intelektualizacji i popierając eksperckimi wypowiedziami językoznawców, deprymuje się równościowe określenia. „Obrywają” też osoby postępujące się tym językiem (np. feministki, działaczki/działaczki organizacji mniejszościowych).

### Minimalizacja i uniwersalizm

Różnice są zauważane, nie zwalcza się ich poprzez deprecjonowanie nowych pojęć czy osób postępujących się tym językiem, jednak stara się minimalizować ich znaczenie. Wskazuje się jedynie na podobieństwa, a trywializuje różnice. Typowe dla tego etapu wypowiedzi to: *W końcu i tak chodzi o szacunek wobec kobiet. No można też za pomocą języka. Ale jakie znaczenie ma język? Lepiej, żeby nie tak sztucznie, tylko tak na co dzień, w całokształcie zachowania się ten szacunek przejawiał!*. „Przecież już takie są zasady naszego i wielu innych języków, że forma męska opisuje i mężczyzn, i kobiety. Jest uniwersalna.

## **Etapy etno- i androwrażliwości językowej**

---

Zrozumienie szerszego kontekstu, dostrzeżenie mniej jawnych, służebnych wobec stereotypów i uprzedzeń funkcji języka oraz spojrzenie z perspektywy antydyskryminacyjnej pozwala rozwijać w sobie wrażliwość językową. Język równościowy nie musi wtedy być traktowany jako zagrażający, ale jako wyzwanie czy wręcz wzbogacenie. Osoba może zacząć rozwijać nowe kategorie w celu zrozumienia, co się z nią i innymi dzieje, gdy w różny sposób używa języka.

Faza etnowrażliwa/androwrażliwa charakteryzuje się trzema etapami. Jest akceptacja, adaptacja i integracja.

### **Akceptacja – szacunek wobec zachowań i wobec wartości**

Osoba zaczyna akceptować różnice językowe i mniej popularne równościowe słowa. Uznaje, że te różnice zasługują na szacunek. Akceptacja rozszerza się na różne koncepcje świata i wartości. Widzi, że ludzie, zależnie od tego, co dla nich ważne, różnie używają języka i modyfikują go tam, gdzie nie spełnia on dla nich swojego zadania. Rozumieją, że język nie jest celem samym w sobie, a narzędziem przekazywania wartości i postaw. Sama nie potrafi jednak, a może nie chce, wprowadzać równościowego słownika do swoich zachowań werbalnych.

### **Adaptacja – empatia i pluralizm**

Osoba rozpoczyna proces włączania nowych słów, reguł, norm językowych do repertuaru swoich zachowań. To coś więcej niż odzwierciedlana w zachowaniach poprawność polityczna, bo centralna dla tego etapu jest empatia, czyli zdolność postrzegania i interpretacji danej sytuacji z innego punktu widzenia. Dostrzegania tego, gdzie i kogo język większościowy (np. seksistowski, rasistowski) krzywdzi. Używanie języka równościowego wyływa nie tylko z chęci podporządkowania się temu co modne, właściwe, poprawne, ale też ze zmian dotyczących systemu wartości. Na tym etapie człowiek nie posługuje się jedynie tradycyjnie używanym słowem „Cygan”, ale zna i stosuje więcej kategorii. Jeśli mówi o mężczyźnie to używa słowa „Rom”, a jeśli o kobiecie – „Romka” (spolszczone słowo) czy nawet „Romni” (bezpośrednio z jęz. romskiego). Docenia język równościowy jako zwiększający i wzbogacający możliwości wyrażania siebie i oddający różnorodność rzeczywistości.

### **Integracja – ewaluacja kontekstowa i konstruktywna marginalizacja**

Osoba dokonuje próby zintegrowania różnych sposobów komunikowania się tak, by móc pokojowo współistnieć w społeczeństwie. Zależnie od sytuacji i celu może używać języka równościowego, większościowego lub „obcego”. Na przykład, gdy chce podkreślić znaczenie języka w tworzeniu asymetrycznych relacji społecznych, konsekwentnie korzysta z równościowego. Jednak w trakcie udzielania wywiadu dziennikarzowi, w którym chce przekazać inną ważną kwestię, i nie odwracać od niej uwagi, może zrezygnować z żeńskich końcówek, które mogą sprowadzić dyskusję na inne – językowe – tory. W innych przypadkach używa słów angielskich czy niemieckich, odpowiednio, w żeńskich czy etnicznych formach, tam gdzie rdzenny język budzi kontrowersje, bądź brakuje odpowiednich słów. Tak rozumiana integracja wymaga ciągłego definiowania swojej własnej tożsamości i podejmowania nieautomatycznych decyzji w sprawie języka.

Źródło: Opracowanie własne.

## Podsumowanie

### Język (nie)równościowy

#### Język nierównościowy (np. seksistowski, etnocentryczny, rasistowski):

- służy do kategoryzowania elementów świata społecznego;
- uruchamiając siatki semantyczne i łącząc nawet neutralne określenia z innymi – krzywdzącymi i poniżającymi – działa automatycznie, niełatwo zyskać świadomość jego oddziaływania;
- przekazuje i utrzymuje stereotypy i uprzedzenia;
- służy potwierdzaniu przynależności do grupy i podkreślaniu prestiżu społecznego;
- kształtuje i utrzymuje normy, które wykluczają pewne grupy, w tym i jednostki, nie tylko z języka, ale – w konsekwencji – z rzeczywistości;
- może wykluczać i pełnić funkcję strażnika systemu w subtelny sposób, zatem trudno uchwytny i uświadamiany przez osoby mówiące i słuchające.

#### Mowa nienawiści:

- wypowiedzi wyszydzające, krzywdzące, poniżające grupy i jednostki z powodu cech tożsamości, najczęściej od nich niezależnych;
- znacząco rozpowszechnione, ich częstotliwość ma tendencję wzrostową;
- napędza inne, silniejsze i bardziej groźne formy działania, może prowadzić do przestępstw i zabójstw motywowanych uprzedzeniami;
- część wypowiedzi podpadających pod tę kategorię jest w Polsce przestępstwem ściganym z urzędu;
- polskie prawo odnosi się wybiórczo do zagrożenia werbalnymi szykanami, gróźb, zniewag, nawoływania do nienawiści i agresji wobec poszczególnych grup mniejszościowych; katalog cech chronionych w kodeksie karnym jest zamknięty, nie obejmuje wielu grup, które są realnie zagrożone mową i przestępstwami z nienawiści.

#### Język równościowy/włączający:

- służy przeciwdziałaniu wykluczającej funkcji języka używanego przez większość;
- jego celem jest podkreślenie obecności i włączenie perspektyw osób z grup dotychczas marginalizowanych;
- dzięki niemu możliwe jest:
  - dostrzeżenie różnorodności,
  - podkreślanie i docenienie obecności grup dotychczas marginalizowanych,
  - tworzenie sprawiedliwszej rzeczywistości.

#### Używanie go polega na:

- dostrzeganiu i docenianiu obecności oraz wkładu grup marginalizowanych;
- zaznaczaniu złożoności ludzkiej tożsamości;
- oddzielaniu ludzi od problemu i/lub czasowej sytuacji życiowej;
- unikaniu powtarzania deprecjonujących i stereotypizujących sformułowań;
- zamienianiu etnocentrycznych nazw na takie, które ukazują różne perspektywy lub są neutralne i/lub dają bardziej precyzyjny przekaz na temat różnych grup i ich środowiska;
- gotowości do postępowania się nim i zrozumienia jego funkcji można badać za pomocą modelu rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta.

## 2.3 Dyskryminacja

### Dyskryminacja

oznacza niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej.

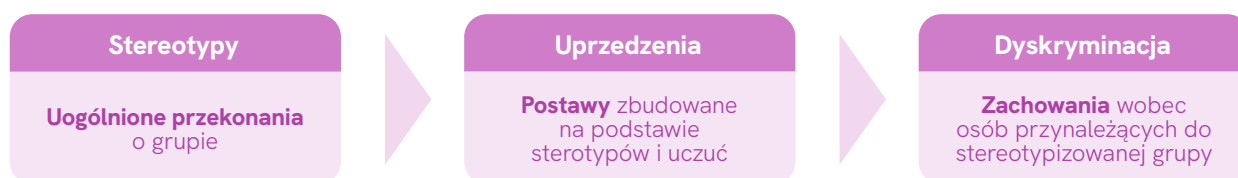
W potocznym rozumieniu dyskryminacja (łac. *discriminatio* – rozróżnianie) to coś znacznie więcej niż samo różnicowanie. To słowo ma bowiem zdecydowanie negatywny wydźwięk. Kluczowe w definicji dyskryminacji jest stwierdzenie, że jest to niesprawiedliwe traktowanie osób z powodu ich przynależności grupowych, z podkreśleniem, że można być dyskryminowanym z uwagi na bardzo różne przynależności, takie jak płeć, stan zdrowia czy wygląd, ale też przynależność do stygmatyzowanej subkultury lub styl życia i poglądy. Przesłankami do dyskryminacji mogą być cechy, z którymi się osoba urodziła, które nabyła niezależnie od własnej woli bądź które świadomie wybiera i kształtuje. Wracając do *koła różnorodności*, warto podkreślić, że prawo antydyskryminacyjne (np. Kodeks pracy i Kodeks karny) powołuje się głównie na pierwotne elementy tożsamości, czyli te, których osoba nie wybiera i które znacznie trudniej, jeśli w ogóle, jest jej zmienić. Elementy pierwotne stają się cechami prawnie chronionymi.

Z perspektywy psychologicznej dyskryminacja może przejawiać się na wiele sposobów. Może zaistnieć w bezpośrednim krzywdzeniu, odmawianiu pomocy, zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, jawnym ocenianiu, nieprzychylnym traktowaniu, przemocy fizycznej i symbolicznej.

W ujęciu prawnym, np. Konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 roku, dyskryminacja to „wszelkie zróżnicowanie, wyłączenie lub ograniczenie, którego skutkiem lub celem jest uszczuplenie lub uniemożliwienie jednej z płci (lub innych stereotypizowanych grup) korzystania na równi z drugą płcią z zasobów, praw człowieka oraz podstawowych wolności w dziedzinach życia politycznego, gospodarczego, społecznego, kulturalnego, obywatelskiego i innych”<sup>71</sup>. Więcej informacji i konkretnych zapisów prawnych w odniesieniu do płci, jak również innych przesłanek dyskryminacyjnych znajdziecie w kolejnym rozdziale. Teraz skupimy się na zjawisku dyskryminacji, pokazując różne warianty prezentowania go na szkoleniach.

Podstawowa różnica między uprzedzeniem a dyskryminacją to różnica między postawą a działaniem. Dlatego często używanym na warsztatach schematem pokazującym zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją jest *łańcuch dyskryminacji*.

### Łańcuch dyskryminacji



Za tradycyjnym (łańcuchowo-wynikowym) ujęciem trzech podstawowych elementów przemawia wiele argumentów, jednakże w miarę zgłębiania tematu obraz zależności stał się znacznie bardziej złożony i wielowymiarowy. Łańcuch dyskryminacji może być stosowany jako trenerskie podsumowanie albo wprowadzenie, jednak z pewnymi zastrzeżeniami:

71 [www.lex.pl/serwis/du/1998/0177.htm](http://www.lex.pl/serwis/du/1998/0177.htm) / [dostęp:19.08.2010].



**Stereotypy mogą także stanowić skutek dyskryminacji**, na przykład wtedy gdy służą uzasadnieniu i usprawiedliwieniu różnic w statusie poszczególnych grup. Kobiety czy osoby z mniejszościowych grup etnicznych wtórnie wobec innych przypisywanych im etykiet, postrzegane są także jako dziecinne, głupie, słabe i nieporadne. Takie postrzeganie usprawiedliwia utrzymywanie nad nimi dominacji, władzy czy nadzoru.

**Uprzedzenia są często, ale nie zawsze, powiązane z dyskryminacją.** Osoby wolne od uprzedzeń mogą dyskryminować innych lub tego nie robić. Osoby dyskryminujące mogą opierać się na swoich lub powszechnych uprzedzeniach albo robić to z innych powodów. Możliwe zależności między uprzedzeniami a dyskryminacją pokazuje poniższy schemat.

## Matryca dyskryminacji



Źródło: materiały szkoleniowe Mai Branki.

Patrząc na pierwszy i ostatni wariant, mamy do czynienia z sytuacją klasyczną i idealną.

**Przypadek 1** – najczęstsza sytuacja. Dochodzi do niej, kiedy osoba jest uprzedzona na przykład do osób Głuchych, jako kłopotliwych i wymagających dużej uwagi czy roszczeniowych, i na tej podstawie je dyskryminuje. Gdy Głucha kobieta stara się o pracę, rekruterka odrzuci jej kandydaturę w trakcie procedury rekrutacyjnej.

**Przypadek 4** – sytuacja wymarzona z perspektywy celów warsztatu antydyskryminacyjnego. Osoba nie ma lub wyzbywa się swoich uprzedzeń i nie dyskryminuje. Jak pokazuje psychologia społeczna, jest to sytuacja prawie niemożliwa, przynajmniej nie w odniesieniu do wszystkich grup. Nawet jeżeli mam najbardziej równościową postawę wobec tradycyjnie dyskryminowanych grup, nie oznacza to, że nie wystąpią uprzedzenia wobec żadnej.

Spójrzmy na dwie pośrednie sytuacje.

**Przypadek 2** może wydawać się najtrudniejszy do zaistnienia, jednak nie niemożliwy. Rzeczona już rekruterka nie ma nic przeciwko Głuchym – słabo je zna, mało o nich słyszała, a w dzieciństwie spędziła z nimi bardzo udane wakacje na tzw. obozie integracyjnym. Jednak firma ma swoją nieoficjalną politykę rekrutacyjną, kobieta wie, że szef będzie na nią źle patrzył, jeżeli zatrudni osobę z niepełnosprawnością. Przełożony jest bowiem przekonany, że to pociągnie za sobą wiele kosztów. Rekruterka dyskryminuje więc osobę ubiegającą się o pracę. (Mówimy tu o szczególnym rodzaju dyskryminacji – **sytuacji polecenia dyskryminacji**, czyli działaniu polegającym na zachęcaniu innej osoby do naruszenia zasady równego traktowania. W świetle prawa odpowiedzialny jest szef, w rzeczywistości jednak obie osoby dyskryminują<sup>72</sup>).

Sytuacja schematycznie ujęta w punkcie drugim może też mieć miejsce, gdy osoba nie ma uprzedzeń wobec Azjatów, a do jej zespołu zgłasza się młoda Wietnamka, która zostaje zatrudniona jedynie ze względu na swoje oryginalne pochodzenie. Decyzja motywowana chęcią przyjęcia do pracy na stanowisko specjalistki do spraw promocji osoby, która będzie się wyróżniała i swoją „egzotycznością” przyciągała

72 Więcej np. na: [www.rownetraktowanie.kprm.gov.pl](http://www.rownetraktowanie.kprm.gov.pl).



uwagę klientów, jest dyskryminacją, polegającą na faworyzowaniu ze względu na przynależność grupową. Jest to bowiem różnicowanie na podstawie przynależności do grupy/pochodzenia, a nie kompetencji.

**Przypadek 3** ma miejsce wtedy, gdy osoba ma, nawet świadome, uprzedzenia, ale nie opiera się na nich przy podejmowaniu decyzji. Rekruterka zdaje sobie sprawę, że żyje w środowisku, w którym *ableizm* jest na porządku dziennym i sama już nie wie, co sądzić o osobach z niepełnosprawnością. Właściwie to i ona jest do nich uprzedzona, nie wie, jak się zachowywać w ich obecności. Przyjmuje jednak do pracy Głuchą kandydatkę, bo jej kompetencje gwarantują, że jest to dobry wybór.

We wszystkich powyższych przykładach, w których doszło do dyskryminacji, warto podkreślić jeden kluczowy warunek, który musi być spełniony, by mówić o dyskryminacji. Zjawisko to jest bowiem nierozzerwalnie związane z władzą.

Poniżej schemat, który pokazuje powyższe zależności.

## Równanie na dyskryminację



### Władza

W potocznym myśleniu władza ma niezliczoną ilość skojarzeń. Najczęściej pojawiające się na warsztatach antydyskryminacyjnych to<sup>73</sup>: *pieniądze, wpływ, decydowanie, rozdzielanie dóbr i zasobów, przemoc, dostęp do informacji, tworzenie prawa, porządek, nadużycia, autorytaryzm, niesprawiedliwość, kontrola, wojsko, prestiż, uznanie, cel, duma, dążenie, sens życia, powodzenie, męskość, afrodyzjak, walka, bezpieczeństwo, represja, administracja, propaganda, dominacja.*

#### W jakie relacje społeczne wpisana jest władza?

*rodzic - dziecko  
szef - pracownik  
osoba prowadząca - osoby uczestniczące  
i inne...*

#### Korzystając z koła różnorodności, nazwij - w każdym z jego elementów - grupę dominującą („większościową”) i marginalizowaną („mniejszościową”), pokazując binarność władzy:

*Np. Polacy - imigranci  
mężczyźni - kobiety  
zdrowi i sprawni - niepełnosprawni  
i inne...*

Klasyczną i bardzo rozpowszechnioną definicję władzy zaproponował Max Weber, według którego „**władza to umiejętność narzucania swojej woli innym**”<sup>74</sup>. Tak rozumiana władza dotyczy ludzi, którzy funkcjonują w układach zależności. Na takich podstawach zbudowane jest całe społeczeństwo. Relacja władzy może zachodzić między dwiema jednostkami, między jednostką a grupą lub między dwiema grupami, w których jedna ze stron może oddziaływać na postępowanie i sytuację drugiej strony, i ma środki zapewniające jej kontrolę tego postępowania.

73 Autentyczne skojarzenia wypracowane metodą burzy słów na jednym z warsztatów.

74 Za Thomasem Eriksenem, op. cit., s. 168.

W ujęciu strukturalnym czy systemowym to **podporządkowanie normom i niepisanim zasadom**. Bez wskazywania (bo o to trudno) na konkretną osobę, która nakazywałaby na przykład używanie języka strzegącego tych norm.

Władza w społeczeństwie nie jest dystrybuowana równo, a analiza braku władzy jest ważnym aspektem rozważań antydyskryminacyjnych<sup>75</sup>. Zidentyfikowanie, które grupy i wywodzące się z nich jednostki mają w społeczeństwie władzę, a które są marginalizowane, podporządkowane, niewidzialne i „nieme”, jest jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed uczestnikami i uczestniczkami warsztatu antydyskryminacyjnego. Odniesienie się do własnej tożsamości i nazwanie, z jakich grup (większościowych – posiadających władzę czy mniejszościowych – podporządkowanych) samemu/samej się pochodzi oraz jaki ma to wpływ na codzienne funkcjonowanie, możliwości, zaspokojenie potrzeb i interesów, miejsce w hierarchii społecznej, powinno być jednym z ważniejszych wniosków z warsztatów.

Warto zaznaczyć, że gdy mówimy o grupie mniejszościowej, bierzemy pod uwagę nie tylko liczby bezwzględne, które mówią o liczbie reprezentantów i reprezentantek danej grupy, ale rozpatrujemy ją przez pryzmat posiadanej władzy, statusu i prestiżu. Liczebnie kobiety nie są grupą mniejszościową, ale z racji niższego statusu tak się tę grupę klasyfikuje, co wywołuje dyskusje i kontrowersje. Rola władzy i systemowej nierówności bywa częstokroć podważana. Doniesienia z badań są takie, że ponad połowa społeczeństwa, czy precyzyjniej mówiąc ponad połowa osób z grup dominujących, wierzy w to, że osoby z grup marginalizowanych, mają mniej atrakcyjną pracę, jeśli w ogóle ją mają, niższe dochody i gorsze warunki bytowe, gdyż brak im motywacji do poprawienia swojej sytuacji, czyli interpretują stan rzeczy z perspektywy indywidualnej<sup>76</sup>. Znacznie rzadziej w ocenie takich zjawisk jak wykluczenie brane są pod uwagę czynniki społeczne, normy grupowe, sposób funkcjonowania społeczeństwa jako systemu. Wiara w to, że nierówności są w pełni zasłużone, neguje potrzebę weryfikacji własnej uprzywilejowanej pozycji i wzięcia odpowiedzialności za otoczenie. Osoby z grup większościowych cechuje tendencja do **wiary w sprawiedliwy świat**<sup>77</sup>, czyli przekonania, że ludzie w sprawiedliwym świecie dostają to, na co zasługują. Jest ona podtrzymywana indywidualnie (dla ochrony samego/samej siebie) i społecznie (normy kulturowe). Jeśli samych siebie i osoby ze swojej grupy postrzegamy pozytywnie, to wierzymy też, że zasługujemy na nagrody. Przekonanie, że złe rzeczy zdarzają się tylko złym ludziom (na przykład HIV/AIDS jest karą za rozwiązły styl życia przypisywany gejom i prostytutkom), może podnosić na duchu. Niestety ten i inne mechanizmy obronne nie tylko racjonalizują niekorzystną sytuację grup, którym się gorzej powodzi, ale też zwalniają osoby uprzywilejowane z brania odpowiedzialności. Doświadczenie i zrozumienie mechanizmu dyskryminacji oraz swojej roli w nim przysparza nieprzyjemnych doznań, ale jest rozwojowe i daje nadzieję na włączenie się w zmianę nierównościowych relacji.

Omawiając zjawisko dyskryminacji, konieczne jest odnoszenie się do poziomu indywidualnego, instytucjonalnego i strukturalnego.

75 Paul Kivel, *Pover Chart Revisited*, 2002: <http://www.paulkivel.com/articles/powerchartrevisited.pdf> [dostęp: 19.08.2010], więcej: [www.paulkivel.com](http://www.paulkivel.com).

76 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, op. cit.

77 Ibidem, s. 57.

## Trzy poziomy dyskryminacji



Źródło: materiały szkoleniowe Mai Branki.

**Dyskryminacja indywidualna** to akty zachowań, do jakich dochodzi między pojedynczymi osobami, gdy na przykład jedną z ważnych aktywności w trakcie warsztatu jest obejrzenie i analiza filmu, podczas gdy jedna z osób uczestniczących jest niewidoma, a prowadzący(-a) nie oferuje żadnego wsparcia, np. odczytywania listy dialogowej, lub gdy uczestniczka, jako kobieta, jest notorycznie niedopuszczana do głosu przez uczestników szkolenia.

**Dyskryminacja instytucjonalna** występuje na poziomie grupy, organizacji lub instytucji, a nawet społeczeństwa. Ten poziom wymaga działań ze strony wielu ludzi. „Są to wzory zachowań niezgodne z zasadami równości i sprawiedliwości”<sup>78</sup>, często zinstytucjonalizowane. Np. sytuacja, gdy firmowe spotkania organizowane są w soboty, a w zespole znajduje się religijny Żyd lub samodzielna matka. Na poziomie społeczeństwa mamy tego przykład, gdy ważne dokumenty dotyczące cudzoziemców wystawiane są jedynie w języku polskim.

**Dyskryminacja strukturalna** to taka, gdy jednocześnie kilka dziedzin życia nakłada się i wzajemnie wzmocnia w odbieraniu równych praw i dostępu do dóbr. Mowa tu na przykład o wykluczeniu, czyli niemożności i niezdolności do uczestnictwa w uznawanych za ważne aspektach życia społecznego, gospodarczego, politycznego czy kulturalnego, np. przez osoby z niepełnosprawnością ruchową, które mają utrudniony dostęp do służby zdrowia, edukacji, rozrywek i pracy, o czym więcej w kolejnym rozdziale (patrz *ableizm*). Innym przykładem dyskryminacji strukturalnej jest prawo do wspólnych rozliczeń podatkowych, z którego mogą skorzystać osoby pozostających w związkach małżeńskich. Takie rozliczenia są korzystniejsze finansowo, a pozostają niedostępne dla osób samodzielnych. Osoby w związkach nieformalnych też nie mogą korzystać z takiego rozwiązania. W przypadku par jednoosobowych nie ma w ogóle możliwości zawarcia związku formalnego.

Te trzy poziomy spletają się zazwyczaj tworząc procesy opisywane mianem „-izmów”.

### „-lzm” (seksizm, rasizm, ableizm...)

to złożone mozaiki stereotypowych przekonań, uprzedzeń i dyskryminujących zachowań między grupami. „Zwykle składają się z systemów idei, przekonań i opinii wyrażanych przez jedną grupę do innych i zazwyczaj są wplecione w jej strukturę społeczno-kulturową. Tworzą zatem pewną ideologię, którą można przekazywać z pokolenia na pokolenie”<sup>79</sup>.

Przykłady „-izmów” zostaną szczegółowiej opisane w kolejnym rozdziale. Można tam znaleźć opis i wyjaśnienie konkretnego zjawiska (np. homofobii czy rasizmu), przykłady oraz aktualnie ważne zagadnienia/debaty/wątpliwości wobec poszczególnych form dyskryminacji.

78 David Matsumoto, Linda Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 109.

79 Ibidem, s. 109.

## Mechanizmy grupowe „większość – mniejszość”

Idealem współuczestniczenia grup dominującej/dominujących i zmarginalizowanych w życiu społecznym jest integracja, jednakże pełne współuczestnictwo, szczególnie na równych zasadach, często jest fikcją. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, wszelkie „-izmy” budują silny fundament dla wykluczenia, którego skutkiem są dwa podstawowe typy koegzystencji mniejszości z większością. Są to:

**Segregacja** – tworzenie oddzielnych przestrzeni w sferze oficjalnej i/lub nieoficjalnej, o małej przenikalności umownych symbolicznych, a czasem realnych granic np. strzeżone osiedla lub podział miasta na dzielnice „lepsze” i „gorsze” (w tych pierwszych stosowane są różne mechanizmy wykluczenia, komisje, które mają decydować o wprowadzeniu się nowych osób, „zaporowe” czynsze, jeśli jednak osoby z mniejszości zaczynają się do nich wprowadzać i ich liczba osiągnie przelomowy punkt (z ang. *tipping point*) następuje grupowe opuszczanie dzielnicy/domu przez osoby z większości (w USA znane jako *white flight*).

**Izolacja** – gdy osoby z grupy mniejszościowej funkcjonują już w grupie dominującej, ale uniemożliwia się im zbudowanie większej reprezentacji (*no kilka osób może być, ale nich nam się tu nie panoszą*) i/lub tworzenie i utrzymywanie podgrup (osób z mniejszości) w grupie większościowej.

Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka przykładowych mechanizmów, które wykorzystują grupy większościowe do utrzymania stanu segregacji lub izolacji, czyli posiadania władzy, kontroli nad grupami mniejszościowymi i niedopuszczania osób z tych grup do obszarów życia społecznego, tradycyjnie „zarezerwowanych” dla większości (np. polityka i gremia decyzyjne, nauka i konkretne jej dziedziny, edukacja, rynek pracy i konkretne zawody). **Nazwa grupa mniejszościowa nie odnosi się do liczebności grupy, ale do jej sposobu funkcjonowania.** Metody, które mogą temu służyć to:

**Podwójne standardy wykonania** – stosowanie ostrzejszych kryteriów oceny działań osób reprezentujących grupę mniejszościową niż dominującą (osoba z mniejszości musi zrobić więcej, lepiej, dokładniej, by zostać oceniona tak samo jak osoba z grupy dominującej). Jest to także niedostrzeganie/ignorowanie osób o niższym statusie i ich talentów (*Nie mogłem znaleźć żadnej kompetentnej kobiety na to stanowisko. Wybór spośród osób z mniejszości z odpowiednimi kompetencjami był zbyt mały. Jedynie dwie osoby z mniejszości zgłosiły swoją kandydaturę*<sup>80</sup>).

**Zaniżone standardy kompetencji** – praktyka polegająca na zaniżaniu oczekiwań wobec osoby o niższym statusie, stawianiu łagodniejszych wymagań, co skutkuje uniemożliwianiem rozwoju osoby z grupy mniejszościowej i trudnościami w wyrównywaniu kompetencji lub pokazaniem jednakowych kompetencji w kontekście umiejętności osoby z grupy większościowej<sup>81</sup>.

**Stygmatyzacja** – negatywne wyróżnianie osób ze względu na charakterystyczną dla nich cechę, taką jak etniczność, płeć, wyznanie, choroba. Osoby z mniejszości są bardziej widzialne, łatwiej rozpoznawalne i wyróżnialne, narażone zatem są na **silniejszą ekspozycję społeczną**.

**Separacja przestrzenna** – tworzenie oddzielnych przestrzeni dla osób z mniejszości i większości, często przy racjonalizowaniu takich decyzji i powoływaniu się na specyficzne potrzeby (*oni mają takie wymogi co do przestrzeni, specyficzne potrzeby żywieniowe, że lepiej zagwarantować im oddzielną kuchnię, salę*).

**Mikronierówność** – protekcyjnalne traktowanie, pozbawianie należytych form okazywania szacunku (np. mężczyzna zwracający się do osób pracujących na tych samych stanowiskach – po imieniu/zdrobniacie do kobiety, a po nazwisku do mężczyzny), pomijanie, bagatelizowanie problemów, sytuacji, tematów związanych z sytuacją osób z mniejszości i nieomawianie ich na forum/w dyskursie publicznym (np. na zebraniach, przy podejmowaniu decyzji), przemilczanie działań, osiągnięć osób reprezentujących grupy mniejszościowe<sup>82</sup>.

**Tokenizm** – włączanie przedstawicieli i przedstawicielek grup mniejszościowych do sfery publicznej bez dawania im możliwości realnego wpływu na działania i zmiany. Daje to złudne wrażenie

80 Donna Lopiano, *What are the elements of a successful minority recruitment program?*, <http://www.sportsmanagementresources.com/library/minority-recruitment>.

81 Więcej Martha Foschi, *Double Standards for Competence: Theory and Research*, „Annual Review of Sociology”, 2000, Vol. 26, s. 21-42 i Martha Foschi, *Double standards in the evaluation of men and women*, „Social Psychology Quarterly American Sociological Association”, 1996.

82 Jolanta Lange, Beata Machul-Telus, Lech M. Nijakowski, *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy policji*, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego PRO HUMANUM, Warszawa 2009.

realizacji postulatów równościowych, co prowadzi do marginalizacji statusu (np. w miejscu pracy) osób z grup mniejszościowych<sup>83</sup>.

**Deprecjonowanie ekspertów\_ekspertek** – traktowanie osób z mniejszości jak przedmiotu analiz, strony niedojrzałej do reprezentowania własnych interesów i opisywania swojej sytuacji życiowej [np. konsultowanie strategicznych dla mniejszości decyzji państwowych z ekspertami nie-reprezentantami(-tkami) danej grupy lub komentowanie działań liderów\_liderek mniejszości przez „ekspertów” z grupy dominującej].

## Podsumowanie

### Dyskryminacja

- **Dyskryminacja oznacza niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej.**
- Najczęściej przyjmuje się, że stereotypy i uprzedzenia stanowią podstawę dyskryminacji, jednakże stereotypy mogą także stanowić skutek dyskryminacji.
- Podstawowa różnica między uprzedzeniem a dyskryminacją to różnica między postawą a działaniem. Uprzedzenia są często powiązane z dyskryminacją, ale istnieją różne wzory zależności pomiędzy uprzedzeniami a dyskryminacją (pokazuje je matryca dyskryminacji).
- Należy pamiętać, że dyskryminacja jest ściśle związana z władzą i definiowaniem grup, jako nadrzędnych i podrzędnych (większościowych i mniejszościowych – niekoniecznie w rozumieniu liczbowym, ale także posiadanego statusu, prestiżu i władzy).
- Dyskryminacja występuje na trzech poziomach: indywidualnym, instytucjonalnym, strukturalnym.
- Te trzy poziomy splatają się zazwyczaj, tworząc procesy – złożone mozaiki stereotypowych przekonań, uprzedzeń i dyskryminujących zachowań pomiędzy grupami (nazywane „-izmami”).
- Mechanizmy służące większości do utrzymania władzy (mechanizmy „większość – mniejszość”) to m.in. podwójne standardy wykonania, odwrócone standardy kompetencji, stygmatyzacja i ekspozycja społeczna, separowanie przestrzenne, mikronierówności, tokenizm, deprecjonowania ekspertów(-tek).

83 Ewa Rutkowska, *Scenariusz zajęć i materiały pomocnicze do filmu „W imię honoru”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008, [www.ceo.org.pl/piz](http://www.ceo.org.pl/piz).

## 2.4 Przeciwdziałanie dyskryminacji

*Nie wątp nigdy, że niewielka grupa myślących, zaangażowanych obywateli może zmienić świat, albowiem do tej pory jedynie im się to udawało.*

MARGARET MEAD

### Reagowanie na dyskryminację: osoba/grupa dyskryminująca i dyskryminowana

W duchu przekonania, że dyskryminacja jest zjawiskiem złym i nagannym, najbardziej racjonalne myślenie podpowiadałoby przeciwdziałanie i reagowanie na jej każdy możliwy przejaw. Jednakże przeciwstawianie się wszystkim opisanym w tym tekście, powszechnym i trwałym zjawiskom, które prowadzą do dyskryminacji, tak jak i samej dyskryminacji, jest trudne. Wymaga osobistej decyzji i zaangażowania.

**Reagowanie na dyskryminację z pozycji osoby/grupy dyskryminowanej jest bardzo trudne.** Podstawowe bariery blokujące osobę dyskryminowaną przed interwencją są podane w podrozdziale dotyczącym mikronierówności i przy opisie mechanizmów działających pomiędzy grupą mniejszościową i większością. Przeczytaj go jeszcze raz i zobacz, jak wiele czynników demotywuje osobę doświadczającą mikronierówności, dyskryminacji czy przemocy i jak bardzo ograniczają one jej wpływ na sytuację.

Warto także dodać, że wiele osób z grup mniejszościowych pozbawionych władzy i mających ograniczony wpływ nierzadko charakteryzuje fatalistyczne podejście do świata. Wskutek wielokrotnego doświadczania niespójności między zachowaniem a wynikami (*przeciwdziałatem, reagowałem, działałem – zawsze bez oczekiwanego skutku*) poddają się, wycofują i nie walczą. Działa tu mechanizm wyuczonej bezradności.

Gdy **aktywne przeciwstawianie się dyskryminacji**, jako najskuteczniejsza reakcja na nią, kosztuje zbyt wiele i naraża na wypalenie oraz zawiedzenie oczekiwań, odbiorcy(-czynie) zachowań dyskryminujących i wykluczających często decydują się zastosować jedną ze strategii, która pozwoli im, jeśli nie włączyć się i stać się traktowanymi na równi, to przynajmniej przetrwać w grupie większościowej lub obok niej, we względnie spokojnym, i często pozornym, spokoju.

#### Do „strategii przetrwania” zalicza się:

**separacja** od źródeł dyskryminacji, nadawców(-czyń) zachowań dyskryminujących i/lub osób z grup większościowych, ignorowanie dyskryminujących zachowań, a podtrzymywanie przynależności do własnej grupy i spójności z nią;

**asymilacja** i odrzucenie własnej grupy (podporządkowanie się większości, stanie się jak najbardziej podobnym(-ą) – o ile to w ogóle możliwe) m.in. poprzez kamuflaż, przymilanie się i próby zdobycia sympatii osób z grupy dominującej, udowadnianie swojej wartości/kompetencji/cech i walorów;

**marginalizacja** – sceptycyzm i krytycyzm wobec świata, odsunięcie się od ludzi, wyjście spoza własnej i spoza dominującej grupy, podtrzymywanie poczucia wpływu na taką decyzję i negowanie odrzucenia.



Badając uprzedzenia, Allport badał również efekty, jakie dyskryminacja wywiera na doświadczające jej osoby. Różnica w strategiach reagowania na dyskryminację zależała od tego, czy adresat\_adresatka dyskryminacji obwiniął\_obwinięła siebie, czy świat zewnętrzny za to, że jej doświadczą.

Kiedy doświadczająca jej osoba widzi odpowiedzialność za dyskryminację w zachowaniu zewnętrznym, może zareagować na jeden lub kilka sposobów, w tym poprzez/wykorzystując:

- obsesyjną podejrzliwość,
- spryt i przebiegłość,
- wzmocnienie relacji z grupą własną,
- uprzedzenia wobec innych grup,
- agresję i rewolucję.

Kiedy doświadczająca dyskryminacji osoba uważa, że sama ponosi odpowiedzialność za to, że jej doświadczą, może zareagować następująco:

- zaprzeczaniem przynależności do dyskryminowanej grupy,
- wycofaniem i biernością,
- błaznowaniem bądź przytłaczaniem się do żartów,
- nienawiścią do siebie,
- neurotyzmem<sup>84</sup>.

Są to zazwyczaj bardzo kosztowne psychologicznie strategie, mało skuteczne i nie przybliżające do równościowego funkcjonowania w społeczeństwie. Często wręcz potwierdzające system i hierarchię społeczną oraz wspierające strategie stosowane przez większość.

Historia przypomina nam jednak o wielu bohaterach i bohaterkach – odważnych, prawych, konsekwentnie zmierzających do celu osobach, które – pochodząc z marginalizowanych grup – potrafiły działać w swojej obronie, a często także w imieniu całego środowiska. Należy pamiętać i podkreślać ich wkład w budowę i rozwój ruchów emancypacyjnych oraz ich wybitne, indywidualne i grupowe, osiągnięcia.

***Mam marzenie, że pewnego dnia, na czerwonych wzgórzach Georgii, synowie byłych niewolników i synowie ich właścicieli będą mogli usiąść razem przy stole braterstwa.***

***Mam marzenie, że pewnego dnia nawet stan Missisipi, stan upalny od gorąca niesprawiedliwości, upalny od gorąca ucisku będzie przekształcony w oazę wolności i sprawiedliwości.***

***Mam marzenie, że czworo moich małych dzieci będzie pewnego dnia żyło w kraju, gdzie nie będą osądzane wedle koloru skóry, ale po istocie ich osobowości. Mam dziś marzenie!<sup>85</sup>***

**MARTIN LUTHER KING, 28 SIERPNIA 1963 ROKU, WASZYNGTON  
PASTOR, DZIAŁACZ NA RZECZ RÓWNOUPRAWNIENIA, ZNIESIENIA DISKRYMINACJI RASOWEJ  
LAUREAT POKOJOWEJ NAGRODY NOBLA  
ZAMORDOWANY 4 KWIETNIA 1968 ROKU**

84 Phil Clements, John Jones, *The Diversity training handbook*, Kogan Page, London, Philadelphia 2006, s.181.

85 Za: <https://cytaty.info/autor/martinlutherking/1>

## Rola świadka\_świadkini

Reagowanie na dyskryminację jest za każdym razem indywidualną decyzją podejmowaną pod wpływem czynników zewnętrznych i osobistych motywacji. Często wymaga dużej odwagi i gotowości podjęcia ryzyka. Zazwyczaj jest jednak łatwiejsze, i bardziej skuteczne, z roli osoby, która jest świadkiem\_świadkinią dyskryminacji, niż gdyby podjęła się jej sama osoba dyskryminowana. Zarówno decyzja o podjęciu interwencji, jak i o jej zaniechaniu jest reakcją na dyskryminację i jest brzemienna w skutkach dla wszystkich zaangażowanych stron, czyli osoby dyskryminowanej, dyskryminującej i świadka\_świadkini. Można się bowiem przesunąć w stronę *kontinuum zła* (nie reagując) bądź na *kontinuum dobra*<sup>86</sup>.

### Milczące i pasywne zachowanie wobec dyskryminacji i przemocy może:

- hamować sprzeciw innych wobec działań sprawców(-czyń) i współczucie dla osób dyskryminowanych oraz zmniejszyć prawdopodobieństwo podjęcia działań przez innych [tzw. **zjawisko rozproszonej odpowiedzialności** – zwiększająca się liczba osób obserwujących zdarzenie, zmniejsza potencjalność zareagowania na przemoc i dyskryminację, gdyż każdy(-a) z obserwatorów(-ek) liczy, że ktoś inny zareaguje, czuje się więc zwolniony(-a) z odpowiedzialności];
- doprowadzić do zwiększenia brutalności lub rozszerzenia zasięgu dyskryminujących zachowań, czyli przesuwania na spirali przemocy, a wraz ze zwiększaniem siły dyskryminacji utrudnić świadkom i świadkiniom wywarcie wpływu na przebieg zdarzeń;
- zostać zinterpretowane przez osoby dyskryminujące jako poparcie dla prowadzonych przez siebie działań.

### Potęga reagowania – czynniki decydujące o podjęciu interwencji

Zajęcie stanowiska i podjęcie działań pozwalają zatrzymać dyskryminację. Umacniają też antyprzemocowe i antidyskryminacyjne wartości. Ludzie decydują się pomóc innym i zainterweniować w przypadku dyskryminacji czy przemocy w bardzo różnych okolicznościach i przy odmiennych predyspozycjach osobowościowych.

#### Przynależność grupowa – tożsamość świadka\_świadkini:

- Zdecydowanie się na interwencję może wymagać od osoby silnie utożsamiającej się z grupą zdystansowania się wobec grupy własnej bądź zakwestionowania wyższości swojej grupy, własnego środowiska, słuszności grupy dominującej.
- Bywa też, że to osoby, które są na marginesie swoich społeczności, np. Niemcy przeciwstawiający się narastającej dyskryminacji Żydów przed drugą wojną światową często byli tymi, którzy wyznawali inną niż większość religię, byli nowymi członkami swych społeczności, niektórzy posiadali rodziców innej narodowości<sup>87</sup>.
- Mogą to być jednak osoby o bardzo silnej tożsamości grupowej, zintegrowane z własnym środowiskiem, od którego dostają wsparcie, pomoc i radę w sytuacji reagowania.

#### Reakcje grupy własnej i dyskryminowanej

- Podjęcie interwencji może skutkować zdobyciem uznania, pochwałą, nagrodą od grupy własnej (jeśli na przykład ważne są wartości egalitarne i demokratyczne) lub grupy/osoby, w obronie której się zareagowało.
- Realne jest też nieprzychylnie postrzeganie, zdystansowanie czy wręcz ostracyzm ze strony grupy własnej, nawet jeśli osoba postrzega siebie jako silnie związaną z grupą, a także brak wdzięczności i uznania od osób dyskryminowanych.

#### Rodzaj wcześniejszej relacji z osobą dyskryminowaną

- Prawdopodobieństwo podjęcia interwencji rośnie, gdy świadka\_świadkinię łączą z osobą dyskryminowaną uprzednie relacje. Relacja osobista zwiększa prawdopodobieństwo aktywizacji altruizmu i udzielenia wsparcia. Po udzieleniu pomocy osobie, która była wcześniej znana, obszar działań i reakcji

86 Ervin Staub, *Psychologia świadków, sprawców i ratujących bohaterów* [w:] Leonard S. Newman, Ralph Erber, op. cit.

87 Ibidem.

poszerza się zwykle o pomaganie wszystkim potrzebującym wsparcia, w imieniu których trzeba się wstawić. O tym właśnie myślałam, wspominając wcześniej przesuwanie się na *kontinuum dobra*.

- Z drugiej strony zachowania antydyskryminacyjne często występują także wobec obcych i nieznanymi osobom, gdy ludzie opierają się na przekazanych rodzinie czy środowiskowo wartościach humanistycznych. Gdy mają zdecydowany i negatywny pogląd wobec przemocy, doceniają równość, prawa człowieka i inkluzywność i starają się kontrolować wpływ stereotypów i uprzedzeń na postrzeganie osób pochodzących spoza własnej grupy.

### Cechy osobowościowe świadka\_świadkini

- Przydatne są takie cechy osobowościowe jak brawurowość, odwaga, skłonność do podejmowania ryzykownych decyzji i działań, nonkonformizm, a także gotowość do buntu wobec rzeczywistości, pewnych osób i ich działań.
- Pomocna może okazać się również osobowość autorytarna, gdy człowiek wykazuje postuszeństwo wobec autorytetów. Choć tę cechę przypisuje się raczej sprawcom\_sprawczyniom, analiza biografii osób przeciwstawiających się przemocy i dyskryminacji pokazała, że postać autorytetów religijnych czy społecznych była bardzo ważna w ich decyzjach o podejmowaniu działań<sup>88</sup>.

### Skala ryzyka i zagrożenia

- Gotowość do reagowania jest tym większa, im mniej odczuwane jest zagrożenie własne i czym większa realna możliwość powstrzymania dyskryminujących zachowań.
- Z drugiej strony, ta gotowość pojawia się także w sytuacjach, w których osoby czują, że nie mają już wyjścia, że tylko w ich rękach leży los drugiego człowieka, że zagrożenie jest już tak duże, że nie wolno pozwolić sobie na bagatelizowanie i bierność.
- Mobilizujące może być poczucie zagrożenia, że samemu/samej można się stać osobą dyskryminowaną.
- Choć poczucie, że jest się w grupie większościowej, na lepszej, mocnej pozycji, której jest się pewnym/pewną, dodaje siły i wiary w możliwość skutecznej interwencji.

### Sprawczość i kompetencje

- Osoby reagują na dyskryminację, gdy mają poczucie kompetencji (wiedzą, czym jest dyskryminacja, potrafią rozpoznawać i mają umiejętności reagowania) oraz kontroli i sprawczości, czyli wiarę w osiągnięcie upragnionych skutków i zapobieganie niechcianym konsekwencjom swoich działań. Ale także wtedy, gdy spontanicznie, bez szczególnego namysłu przygotowania i świadomości, zachowują się zgodnie ze swoim sumieniem, będąc przekonanym/przekonaną, że nie robią nic więcej niż zwykłą codzienną uprzejmość.

Wielu psychologów i psycholożek kroczących ścieżką wyznaczoną przez Milgrama i jego „więzienny eksperyment” nad postuszeństwem uważa, że każdy człowiek może w pewnych okolicznościach przemienić się w osobę bezwzględnie podporządkowaną autorytetom i podejmującą się skrajnych zachowań opresyjnych. W obliczu tych i podobnych badań wydaje się, że „nawet zwyczajny człowiek potencjalnie może brać udział w ludobójstwie”<sup>89</sup>. Jednak wyżej opisane skrajnie różne okoliczności zwiększające prawdopodobieństwo podjęcia interwencji w obliczu dyskryminacji pokazują, że ludzie są też potężnym źródłem dobra i gotowości przeciwstawiania się złu.

Zarówno czynniki indywidualne (silne wartości moralne, humanistyczne, równościowe, szacunek dla praw człowieka, orientacja prospołeczna, empatia, niezależny punkt widzenia, poczucie kompetencji, brak lęku, wysoka tolerancja ryzyka, własna historia życiowa, wcześniejsze doświadczenia i relacje z ludźmi), jak i „siła sytuacji”, czyli czynniki zewnętrzne, takie jak moment historyczny, widzialność i wpływ ruchów emancypacyjnych, reakcje grupy własnej i obcych oraz miejsce w hierarchii społecznej, wpływ ważnych i znaczących osób, zachowania innych świadków i świadkiń, oraz ich liczba i wiele innych, mogą modyfikować gotowość do podejmowania się interwencji wobec dyskryminacji i przemocy. Warto wierzyć, że jeśli nie każda osoba, to przynajmniej wiele chce pomagać, a swoją skłonność do angażowania się w działania pomocowe i przeciwstawianie się dyskryminacji może zwiększać. Badania nad dziećmi, potwierdzone na dorosłych, pokazały, że angażowanie ludzi w zadania niesienia pomocy (np. przygotowywanie zabawek dla osób chorych i ubogich), zwiększają prawdopodobieństwo udzielania pomocy<sup>90</sup>. Ponadto doświadczenie pomagania, a nawet już samo wyrażenie intencji do pomagania także zwiększa gotowość do reagowania.

88 Leonard S. Newman, Ralph Erber, op. cit., s. 300.

89 Ibidem, s.298.

90 Ibidem, s. 27.

*Kiedy przyszli po Żydów, nie protestowałem. Nie byłem Żydem.*

*Kiedy przyszli po komunistów, nie protestowałem. Nie byłem komunistą.*

*Kiedy przyszli po socjaldemokratów, nie protestowałem. Nie byłem socjaldemokratą.*

*Kiedy przyszli po związkowców, nie protestowałem. Nie byłem związkowcem.*

*Kiedy przyszli po mnie, nikt nie protestował. Nikogo już nie było<sup>91</sup>.*

**MARTIN NIEMÖLLER**  
**TEOLOG I DZIAŁACZ ANTYNAZISTOWSKI, 1945, NIEMCY**

## Sposoby przeciwstawiania się dyskryminacji

Katalog sposobów reagowania na dyskryminację może być właściwie nieskończenie długi. Najróżniejsze metody przeciwstawiania się wytykają z szerokiej gamy kompetencji i często niebywale kreatywnej odpowiedzi ludzi zmotywowanych i wyznających egalitarne wartości.

Może to być:

- organizowanie i uczestnictwo w manifestacjach, protestach, happeningach, wiecach, marszach;
- działania twórcze, artystyczne, w różnych dziedzinach sztuki;
- przygotowywanie i/lub podpisywanie pism, petycji, listów protestacyjnych;
- praca i wolontariat w organizacjach przeciwdziałających dyskryminacji;
- edukacja rówieśnicza/incydentalna (codzienne rozmowy z bliskimi, rodziną, przyjaciółmi, spotkaniami osobami);
- wypowiedzi w mediach społecznościowych, na portalach, forach internetowych, dające przeciwwagę stereotypom i mowie nienawiści;
- interwencje na portalach, zgłaszanie dyskryminujących treści osobom administrującym stronami internetowymi;
- wysyłanie uwag, komentarzy, opinii do mediów, gdy te dyskryminują;
- zgłaszanie dyskryminacji zwierzchnikom, pracodawcom, organom samorządowym i państwowym, powołanym w tym celu organizacjom i instytucjom;
- udział w warsztatach antydyskryminacyjnych, samodzielne i kolektywne zdobywanie wiedzy antydyskryminacyjnej;
- tworzenie, popularyzacja, przestrzeganie i egzekwowanie regulaminów antydyskryminacyjnych w miejscu pracy, nauki, grupie formalnej i nieformalnej;
- powoływanie i wstępowanie do istniejących ciał monitorujących równość i/lub jej brak (np. komisje do spraw równości w pracy, na uczelni, w szkole);
- uczestnictwo w wydarzeniach antydyskryminacyjnych organizowanych przez instytucje, organizacje, grupy, także mniejszościowe;

91 Istnieją kontrowersje dotyczące wymienionych grup i kolejności, w jakiej pojawiają się w tekście. Oprócz Żydów, komunistów, socjaldemokratów i związkowców pojawiają się nieuleczalnie chorzy, świadkowie Jehowy, mieszkańcy okupowanych krajów, katolicy, szkoty, prasa i Kościół. Wynika to stąd, że Niemöller od 1946 roku wplatał powyższy tekst do swoich przemówień i często go modyfikował. Za: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Martin\\_Niem%C3%B6ller](http://pl.wikipedia.org/wiki/Martin_Niem%C3%B6ller).

- podkreślanie korzyści z różnorodności i równości w różnych sytuacjach społecznych, modelowanie sprzyjających postaw i zachowań;
- uczestniczenie w wyborach, spotkaniach przedwyborczych i konsultacjach społecznych i podnoszenie na nich kwestii ważnych dla promowania równości;
- samorzecznictwo – propagowanie swojego prawa jako osoby z grupy mniejszościowej, do pełnego decydowania o swoim życiu, wypowiedziania się we własnym imieniu oraz posiadania takich samych praw jak osoby z grup większościowych;
- udział w polityce na dowolnym szczeblu i tworzenie demokratycznego porządku;
- i wiele, wiele innych.

## Korzyści z reagowania

*Na poziomie ja-przeżycia osoby reagującej na dyskryminację* to wzrost samooceny i zadowolenia z siebie, osobista satysfakcja, szacunek (wobec siebie samego/samej i od innych), akceptacja, zaskoczenie, radość, przetamianie własnych oporów, ulga, redukcja własnego napięcia, poczucie solidarności.

*Na poziomie ja-kompetencje osoby reagującej na dyskryminację* to rozwój kompetencji reagowania, potwierdzenie spójności z wartościami, wzrost poczucia wpływu, poczucie spełnienia obywatelskiego obowiązku, przetamianie schematu.

*Na poziomie społecznym* to współdziałanie na rzecz zmiany, efekt kaskadowania – jak to zrobię, inni zobaczą, że też mogą tak zrobić, i efekt zmiany będzie większy, sygnał dla otoczenia – wyrabianie w innych nawyku reagowania.

*Na poziomie osoby dyskryminowanej* to „empowerment”/ afirmowanie, szacunek, uznanie, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, wsparcie, impuls do działania dla innych, w tym także osób dyskryminowanych, poczucie solidarności i sprawiedliwości społecznej.

## Strategie włączania osób z mniejszości przez większość

**Zasada uwłasnowolnienia (z ang. empowerment-u)** – zagwarantowanie udziału przedstawicielek(-li) grup mniejszościowych w celu zaangażowania i podniesienia ich rzeczywistej zdolności wpływania na sprawy, które ich dotyczą<sup>92</sup>.

**Mikroafirmacje** – wysyłanie sygnałów wsparcia, docenienia, zrozumienia, mających przywrócić wiarę w siebie i dać siłę do odpierania mikronierówności.

**Sięganie po talenty** – polega na dostrzeżeniu i przyznaniu się do stosowania podwójnych standardów bądź ignorowania osób z grup mniejszościowych. Ten proces wymaga samoświadomości, gotowości do aktywnego zaangażowania się we włączanie i monitoringu własnych działań. Może polegać na wystaniu zapytań, ofert, zaproszeń, ogłoszeń do odpowiedniego miejsca, do organizacji mniejszościowej, poszukania rekomendacji dla osoby z mniejszości, zdobycia wiedzy na temat danej grupy.

**Przedefiniowanie obszarów dominacji grupy większościowej** oraz promowanie nowych sposobów funkcjonowania w nich<sup>93</sup> (np. „odczarowanie” pracy w przedszkolu jako „kobiecej” i kwestionowanie zawartości studiów pedagogicznych lub modelowanie nowych sposobów myślenia o rynku pracy, wprowadzanie elastycznych form zatrudnienia, korzystanie z dobrych praktyk godzenia życia zawodowego i prywatnego).

## Warunki ułatwiające włączanie się mniejszościom

**Uwłasnowolnienie/Empowerment** – proces przywracania/wzmacniania wiary we własną siłę, która pomoże bronić swoich praw i korzystać z nich. Bazuje na wzroście poczucia własnej wartości i wiary w siebie oraz zwiększeniu możliwości kierowania swoim życiem i samodzielnego kształtowania relacji osobistych

92 Zasada rozpowszechniona w EFS stosowana przy planowaniu i realizowaniu projektów finansowanych ze środków unijnych na rzecz grup mniejszościowych/zagrożonych wykluczeniem społecznym, <http://www.efs.gov.pl/Slownik>.

93 Vivian Anette Lagesen, *The Strength of Numbers: Strategies to Include Women into Computer Science*, „Social Studies of Science February” 2007 37, s. 67-92.

i społecznych. Może opierać się na działaniach jednostki, lecz jest bardziej skuteczne, gdy w utworzonych grupach, osoby z mniejszości służą sobie nawzajem wsparciem, pomocą i wymieniają się pomysłami. W praktyce uwłasnowolnienie wiąże się ze zdobyciem przez osoby z mniejszości szerszego dostępu do środków ekonomicznych, prawnych, społecznych i politycznych pozwalających im na wyrażanie i zaspokajanie swoich potrzeb oraz samorealizację.

**Masa krytyczna** – reprezentacja i uznanie (ang. *representation and recognition*) – idea doprowadzenia do zmiany o charakterze łańcuchowym, dzięki zagwarantowaniu odpowiedniej liczby przedstawicieli/przedstawicielek (mniejszości i – w konsekwencji – nieodwracalnej zmiany układu sił<sup>94</sup>. W różnych kontekstach sytuacyjnych i w odmiennych dziedzinach życia społecznego (polityka, dziedziny nauki, branże rynkowe) zakłada, że aby zmiana była możliwa i by przeciwdziałać tokenizmowi, powinien zostać zagwarantowany udział silnej mniejszości. Od co najmniej 15 do 30 procent reprezentacji. Krytyczne głosy zastrzegają, że nie wystarczy sama obecność pewnej liczby reprezentantów/reprezentantek grupy mniejszościowej, nie wystarczy zmienić relacji ilościowej. Najważniejsze, żeby osoby reprezentujące mniejszość zostały uznane i zdobyły/otrzymały możliwość wpływania na jakościową zmianę warunków funkcjonowania. Nie chodzi zatem o to, by np. kobiety zyskały odpowiedni procent udziału w świecie polityki czy nauk ścisłych, ale by stanęły na wysokich stanowiskach i stały się „partnerkami” do dyskusji na równych prawach. By jako przykład (z ang. *role models*) mogły stać się inspiracją dla pozostałych kobiet, chcących reprezentować interesy swojej grupy<sup>95</sup>.

## Reagowanie: siedem sposobów interwencji na mikronierówności

*Małe rzeczy są naprawdę małe, ale być wiernym  
w małych rzeczach – to wielka rzecz.*

ŚW. AUGUSTYN

Im wcześniej świadkowie i świadkinie zdecydują się zająć stanowisko i przeciwstawią się dyskryminacji, tym bardziej prawdopodobne jest to, że zdołają osiągnąć zamierzony cel interwencji, czyli zatrzymać dyskryminację, uświadomić rodzaj i skalę czynu oraz jego konsekwencje, powstrzymać spiralę przemocy i zniwelować jej dotychczasowe skutki.

Ważnym aspektem dyskryminacji jest wyraźne przeciwstawienie się dyskryminacji, skonfrontowanie osoby dyskryminującej z jej zachowaniem i postawienie jej granic, a także udzielenie wsparcia osobie dyskryminowanej. Reakcją odnoszącą się do osoby dyskryminowanej są odpowiednio dobrane sposoby interwencji, o których będzie mowa w dalszej części podręcznika. Natomiast na potrzeby osoby dyskryminowanej odpowiadają – wprowadzone i popularyzowane przez profesor Mary Rowe – mikroafirmacje.

### PRZYKŁAD MIKRONIERÓWNOŚCI

*W naszej firmie wszyscy geje chodzą bardzo  
wyzwijająco ubrani. No popatrz na Piotrka!*

94 Sandra Grey, *Women and parliamentary politics. Does Size Matter? Critical Mass and Women MPs in the New Zealand House of Representatives*, „Parliamentary Affairs” 2002, 55, s. 19-29.

95 H. Etzkowitz, C. Kemelgor, M. Neuschatz, B. Uzzi, J. Alonzo, *The paradox of critical mass for women in science*, „Science” 1994, Vol. 266, nr 5182, s. 51-54.



Na taką, jak i wiele innych mikronierówności, możesz zareagować w różny sposób. Poniżej kilka propozycji. Możesz reagować we własnym imieniu (jeśli wypowiedziana deprecjonująca uwaga dotyczyła Ciebie) lub przeciwstawić się dyskryminacji jako świadek/świadkini zdarzenia.

### 1. Podkreśl dobrą intencję osoby mówiącej, wyjaśnij konsekwencje czynu

Interwencja:

- *Doceniam, że zwracasz uwagę na Piotra i interesuje Cię jego osoba, ale zajmowanie się jego orientacją seksualną czy stylem ubierania, a nie merytorycznymi i ważnymi w naszym zadaniu kompetencjami, umniejsza jego roli w projekcie.*
- *Doceniam, że zwracasz uwagę na Piotra i interesuje Cię jego osoba, jednakże jego styl ubierania i orientacja seksualna nie mają nic wspólnego z pracą.*

Przy okazji można zachęcić osobę wysytającą mikronierówności do udzielenia wsparcia osobie dyskryminowanej, zapraszając do mikroafirmowania, dodając:

- *Chciałabym, byś zwrócił(-a) uwagę, jak bardzo angażuje się w projekt;*
- *Fajnie gdybyś docenił(-a) jego zaangażowanie i kompetencje.*

### 2. Wyjaśnij, zadaj pytanie

Interwencja:

- *Co masz na myśli? O czym mówisz?, Co chcesz nam zakomunikować?*
- *A jak się ma to, co mówisz o Piotrze, do tego, czym mamy się zajmować/ do naszych zadań?*

### 3. Przerwij i przekieruj

Interwencja:

- *Poczekaj, nad czym my tu debatujemy? Wróćmy do merytoryki spotkania.*
- *Poczekaj, nie gadajmy o orientacji i ciuchach Piotra, przecież mamy dokończyć pisanie raportu.*
- *Wolę, żebyśmy o tym nie rozmawiali. Zajmijmy się pracą.*

### 4. Podkreśl uniwersalność (zachowania, stylu)

Interwencja:

- *Faktycznie, Piotr lubi dobre marki i oryginalne, designerskie kroje, ale nie sądzę, by miało to związek z jego orientacją seksualną. Wiele osób w naszej firmie dba o wygląd i stara się wyglądać oryginalnie.*

### 5. Podkreśl wyjątkowość

Interwencja:

- *Tak, rzeczywiście Piotrek wygląda zupełnie inaczej niż my. Intryguje mnie. Podoba mi się jego wycucie mody i oryginalne podejście do stylizacji.*

### 6. Powiedz „AUĆ”, „TO BOLI”

Ta strategia polega na używaniu – umówionych w danej grupie/zespole – sformułowań (np. „auć”), w momentach, w których jedna strona naruszyła granice innej/innych osób (na przykład rozmawia o orientacji seksualnej i stroju podczas zebrania lub przygotowywania raportu). Ma to oznaczać stopniowanie – od zgadzam się, przez przestań/przesadził\_ś, po dosyć itd. Wymaga wcześniejszej rozmowy w całym zespole na temat tego, czym są i jak działają mikronierówności, oraz wybrania wspólnie umówionego kodu/sygnatu.

### 7. Użyj informacji zwrotnej – model FUKO

Gdy jesteś świadkinią/świadkiem wykluczającego zachowania, dyskryminacji, mikronierówności, chcesz zareagować bardziej dobitnie niż krótkim komentarzem, użyj pełnej informacji zwrotnej:

**F** jak **fakty**: Powiedz, jakie konkretne zachowanie jest dyskryminujące.

**U** jak **uczucia**: Nazwij emocje i stany, jakie w tobie wywołuje.

**K** jak **konsekwencje**: Pokaż i uświadom konsekwencje dyskryminacji.

**O** jak **oczekiwania**: Sprecyzuj, jakiej zmiany w postawach i zachowaniach oczekujesz.

*„Czuję zażenowanie (U), kiedy podnoszony jest temat orientacji seksualnej Piotra (F), ponieważ to wytrąca mnie (i być może jego) z równowagi i utrudnia skupienie nad zadaniem (K), proszę, żebyśmy trzymali się pracy (O).”*

Celem informacji zwrotnej jest dostarczenie wiedzy na temat zachowania w sposób pozwalający osobie przyjmującej informację zwrotną zachować pozytywny stosunek do siebie i tego, co robi. Powinna być ona zachętą do wzmacniania pozytywnych zachowań, dalszego rozwoju i zmiany w pożądanym kierunku. Dobrze sformułowana informacja zwrotna może być istotnym impulsem do zmiany naszego/czyjegoś zachowania. Źle użyta, może zranić odbiorcę/odbiorczynię i uruchomić zachowania obronne. W informacji zwrotnej możesz pokazać perspektywę osoby, która jest dyskryminowana, lub swoją i uświadomić, jak działa mikronierówność.

## Reagowanie: „drabinka sprzeciwu”<sup>96</sup>

Reagując na dyskryminację czy mikronierówność, trzeba podjąć stanowcze, czasem wręcz bezwzględne działania, by nie dopuścić do eskalacji poniżania, deprecjacji czy przemocy. Jest jednak wiele sytuacji, które nie wymagają drastycznych rozwiązań. Im wcześniej i subtelniej pojawi się adekwatna reakcja, tym lepiej dla wszystkich stron. Warto pamiętać, że reakcję można stopniować.

Przyjrzyjmy się jeszcze raz sytuacji wypowiedzenia pozornie (nie)winnego dowcipu o stereotypowym i uprzedzeniowym zabarwieniu (np. seksistowskim czy antysemitycznym). U osób uwrażliwionych równościowo może on wywołać sprzeciw i gniew o różnym natężeniu tych emocji. Niezadowolone, rozdrażnione, niechęć, irytacja, złość, wściekłość, uważane są za uczucia trudne w przeżywaniu, chętniej odrzucane i neutralizowane przez osobę, która ich doznaje. Tymczasem pełnią one ważne funkcje: (1) **informują**, że wokół dzieje się coś nieprzyjemnego i/lub niepożądanego dla nas lub dla kogoś obok, oraz (2) **mobilizują i dostarczają energii** do zmiany tego stanu.

Trzy najczęstsze reakcje w sytuacji niezgody/sprzeciwu na mikronierówność (np. homofobiczną uwagę):

### 1. Uległy sposób wyrażania niezgody/złości

Powstrzymujemy się przed reakcją i pokazaniem naszego stanu uczuć na zewnątrz. Gniew, złość, rozdrażnienie „dusimy” w sobie. Polega to na „zaciśnięciu zębów” i niepokazaniu, co nam dokucza czy na co się nie godzimy.

*Konsekwencje:*

- emocjonalne koszty (wzrost frustracji czy złości);
- psychosomatyczne reakcje naszego ciała (ból głowy, wrzody żołądka, alergie...);
- niekorzystna sytuacja lub cudze zachowanie, z którym się nie zgadzamy, pozostaje bez zmian.

### 2. Agresywny sposób wyrażania niezgody/złości

Atakujemy obiekt naszej złości, prowadząc do jego zniszczenia lub skrzywdzenia. Używamy krzyku, obraźliwych epitetów, a nawet siły.

*Konsekwencje:*

- zmiana sytuacji okupiona strachem, który możemy budzić u innych, izolacją, ucieczką;
- zmiana sytuacji przynosząca eskalację niepożądanych zachowań, czasem nawet reakcje odwetowe;
- używając tych samych środków, które tworzą sytuację dyskryminującą, nie uczymy się i nie wyciągamy konstruktywnych wniosków;
- niszczy relacje z innymi, zostajemy sami.

### 3. Stanowczy/asertywny sposób wyrażania niezgody/złości

Wyrażamy swoje niezadowolenie bez naruszania godności drugiej osoby.

*Konsekwencje:*

- pokazujemy, czym jest dyskryminacja i jakie przynosi konsekwencje;
- stanowczo się jej przeciwstawiamy i urealniamy zmianę zachowań dyskryminujących;
- uwalniamy się od zbędnego napięcia;
- dajemy sobie przestrzeń do skoncentrowania się na zadaniu, jakim jest dokonanie zmiany;
- możemy utrzymać dobre relacje z innymi.

<sup>96</sup> Na podstawie: Maria Król-Fijewska, *Trening asertywności*, IPZIT, Warszawa 1993.

## Zasady stanowczego/asertywnego wyrażania niezgody

Gdy jesteś świadkinią/świadkiem wykluczającego zachowania, dyskryminacji, mikronierówności, zachowań agresywnych, przemocy – zareaguj.

### Zasada 1: Stosuj odpowiedni język i informację zwrotną, czyli:

#### Używaj komunikatu JA

*Jestem wściekła na ciebie i nie podoba mi się żart, który przed chwilą powiedział\_ś, zamiast: TY idioto\_idiotko, zawsze będziesz sobie tak kretyńsko żartował\_żartowała!*

#### Używaj FUKO (patrz wyżej)

*Jestem zażenowana i zła (U), kiedy opowiadasz te seksistowskie kawały (F). To mnie rozprasza i wytrąca z równowagi (K), proszę cię, żebyś przestał\_przestała (O).*

### Zasada 2: Stopnij swoją reakcję i rozłóż ją na cztery etapy – stosuj drabinkę sprzeciwu

#### 1 Krok 1: Informowanie

Poinformuj osobę, że jego/jej zachowanie przeszkadza/jest niezgodne z normami, prawem i poproś o zaprzestanie tej czynności.

Komentarz: Może to brzmieć naiwnie, ale ludzie często nie wiedzą, że jakies ich zachowanie drażni innych, jest dyskryminacją, łamaniem prawa, i po poinformowaniu zaprzestają go, bo nie chcą być nieprzyjemni, a tym bardziej łamać prawa.

#### 2 Krok 2: Wyrażenie uczuć

Jeżeli ktoś nie zmienia zachowania, mimo że już wie, jakie ono wywołuje reakcje, daj wyraz swojej niezgodzie i nalegaj na zmianę.

Komentarz: Na tym etapie okazuje się, czy osoba przeszkadzająca/łamająca prawo jest gotowa zmienić zachowanie na twoją prośbę.

#### Krok 3: Odwołanie się do „zaplecza”

Jeśli informacja zwrotna nie pomaga, szukaj sposobu wzmocnienia swojego komunikatu, poprzez odwołanie się do „zaplecza”, a w sytuacji łamania prawa stawiaj ultimatum (*jeśli nie, to...*). Poinformuj o zamiarze wyciągnięcia konsekwencji.

Komentarz: Pamiętaj, że to nie groźba, ale poinformowanie o konsekwencjach, np. prawnych. Informuj drugą osobę o tym, co zrobisz, jeśli będzie ona kontynuowała swoje zachowanie. Nie chodzi o ukaranie, nastraszenie lub zagrożenie komuś, ale o zareagowanie i pokazanie, że nie jest się osobą obojętną wobec problemu. Możemy poprosić kogoś innego o pomoc, poinformować o przerwaniu relacji z osobą, uprzedzić o poinformowaniu odpowiednich instytucji. Ważne, by było to zachowanie możliwe do zrealizowania.

W sytuacji spotkania międzykulturowego należy dodatkowo tłumaczyć kontekst sytuacyjny i normy kulturowe, reguły, polskie prawo (rodzinne, karne).

#### Krok 4: Stosowanie „zaplecza” / realizacja postanowień z ultimatum

Jeżeli sytuacja nie ulega zmianie, zrób to, co zaplanowałeś(-aś).

Komentarz: Częstym błędem jest zbyt późne reagowanie, w trzecim lub nawet czwartym etapie. Nagromadzona wówczas złość, frustracja i bezsilność powodują reakcję silną, nagłą, często niespodziewaną i niewspółmierną do zachowania drugiej osoby (nieświadomej być może, że przeszkadza, popełnia błąd, łamie prawo). Wywołuje to w drugiej osobie opór i zaostrenie konfliktu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Król-Fijewska.

## Podsumowanie

### Przeciwdziałanie dyskryminacji

- Reagowanie na dyskryminację z pozycji osoby/grupy dyskryminowanej jest bardzo trudne. Brak sukcesu może prowadzić do poddania się, wycofania i wyuczonej bezradności.
- Aktywne przeciwstawianie się świadka/świadkini dyskryminacji jest bardzo potrzebne, wzmacnia skuteczność reagowania.
- Uaktywnianie osób postronnych może mieć ogromne znaczenie dla przeciwdziałania efektowi rozproszonej odpowiedzialności (kiedy nikt nie reaguje, licząc, że zadziała ktoś inny, kto jest obecny w tej sytuacji).
- Jest wiele „strategii przetrwania”, z których mogą korzystać osoby z grup mniejszościowych, gdy są nastawione na podporządkowanie się grupie dominującej i asymilację, na utrzymanie własnej tożsamości i izolację albo na odrzucenie obu grup i znalezienie sobie miejsca „na marginesie”. Trzeba wiedzieć, że są one bardzo kosztowne i – z punktu widzenia przeciwstawienia się dyskryminacji – mało efektywne.
- Cennym i skutecznym sposobem przeciwdziałania i reagowania na dyskryminację jest samorzecznictwo, czyli sytuacja, w której osoby z grup mniejszościowych, mogące korzystać ze swej epistemicznej przewagi, mówią o swoich potrzebach, problemach, marzeniach, specyfice, postulatach we własnym imieniu.
- W przypadku angażowania się osób z grup mniejszościowych na rzecz równości i eliminowania nierównego traktowania, szczególnie poprzez dzielenie się swoim doświadczeniem i wiedzą z osobami z grup większościowych, ważne jest, by była to świadoma decyzja danej osoby, bez przymusu, który może prowadzić do wyczerpania epistemicznego.
- Należy pamiętać i podkreślać wkład wybitnych osób z grup mniejszościowych, które zbudowały i rozwinęły ruchy emancypacyjne.
- Reagowanie na dyskryminację przez świadka\_świadkinię jest indywidualną decyzją, wymagającą odwagi, jest jednakże łatwiejsze i bywa bardziej skuteczne, niż gdyby podjęła się go sama osoba dyskryminowana.
- Zarówno podjęcie interwencji, jak i jej zaniechanie jest reakcją na dyskryminację.
- Milczące i pasywne zachowania wobec dyskryminacji i przemocy wspierają dyskryminację.
- Podjęcie jakichkolwiek działań antydyskryminacyjnych jest lepsze niż bierność. Pozwala zatrzymać dyskryminację, umacnia antyprzemocowe i antydyskryminacyjne wartości.
- Interwencja w obliczu dyskryminacji może być motywowana zarówno osobistymi cechami i wartościami osoby reagującej, jak również wpływem czynników zewnętrznych.
- Doświadczenie pomagania i przeciwdziałania w przeszłości, a nawet już samo wyrażenie intencji pomagania, zwiększa gotowość do reagowania;
- Korzyści z reagowania odnoszą się do „ja”, wpływają na poprawę samopoczucia i samooceny. Rozwijają kompetencje. Na poziomie społecznym, zwiększają sprawiedliwość społeczną, a z punktu widzenia osoby dyskryminowanej nie tylko pomagają w danym momencie, ale także afirmują w dłuższej perspektywie.
- Im wcześniej świadkowie i świadkinie zdecydują się zająć stanowisko i przeciwstawiają się dyskryminacji, tym bardziej prawdopodobne jest to, że zdołają osiągnąć zamierzony cel interwencji przy ponoszeniu mniejszych kosztów.
- Ważnym aspektem antydyskryminacji jest wyraźne reagowanie na przejawy dyskryminacji oraz udzielenie wsparcia osobie dyskryminowanej. Można wybierać zarówno sposób reagowania, jak też siłę sprzeciwu wobec zachowań dyskryminacyjnych.

# 2.5 Rodzaje dyskryminacji

## Wstęp

Dominika Cieślukowska

W rozdziale wprowadzającym wątek etyki zawodowej i przywołującym Kodeks Etyczny TEA przypomniano znaczenie dbania o rozwój i wzrost kompetencji osobistych oraz zawodowych w obszarze wiedzy i umiejętności w celu zapewnienia najwyższego poziomu działań edukacyjnych. Ważną częścią wiedzy merytorycznej, w jaką powinna być wyposażona osoba prowadząca warsztaty antydyskryminacyjne, jest znajomość podstawowych obszarów dyskryminacji (umiejętność definiowania poszczególnych rodzajów nierównego traktowania, podanie aktualnych i adekwatnych do kontekstu przykładów zjawiska, powoływanie się na rzetelne i trafne dane statystyczne czy nakreślanie kontekstu prawnego).

Większość osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną wcześniej czy później zdobywa specjalizację i zaczyna zajmować się jednym z jej obszarów, np. antysemityzmem, płcią, międzykulturowością czy nierównościami ekonomiczno-społecznymi. Tym niemniej, prowadząc zajęcia, warto mieć przynajmniej podstawowe informacje na temat pozostałych rodzajów dyskryminacji.

Podręcznik trenerski *Edukacja antydyskryminacyjna*, podobnie jak jego pierwsza wersja, zawiera zestaw tekstów na temat subiektywnie wybranych rodzajów dyskryminacji. W nowym wydaniu całkowicie odświeżono tę część. Znajdują się w niej treści aktualne w 2023 roku, napisane przez osoby eksperckie zajmujące się na co dzień konkretnym obszarem. Osoby, które trudnią się edukacją od strony praktycznej, prowadzą warsztaty, spotkania i inicjatywy edukacyjne. Kierując się względami merytorycznymi, aktualnymi potrzebami edukacyjnymi odbiorców i odbiorczyń, adekwatnością i trafnością społeczną oraz popularnością poszczególnych tematów czy w końcu dostępnością osób specjalizujących się w poszczególnych rodzajach dyskryminacji i mających doświadczenia trenerskie, zdecydowano o stworzeniu tekstów na temat dziesięciu rodzajów dyskryminacji.

W drugim wydaniu podręcznika można się zapoznać z tematem: (1) dyskryminacji interseksyjnej, (2) seksizmu, (3) homofobii, (4) fobii względem osób transpłciowych, niebinarnych i queer, (5) dyskryminacji ze względu na status ekonomiczno-społeczny, (6) ableizmu, (7) antycyganizmu, (8) antysemityzmu, (9) islamofobii, (10) rasizmu.

Osoby zaproszone do napisania tekstów dostały ogólne wskazówki dotyczące przede wszystkim struktury tekstów. Każda z nich stworzyła własny, autorski, subiektywny przekaz o, jej zdaniem, aktualnie najważniejszych wątkach w danym obszarze.

Zapoznając się z poszczególnymi fragmentami, można liczyć na pigułę wiedzy, podstawowe informacje oraz wskazówki do zgłębiania konkretnych zagadnień poprzez korzystanie z pozycji zawartych w inspiratorium, mieszczącym się w każdym podrozdziale. Teksty nie wyczerpują tematu. Są zaproszeniem osób czytających do eksplorowania adekwatnego i potrzebnego wątku oraz budowania indywidualnych, autorskich narracji i sposobów przekazywania wiedzy w wybranych tematach.

Pamiętając o etycznym obowiązku trenerskim uwzględniania podczas zajęć aktualnego poziomu wiedzy, zachęcamy do aktualizowania tematów prezentowanych w podręczniku. Z doświadczenia zdobytego po wydaniu pierwszej edycji *Edukacji antydyskryminacyjnej*, wiemy, że wątek związany z rodzajami dyskryminacji to jeden z tych, które z jednej strony najszybciej się dezaktualizował, a z drugiej najbardziej dynamicznie rozwijał.

# Dyskryminacja intersekcjonalna

dr Joanna Grzymała-Moszczyńska

Dyskryminacja intersekcjonalna to złożone zjawisko, które wymaga szczególnej uwagi ze strony osób zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną. W tym tekście przyjrzymy się temu pojęciu i przedstawimy aspekty, na które warto zwrócić uwagę.

## Przykłady

Biseksualna uczennica, która pochodzi z zamożnej rodziny o wysokiej pozycji społecznej i uczęszcza do postępowego liceum społecznego w dużym mieście, ma szansę doświadczać mniej dyskryminacji ze względu na swoją orientację seksualną niż jej rówieśnica, która jest uchodźczynią z wielodzietnej, niezamożnej rodziny, mieszkającą od kilku miesięcy w niewielkiej, konserwatywnej społeczności.

Pracownica, która jest kobietą z niepełnosprawnością ruchową, jest pomijana w procesie awansu, mimo że posiada wymagane kwalifikacje. Jej przełożony tłumaczy to faktem, że kobiety zazwyczaj gorzej sobie radzą z zarządzaniem. Dodatkowo, w jego przekonaniu, jako osoba z niepełnosprawnością, nie byłaby w stanie sprostać wymaganiom stanowiska, które wymaga podróżowania.

W Unii Europejskiej 91% ciemnoskórych kobiet ma kwalifikacje zawodowe znacząco przewyższające potrzeby stanowisk, na jakich pracują. Wśród białych kobiet odsetek ten wynosi 48%. Jedną z przyczyn tej sytuacji jest wykluczenie ze względu na doświadczenie migracji i nieuznanie dyplomów nabytych za granicą. Prawie jedna na trzy kobiety mieszkające w UE, które urodziły się poza jej granicami, pracuje w miejscach o niepewnym zatrudnieniu, a 18% migrantek jest zagrożonych ubóstwem<sup>97</sup>.

## Pojęcie

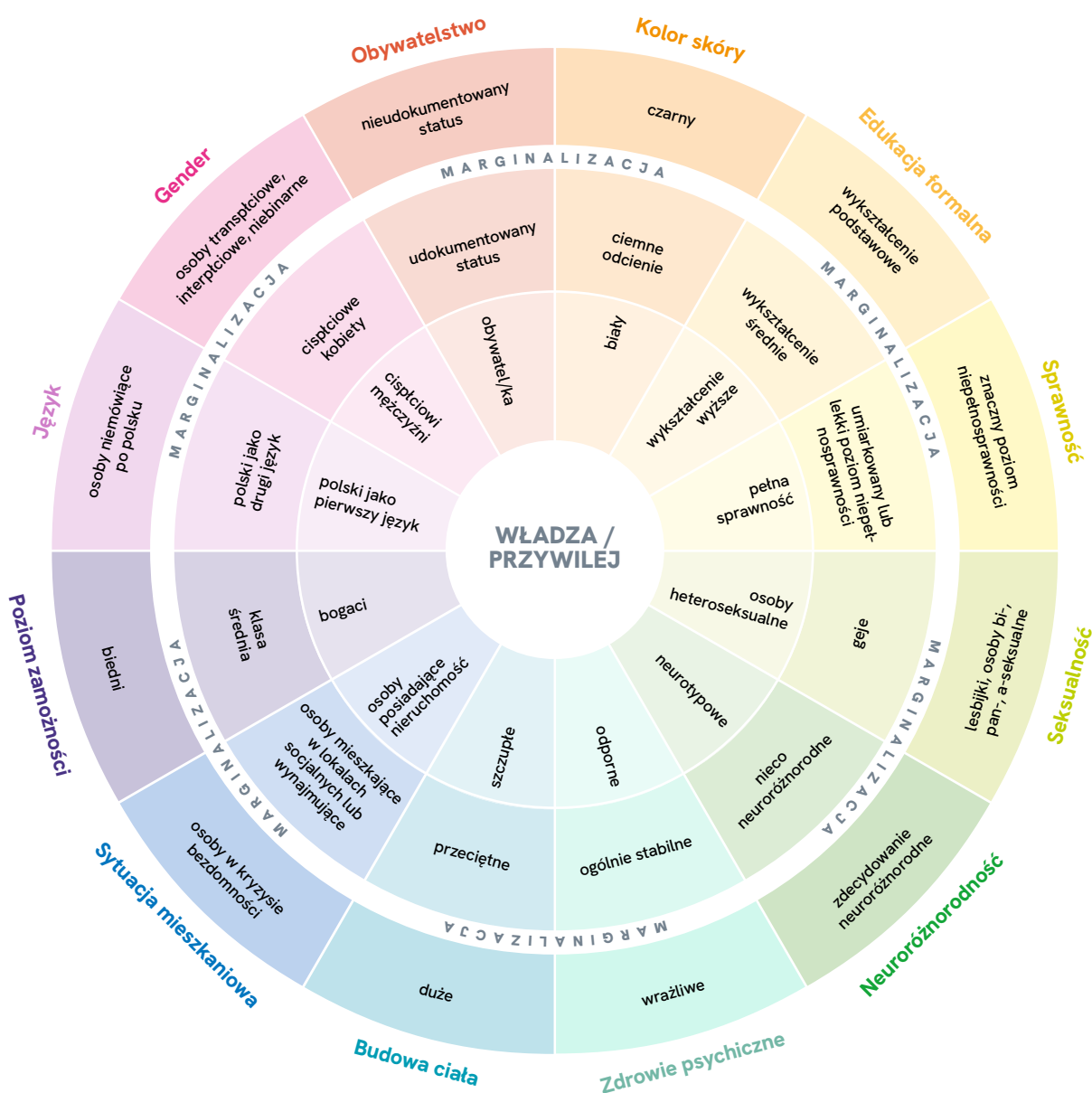
Dyskryminacja intersekcjonalna (od jęz. angielskiego *intersection* – skrzyżowanie, nazywana również wielokrotną lub krzyżową) odnosi się do sytuacji, w której dana osoba doświadcza nierównego traktowania, jednocześnie ze względu na wiele cech swojej tożsamości. Pojęcie to ma na celu podkreślenie sytuacji, w której przynależność do więcej niż jednej grupy narażonej na dyskryminację tworzy specyficzne okoliczności, w których można posiadać pewne przywileje i równocześnie być, z jakichś przyczyn, narażoną/narażonym na nierówne traktowanie. Innymi słowy, wyzwania, których dana osoba może doświadczać, mogą być łączone lub zwielokrotnione z powodu przynależności do innej grupy. Istotny jest tu także fakt pojawienia się „synergii” pomiędzy różnymi przyczynami dyskryminacji i powstania unikalnej sytuacji dyskryminacji, która jest czymś więcej niż sumą dyskryminacji ze względu na poszczególne przestanki. Perspektywa intersekcjonalna pozwala połączyć aspekt praw człowieka z wielością form dyskryminacji, których doświadczają ludzie. Autorka tego pojęcia, Kimberlé Crenshaw, mówi, że intersekcjonalność jest „sposobem myślenia o tożsamości i jej relacji do władzy”<sup>98</sup>. Jednym z narzędzi pomocnych w rozumieniu tego pojęcia jest *koło przywileju*. Przedstawia ono szereg różnych grup. Przynależność do nich warunkuje okoliczności, w których mamy większą lub mniejszą władzę. Ćwiczeniem, z którego możemy skorzystać, aby zilustrować te zależności podczas warsztatu, jest „Power Flower”<sup>99</sup>.

97 Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 6 lipca 2022 r. w sprawie dyskryminacji intersekcjonalnej w Unii Europejskiej: sytuacja społeczno-gospodarcza kobiet pochodzących z Afryki, Bliskiego Wschodu, Ameryki Łacińskiej i Azji, [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0289\\_PL.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0289_PL.html).

98 Kimberlé Crenshaw, *Why Intersectionality Can't Wait*, „Washington Post”, September 24, 2015.

99 Ćwiczenie dostępne jest m.in. pod adresem: <http://lgbtq2stoolkit.learningcommunity.ca/training/power-flower/>.





## Jaka jest historia tego pojęcia?

Koncepcja interseksjonalności ma swoje korzenie w pracach czarnych feministek, z przetomu XIX i XX wieku, takich jak m.in. Sojourner Truth czy Anna Julia Cooper. Koncepcja ta była później rozwijana m.in. przez Audre Lorde, Glorię E. Anzaldúa, Angelę Davis czy bell hooks. Opisywały one sytuację, w której ruch feministyczny koncentruje się na problemach białych heteroseksualnych kobiet z wyższych klas społecznych, pomijając problemy kobiet czarnych, biednych czy lesbijek. Jako pierwsza w literaturze terminu „interseksjonalność” użyła badaczka Kimberlé Crenshaw w 1989, zwracając uwagę na to, że problemy różnych grup narażonych na dyskryminację, np. ze względu na płeć, kolor skóry, klasę społeczną i inne cechy tożsamości, nie mogą być traktowane oddzielnie, ponieważ tożsamości te często się przecinają, osoby mogą doświadczać wykluczenia ze względu na kilka z nich, równocześnie. Crenshaw stworzyła to pojęcie, analizując sprawy sądowe dotyczące dyskryminacji w miejscu pracy, w których, jej zdaniem, rozumienie dyskryminacji było zbyt wąskie, ponieważ dotyczyło tylko jednej przestanki (np. płci), podczas gdy kobiety pozywające pracodawców doświadczały jej również ze względu na swój kolor skóry. Zdaniem Crenshaw nie powinniśmy dążyć do replikowania relacji władzy, które funkcjonują w społeczeństwie i „odwracać”

100 Źródło: <https://vpfinance-dev.sites.olt.ubc.ca/files/2021/03/Intersectionality.png>.

istniejących relacji np. dając osobom niebiałym władzę nad białymi. Z jej perspektywy istotne jest, aby pozbyć się wszystkich relacji władzy i głęboko zmienić struktury, które leżą u podłoża polityki, prawa i kultury, aby stworzyć równe społeczeństwo.

W dalszej części tekstu poruszę dwie kwestie, które wydają się ważne w kontekście tego pojęcia w edukacji antydyskryminacyjnej. Pierwszą z nich jest próba odpowiedzi na wątpliwość, która często pojawia się, gdy wprowadzamy to pojęcie podczas warsztatów. Drugą kwestią jest pokazanie tego, jak praktycznie możemy wdrażać myślenie interseksjonalne.

### **Wątpliwość: „Czy nie wystarczy, że zajmiemy się jedną grupą?”**

Kiedy zajmujemy się dyskryminacją ze względu na jedną kwestię, np. przynależność do mniejszości etnicznej, nie zawsze jesteśmy w stanie zauważyć niuansów sytuacji, w jakiej znajdują się różne osoby należące do danej grupy. W ramach mniejszości etnicznej ludzie mogą doświadczać różnych form nierównego traktowania, ze względu na wiek, sytuację ekonomiczną, tożsamość płciową czy orientację psychoseksualną. Głosy i potrzeby grup stanowiących mniejszość w mniejszości (np. osoby nieheteronormatywne) mogą być negowane, pomijane lub marginalizowane. Przykładowo, wiele badań wskazuje, że sytuacja nieheteronormatywnych osób w społeczności romskiej jest podwójnie trudna. Doświadczają one ostracyzmu i wykluczenia z własnej społeczności, a równocześnie – ze względu na swoje pochodzenie – rasizmu i dyskryminacji ze strony społeczeństwa (w tym także ruchu LGBTQ+)<sup>101</sup>.

## **Jak miałyby to wyglądać w praktyce, czyli 7 kroków do interseksjonalności<sup>102</sup>**

Przedstawiamy siedem kroków, które warto podjąć, gdy zależy nam na tworzeniu przestrzeni sprzyjających interseksjonalnemu włączaniu potrzeb różnych osób.

### **Refleksyjność**

Pierwszym krokiem jest poddanie refleksji swoich postaw, uprzedzeń i działań wobec różnych grup. Zastanów się nad tym, jak twoje przekonania i sposób, w jaki funkcjonuje grupa, w której działasz, wpływa na waszą (współ)pracę. Zastanów się też nad obszarami własnego przywileju i tym, w jaki sposób możesz zadbać, aby nie krzywdzić innych, tylko korzystać z niego do wspierania osób w trudniejszej sytuacji.

### **Godność, wybór i autonomia**

Szanuj i wspieraj autonomię osób i ich możliwość podejmowania decyzji. Staraj się nie zakładać rzeczy w ich imieniu. Wszędzie tam, gdzie to możliwe, staraj się o zapewnienie możliwości wyboru. Sprawdzaj, kto – w tworzonych przez siebie sytuacjach – może dzielić się swoją perspektywą, kto ma większą niezależność i kontrolę, a komu może być trudniej.

### **Dostępność i projektowanie uniwersalne**

Staraj się, aby przestrzenie, w których się spotykacie, były dostępne dla osób z różnymi potrzebami. Zapytaj, czego potrzebują, aby wziąć udział w wydarzeniu lub nawiązać współpracę? Zwróć uwagę na bariery fizyczne, społeczne, transportowe, informacyjne i komunikacyjne. Jeśli usunięcie jakiegokolwiek bariery jest niemożliwe, zastanów się, czy możesz zapewnić alternatywę. Tworząc coś nowego, staraj się podążać za zasadami projektowania uniwersalnego, czyli – zgodnie z art. 2 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* – projektowaniem produktów, środowiska, programów i usług, w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego przemodelowania.

### **Różnorodne formy wiedzy**

Traktuj poważnie to, co mówią osoby, które zwykle są wykluczane z ról eksperckich, i ucz się od nich. W ten sposób możesz kwestionować aktualnie panujące relacje władzy i tworzenia wiedzy. Sprawdzaj, skąd lub od kogo, wiesz to, co wiesz, kogo możesz dopytać, gdzie jeszcze sprawdzić.

101 *LGBTIQ Roma – an invisible minority?*, <https://cz.boell.org/en/2022/01/26/lgbtiq-roma-invisible-minority>.

102 Na podstawie: *8 intersectionality enablers*, <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-02/Intersectionality-resource-guide-and-toolkit-large-print-en.pdf>.

## Przecinające się tożsamości

Zastanów się nad tym, jak różnorodne tożsamości na siebie wpływają, tworząc unikalne skutki społeczne, które będą się różnić w zależności od czasu i miejsca. Z osobami, o jakich tożsamościach (współ)pracujemy? Kogo brakuje w naszym gronie? Możesz to sprawdzić np. wracając do przedstawionego powyżej koła przywileju.

## Płynne relacje władzy

Miej świadomość i kwestionuj relacje władzy, które występują w twoim otoczeniu, w tym własną pozycję i przywileje. Pamiętaj, że pozycje i relacje władzy mogą różnie wyglądać w różnych momentach i miejscach (np. heteroseksualny mężczyzna mieszkając w Syrii, mógł mieć wysoką pozycję, podczas gdy będąc uchodźcą na polsko-białoruskim pograniczu, będzie miał niewiele władzy). Zastanów się nad tym, kto podejmuje decyzje. Jaką odpowiedzialność mają te osoby? Czy przywileje danej osoby teraz wyglądają inaczej niż w przeszłości?

## W stronę zmiany

Projektując zmianę, bierz pod uwagę zarówno prawa człowieka, jak i struktury społeczne. Staraj się dążyć do transformacji struktur społecznych, zmiany sposobu tworzenia i dystrybucji różnych zasobów (np. pieniędzy, uwagi, władzy, relacji). Zastanów się, czy tym działaniem przyczyniasz się do zmiany w zakresie tworzenia i dystrybucji istotnych zasobów.

## • Inspiratorium

### • Filmy

• TED talk: *The urgency of intersectionality*, Kimberlé Crenshaw  
[z polskimi napisami] – dostępny online na stronie ted.com.

• Webinarium: *Polityka tożsamości i intersekcjonalność w pracy edukacyjnej i aktywizmie*,  
dr Justyna Struzik – dostępny na kanale YouTube Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.

• Webinarium: *Feminizm na przecięciach: mainstreamowy hasztag czy praktyka aktywistyczna?* – dostępny online na stronie facebookowej Funduszu Feministycznego.

### • Książki / publikacje / blogi

• bell hooks, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2022.

• *Intersectionality Resource Guide and Toolkit: An Intersectional Approach to Leave No One Behind* – podręcznik dostępny online na stronach unwomen.org.

• Blog *Pełnoprawna* na portalu Facebook.

### • Inicjatywy / Grupy / Instytucje

• Centrum Intersekcjonalnej Sprawiedliwości

• kolektyw Artykuł 6.

• Fundacja W Stronę Dialogu

### dr Joanna Grzymała-Moszczyńska

Psycholożka, badaczka społeczna, trenerka równościowa, działaczka. Zajmuje się prowadzeniem badań skuteczności działań antydyskryminacyjnych i prowadzeniem edukacji antydyskryminacyjnej w różnych kontekstach. Pracę badawczą i edukacyjną łączy z zaangażowaniem społecznym, co pozwala jej dostrzegać istotność wielowymiarowego spojrzenia na kwestie nierównego traktowania.

# Seksizm – dyskryminacja ze względu na płeć

Ewa Stoecker

## Przykłady

Dowcipy o blondynkach, natrętne pytanie kobiety, kiedy zdecyduje się na rodzicielstwo, *bo zegar biologiczny tyka*, brak przyzwolenia na wyrażanie smutku przez mężczyzn i chłopców, tzw. *gender pay gap* (czyli zjawisko nierównego wynagradzania za pracę o tej samej wartości), nieadekwatna reprezentacja kobiet w polityce, kontrolowanie wydatków żony przez męża, zjawisko gwałtu na randce aż po okaleczanie narządów płciowych kobiet (eng. *female genital mutilation/FGM*), to przykłady zjawisk związanych z seksizmem, czyli dyskryminacją ze względu na płeć.

Seksizm<sup>103</sup> (z ang. *sexism*, *sex* – „płeć”) to przekonanie o biologicznej, intelektualnej i/lub moralnej – naturalnej lub ustanowionej – wyższości jednej płci nad drugą; przekonanie o wynikającej z tej hierarchii zasadności nierównego traktowania osób różnych płci; uprzedzenie i/lub dyskryminacja ze względu na płeć. Termin ten, na kanwie pojęcia *rasizm*, stworzyła w 1965 roku Pauline M. Leet. Rozpowszechniła go i doprecyzowała Caroline Bird, w opublikowanym w 1968 roku tekście: *On Being Born Female*, w którym użyła sformułowań:

**Seksizm to ocenianie osoby na podstawie jej płci w momencie, kiedy płeć nie ma znaczenia.**

**Seksizm rymuje się z rasizmem. Oba mają za zadanie utrzymać u władzy tych, co są u władzy.**

Termin *seksizm* jest normatywny, to znaczy, że nie tylko opisuje zjawisko nieuzasadnionego różnicowania ze względu na płeć, ale również wskazuje na jego szkodliwość. Przed powstaniem tego określenia nie było słowa, które odnosiłoby się do różnorodnych przejawów społecznej nierówności płci – np. problem dostępu kobiet do edukacji, o którym pisała Mary Wollstonecraft, czy problem władzy mężczyzny nad kobietą w małżeństwie, o którym pisał John Stuart Mill, nie były postrzegane jako części jednego zjawiska.

*Seksizm* – pojęcie, które nazwało społeczny fenomen dyskryminacji ze względu na płeć i stworzyło w ten sposób przestrzeń niezbędną do wprowadzenia zmiany społecznej, ułatwiając reorganizację tradycyjnych patriarchalnych struktur politycznych i społecznych, które wyrosły na podziach płci.

## Płeć biologiczna i płeć kulturowa

W tym miejscu należy dodać, że chodzi nie tylko o wymiar biologiczny płci (czy raczej o naszą płeć metrykalną, czyli wpisaną w dokumentach przy urodzeniu<sup>104</sup>), ale również o płeć społeczno-kulturową, czyli tzw. **Gender**. Funkcjonowanie kobiet i mężczyzn jest w dużej mierze determinowane przez sformułowane społecznie oczekiwania i role społeczne. Oznacza to, że spotkamy się z sytuacjami, w których będzie się od nas oczekiwało pewnych zachowań (np. sposobu ubierania się, realizowania aspiracji zawodowych czy wyrażania emocji), które będą się wpisywały w stereotypowe pojęcia męskości lub kobiecości. Kluczowe jest to, że stereotypowa męskość i kobiecość są pojmowane nie tylko binarnie, one mają w dużej mierze stanowić swoje przeciwieństwa. Z założenia mają się wzajemnie uzupełniać. Przykładowo, kobiety powinny być uległe, opiekuńcze i reaktywne. Mężczyźni dominujący, zdobywający i przejawiający inicjatywę. Te oczekiwania tworzą swego rodzaju „klatkę płci”, która utrudnia funkcjonowanie w zgodzie z własnymi życiowymi wyborami, jednocześnie wzmacniając i reprodukcją stereotypy. Ma też realne konsekwencje. Na przykład, gdy przy wyborze osoby w procedurze awansowej mamy powierzyć komuś zadanie odpowiedzialnego zarządzania zespołem i dużym budżetem, a osoba podejmująca decyzję ulegnie stereotypom płci, z dużym prawdopodobieństwem będzie przychylniej patrzeć na mężczyzn. To im przypisuje

103 Adaptacja tekstu *Seksizm* autorstwa L. Rogowskiej i E. Stoecker opublikowanego w I wydaniu podręcznika *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Maja Branka, Dominika Cieślakowska (red.), Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

104 Więcej o transpłciowości znajdziesz w tekście Ane Piżł w tym podręczniku.

się racjonalne myślenie, kobietom z kolei – w stereotypowym postrzeganiu – kierowanie się emocjami lub realizowanie się w roli matek. Z kolei mężczyzna zainteresowany pracą opiekuna dzieci będzie spotykał się z niezrozumieniem, a nierzadko i podejrzliwością o nieczne zamiary.

Dyskryminacja ze względu na płeć będzie się zatem wiązać z reakcją na **przekraczanie społecznych norm dotyczących realizacji męskości i kobiecości**. Możliwość dyskryminacji pojawia się w momencie, gdy dziewczynka przejawia zainteresowania, które uchodzą za „męskie”, np. sportami walki czy nowinkami technicznymi, albo gdy chłopiec – bawiąc się lalkami – okazuje cechy opiekuńcze. Najprawdopodobniej każde z nich odbierze sygnały, że takie zainteresowania nie są typowe dla ich płci. Choć same sygnały nie będą jeszcze dyskryminacją (żeby o niej mówić, musi nastąpić sytuacja, w której doświadczamy gorszego, nierównego traktowania lub mamy ograniczony dostęp do jakiegoś zasobu), to odbieranie ich w procesie socjalizacji i wychowania kształtuje genderową tożsamość, która będzie wpływać m.in. na aspiracje osobiste czy zawodowe. Innymi słowy, z uwagi na takie sygnały można pomyśleć, że zawód pilotki myśliwca nie jest zajęciem dla dziewczynki, podobnie jak rolę mężczyzny nie jest prowadzenie domu i wychowywanie dzieci zamiast rozwoju zawodowego. Choć nie kwestionuje się bycia „pełnoetatową” gospodynią domową i matką w przypadku kobiet. Przykłady te obrazują wpływ seksizmu, który można porównać do autocenzury. „Nie będę próbowała robić kariery w polityce, bo dostaję sygnały, że to nie dla mnie”. Jakie to sygnały? Np. płynące z obserwacji otoczenia. Widzę, że w Sejmie zasiada zdecydowanie więcej mężczyzn niż kobiet, podobnie jak w różnych biznesowych gremiach decyzyjnych<sup>105</sup> – nie mam więc wzorców, które zachęcałyby mnie do objęcia takiej drogi zawodowej. Oczywiście brak wzorców nie oznacza, że nie znajdują się osoby chętne do realizacji takiej ścieżki rozwoju zawodowego. Z dużym prawdopodobieństwem spotka je wtedy doświadczenie pionowej i poziomej segregacji rynku pracy. Pierwsze zjawisko polega na tym, że im wyższe stanowisko, tym mniej kobiet je obejmujących, drugie dotyczy feminizacji (czyli nadreprezentacji kobiet) w zawodach czy obszarach rynku pracy, które są mało prestiżowe i gorzej opłacane np. pomoc społeczna czy edukacja.

Sytuacje nierównego, gorszego traktowania (lub utrudnionego dostępu do różnych zasobów) ze względu na płeć mają długą i w zasadzie wciąż toczącą się historię. Kiedyś były to sytuacje sankcjonowane prawnie, gdy kobiety nie miały praw obywatelskich (nie mogły głosować, posiadać własności czy dziedziczyć na takich zasadach jak mężczyźni) i nie brały udziału w życiu publicznym (nie były obecne przy tworzeniu przepisów prawa czy stanowieniu zasad współżycia społecznego, nie mogły zdobywać wykształcenia na tych samych zasadach co mężczyźni). Nic więc dziwnego, że ich perspektywa i potrzeby nie były uwzględniane w sferze publicznej, co przesądzało o jej niedostępności lub wymagało ogromnej determinacji i wysiłku, aby się w tej sferze znaleźć, nawet wtedy gdy formalnie nie było już ku temu przeszkód. Kwestia przypisania kobiet i tego, co stereotypowo kojarzone jest z kobiecością, do sfery prywatnej, w opozycji do tego, co męskie i automatycznie przenoszące nas do sfery publicznej, dobitnie ukazuje dychotomiczny, binarny podział, w którym funkcjonują patriarchalne struktury.

## Patriarchalny świat

Patriarchat to system społeczny, w którym kobiety i mężczyźni pełnią role społeczne związane z realizacją stereotypowo rozumianej męskości i kobiecości. W największym uproszczeniu, w systemie patriarchalnym kobiety mają za zadanie dbać o sferę prywatną, czyli dom, rodzinę, dzieci, sprawować opiekę nad słabszymi i potrzebującymi oraz realizować się w roli matki. Z kolei mężczyźni powinni realizować się w przestrzeni publicznej czy zawodowej, poza domem, dostarczając rodzinie środki na jej utrzymanie i podejmując decyzje dotyczące wszystkich jej członków (mają pełnić rolę tzw. głowy rodziny). Jeśli jakaś osoba – kobieta lub mężczyzna, bo innych opcji patriarchat nie przewiduje – wybiera styl życia, który nie realizuje tych społecznych oczekiwań, kwestionowana jest jej kobiecość lub jego męskość. W rezultacie takie osoby doświadczają różnych społecznych sankcji, np. trudniej im znaleźć pracę czy wynająć mieszkanie. Nie bez znaczenia jest też kwestia interseksjonalności czyli przenikania się i nakładania na siebie różnych wymiarów naszej tożsamości. Wszak nikt nie funkcjonuje społecznie wyłącznie w oparciu o jeden wymiar tożsamości, jakim jest płeć. Wpływ na to, gdzie się społecznie sytuujemy, mają również pozostałe elementy tożsamości, takie jak wiek, kolor skóry, orientacja psychoseksualna, pochodzenie etniczne czy (nie)pełnosprawność. Są to cechy, z którymi, co do zasady, się rodzimy. Choć nie mamy na nie wpływu, w znacznym stopniu determinują nasze społeczne funkcjonowanie<sup>106</sup>.

105 Dane statystyczne dotyczące nierówności kobiet i mężczyzn można znaleźć m.in. w raporcie Global Gender Gap 2022 dostępnym online.

106 Więcej o interseksjonalności znajdziesz w tekście dr Joanny Grzymały-Moszczyńskiej w tym podręczniku.



## Koszty patriarchy

---

Ponieważ historycznie kobiety należały do grupy defaworyzowanej (czyli tej o niższym statusie społecznym, doświadczającej opresji ze strony grup uprzywilejowanych, czyli posiadających władzę i kontrolę), w wielu sferach życia nadal muszą mierzyć się ze stereotypowymi oczekiwaniami społecznymi, które utrudniają im funkcjonowanie na zasadach nie wpisujących się w patriarchalne struktury. Przykładem takiej sytuacji są związane z rodzicielstwem doświadczenia kobiet na rynku pracy. Nieomal automatycznie zakłada się, że każda kobieta w tzw. wieku reprodukcyjnym (czyli mniej więcej między 20. a 40. rokiem życia), jest potencjalną matką i że rola matki będzie jej uniemożliwiła czy znacznie utrudniła realizację obowiązków zawodowych. Rodzicielskie obowiązki u mężczyzn, którzy występują w roli potencjalnych ojców, nie są odbierane jako przeszkadzające w pracy. Zakłada się, że jeśli dziecko będzie chorować, opiekę sprawować będzie nad nim matka, nie ojciec, choć obojgu rodzicom przysługują dni wolne do opieki nad chorym dzieckiem. Co więcej, czasem uważa się, że ojcowie będą bardziej lojalnymi pracownikami, bo konieczność utrzymania rodziny będzie ich motywowała do lepszej pracy. Te założenia sprawiają, że kobiety i mężczyźni funkcjonują na rynku pracy w różnych pozycjach. Przypisywanie obowiązków rodzicielskich tylko jednemu z rodziców (matce) prowadzi do faworyzowania mężczyzn. W patriarchalnym świecie mężczyźni również płacą wysoką cenę, zwłaszcza jeśli przyjrzymy się ich zdrowiu psychicznemu. Z powodu krzywdzących stereotypów nakazujących mężczyznom, „żeby byli twardzi” i „nie mazgaili się jak baby”, chorujący na depresję mężczyźni rzadziej sięgają po pomoc psychiatryczną czy wsparcie psychologiczne. To skutkuje ich gorszą kondycją psychiczną, która odbija się w statystykach skutecznych prób samobójczych.

Podsumowując, w patriarchacie traci każda osoba, która nie realizuje charakterystycznych dla tego systemu zasad gry. Płacą zarówno kobiety, jak i mężczyźni, tylko w innych obszarach życia i na inne sposoby. Tym bardziej nie warto ulegać mitowi „wojny płci”, który ma konfliktować kobiety i mężczyzn, wskazując, że mają oni odmienne cele życiowe i sposoby ich realizacji. Warto spojrzeć na to, kto rzeczywiście osiąga korzyści z realizacji patriarchalnych struktur. Okazuje się wówczas, że owych beneficjentów jest stosunkowo niewiele (i niezmiennie wpisują się oni w obraz bogatego, białego, heteroseksualnego, pełnosprawnego, cisplciowego mężczyzny), jednak mają oni silną pozycję. Sprawują władzę i kontrolę nad rozproszonymi grupami defaworyzowanymi. Z tego powodu współczesne ruchy feministyczne, czyli ruchy na rzecz równouprawnienia kobiet i mężczyzn, są coraz częściej ruchami interseksyjnymi – opartymi na solidarności wynikającej nie tylko z poczucia przynależności do danej płci, ale budującymi interseksyjne platformy współpracy z osobami z niepełnosprawnościami, z doświadczeniem migracji, niebinarnymi i transpłciowymi, o innym niż biały kolorze skóry oraz przynależącymi do wielu różnych grup o stałszej pozycji.

## Jak się wspierać w patriarchalnym świecie?

---

Aby rozsuwać tę patriarchalną układankę, należy się jej przyjrzeć na kilku poziomach.

### Poziom pierwszy – indywidualne wybory życiowe

Wzmacniamy drogi życiowe, które nie wpisują się w stereotypowe, patriarchalne struktury. Można to robić, wspierając dzieci i młodzież w sferze prywatnej np. kupując niestereotypowe zabawki, a jeśli zajmujemy się edukacją i prowadzimy zajęcia dla dzieci i młodzieży – pokazując osoby, które realizują swoje własne ścieżki życiowe. Również w miejscu pracy możemy dbać o to, aby każda osoba miała możliwość realizowania swoich planów zawodowych, np. przypominając o tym, że nie każda osoba zdecyduje się na rodzicielstwo i nie należy domniemywać, że każdy będzie mieć dzieci. Zauważmy przy tym, że patriarchalna kultura nie tylko przypisuje rolę matki każdej kobiecie, ale sprawia też, że to ta właśnie rola ma ją w pełni definiować, zatem w momencie zostania matką pozostałe role, np. zawodowe, powinny zejść na dalszy plan.

### Poziom drugi – instytucje

Warto przyjrzeć się temu, czy możemy w swoim miejscu pracy wdrożyć jakieś rozwiązania, które będą wyrównywać szanse osób doświadczających systemowej dyskryminacji. Mowa np. o takich, które uznają związki osób tej samej płci czy inne nienormatywne relacje, których nie rozpoznaje polski system prawny. Objęcie świadczeniami socjalnymi osób partnerskich będzie w takich relacjach przykładem działań afirmatywnych. Poprawią funkcjonowanie tych osób i dadzą przykład walki z heteroseksizmem, czyli przekonaniem, że orientacja heteroseksualna jest najbardziej wartościowa.



## Poziom trzeci – system

Dyskryminacja ze względu na płeć może być też zakorzeniona w systemie prawnym, ekonomicznym czy społecznym. Specyficznym przykładem systemowej dyskryminacji ze względu na płeć jest istnienie tzw. **kultury gwałtu**, czyli sytuacji, w której gwałt jest powszechny, a przemoc seksualna wobec kobiet jest normalizowana i usprawiedliwana w mediach i kulturze popularnej. Kultura gwałtu jest utrwalana poprzez używanie mizoginistycznego języka, uprzedmiotowienie ciał kobiet i gloryfikację przemocy seksualnej, które wpływają na kształtowanie społeczeństwa lekceważącego prawa i bezpieczeństwo kobiet. Tak pisze o niej Laurie Penny<sup>107</sup>:

„Nasza kultura nadal nie chce zaakceptować faktu, że większość gwałtów jest popełniana przez zwyczajnych mężczyzn, którzy mają przyjaciół i rodziny, przez mężczyzn, którzy być może dokonali w swoim życiu rzeczy godnych podziwu. Nie chcemy zaakceptować tego, że mili faceci gwałcą i że robią to często. Odmawiamy zaakceptowania tego faktu częściowo dlatego, że to bolesna myśl – o wiele prościej jest wierzyć, że gwałcą wyłącznie źli mężczyźni, mężczyźni brutalni, psychopaci czający się w alejkach, noszący typowe dla czarnych charakterów wąsy i noże, niż uznać, że zwyczajni mężczyźni dopuszczają się gwałtu. Mężczyźni, którzy mogą być naszymi przyjaciółmi, kolegami lub kimś, kogo podziwiamy”.

Aby stawić czoła systemowej dyskryminacji, konieczne jest długofalowe zaangażowanie i podejmowanie działań mających na celu zmiany systemów ekonomicznych, politycznych i społecznych. Nie każda osoba zaangażuje się politycznie czy aktywistycznie, ale każda ma wpływ na kształtowanie tych systemów, np. poprzez głosowanie w wyborach na osoby i partie głoszące równościowe postulaty lub niebranie udziału w wyborach. Także na co dzień, zwracając uwagę znajomej osobie, która opowiada klasistowski, seksistowski czy homofobiczny dowcip – mimo ryzyka, że zostanie posądzona o brak poczucia humoru – reaguję, bo chcę kształtować bardziej równościowe i sprawiedliwe społeczeństwo. Wspólnotę, w której dobrze będzie czuć się każda osoba, bez względu na płeć.

## • Inspiratorium

### • Książki

- Mona Chollet, *Czarownice. Niezwyciężona siła kobiet*, Wydawnictwo Karakter.
- Agnieszka Jankowiak-Maik, *Historia, której nie było*, Wydawnictwo Otwarte.
- Rebecca Solnit, *Nadzieja w mroku i Mężczyźni objaśniają mi świat*, Wydawnictwo Karakter.
- Raport Funduszu Feministycznego *Jest opresja – jest opór*, raport dostępny online.

### • Filmy

- Kasia Gandor, *Liczby, które pomogą ci zrozumieć skalę dyskryminacji kobiet*, film dostępny na kanale YouTube.
- Greenpeace Polska, *Czy kobiety uratowałyby planetę?*, film dostępny na kanale YouTube.

### Ewa Stoecker

feministka, psycholożka, badaczka, certyfikowana trenerka antydyskryminacyjna, trenerka WenDo (metody asertywności i samoobrony dla kobiet i osób socjalizowanych do tej roli), ekspertka związana z edukacją na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji. Na co dzień pracuje w Dziale ds. Bezpieczeństwa i Równego Traktowania na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, gdzie zajmuje się przeciwdziałaniem dyskryminacji i przemocy.

107 Tekst ukazał się 25 sierpnia 2012 roku w brytyjskim „Independent”: <https://www.independent.co.uk/voices/commentators/laurie-penny-it-s-nice-to-think-that-only-evil-men-are-rapists-that-it-s-only-pantomime-villains-with-knives-in-alleyways-but-the-reality-is-different-8079403.html> tłumaczenie cytatu za Codziennikiem Feministycznym: <http://codziennikfeministyczny.pl/czym-jest-kultura-gwaltu/>.

# Homofobia i dyskryminacja ze względu na orientację seksualną

Jan Świerszcz

## Przykłady<sup>108</sup>

*Z nietolerancją spotygam się głównie jeśli chodzi o obce mi osoby. Np. gdy idę z dziewczyną po ulicy za rękę. Jest to często agresja słowna w naszym kierunku. Często też ludzie potrafią zaczepiać nas i komentować lub pytać o bardzo prywatne rzeczy.*

**LESBIJKA, 31 LAT, DUŻE MIASTO**

*Zdecydowałem się na wyjazd z kraju w przyszłym roku wraz z moim partnerem i pieskiem. Mam podwójne obywatelstwo więc wyjazd do Niemiec to jedyny sposób na normalne życie. Marzę o ślubie. Jesteśmy już razem 10 lat, i nie chcę już czekać.*

**GEJ, 42 LATA, DUŻE MIASTO**

*Zdarzało się to wiele razy i spotkałam się z opiniami, że biseksualizm to po prostu nimfomania, że są to osoby zboczone i myślące tylko o seksie, że należy się określić po którejś stronie, więc jak dla mnie jest to zaprzeczanie istnienia orientacji innej niż homo lub hetero.*

**KOBIETA BISEKSUALNA, 18 LAT, ŚREDNIE MIASTO**

*Mama, wyrzuciła mnie 3 razy z domu z powodu mojej orientacji. Aktualnie jestem ponad rok w związku a ona nadal czuje do mnie wstręt i obrzydzenie z tego powodu. Moja siostra mimo swojego młodego wieku (8 lat) mówi że będzie mnie kochać mimo wszystko.*

**LESBIJKA, 20 LAT, MAŁE MIASTO**

*Rodzice mówili, że jestem opętany. Chcieli bym chodził na terapię do katolickiej psycholog, która „leczy gejów” i się w tym specjalizuje. Byłem u niej raz, co rodzice mieli mi za złe, że z nimi nie współpracuję.*

**GEJ, 23 LATA, ŚREDNIE MIASTO**

## Ewolucja postaw wobec orientacji seksualnych<sup>109</sup>

Ludzka seksualność jest zjawiskiem, które trudno jednoznacznie i definitywnie zamknąć w powszechnie uznawanych definicjach. Narracje dotyczące seksualności, w tym orientacji seksualnych, są mocno zakorzenione w kontekście geograficznym i historycznym, gdzie główną rolę grają wartości dominujących religii, paradygmatów medycznych oraz stanowionego prawa. Wszystkie te narracje, zależne od miejsca i czasu historycznego, wpływają na to, jakie relacje seksualne i rodzaje związków uznawane są za moralne,

<sup>108</sup> Mikołaj Winiewski, Magdalena Świder, *Sytuacja społeczna osób LGBTQIA w Polsce. Raport za lata 2019–2020*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2021.

<sup>109</sup> Rozdział jest adaptacją tekstu z pierwszego wydania podręcznika: Mirosława Makuchowska, Jan Świerszcz, *Homofobia* [w:] Maja Branka, Dominika Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna: podręcznik trenerski*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 149–155.

zdrowe i legalne. Różnorodność seksualna jest faktem antropologicznym, ludzie od zawsze angażowali się w różne relacje romantyczne i seksualne. Zmienia się to, jakie praktyki i jakie typy związków uznawane są za pożądane i wartościowe, a jakie za niewłaściwe. Motywy i wątki, które dziś określilibyśmy jako homoerotyczne, są obecne w różnych epokach i kulturach. To, co dziś nazywamy homoseksualnością, pełniło w społeczeństwach różne role i budziło w ludziach emocje warunkowane kontekstem kulturowym. Współczesne, obecne w kulturze zachodniej, podejście do seksualności, promieniującej i – w efekcie globalizacji – wypierającej inne kulturowe rozumienia człowieka, ma swoje korzenie w kulturze judeochrześcijańskiej. Występujący w niej, kulturowo określony, porządek dzielący ludzkie doświadczenie na męskie i kobiece oraz wprowadzający system norm dotyczących relacji seksualnych pomiędzy płciami, nazywa się heteronormatywnością.

**Heteronormatywność** to system przekonań łączących związek romantyczny i seksualny pomiędzy mężczyzną a kobietą z tym co naturalne, zdrowe, moralne oraz społecznie pożądane. Związki pomiędzy osobami tej samej płci są więc uznawane za mniej wartościowe, ułomne, nienaturalne i niezdrowe. Heteronormatywność może, w różnym stopniu, wpływać na regulacje prawne, uprzywilejowując związki heteroseksualne względem homoseksualnych lub nawet penalizując określone zachowania seksualne pomiędzy osobami tej samej płci. Heteronormatywność powoduje, że doświadczenia i historie homoseksualne są wymazywane lub przemilczane w przekazach kultury, czego ilustracją może być pomijanie w biografach Marii Konopnickiej i Marii Dąbrowskiej ich związków romantycznych z kobietami.

W ciągu minionego wieku podejście do homoseksualności przeszło ewolucję. Zanim medycyna europejska zaczęła definiować seksualność człowieka, zachowania seksualne oddzielano od osoby. Zachowania i związki homoseksualne uznawano za zaburzenie zachowania, w oddzieleniu od cech osoby, i traktowano jako występki (przestępstwo, grzech lub dewiację społeczną). Brak aktywności seksualnej z osobami tej samej płci, lub zaprzestanie jej, było równoznaczne z wyłączeniem z tej kategorii. Pierwszym nowożytnym naukowcem traktującym homoseksualność jako równoprawną orientację był Magnus Hirschfeld, pionier seksuologii, kierownik pierwszego w świecie zachodnim Instytutu Seksuologii, założonego w 1919 roku w Berlinie. Badania i spuścizna instytutu Hirschfelda zostały zniszczone w wyniku nazistowskich represji, a podejście o homoseksualność stało się w hitlerowskich Niemczech powodem deportacji do obozów koncentracyjnych. W latach 1948–1953 amerykański biolog, Alfred Kinsey, opublikował raporty będące świadectwem różnorodności zachowań seksualnych Amerykanów i Amerykanek. Dzięki tym badaniom zachodnia nauka zaczęła interesować się homoseksualnością z perspektywy normalnego przejawu ludzkiego zróżnicowania, a nie anomalii życia seksualnego.

Przełomowym wydarzeniem stało się wykreślenie homoseksualizmu z listy zaburzeń opiniotwórczego Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, w 1973 roku, oraz z listy chorób Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), w 1991 roku. Współcześnie nie używa się określenia *homoseksualizm* i odchodzi się od słowa *homoseksualiści* ze względu na medykalizujące i uprzedmiotawiające konotacje tych terminów. Homoseksualność zaczęto rozumieć jako ludzką cechę, której źródło lokowano w procesach biologicznych lub interakcji czynników biologicznych ze środowiskowymi. Dziś **orientacja seksualna** postrzegana jest zazwyczaj jako przejaw ludzkiej różnorodności, na który nie mamy wpływu. Tradycyjnie opisywana jest przy pomocy ograniczonej liczby kategorii: orientacja homoseksualna, biseksualna i heteroseksualna. Obecnie wiemy, że nie opisują one wyczerpująco ludzkiego doświadczenia, i przyjmuje się, że bardziej adekwatne jest założenie istnienia kontinuum (spektrum) możliwości pomiędzy wyłączną heteroseksualnością a wyłączną homoseksualnością. Siła pociągu seksualnego i romantycznego może być różna, i może otwierać nową oś tego spektrum, od aseksualności do alloseksualności (czyli doświadczania znaczących dla osoby potrzeb seksualnych). Osoby aseksualne są zróżnicowaną grupą, która, podobnie jak w przeszłości osoby homo- i biseksualne, bywa stygmatyzowana patologizującymi diagnozami uznającymi ich seksualność za zaburzoną.

Badania nad seksualnością człowieka nie są łatwe, czasem przynoszą rozbieżne wyniki. Wiadomo jednak, że w różnych społeczeństwach odsetek osób, których orientację określić można jako homoseksualną wynosi nie mniej niż 5%. Współcześnie z dyskursu o orientacji seksualnej lub psychoseksualnej, jak nazywają ją osoby chcące uwypuklić jej romantyczno-emocjonalny wymiar, wyłania się podejście tożsamościowe. W odróżnieniu od orientacji seksualnej, której rozumienie koncentrowało się na charakterystyce seksualnych potrzeb człowieka tożsamość seksualna obejmuje także sposób, w jaki ludzie nadają samodzielnie znaczenie swojej seksualności i identyfikują się np. jako geje, lesbijki, osoby aseksualne.

**Tożsamość seksualna** jest więc związana ze sposobem rozumienia siebie, poczuciem wspólnoty z innymi, na bazie pewnego doświadczenia kulturowego i drogi życiowej. Tożsamość seksualna, tak jak inne części

tożsamości, może być płynnym procesem kształtowanym i odkrywaniem przez całe życie. W tym kontekście pojawia się termin **queer** (czyt. *ktir*) – wieloznaczne pojęcie, które można rozumieć jako odrzucenie tradycyjnego podejścia do orientacji seksualnych jako statycznych i policzalnych.

Unikalnym doświadczeniem osób homo-, bi- i aseksualnych jest **stres mniejszościowy**. Jest to psychologiczne zjawisko opisujące chronicznie doświadczany stres będący wynikiem życia w heteronormatywnym społeczeństwie i bycia narażonym na stygmatyzację oraz prześladowanie ze względu na posiadaną tożsamość seksualną. Życie w poczuciu zagrożenia powoduje, że osoby homo-, bi- i aseksualne, spodziewając się odrzucenia, często ukrywają swoją tożsamość. Stres mniejszościowy ma negatywny wpływ na zdrowie psychiczne.

## Upředzenia i dyskryminacja ze względu na orientację seksualną

**Homofobia** i **bifobia** to upředzenie wobec osób homoseksualnych i biseksualnych lub osób, które jako takie są postrzegane. Zdarza się, że homofobiczną postawę prezentują same osoby homo- lub biseksualne, które nie akceptują własnej orientacji seksualnej. Czasem ludzie żyjący w homoseksualnych związkach mają tak bardzo wpojone heteronormatywne wzorce, że nie dostrzegają nierównego traktowania, a swobodnie mówienie o swojej relacji traktują jak „afiszowanie się”. Upředzenia wobec osób biseksualnych przejawiają się traktowaniem biseksualności jako orientacji, która nie istnieje, a jest jedynie niezdecydowaniem, kaprysem czy chęcią eksperymentowania. Tożsamość osób biseksualnych często bywa pomijana i niezauważana. Będąc w relacji z osobą innej niż własna płci, są uznawane za heteroseksualne, a będąc w związku z osobą tej samej płci – za gejów lub lesbijki.

Dyskryminacja ze względu na orientację seksualną przejawia się w prawie, przemocie motywowanej upředzeniami i mowie nienawiści. Najwyraźniejszą dyskryminacją w prawie jest penalizowanie związków i seksu osób tej samej płci. W wielu krajach świata za relacje homoseksualne grozi więzienie. **Prawna dyskryminacja** polega także na faworyzowaniu związków osób różnej płci i nadawaniu im przywilejów niedostępnych dla par jedнопłciowych. Brak równości małżeńskiej oznacza, że osoby żyjące w homoseksualnych związkach nie mają możliwości formalizacji swojego związku, a więc w odróżnieniu od par heteroseksualnych – nie mają przywilejów związanych np. ze wspólnym rozliczeniem podatkowym, dziedziczeniem, dostępem do informacji zdrowotnych o partnerze/partnerce oraz możliwości wspólnej adopcji dziecka. W przeciwieństwie do Polski większość krajów Unii Europejskiej rozpoznaje prawnie związki osób tej samej płci na równi z różнопłciowymi małżeństwami. Pary tej samej płci, które sformalizowały związek za granicą (w tym osoby o polskim obywatelstwie) są – wedle polskiego prawa – osobami dla siebie obcymi. Brak równości małżeńskiej powoduje szereg strukturalnych problemów dla rodzin osób LGBT, np. konsekwencją decyzji o transzycji prawnej (prawnego uzgodnienia płci odbywającego się w Polsce drogą sądową) dla osoby transpłciowej, która jest w związku małżeńskim, zawartym w Polsce, jest konieczność unieważnienia małżeństwa. Ponadto osoby będące drugim rodzicem dla biologicznego dziecka swojego partnera/partnerki nie mają możliwości przysposobienia dziecka, czyli otrzymania praw rodzicielskich. Związki osób tej samej płci, które adoptowały dziecko za granicą i są tam formalnie rozpoznane, jako dwójka równoprawnych rodziców, nie mają w Polsce takich samych praw rodzicielskich.

Przemoc wobec osób homoseksualnych może przybierać formę **mowy nienawiści**, czyli rozpowszechniania za pomocą słów lub symboli, przekazów budujących wrogość, zastraszających, stygmatyzujących, dehumanizujących i zachęcających do dyskryminacji. Przykładami mowy nienawiści są sformułowania takie jak „tęczowa zaraza”, „LGBT to nie ludzie, to ideologia”, znaki graficzne z przekreśloną tęczą (uznaną za symbol osób LGBT+) lub upowszechnianie stereotypów łączyących homoseksualność z pedofilią (np. zdjęcia z Parady Równości z podpisem „stop pedofilii”).

## Szczególnie ważne w edukacji antydyskryminacyjnej jest, aby:

**Dbać o rozróżnianie pojęć.** Osoby zapoznające się z tematyką LGBT+ czasem mylą tożsamość płciową z orientacją seksualną. To dwa odrębne pojęcia. Orientacja seksualna odnosi się do płci osób, na które nakierowany jest popęd seksualny i romantyczny. Geje, lesbijki i osoby biseksualne zazwyczaj są

osobami cisplciowymi, chociaż zdarzają się wśród nich osoby transplciowe, tak samo jak wśród osób heteroseksualnych.

**Uważać na dewaluowanie zjawiska narracją o „dzisiejszej młodzieży”.** Dla niektórych obserwowalne zróżnicowanie tożsamościowe młodzieży może wydawać się wynikiem oddziaływania popkultury, rzekomej mody na LGBT+ lub „homopropagandy”. Tymczasem poszukiwanie własnej tożsamości jest naturalnym procesem rozwojowym nastolatków. Łatwiejszy dostęp do wiedzy i możliwych wzorców sprawia, że młodzież może odważniej i z większą elastycznością identyfikować się jako LGBT+ niż pokolenia jej rodziców. Dzięki temu, młode osoby mogą wcześniej nabierać samoświadomości i odnajdywać się w obszarze tożsamości płciowej i seksualnej. Jednocześnie warto pamiętać, że nastolatki są szczególnie wrażliwe na odrzucenie. Nie należy bagatelizować ani deprecjonować ich poszukiwań w tych obszarach.

**Uważać na argumentację „born this way”.** Czasem argumentem podnoszonym za akceptacją i niedyskryminacją osób nieheteroseksualnych jest uznanie, że orientacja seksualna jest cechą wrodzoną i nikt nie ma na nią wpływu. Argument ten może być podszyty założeniem, że nieheteroseksualne orientacje są akceptowalne jedynie, jeśli są niezmiennie i nie są świadomym wyborem. To prawda, że nie ma możliwości intencjonalnej zmiany własnej orientacji seksualnej. Jednocześnie moc prawnoczwolniczego argumentu przeciw homofobii i bifobii leży w uznaniu wolności każdego człowieka do decydowania o swoim życiu seksualnym oraz rodzinnym, niezależnie od płci osób partnerskich, które wybiera.

**Świadomie korzystać z badań.** Jako argument na rzecz uznania adopcji przez pary homoseksualne przytaczane są jednoznaczne wyniki badań wskazujące, że posiadanie rodziców tej samej płci w żaden sposób nie wpływa na tożsamość płciową ani orientację seksualną dziecka. Badania te rozwiewają powszechne mity, że homoseksualni rodzice będą wychowywać homoseksualne dzieci. Warto ostrożnie postąpić się tymi wnioskami, aby nie wzmacniać heteronormatywnego przekonania, że lepiej, aby dzieciom kształtowała się orientacja heteroseksualna niż inna, w domyśle gorsza.

**Reagować na porównywanie orientacji nieheteroseksualnych do pedofli, zooflii itp.** Orientacja lub tożsamość seksualna odnosi się do kierunku seksualnych i romantycznych potrzeb oraz ich realizacji pomiędzy ludźmi. Wszelkie zachowania seksualne wobec osób lub istot, które nie wyrażają na to świadomej zgody lub nie mają możliwości jej wyrażenia, jest przemocą, która nie jest związana z żadną z orientacji seksualnych.

## • Inspiratorium

### • Wybrane organizacje LGBT+ w Polsce prowadzące działalność edukacyjną, wsparciową i rzeczniczą

- Stowarzyszenie Lambda Warszawa
- Stowarzyszenie Tolerado
- Stowarzyszenie Kampania Przeciw Homofobii
- Grupa Stonewall

### • Teksty kultury i kampanie społeczne

- „Heartstopper” – komiks Alice Oseman oraz serial pod tym samym tytułem na platformie Netflix
- „Replika” – dwumiesięcznik społeczno-kulturalny
- „Tęczowy piątek” – coroczne święto wspierające młodzież LGBTQ+
- „Szkoła bez homofobii” – podręcznik trenerski wydany w 2016 r. przez Lambdę Warszawa

### Jan Świerszcz

Psycholog, edukator, ekspert organizacji pozarządowych działających na rzecz społeczności LGBTQIA+ oraz osób z doświadczeniem migracyjnym. Psychoterapeuta specjalizujący się w pracy z różnorodnością seksualną i płciową, autor publikacji i wystąpień konferencyjnych, szkoleny w tym zakresie osoby pracujące w obszarze zdrowia psychicznego.

# Fobie względem osób transpłciowych, niebinarnych i queer

Ane Piżl

## Przykłady<sup>110</sup>

*Sugerowano mi, że swoją tożsamością sprawiam problemy. Jedna z szefowych nie chciała mnie wpisać w grafik imieniem preferowanym, a mogła. W poprzednim urzędzie jakoś się dało.*

OSOBA TRANSPŁCIOWA

*Podjąłem tranzycję, wyjechałem za granicę, żeby na nią zarobić. W 2019 zdarzył się Białystok, zrezygnowałem z tranzycji. Udaję kobietę.*

OSOBA TRANSPŁCIOWA

*Wypraszenie z toalet. Popuściłem w miejscu publicznym, musiałem chodzić w krzaki. Zacząłem nosić pieluchy dla dorosłych.*

OSOBA TRANSPŁCIOWA

## Ważne pojęcia

Transpłciowość to rozbieżność między płcią przypisaną przy urodzeniu a tożsamością płciową. To bardzo szerokie pojęcie, które warto traktować jak parasol – mieści się pod nim wiele różnorodnych osób przeżywających swoją płć w różny sposób. Tak również opisuje transpłciowość Polskie Towarzystwo Seksuologiczne, podkreślając, że są to wszelkie formy niezgodności między płcią metrykalną, a tożsamością płciową, „bez względu na treść wykształconej identyfikacji”<sup>111</sup>.

W społeczeństwie funkcjonuje wiele fałszywych przekonań, np. że osoby niebinarne „nie mogą się zdecydować kim są”, a osoby transpłciowe „urodziły się w złym ciele”. Płć jest wielowarstwowym pojęciem. Nie można podzielić wszystkich na kobiety i mężczyzn, nie można też wyczerpać pojęcia płci, upraszczając je do dwóch warstw – „biologicznej” i „kulturowej”.

Edukacja w zakresie transpłciowości i niebinarności jest szczególnie ważna, bo utrwalanie binarnego podziału, w którym każda osoba jest od początku przypisana do jednej z dwóch płci (i co za tym idzie, do zestawu oczekiwań), przyczynia się do dyskryminacji nie tylko samych osób transpłciowych, ale również do utrwalania seksizmu i wykluczania osób aseksualnych, homoseksualnych, biseksualnych i interpłciowych oraz osób queerowych, które nie mieszczą się w ciasnych (i binarnych) kategoriach akronimu LGB.

### Transpłciowość

Jeszcze do niedawna zamiast pojęcia transpłciowość stosowano określenie transseksualizm, które w medycznej (i nieaktualnej już) Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdro-

110 Przykłady pochodzą z raportu: *Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce 2019-2020*, Kampania Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa, publikacja dostępna online.

111 *Stanowisko PTS ws. sytuacji społecznej, zdrowotnej i prawnej osób transpłciowych*, <https://pts-seksuologia.pl/sites/strona/83/stanowisko-pts-ws-sytuacji-spoecznej-zdrowotnej-i-prawnej-osob-transpłciowych> [dostęp: 15.03.2023].



wotnych ICD-10 opisywane było jako zaburzenie. Medykalizacja transpłciowości (tak samo jak wcześniej homoseksualności) przyczynia się do dyskryminacji. Dziś wiemy, że rozbieżność między płcią metrykalną a tożsamością płciową nie jest ani zaburzeniem, ani chorobą. Zdecydowanie bardziej łączy się z przeszczerzeniem filozofii, kultury i psychologii niż medycyny. Brak zrozumienia złożoności pojęcia płci, jak również presja binarnych wzorców, które otaczają nas w kulturze, oraz strach przed nieznanym, leżą u podstaw powszechnej transfobii.

### Niebinarność

Szczególnym rodzajem transfobii jest enbyfobia, czyli lęk lub niechęć do osób transpłciowych, które nie identyfikują się binarnie. Pojęcie powstało od angielskiego terminu *non-binary*, który skrótowo zapisujemy ENBY (intuicyjne i krótsze NB utrwaliło się już wcześniej w publikacjach antydyskryminacyjnych jako skrót dla *non-black people*).

Niebinarność to parasolowe pojęcie opisujące wszelkie formy identyfikowania swojej płci poza podziałem na kobiety i mężczyzn. Osoby niebinarne nie identyfikują się lub nie identyfikują się w pełni z żadną z dwóch płci. Ich tożsamość płciowa nie jest zgodna lub nie jest w pełni zgodna z płcią metrykalną, dlatego osoby niebinarne są osobami transpłciowymi. Polskie prawo nie daje osobom niebinarnym żadnej możliwości uzgodnienia płci, zmiany dokumentów i numeru PESEL.

### Interpłciowość

Osoby interpłciowe to osoby, które urodziły się ze zróżnicowanymi cechami płciowymi. Ich ciała nie wpisują się w oczekiwania medyczne i społeczne kategorie „mężczyzna/chłopiec” lub „kobieta/dziewczynka”. Interfobia (czyli brak akceptacji osób interpłciowych) powoduje, że na wczesnym etapie życia osoby te są często poddawane zabiegom chirurgii normalizacyjnej, tylko po to, by wizualnie dopasować ich ciała, do przyjętego w kulturze, binarnego wzorca.

### Queer

W akronimie LGBTQ+ pod literą Q mieści się kolejne parasolowe pojęcie – queer. W Polsce słowo queer jest często używane jako określenie wszystkich osób nieheteronormatywnych i niecispłciowych, ale przyglądając się tej kategorii, warto zauważyć, że dotyczy ona przede wszystkim osób, które nie mieszczą się w innych szufladach skrótu LGBT. Queer pokazuje, że kategorie homo- i heteroseksualności są ciasne i niewystarczające, by prawdziwie opisywać świat. Hiszpański filozof płci, Paul B. Preciado, pisze nawet, że „homo- i heteroseksualność nie istnieją poza kolonialnym i kapitalistycznym systemem znaczeń, które mają legitymizować reprodukcję jako wartość”<sup>112</sup>. Oba te pojęcia, tak samo jak biseksualność, powstały przecież w binarnym rozumieniu płci, nie do końca pasują do opisywania doświadczeń i orientacji psychoseksualnej osób niebinarnych. Dlatego wiele osób niebinarnych nie chce się określać tymi etykietkami i wybiera szeroki parasol queeru lub, coraz częściej spotykanego w języku polskim, „ktiru”.

Queer ma również swoje miejsce w kulturoznawstwie – teoria queer to szeroki nurt w obrębie *gender studies*, który podejmuje temat odmiennej tożsamości oraz nienormatywności w zakresie seksualności i płci.

Queerfobia to strach przed tym, co nie mieści się w prostych kategoriach i przekracza utrwalone w kulturze modele płci i seksualności.

## Fobie, strachy i dyskryminacja

Zachowania będące przejawem fobii mogą być celowe i świadome lub wynikać z braku wiedzy. Nie jest jednak żadnym usprawiedliwieniem, szczególnie w przypadku osób pracujących z ludźmi i kształtujących opinie, czyli nauczycieli i nauczycielek, personelu medycznego, duchownych, osób dziennikarskich oraz wybranych przez społeczeństwo polityków i polityczek. Trans-, enby-, queer- i interfobia są widoczne w indywidualnych relacjach, ale także na poziomie dyskryminacji systemowej. Jest to na przykład brak prawnych rozwiązań, dotyczących procesu korekty i uzgodnienia płci. Zebrane poniżej przykłady to tylko niektóre z zachowań uderzających w osoby TQI.

112 Paul B. Preciado, *Mieszkanie na Uranie. Kroniki przeprawy*, Karakter 2022, s.17.

## Podważanie tożsamości

Oczekiwanie społecznego udowodnienia płci jest założeniem opresyjnym które krzywdzi również osoby cisplciowe (np. konieczność potwierdzenia, że jest się „prawdziwym mężczyzną”). Te oczekiwania są jeszcze większe wobec osób transplciowych. Transfobiczną praktyką są procesy sądowe, w których zarówno tożsamość płciowa, jak i seksualność osoby transplciowej są analizowane publicznie. Oczekuje się od niej, że będzie dążyć do społecznego wzorca (do umownej kobiecości i męskości), z jeszcze większą determinacją, niż robią to osoby cisplciowe.

Okaleczanie narządów płciowych osób interplciowych – *Intersex Genital Mutilation* (IGM) to wynikające z interfobii interwencje chirurgiczne podejmowane bez zgody osoby, na jej zdrowym ciele, tylko po to, by wyglądem dopasować zewnętrzne narządy płciowe do społecznych oczekiwań związanych z „żeńskością” i „męskością”. W 2019 r. Parlament Europejski podkreślił, że „zdecydowanie potępia leczenie i operacje mające na celu normalizację płci” i zachęca „państwa członkowskie do jak najszybszego przyjęcia podobnych przepisów”<sup>113</sup>. Prawo powinno chronić zarówno osoby interplciowe, które z wyboru decydują się na interwencje chirurgiczne, jak też osoby, które akceptują swoje ciało takim, jakie ono jest. Aby przeciwdziałać wykluczeniu, potrzebne jest jeszcze większe otwarcie pojęcia płci na różnorodność, która występuje w naturze.

## Presja na tranzycję medyczną

Osoby transplciowe nie muszą podejmować żadnych konkretnych i uniwersalnych interwencji medycznych. Ich dostępność jest ważna dla osób, które odczuwają taką potrzebę, ale nie mogą być one warunkiem do uznania czyjejś tożsamości płciowej. Coraz więcej krajów szanuje prawo do samookreślenia się, niezależnie od wyglądu jako podstawowe prawo człowieka, a płeć można uzgodnić na podstawie deklaracji w urzędzie. Tak jest m.in. w Niderlandach, Danii, Norwegii i Portugalii. Coraz więcej krajów dopuszcza już niebinarne oznaczenie płci (X).

## Misgenderowanie w pracy, w szkole

Utożsamianie się z konkretną formą (lub formami) rodzajowymi w języku jest powszechne dla zdecydowanej większości ludzi, szczególnie cisplciowych. Osoby transplciowe wyrażają swoją płeć w takim samym mechanizmie, przez zaimki i formy gramatyczne. Choć w tej grupie, przez obecność osób niebinarnych (które często używają wymiennych form i zaimków), jest o wiele więcej „luzu językowego” i nieprzywiązywania się do jednej, i tylko jednej, formy, jak mają w zwyczaju robić to osoby cisplciowe. Niezależnie od trans- i cisplciowości używanie innego imienia i innych form rodzajowych niż te, których osoba sobie życzy, jest przejawem ignorancji i braku szacunku dla niej.

## Wypraszenie z toalet

Osoby o wyglądzie, który nie wpisuje się jednoznacznie w binarny podział, regularnie doświadczają wypraszenia z toalet publicznych. Jest to zazwyczaj połączone z upokarzającą sceną, w której inne osoby komentują, wyrażają dezaprobatę dla czyjegoś wyglądu lub kwestionują jej płeć. Takie sytuacje wpływają nie tylko na gotowość osób o nienormalnym wyglądzie do przebywania w przestrzeni publicznej, ale też np. na zmniejszanie ilości spożywanych płynów, by nie być zmuszonym do korzystania z toalet (co przekłada się na stan zdrowia). Wypraszenie kogoś o nienormalnym wyglądzie z toalety może wynikać z transfobii albo z braku elementarnej wiedzy, że płeć to spektrum i wiele osób (np. lesbijki *butch*, osoby queerowe, osoby w procesie tranzycji) nie wpisuje się w ciasną binarną normę.

Powyższe przykłady zachowań wynikających z uprzedzeń to tylko niewielki wycinek opresji i wykluczenia, których doświadczają ludzie TQI w kontaktach z ochroną zdrowia, sądami, w miejscach pracy i w relacjach z własną rodziną. Warto jednak zwrócić uwagę, że nawet na tej niewielkiej próbce przykładów widać, że fobie i brak akceptacji wynikają z utrwalania w kulturze wąskiego, binarnego postrzegania płci, silnego sprzężenia anatomii z oczekiwaną rolą społeczną i domniemaną tożsamością płciową oraz postrzegania płci, jako kluczowej kategorii do opisywania i dzielenia ludzi. Te elementy przyczyniają się nie tylko do dyskryminacji ludzi TQI, ale są też podstawą homofobii, bifobii i seksizmu.

<sup>113</sup> Parlament Europejski: Resolution 2018/2878(RSP). The rights of intersex people, Article 2 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2019-0128+0+DOC+XML+V0// EN&language=EN>, za *Ochrona osób interplciowych w Europie: Podręcznik dla prawników i decydentów*, Wydanie polskie: OII Europe, Fundacja Interakcja, s. 13, publikacja dostępna online.

## Mity o transpłciowości

---

### **MIT: Osobie transpłciowej może się odmienić, dlatego lepiej poczekać z tranzycją i zobaczyć, jak sytuacja się rozwinie.**

Tożsamość płciowa jest względnie stałą cechą, a celowe opóźnianie możliwości rozpoczęcia tranzycji jest przejawem transfobii, działa na szkodę osób transpłciowych i nazywane jest *gatekeepingiem*. Może to być np. odmawianie wypisania recepty na preparaty hormonalne lub utrudnianie procedur przez instytucje ustawodawcze. Będzie nim również zalecanie osobie transpłciowej, by przed rozpoczęciem terapii hormonalnej, przechodziła „test realnego życia”. Takie podejście może negatywnie wpłynąć na zdrowie psychiczne, samoakceptację, a nawet chęć do życia osoby transpłciowej. Tranzycja i szybsza możliwość życia zgodnie z własną tożsamością płciową przekłada się pozytywnie na zdrowie psychiczne i zmniejsza ryzyko wykluczenia.

### **MIT: Osoby transpłciowe powinny obowiązkowo przechodzić psychoterapię przed rozpoczęciem tranzycji, by sprawdzić, czy nie da się wpłynąć na zmianę ich tożsamości płciowej.**

Stanowisko Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego w tej kwestii jest jednoznaczne: „Zgodnie z międzynarodowymi standardami dotyczącymi pomocy osobom transpłciowym, wszelkie działania mające na celu zmianę zarówno doświadczanej tożsamości płciowej, jak i jej ekspresji, na taką, która odpowiadałaby przypisanej przy urodzeniu płci, podlegają kategorii oddziaływań konwersyjnych lub reparatornych i jako takie należy uznać za niewskazane, nieskuteczne i nieetyczne”<sup>114</sup>.

### **MIT: Przerwanie procesu tranzycji, czyli detranzycja, jest dowodem na to, że decyzja o tranzycji była błędna.**

Detranzycja to marginalne zjawisko, a nawet gdy do niej dochodzi, warto pamiętać, że różne osoby transpłciowe mają różne oczekiwania co do własnego wyglądu, stopnia zmiany i ekspresji. Część osób transpłciowych decyduje się przerwać proces tranzycji, bo osiągnęły wysoki stopień zadowolenia ze swojego wyglądu i funkcjonowania. Oczekiwanie, że wszystkie osoby mają się dopasować do społecznych, binarnych norm wyglądu kobiet i mężczyzn jest wykluczające. Część osób przerywa również proces tranzycji z powodów ekonomicznych lub społecznych (brak akceptacji otoczenia), ale po przerwie często wracają do dalszego procesu tranzycji. Takie osoby szczególnie potrzebują wsparcia i włączenia, a nie oskarżeń, że nie są pewne swoich decyzji.

### **MIT: Gdy osoba transpłciowa doświadcza problemów zdrowia psychicznego to dlatego, że jej tożsamość płciowa jest niezgodna z płcią metrykalną.**

Polskie Towarzystwo Seksuologiczne podkreśla, że osoby transpłciowe mogą potrzebować pomocy psychologicznej z różnych powodów – niekoniecznie związanych z ich tożsamością płciową. Wiązanie wszelkich trudności wyłącznie z transpłciowością jest niezgodne z zasadami.<sup>115</sup>

### **MIT: Niebinarność to trzecia płeć.**

Pod parasolem niebinarności są osoby, które różnie przeżywają swoją płeć, ale nie jest to żadna „trzecia” płeć. Wręcz przeciwnie – większość osób niebinarnych odrzuca przypisywanie ich do jednej, konkretnej kategorii, choć część z nich zarówno w ekspresji, jak i tożsamości dopuszcza elementy kobiecości i męskości. Pod parasolem niebinarności mieszczą się m.in. osoby aptyciowe (*agender*), osoby neutralne płciowo (*genderneutral*), osoby identyfikujące się z więcej niż tylko jedną płcią (*bigender*) i osoby przeżywające swoją płeć płynnie (*genderfluid*).

<sup>114</sup> Stanowisko PTS ws. sytuacji społecznej, zdrowotnej i prawnej osób transpłciowych, <https://pts-seksuologia.pl/sites/strona/83/stanowisko-pts-ws-sytuacji-spoecznej-zdrowotnej-i-prawnej-osob-transpłciowych>, [dostęp 20.04.2023].

<sup>115</sup> Więcej na stronie: <https://pts-seksuologia.pl/sites/strona/83/stanowisko-pts-ws-sytuacji-spoecznej-zdrowotnej-i-prawnej-osob-transpłciowych> *The World Professional Association for Transgender Health. Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People*, wersja 7, 2011. Dostępna z: <http://www.wpath.org>. Arelene I. Lev, *Transgendered Children and Youth. W: Transgender Emergence. Therapeutic Guidelines for Working with Gender-Variant People and Their Families*, New York: The Haworth Press, 2014, s. 315-353.

## Inspiratorium

### Literatura

Renata Ziemińska, *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Paul B. Preciado, *Mieszkanie na Uranie. Kroniki przeprawy*, Wydawnictwo Karakter 2022.

Katarzyna Skrzydłowska-Kalukin, Joanna Sokolińska, *Mów o mnie ono*, W.A.B., 2022.

Piotr Jacoń, *My, Trans*, Wydawnictwo RM, 2021

### Strony internetowe

TRANSformacja. Dobre praktyki włączające w miejscu pracy. Materiał dostępny online.

<https://tranzycja.pl/>

<https://www.transfuzja.org/>

<https://www.interakcja.org.pl/>

<https://zaimki.pl/>

<https://dominikhaak.pl/blog/>

### Podcast

<https://niedzwiecka.net/pdcst/zywi-ludzie-nie-ideologia-lgbt/>

### Ane Piżł (ona, on)

Edukuje w zakresie równości, różnorodności i języka inkluzywnego, należy do Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej i Amnesty International, ukończyła Gender Studies w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.

# Dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny

dr Marta Gontarska, Elżbieta Olczak

## Przykłady<sup>116</sup>

Wśród form nierównego traktowania szczególnie często wskazywane było wywyższanie się uczniów i uczennic o wyższym statusie majątkowym.

Grupa, nazwana w jednym z wywiadów „elitą”, była przez nastolatków scharakteryzowana w następujący sposób: [Osoby nazywane „elitą” mówią na przykład]: „Nas stać na lepszą wycieczkę” [F1-U7-Dz]; [Lepiej sytuowani uczniowie i uczennice podkreślają]: „Czego to ja nie mam, bo mi rodzice kupili takiego ścigacza, takie auto, ja mam na zawołanie takie telefony” [F4-Ch-U4]; [Jak] ta osoba nie pasuje, to musi jakoś dopasować się do nich w jakiś sposób. [...] Na przykład mają lepszy telefon, który taka osoba też chce, żeby nie być gorszym [...]. Różne rzeczy [materialne] [F5-U5-Dz].

Uczniowie i uczennice, opisując zachowania tych osób, nawiązują do mechanizmów budowania dystansu społecznego. Przywołują takie sformułowania jak: twierdzą, że są lepsi, trzymają się z daleka od zwykłych (ludzi, uczniów), poniżają i wyśmiewają biedniejszych, sprowadzają do parteru.

Podobnie jak w narracjach poświęconych nienormalnie wyglądającym młodym mężczyznom powraca tutaj wątek wyglądu. Tym razem jest on czynnikiem statusu społecznego: Ktoś się modnie ubiera, że pół X [nazwa miejscowości] tak wygląda, a ktoś po prostu po swojemu, czy biedniej, czy jakoś [F3-U6-Dz].

W temacie dotyczącym ograniczonych zasobów finansowych jedna z uczennic przywołuje własne doświadczenia: Na przykład jest tak, że [...] jest jakaś wycieczka klasowa i wiesz, że nie pojedziesz na nią, a ileś tam osób brakuje nauczycielowi do wycieczki. Na przykład ci mówią - „Jedź na tę wycieczkę”. Jak mówisz, że miałeś takie i takie wydatki, masz jeszcze rodzeństwo, które też by chciało pojechać, a jesteś starszy, to wiadomo, że młodszemu ustąpisz rodzeństwu. Ale oni tego nie rozumieją, i że - „a głupie wymówki masz” [F3-U5-Dz].

## Definicja

Dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny oznacza wszelkie formy różnicowania, wykluczenia, ograniczania praw wynikające z pozycji osoby indywidualnej lub grupy osób. Pozycja ta determinowana jest przez połączenie czynników społecznych i ekonomicznych. Można je zdefiniować jako dostęp do różnych zasobów i możliwości, z których osoba lub grupa może korzystać. Czynniki społeczne i ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane, tak że trudno jest je od siebie odseparować, nawet konstruując definicję zjawiska. Poniżej wskazujemy katalog tych czynników:

- dostęp do edukacji (na wszystkich jej etapach, wynikający z tego poziom wykształcenia i wykonywany zawód);

116 Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona. Raport z badań, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej 2015, s. 103.

- miejsce zamieszkania (w kontekście kontynentu, kraju, miasta, miejscowości i jej skomunikowania);
- stan majątku (zarówno po stronie rodziny pochodzenia, jak i to, czy i ile dana osoba zarabia w dorosłym życiu);
- dostęp do kultury, w tym wysokiej, np. możliwość czytania książek, chodzenia do kina itp.;
- kapitał społeczny czyli zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, które są związane z posiadaniem mniej lub bardziej trwałej sieci powiązań międzyludzkich;<sup>117</sup>
- możliwość zakupu podstawowych artykułów niezbędnych do życia, w tym żywności, a dalej zdrowej żywności;
- dostęp do służby zdrowia (niepłatnej, a jeśli tej nie ma, to płatnej);
- warunki pracy (na ile osoba ma możliwość dysponowania czasem wolnym i korzystania z prawa do odpoczynku);
- ilość pracy, jaką wykonuje dana osoba i wynikające z tego możliwości nabywcze, czyli ile można kupić potrzebnych rzeczy za wynagrodzenie, które dostaje za pracę, oraz ile trzeba pracować (w wymiarze czasowym), by móc zapewnić sobie, i osobom zależnym, niezbędne do życia produkty i usługi.

Patrząc na wymienione powyżej czynniki, warto zwrócić uwagę na fakt, że mówimy tu o podstawowych i niezbywalnych prawach człowieka. Okazuje się zatem, że mimo uniwersalności prawa te nie są dla wszystkich realizowane.

Warto również zwrócić uwagę na etymologię słów *bogaty* i *ubogi/biedny* w języku polskim, w którym *bogaty* to ten, który coś dostał (z zewnątrz), natomiast *ubogi* ten, który został od czegoś odsunięty, czegoś pozbawiony. W staropolszczyźnie *ubogi* to nie tylko *biedny*, ale też *nieszczęśliwy*<sup>118</sup>. Zatem zarówno definicja *biedy*, jak i *bogactwa* zakorzenione są w materialnym, finansowym aspekcie i pomija innego rodzaju zasoby, np. niematerialne, takie jak doświadczenie czy relacje międzyludzkie. Słowo *biedny* często pojawia się też jako przezwisko, przez co w kontekstach edukacyjnych przychylamy się jednak do używania słowa „ubogi”, „ubóstwo”, jako – przynajmniej teoretycznie – mniej stygmatyzujące.

## Na co zwrócić szczególną uwagę w edukacji antydyskryminacyjnej?

Przedstawiając zjawisko dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny, konieczne jest zwrócenie uwagi na różnorodność perspektyw jego analizy, czyli indywidualną/grupową, systemową, globalną.

Perspektywa indywidualna to pozycja jednostki w najbliższej grupie społecznej, np. w klasie, szkole czy społeczności lokalnej, która ustala relacje społeczne w otoczeniu z uwzględnieniem czynników społeczno-ekonomicznych, w tym hierarchii, np. w klasie szkolnej, oraz potencjalne wykluczenia. W tym kontekście mamy do czynienia z dyskryminacją z powodu ubóstwa. Bieda jest jednym z czynników uniemożliwiających/utrudniających dostęp do podstawowych społeczno-ekonomicznych praw człowieka. Dyskryminacja ze względu na status ekonomiczny to nie tylko kwestia problemów finansowych, ale też stereotypów i uprzedzeń oraz społecznego odrzucenia, z którym spotykają się osoby biedne lub te, które z uwagi na brak zasobów proszą o wsparcie instytucje powołane do świadczenia pomocy (np. zasiłki, wsparcie w zakupie żywności czy zapewnieniu schronienia). Osoby uznane za biedne są stygmatyzowane jako winne swojej sytuacji, w ich stronę kierowane są negatywne i wyższościowe komentarze, podejmowane są działania, które mogą naruszać ich wolność, prywatność, a nawet ludzką godność. Same też odczuwają z tego powodu wstyd i poczucie winy. Dodatkowo może pojawiać się też strach, np. dotyczący sytuacji, w której tylko z powodu *biedy* mogą zostać odebrane im prawa rodzicielskie do wychowania dzieci<sup>119</sup>.

Dyskurs oparty na negatywnych konotacjach związany jest też z transformacją ustrojową w Polsce lat 90. XX w. i z narracją neoliberalną, która określała biednych jako winnych swojej sytuacji oraz nieodnajdujących się w nowym systemie gospodarczym, a przez to leniwych i pozbawionych sprawczości.

117 Pierre Bourdieu, *The Forms Of Capital* [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Red. John G. Richardson, 1986.

118 za: *Ubogi, Ojczysty – dodaj do ulubionych*, Narodowe Centrum Kultury, nck.pl.

119 Iwona Kudlińska, *Stygmatyzacja społeczna jako strategia dyskursywna biedy i jej rola w procesie wykluczenia społecznego*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, 2012.



Wracając do przykładowej klasy szkolnej, dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny to pozycje i podziały, kształtowane na linii dostępności do markowych czy oryginalnych ubrań, gadżetów elektronicznych, korzystania z dodatkowych zajęć czy korepetycji, własnych wolnych środków finansowych czy udziału w życiu klasy i szkoły (wycieczki, zbiórki np. na prezenty dla kolegów/koleżanek, ale też na cele charytatywne, udział w życiu społeczności lokalnej), a także korzystanie z dofinansowania OPS na obiady szkolne, możliwość zaproszenia osób do domu, udział w lekcjach online (nieograniczony dostęp do sprzętu oraz szerokopasmowego łącza internetowego).

Prywatyzacja systemu edukacji w Polsce przyspieszyła wraz z kolejnymi reformami, brakami kadrowymi oraz nierównościami w zakresie poziomu edukacji. I choć to głównie wielkomiejski trend, to – według danych GUS z 2023 roku – co czwarta placówka przedszkolna i szkolna jest prywatna. Perspektywa systemowa dotyczy rozwarstwienia w zakresie jakości edukacji, przy jednoczesnym jej upowszechnieniu, na wszystkich poziomach (w tym akademickim). W praktyce przekłada się to na jakość kształcenia, dostęp do innowacji edukacyjnych, demokratycznych metod pracy, projektów międzynarodowych czy wykwalifikowanej dostępnej kadry pedagogicznej, a także dobrej organizacji zajęć lekcyjnych (pełna kadra nauczycielska, plan lekcji bez okienek czy ciągłych zastępstw). Możliwość korzystania z wysokiej jakości edukacji wiąże się ze statusem ekonomicznym, a także – w przypadku edukacji domowej – ze statusem społecznym rodziny, której zasoby pozwalają na wsparcie młodej osoby funkcjonującej w procesie edukacyjnym poza szkołą.

Perspektywa globalna przedstawia wątek nierówności ekonomicznych w skali makro, w nawiązaniu do gromadzenia globalnego kapitału w rękach 1% światowej populacji. Według raportu Oxfam International (2023) jeden procent najbogatszych ludzi zgarnął, w ciągu ostatnich trzech lat, prawie dwie trzecie całego nowego bogactwa, o wartości 42 bilionów dolarów (co stanowiło w tym okresie 63%), czyli prawie dwa razy więcej niż pozostałe 99% światowej populacji.

Bogactwo jest powiązane z rozwojem. Mierzy się je takimi wskaźnikami jak: produkt krajowy brutto (PKB) czy łączący społeczne i ekonomiczne aspekty wskaźnik rozwoju społecznego (ang. *Human Development Index* – HDI). O ile PKB to wskaźnik ideowo łączony z modernistycznym rozumieniem rozwoju oraz tworzeniem rankingów państw, o tyle HDI w większym stopniu odzwierciedla rozumienie rozwoju w relacji ze sprawiedliwością społeczną. Uwzględnia również, od 2010 roku, nierówności społeczne (IHDI, wskaźnik rozwoju społecznego uwzględniający nierówność).

Oprócz indywidualnego i krajowego podziału dotyczącego statusu ekonomicznego warto zauważyć podział przebiegający między globalną Północą i globalnym Południem. Czyli między grupą krajów będących mniejszością świata, ale w swojej hegemonii narzucających uniwersalistyczne rozumienie rozwoju, jego kierunki oraz wskaźniki weryfikacji czy wreszcie udzielający pomocy humanitarnej oraz rozwojowej, a grupą krajów, które – mimo posiadanych zasobów naturalnych, liczebnej większości w ludzkiej populacji czy różnorodności kulturowej – uważane są za te, którymi trzeba kierować, nadzorować oraz wskazywać im jedynie słuszną drogę ku rozwojowi, również poprzez narzucane instrumenty finansowe.

Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny jest więc działaniem, które uwzględnia wszystkie trzy opisane powyżej perspektywy. Celem jest budowanie sprawiedliwego społeczeństwa, z równymi zasobami oraz równym dostępem do nich.

Idea globalnej sprawiedliwości społecznej, i powiązanej z nią postawy odpowiedzialności, łączy się z wartościami i postawami kształtowanymi przez edukację antydyskryminacyjną. Jej cele i wartości są również zbieżne z celami edukacji globalnej, o czym wspominamy w materiale Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej: „oba nurty edukacyjne stawiają sobie za cel wzmacnianie grup i osób dyskryminowanych oraz wykluczanych. W edukacji globalnej odbywa się to poprzez oddawanie głosu mieszkańcom i mieszkankom globalnego Południa, w antydyskryminacyjnej – poprzez oddawanie głosu przedstawicielom i przedstawicielkom grup dyskryminowanych oraz pokazywanie ich perspektywy widzenia sytuacji”<sup>120</sup>.

Jaka jest rola edukacji antydyskryminacyjnej w edukacji globalnej? W obydwu przypadkach podstawą jest realizacja praw człowieka i ich przestrzeganie na poziomie indywidualnym oraz społecznym. Nierówny dostęp do zasobów (takich jak woda, ziemia, żywność, ale też edukacja) na poziomie indywidualnym i zbiorowym nie tylko pogłębia nierówności społeczne, ale są też przykładem na to, że prawa człowieka w wielu przypadkach nie są realizowane. Również z uwagi na wykluczenie ze względu na status społeczno-ekonomiczny.

120 *Edukacja antydyskryminacyjna TU, edukacja globalna TERAZ, TEA, s. 8-9.*

Dlatego w pracy z tą przesłanką dyskryminacji warto dokonać autoanalizy swojego statusu społeczno-ekonomicznego i pogłębiając pracę wokół koła tożsamości, odwołać się do kwestii przywileju, a także relacji władzy, obejmując przy tym wszystkie trzy przywołane perspektywy. W pierwszej z płaszczyzn warto skonfrontować kwestie związane z wizerunkiem prezentowanym w mediach społecznościowych, gadżetami, ubraniami i akcesoriami, którymi się otaczamy, zastanowić się, czy i w jaki sposób podkreślają one nasz status społeczno-ekonomiczny. Kolejną płaszczyzną jest kwestia systemowa związana z edukacją, dostępem do wysokiej jakości edukacji formalnej, możliwością wyboru, jakie stwarza status ekonomiczny, ale też mieszkanie w wielkomiejskiej aglomeracji, a także dostęp do szeregu ofert z zakresu edukacji pozaformalnej. Wreszcie odwołanie się do pozycji społecznej wynikającej z bycia częścią społeczności kraju globalnej Północy, który w 2020 roku znajdował się na 35 miejscu w rankingu HDI, a także kapitału społecznego wynikającego z pozycji w polskim społeczeństwie.

## Inspiratorium

Webinarium Polskiego Towarzystwa Prawa Antydyskryminacyjnego *Dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny*, materiał dostępny online na kanale YouTube PTPA.

*Edukacja antydyskryminacyjna TU, edukacja globalna TERAZ - łączenie perspektyw antydyskryminacyjnej i globalnej w edukacji formalnej i pozaformalnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2017. Materiał dostępny online na stronie internetowej TEA.

Podcast *Kalejdoskop Równości* z Martą Gontarską na temat edukacji globalnej. Materiał dostępny na platformie Spotify.

Raport OXFAM 2023, *80-20: Development in an Unequal World*, red. T. Daly, C. Regan, C.Regan, 2017, Oxford, New Internationalist Publications Ltd., dostępny online na stronie internetowej Oxfam.

### dr Marta Gontarska

Doktorka pedagogiki, trenerka i rzeczniczka krytycznej edukacji globalnej i antydyskryminacyjnej. Autorka raportów, materiałów edukacyjnych i artykułów naukowych. Koordynowała wiele polskich i europejskich projektów edukacyjnych oraz przez sześć lat współprowadziła Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO). Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Współpracuje z wieloma organizacjami w kraju i za granicą, m.in. Akcją Demokracją, Grupą Zagranica, Fundacją Kupuj Odpowiedzialnie, Fundacją Edukacja dla Demokracji, Amnesty International, Concord Europe czy Kreisau Initiative. W pracy trenerskiej upowszechnia metody oparte na dialogu, jak dociekania filozoficzne czy facylitację włączającą. Prywatnie, wytrwała joginka, miłośniczka hamaków nad rzeką Świder oraz aktywistka w klimatycznych ruchach społecznych.

### Elżbieta Olczak

Psycholożka międzykulturowa, trenerka, autorka materiałów edukacyjnych. Zajmuje się prowadzeniem szkoleń, tworzeniem publikacji oraz koordynacją projektów z zakresu edukacji globalnej, antydyskryminacyjnej oraz wrażliwości na różnorodność. Pracuje z różnymi grupami, w tym z młodzieżą, nauczycielami i nauczycielkami oraz studentami i studentkami. Związana z kilkoma organizacjami pozarządowymi, w tym z Grupą Zagranica, w której odpowiada za działania grupy roboczej ds. edukacji globalnej. Współpracuje też z instytucjami działającymi w obszarze edukacji pozaformalnej młodzieży, w tym z Polsko-Niemiecką Współpracą Młodzieży. Prywatnie miłośniczka Bieszczad i Helu oraz lokalna aktywistka - prowadzi w swoim mieście drużynę wędrowniczą w ramach Związku Harcerstwa Polskiego, jest członkinią Konstancińskiej Rady Pożytku Publicznego.

# Ableizm

Autorzy: Marek Mackiewicz-Ziccardi, Angelika Greniuk

Wsparcie merytoryczne: Magda(lena) Szarota

## Pojęcie ableizmu

Ableizm (sprawnizm)<sup>121</sup> to zespół lub sieć poglądów i praktyk systemowych, które prowadzą do marginalizacji i dyskryminacji osób z niepełnosprawnością (OzN), jednocześnie faworyzując osoby bez niepełnosprawności (ObN). Ten rodzaj dyskryminacji może być maskowany przez pozornie pozytywne reakcje, tzw. *inspiration porn*, oznaczające opisywanie zwykłych czynności wykonywanych przez OzN jako inspirujące. *Inspiration porn* można tłumaczyć jako *no-patrz-panizm*.<sup>122</sup>

Osoba z niepełnosprawnością (OzN) jest odbierana głównie przez pryzmat niepełnosprawności kodowanej zazwyczaj pejoratywnie oraz wyobrażeń o niepełnosprawności i życiu z niepełnosprawnością, które osoby pełnosprawne projektują na osoby z niepełnosprawnością. Ableizm stawia sprawne ciało i umysł w pozycji normy pożądanej społecznie, ekonomicznie, kulturowo, co znaczy, że niepełnosprawność jest interpretowana jako coś negatywnego, gorszego, co powinno zostać naprawione, maksymalnie wyleczone lub wyeliminowane. To punkt widzenia pełnosprawnej większości w stosunku do mniejszościowej grupy z niepełnosprawnościami, który jest narzucany osobom z niepełnosprawnościami, często wraz z „wymaganiem”, by OzN dostosowały się do tych wyobrażeń.

Ableistyczne przekonania i postawy, według wielu badaczek i badaczy, wynikają głównie z binarnego podziału na sprawnych i niesprawnych, przy czym wyznacznikiem wartości jest zdrowe, sprawne, wyćwiczone ciało. Przekonania te mogą być powielane i zaczerpnięte m.in. ze stereotypów; przekazów medialnych<sup>123</sup>; przekazów z podręczników szkolnych<sup>124</sup>; stygmatyzującego i anachronicznego języka używanego do opisywania niepełnosprawności i OzN<sup>125</sup>; wychowania w podejściu medyczno-charytatywnym do osób z niepełnosprawnościami, wynikającego z uwarunkowań historyczno-geograficzno-kulturowych (np. polskich) czy nieadekwatnego systemu względem OzN (np. ekonomii, produktywności OzN)<sup>126</sup>.

Ableizm można uznać za rodzaj opresji i mikroprzemocy wobec OzN, co może mieć negatywny wpływ na ich decyzje i życie. Ableizm prowadzi do stereotypizacji, uprzedmiotowienia, naznaczania, stygmatyzacji oraz utożsamia OzN z tragedią, nieszczęściem, wielkim trudem, cierpieniem, samotnością, biedą i wymogiem opieki. Konsekwencje ableizmu są szerokie, zarówno dla jednostki z niepełnosprawnością, jak i dla społeczności lokalnych i społeczeństwa. Osoby z niepełnosprawnościami są narażone m.in. na negatywne stereotypy, wykluczenie, segregację, toksyczne środowisko, infantyilizowanie i upupianie, różnicowane lub nierówne traktowanie (ze względu na poziom sprawności), dyskryminację, łamanie praw człowieka, nieprawidłowy obraz siebie, autoograniczenie się. Lokalne społeczności i społeczeństwo odrzucając OzN i ich

121 Sprawnizm to spolszczenie anglojęzycznego terminu *ableizm*.

122 To propozycja tłumaczki Karoliny Milewskiej, pochodzi z zamkniętej grupy tłumaczy na Facebooku. Mimo skomplikowanej pisowni polski termin może być czytelniejszy dla polskiego odbiorcy.

123 Przekazy medialne przedstawiają OzN w dwóch skrajnościach: jako nieszczęśliwą ofiarę losu, obiekt opieki, bezradną w obliczu złej niepełnosprawności, która zabrała życie (takie przekazy powielają i wzmacniają postawę, że niepełnosprawność jest problemem, a osoba jej doświadczająca automatycznie staje się niezdolna do własnych decyzji, odpowiedzialności, wymaga opieki) lub jako superbohatera/superbohaterkę, inspiratora/inspiratorkę (narracja traktuje niepełnosprawność jako coś gorszego, co należy „pokonać”, aby być szczęśliwym). W ostatnich latach zaczynają pojawiać się przekazy dot. neutralności niepełnosprawności, samostanowienia OzN, równouprawnienia, praw człowieka. Zob. Natalia Pamuła, Magdalena Szarota, Marta Usiekiewicz, *Nic o nas bez nas*, „Studia De Cultura”, 10(1), 2018.

124 Marta Sałkowska, Magdalena Kocejko, Magda Szarota, Angelika Greniuk, *Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych*, Collegium Civitas, Warszawa 2021.

125 Przykład: kaleka, inwalida, upośledzony.

126 Fundament polskiego systemu orzekania o niepełnosprawności wciąż opiera się na medycznym modelu niepełnosprawności – należy do starego, nieadekwatnego do współczesnego systemu. Wytycza go ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*. Bez zmiany fundamentów – KPON nie może właściwie funkcjonować. KPON wprowadza nowe kierunki polityk dot. niepełnosprawności, niezależnego życia OzN, promuje samostanowienie i model niepełnosprawności oparty o prawa człowieka.

różnorodność, tracą talenty, umiejętności, kwalifikacje, pomysłowość i kreatywność pracowniczek/pracowników/x, społeczniczek/społeczników/x, aktywistek/aktywistów/x.

Warto zaznaczyć, że osoby z niepełnosprawnościami nie zawsze „cierpią” przez niepełnosprawność, jak wydaje się pełnosprawnej większości. Niska jakość życia OzN wynika z zamkniętych i krzywdzących zestawów przekonań, postaw i zachowań względem nich, jako gorszej grupy osób (w tym: mniej wartościowej, niepotrzebnej, stojącej niżej w hierarchii społecznej). Należy mocno podkreślić, że ableizm wynika także m.in. z ustawodawstwa, przepisów prawnych, mało adekwatnego i chaotycznego systemu wsparcia oraz polityki względem OzN. Szczególnie jeśli są one oparte o medyczno-charytatywny model<sup>127</sup> niepełnosprawności.

## Historia ableizmu

Ableizm istniał od zawsze. Od wieków był widoczny w podejściu różnych społeczeństw i państw do osób z niepełnosprawnościami – o wielu z nich możemy dowiedzieć się choćby z historii czy dzieł sztuki. Jednak sam termin *ableizmu* jako pojęcie określające nierówności spowodowane stopniem sprawności, zaczął funkcjonować na przełomie lat 80./90. XX w. Na początku XXI w. stał się przedmiotem szerokich analiz. Jedną z cenionych badaczek, będącą osobą z niepełnosprawnością, prof. Fiona Kumari Campbell, zauważyła, że przed pojawieniem się terminu *ableizm*, większość analiz poświęconych niepełnosprawności skupiała się wokół doświadczanych postaw i barier, a OzN traktowano w kategoriach „innego”, którego należy dostosować do normatywnego społeczeństwa. Od czasu pojawienia się pojęcia badacze dostrzegli inny kierunek analizy, który skoncentrował się wokół sposobów tworzenia norm związanych ze sprawnością i ich powielania<sup>128</sup>.

## Przykłady

Jednym z popularnych przykładów ableizmu jest wspomniany *no-patrz-panizm*, który manifestuje się np. tak:

***No patrz pan(i/x), tyle ma trudności w życiu, a do szkoły/pracy chodzi!***

***No patrz pan(i/x), na wózku, a jaka ładna!***

***No patrz pan(i/x), niewidomy, a książki pisze!***

***No patrz pan(i/x), nie ma ręki lub nogi, a wszystko wokół siebie robi!***

Takie wypowiedzi można mnożyć niemal w nieskończoność. Są one wynikiem postawy, dla której zwykłe czynności wykonywane przez osoby powszechnie uważane (często nieświadomie) za wybrakowane lub niepełnowartościowe, urastają do rangi inspirujących osiągnięć. Co najważniejsze, wymienione

<sup>127</sup> Istnieje kilka modeli niepełnosprawności. Najbardziej powszechne w Polsce są modele niepełnosprawności: medyczny, charytatywny, społeczny. Model medyczny uznaje niepełnosprawność za indywidualny problem jednostki, który należy wyleczyć, zminimalizować, usunąć. Dopiero po „wyleczeniu” jednostka wraca do „normalności”, jeśli nie jest wyleczona – powinna starać się dopasować do pełnosprawnego społeczeństwa. OzN jest tutaj pacjentem, którym należy się opiekować, czasami należy za niego podejmować decyzję. Model charytatywny traktuje niepełnosprawność jako coś budzącego współczucie, litość, ubolewanie, nad czym należy się pochylić i zareagować, np. w postaci zbiórki. Podkreśla się tu aspekt pomocowy i relację darczyńca-odbiorca pomocy. Oba modele medyczny i charytatywny mają korzenie uznające niepełnosprawność za tragedię osobistą i dewiację społeczną ze względu na inność od sprawności/wyglądu ciała/itd. Z kolei model społeczny jest przeciwieństwem do tych dwóch modeli. Rozpatruje, że niepełnosprawność jest faktem ciała, ale niepełnosprawność jest też tworzona przez pełnosprawne społeczeństwo, które nie zauważa różnych potrzeb i inkluzji grupy OzN, np. w postaci braku dostępności do informacji, architektonicznej i przestrzennej, tworzeniu placówek segregacyjnych ze względu na niepełnosprawność, postaw lęku i wykluczających stereotypów wobec OzN itd. Powoli na znaczeniu zyskuje także model prawo-człowieczy niepełnosprawności, w którym OzN jest traktowany przede wszystkim jak obywatel, który powinien mieć wyrównane i równe szanse w dostępie do życia tak jak osoby bez niepełnosprawności wraz z uwzględnieniem wymogów wynikających z danej niepełnosprawności. Model skupia się na zapisach prawnych po to, by legislacyjnie chronić OzN, uznać podmiotowość tej grupy, ale i sankcjonować innych np. Za dyskryminację ze względu na niepełnosprawność; podmioty unikające zatrudniania OzN lub unikające zapewnienia dostępności.

<sup>128</sup> Agnieszka Król, *Niepełnosprawność, macierzyństwo, opieka. Autonomia reprodukcyjna i doświadczenia macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnościami w Polsce*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2020.

przykłady łączą niewypowiedziane negatywne myśli w zakresie od: „Ja bym tak (chyba) nie mógł(/a/x)” do „To już wolałbym(/abym/xbym) umrzeć”.

Inną reakcją pozornie pozytywną jest wywyższanie rzekomych cnót OzN. Niepełnosprawność sama w sobie nie zapewnia podwyższonych standardów moralnych<sup>129</sup>. Niestety, pełnowymiarowi bohaterowie filmów, książek etc. z niepełnosprawnościami, czyli tacy, którzy mają wyraźnie zarysowane zarówno zalety, jak i wady, to wciąż novum. W dyskusjach, np. internetowych, nadal popularnym podejściem jest ignorowanie takich sytuacji. Wyrażane stwierdzeniami typu „Ale to tylko filmy” i podobnymi. Niemniej jesteśmy zdania, że filmy i inne teksty kultury są czasem jedynymi „oknami” na zjawiska, z którymi odbiorcy nie spotykają się w innych kontekstach. Skądinąd, nieautentyczne kreowanie postaci z niepełnosprawnościami, w większości form artystycznych, a także ich milcząca akceptacja przez publikę, raczej potwierdzają wszechobecność ableizmu niż jej zaprzeczają.

Zjawiskiem powiązanim, lecz nie tożsamym z ableizmem, jest przesadna idolizacja osiągnięć OzN (ang. *supercrip stereotype*). Dotyczy to zwłaszcza paraolimpijczyków, którzy odnosząc sukcesy i bijąc rekordy, legitymizują pogląd, jakoby niepełnosprawność była czymś, co można, a w skrajnej formie należy, przewycięzać<sup>130</sup>. Nie krytykujemy sportowców, a wskazujemy na niezamierzone konsekwencje ich działalności, czyli np. wnioski niektórych ObN, że „jedyną niepełnosprawnością jest złe nastawienie”<sup>131</sup>. Jak słusznie zauważyła komiczka, dziennikarka i aktywistka z niepełnosprawnością, Stella Young: „Nawet uporczywie uśmiechanie się do schodów, nie zamieni ich w podjazd dla wózków. Nigdy”<sup>132</sup>.

## Szczególnie ważne w edukacji antydyskryminacyjnej

Z uwagi na zawoalowany charakter ableizmu może on bywać trudniejszy w jednoznacznej identyfikacji. Ponadto, społeczeństwa mają w zwyczaju socjalizować swoich członków/członkinie raczej do współczucia OzN niż otwartej nienawiści. Wynika to z rozpowszechnienia poglądów i wzorców wymienianych od początku tego rozdziału, jak również obszernie przytaczanych w cytowanym wystąpieniu Young. Od tej niepisanej „reguły” istnieją wyjątki, jak np. masakra z 2016 roku w miejscowości Sagamihara w Japonii, podczas której nożownik zabił 19 OzN i ranił kolejne 26<sup>133</sup>. Jednak tak ekstremalna nienawiść demonstrowana jest niezwykle rzadko. ObN mogą odczuwać lub nawet okazywać opór przed uznaniem ableizmu jako zjawiska faktycznie i powszechnie występującego.

Warto zwrócić uwagę na zjawisko *ablesplainingu* tj. próbę „tłumaczenia” kwestii dotyczących OzN przez ObN. W wywiadzie dla *Oko.press*<sup>134</sup> pisarka, aktywistka i matka bliźniaczek w spektrum autyzmu, Agnieszka Szpila, krytykuje przypadki użycia wyrażenia „osoba niepełnosprawna”. Zwolennicy języka faworyzującego niepełnosprawność jako tożsamość, uważają, że doświadczenie niepełnosprawności tak dogłębnie wpływa na trajektorię życia i szanse, że trudno postrzegać niepełnosprawność jako zwykłą cechę, natomiast osoby, które preferują formę „OzN”, stoją na stanowisku, że ze względu na dewaluację OzN podkreślenie ich statusu jako *przede wszystkim osób* jest priorytetem. Oba stanowiska są zasadne, ale budzą emocje. Dlatego ostra krytyka ze strony osoby, która doświadcza niepełnosprawności niejako „z drugiej ręki”, tj. będąc matką OzN, jest przez nas odbierana jako niestosowna. Tylko poprzez respektowanie autonomicznych wyborów osób niepełnosprawnych/z niepełnosprawnością, możemy podchodzić do nich w prawdziwie włączający i egalitarny sposób. Na potrzeby tekstu trzymamy się formy „osoba z niepełnosprawnością” jako szerzej akceptowanej. Warto nadmienić, że Marek – jeden z autorów tego tekstu – identyfikuje się jako osoba niepełnosprawna.

Żyjemy w społecznościach przesiąkniętych ableizmem, nawet OzN nie są od niego całkowicie wolne. Zjawisko to jest znane jako zinternalizowany ableizm (*internalised ableism*<sup>135</sup>). W polskich liceach uczy się np. o kalokagatii, ale nie o modelach niepełnosprawności. Nawracające negatywne stereotypy na temat

129 Marek Mackiewicz, *Kulturowe przedstawienia seksualności osób niepełnosprawnych: zarys problematyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia De Cultura”, 10(1), 2018: <https://doi.org/10.24917/20837275.10.1.6>.

130 Zob. Alison Kafer, *Feminist, Queer, Crip*, Indiana University Press 2013.

131 Stella Young, *Dzięki, ale nie jestem Waszą inspiracją*. TEDxSydney (zob. poniżej w Inspiratorium).

132 Ibidem.

133 Zob. <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/atak-nozownika-w-japonii-lepiej-zeby-niepelnosprawni-znikneli/r68x75f>.

134 Agnieszka Jędrzejczyk, *Ogniwkurw na media. Za sposób mówienia o niepełnosprawności [7 tematów Agnieszki Szpila]*, „Oko.press”, <https://oko.press/ogniwkurw-o-mowieniu-o-niepelnosprawnosci>.

135 Zob. Fiona K. Campbell, *Exploring internalized ableism using critical race theory*, „Disability & Society”, 23(2), 2008. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590701841190>.



niepełnosprawności mogą (jak w przypadku Marka, współautora tekstu) drastycznie utrudniać ugruntowanie pozytywnego obrazu siebie<sup>136</sup>. Dalsze pozwalanie na taką socjalizację OzN jest społecznie nieodpowiedzialne.

## Alternatywa do ableizmu

Ableizm, litość, współczucie, inspiracja itd. nie są realnym wsparciem dla osób z niepełnosprawnościami. Faktycznym wsparciem jest uznanie podmiotowości OzN, promowanie niezależnego życia OzN, jak również innych wartości opartych na *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. Oraz mądre sojusznictwo, oparte na słuchaniu OzN i traktowaniu ich na równi z ObN, bez ableizmu, litości, narzucania pomocy lub opieki, wyręczania czy bezzasadnego chwaleń „za samo wyjście z domu”.

### Inspiratorium

#### Filmy na kanale YouTube

- Naty Rico, *Pokonać ableizm: czego nie wiesz jako osoba pełnosprawna*.
- Stella Young, *Dzięki, ale nie jestem Waszą inspiracją*.
- Natalia Pamuła, *Studia o niepełnosprawności: historia i założenia*, kanał Teatr 21.
- Angelika Greniuk, *Niezależna niepełnosprawność*, TEDxUniversityofWarsaw.
- Katarzyna Dinst, *Ableizm. Niechęć do osób z niepełnosprawnością*, kanał Kasia dziata.

#### Publikacje dostępne online

- Marta Usiekiewicz, Natalia Pamuła, Magdalena Szarota, *Nie będzie w Polsce demokracji, póki osoby z niepełnosprawnościami nie przestaną być wykluczane*, wywiad z Ignacym Dudkiewiczem.
- Bartosz Tarnowski, *Ableizm istnieje. To (nie) Tylko Teoria*.
- Agnieszka Sobecka, *Ableizm krzywdzi*.
- Katarzyna Bierzanowska – inicjatywa Pełnosprawna, *To jest ableizm*.
- Ewelina Godlewska-Byliniak, Jutyna Lipko-Konieczna (red.), *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*, Fundacja Teatr 21, Wydawnictwo Biennale, Warszawa 2018.
- Marta Sałkowska, Magdalena Kocejko, Magda Szarota, Angelika Greniuk, *Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych*, „Collegium Civitas”, Warszawa 2021.
- Sylwia Vargas, Magda Szarota, Monika Mazur-Rafał, *O Osobach z Niepełnosprawnościami. Książka Interaktywna*, Humanity in Action Poland, Warszawa 2019.

#### Angelika Greniuk

Badaczka z niepełnosprawnością niezależnego życia OzN. Brała udział w krajowych i międzynarodowych projektach naukowych i społecznych tej tematyki. Kończy pracę doktorską na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie bada polski ruch społeczny OzN w kontekście *Konwencji praw osób niepełnosprawnych*. Zawodowo jest też ewaluatorką, trenerką i szkoleniowniczą, w wolnym czasie tworzy grafiki.

#### Marek Mackiewicz-Ziccardi

Ukończył studia II stopnia na Uniwersytecie Sheffieldzkim w północnej Anglii, zwieńczone pracą dyplomową będącą „quasi-autiobiograficzną analizą kulturową niepełnosprawności”. Podjął także studia III stopnia z zamiarem analizy kulturowych przedstawień seksualności OzN, ale ich nie ukończył. Autor kilku artykułów oraz współautor rozdziału (z prof. Danem Goodleyem) z zakresu studiów o niepełnosprawności. W życiu pozaakademickim tłumacz ustny języka angielskiego.

136 Goodley D., Mackiewicz-Ziccardi M., *Critical Disability Studies: Sketches from Poland and the UK W: Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture*. Pr. zbior. pod red. K. Ojrzyńskiej, M. Wieczorka, Leiden: Brill, 2020, s. 35-52.



# Antycyganizm

dr Joanna Talewicz

## Przykłady

*Nie jest tajemnicą, że sposób życia Romów budzi kontrowersje i nierzadko spotyka się z dezaprobatą społeczną. Oskarżony skrytykował niewłaściwe zachowania, w szczególności dotyczące uchylania się od przyjętych zasad zarabkowania. Ponadto w uzasadnieniu wyroku sędzia uznał, że Romowie są mniejszością etniczną nieskorą do asymilacji i zdobywania wykształcenia, a ich skłonność do żebrania w miejscach publicznych jest powszechnie znana, trwają przy sposobach życia nieakceptowanych w społeczeństwie.<sup>137</sup>*

Powyższy cytat to fragment uzasadnienia wyroku sędziego z Sądu Rejonowego w Bielsku-Białej, który prowadził sprawę będącą następstwem wpisów na temat Romów, na jednym z portali internetowych, pod artykułem dotyczącym tej społeczności w małopolskich Maszkowicach. Był to komentarz o następującej treści:

*Z Romami jest tak samo jak z klerem. Nie orzą, nie sieją, a plony potężne zbierają. Czy ktoś widział cygana uczciwie pracującego? Żyją tylko z przekrętów, żebractwa i kradzieży. Kombinacje mają w genach i nic tego nie zmienia. Dlatego izolacja lub wygnanie i będzie spokój.<sup>138</sup>*

Sprawą zajęła się prokuratura, która uznała, że wpis stanowi publiczne nawoływanie do nienawiści na tle różnic etnicznych i jest publicznym znieważeniem mniejszości romskiej. Śledczy dotarli do autora wpisu, który przyznał się do winy i wyraził skruchę. Oskarżony wystąpił o dobrowolne poddanie się karze czterech miesięcy pozbawienia wolności w zawieszeniu. Mimo tego sąd umorzył postępowanie, a prowadzący sprawę sędzia w uzasadnieniu wyroku napisał, że zdaniem sądu organy ścigania prowadziły postępowanie przygotowawcze z nieuzasadnionym rozmachem.

## Historia

Początki antycyganizmu związane są z procesami modernizacji społeczeństw zachodnich. Wykluczanie Romów z życia społecznego zgodne było bowiem z dominującymi wówczas przekonaniem, że nowoczesne wartości oraz nowoczesna koncepcja człowieka stoi w opozycji z romską kulturą oraz stylem życia Romów<sup>139</sup>. Stereotypowe wyobrażenie w połączeniu z neutralizacją i akceptacją przekonań o „patologicznych” cechach i zachowaniach osób z tej społeczności niejednokrotnie doprowadziły do dehumanizacji Romów<sup>140</sup>.

137 Czy sąd w Bielsku-Białej Romów nie lubi? „Skłonność do żebrania w miejscach publicznych jest powszechnie znana”, <http://wyborcza.pl/1,75478,18923162,czy-sad-w-bielsku-bialej-romow-nie-lubi-sklonnosc-do-zebrania.html>, [dostęp: 4.05.2023 r.].

138 Ibidem.

139 Sławomir Kapralski, *Naród z popiołów. Pamięć zagłady a tożsamość Romów*, Warszawa 2012, s. 140–147.

140 Isabella Clough Marinaro, Nando Sigona, *Introduction Anti-Gypsyism and the politics of exclusion: Roma and Sinti in contemporary Italy*, „Journal of Modern Italian Studies” 16(5)2011, s. 583–589; H. Heuss, *Comment on Wolfgang Wippermann*, „The Longue Duree Antiziganism as Mentality and Ideology” [w:] Jan Selling, Markus End, Khristo Kyuchukow, Pia Laskar, Bil Templee (red.), *Antiziganism What’s a word?*, UK 2015, s.7–13; Markus End, *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen der dialer Kommunikation*, Heidelberg 2014, s. 30–42.

Jak dotąd nie powstała definicja antycyganizmu, która znalazłaby szerokie uznanie w społeczeństwie obywatelskim, instytucjach publicznych i środowisku akademickim. Nie ma jednak wątpliwości, że jest to kwestia czasu, gdyż coraz więcej instytucji, organizacji oraz badaczy i badaczek podejmuje próby zdefiniowania tego terminu. Na gruncie akademickim termin *antycyganizm* pojawia się w debatach w latach 70. i 80. XX wieku<sup>141</sup>. Natomiast na gruncie instytucjonalnym dopiero na początku XXI wieku. Rosnące znaczenie instytucjonalnego użycia terminu antycyganizm ma duże znaczenie, jednak najistotniejszym wyzwaniem jest przełożenie definicji i tym samym rozpoznania antycyganizmu, na skuteczne działania, także w kontekście prewencyjnym i prawnym. Aby wzmocnić skuteczność wspomnianych działań utworzono *Alliance against Antigypsyism* – koalicję kilkudziesięciu europejskich organizacji pozarządowych promujących równe prawa Romów, która zaproponowała poniższą roboczą definicję antycyganizmu<sup>142</sup>:

## Antycyganizm

to trwale i historycznie ugruntowana forma rasizmu wobec grup społecznie identyfikowanych jako „cyganie”, który obejmuje:

1. homogenizujące i esencjalizujące postrzeżenie i narracje,
2. przypisywanie cech charakterystycznych dla tej grupy, w szczególności przypisywanie Romom zachowań dewiacyjnych,
3. dyskryminujące struktury społeczne i brutalne praktyki, które mają efekt poniżający i wykluczający.

Jak czytamy we wspomnianej publikacji, robocza definicja antycyganizmu ma na celu, między innymi, uświadomienie praktyk dyskryminacyjnych wobec Romów, które wpływają na ideologiczną i społecznie powszechną konstrukcję obcości tej grupy. Ważnym aspektem jest również uświadomienie cech wspólnych historycznego rasizmu wobec Romów (który dostosowuje się do zmieniających się realiów społecznych, ekonomicznych i politycznych, ale zawsze powraca) oraz rasizmu wobec innych grup, a także określenie działań, które mogą wpłynąć na reedukację i zwalczanie tego zjawiska<sup>143</sup>.

Aktywności, które należy podejmować na poziomie instytucjonalnym, prawnym i społecznym, zostały określone przez Parlament Europejski we wspomnianym już dokumencie pt. *Antigypsyism: increasing its recognition to better understand and address its manifestation*<sup>144</sup>. Są to:

- bieżący monitoring istniejących ram Unii Europejskiej i przyszłe określenie strategii integracji Romów w państwach członkowskich,
- przeciwdziałanie mowie nienawiści, zwłaszcza w Internecie, i rasizmowi w mediach,
- skuteczne wdrażanie istniejących ram prawnych UE w zakresie zwalczania dyskryminacji, rasizmu i ksenofobii,
- zapobieganie i przeciwdziałanie dyskryminacyjnym postawom i praktykom władz,
- przeciwdziałanie dyskryminacji i wspieranie różnorodności w obszarze zatrudnienia,
- gromadzenie danych,
- wzmacnianie i współpraca z przedstawicielami i przedstawicielkami mniejszości romskiej.

Kolejna ważna inicjatywa, która wpływa na wzrost świadomości i zwalczanie antycyganizmu na poziomie instytucjonalnym, to przedstawienie definicji antycyganizmu, zaproponowanej w roku 2020 przez International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), zgodnie z którą:

„Antycyganizm przejawia się w indywidualnych wypowiedziach i czynach, jak również w polityce instytucjonalnej i praktykach marginalizowania, wykluczania, przemocy fizycznej, deprecjonowania kultur i stylów życia Romów, a także w mowie nienawiści, skierowanej przeciwko Romom oraz innym osobom i grupom

141 Marin Holler, *Historical Predecessors of the term 'Anti-Gypsyism* [w:] J. Selling, Markus End, Khristo Kyuchukov, Pia Laskar, Bill Templar (red.), *Antiziganism. What's in a Word?*, 2014, s. 82-92.

142 *Alliance against Antigypsyism: Antigypsyism – a reference paper*, 2016, s. 5.

143 *Ibidem*, s. 5-8.

144 *Antigypsyism: increasing its recognition to better understand and address its manifestation*, European Commission, 2018 s. 11-15.

postrzegającym, stygmatyzowanym lub prześladowanym – i w epoce nazizmu i po dziś dzień – jako „Cyganie”. Prowadzi to do traktowania Romów jako rzekomo obcej grupy i kojarzenia z nimi szeregu negatywnych stereotypów oraz wypaczonych wyobrażeń, które stanowią odmianę rasizmu<sup>145</sup>.

Warto dodać, że definicja antycyganizmu została zaproponowana przez IHRA cztery lata po przedstawieniu definicji antysemityzmu (rok 2016)<sup>146</sup>. Polska uznała międzynarodową definicję antysemityzmu w roku 2021<sup>147</sup>. Definicja antycyganizmu nie została dotąd przyjęta i zaakceptowana przez polskie władze, co ma negatywne przełożenie na skuteczne działania prewencyjne i zwalczające antycyganizm.

## Antycyganizm w Polsce

Dyskryminacja Romów nie dotyczy wyłącznie państw, w których odsetek społeczności romskich jest wysoki. Także w krajach takich jak Polska, gdzie Romowie nie stanowią licznej społeczności, marginalizacja, wykluczenie i dyskryminacja są wpisane w ich codzienność. Niechęć wobec Romów nie jest nową tendencją, czego dowodem jest m.in. monitoring postaw Polaków wobec innych narodowości prowadzonym przez Ośrodek Badań Opinii Społecznej (OBOP) w latach 1975–1993, a następnie od 1993 r. przez Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS)<sup>148</sup>.

Zgodnie z wynikami badań CBOS opublikowanymi w 2021 roku sympatię do Romów zadeklarowało 26% badanych, natomiast niechęć 42% badanych. Jak stwierdzono w raporcie, uwzględniając zarówno poziom sympatii jak i niechęci, można stwierdzić, że wyniki z roku 2021 są rekordowo dobre, jeśli chodzi o nastawienie Polek i Polaków do osób romskiego pochodzenia<sup>149</sup>. Z kolei z badań prowadzonych przez CBOS w 2022 roku wynika, że niechęć wobec Romów i Romek, którą zadeklarowało 37% badanych, maleje. Sympatia wobec osób romskiego pochodzenia, podobnie jak w roku 2021, wynosi 26%<sup>150</sup>.

Mimo pozytywnych tendencji związanych z przywołanymi badaniami CBOS w roku 2021 i 2022 opisane powyżej wyniki badań nie są optymistyczne. Można jednak przypuszczać, że w sytuacjach najbardziej kryzysowych solidarność i empatia wobec drugiego człowieka będzie tendencją dominującą. W przypadku Romów i Romek tak nie jest, czego dowodem jest chociażby kryzys wywołany pandemią COVID-19<sup>151</sup> i sytuacja romskich osób uchodźczych uciekających z Ukrainy.

## Szczególnie ważne w edukacji antydyskryminacyjnej

Omawiając temat antycyganizmu, warto pamiętać, że osoby uczestniczące mogą po raz pierwszy usłyszeć o innym niż stereotypowym wizerunku tej społeczności. Tym samym mogą pojawić się silne emocje, opór lub stereotypowe przykłady nawiązujące do indywidualnych doświadczeń czy obserwacji, których celem jest neutralizacja lub uzasadnienie niechęci wobec Romów. Dlatego warto przeznaczyć więcej czasu na tego typu warsztaty i rozpocząć od komponentów antydyskryminacyjnych. Poza prezentowaniem treści dotyczących Romów i Romek warto przygotować kilka analogicznych przykładów związanych ze stereotypowymi wizerunkami, dyskryminacją i mową nienawiści, które dotyczą Polek i Polaków lub innych społeczności. Taka perspektywa może pozytywnie wpłynąć na empatię oraz zrozumienie mechanizmów związanych z etykietowaniem, generalizacją, zbiorową odpowiedzialnością, które mogą prowadzić do dyskryminacji.

145 <https://www.holocaustremembrance.com/pl/resources/working-definitions-charters/working-definition-antigypsyism-anti-roma-discrimination>, [dostęp: 3.01.2023 r.].

146 [https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/press\\_release\\_document\\_antisemitism.pdf](https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/press_release_document_antisemitism.pdf), [dostęp: 23.01.2023 r.].

147 <https://www.gov.pl/web/kultura/oswiadczenie-w-sprawie-definicji-ihra>, [dostęp: 23.01.2023 r.].

148 Mikołaj Winiewski, Marta Witkowska, Michał Bilewicz, *Uprzedzenia wobec Romów w Polsce* [w:] Anna Stefaniak, Michał Bilewicz, Mikołaj Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libiri, Warszawa 2015, s. 66.

149 *Stosunek do innych narodów, Komunikat z badań*, Centrum Badań Opinii Społecznej, 2021, online.

150 Ibidem.

151 Np. <https://www.fnp.org.pl/covid-19-stygmatyzuje-imigrantow-i-mniejszosci-etniczne-2/>; <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/koronawirus-w-polsce-dramatyczna-sytuacja-romow/ft8c978>; <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-rpo-upomina-sie-o-pomoc-dla-romow-z-maszkowic>.

## Stereotypy nt. Romów i Romek

Język i wizerunki medialne:

- powiązanie określenia „Cygan” i „Cyganka” z nieuczciwością, oszustwem, kłamliwością – takie skojarzenia pojawiają się w słownikach języka polskiego<sup>152</sup>,
- stosowanie stereotypowych skojarzeń w powiedzeniach i przysłowiacz,
- powielanie uproszczonych i skrajnych wizerunków medialnych, np. „cygański król” obwieszony złotem, a z drugiej strony pokazywanie skrajnego ubóstwa w osadach romskich.

**Romowie to społeczność nomadyczna** – stereotyp opierający się na przekonaniu, że Romowie to ludzie wolni, wędrujący, beztroscy, spędzający czas na muzykowaniu i tańcu. Romowie od lat żyją w państwach jako ich obywatele i mają takie same prawa, obowiązki, ale też podobne problemy i troski, jak populacja nieromska. Obecnie jedynie ok. 5% populacji Romów (w skali świata) wędruje. W przeszłości było to ok. 30%. A zatem kojarzenie wszystkich Romów z nomadyzmem jest nieuzasadnione.

**Romowie są leniwi, nie chcą się uczyć** – bez edukacji i przekazywania, z pokolenia na pokolenie, treści kulturowych i społecznych różnych grup romskich, ta społeczność nie miałaby szans na przetrwanie. Zwłaszcza że kultury Romów to kultury oparte na przekazie słownym.

**Romowie nie pracują, tylko kradną i żebrzą, a ich kodeks pozwala okradać i krzywdzić nie-Romów** – skłonność do kradzieży czy żebractwa często błędnie utożsamia się z cechami kulturowymi grup romskich. Do kradzieży i żebrania skłania zarówno niektórych Romów, jak i nie-Romów trudna sytuacja społeczna. Nie jest to jednak zachowanie uwarunkowane kulturowo. Co więcej, nie ma statystyk potwierdzających wyższy wskaźnik przestępczości wśród Romów w stosunku do społeczności nieromskiej.

**Romowie są hataśliwi, nie potrafią się zachować** – duża część kultur europejskich, w tym polska, to kultury powściągliwe. Nie ma w nich żywej gestykulacji i podniesionego tonu głosu. Są to natomiast typowe cechy kultur ekspresyjnych, do których, obok kultury romskiej, należy również np. kultura włoska czy hiszpańska. Dodatkowo, wrogość i dystans u niektórych nie-Romów budzi używanie języka romskiego (nie polskiego) w rozmowach między Romami.

## Inspiratorium

### Publikacje

- Angelika Kuźniak, *Papusza*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.
- Karl-Markus Gauss, *Psożerycy ze Svinii*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2005.
- Lidia Ostałowska, *Cygan to Cygan*, Wołowiec 2012 (I edycja 2000).
- Lidia Ostałowska, *Farby wodne*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2011.
- Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich, uczęszczających do szkół podstawowych: specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.
- Norbert Mappes-Niediek, *Biedni Romowie, źli Cyganie*, WUJ, Kraków 2014.
- Przemysław Witkowski, Agnieszka Szczepaniak (red.) *Romowie rumuńscy w Polsce. Przewodnik do pracy ze społecznością*, Stowarzyszenie NOMADA, materiał dostępny online na stronie stowarzyszenia.
- Rolf Bauerdick, *Cyganie. Spotkania z nielubianym narodem*, W.A.B., Warszawa 2015.
- Sławomir Kaprański, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska, *Kierunek przyszłość. 25 lat wolności a Romowie*, WUJ, Kraków 2015.
- Sławomir Kaprański, *Naród z Popiołów. Pamięć zagłady a tożsamość Romów*, Wydawnictwo Naukowe SCGHOLAR, Warszawa, 2022.
- Kwartalnik „Dialog- Pheniben” – dostępny na stronie internetowej Fundacji w Stronę Dialogu.

152 np. Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/cygan;2553938>.

### Organizacje działające na rzecz Romów

- Centralna Rada Romów
- Europejskie Centrum Praw Romów (ERRC)
- Europejski Instytut Kultury i Sztuki Romów ERIAC
- Fundacja w Stronę Dialogu
- RomArchive
- Stowarzyszenie Romów w Polsce
- Związek Romów Polskich

### Filmy dostępne online

- Dijana Pavlovic, *Romani or Gypsies*, TEDxBocconiU.
- Joanna Talewicz, *5 rzeczy, które warto wiedzieć o Romach*, TEDxKatowice.

#### dr Joanna Talewicz

Doktor antropologii kulturowej, badaczka, edukatorka, autorka, działaczka. Od dwudziestu lat zajmuje się działalnością na rzecz społeczności romskiej i praw mniejszości. Konsultantka w zakresie Diversity&Inclusion. Pracowała jako adiunkt w Instytucie Studiów Międzykulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Laureatka Nagrody Fundacji Batorego im. Olgi Kersten-Matwin, za stałą pomoc integracyjną, edukacyjną, psychologiczną, prawną i aktywizacyjną dla osób uchodźczych pochodzenia romskiego. Stypendystka Columbia University, Leadership Academy for Poland. Stypendystka programu Fulbright, Tom Lantos Institute, Komisji Europejskiej oraz Departamentu Stanu USA. Członkini Democracy and Belonging Forum przy Othering&Belonging Institute, UC Berkeley oraz polskiej delegacji w International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). Autorka i redaktorka książek i artykułów naukowych. Publikowała m.in. na łamach „Gazety Wyborczej” i tygodnika „Newsweek”. Współzałożycielka i prezeska Fundacji w Stronę Dialogu.

# Antysemityzm

dr Mariusz Jastrząb

## Przykłady

W czasie pandemii koronawirusa w mediach społecznościowych krążył post przedstawiający tradycyjnie ubranego, religijnego Żyda przyglądającego się trzymanej w dłoni monecie. Obrazek opatrzony został „dowcipem”:

**Żyd pyta Żyda:**

**- Kiedy skończy się pandemia?**

**- Icek, bądź mądry. Poważni ludzie zainwestowali poważne pieniądze. Jak zarobią, to się skończy.**

Antysemicki stereotyp o chciwych Żydach dokonujących zakulisowych machinacji został tu – jak widać – przeniesiony do realiów świata dotkniętego pandemią.

Po tym, gdy uchwalona w 2018 r. nowelizacja ustawy o Instytucie Pamięci Narodowej, wprowadzająca kary za przypisywanie Polakom odpowiedzialności za zbrodnie popełnione przez nazistowskie Niemcy wywołała negatywne reakcje zagranicą, między innymi w Izraelu, do izraelskiej ambasady w Warszawie zaczęły napływać antysemickie listy. Jeden z autorów napisał:

**Nie przekłamujcie Żydki historii. Od Polaków ani grosza za**

**Holokaust nie dostaniecie. Ani żadnych zwrotów nieruchomości.**

**(...). Żal, że Hitler nie dokończył dzieła i nie wybił was co do jednego.**

**Żydowscy złodzieje i naciągacze – tapy precz od Polski.<sup>153</sup>**

W tym tekście jest agresja werbalna, od dawna funkcjonujące w polszczyźnie pogardliwe określenie „Żydek”, i uporczywie powracające w antysemickiej retoryce sformułowanie o Hitlerze, który nie dokończył dzieła. Jest także obraz Żydów jako złodziei i naciągaczy.

Oba przytoczone przykłady pokazują, jak antysemickie klisze nakładają się na siebie i wzajemnie wzmacniają. Oba są również dowodem na to, że rozmaite sytuacje kryzysowe, powodujące pojawienie się poczucia zagrożenia – zarówno fizycznego (jak np. pandemia), jak i zagrożenia dla poczucia narodowej dumy (jak w drugiej sytuacji) – powodują, że polskim w życiu publicznym częściej pojawiają się antysemickie wystąpienia.

## Definicje

Międzynarodowy Sojusz na Rzecz Upamiętnienia Holokaustu (*International Holocaust Remembrance Alliance* – IHRA) to organizacja zrzeszająca 35 krajów, a 10 kolejnych ma w niej status obserwatora. Delegacje krajowe składają się z przedstawicieli i przedstawicielek rządów, muzealników i muzealniczek, naukowców i naukowców. W 2016 roku IHRA stworzyła roboczą, prawnie niewiążącą, definicję antysemityzmu. Jesienią 2021 r. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oświadczyło, że Polska uznaje tę definicję za „ważny i oczywisty punkt odniesienia w przeciwdziałaniu temu zjawisku”<sup>154</sup>. Definicja brzmi:

153 Listy były prezentowane na wystawie *Obcy w domu. Wokół Marca’68*, trwającej w Muzeum POLIN od marca do września 2018 r.

154 Oświadczenie w sprawie definicji IHRA - Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego – Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 14.03.2023].



## Antysemityzm

to określone postrzeganie Żydów, które może się wyrażać jako nienawiść do nich. Antysemityzm przejawia się zarówno w słowach, jak i czynach skierowanych przeciwko Żydom lub osobom, które nie są Żydami, oraz ich własności, a także przeciw instytucjom i obiektom religijnym społeczności żydowskiej<sup>155</sup>.

Niewiążący prawnie charakter definicji oznacza, że nie stanowi ona formalnej podstawy do oceny przez prokuraturę i sąd, czy konkretny czyn konkretnej osoby ma charakter antysemicki. Jednak ponieważ Polska tę definicję przyjęła, jest ona stosowana, np. w dokumentach policyjnych dotyczących profilaktyki przestępstw z nienawiści. Ważnym elementem definicji jest dostrzeżenie, że nie trzeba być Żydówką bądź Żydem, aby doświadczyć antysemityzmu. Tak jak w przypadku innych form dyskryminacji – wystarczy, że osoba dopuszczająca się antysemickiego zachowania wiąże kogoś, przeciwko komu się zwraca, ze społecznością żydowską.

Druga najszerszej stosowana międzynarodowo definicja antysemityzmu zawarta jest w *Deklaracji jerozolimskiej* z 2020 roku. Definicję tę stworzyło grono 210 naukowców i naukowczyń z różnych krajów świata. Według tego dokumentu antysemityzm to *dyskryminacja, uprzedzenia, wrogość lub przemoc przeciwko Żydom jako Żydom (albo żydowskim instytucjom jako żydowskim)*<sup>156</sup>.

Według sygnatariuszy *Deklaracji jerozolimskiej* definicja IHRA jest niejasna i może podlegać bardzo różnym interpretacjom, a dołączone do niej przykłady przejawów antysemityzmu budzą wątpliwości, szczególnie w odniesieniu do tego, gdzie kończy się prawo do swobodnego wyrażania poglądów na temat polityki państwa Izrael i konfliktu izraelsko-palestyńskiego, a gdzie zaczyna antysemityzm. Twórcy obu definicji są zgodni, że krytyki Państwa Izrael i jego polityki wobec Palestyńczyków nie można uznać za przejaw antysemityzmu tak długo, jak do oceny działań izraelskich stosuje się tę samą miarę, co do oceny polityki innych państw zaangażowanych w rozmaite konflikty.

## Kategorie postaw antysemickich

Specjaliści kategoryzują zwykle postawy antysemickie. Historycznie najwcześniej ukształtowała się nienawiść do Żydów z powodu ich religii. Określana mianem **antyjudaizmu**, istniała już w starożytności. W świecie chrześcijańskim fundamentem antyjudaizmu stało się oskarżenie Żydów o bogobójstwo. Odpowiedzialność za ukrzyżowanie Jezusa mieli ponosić nie tylko wszyscy ówczesnie żyjący Żydzi, ale i kolejne pokolenia. Do uprawomocnienia postaw niechęci wobec Żydów przyczyniał się również pogląd teologiczny o tym, jakoby Żydzi zerwali przymierze z Bogiem. Nie rozpoznając w Jezusie Mesjasza z ludu wybranego, stali się ludem przeklętym przez Boga<sup>157</sup>.

Elementem antyjudaizmu są wypaczone wyobrażenia o obrzędach żydowskich. Od XII wieku uporczywie powtarzały się w Europie pomówienia, że Żydzi zabijają chrześcijańskie dzieci, aby dodać ich krwi do macy – praśnego pieczywa spożywanego w czasie święta Pesach. Takie oskarżenia, chociaż całkowicie bezpodstawne, prowadziły do antyżydowskich tumultów bądź procesów sądowych kończących się wyrokami śmierci. Badania społeczne pokazują, że we współczesnej Polsce spora grupa ludzi wciąż wierzy w ich prawdziwość<sup>158</sup>.

W społeczeństwie feudalnym Żydom nie zezwalano na posiadanie ziemi, ponieważ wiązał się z tym najwyższy prestiż społeczny. Mogli natomiast zajmować się handlem i obrotem pieniężnym. W kulturze chłopskiej na pieniądź patrzono podejrzliwie. Pobieranie odsetek uważano za grzeszne. Narzucona Żydom przez grupę większościową rola społeczna doprowadziła zatem do utrwalenia wyobrażenia o nich jako niemoralnych, etycznie stojących niżej od chrześcijan.

155 What is antisemitism? | IHRA (holocaustremembrance.com), <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> [dostęp: 14.03.2023].

156 The Jerusalem Declaration on Antisemitism | JDA [dostęp: 14.03.2023].

157 Kościół katolicki odrzucił takie poglądy w deklaracji o stosunku do religii niechrześcijańskich *Nostra aetate*, w której napisano: „A choć władze żydowskie wraz ze swymi zwolennikami domagały się śmierci Chrystusa, jednakże to, co popełniono podczas Jego męki, nie może być przypisane ani wszystkim bez różnicy Żydom wówczas żyjącym, ani Żydom dzisiejszym” oraz: „Nie należy przedstawiać Żydów jako odrzuconych ani jako przeklętych przez Boga”. Zob. też: Paweł Podeszwa, Waldemar Szczerbiński, *Co katolik powinien wiedzieć o judaizmie*, Poznań 2016, s. 212–214.

158 Na temat uporczywej wiary w przesady związane z krwią: Joanna Tokarska-Bakir, *Legends of blood. Antropologia przesydu*, Warszawa 2008; Problem sygnalizują również: Dominika Bułska, Mikołaj Winiewski, *Powrót zabobonu. Antysemityzm w Polsce na podstawie Polskiego Sondażu Uprzedzeń 3*, s. 8–11. Powrót zabobonu: Antysemityzm w Polsce na podstawie Polskiego Sondażu Uprzedzeń 3 – Centrum Badań nad Uprzedzeniami (psychologia.pl) [dostęp: 23.04.2023], choć zaznaczają, że zasięg społeczny wiary w mord rytualny jest stosunkowo ograniczony.

**Nowoczesny antysemityzm** ukształtował się pod koniec XVIII i w XIX wieku, gdy dokonywały się szybkie zmiany społeczne. Świat wkroczył w epokę uprzemysłowienia i masowych migracji. Wcielano w życie ideę równości wobec prawa. Coraz liczniejsze grupy obywateli otrzymywały prawa polityczne. W tych warunkach tworzyły się nowoczesne narody i rodził nacjonalizm, zarówno jako ideologia, jak i masowy ruch polityczny. Żydzi stopniowo uzyskiwali prawa uczestniczenia w życiu publicznym i zaczęli pełnić wcześniej dla nich niedostępne role społeczne, przez co wydawali się zagrożeniem dla tracących swoją pozycję drobniomieszczan czy konserwatywnych ziemian. Przedstawiciele tych warstw społecznych, ale także wielu robotników i chłopów, widzieli w Żydach beneficjentów dokonujących się zmian. Podstawowym elementem nowoczesnego antysemityzmu stały się teorie spiskowe, wśród nich te głoszące, że Żydzi zagarniają władzę nad światem, że po kryjomu kontaktują się ze sobą, by osiągnąć wspólne cele, że próbują zdominować światowe finanse.

XIX wiek przynosi również narodziny teorii rasistowskich, które staną się elementem antysemickiego myślenia. Ich echa są obecne w pismach czołowych ideologów polskiego nacjonalizmu. Roman Dmowski w *Myślach nowoczesnego Polaka* snuje rozważania o „rasowych zdolnościach Żydów”. O negatywnych właściwościach „duszy żydowskiej” byli przekonani także inni przedstawiciele obozu narodowego. Oznaczało to niechęć do osób wywodzących się ze środowiska żydowskiego, które przyjmowały polską kulturę i język. „Zażydzenie” polskiego narodu obniżyłoby bowiem, ich zdaniem, jego jakość. Przywódcy polskiej Narodowej Demokracji kreowali też wizję naturalnego konfliktu między Polakami a Rosjanami, Niemcami, Ukraińcami oraz Żydami. W warunkach zaborów i poczucia zagrożenia wynarodowieniem trafiała ona na podatny grunt. Do kształtowania się nowoczesnego antysemityzmu wśród Polek i Polaków przyczyniała się również kwestia nieposiadania przez naród polski własnego państwa i ograniczenia dla rozwoju polskiej kultury.

Antysemickie wyobrażenia nie muszą być spójne. Żyd, bohater dziewiętnastowiecznych teorii spiskowych, będzie mógł być kapitalistycznym krwiopijcą, ale również rewolucjonistą. Mit Żyda-wywrotowca miał niewielki związek z rzeczywistością. Większość Żydów zamieszkujących polskie ziemie w XIX i XX wieku nie miała nic wspólnego z komunizmem czy innymi ruchami radykalnymi. Żydzi mieli jednak w tych ruchach większą reprezentację niż wynikałoby to z ich liczebności w społeczeństwie. To skutek zjawiska socjologicznego występującego także w odniesieniu do innych grup mniejszościowych. Osoby należące do grupy dyskryminowanej w określonym porządku społecznym mają większą niż przedstawiciele grupy większościowej skłonność do angażowania się w ruchy, które obiecują obalenie takiego porządku.

Mimo że czynnie zaangażowanych w działalność komunistyczną było mniej niż 10 tysięcy, spośród blisko 3,5 miliona Żydów<sup>159</sup>, mit **żydokomuny** pozostanie żywy także w Polsce międzywojennej. Do dziś składnikiem antyżydowskich uprzedzeń jest rzekomo entuzjastyczna reakcja Żydów na wkroczenie Armii Czerwonej na wschodnie kresy Rzeczypospolitej po 17 września 1939 r. W rzeczywistości dla większości Żydów okupacja radziecka była po prostu mniejszym złem niż niemiecka. Grupa autentycznych entuzjastów była nieliczna. Znajdowali się w niej również Polacy, Białorusini czy Ukraińcy. Wymazanie z potocznej polskiej świadomości historycznej faktu, że wśród budujących bramy triumfalne dla czerwonarmistów byli Polacy, wynika z odmienności myślenia o grupie, z którą się identyfikujemy i grupach traktowanych jako obce. Przedstawicieli i przedstawicieli pierwszej grupy nie dostrzegamy w mało chlubnych rolach społecznych (nie uważamy, żeby reprezentowali grupę). „Nielubianych obcych” widzimy w takich rolach wyraźnie.

Stereotyp żydokomuny uległ wzmocnieniu po wojnie. W latach stalinizmu kilka osób o żydowskich korzeniach znalazło się na szczytach władzy. Ich odsetek na kierowniczych stanowiskach w aparacie bezpieczeństwa również był wyższy, niżby to wynikało z ich reprezentacji w społeczeństwie. Chociaż ludzie ci na ogół nie uważali się za Żydów, nie zachowywali żydowskiej kultury ani języka, i chociaż relatywnie niewielu polskich Żydów pracowało w Urzędach Bezpieczeństwa bądź znajdowało się wysoko w hierarchii partyjnej, w świadomości społecznej utrwaliło się przekonanie, że komunizm jest systemem wspieranym przez Żydów<sup>160</sup>.

W ostatnich dziesięcioleciach do repertuaru przesądów antysemickich dołączyły kierowane wobec Żydów oskarżenia o instrumentalne wykorzystywanie Zagłady, przrzucanie odpowiedzialności za Holokaust z Niemców na Polaków, w celu uzyskania odszkodowań, i grę swoim statusem ofiary dla osiągnięcia korzyści politycznych. Określa się je mianem **antysemityzmu wtórnego**. Tłem, na którym rozwija się taki stosunek do Żydów, jest polsko-żydowska rywalizacja cierpienia, czyli przekonanie, że przypominanie

159 Paweł Śpiewak, *Żydokomuna. Interpretacje historyczne*, Warszawa 2012, s. 118.

160 Andrzej Paczkowski, *Żydzi w UB. Próba weryfikacji stereotypu [w:] Komunizm. Ideologia - system - ludzie*, red. Tomasz Szarota, Warszawa 2001, s. 192-204; Krzysztof Szwaagrzyk, *Żydzi w kierownictwie UB. Stereotyp czy rzeczywistość?* „Biuletyn IPN” 2005, nr 11, s. 37-42.

o tragicznym losie Żydów w czasie II wojny światowej oznacza deprecjonowanie cierpień Polaków. Postawie niechęci wobec Żydów sprzyja też martyrologiczno-heroiczna wizja historii Polski, w której Polacy byli albo szlachetnymi bohaterami, albo niewinnymi ofiarami<sup>161</sup>.

## Szczególnie ważne w edukacji antydyskryminacyjnej

Antysemityzm ma charakter wielowymiarowy, ale poszczególne typy postaw antysemickich są ze sobą powiązane. Istnieje zatem prawdopodobieństwo, że osoba wierząca w żydowską dominację nad światem będzie również uważała, że Żydzi nadużywają swojego statusu jako ofiar Zagłady do celów politycznych. Antyżydowskie przesady są silnie zakorzenione historycznie. W działalności edukacyjnej ważne jest zatem precyzyjne wyjaśnianie takich zagadnień jak na przykład to, dlaczego Żydzi przez wieki zajmowali się handlem i obrotem pieniężnym albo jaki był ich rzeczywisty stosunek do systemu komunistycznego. Należy też zdawać sobie sprawę z niebezpieczeństwa postugiwania się mitami, w miejsce rzetelnej wiedzy o złożoności relacji polsko-żydowskich.

### Inspiratorium

- W dekonstruowaniu antysemickich mitów pomóc może praca z materiałami historycznymi. Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN wykorzystuje do tego celu swoją wystawę stałą, oferując edukacyjne oprowadzanie *Lekcja (z) historii: „swoi” i „obcy”. Jak nie dopuścić, by uprzedzenia zwyciężyły?*<sup>162</sup>.
- Na muzealnym kanale YouTube można z kolei obejrzeć zapis spotkania online pod tytułem: *Historia (nie)porozumienia. Mity a stosunki polsko-żydowskie*, prowadzonego przez Dagmarę Mańkę-Wizor i dra Pawła Dobrosielskiego.
- Dobrym sposobem przeciwdziałania stereotypizacji Żydów jest opowiadanie o nich przez pryzmat losów konkretnych osób. Inspirację do tego może stanowić scenariusz warsztatu przygotowanego przez Instytut Jad Waszem o Żydach w międzywojennej Polsce (materiał dostępny online na stronie Instytutu).
- W ramach projektu *Antysemityzm nie jest poglądem* Żydowskie Stowarzyszenie Czulent przygotowało podręczniki ze scenariuszami warsztatów przeciwdziałających antysemityzmowi oraz raport o tym, w jakim stopniu książki szkolne utrwalają stereotypy wobec Żydów (materiał dostępny online na stronie Stowarzyszenia).
- Kanadyjski aktor, Michael Rubinfeld, zorganizował w Krakowie performance polegający na sprzedaży na targowisku własnych portretów jako „Żyda z pieniążkiem” – tradycyjnie ubranego Żyda liczącego wysypane z sakiewki monety. Film Rubinfelda *The Lucky Jew* dostępny na kanale YouTube, stanowi dobry punkt wyjścia do rozmowy na temat szkodliwości rozpowszechniania takich obrazków (sprzedawanych, np. w sklepach z pamiątkami) i tego, o czym świadczą związane z nimi zabobony (choćby wiara w to, że powieszenie takiego obrazka w domu zapewni powodzenie materialne).
- Zajmując się problematyką antysemityzmu, warto także odwiedzać Czytelnię, miejsce na stronie internetowej Stowarzyszenia Otwarta Rzeczpospolita, gdzie polecane są nowo ukazujące się publikacje na jego temat.
- O życiu współczesnej, religijnej Żydówki mieszkającej w Polsce pisze Miriam Synger w książce *Jestem Żydówką* (Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2023). Autorka prowadzi też profil instagramowy.
- Pokazuje, jak w dzisiejszym świecie łączyć religijność z otwartością na nowoczesność i jak bardzo dalekie od rzeczywistości bywają stereotypowe wyobrażenia o świecie żydowskiej ortodoksji.

### dr Mariusz Jastrząb

Historyk i kulturoznawca, pracownik Działu Edukacji Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, wykładowca akademicki. Przygotowuje scenariusze i prowadzi warsztaty antydyskryminacyjne dla funkcjonariuszek i funkcjonariuszy służb porządku publicznego oraz bibliotekarek i bibliotekarzy. Nad wątkami związanymi z szacunkiem dla różnorodności kulturowej i przeciwdziałaniem stereotypizacji pracuje także z przewodnikami i przewodniczkami, muzealnikami i muzealniczkami oraz z młodzieżą.

161 Na temat tego związku: Ireneusz Krzemiński, *Uwarunkowania i przemiany postaw antysemickich [w:] Żydzi – problem prawdziwego Polaka*, Ireneusz Krzemiński (red.), Warszawa 2016, s. 21-59.

162 Autorzy: Katarzyna Jankowska i Mariusz Jastrząb.

# Islamofobia

Elżbieta Krawczyk

## Przykłady

*W 2014 r. Iwona przeszła na islam. To, jak uważa, jeszcze pogorszyło sytuację w domu. – Ojciec mówił, że nie po to mnie ochrzcił, żebym ja teraz chodziła w szmatach. Wyzywał, pytał, czy zostanę terrorystką. Któregoś dnia (...) krzyczał, że jak mi życie miłe, to mam się schować w Warszawie i więcej nie przyjeżdżać – wspomina Iwonne. Poszła na policję ze strachu, że ojciec nie poprzestanie na mówieniu, ale coś jej zrobi. Córka zgłosiła groźby karalne, ale prokuratura przedstawiła Wojciechowi G. inny zarzut – z artykułu 119 kodeksu karnego. (...) I tak przed Sądem Okręgowym w Radomiu ruszył pierwszy proces o prześladowanie z powodu religii. W dodatku pomiędzy ojcem a córką<sup>163</sup>.*



## Pojęcie

### Islamofobia

to strach i wynikająca z niego gotowość do dyskryminacji osób na podstawie faktycznej, przypuszczalnej lub zewnętrznie przypisanej przynależności do grupy muzułmanów. Jako pojęcie socjologiczne oznacza odrzucenie islamu oraz muzułmanów, szczególnie jako osób reprezentujących mniejszość w danym społeczeństwie.

Islamofobia może być rozumiana jako przemoc przeciwko muzułmanom, w formie ataków fizycznych, werbalnych, niszczenia mienia (szczególnie majątku instytucji, meczetów, szkół, cmentarzy), dyskryminacji wobec muzułmanów (m.in. na rynku pracy, w dostępie do usług medycznych i edukacji), stereotypów w mediach, literaturze oraz codziennych konwersacjach<sup>164</sup>.

W obszarze badań nad islamofobią socjologia koncentruje się między innymi nad dystansem społecznym wobec muzułmanów oraz analizą dyskursu i wizerunków muzułmanów w mediach. W psychologii są to przede wszystkim badania nad stereotypami i uprzedzeniami, a także ich skutkami dla jednostek. W kontekście prawnym kwestia islamofobii pojawia się przy ustanawianiu i stosowaniu prawa antydyskryminacyjnego oraz wolności wyznania i stosunku państw do religii.

Pojęcie islamofobii spotyka się z krytyką i zarzutami ze strony osób o skrajnie odmiennych światopoglądach, zarówno z pozycji osób broniących kultury chrześcijańskiej (postrzegających Polskę jako „przedmuro chrześcijaństwa”, które ma walczyć z zalewem islamu), jak również ze strony osób będących zwolennikami praw człowieka, praw kobiet i równouprawnienia. Zarzuty opierają się głównie na tym, że słowo islamofobia ma „patologizować” i uniemożliwiać krytykę islamu jako ideologii. Pojęcie to ma być wyrazem porażki propagatorów radykalnego islamu, którzy nie mając racjonalnych argumentów, nadają wszelkiej

163 Małgorzata Rusek, *Nie po to cię ochrzciłem, byś chodziła w szmatach*, 15.02.2017: <https://wyborcza.pl/7,87647,21378059,-nie-po-to-cie-ochrzciłem-bys-chodzila-w-szmatach.html> [dostęp: 23.04.2023].

164 Mustafa Abu Sway, *Islamophobia: Meaning, Manifestation, Causes*, w: „Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture” Vol. 12, No 2&3/2005.

krytyce pod swoim adresem łatkę islamofobii. Jak wypowiada się m.in. Salman Rushdi: „pojęcie islamofobii uniemożliwia dyskurs na temat islamu w nowoczesnym świecie”<sup>165</sup>.

Koncept islamofobii napotyka także wiele innych wyzwań terminologicznych. Samo pojęcie nie jest bowiem precyzyjne, a jego zakres znaczeniowy często wykracza poza niechęć wobec islamu jako religii. W szeroko rozumianych ramach islamofobii mieści się cały szereg ksenofobicznych i rasistowskich postaw, a na warstwę religijną nierzadko nakładają się kwestie kulturowe, społeczne, polityczne czy ekonomiczne. „Reakcje, jakie wywołuje dziś w Europie imigracja, można nazwać ksenofobią i rasizmem antyarabskim, ale te nazwy nie wskazują na tak istotny wymiar religijny, jaki zawiera w sobie termin „islamofobia”<sup>166</sup>. Biorąc pod uwagę nakładające się na siebie kategorie, równoległe do pojęcia „islamofobia” stosuje się m.in. określenie „nietolerancja i dyskryminacja wobec muzułmanów” (oficjalnie m.in. OBWE, UNESCO, Rada Europy). Świadomość złożoności tego zagadnienia oraz różnic i niuansów ma zasadnicze znaczenie dla przeciwdziałania i walki z aktami islamofobii, w tym reagowania na ich przejawy. Warto zauważyć, że działania o podłożu islamofobicznym mogą dotyczyć także osób niebędących muzułmanami, ale tak postrzeganych.

## Historia pojęcia

„Zjawisko niechęci i lęku wobec islamu istniało, zanim powstało samo pojęcie islamofobii. Edward W. Said<sup>167</sup> wywodzi źródła niechęci do świata islamu już ze średniowiecza, choć do dyskusji naukowej pojęcie islamofobii weszło w roku 1997, dzięki raportowi brytyjskiego stowarzyszenia Runnymede Trust. W ramach dyskursu postkolonialnego przedstawiany jest konstrukt Orientu jako zacofanego, nieracjonalnego i barbarzyńskiego, przeciwstawionego postępowemu i oświeconemu Zachodowi. Islamofobia narastała w krajach Zachodu od końca lat 60. XX wieku m.in. w związku z konfliktem palestyńsko-izraelskim (...) czy zamachami terrorystycznymi, począwszy od igrzysk olimpijskich w Monachium w 1972 roku. Duże znaczenie miało też obalenie szacha Mohammada Rezy Pahlawiego, prowadzącego liberalną politykę w Iranie, i przejęcie w 1979 roku władzy przez ajatollaha Ruhollaha Chomejniego, który wraz ze zmianą konstytucji nadał państwu całkowicie religijny charakter. W latach 90. XX wieku islamofobia przybrała na sile, m.in. w wyniku wojny w Zatoce Perskiej i w Bośni. Od tego czasu obraz islamu jest jednowymiarowy, kojarzony głównie z terroryzmem i fundamentalizmem religijnym<sup>168</sup>. Zamachy z 11 września 2001 przyczyniły się do rozwoju islamofobii na międzynarodową skalę (...)”<sup>169</sup>, a ataki na europejskie stolicy (Paryż, Madryt, Londyn) oraz doniesienia o brutalnych aktach dokonywanych przez Państwo Islamskie w Syrii utrwaliły to podejście. Od 2015 roku w związku z nasilonymi ruchami migracyjnymi z państw arabsko-muzułmańskich do Europy pogłębiły się nastroje ksenofobiczne i ataki wymierzone w muzułmanów, uchodźców, migrantów oraz osoby, które były za nich uważane.

Według ONZ nienawiść wobec muzułmanów osiągnęła w ostatnich latach skalę „epidemiczną”, a dyskryminacja instytucjonalna i negatywne przedstawianie islamu (np. w mediach) normalizują przemoc i wrogość wobec tej grupy. W 2022 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ ustanowiło 15 marca Międzynarodowym Dniem Zwalczenia Islamofobii<sup>170</sup>.

## Szczególnie ważne w edukacji antydyskryminacyjnej

### Pytania do przemyślenia:

- Zastanów się nad swoją religijnością/wyznaniem/bezwyznaniowością. Jak twoje poglądy i wartości, w tym twój stosunek wobec islamu, mogą wpływać na twoją pracę, w tym na kwestię prezentowania zagadnień związanych z tą religią i jej wyznawcami\_wyznawczyniami?

165 Fragment pochodzi z tekstu Małgorzaty Symonowicz, współpraca: Dominika Cieślukowska, Elżbieta Krawczyk, *Islamofobia* [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* s. 156.

166 Nilüfer Göle, *Muzułmanie w Europie. Dzisiejsze kontrowersje wokół islamu*, Karakter, Kraków 2016, s. 44.

167 Edward W. Said, *Orientalizm*, Zys i S-ka, Poznań 2005.

168 Piotr Szarota, *Brytyjska droga do wielokulturowości* [w:] Agnieszka Borowiak, Piotr Szarota, *Tolerancja i wielokulturowość - wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2005, s. 90.

169 Małgorzata Symonowicz, op. cit., s. 156-157.

170 Oficjalna strona Międzynarodowego Dnia Zwalczenia Islamofobii: <https://www.un.org/en/observances/anti-islamophobia-day> [dostęp: 12.03.2023].



- Skąd czerpiesz wiedzę na temat islamu i kultury arabsko-muzułmańskiej (czy szerzej – różnych kultur świata muzułmańskiego)? Jakie źródła możesz polecić innym?

#### Przed zajęciami:

- Przygotuj się, szukając odpowiedzi na poniższe pytania: Czy w Polsce żyją muzułmanie?; Co to znaczy „świat islamu”?; Gdzie na świecie jest najwięcej muzułmanów?; Czy Arabowie są grupą tożsamą z muzułmanami?
- Zastanów się, jakie zagadnienia mogą szczególnie zainteresować osoby uczestniczące w twoich zajęciach; przeprowadź wstępną diagnozę potrzeb. Sięgnij po: *Leksykon dla dziennikarzy. Nie bój się islamu*<sup>171</sup> lub *Uczmy o islamie. Poradnik i program dla osób edukujących*<sup>172</sup>.

#### Podczas zajęć:

- Wskazuj, gdy dostrzeżesz stereotypowe myślenie – „rozpakuj” stereotyp, nazwij, co się może pod nim kryć, jakie pełni funkcje i na czym może polegać tańcuch dyskryminacji.
- Wyjaśniaj, informuj, zachęcaj do sięgania po sprawdzone źródła wiedzy i przyjmowania różnych perspektyw. Oddawaj głos grupie mniejszościowej. Zaprosz gościa, który opowie swoją historię albo odtwórz fragment filmu (np. z serii TED Talks), który pozwoli skonfrontować się z innym punktem widzenia.

#### Gdy usłyszysz:

Trzeba zakazać tym ekstremistom zmuszania kobiet do noszenia na głowie chust czy, jeszcze gorzej, tych całych strojów na „Batmana”<sup>173</sup>.

- Porozmawiaj z grupą, jak odbiera takie określenie i jak można zareagować w takiej sytuacji. Zwróć uwagę na to, że takie określenie stroju muzułmanki (np. hidżabu) jest wartościujące i – poprzez swój prześmiewczy wydźwięk – również deprecjonujące.
- „(...) Za tym stwierdzeniem kryć się mogą bardzo różne intencje i motywacje (od niewiedzy i obrony wyższości własnej/polskiej/europejskiej kultury i wartości, po perspektywę prawoczościową i równościową oraz ochronę praw kobiet), warto zatem sprawdzić kontekst wypowiedzi i przekaz danej osoby. Zawiera ono jednak uproszczenie i stereotypowo prezentuje bardzo złożoną kwestię, co jest przejawem islamofobii i etnocentryzmu.

#### Kwestię stroju muzułmańskiego można omówić z różnych perspektyw:

**Religia** – źródła zwyczaju noszenia chust. Obraz muzułmanki okrytej szatami nie jest opisany w Koranie, który jedynie zaleca kobietom zachowanie skromności i wzbudzenie swoją postacią szacunku. To teologowie muzułmańscy, na podstawie interpretacji wersetów koranicznych oraz opowieści o życiu proroka Mahometa, ustalili, że kobieta musi zastaniać włosy, a ubranie nie powinno ukazywać kształtów jej ciała.

**Obyczaj** – źródła zwyczaju noszenia chust. W Asyrii i Babilonii zastona była symbolem przynależności stanowej – tylko kobiecie wolnej przysługiwało prawo do jej noszenia. W Bizancjum, skąd została przejęta przez islam, chusta świadczyła o arystokratycznym pochodzeniu. Podobnie w islamie – burka (zastona) była początkowo elementem stroju wysoko urodzonych muzułmanek.

**Dylemat** – konflikt pomiędzy wolnością religijną obywaterek\_obywateli a neutralnością polityczną państwa. Warto przyjrzeć się, w jaki sposób kwestię noszenia nakryć głowy i ciała regulują przepisy prawa w wybranych krajach arabsko-muzułmańskich (w większości krajów nie ma żadnych obostrzeń w tej kwestii, choć najczęściej przywoływany jest restrykcyjny nakaz noszenia chust przez kobiety w Iranie czy obowiązek zakrywania twarzy w Arabii Saudyjskiej oraz noszenia burki w Afganistanie) i europejskich (od Francji czy Turcji, gdzie w szkołach publicznych obowiązuje zakaz noszenia chust, po Wielką Brytanię, w której nie ma zakazów w tej kwestii, nawet funkcjonariuszki policji mogą nosić chusty w ramach specjalnego umundurowania). Warto nadmienić, że Europejski Trybunał Praw Człowieka nie widzi w zakazie noszenia chust naruszenia prawa.

**Współczesne interpretacje zwyczaju noszenia chust** – z jednej strony, jest to część tożsamości wielu kobiet, przejaw przywiązania do tradycyjnych wartości, a z drugiej, wyraz korzystania z wolności religijnej, poglądów politycznych, jak również wolności osobistej i samodzielnego decydowania o sobie.

171 Agata Marek, Agata S. Nalborczyk, *Leksykon dla dziennikarzy. Nie bój się islamu*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2004/2005: <http://www.leksykon.wiez.com.pl/index.php?b=2> [dostęp: 18.03.2023].

172 Karol Wilczyński, *Uczmy o islamie. Poradnik i program dla osób edukujących*, 2023: [https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/uczmy\\_o\\_islamie-poradnik\\_i\\_program\\_dla\\_osob\\_edukujacych.pdf](https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/uczmy_o_islamie-poradnik_i_program_dla_osob_edukujacych.pdf) [dostęp: 18.03.2023].

173 Skrót opisu przypadku na podstawie: Małgorzata Symonowicz, op. cit., s. 159–161.



Działacze\_działaczki z Zachodu często postrzegają chustę jako symbol podległości kobiet. Warto jednak podkreślić zastugi muzulmanek w dążeniu do równouprawnienia, na przykład w Egipcie, gdzie w latach 20. XX wieku rozwinął się ruch emancypacji kobiet, silnie związany z manifestowaniem stosunku do stroju<sup>174</sup>.

## Inspiratorium

### Ciekawe projekty dot. przeciwdziałania islamofobii

*Stowarzyszenie Laboratorium Działań dla Pokoju, inicjatywna Salam Lab, Empathy Project*  
Projekt zakłada kompleksowe i intersekcjonalne podejście do przeciwdziałania islamofobii w Polsce. Jego celem jest m.in. przeciwdziałanie negatywnym stereotypom wobec muzulmanów oraz monitorowanie przejawów islamofobii.

### Filmy dostępne online

Mustafa Akyol: *Wiara kontra tradycja w islamie*, TEDxWarwick.

Suzanne Barakat, *Islamofobia zabita mojego brata. Zakończmy nienawiść*, TEDWomen 2016.

### Organizacje przeciwdziałające islamofobii w Polsce

Fundacja Ocalenie

Fundacja Kobiety Wędrowne

Ośrodek Kultury Muzułmańskiej w Warszawie

Salam Lab (Stowarzyszenie Laboratorium Działań dla Pokoju)

Stowarzyszenie Vox Humana

Muzułmański Związek Religijny w RP

Liga Muzułmańska w RP

### Do ważnych instytucji przeciwdziałających islamofobii na świecie należą:

Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA – The European Union Agency for Fundamental Rights), Organizacja Współpracy Islamskiej (OIC – Organisation of the Islamic Cooperation), Muzułmańska Komisja Praw Człowieka (IHRC – Islamic Human Rights Commission), Europejska Sieć przeciw Rasizmowi (ENAR – European Network Against Racism), Archiwum Dokumentacji Islamofobii (Dokumentationsarchiv Islamophobie).

### Literatura

Vincent Geisser, *Nowa islamofobia*, Książka i Prasa, Warszawa 2009.

Nilüfer Göle, *Muzułmanie w Europie. Dzisiejsze kontrowersje wokół islamu*, Karakter, Kraków 2016.

Katarzyna Górak-Sosnowska, Konrad Pędziwiatr, Marek Kubicki, *Islam i obywatelskość w Europie*, Elipsa, Warszawa 2006.

Ewa Górka, *Europejska islamofobia a muzulmanie w Polsce*, Poliarchia 2013 (1). Dostępny online.

Tahar Ben Jelloun, *Co to jest islam? Książka dla dzieci i dorosłych*, Karakter, Kraków 2015.

Prof. Ian Law, Dr Amina Easat-Daas & Prof. S. Sayyid, *Counter-Islamophobia Kit. Briefing Paper and Toolkit of Counter-Narratives to Islamophobia*, 2018. Dostępny online.

Anna Mikulska, *Islamofobia. Rasizm niekontrowersyjny*, 2021.

Artykuł dostępny online na stronie „Krytyki Politycznej”.

### Elżbieta Krawczyk

Arabistka, trenerka międzykulturowa i antydyskryminacyjna, autorka programów i materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji globalnej i międzykulturowej dla nauczycieli i nauczycielek oraz młodzieży. Dyrektorka programowa oraz członkini zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), szefowa Działu Edukacji Globalnej i Ekologicznej. Współautorka ogólnopolskich programów edukacyjnych i towarzyszących im publikacji, m.in. „W świat z klasą”, „Rozmawiajmy o uchodźcach”, „I am European. Historie i fakty o migracjach na XXI wiek”, „Polska – Ukraina. Razem w szkole”.

174 Więcej na stronie: <https://egipcjanka.pl/> [dostęp: 17.03.2023].

## Rasizm biologiczny

Rasizm to przekonanie, że istnieją istotne biologiczne różnice między rasami, które determinują wartość ludzi, ich zdolności i status społeczny. Przejawem rasizmu biologicznego są pseudonaukowe teorie o wyższości jednej rasy nad innymi. Pojawiły się już w XVII w. „Teorie te miały uzasadnić kolonialne polityki krajów europejskich oraz wyjaśnić różnice między społeczeństwami i „poziomami” ich rozwoju. Przykładem są tu poglądy Josepha Arthura de Gobineau, który w „Essai sur l'inégalité des races humaines” (1853-55) skategoryzował ludzkość, wyodrębniając trzy rasy: białą (kaukaską), czarną (negroidalną) i żółtą (mongoloidalną). Tej pierwszej przypisał wrodzoną wyższość, pod względem inteligencji, moralności i siły woli nad pozostałymi, co miało wyjaśniać kierunki kolonizacji i podboju świata przez białych. Ta teoria i jej podobne łączyły cechy fizyczne z niższością biologiczną, co z kolei uzasadniało „naturalne” nierówności społeczne. Na takim przekonaniu opierał się system zniewolenia i segregacji rasowej w Stanach Zjednoczonych, nazizmu w hitlerowskich Niemczech i apartheidu w Republice Południowej Afryki, gdzie dyskryminację usankcjonowano nie tylko ideologicznie, ale i prawnie<sup>175</sup>.

## Rasizm kulturowy

W drugiej połowie XX w. udowodniono, że „z punktu widzenia biologii nie da się wyodrębnić „ras”, możemy jedynie mówić o różnych typach fizycznych ludzi. Zróżnicowanie genetyczne między populacjami o podobnych cechach fizycznych, jest bowiem równie duże jak zróżnicowanie między osobami w obrębie jednej populacji<sup>176</sup>. Gdy obalono nieprawdziwe argumenty biologiczne, pojawiły się nowe sposoby uzasadniania nierówności między ludźmi. Fundamentem stały się tym razem kultury. Rasizm kulturowy to przekonanie, że różnice kulturowe między grupami etnicznymi są niezmiennymi cechami tych grup i że jedne kultury są lepsze od innych.

Z koncepcją rasizmu kulturowego związane jest teoria „urasawiania” (ang. *racialization*) polegająca na przypisywaniu jednostkom, grupom i zjawiskom społecznym znaczeń rasowych (związanych z rasowymi teoriami biologicznymi), niektórych cech, wartości oraz zachowań nie tylko na podstawie koloru skóry, ale też na podstawie pochodzenia, kultury, języka, etniczności lub religii. Termin ten zaczął być stosowany w latach 70. i 80. XX w. w amerykańskich i brytyjskich badaniach kulturowych m.in. dzięki pracom Stuarta Halla, Paula Gilroy’a i Roberta Milesa. W niektórych teoriach badawczych „urasawianie” jest narzędziem, za pomocą którego rasizm kulturowy jest utrwalany i reprodukowany. Przykładem jest Krytyczna Teoria Rasy (KTR) (ang. *Critical Race Theory*) – ruch intelektualno-akademicki, który bada związki pomiędzy prawem, rasą i władzą, analizując wpływ rasizmu na struktury społeczne i polityczne. Jednym z głównych założeń KTR jest to, że nierówności rasowe są wynikiem złożonych, zmieniających się, niejawnych praktyk społecznych i instytucjonalnych (szczególnie prawnych). KTR powstała w latach 70. XX w. w USA za sprawą m.in. Derricka Bells, Kimberle Crenshaw, Richarda Delgado, Jean Stefancic i Patricii J. Williams. Podejście to czerpie z ruchów Black Power, Chicano i radykalnego feminizmu lat 60. i 70. XX w.

W latach 80. Michael Omi i Howard Winant w swojej pracy *Racial Formation in the United States* z 1986 roku wprowadzili inną kategorię analizy i zrozumienia wpływu rasy na systemy społeczne, ekonomiczne i polityczne, a nie tylko na jednostki i grupy – „formacji rasowej” (ang. *racial formation*)<sup>177</sup>.

175 Hanna Zielińska, *Rasizm* [w:] Maja Branka, Dominika Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Wyd. Villa Decjusza, Kraków 2010, s. 162-167.

176 Ibidem.

177 Michael Omi, Howard Winant, *Racial formation in the United States. 3rd Edition*, Routledge, New York 2014.

## Trzy wymiary rasizmu

W zależności od poziomów występowania w społeczeństwie (system/struktura społeczna, instytucje i relacje międzyludzkie) rasizm można podzielić na trzy typy:

### Rasizm systemowy (inaczej rasizm strukturalny)

Współdziałanie instytucji, praw i norm społecznych, które realizują cele i interesy białej większości, zarówno w sferze ideowej, jak i materialnej. Obejmuje on szereg powiązanych ze sobą systemów, takich jak: polityka, prawo, gospodarka, kultura, media i edukacja, które wspólnie prowadzą do utrzymania nierówności rasowych. Ten sposób działania społeczeństw wbudowany jest w nieuświadomiane i niejawne struktury myślenia, utarte od wieków zwyczaje i skostniałe hierarchie ról społecznych.

#### Szczególnie ważne

Rasizmu systemowego nie można zredukować do indywidualnych uprzedzeń, gdyż przejawia się on w szerszym, historycznie uwarunkowanym kontekście społecznym. Dlatego zdecydowanie częściej dotyczy dyskryminacji osób, które nie są białe. Wiele społeczeństw, szczególnie tych z kolonialną i imperialistyczną przeszłością, stworzyło systemy oparte na nierównościach rasowych i dyskryminacji osób czarnych, które wpłynęły i nadal wpływają na ich pozycję społeczną i ekonomiczną. Przykłady:

W wielu krajach przepisy migracyjne i azylowe dyskryminują osoby niebiałe. Polityki tych państw narażają ludzi na utrudnienia w procesie ubiegania się o azyl i złe warunki w ośrodkach dla uchodźców, co może wpływać na ich zdrowie, edukację i integrację w społeczeństwie.

Segregacja mieszkaniowa. Osoby czarne lub pochodzenia azjatyckiego często mieszkają w dzielnicach oddalonych od dzielnic zamieszkałych przez osoby białe. Może to prowadzić do nierówności w dostępie do usług (opieka zdrowotna, edukacja, transport publiczny itp.). Na przykład w Paryżu dzielnice o niższym standardzie, z wysokim odsetkiem migrantów z krajów spoza Europy są zlokalizowane na obrzeżach miasta, w tzw. *banlieues*. Miejsca te mają wyższe wskaźniki przestępczości, ubóstwa i bezrobocia.

W wielu krajach i regionach świata osoby czarne mają gorszy dostęp do pełnego systemu edukacji. Na przykład w Brazylii osoby pochodzenia afrykańskiego studiują na uczelniach wyższych o wiele rzadziej niż osoby białe, mają niższe wyniki w testach i mniejsze możliwości rozwoju kariery po zakończeniu nauki.

### Rasizm instytucjonalny

Obecny w praktykach i strukturach konkretnych instytucji i organów władzy, np. instytucji edukacji, instytucji finansowania, instytucji policji. Może on dotyczyć różnych aspektów życia społecznego, takich jak: polityka zatrudnienia, kryteria przyjęć do szkół, procedury kredytowe czy działania organów ścigania. Podobnie jak rasizm systemowy, rasizm instytucjonalny jest podtrzymywany przez istniejące od lat społecznie niekwestionowane normy i praktyki działające na niekorzyść osób niebiałych. Przykłady:

Instytucje rynku pracy. Osoby czarne i osoby pochodzenia azjatyckiego, a także osoby z innych mniejszości etnicznych i rasowych mogą mieć trudności w znalezieniu pracy, awansie i uzyskaniu równości płacowych. Może to wynikać z uprzedzeń ze strony pracodawców, ograniczonego dostępu do sieci zawodowych oraz stereotypów dotyczących kompetencji i potencjału osób z różnych grup etnicznych.

Instytucje organów ścigania. Profilowanie rasowe – policja często podejrzewa, kontroluje lub inwigiluje osoby tylko na podstawie ich koloru skóry, pochodzenia etnicznego lub domniemanego pochodzenia kulturowego, a nie rzeczywistych dowodów i zachowań.

Instytucje finansowe utrudniają uzyskanie kredytów na zakup domów, samochodów czy rozpoczęcie działalności gospodarczej na podstawie pochodzenia etnicznego lub rasy. Badanie przeprowadzone przez European Network Against Racism (ENAR) wykazało, że w Belgii, Francji i Włoszech osoby pochodzenia afrykańskiego doświadczają dyskryminacji ze względu na rasę w dostępie do kredytów mieszkaniowych, a także innych usług finansowych<sup>178</sup>.

178 European Network Against Racism, *Invisible Visible Minority. Confronting Afrophobia and Advancing Equality for People of African Descent and Black Europeans in Europe*, ENAR, Brussels 2014., [https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/book\\_-\\_people\\_of\\_african\\_descent\\_-\\_final-2.pdf](https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/book_-_people_of_african_descent_-_final-2.pdf) [dostęp: 1.05.2023].

## Rasizm interpersonalny

Rasistowskie zachowania, komentarze i postawy przejawiające się w relacjach międzyludzkich. Rasizm interpersonalny może przybierać różne formy – od ataków werbalnych, takich jak obraźliwe komentarze, wyzwiska i przezwiska, po bierną agresję i przemoc fizyczną. Przykłady:

Z raportu Fundacji Otwarty Dialog: 14 lipca 2020 r. w Wieliczce dwóch mężczyzn krzyczało do czarnego mężczyzny, Kongijczyka: „Ty, patrz, ciapaty! Idziemy się zabawić”. Gdy wszyscy wysiedli z pojazdu, zaatakowali Kongijczyka, pobili jego obrońcę, którego dodatkowo spryskali gazem pieprzowym i pobili butelką po głowie<sup>179</sup>. (Szczypska 2021, s. 15).

Mikroagresje, czyli nieintencjonalne wypowiedzi lub zachowania, które deprecjonują osobę ze względu na jej rasę. Mogą to być rasistowskie żarty lub oparte na stereotypach pytania („Skąd naprawdę pochodzisz?”) lub niefortunne komplementy („Jak ty świetnie mówisz po polsku”). To także natarczywe wpatrywanie się w osoby niebiałe w miejscach publicznych, dotykanie włosów osób niebiałych i komentowanie ich wyglądu („Gdzie się tak opaliła?”).

Unikanie interakcji z osobami o innym kolorze skóry ze względu na negatywne przekonania na temat całej grupy, np. niepozwalanie dzieciom na zabawę z osobami o innym kolorze skóry czy unikanie siedzenia obok ludzi o innym kolorze skóry w miejscach publicznych.

### Szczególnie ważne

Rasizm interpersonalny, ponieważ wynika z indywidualnych uprzedzeń, może przejawiać się pomiędzy osobami o różnych tożsamościach rasowych (np. osoba czarna wobec osoby białej).

## Black Lives Matter (BLM)

Black Lives Matter to ruch społeczno-polityczny, który powstał w 2013 r., w odpowiedzi na przemoc policji wobec Afroamerykanów i rasizm systemowy wobec osób czarnych w Stanach Zjednoczonych. Założyły go afroamerykańskie aktywistki: Alicia Garza, Patrisse Cullors i Opal Tometi, po tym, gdy biały mężczyzna, George Zimmermann, zabił czarnego nastolatka, Trayvona Martina, i został uniewinniony. Ruch nabrał znaczenia (w skali światowej) po tym, jak policjant w Minneapolis zabił George’a Floyda. BLM organizuje protesty, edukuje i przeciwdziała dyskryminacji.

## Biały przywilej

„Biały przywilej oznacza lepszy status i pozycję wyjściową”<sup>180</sup> osób białych w społeczeństwie. Mowa o nim, gdy w społeczeństwach zdominowanych przez białą większość, osoby białe mają, ze względu na rasę i kolor skóry, korzyści społeczne, ekonomiczne i polityczne. Na co dzień zazwyczaj niezauważalne, uznawane za „normalne” i „oczywiste” mają istotny wpływ na życie osób, które są takich korzyści pozbawione. Przykłady:

- Lepszy dostęp do zasobów i możliwości takich jak: edukacja, opieka zdrowotna, zatrudnienie czy mieszkanie.
- Większa reprezentacja w mediach, w polityce i w innych dziedzinach życia społecznego. Możliwość identyfikacji z postaciami historycznymi, bohaterami narodowymi czy liderami społecznymi i politycznymi, a także w kwestiach „tak prozaicznych jak plastry opatrunkowe w kolorze cielistym, z założenia białym”<sup>181</sup>.

179 Katarzyna Szczyńska (red.), *Hate Crimes. Przestępstwa z nienawiści w Polsce w 2020 roku*, Wyd. Open Dialogue Foundation, 2021, [https://odfoundation.eu/content/uploads/2021/08/hate-crimes-2021-by-rtf\\_update\\_pl\\_3.pdf](https://odfoundation.eu/content/uploads/2021/08/hate-crimes-2021-by-rtf_update_pl_3.pdf) [dostęp: 1.05.2023].

180 Paweł Cywiński, *Kapitał białej skóry – czyli przybywam z lepszego świata*, artykuł z 2013 roku dostępny online na stronie post-turysta.pl [dostęp: 1.05.2023].

181 Ibidem.

- Mniejsza szansa na doświadczenie rasizmu, dyskryminacji czy niewłaściwego traktowania ze względu na kolor skóry, np. profilowania rasowego.
- Lepsze traktowanie przez organy ścigania i system sądowy.

### Szczególnie ważne

Biały przywilej nie oznacza tego, że wszystkie osoby białe mają idealne życie, są bogate czy nie doświadczają trudności. Oznacza to jednak, że ich kolor skóry nie jest źródłem dyskryminacji, a niektóre aspekty życia mogą być dla nich łatwiejsze ze względu na ich kolor skóry.

## Daltonizm rasowy (ang. *colorblindness*)

Daltonizm rasowy to pomijanie kategorii rasy jako istotnego czynnika warunkującego nierówności między ludźmi na świecie. Podejście to opiera się na przekonaniu, że najlepszym sposobem na walkę z rasizmem jest niezwracanie uwagi na różnice rasowe i traktowanie wszystkich ludzi jako równych, niezależnie od ich rasy czy pochodzenia. Daltonizm rasowy może przejawiać się w wypowiedziach typu: „Nie widzę ras. Widzę tylko ludzi”, „Wszystkie życia się liczą”, „Po co ciągle skupiać się na tym rasizmie?”.

### Szczególnie ważne

Chociaż daltonizm rasowy ma na celu promowanie równości, może mieć negatywne konsekwencje. Ignorowanie istniejących nierówności rasowych i społecznych może utrudniać zrozumienie doświadczeń osób należących do grup dyskryminowanych oraz przeciwdziałanie dyskryminacji. Zaprzecza bowiem realnym doświadczeniom rasizmu wynikającym właśnie z przypisywanych różnic rasowych.

## • Inspiratorium

### • Publikacje

- Johny Pitts (2023), *Afropejczycy. Zapiski z czarnej Europy*, tłum. Z. Szachnowska-Olesiejuk, Szczeliny, Kraków 2023.
- Agnieszka Kościańska, Michał Petryk, *Odejdź. Rzecz o polskim rasizmie*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2022.
- Stowarzyszenie Polaków Pochodzenia Afrykańskiego, *Rasizm po polsku* (e-book), H2O, 2020.
- James Omolo, *The Beast: White Supremacy*, Cosmodernity Consultants, Warszawa 2020.
- Reni Eddo-Lodge, *Dlaczego nie rozmawiam już z białymi o kolorze skóry?*, tłum. A. Sak, Karakter, Kraków 2018.
- Bolaji Balogun, Konrad Pędziwiatr, 'Stop Calling me Murzyn' – how Black Lives Matter in Poland [w:] „Journal of Ethnic and Migration Studies”, nr 49, s. 1552–1569, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2154914>.
- *Afryka po polsku. Osoby pochodzenia afrykańskiego o Polsce. Polki i Polacy o Afryce i jej mieszkańcach*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2022. <https://afryka.org/jak-wyglada-afryka-po-polsku>.

### • Filmy dostępne online

- Margaret Amaka Ohia-Nowak, *Czy tylko źli ludzie są rasistami?*, 2020.
- Margaret Amaka Ohia-Nowak, *Współczesne dyskusje o „rasie” i rasizmie*, 2022
- Ogi Ugonoh, Ramat Musa, *Jestem*, 2021.

## Podcasty

Joanna Pankowska, Łukasz Bartosik. (2020-2023). Tolerancja to za mało. Polska Akcja Humanitarna [Podcast].

Margaret Amaka Ohia-Nowak (2023). Nowoczesny rasizm i nienowoczesna ksenofobia. odc. 6 Kalejdoskop Równości [Podcast].

## Wybrane organizacje przeciwdziałające rasizmowi

Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”

Racial Equity Tools

European Network Against Racism (ENAR)

## Media społecznościowe

Black is Polish – profil na Instagramie

Center for Antiracist Research – profil na Twitterze

Alliance For Black Justice in Poland – profil na Facebooku

### dr Margaret Amaka Ohia-Nowak

Adiunktka w Instytucie Nauk o Komunikacji Społecznej i Mediach na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Absolwentka i wykładowczyni Black Europe Summer School w Amsterdamie, studiowała na Wydziale Studiów Afroamerykańskich na University of California w Berkeley. Bada przejawy rasizmu w języku i w dyskursie publicznym. Współautorka raportu *Afryka po polsku. Osoby pochodzenia afrykańskiego w Polsce. Polki i Polacy o Afryce i jej mieszkańcach* (2022), *Rasizm wobec osób czarnych w Polsce – 2021 (Uprzedzenia w Polsce 2021)*, książki *Rasizm po polsku* (2020) i *Słownika antyrasizmu* (2022). Trenerka antydyskryminacyjna w zakresie sprawiedliwości rasowej, krytycznej białości i antyrasizmu. Współzałożycielka Alliance for Black Justice in Poland.





CZĘŚĆ 3

# Edukacja antydiskryminacyjna: umiejętności trenerskie

MAJA BRANKA  
DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA  
KATARZYNA SEKUTOWICZ

# 3.1 Metodologia uczenia dorosłych

Maja Branka

współpraca: Katarzyna Sekutowicz

*Gdy usłyszę, zapomnę,  
Gdy usłyszę i zobaczę, zapamiętam,  
Gdy usłyszę, zobaczę i porozmawiam, zrozumiem,  
Gdy usłyszę, zobaczę, porozmawiam i zrobię, zdobywam sprawność i wiedzę,  
Gdy uczę innych, dochodzę do mistrzostwa.*

MEL SILBERMAN

Pojawienie się w XX wieku nowych koncepcji psychologicznych dotyczących rozwoju człowieka<sup>182</sup> zaowocowało m.in. nowym spojrzeniem na proces uczenia się. Przyjęcie koncepcji rozwoju i uczenia się przez całe życie doprowadziło do wyodrębnienia się z pedagogiki odrębnego nurtu – andragogiki, czyli nauki zajmującej się rozwojem i uczeniem się ludzi dorosłych.

## Zasady uczenia się dorosłych

Główne założenia odróżniające andragogikę od pedagogiki sformułował m.in. Malcolm Knowles<sup>183</sup>. Według niego w uczeniu dorosłych podstawowe są następujące zasady:

**Samokierowanie i samoświadomość** – według założeń andragogiki osób dorosłych się nie uczy, osoby dorosłe uczą się same. Samodzielnie potrafią zdefiniować swoje potrzeby, sformułować cele edukacyjne i zweryfikować wiedzę i doświadczenia, z którymi się stykają. Warsztat powinien wzmacniać ten obszar poprzez kreowanie sytuacji brania odpowiedzialności przez osoby uczestniczące za swój proces uczenia się.

**Budowanie na wcześniejszym doświadczeniu** – można je rozpatrywać z dwóch perspektyw. Po pierwsze, w powiązaniu ze świadomością – ludzie dorośli wiele już w życiu doświadczyli i to doświadczenie jest bazą, na której warto budować proces edukacji i do której można się często odwoływać. Po drugie, warsztat to okazja do sprawdzenia i doświadczenia, w jakim stopniu nowa wiedza i umiejętności są możliwe do zastosowania, oraz odpowiedź na pytanie, czy mam gotowość ją stosować. Dlatego też większość metod uczenia się postulowanych przez andragogikę to techniki bazujące na doświadczeniu osób uczących się.

**Odpowiedź na uświadomione potrzeby** – osoby dorosłe mają świadomość swoich potrzeb edukacyjnych, choć czasem ludzie nie potrafią ich zwerbalizować i trzeba im w tym pomóc. Wiedzą, dlaczego chcą się uczyć i do czego mogą wykorzystać zdobytą wiedzę.

182 M.in. Erik Erikson, Jerome Bruner, Jean Piaget.

183 Malcolm Knowles, Elwood III Holton, Richard Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009.

**Użyteczność i praktyczne zastosowanie** – to kluczowy czynnik motywujący ludzi dorosłych do nauki. Ponieważ są oni świadomi trudności, z jakimi spotykają się w życiu, oczekują, że dzięki zastosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności będą lepiej radzili sobie z problemami. Tym samym to, co jest istotne w procesie uczenia się ludzi dorosłych, to nie tyle przyswajanie nowej wiedzy, a kładzenie nacisku na umiejętności zastosowania już posiadanej wiedzy i poszukiwanie nowych rozwiązań.

**Automotywacja** – osoby dorosłe charakteryzuje wewnętrzna motywacja do uczenia się, uczą się z własnej woli.

#### 5 zasad uczenia się dorosłych

- Samokierowanie i samoświadomość
- Budowanie na wcześniejszym doświadczeniu
- Odpowiedź na uświadomione potrzeby
- Użyteczność i praktyczne zastosowanie
- Automotywacja

## Zasady prowadzenia zajęć zgodnie z metodologią uczenia dorosłych

Niżej wymienione wyróżniki uczenia się dorosłych determinują zasady planowania i prowadzenia warsztatów:

### 1. Twórz sytuację, w której osoby uczestniczące biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.

Zadbaj o to, aby osoby uczestniczące same określiły swoje potrzeby wobec szkolenia i sformułowały własne cele, które chcą zrealizować. Aby to osiągnąć zarówno przed, jak i podczas warsztatu zbieraj potrzeby szkoleniowe i oczekiwania związane z uczestnictwem w zajęciach. W trakcie warsztatu pytaj o oczekiwania i odnoś się do nich, tak żeby osoby uczestniczące miały wpływ na proces edukacyjny. Po każdej części bądź po zakończonym dniu warsztatu poproś osoby uczestniczące o ocenę przydatności przedstawionych treści i stosowanych metod. Dzięki temu zadbasz o adekwatność tematyki warsztatu do potrzeb osób uczestniczących, co przełoży się na motywację do udziału w zajęciach.

Kiedy osoby uczestniczące mają trudność w sformułowaniu oczekiwań, pytaj o ich rzeczywistość zawodową/codzienną, pokazuj, jakie są możliwości w trakcie szkolenia, pytaj, co byłoby najbardziej przydatne, zadawaj hipotetyczne pytania, np. wskazując konkretny problem, który mógłby być bliski codzienności osób uczestniczących, dopytaj, czy OU wiedzą, jak sobie z nim poradzić, czy przydatne dla nich będzie poświęcenie czasu temu zagadnieniu.

Budowanie współodpowiedzialności za proces uczenia się zacznij już na początku szkolenia. Znacznie trudniej będzie ci ją wprowadzać na dalszych etapach.

### 2. Zadbaj o stworzenie przyjaznego, bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

Pozytywne środowisko to przede wszystkim zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania wśród osób uczestniczących. Jako osoba prowadząca poczucie to budujesz poprzez m.in.:

- swoje pozytywne nastawienie do warsztatu, energię i zaangażowanie,

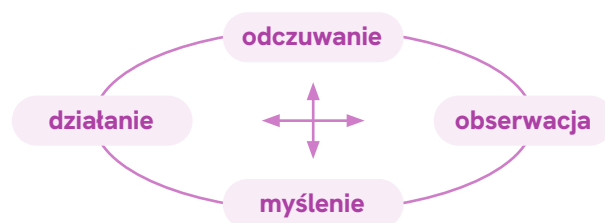
- dbałość o warunki organizacyjne,
- integrację osób uczestniczących (zadbanie o zmniejszenie dystansu pomiędzy osobami),
- przedstawienie OU celów i programu szkolenia,
- wyjaśnienie poszczególnych etapów szkolenia i metod pracy.

Ważnym elementem budowania poczucia bezpieczeństwa jest określenie zasad pracy – kontraktu, który pomaga w ustaleniu zasad porządkowych, np. punktualności, i jest jednocześnie narzędziem budowania zaufania oraz poczucia bezpieczeństwa. Roli kontraktu poświęcamy osobny rozdział tego podręcznika.

Duże znaczenie w budowaniu poczucia bezpieczeństwa ma sposób prowadzenia zajęć, m.in. udzielanie pozytywnych informacji zwrotnych, takie zaplanowanie szkolenia, aby każda osoba miała możliwość osiągnięcia sukcesu, pokazywanie, że każda osoba ma do przebycia indywidualną drogę, podkreślanie postępów, docenianie osiągnięć, wskazywanie perspektywy rozwoju. To szczególnie ważne podczas warsztatów antydyskryminacyjnych, kiedy proponowane doświadczenia mogą wzbudzać w osobach uczestniczących trudne emocje, takie jak wstyd czy poczucie winy. Zdarza się, że osoby prowadzące przyjmują podczas zajęć ton „karzącego rodzica”, który przywołuje „dzieci” do porządku i karze za wcześniejsze złe zachowanie. Konsekwencjami takiego stylu mogą być: opór wśród OU, podtrzymanie tradycyjnych relacji władzy, a także uruchomienie mechanizmów obronnych, które uniemożliwią uczenie się i gotowość do zmiany własnych zachowań.

### 3. Wykorzystaj metody odwołujące się do różnych stylów i sposobów uczenia się.

Według Davida Kolba w procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności: odczuwanie (angażowanie się), obserwację (refleksja), myślenie (analiza) i działanie (eksperymentowanie)<sup>184</sup>.



W wyniku tego rozróżnienia Kolb zidentyfikował cztery podstawowe style uczenia się, będące kombinacją czterech umiejętności (czynności), w zależności od tego, które etapy procesu uczenia się są dominujące<sup>185</sup>.

**Dywergencyjny** – łączy elementy osobistego zaangażowania (odczuwania) i obserwacji. Osoby o tym stylu uczenia się są najlepsze w analizowaniu wielu konkretnych sytuacji, z różnych punktów widzenia. Ich podejście polega na obserwowaniu, nie na działaniu. Najlepsze dla nich metody to np. burza słów, dyskusja, film itp.

**Asymilacyjny** – łączy elementy refleksji, obserwacji i analizy. Osoby mający taki styl uczenia się mniej koncentrują się na innych, bardziej na abstrakcyjnych twierdzeniach i teoriach. Najlepsze dla nich są metody dedukcyjne, np.: wykład, prezentacja, drzewa decyzyjne, dyskusje, budowanie modeli itp.

**Konwergencyjny** – łączy elementy analizy i eksperymentowania. Osoby uczące się w ten sposób są najlepsze w znajdowaniu praktycznego zastosowania dla wszelkich pomysłów i teorii. Najlepsze dla nich metody to np.: analiza przypadku, rozwiązywanie problemów itp.

**Akomodacyjny** – łączy elementy osobistego zaangażowania i eksperymentowania. Osoby preferujące ten styl uczą się z doświadczeń. Lubią realizować plany i podejmować nowe wyzwania. Mają raczej tendencję do impulsywnego działania niż do analitycznego myślenia. Najlepsze dla nich metody to np.: gry, symulacje, odgrywanie ról itp.

**Stosując zróżnicowane metody i techniki edukacyjne (m.in. rozwiązywanie problemów, studia przypadków, wykłady, symulacje, itp.), zwiększa się prawdopodobieństwo dotarcia z przekazem do wszystkich osób uczestniczących w zajęciach i zaspokojenia ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych.**

184 Robert R. Gajewski, *O stylach uczenia się i I-edukacji*, [www.e-mentor.edu.pl](http://www.e-mentor.edu.pl).

185 Ibidem.

#### 4. Wykorzystaj dotychczasową wiedzę i umiejętności osób uczestniczących.

Przed szkoleniem, a jeśli to niemożliwe – w trakcie, dowiedz się, jaka jest wiedza i doświadczenie osób uczestniczących. Najlepiej zapamiętywane i przyswajane są te informacje, które wiążą się z posiadaną już wiedzą. Podczas szkolenia warto stworzyć okazję do wymiany doświadczeń między osobami uczestniczącymi i często odwoływać się do wydarzeń z ich życia.

Prowadząc proces uczenia, nie kwestionuj umiejętności i wiedzy osób uczestniczących, nie podważaj posiadanych już kompetencji, ponieważ może to wzbudzić opór wobec nowych treści. Wskazuj raczej na nowe okoliczności i warunki jako powód wprowadzenia nowych metod działania, czynności, zachowań.

#### 5. Umożliwiaj zastosowanie nabywanej wiedzy i umiejętności w praktyce.

Ludzie powinni mieć możliwość praktycznego zastosowania tego, o czym słyszą lub co widzą podczas warsztatu. Stwórz okazję do stosowania i ćwiczenia przekazywanych umiejętności. Ważne jest, aby mogli uczynić to kilkakrotnie podczas szkolenia. Dotyczy to zwłaszcza tych umiejętności, które sprawiają OU szczególną trudność. Warsztat powinien koncentrować się na zagadnieniach bliskich osobom uczestniczącym, dlatego odnoś ćwiczenia do rzeczywistych zadań i problemów, przed którymi stoją osoby uczestniczące. W przypadku gier (ćwiczeń opartych na rzeczywistości wymyślonej) szczególnie istotne jest, aby przeprowadzone ćwiczenie kończyło się pytaniem o możliwe zastosowania nabytego doświadczenia w życiu codziennym.

Opisane wyżej zasady uczenia są spójne z ideą partycypacji i *empowermentu*, czyli włączania osób uczestniczących w proces współdecydowania, a co za tym idzie, współodpowiedzialności za proces uczenia się.

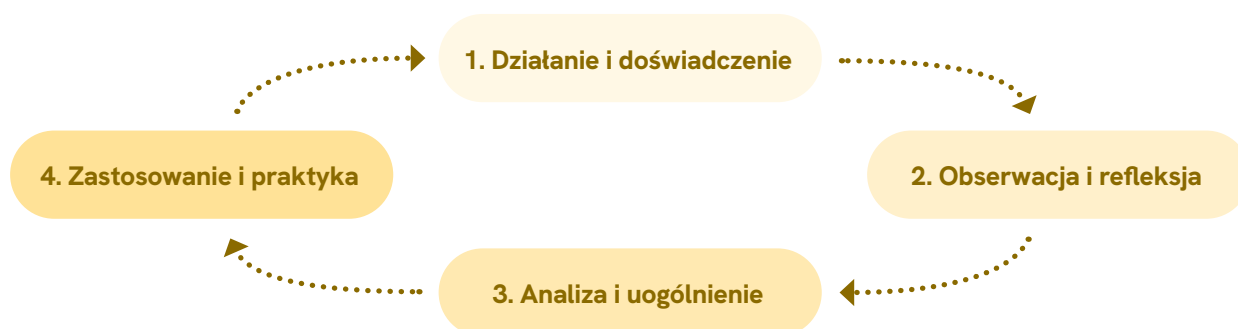
##### Zasady prowadzenia warsztatów

1. Tworzenie sytuacji, w której osoby uczestniczące biorą odpowiedzialność za swój proces uczenia się.
2. Tworzenie przyjaznego, bezpiecznego środowiska edukacyjnego.
3. Wykorzystanie metod odwołujących się do różnych stylów i sposobów uczenia się.
4. Wykorzystanie dotychczasowej wiedzy i umiejętności osób uczestniczących.
5. Umożliwienie zastosowania nabywanej wiedzy i umiejętności w praktyce.

# Cykl Kolba – uczenie przez doświadczenie

W aktywnych metodach uczenia dorosłych, w których stosuje się cykl Davida Kolba, głównym założeniem jest wykorzystanie doświadczenia jako punktu wyjścia do refleksji i analizy, a następnie zastosowania zdobytej wiedzy/umiejętności w praktyce.

## Experiential Learning Model<sup>186</sup>



### Założenia modelu

- Uczenie się ma charakter cykliczny. Punktem wyjścia jest doświadczenie.
- Doświadczenie stanowi podstawę do obserwacji i refleksji.
- Z etapu refleksji przechodzimy do etapu analizy, kiedy uogólniamy doświadczenie na społeczne prawidłowości, formułujemy hipotezy, prezentujemy wiedzę – teorie, definicje, modele, mechanizmy.
- Aby uczenie się było efektywne, konieczny jest czwarty element, czyli testowanie/zastosowanie nowej umiejętności. Etap ten może być kolejnym doświadczeniem, które zapoczątkuje nowy cykl uczenia się.

### 1. Doświadczenie

Szeroko rozumiane doświadczenie pozwala na zastosowanie różnorodnych metod: odgrywania ról, symulacji, dyskusji, oglądania filmu, itp. Istotą tego etapu jest stworzenie osobom uczestniczącym możliwości przeżycia tego, czego mają się nauczyć/co mają zobaczyć/zrozumieć.

#### Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:

- Zadbaj o poczucie bezpieczeństwa.
- Przekaż jasno instrukcję, upewnij się, że wszyscy wiedzą, co mają zrobić.
- Przed rozpoczęciem doświadczenia dopytaj, czy są pytania bądź wątpliwości.
- Obserwuj doświadczenie, zwracaj uwagę na zdarzenia, które będą przydatne w omówieniu i prezentowanej teorii.
- Nie ingeruj w przebieg doświadczenia – pozwól, by ćwiczenie przebiegało w sposób charakterystyczny dla danej grupy.

### 2. Obserwacja i refleksja

Podstawowym celem tego etapu jest refleksja nad doświadczeniem – przyjrzenie się temu, co się wydarzyło, emocjom towarzyszącym wykonywanemu doświadczeniu. Na tym etapie odtwarzamy przebieg doświadczenia z perspektywy osób uczestniczących, ich zachowań, emocji, spostrzeżeń.

<sup>186</sup> David Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.



**Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:**

- Zadbaj o to, aby każda osoba mogła się wypowiedzieć.
- Jeżeli doświadczeniu towarzyszyły duże emocje, zwłaszcza trudne, zadbaj o to, żeby zostały one wypowiedziane. Wspieraj i zachęcaj osoby do wyrażania swoich refleksji i spostrzeżeń.
- Jeżeli doświadczenie było długie i składało się z kilku części, strukturalizuj pytania w omówieniu, „podziel” je na poszczególne etapy doświadczenia.
- Dziel się swoimi spostrzeżeniami z pozycji osoby obserwującej, aby pomóc osobom uczestniczącym zobaczyć całość doświadczenia.

**Przykładowe pytania:**

- Co się tutaj wydarzyło?
- Jakie są wasze wrażenia po tym doświadczeniu?
- Jak się teraz czujecie?
- Jak wam się pracowało?
- W jakim stopniu udało się wam osiągnąć cel?
- Co was zaskoczyło?
- Co pomagało, a co utrudniało pracę?
- Jaka była wasza reakcja na zachowanie drugiej grupy?

### 3. Analiza i uogólnienie

Celem analizy jest wyciągnięcie wniosków z doświadczenia, sprawienie, żeby osoby uczestniczące nie tylko „coś” przeżyły, ale zobaczyły pewne prawidłowości, schematy, które zdarzają się w życiu codziennym. Na tym etapie odwołujesz się do doświadczenia i prezentujesz wiedzę teoretyczną (tworzysz uogólnienia), schematy, modele itp. Ważne, aby ten etap wynikał bezpośrednio z poprzedniego. Kluczową umiejętnością trenerską jest edukacyjne wykorzystanie doświadczenia – dostrzeżenie schematów (w przebiegu doświadczenia i zachowaniach osób uczestniczących), które zostaną poddane analizie, pokażą mechanizmy i wzorce zachowania.

**Zadania i wskazówki dla osoby prowadzącej:**

- Za pomocą pytań wspieraj osoby uczestniczące w wyciąganiu wniosków z doświadczenia, dostrzeganiu prawidłowości.
- Reaguj elastycznie, tzn. omawiaj i pokazuj to, co faktycznie się wydarzyło, a nie to, co „powinno” się wydarzyć.
- Dziel się swoją wiedzą i doświadczeniem – na tym etapie cyklu jest miejsce na wiedzę i prezentację trenerską.

**Przykładowe pytania:**

- Czy możemy tu zauważyć pewne prawidłowości, mechanizmy?
- Jaka była sekwencja wydarzeń?
- Jak możemy nazwać strategie stosowane przez was w tym doświadczeniu?
- Jakie niepodane w instrukcji założenia towarzyszyły wam w trakcie tego ćwiczenia?
- W jaki sposób możemy wyjaśnić to, co się tu wydarzyło?

### 4. Zastosowanie

Celem tego etapu jest odniesienie refleksji i wiedzy z poprzednich etapów do codzienności osób uczestniczących. Domknięcie cyklu uczenia może odbywać się poprzez planowanie zastosowania zdobytej wiedzy, jak i ćwiczenie nowych umiejętności już podczas warsztatu. Może też być punktem wyjścia do planowania zmian.

Uwaga: bardzo często ten etap jest pomijany – tymczasem jest on zasadniczy dla osiągnięcia i trwałości celów warsztatowych.

### Przykładowe pytania:

- Jak to doświadczenie odnosi się do waszej sytuacji życiowej?
- Jak możesz zastosować zdobytą wiedzę/umiejętności w swoim życiu codziennym?
- Jakie zmiany chcesz wprowadzić?
- Czy miał\_ś podobne doświadczenia w życiu codziennym?
- Jak te mechanizmy odnoszą się do twojej codzienności/twojego miejsca pracy?

## Omawianie doświadczenia

---

Na pierwszy rzut oka model Kolba wydaje się prosty. Określona, logiczna sekwencja nie powinna nastroczać trudności. Okazuje się jednak, że dobre omówienie ćwiczenia to prawdziwa sztuka trenerska. Dobre, czyli takie, które:

1. ma jasno postawiony cel, który realizuje w omówieniu,
2. wynika bezpośrednio z doświadczenia – jest jego spójną i logiczną częścią,
3. pokazuje złożoność zjawiska i różnorodne perspektywy osób, które biorą w nim udział,
4. realizuje pełen cykl uczenia przez doświadczenie, pozwalając czerpać z doświadczenia osobom o różnym stylu uczenia się,
5. wzmacnia realizację celów warsztatowych,
6. pozwala na odniesienie wniosków z doświadczenia do życia prywatnego, zawodowego OU i/lub szerszego kontekstu społecznego.

Poniżej opisujemy przykładowe omówienia często stosowanego ćwiczenia, aby pokazać, jak można zastosować model Kolba w praktyce. Jak wynika z naszych doświadczeń superwizyjnych, najczęściej „pomijanymi” elementami cyklu Kolba są etap 3 – analiza teoretyczna i etap 4 – zastosowanie. Etap 3 jest traktowany skrótowo, jako zbędny dodatek, rzadko przedstawiający więcej niż definicję danego zjawiska, nie zawsze też prezentowana na tym etapie wiedza wynika z doświadczenia. Natomiast etap 4 – zastosowanie – często nie pojawia się w ogóle, co może wynikać z faktu, że w większości dostępnych podręczników trenerskich (o czym więcej w dalszej części publikacji) w proponowanych sposobach omówienia rzadko zamieszczane są pytania związane z etapem 4.

Częste zagubienie i niejasność, w jakim kierunku omówić ćwiczenie, do jakich uogólnień i teorii doprowadzić, wynika przede wszystkim z niejasnego zdefiniowania celu. To od celu doświadczenia, modułu, całego warsztatu zależy, w jaki sposób prowadzisz omówienie. Więcej o celach szkoleniowych piszemy w rozdziale poświęconym budowaniu programu warsztatu.

### Lejkowanie – prowadzenie omówienia na etapie 2. i 3. cyklu Kolba

W trakcie prowadzenia omówienia na etapach 2. i 3. przydatna jest struktura, którą graficznie możemy przedstawić za pomocą lejka – dzięki niej poprowadzisz omówienie w sposób, który przybliży cię do planowanej teorii/tezy.

Zwykle największym wyzwaniem jest to, jak z wielu wątków, które pojawiają się w dyskusji, wyłonić i zanalizować te, które będą prowadzić w kierunku zaplanowanej teorii i etapu zastosowania.

Omawianie za pomocą struktury lejka przypomina zarzucanie sieci rybackiej:

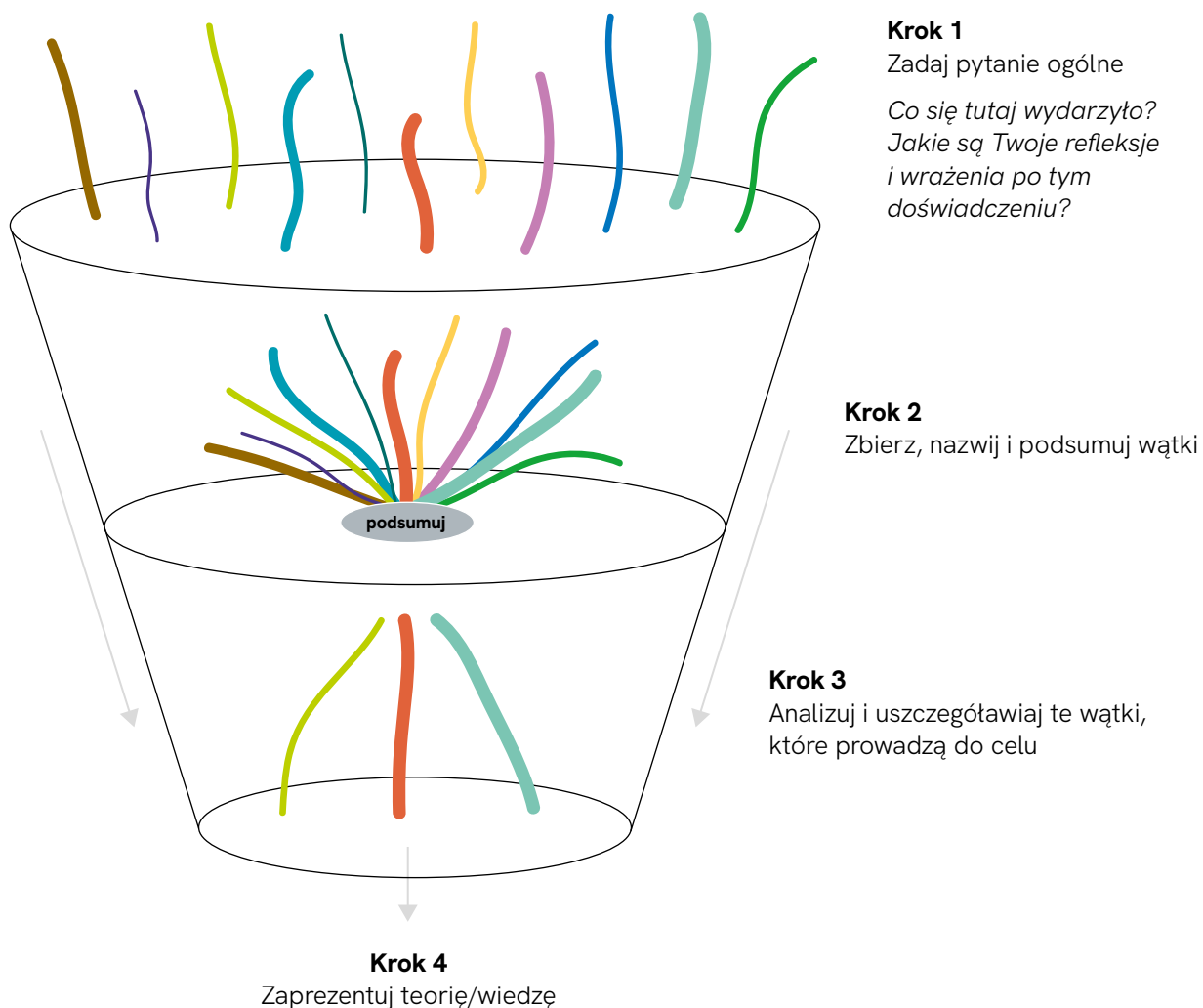
**Krok 1** – zarzucasz sieć jak najdalej.

**Krok 2** – przyciągasz ją do siebie i oglądasz, co udało się złowić, wyrzucasz do wody płotki i to, czego nie potrzebujesz.

**Krok 3** – oglądasz szczegółowo ryby, które zostały, próbując nazwać gatunek, określić wiek i wagę.

**Krok 4** – prezentujesz teorię: wiedzę na temat poszczególnych ryb – przedstawiasz łacińską nazwę, sposób żywienia, osiąganą wagę i wielkości, miejsca występowania, możesz też omówić środowisko, w którym funkcjonują, i zależności występowania pomiędzy poszczególnymi gatunkami.

## Etap 2. i 3. cyklu Kolba - obserwacja, analiza i uogólnienie



### Krok 1 - Zadaj ogólne pytanie

**Stwórz przestrzeń do wypowiedzi** - pamiętaj, na tym etapie twoim zadaniem jest stworzenie jak największej przestrzeni do wypowiedzenia refleksji, wrażeń, odczuć, emocji, które pojawiły się w wyniku doświadczenia.

**Zadaj ogólne pytanie** - zaczynaj od pytań ogólnych, jak najbardziej otwierających rozmowę, które pozwolą ci zobaczyć, jakie refleksje się pojawiają, ale także co jest równie ważną informacją - jakie się nie pojawiają. *Jakie są wasze wrażenia, refleksje po tym doświadczeniu? Co tu się wydarzyło? Jak się teraz czujecie?* - to przykładowe pytania.

Ważne, aby to pierwsze pytanie nie nadawało jeszcze struktury omówieniu, nie zawężało potencjalnych odpowiedzi. Jeżeli na tym etapie - bezpośrednio po doświadczeniu - zadasz zbyt konkretne pytanie odnoszące się do jednego wymiaru doświadczenia istnieje niebezpieczeństwo, że osoby, które poruszył inny wymiar, nie mogą „wpasować się” z odpowiedzią, nie odezwą się. W ten sposób możesz nie usłyszeć ważnych wypowiedzi, perspektyw, które mogą być istotne dla analizy i przeżycia doświadczenia. Jeżeli nieodkrytym wątkom będą towarzyszyły trudne emocje, efektem nieodstuchania może być opór. Dość często w podręcznikach trenerskich podkreśla się, że jest to etap odstuchiwania emocji - to prawda, jeżeli emocje się pojawiły. Przestrzegamy przed automatycznym zadawaniem pytania *Jak się czujecie?* po każdym doświadczeniu, niezależnie czego dotyczyło. Dla wielu osób mówienie o emocjach jest trudne, mogą nie potrafić odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Na początku łatwiej jest powiedzieć o obserwacjach, refleksjach i spostrzeżeniach niż o emocjach.

**Odtwórz chronologię wydarzeń** – w tym kroku może być konieczne odtworzenie chronologii wydarzeń, jeżeli struktura ćwiczenia polegała na tym, że w doświadczeniu grupowym nie wszystkie osoby miały te same informacje, bądź przebieg ćwiczenia zakładał pracę w podgrupach. Szczegóły w przykładach opisanych w dalszej części rozdziału.

**Zachęcaj każdą osobę do wypowiedzi** – dopytuj: *Jakie jeszcze wrażenia się pojawiły? Jak było u innych?*

## Krok 2 – Zbierz, podsumuj i nazwij wszystkie wątki

Kiedy nie pojawiają się już nowe obserwacje, a kolejne głosy zaczynają być uszczegółowieniem wcześniejszych wypowiedzi, to znak, że należy zebrać i podsumować wątki (ściągnąć sieć).

Pamiętaj, w tym kroku jedynie zbierasz wątki, dbając, aby każda osoba mogła się wypowiedzieć, nie analizujesz jeszcze żadnego z nich.

Nazwij wątki, które się pojawiły – strukturalizuj: *pojawiło się kilka kwestii w waszych wypowiedziach: a, b, c, d, e.*

## Krok 3 – Analizuj i uszczegóławiaj te wątki, które przybliżają cię do celu doświadczenia/warsztatu.

**Analizuj pojedynczy wątek** – *przyjrzyjmy się teraz poszczególnym wątkom, porozmawiamy o szczegółach. Pojawiła się kwestia X, jak sądzicie, dlaczego tak to przebiegało?*

**Podsumuj każdy wątek** – *w kwestii X pojawiły się takie głosy, że... Czy to wszystko do tego wątku, czy możemy go zamknąć?*

**Omów po kolei wszystkie wątki** – *przejdźmy teraz do wątku Y – jak tutaj wyglądała sytuacja, mówiłaś Aniu, że dla ciebie było tak i tak, jak u innych?*

**Wprowadź to, czego zabrakło** – jeżeli jakiś wątek, ważny z punktu widzenia omówienia i celu doświadczenia, nie pojawił się w wypowiedziach OU, sam(a) go wprowadź: *A co z kwestią..., czy sprawa X wpłynęła na sposób, w jaki zrealizowaliście ćwiczenie? Zauważył\_m, że...*

Wątki mogą się nie pojawić z kilku powodów:

- **trudności** – kwestia jest zbyt trudna, więc grupa nie chce o niej rozmawiać, np. poczucie winy, które często towarzyszy OU podczas ćwiczeń, w których odtwarzany jest mechanizm dyskryminacji,
- **niemożności zobaczenia** – kwestia jest niezauważalna „ze środka doświadczenia”, a można ją dostrzec z pozycji osoby obserwującej np. przy wszelkich doświadczeniach, w których ważna jest przestrzeń, jak w ćwiczeniu „Uprzywilejowane pozycje” z podręcznika *Antydyskryminacja*<sup>187</sup>. Osoba będąca w środku nie widzi, jaka jest dynamika związana z ruchem i zmianami w przestrzeni. Może powiedzieć o swoim doświadczeniu i osób stojących wokół.
- **ukrytych założeń** – kwestie związane z nastawieniem, błędami percepcji, podziału na grupę własną i obcą, nastawienie rywalizacyjne między grupami itp. to mechanizmy, które uruchamiają się często nieświadomie i dopiero pytanie OP w trakcie omówienia pozwala je zobaczyć i nazwać.

## Krok 4 – odwołując się do refleksji z wcześniejszych kroków, zaprezentuj teorię – podając przykłady i odniesienia zarówno do doświadczenia warsztatowego osób uczestniczących, jak i do przykładów społecznych.

187 Jasmine Böhm, Volker Frey, Dieter Schindlauer, Katrin Wladasch, *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.

## Przykład

### Przykładowe omówienie ćwiczenia „Mniejszość-większość”<sup>188</sup>

**Grupa:** maksymalnie 16 osób

**Czas:** około 20 minut na doświadczenie + 1-2 godziny na omówienie

**Cele:** doświadczenie jest niezwykle pojemne, w zależności od decyzji i potrzeby można osiągnąć różne cele:

- doświadczenie zjawiska i mechanizmu wykluczenia,
- omówienie roli władzy w procesie wykluczania,
- analiza strategii grupy mniejszościowej i większościowej w sytuacji wykluczenia,
- doświadczenie i analiza zjawiska mikronierówności,
- refleksja nad rolą języka i komunikacji w procesie wykluczania.

**Przebieg:** 2-4 osoby (ochotnicy\_ochotniczki) wychodzą z sali i czekają na zewnątrz na polecenie osoby prowadzącej. Grupa, która wychodzi, staje się grupą mniejszościową. W tym czasie grupa, która została w sali – grupa większościowa, siada w zamkniętym kręgu i ustala kod komunikacyjny, którym będzie się posługiwać w trakcie dyskusji (słowo-szyfr, słowo-tabu, gest). Ustalenie kodu będzie utrudniać włączenie się w rozmowę grupie mniejszościowej. Grupa większościowa rozpoczyna dyskusję, nie dostaje żadnego polecenie od strony osoby prowadzącej dotyczącego zachowania wobec grupy mniejszościowej. Instrukcja dotyczy wyłącznie zasad dyskusji i używanego kodu. W trakcie dyskusji, kolejno, w kilkuminutowych odstępach wchodzi do sali osoby z grupy mniejszościowej. Ich zadaniem jest włączenie się w rozmowę.

Osoby dochodzące zostają zazwyczaj włączone na poziomie fizycznym, na przykład poprzez dostawienie krzesła, ale grupa pilnuje „tajemnicy” i nie zdradza, na czym polega kod komunikacyjny. Ćwiczenie zakłada wybór angażującego tematu, co staje się dodatkowym utrudnieniem w trakcie dyskusji, ponieważ osoby zaangażowane w rozmowę i stosowanie kodu komunikacyjnego, pochłonięte rozmową i zabawą, przestają zwracać uwagę na sytuację grupy mniejszościowej. Często nieporadne próby włączenia się w rozmowę przez osoby z grupy mniejszościowej są przyczyną jeszcze większej radości, stosują one różne strategie włączenia się w rozmowę, jednak zwykle im się to nie udaje. Osoba prowadząca obserwuje, jakie zachowania i strategie stosują obie grupy.

### Etap I cyklu Kolba - Doświadczenie

#### Instrukcja:

- 2-4 osoby, które zgłosiły się na ochotnika, wychodzą z sali z osobą współprowadzącą i czekają na zewnątrz. Ważne, żeby nie słyszały i nie widziały, co robi grupa większościowa.
- Poproś, aby pozostała część grupy usiadła blisko, tworząc zamknięty krąg.
- Ustal z grupą większościową:
  - a) **Temat** – angażujący wszystkich do rozmowy oraz kod komunikacyjny.
  - b) **Szyfr** – przykrywką dla słowa, którego się nie wypowiada, np. grupa rozmawia o podróżach, ale słowo „podróż” każdorazowo zastępuje słowem „czytanie”.
  - c) **Gest** – który osoby powtarzają przy wypowiedzeniu konkretnego słowa, np. klaszczemy/tupiemy/klepiemy prawe kolano przy słowie „bo”/„ale”...
  - d) **Tabu** – słowo, któremu towarzyszy gest zakazu, np. kiedy ktoś mówi „ponieważ”, grupa mówi „pssst”, kładąc palec na usta.
- Grupa zaczyna rozmowę, ważne, żeby dyskusja była dynamiczna, dobrze, by wywoływała różne opinie OU (dlatego temat musi być angażujący). Na początku mogą być trudności ze zrozumieniem wszystkich zasad i umówionego kodu, a próby porozumiewania się w ten sposób zwykle budzą śmiech i nerwowość.

<sup>188</sup> Dziękuję Agacie Teutsch i Monice Serkowskiej za udostępnienie ćwiczenia. Źródło: Betzavta, przebieg ćwiczenia zaadaptowany do warsztatu antydyskryminacyjnego przez A. Teutsch i M. Serkowską z Fundacji Autonomia.

- Po kilku minutach rozgrzewki, kiedy dyskusja się nieco rozwinie i osoby będą swobodnie stosować kod komunikacyjny, zaprosz do sali – jak najmniej zauważalnie – pierwszą osobę z grupy mniejszościowej. Osoba wchodząca dostaje indywidualnie instrukcję, tzn. każda słyszy ją w momencie wejścia do sali – *Twoim zadaniem jest włączyć się w dyskusję.*
- Wchodzi pierwsza osoba, ty bacznie obserwujesz, jak zachowuje się grupa i osoba z grupy mniejszościowej.
- Po chwili wychodzisz i prosisz kolejną osobę, aż w końcu wchodzi ostatnia. W tym czasie dyskusja trwa, a kolejne osoby próbują się w nią włączyć. Jeżeli zajęcia prowadzą dwie osoby, dobrze, by jedna z nich była z grupą mniejszościową, druga – która będzie odpowiedzialna za omówienie – z grupą większościową.
- Jeżeli w trakcie ćwiczenia OU zadadzą ci pytanie, czy mogą powiedzieć grupie mniejszościowej, jakie są zasady – odpowiedz, żeby same podjęły decyzję.

### Omówienie z wykorzystaniem struktury lejka:

## Etap II cyklu Kolba – Obserwacja i refleksja

### Krok 1 – Otwierające pytanie: *Co się tutaj wydarzyło?*

- Zbierz odpowiedzi, zadbaj przede wszystkim o przestrzeń na wypowiedź dla każdej osoby z grupy mniejszościowej, dopytuj o emocje.
- Jeżeli poszczególne osoby z grupy mniejszościowej nie odniosą się do celu w trakcie swojej wypowiedzi, zapytaj bezpośrednio kolejne osoby z tej grupy: *czy masz poczucie, że udało ci się zrealizować cel i włączyć się w rozmowę?* To pytanie należy zadać, zanim odtworzysz przebieg zdarzeń i osoby z grupy mniejszościowej dowiedzą się, jak dokładnie brzmiała instrukcja dla grupy większościowej. Osobom z grupy mniejszościowej często udaje się włączyć w rozmowę, jednak ich wysiłek oparty jest na domysłach i zgadywaniu, a nie rzeczywistej znajomości zasad. Jak okazuje się w trakcie omawiania, osoby z grupy mniejszościowej zgadują zwykle jeden z elementów kodu komunikacyjnego. Nigdy nam się nie zdarzyło, żeby rozpoznały wszystkie elementy kodu. Często mają poczucie, że udało im się włączyć w rozmowę, chociaż nie znają procedury, po prostu naśladowały część zachowań grupy większościowej lub zabierały głos, wypowiadając się na temat, który był jedynie „przykrywką”, z przekonaniem, że jest on właściwym tematem dyskusji.
- Odtwórz z grupą przebieg doświadczenia – ustal chronologię zdarzeń na poziomie faktów, przypomnij instrukcję, dbaj o wyjaśnienie osobom z grupy mniejszościowej, co się działo, kiedy wyszły z sali:

*Wyjaśnimy wszystkim, jakie było polecenie... Zaczęła się rozmowa i wówczas weszła pierwsza osoba, co się wydarzyło... jak się zachowaliście... zachowaliście... jakie były wasze myśli... kto zauważył wejście pierwszej osoby... kto nie zauważył... następnie, jak weszła druga osoba to... jaka była wasza reakcja... osoba z grupy mniejszościowej zapytała wprost, o czym rozmawiacie, jaka była reakcja wówczas...*

Ważne: to ćwiczenie często budzi emocje w obu grupach – większościowej (np. poczucie winy, żal, smutek, bagatelizowanie, ale też złość na osobę prowadzącą za zorganizowanie takiej sytuacji, czasami pojawia się oskarżenie o manipulację) i mniejszościowej (złość, smutek, wstyd, żal, prześmiewanie). Tak długo, jak pojawiają się emocjonalne wypowiedzi i komunikacja niewerbalna wskazuje, że OU wciąż przeżywają sytuację, pozwól mówić, daj przestrzeń każdej osobie, nawet jeżeli wypowiedzi się powtarzają.

### Krok 2 – Zbierz, podsumuj i nazwij wszystkie wątki.

Podsumuj wypowiedzi OU i wątki, które się pojawiły:

*Podsumujemy dotychczasową dyskusję. W trakcie doświadczenia doszło do wykluczenia osób z grupy mniejszościowej. Choć fizycznie zostały włączone do kręgu – krzesła zostały dostawione – nie udało się całkowicie zaangażować ich w rozmowę. Pomimo pytań, zadanych wprost, grupa nie udzieliła odpowiedzi na temat zasad, według których prowadzona jest rozmowa. Kilka osób miało wątpliwości, czy może powiedzieć o zasadach, ale zdecydowało, że tego nie zrobi. W efekcie jedna z osób z grupy mniejszościowej do końca próbowała włączyć się w rozmowę – próbując zmienić jej temat – co się nie powiodło. Pozostałe wycofały się i przestały odzywać. A zatem mamy tutaj wątek relacji większość – mniejszość, strategii stosowanych przez grupy mniejszościowe, strategii grupy większościowej i kwestii reagowania na sytuację wykluczenia, kiedy jestem świadkiem...świadkinią oraz stosunek do autorytetu, w tym przypadku osoby prowadzącej.*



## Etap III cyklu Kolba - Analiza i uogólnienie

To doświadczenie jest niezwykle pojemne. Można z niego wyprowadzić omówienia w kilku kierunkach – podkreślając konkretny wątek bądź też odnosząc się do wszystkich w sposób kompleksowy, wówczas omówienie, w zależności od grupy, zajmuje nawet do dwóch godzin.

Wątki, które można omówić w ramach ćwiczenia „mniejszość – większość”:

1. Relacje i mechanizmy mniejszość – większość ukryte założenia przy podziale na grupy.
2. Mechanizm dyskryminacji, władza grupowa – władza jednostki.
3. Strategie grup mniejszościowych i grup większościowych.
4. Odpowiedzialność świadka\_świadkini w sytuacji wykluczenia.
5. Tworzenie systemu, konformizm grupy.
6. Mikronierówności.
7. Rola języka w podtrzymywaniu mechanizmu dyskryminacji.

**Na tym etapie podejmujesz decyzję, którymi wątkami będziesz się szczegółowo zajmować w dalszej części omówienia. To, które uwypuklisz, zależy od Ciebie. Ważne, żebyś jako osoba prowadząca wiedziała, jaki jest twój cel.**

### **Krok 3 - Analizuj i uszczegóławiaj wątki, podsumowuj, dodaj, jeśli czegoś zabrakło.**

Na tym etapie następuje już obróbka intelektualna wątków, przyglądanie się zależnościom i mechanizmom.

Wariant 1	Wariant 2
<p><i>Przyjrzymy się teraz po kolei wątkom, które pojawiły się w tym doświadczeniu: relacjom większość – mniejszość, strategiom grupy większościowej w mniejszościowej, roli świadka_świadkini w sytuacji wykluczenia, roli języka w podtrzymywaniu sytuacji oraz działaniom, które należy podjąć, żeby móc przeciwdziałać wykluczeniu.</i></p>	<p><i>W tym doświadczeniu pojawiło się wiele wątków. Teraz szczegółowo przyjrzymy się dwóm z nich: relacjom grupowym większość – mniejszość oraz roli zachowań wykluczających, tzw. mikronierówności.</i></p>
<p><b>Relacje większość – mniejszość (wątek wspólny dla obu omówień)</b></p> <p><b>Pytania analityczne:</b></p> <p><i>Jakie mechanizmy uruchomiły się w tym doświadczeniu? Jakie ukryte założenia towarzyszą podziałowi na „my – oni”?</i></p> <p><b>Spisanie odpowiedzi na plakacie:</b> – grupa własna jest lepsza niż grupa obca, – grupy większościowa ma hermetyczny język, za pomocą którego utrzymuje „tajemnicę”, system i swoją tożsamość, – nie wolno wypowiedzieć na głos zasad, – odkrycie zasad byłoby „zdradą” własnej grupy, – siła konformizmu grupowego – trudności w wyłamaniu się z grupy – obawa przed odrzuceniem przez własną grupę, – trudność w konfrontowaniu się z władzą, – małe możliwości wpływania na sytuację przez grupę mniejszościową.</p> <p><b>Podsumowanie i zamknięcie wątku</b> – odczytanie plakatu, dopytanie, czy można zamknąć wątek.</p>	
<p><b>2. Strategie grup mniejszościowych</b></p> <p><b>Pytania analityczne:</b></p> <p><i>Co robiły osoby z grupy mniejszościowej? Jak starały się włączyć? Jak możemy nazwać taką strategię? Czy próbowaliście_próbowałyście zjednoczyć siły?</i></p> <p><b>Spisanie plakatu</b></p> <p>Przykładowe strategie grup mniejszościowych opisane są w II części podręcznika.</p> <p><b>Podsumowanie i zamknięcie wątku.</b></p>	<p><b>2. Mikronierówności</b></p> <p><b>Pytania analityczne</b></p> <p><i>Jakie (konkretne) zachowania werbalne i niewerbalne stosowała grupa większościowa wobec mniejszościowej? Jaką rolę odgrywał w tym doświadczeniu język i kod komunikacyjny? Czy grupa mniejszościowa komunikowała się ze sobą? W jaki sposób? Czy stworzyła swój własny język?</i></p> <p><b>Spisanie plakatu i podsumowanie</b></p> <p>Więcej o mikronierównościach w części II tego podręcznika.</p>

Wariant 1	Wariant 2
<p><b>3. Władza grupowa i jednostkowa</b></p> <p><b>Pytania analityczne</b></p> <p><i>Jakie założenie kryło się za działaniami grupy większościowej, dlaczego nie można było poinformować o zasadach?</i></p> <p><i>Kto był tutaj „władzą”, której lepiej się nie narażać?</i></p> <p><i>Na czym polegała władza grupy?</i></p> <p><i>Na czym polegała władza osoby prowadzącej?</i></p> <p><b>Podsumowanie i zamknięcie wątku.</b></p>	
<p><b>4. Strategie grupy większościowej – rola świadka_świadkini</b></p> <p><b>Pytania analityczne:</b></p> <p><i>Kto z was się zastanawiał, czy można poinformować o zasadach?... Dlaczego tego nie zrobił_ś? ...</i></p> <p><i>Zauważcie, że brak interwencji też jest podjęciem decyzji. Często racjonalizujemy brak interwencji, tłumacząc, że wahamy się do końca, czy coś zrobić, czy nie. W efekcie nie podejmujemy interwencji. Brak decyzji też jest decyzją.</i></p> <p><i>Na zakończenie zastanówmy się, co by się musiało wydarzyć, żeby grupa mniejszościowa została włączona do dyskusji?</i></p> <p><i>Na czym polega odpowiedzialność grupy większościowej?</i></p> <p><b>Spisanie plakatu</b></p> <p><b>Podsumowanie i zamknięcie wątku.</b></p>	

#### Krok 4 – Odwołując się do refleksji z wcześniejszych kroków, zaprezentuj teorię.

Wariant 1	Wariant 2
<p><b>Mechanizm dyskryminacji i wykluczenia – prezentacja trenerska</b></p> <p>Mechanizm i definicja dyskryminacji</p> <p>Poziomy dyskryminacji</p> <p>Wykluczenie społeczne jako skutek dyskryminacji strukturalnej</p> <p>Rola grupy większościowej.</p>	<p><b>Mikronierówności i rola języka w podtrzymywaniu mechanizmu dyskryminacji i wykluczenia – prezentacja trenerska</b></p> <p>Definicja mikronierówności: niewerbalne i werbalne zachowania wykluczające</p> <p>Język – narzędzie mikronierówności.</p>

## Etap IV cyklu Kolba – Zastosowanie

Wariant 1	Wariant 2
<p><b>Praca w grupach:</b> <i>Każda instytucja, podobnie jak w tym doświadczeniu, tworzy pewien system ze swoimi kodami, językiem, władzą i strukturą. Zastanówcie się w grupach:</i> <i>Kto stanowi obecnie grupę mniejszościową i większościową w twojej organizacji/instytucji?</i> <i>W jaki sposób możecie przeciwdziałać wykluczeniu i dyskryminacji w swojej organizacji, co można zrobić, aby nie dopuścić do takich sytuacji jak ta, której doświadczyliście w ramach ćwiczenia?</i></p>	<p><b>Praca w grupach:</b> <i>Każdy z was otrzyma teraz zdania napisane tradycyjnym językiem. Zastanówcie się w grupach, na czym polega wykluczający charakter tego zdania oraz w jaki sposób można przerobić zdanie, by uwzględniło różnorodność grup społecznych?</i></p> <p><b>Lub</b></p> <p><i>Zastanówmy się wspólnie nad sytuacjami z waszego życia, kiedy doświadczyliście lub stosowaliście mikronierówności. Jakie zachowania mogą być przykładem mikronierówności, również w języku?</i></p> <p><b>Spisanie plakatu i podsumowanie.</b></p>
<p><b>W ten sposób rozpoczyna się etap IV – zastosowanie, który może stać się jednocześnie punktem wyjścia do kolejnego doświadczenia i rozpocząć nowy cykl.</b></p>	

## Podsumowanie Omawianie doświadczeń

**Znaj swój cel** – to, w jaki sposób omówisz ćwiczenie, zależy przede wszystkim od celu warsztatu, konkretnego modułu i samego doświadczenia.

**Zaplanuj strukturę omówienia** – przygotuj pytania, które logicznie będą prowadziły cię do zaplanowanej tezy. Dobre omówienie opiera się na pytaniach otwartych, które otwierają perspektywę i rozumienie tego, co się wydarzyło. Unikaj pytania: i jak? To pytanie zamknięte, OU często nie wiedzą, jak mają na nie odpowiedzieć.

**Przygotuj strukturę prezentacji** – na warsztacie występujesz również w roli eksperckiej, nie tylko facylitacyjnej. Przykładowa struktura prezentacji trenerskiej: *stereotypy – definicja, cechy, funkcje, rodzaje, mechanizm stereotypizacji*. Nie wystarczy „poczuć”, aby utrwalić zmianę, ważne jest również zrozumienie tego, co się przeżyło.

**Pamiętaj o zastosowaniu – 4. etapie cyklu Kolba.** Dzięki temu etapowi zapewniasz trwałość celów warsztatu. Wszak celem jest zmiana społeczna, nie sam udział w zajęciach.

# Projektowanie i prowadzenie omówienia modułu reagowania na dyskryminację<sup>189</sup>

*Bądź zmianą, którą pragniesz ujrzeć w świecie.*

MAHATMA GANDHI

Z moich doświadczeń, zarówno trenerskich, jak i superwizyjnych, wynika, że moduł warsztatu antydyskryminacyjnego – uczenie reagowania na dyskryminację – jest często jednym z najtrudniejszych, zarówno dla osoby prowadzącej, jak i uczestniczących. Moduł związany z reagowaniem stanowi zazwyczaj ostatnią część warsztatu antydyskryminacyjnego, o ile nie jest przedmiotem odrębnego warsztatu.

Prowadząc i obserwując warsztaty, nierzadko spotykałam się z pytaniami dotyczącymi przebiegu tej części. Moja zasadnicza wątpliwość dotyczy stopnia realizacji celów edukacyjnych, które tutaj stawiamy. Uczenie reagowania powinno, z założenia, kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności. Często jednak bardziej koncentrowało się na realizacji celów świadomościowych, a w sprzyjających warunkach było doświadczeniem wzmacniającym dla osób uczestniczących. Może się wydawać, że to już dużo. Biorąc jednak pod uwagę to, że cele tej części warsztatu wyrażane są jako: *Rozwój umiejętności reagowania na przypadki dyskryminacji*, rezultat świadomościowo-wzmacniający nie wydaje się zadowalający.

Rozpocznijmy od nazwania trudności związanych z realizacją tej części warsztatu. Spójrzmy na nie z dwóch perspektyw: osoby prowadzącej i osób uczestniczących. Nie mam tu na myśli trudności, które ogólnie można nazwać motywacyjnymi, takich jak wątpliwości wokół pytań, po co i dlaczego warto reagować. Te wydają się dość dobrze znane każdej osobie, która zajmuje się edukacją antydyskryminacyjną. Osoby zaciekawione trudnościami motywacyjnymi odsyłam do lektury wcześniejszych rozdziałów i innych publikacji<sup>190</sup>. W tej części podręcznika piszę o trudnościach „operacyjnych”, związanych z samym uczestnictwem w warsztacie antydyskryminacyjnym.

## Trudności z uczeniem się reagowania – perspektywa osób uczestniczących

Mam przekonanie, że trudności trenerskie są pochodną trudności osób uczestniczących, dlatego od nich zaczynam. Odpowiedzi na pytanie, co sprawia trudności w udziale/w uczestniczeniu w tej części warsztatu, pogrupowałam w pięć obszarów: metodę, fazę procesu grupowego, wiedzę, umiejętności komunikacyjne, tożsamość.

### Metoda

W tej części warsztatu osoby prowadzące proponują najczęściej scenki na reagowanie, przygotowywane na podstawie doświadczeń osób uczestniczących. Zwykle ćwiczenie reagowania poprzedzone jest doświadczeniem analizy sytuacji dyskryminacyjnych, w których osoba uczestnicząca zdecydowała się, bądź też nie, na reakcję na niepożądane zachowania dyskryminacyjne. Najczęściej grupy mają przygotować reakcję na sytuację, w której dana osoba wcześniej nie zareagowała. Taką strukturę doświadczenia

189 Ta część rozdziału została dodana podczas drugiego wydania podręcznika i jest adaptacją tekstu *Reagowanie na dyskryminację – wyzwania trenerskie*, który ukazał się w publikacji *(Nie)warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, pod redakcją M. Branki, D. Cieślukowskiej, J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013. Publikacja dostępna online.

190 Por.: red. Leonard S. Newman, Ralph Erber, *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, PWN, Warszawa 2009.

traktuję jako pierwszy poziom trudności. Już sama metoda pracy – scenka – jest zwykle trudna dla osób uczestniczących. Scenki jako metoda to sytuacja silnej ekspozycji społecznej, w której na dodatek nasze zachowania zostają poddane grupowej analizie. Dlatego scenki, niezależnie od tematu, którego dotyczą, uruchamiają dość powszechny lęk społeczny przed występowaniem publicznym i oceną. Naturalne więc będzie, że sytuacja ta uruchamia trudne emocje, stres i wątpliwości, niekoniecznie związane z samym meritum, a często z tym: *jak wyglądam? czy dobrze wypadnę odgrywając swoją rolę?*

## Faza procesu grupowego

Druga ważna kwestia to perspektywa procesu grupowego i moment warsztatu, w którym ćwiczymy reagowanie. W klasycznej strukturze dwudniowego warsztatu, kiedy ćwiczenie pojawia się po obiedzie drugiego dnia warsztatu, grupa (oczywiście nie zawsze) wchodzi powoli w fazę różnicowania<sup>191</sup>, naturalne będzie pewne napięcie, ale też wyraźne sympatie i antypatie, które pojawiają się w relacjach między osobami uczestniczącymi.

## Wiedza

Trudności w tym obszarze związane są z brakiem podstawowej wiedzy antydyskryminacyjnej (*Czy to już była dyskryminacja? Czy to było molestowanie seksualne czy zwykłe chamstwo?*), a także z brakiem wiedzy na temat przystępujących praw i sposobu funkcjonowania systemu prawnego (*Z czym się idzie na policję? A z czym do straży miejskiej czy do inspekcji pracy?*). Naturalnie rodzi się pytanie, czy warsztat antydyskryminacyjny nie powinien służyć właśnie przekazaniu tej wiedzy, wiemy jednak, że podczas dwudniowego spotkania udaje się omówić zaledwie podstawowe zależności między tożsamością, postrzeganiem a dyskryminacją i jej przeciwdziałaniem. Nie ma już miejsca na wchodzenie w niuanse. Kiedy jednak schodzimy na poziom konkretnych sytuacji, szczegół i precyzja mają znaczenie, trzeba przecież sformułować swoją wypowiedź związaną z reagowaniem. Brak wiedzy, kłopot w opisanie, 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 antydyskryminacyjnego. Zauważmy, że sposoby reagowania, które są najczęściej polecane, to w dużej mierze asertywne wersje informacji zwrotnej (komunikat Ja, struktury do informacji zwrotnej typu FULO, FUKO, drabinka interwencji<sup>192</sup>). Najczęściej podczas warsztatu zapraszamy do ćwiczenia asertywnych komunikatów, jednocześnie nie wprowadzając wiedzy psychologicznej dotyczącej asertywności. Warto pamiętać, że trening asertywności nie zaczyna się od ćwiczenia scenek, ale od wprowadzenia, które pozwala zrozumieć cel, a także swoje zasoby, ograniczenia i potrzeby w danej sytuacji. Ważną częścią asertywnych komunikatów jest też nazywanie przeżywanych emocji – co może prowadzić do kolejnej trudności. Umiejętność nazywania uczuć jest niezależną kompetencją, zwykle deficytową. W polskim kontekście kulturowym umiejętność udzielania informacji zwrotnej i asertywnego reagowania nie jest standardem. Każdy, kto próbuje stosować te techniki w życiu, wie, że jest to 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 postuszeństwa i uległości, wypowiedzianie asertywnych komunikatów jest zazwyczaj zmianą całego sposobu funkcjonowania w relacjach, nie tylko ćwiczeniem poszczególnych technik. W rezultacie, 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 przykładzie jak w soczewce skupiają się trudności z nazwaniem emocji, poczuciem własnej mocy, językiem konwencjonalnej grzeczności, którym często posługują się

191 Fazy procesu grupowego wg Tuckmana: formowanie (integracja), konflikt grupowy (różnicowanie się), normowanie (renegocjowanie zasad), współpraca (sprawne działanie), rozpad (zakończenie pracy grupy).

192 *Fakty, Ustosunkowanie/Uczucia, Konsekwencje, Oczekiwania*, więcej: red. M. Branka, D. Cieślukowska, op.cit., s. 126-130.

kobiety. Problemem nie jest tutaj 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 sytuację w nieagresywny sposób, np.: *Nie zgadzam się na takie traktowanie. Przeszłam. Nie będę więcej rozmawiać, jeżeli wciąż będziesz używać tego sformułowania. To mnie nie śmieszy. Z premedytacją używam prostych zdań, żeby zilustrować poziom trudności (np. przeżywane emocje, trudności w stawianiu granic, nieumiejętność stosowania asertywnego języka), który musi towarzyszyć osobom, skoro mają kłopot/opór w przywołaniu tak prostych zdań w języku, którym posługują się na co dzień.*

## Tożsamość

Na wyzwania związane z tożsamością możemy spojrzeć z dwóch perspektyw: przeżywania Ja-społecznego i Ja-indywidualnego. Podczas ćwiczenia reagowania mamy przypomnieć sobie sytuację, w której byliśmy\_byliśmy dyskryminowani\_dyskryminowani i nie zareagowaliśmy\_zareagowaliśmy bądź też byliśmy\_byliśmy świadkiniami\_świadkami dyskryminacji i nie podjęliśmy\_podjęliśmy interwencji. A zatem, w skrócie, przypominamy sobie i opowiadamy grupie, a następnie mierzymy się z sytuacją, w której czujemy, że odniosłyśmy\_odnieśliśmy porażkę (nie zareagowałam\_m, chociaż czułam\_m dyskomfort, ważne dla mnie wartości zostały naruszone) i w której 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 przypomnienie 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 komplikuje się jeszcze bardziej, 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 wyższy. Nierzadko mam poczucie, że osoby uczestniczące chcą w jednym komunikacie sformułować całe poczucie niesprawiedliwości i niezrozumienia, którego doświadczają od bliskich osób, co może nas przenieść 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 to być materia; a także, jak wiele nieujawnionych i często nieuświadomionych potrzeb może być wówczas kierowanych do osoby prowadzącej, która w swojej roli powinna odpowiedzieć przynajmniej na część z nich. Naszym celem jest tworzenie sytuacji edukacyjnych, warto się więc 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 trudności emocjonalnych osób uczestniczących (wyżej opisywanych).

### Struktura ćwiczenia i metodologia

1. **Metoda.** Już sama metoda stosowana w uczeniu reagowania rodzi wiele wyzwań, nie tylko z perspektywy osób uczestniczących, ale także 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 jest ostatnią częścią. Zostaje na nią zwykle niewiele czasu, a jednocześnie, jest to zazwyczaj jedyny moment, w którym planujemy realizację celów umiejętnościowych. To oczywiście wynika z programu warsztatu. Warto jednak pamiętać, że jeżeli wyznaczamy cele umiejętnościowe, planujemy też odpowiedni czas na ich osiągnięcie. Ważny będzie również 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 osoba prowadząca zwraca głównie uwagę na warstwę merytoryczną, antydyskryminacyjną doświadczenia i nie uwzględnia emocji, które się pojawiają, co prowadzi do oporu. Może być też odwrotnie – osoby ćwiczą reagowanie według własnego uznania, pomysłów, bez komentarza merytorycznego ze strony 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, trudno mówić o metodologii reagowania na dyskryminację. Brak gotowych struktur – oprócz samego przekazu: „warto reagować” – utrudnia prowadzenie omówienia, zwłaszcza początkującym osobą prowadzącym.
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”<sup>193</sup> i uniemożliwia uczenie.

## Grupa i osoby uczestniczące

1. **Obszar reagowania.** Scenki przygotowane przez osoby uczestniczące często 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 odczuwane wówczas emocje i utrudnia uczenie. To może mieć charakter wzmacniający, 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 powoduje, że często są trudniejsze niż w rzeczywistości. W efekcie budzi to opór osób uczestniczących, bo z jednej strony sytuacje są zbyt trudne, z drugiej niełatwo 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, w rezultacie zazwyczaj dopiero na forum okazuje się, w jakim stopniu grupa zrozumiała instrukcję. Czasami grupa zatrzymuje się (nieświadomie bądź celowo, unika prezentacji, która jest zbyt trudna) jedynie na odegraniu scenki, 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”. Zdecydowanie nie realizują postulatów nieprzemocowej komunikacji i postawy dialogu, są rywalizacyjne, czasami agresywne. 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.

<sup>193</sup> Odnoszę 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*, „Psychoterapia” 3 (142) 2007, s. 5-14.

## 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 wzmocnienie 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 umiejętnościom reagowania możemy poświęcić sporo czasu. Na pewno nie uda się tego schematu zrealizować w ciągu jednej godziny, a zatem jest to wersja dla tych, którzy w trakcie swojego warsztatu chcą się skupić na reagowaniu. Ta struktura mogłaby z powodzeniem stanowić program całonocnego warsztatu, pod warunkiem uszczegółowienia poszczególnych elementów ćwiczenia umiejętności.

### Uczenie reagowania – najważniejsze rekomendacje

- **Buduj na zasobach** – jeżeli jako wprowadzenie do modułu reagowania na dyskryminację prowadzisz ćwiczenie „Cztery pozycje”<sup>194</sup>, w którym osoby uczestniczące identyfikują własne doświadczenia dyskryminacji, skup się najpierw na tych sytuacjach, w których one zareagowały. Dopytuj, z jakich zasobów wówczas skorzystały, dzięki czemu udało im się reagować, co było siłą, zasobem w tamtej sytuacji. Identyfikacja własnych zasobów powinna być bardziej motywująca (do działania) niż jedynie deklaratywna odpowiedź na pytanie, dlaczego warto reagować.
- **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 z grupy.
- **Zadbaj o czas** – zarówno o czas potrzebny do przeprowadzenia całego modułu, jak i przygotowania scenek oraz reagowania. Nawet zawodowi aktorzy nie występują od razu na scenie. Daj OU czas na przygotowanie i przemyślenie reakcji.
- **Prezentuj wiedzę** – oprócz samego przekazu, że warto reagować, daj 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.
- **Uwzględniaj 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 – 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.

---

<sup>194</sup> Izabela Podsiadło-Dacewicz (red.), *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 92.

### O czym warto pamiętać?

- Wprowadzenie trenerskie jest bardzo ważnym krokiem. 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 sytuacje, w których osoba czuła się dyskryminowana bądź obserwowała sytuację dyskryminacji i zdecydowała się zareagować lub nie. Jednym z takich ćwiczeń jest wymienianie wcześniej doświadczenie „4 pozycje”.
- Omów najpierw sytuacje, w których osoby uczestniczące zdecydowały się zareagować. Zapytaj o dwie rzeczy: (a) co sprawiło, że zdecydowały się na reakcję?, (b) z jakich 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.
- Ten etap zakończ ustaleniem, które z sytuacji osób uczestniczących będą dalej opracowywane i odgrywane, w dalszym etapie.

### 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 ważny jest nie tyle 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 i pomóż nazwać, jaki rodzaj uprzedzeń „zagrał” w danej sytuacji. Jeżeli wybrana przez grupę nie jest sytuacją dyskryminacji, poproś o kolejną propozycję. 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 potrzebuję oraz co chcę osiągnąć. Czy chcę po prostu przerwać sytuację i postawić granicę, czy chcę zainterweniować, ale jednocześnie bardzo zależy mi na relacji z daną osobą, czy też chcę zainterweniować edukacyjnie i pokazać, jakie wartości i zasady są tamane w konkretnej sytuacji. 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 tych potrzeb wyprowadzam trzy rodzaje celów interwencji: 1. Przerwanie sytuacji, 2. Postawienie granicy w relacji, 3. Edukacja i prezentacja perspektywy równościowej.
- Wspólnie z grupą wypracuj lub zaprezentuj różne sposoby reagowania z perspektywy każdego z celów. Ważne jest, żeby na liście możliwych reakcji znalazły się zarówno działania bezpośrednie 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 do zaprezentowania technik informacji zwrotnej, takich jak Komunikat Ja czy FUKO, ale także dobrych praktyk, jak listy interwencyjne.

- Na zakończenie tej części podsumuj różne sposoby reagowania z perspektywy osobistej gotowości. Niektóre z wypracowanych narzędzi reagowania zakładają większą gotowość i 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 okoliczności, jaką jest sytuacja dyskryminacji z różnych poziomów i perspektyw, na co zwykle nie ma czasu w momencie zdarzenia.
- Najważniejsze dla mnie jest 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 tego, ile mamy na niego czasu. Albo grupy przygotowują reakcje z perspektywy trzech celów do wybranych przez siebie wcześniej sytuacji, albo najpierw przygotowują reakcje na przygotowane przez ciebie sytuacje, a dopiero w dalszej części każda osoba lub mała grupa, przygotowując scenkę, będzie analizować sytuacje własne.
- W przypadku wariantu drugiego – rozdaj przygotowane w formie pisemnej sytuacje dyskryminacji. Zapisz również instrukcję, co jest do zrobienia i w jaki sposób. Przykład: Zastanówcie się w grupach nad następującymi zagadnieniami: 1. Dlaczego dana sytuacja to sytuacja dyskryminacji? 2. Jakie macie w tej sytuacji 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 bezpośrednio – 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 uczenie się zachodzi jednocześnie na dwóch poziomach. Osoby uczestniczące poznają nowe narzędzia typu FUKO czy komunikat JA, a dodatkowo omawiają swoje osobiste doświadczenia – co często uruchamia trudne emocje z przeszłości (co utrudnia, a w niektórych sytuacjach uniemożliwia uczenie się). Wariant drugi wydłuża procedurę, ale jest bardziej edukacyjny – mogą uczyć się nowych technik w bezpiecznej sytuacji, a następnie już przećwiczone narzędzie sprawdzić w sytuacji emocjonalnie mi bliskiej.
- 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, a nie tylko bezpośrednie komunikaty, możemy stworzyć katalog działań o różnego rodzaju 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. odnoszenie się w wypowiedziach dyskryminacyjnych do Holocaustu, molestowania itp.), tym większa potrzeba odstuchania emocji po zapoznaniu się ze scenkami, przed rozpoczęciem analizy i przygotowywaniem reakcji. Zbyt wysoki poziom emocji utrudnia pracę w małej grupie, a 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 większe kategorie możemy zobaczyć. Tutaj jest przestrzeń na informację zwrotną od osoby prowadzącej, zwłaszcza jeżeli proponowane rozwiązania są głównie konfrontacyjne.
- 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. każda grupa kolejno opowiada historie i propozycje reagowania, w tym czasie pozostałe grupy słuchają i nie oceniają rozwiązań, itp.
- Podczas odstuchiwania spisuj rozwiązania na plakacie 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

- Zaproś 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 wniósła 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 reakcje 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 odstuchać 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. Przygotowane treści mogą wówczas zaprezentować na forum.
- Bardzo ważne jest konsekwentne pilnowanie przyjętej procedury omawiania, żeby budować poczucie bezpieczeństwa.
- W komentarzach trenerskich odnosz się do wcześniej podanej wiedzy, w ten sposób utrwalasz rozumienie i zastosowanie nowej wiedzy.

# 3.2 Konstruowanie programu warsztatowego

Katarzyna Sekutowicz

*Każde działanie poprzedza myśl.*

RALPH WALDO EMERSON

Zgodnie z zasadami uczenia dorosłych dobry warsztat to taki, który przede wszystkim pozwala na nabycie kompetencji, które mogą być zastosowane w praktyce i są użyteczne. Aby tak się stało, przygotowywany warsztat powinien być dobrany adekwatnie do grupy, do której jest skierowany, i do jej obecnych potrzeb.

## Konstruowanie programu warsztatowego można zawrzeć w pięciu krokach:

1. Dlaczego dany warsztat powinien być przeprowadzony?
2. Po co ma być przeprowadzony?
3. Co ma być na nim przekazane?
4. Jak ma to zostać przekazane?
5. Czego potrzebujesz, aby zrealizować program?

## Krok pierwszy – dlaczego?

Aby odpowiedzieć na pytanie: *dlaczego dany warsztat powinien być przeprowadzony?*, potrzebujesz określić dwie rzeczy: kim są osoby, dla których przygotowywany jest warsztat, i jakie mają one potrzeby edukacyjne związane z zagadnieniem, wokół którego planujesz warsztat.

W praktyce trenerskiej można spotkać dwie strategie szkoleniowe:

- **formułę spotkań otwartych** – w których program warsztatu jest upubliczniany i jest podstawą w procesie rekrutacji, osoby podejmują decyzję o zgłoszeniu się na warsztat po zapoznaniu się z programem i zweryfikowaniu, w jakim stopniu odpowiada on na ich oczekiwania;
- **formułę spotkań zamkniętych** – w których instytucja zgłasza potrzebę przeprowadzenia warsztatu z określonego tematu dla znanej sobie grupy osób (pracowników/pracowniczek, współpracowników, grup, którymi się zajmuje, itp.). Od początku pracy nad programem wiadome jest, kto będzie uczestniczył w warsztacie.

W zależności od wybranej strategii prace nad programem w początkowej fazie będą różne. W szkoleniach otwartych, których program musi zostać przygotowany, zanim będzie wiadomo, kto zasiądzie na sali, zastanawiając się, kim będą osoby uczestniczące w zajęciach, określ (i podaj w ofercie) pożądany



profil osoby uczestniczącej. Kluczowe pytania, które powinny zostać postawione przy wybraniu tej strategii w pierwszej fazie pracy nad programem, to:

- kim mają być osoby uczestniczące – czy są jakieś ważne dla danego zagadnienia kryteria, które powinny spełniać te osoby, np. zawód, rola społeczna, płeć, status społeczny, pochodzenie etniczne itp.?
- czy, a jeśli tak, to jakie kompetencje są potrzebne, aby móc wziąć udział w tych zajęciach, np. doświadczenie, posiadanie konkretnych umiejętności lub wiedzy, staż pracy, wykształcenie? Na przykład w warsztatach z planowania równościowych projektów mogą brać udział osoby, które mają doświadczenie w planowaniu i realizacji projektów.

W spotkaniach zamkniętych skierowanych do konkretnej grupy osób, do których możemy dotrzeć przed rozpoczęciem pracy nad warsztatem, warto przeanalizować ich profil, określając przede wszystkim:

- wiek osób, które będą brały udział w szkoleniu,
- wykształcenie,
- płeć,
- stosunek do przedmiotu szkolenia,
- charakter uczestnictwa (dobrowolny czy przymusowy),
- wzajemne relacje osób uczestniczących (czy i jakie są między nimi zależności),
- doświadczenie szkoleniowe w danym zakresie.

Kiedy odpowiesz na pytanie, kto powinien być/będzie uczestnikiem\_uczestniczką danego szkolenia, przeanalizuj sytuację wyjściową warsztatu.

## Źródło zmiany

---

Źródło zmiany to jeden z głównych czynników warunkujących dalszą pracę nad programem szkoleniowym. W procesie edukacyjnym ważne jest, czy źródło zmiany jest wewnętrzne czy zewnętrzne.

- Wewnętrzne źródło zmiany występuje wówczas, gdy chęć zmiany pochodzi z inicjatywy osoby/instytucji, która funkcjonując w danym środowisku/grupie, chce zmienić istniejącą sytuację i w związku z tym postanawia nabyć kompetencje, które są według niej potrzebne do wprowadzenia zmiany. Potrzeba zmiany sytuacji może być spowodowana:
  - pojawiającymi się trudnościami, problemami,
  - przewidywaną zmianą sytuacji, nowymi okolicznościami i dostrzeganiem wyzwań związanych z tą zmianą.
- Zewnętrzne źródło zmiany występuje wówczas, gdy chęć zmiany pochodzi spoza środowiska/grupy, w której ma ona zajść. Stosunek danej grupy do zmiany może być przyjazny, oporujący lub nieznan dla osoby inicjującej zmiany.

Ustalenie źródła zmiany daje nam dwie informacje:

- Poznajemy możliwy stopień motywacji do udziału w warsztacie (w przypadku zewnętrznego źródła zmiany należy założyć, że stopień motywacji będzie niższy, co dla osoby prowadzącej powinno być sygnałem, że budowanie motywacji w pierwszej fazie procesu edukacyjnego będzie miało duże znaczenie).
- Wiemy, z kim trzeba porozmawiać podczas badania potrzeb.

W przypadku szkolenia otwartego, planowanego z inicjatywy trenera\_trenerki, to OP staje się jedną z osób, której refleksje/opinie w tym temacie są istotne.

## Analiza potrzeb

Kolejnym elementem przy badaniu sytuacji wyjściowej warsztatu jest analiza potrzeb, czyli odpowiedź na pytanie – dlaczego osoby uczestniczące będą brały udział w szkoleniu z danego zagadnienia (warsztat zamknięty) lub powinny wziąć w nim udział (warsztat otwarty).

### Analiza potrzeb szkoleniowych polega na zbadaniu:

- Jak jest obecnie?
- Jak być powinno?
- Co się musi zdarzyć, aby było tak, jak być powinno?
- Jakie zasoby, kompetencje są potrzebne, aby zdarzyło się to, co powinno się zdarzyć?

W wypadku warsztatów zamkniętych głównym źródłem informacji są dla nas przyszli uczestnicy i przyszłe uczestniczki warsztatu, osoby z nimi współpracujące, przedstawiciele\_przedstawicielki środowisk, w których działają, przedstawiciele\_przedstawicielki instytucji zamawiającej<sup>195</sup>.

W przypadku szkoleń otwartych głównym źródłem informacji są dla nas przedstawiciele\_przedstawicielki grup, z których osoby będą się zgłaszały na szkolenie, eksperci\_ekspertki w danej dziedzinie lub wcześniejsze doświadczenia z pracy w danych grupach.

### Przykładowe pytania do zamawiającego (przy warsztacie zamkniętym):

- Jakie są powody (motywacja) zamówienia warsztatu?
- Co ma się zmienić?
- Na jaką potrzebę, na jaki problem ma odpowiedzieć warsztat?
- Czego powinny nauczyć się osoby uczestniczące w warsztacie?
- Czy i jakie są specyficzne obszary, które powinny być omawiane (np. gdy przygotowujemy warsztat dla konkretnej instytucji: ogólnie środowisko pracy, relacje między osobami pracującymi w zespołach, proces rekrutacji, struktura awansów)?
- Czy są, a jeśli tak, to jakie, zdefiniowane główne przesłanki dyskryminacyjne, które mają być brane pod uwagę?
- Czy i jakie zachowania dyskryminacyjne występują w danym środowisku? Jaki jest wobec nich stosunek, jakie reakcje?
- W jaki sposób OU będą w przyszłości mogły wykorzystywać nabyte umiejętności i wiedzę?

### Przykładowe pytania do przyszłych uczestników i uczestniczek (przy warsztacie zamkniętym):

- Na czym polega ich praca/działalność?
- Jak „wykonują”, stosują to, co jest przedmiotem warsztatu?
- Jakie mają przekonania na temat danego zagadnienia?
- Jaki jest poziom umiejętności i wiedzy ludzi z danej dziedziny?
- Jakie mają doświadczenia w tym zakresie, np. kontakt z przedstawicielami\_przedstawicielkami grup innej narodowości?
- Jakie mają sukcesy w tej dziedzinie?
- Jakie mają trudności w pracy?

### Przykładowe pytania do ekspertów i ekspertek z danej dziedziny (przy warsztacie otwartym):

- Jakie są skuteczne modele działania w danej dziedzinie?
- Jakie są kluczowe kompetencje pozwalające na wdrażanie tych modeli?
- Które z tych kompetencji sprawiają największą trudność?
- Co jest słabością tych modeli?

<sup>195</sup> Jeśli organizacja, w której pracuje trener, trenerka, chce realizować szkolenia dla konkretnej grupy ludzi, z którymi współpracuje, np. dla jakiegoś partnerstwa, to ludzie z tej organizacji, w tym trener/trenerka są przedstawicielami instytucji zamawiającej.

- Jaki system wsparcia funkcjonuje na rynku, np. szkolenia, doradztwo, publikacje?
- Jakie są trendy rozwojowe w danej dziedzinie?

**Przykładowe pytania do przedstawicieli/przedstawicierek grup, do których skierowany jest warsztat (przy warsztacie otwartym):**

- Na czym polega praca na danym stanowisku lub w danym typie instytucji/organizacji/w danym środowisku?
- Jaki poziom umiejętności i wiedzy jest potrzebny do skutecznej pracy?
- Jakie są mocne i słabe strony pracy w tym obszarze, na danym stanowisku, w danym środowisku?
- Jakie pojawiają się trudności?
- Czy spotykają się z przejawami dyskryminacji i wykluczenia? Jeśli tak, to w jakich obszarach? I z jakich powodów?
- Jakie są ich własne reakcje na dyskryminację, nierówność, wykluczenie? Jakie reakcje przeważają w ich środowisku pracy?

**Ten etap pozwala na określenie, do jakiej zmiany dążymy poprzez warsztat. Jaki ma być jego efekt końcowy? Jak ma się przełożyć na rzeczywistość osób uczestniczących? To pozwala nam sformułować cel ogólny, długofalowy szkolenia.**

Podczas analizy potrzeb warto pamiętać, aby analizować zarówno poziom wiedzy, jak i umiejętności oraz świadomości postaw, przekonań, zachowań.

Możliwe metody analizy potrzeb szkoleniowych to:

- Metody ilościowe, m.in.:
  - badanie ankietowe (ankieta pocztowa, e-mailowa),
  - testy wiedzy.
- Metody jakościowe, m.in.:
  - wywiad indywidualny,
  - wywiad grupowy,
  - testy psychologiczne,
  - zadania grupowe.
- Analiza dokumentów.

## Diagnoza potrzeb

Jest to wynik analizy pozwalający doprecyzować obszar warsztatu.

Diagnoza potrzeb polega na zbadaniu:

1. jakie zasoby i kompetencje, potrzebne do przeprowadzenia zmiany, ludzie już posiadają,
2. jakich zasobów i kompetencji im brakuje,
3. które z brakujących kompetencji są możliwe do nabycia, wzmocnienia podczas planowanego warsztatu.

Efektem diagnozy jest określenie **luki kompetencyjnej oraz obszaru warsztatu**.

Osoby dorosłe mają cały zasób doświadczeń, z którymi wchodzi w daną sytuację edukacyjną. Metoda uczenia przez doświadczenie bazuje na konstruktywistycznej perspektywie ujmowania nauczania i uczenia się. Zakłada ona m.in., że podmiot uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę, nie przyswaja jej jako przekazanej przez osobę prowadzącą, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale *budowniczymi struktur własnej wiedzy*. Wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby ją odkryć. Nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń. Wiedza to także zdolność racjonalnego wykorzystywania informacji oraz uczucia i interpretacja znaczenia zdarzeń.

Środowisko uczenia się to m.in. wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się i relacje między uczącym się a przedmiotem poznawania (nastawienie).

W myśl tych założeń istotne jest zarówno to, co się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy. Uczenie się jest, według tej teorii, samodzielnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a informacjami docierającymi z zewnątrz. Uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs.

Nie zakładaj, że osoby, które będą brały udział w warsztatach, będą jak „białe karty”. To, na co warto położyć nacisk, to wykorzystanie już istniejącego potencjału oraz sprawienie, aby warsztat był dla osób uczestniczących wyzwaniem, czymś ciekawym, nowym, co rozszerzy ich doświadczenie.

Dlatego też ważne jest ustalenie, jaką wiedzą, umiejętnościami, przekonaniami dysponują osoby, które będą uczestniczyły w warsztacie.

**W zależności od czasu trwania warsztatu i własnych kompetencji należy dokonać zawężenia potrzebnych kompetencji do tych, które mogą być zdobyte na danym warsztacie.** Można też opracować cykl spotkań tak, aby objąć wszystkie potrzebne do wzmocnienia kompetencje.

Jak obecnie wygląda sytuacja w danym obszarze?	Jak powinna wyglądać?	Co musi się zdarzyć, aby tak wyglądała?	Jakie kompetencje (wiedza, umiejętności, przekonania są potrzebne)?	Co osoby już umieją?	Jakiej wiedzy, umiejętności, przekonań im brak?  Luka kompetencyjna	Co mogę im zaoferować?
--	-----------------------	---	---	----------------------	---	------------------------

Dzięki analizie i diagnozie potrzeb dokonane zostało określenie potrzeb edukacyjnych w powiązaniu z realną sytuacją osób uczestniczących w warsztacie. Zwiększyło się prawdopodobieństwo użyteczności warsztatu i zmiany obecnej sytuacji.

## Krok drugi – po co?

Drugim krokiem projektowania programu szkoleniowego jest odpowiedź na pytanie **PO CO**, czyli określenie celów warsztatu (ogólnego i szczegółowych). Etap ten wynika bezpośrednio ze zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych w sferze wiedzy, umiejętności oraz postaw i przekonań.

Cele edukacyjne:

- służą ukierunkowaniu i zmotywowaniu osób uczestniczących i prowadzących,
- umożliwiają właściwy dobór treści, metod i środków dydaktycznych,
- umożliwiają przeprowadzenie dokładnej i obiektywnej ewaluacji procesu edukacyjnego.

Ze względu na kryterium poznawcze cele edukacyjne można podzielić na zawarte<sup>196</sup>:

- w obszarze wiedzy (uczenie się kognitywne),
- w obszarze umiejętności (uczenie się behawioralne),
- w obszarze postaw (uczenie się afektywne).

Najbardziej rozpowszechniony w Polsce sposób formułowania celów edukacyjnych został opracowany przez Bolestawa Niemierkę<sup>197</sup>. Według taksonomii celów edukacyjnych Niemierki powinny one zawierać następujące elementy:

196 Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn and Bacon, Boston 1956.

197 Bolestaw Niemierko, *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa 1992.

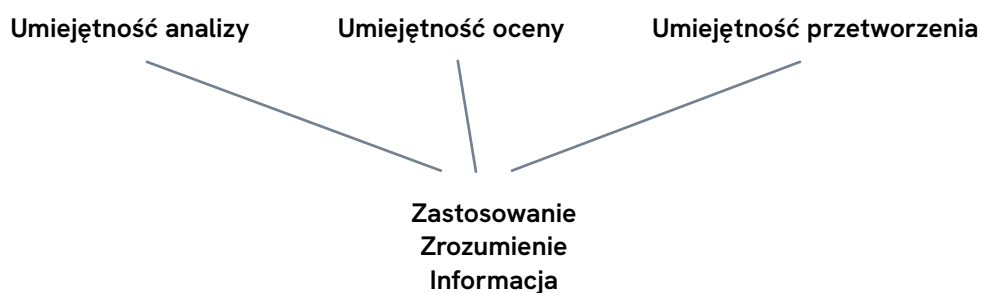
- działanie – jest opisem tego, co ma być wykonane i wyrażone za pomocą czasownika, w stronie czynnej (np. osoba uczestnicząca: nazwie..., rozpozna..., zastosuje..., naszkicuje..., obliczy..., skoczy...),
- treść – wyraża przedmiot, temat lub materiał, w stosunku do którego działanie ma być wykonane,
- warunek – jest opisem okoliczności, w jakich działanie ma mieć miejsce,
- kryterium – akceptowany poziom wykonania czynności (lub mniejszy próg) uznany za wystarczający.

Staraj się, aby kryteria były jednoznaczne i umożliwiały obiektywną ocenę wykonania działania.

**Przykładem celu zapisanego zgodnie z taksonomią Niemierki, jest cel sformułowany w następujący sposób:**

*W wyniku warsztatów osoba uczestnicząca będzie znata mechanizm dyskryminacji i będzie potrafiła zastosować go w odniesieniu do swojej rzeczywistości zawodowej.*

Taksonomia zakłada również hierarchię celów mówiącą, że osiągnięcie wyższych poziomów celów jest możliwe jedynie przy osiągnięciu niższych poziomów. Na najniższym poziomie ustawione są cele poznawcze z obszaru zapamiętania informacji, nieco wyżej cele poznawcze z obszaru zrozumienia informacji oraz cele z zakresu umiejętności.



W przypadku warsztatów antydyskryminacyjnych zastanów się nad adekwatnością taksonomii Niemierki. Kluczowe dylematy, które ujawniają się podczas formułowania celów, to:

1. **Z jakiej perspektywy powinien być sformułowany cel osoby prowadzącej (OP) czy osoby uczestniczącej (OU)** – w przypadku taksonomii celów Niemierki zmiana formułowana jest z punktu widzenia osoby prowadzącej. To trener\_trenerka określa zmianę, jaką chce osiągnąć dzięki zaplanowanemu programowi. To podejście nie jest spójne z teorią konstruktywizmu, mówiącą, że osoba dorosła uczy się sama i sama wyznacza sobie cele edukacyjne. Warto się zastanowić nad takim formułowaniem celów, które zostawiałyby przestrzeń dla osób uczestniczących do adoptowania ich do swoich potrzeb, np.:

**Nie** = OU będą znaty korzyści i bariery w kontakcie z osobą z innej kultury (sformułowanie z perspektywy OP).

**Tak** = Poznanie korzyści i barier w relacji z osobą z innej kultury (sformułowanie z perspektywy OU).

Jednak takie przeformułowanie celu sprawia, że przestaje on odnosić się do planowanej zmiany, a zaczyna do działania osoby prowadzącej.

2. **Granice zmiany** – warsztat jest jednym z narzędzi zmiany, jednak formułując cele, warto zastanowić się, do jakiego stopnia może on mieć realny wpływ na otaczającą nas rzeczywistość.

**Czy:** Przedstawiony zostanie model reagowania na przejawy dyskryminacji.

**Czy:** OU będą znaty sposoby reakcji na przejawy dyskryminacji.

**Czy:** OU będą umiały reagować.

**Czy:** OU będą reagowały na przejawy dyskryminacji.

Ostatni cel nie jest mierzalny bezpośrednio po zakończeniu warsztatu, ale dopiero po jakimś czasie od zakończenia zajęć. To wymaga dodatkowych czynności weryfikacyjnych i stawia przed osobą prowadzącą wyzwanie związane nie tylko z kształceniem umiejętności reagowania, ale również wzbudzenia/wzmocnienia motywacji do zastosowania nabytej wiedzy.

Dylemat ten jest związany z pytaniem czy cele edukacyjne mogą być sformułowane z perspektywy zastosowania, skoro weryfikacja zastosowania jest możliwa po zakończeniu warsztatu. Taksonomia celów Niemierki dopuszcza formułowanie celów edukacyjnych także na poziomie zastosowania. Warto pamiętać, że określenie celu zależy od całego procesu edukacyjnego. Trzeba mieć świadomość, że inne cele stawiamy na ośmiogodzinnym warsztacie, a inne na kilkumiesięcznym cyklu edukacyjnym, gdzie sformułowanie celów z poziomu zastosowania wydaje się możliwe.

## Krok trzeci – co?

Trzecim krokiem planowania programu szkoleniowego jest odpowiedź na pytanie **CO** (będzie przedmiotem warsztatu), czyli określenie treści warsztatowych.

Wychodząc od celów szczegółowych, łatwiej będzie dokonać selekcji potrzebnych informacji.

### Określając treści zastanów się:

- co osoby prowadzące **MUSZĄ** przekazać,
- co osoby prowadzące **POWINNY** przekazać,
- co osoby prowadzące **MOGĄ** przekazać.

Hierarchizacja treści pozwoli – w razie braku czasu lub konieczności dokonania modyfikacji programu podczas zajęć – na świadome, a nie przypadkowe rezygnowanie z treści i odrzucenie najmniej ważnych.

Pamiętaj, aby planując treści warsztatowe, przewidzieć także cykliczny element ewaluacji – każdy dzień powinien kończyć się podsumowaniem i czasem na refleksję.

Najprostsza i kompleksowa struktura warsztatu antydyskryminacyjnego zawiera w sobie następujące elementy<sup>198</sup>:

### Ramowa struktura warsztatu antydyskryminacyjnego

Cele	Treści
<b>Moduł O – Wprowadzenie</b>	
Wzajemne poznanie się, orientacja w grupie Wzrost poczucia bezpieczeństwa/zaufania Zakontraktowanie treści i metod pracy: cele, oczekiwania, program, zasady współpracy	Przedstawienie się OP i OU Prezentacja celów warsztatu Określenie oczekiwań/obaw Prezentacja programu Wypracowanie zasad współpracy
<b>Moduł I – TOŻSAMOŚĆ</b>	
Identyfikowanie własnej tożsamości Głębsze poznanie siebie (wzbudzanie refleksyjności) Zdobycie wiedzy dotyczącej roli tożsamości w życiu	Kim jestem/skąd pochodzę? Wymiary tożsamości Płynność/wielość tożsamości/ przynależność do różnych grup

<sup>198</sup> Tabela opracowana podczas zajęć pracowni genderowej Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego, 2. Edycja, 2010.



Cele	Treści
<b>Moduł II – POSTRZEGANIE SPOŁECZNE – stereotypy i uprzedzenia</b>	
Uzyskanie wiedzy na temat stereotypów i uprzedzeń, jako źródła dyskryminacji Identyfikowanie i demaskowanie stereotypów i uprzedzeń we własnym życiu i życiu społecznym Uświadomienie sobie ograniczeń wynikających z istnienia stereotypów i uprzedzeń	Czym jest stereotyp i uprzedzenie (definicja, cechy, funkcje) Identyfikacja własnych stereotypów i uprzedzeń Mechanizmy stereotypizacji, autostereotypizacji, zjawisko zagrożenia stereotypem Relacja między stereotypami i uprzedzeniami Piramida nienawiści
<b>Moduł III – DYSKRYMINACJA</b>	
Zdobyć wiedzy na temat mechanizmów, rodzajów, definicji dyskryminacji, skali zjawiska Nauczenie się rozpoznawania przejawów dyskryminacji	Doświadczenie mechanizmu dyskryminacji Zdefiniowanie pojęcia dyskryminacja Teoria: rodzaje dyskryminacji, źródła, przyczyny, mechanizmy
<b>Moduł IV – PRZECIWDZIAŁANIE DYSKRYMINACJI</b>	
Refleksja na temat własnej gotowości reagowania na dyskryminację Poznanie prawa i narzędzi reagowania Nauczenie się reagowania na dyskryminację	Ćwiczenie działania i reagowania (technika) Podstawy prawne Szukanie rozwiązań i strategii Dobre praktyki – przykłady Korzyści z reagowania i konsekwencje braku reakcji
<b>Moduł V – ZAKOŃCZENIE</b>	
Zakończenie pracy grupy Ewaluacja warsztatu/treningu/szkolenia.	Podsumowanie treści warsztatu Ewaluacja – rundka końcowa/ankiety itp.

## Krok czwarty – jak?

Kiedy już wiadomo, co będzie przekazywane w trakcie warsztatu, czas na zastanowienie się **JAK** (będzie to realizowane), czyli wybór metod.

### Metoda szkoleniowa<sup>199</sup>

to racjonalnie zaplanowana przez osobę prowadzącą forma organizacji etapów uczenia się. Metoda stwarza określoną sytuację i warunki, w których osoba ucząca się podąża w jasno wyznaczonym kierunku według wymaganych przez OP założeń, by osiągnąć zamierzony cel, jakim jest pewien zasób wiedzy i umiejętności. W obszarze określonej metody nauczania można stosować różne techniki.

Najważniejsze metody warsztatowe to:

- **Prezentacja** – oparta na przekazywaniu informacji przez osobę/y prezentującą/e;
- **Dyskusja** – oparta na wymianie opinii, doświadczeń, informacji pomiędzy osobami uczestniczącymi;
- **Analizowanie i rozwiązywanie problemów** – oparte na logicznej sekwencji przyczynowo-skutkowej;

<sup>199</sup> Marzanna Owczarz, *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005, s. 190.

- **Inscenizacja** – oparta na przedstawianiu jakiejś sytuacji przez jedną, kilka osób (w tym osobę prowadzącą) pozostałym osobom uczestniczącym;
- **Symulacja** – oparta na doświadczaniu i przeżywaniu przez wszystkie osoby uczestniczące jakiejś fikcyjnej (gra) lub rzeczywistej (symulacja realistyczna) sytuacji;
- **Wizualizacja** – oparta na technikach uaktywniających zmysł wzroku, np. rysowanie, film itp.;
- **Metafora** – oparta na kreowaniu świata fantastyki z wykorzystaniem realnych emocji czy odczuć;
- **Samorefleksja** – oparta na pracy jednoosobowej, czasem powiązanej z wykonaniem jakiegoś testu lub przyjrzeniu się sobie w sytuacji wykreowanej poprzez pytanie osoby prowadzącej;
- **Zajęcia outdoorowe** – oparte na aktywności poza salą szkoleniową, polegające na wykonaniu trudnych zadań, wymagających współpracy całej grupy;
- **Techniki relaksacyjne** – oparte na stymulowaniu ciała, np. praca z oddechem, ćwiczenia gimnastyczne.

## Wybór metod zależy od kilku czynników:

### Cel

- Czego chcę nauczyć?

### Czas

- Ile czasu trwa szkolenie i jaki czas można przeznaczyć na dany fragment szkolenia?

### Grupa

- Jaka jest liczebność grupy? Jaki jest profil grupy pod względem płci, wieku, przynależności etnicznej i religijnej, orientacji seksualnej, stopnia sprawności?
- Jakie doświadczenia edukacyjne ma za sobą ta grupa? Jaki jest dominujący styl uczenia się w tej grupie?
- W jakiej fazie procesu grupowego znajduje się grupa?

### Osoba prowadząca

- Jakie są kompetencje osoby prowadzącej?

### Metody

- Czy szkolenie zawiera różnorodne metody, odpowiadające na różne style uczenia i potrzeby edukacyjne?

### Zasoby

- Co jest potrzebne do zastosowania danej metody, jakim zapleczem technicznym dysponujemy?

W edukacji antydyskryminacyjnej warto pamiętać o kodach kulturowych poszczególnych grup, ponieważ mogą być one sprzeczne z zaproponowanymi przez nas założeniami metodologicznymi. Więcej informacji o metodach warsztatowych w kontekście zajęć antydyskryminacyjnych i różnic kulturowych znajduje się w rozdziale poświęconym metodom.

Mając już treści oraz metody warsztatowe, można zacząć układać je w kolejności, w jakiej chcemy przekazać dane treści oraz wyodrębnić zamknięte całości stanowiące moduły.

Opracowując układ warsztatu, odwołuj się do zasad uczenia się dorosłych i zastanów, co sprawi, że osoby będą czuły się bezpiecznie, będą zaangażowane, zmotywowane do pracy i zyskają poczucie, że to, czego się nauczą, będą mogły zastosować w codzienności, a także że mają wpływ na swój proces uczenia się. Aby to osiągnąć, kieruj się zaprezentowaną poniżej strukturą programu szkoleniowego. Typowa konstrukcja programu szkoleniowego to wstęp, rozwinięcie, zakończenie.

## Struktura „Wstępu”

Celem wstępu jest przede wszystkim zbudowanie poczucia bezpieczeństwa oraz zaangażowania i motywacji do zajęć. Więcej informacji na temat tego etapu warsztatu znajdziesz w rozdziale poświęconym roli kontraktu w prowadzeniu warsztatów.

## Struktura „Rozwinięcia”

Mając już wybrane treści i metody, uporządkuj je w logiczną całość. Budując poczucie bezpieczeństwa, zaczynaj od treści prostych, które są znane osobom uczestniczącym i stopniowo zwiększaj stopień trudności, wprowadzając nowe, nieznanne treści.

## Struktura „Zakończenia”

Celem zakończenia jest utrwalenie przekazywanych informacji i ćwiczonych kompetencji, uporządkowanie ich, zmotywowanie OU do ich stosowania oraz zamknięcia relacji, które nawiązały się w grupie.

Aby wesprzeć ten proces:

- przypomnij to, co zostało omówione i przećwiczone podczas zajęć,
- zaproś do refleksji nad wykorzystaniem doświadczeń warsztatu w codziennej praktyce (zamknięcie całościowe cyklu Kolba),
- zbierz końcowe informacje zwrotne, które pomogą w ewaluacji warsztatu. (Więcej na ten temat w rozdziale poświęconym ewaluacji).

**Model uczenia przez doświadczenie (Model Kolba)** opiera się na uczeniu indukcyjnym – od szczegółu do ogółu; od jednostkowego doświadczenia do teorii. Przygotowując program szkolenia, staraj się tak układać poszczególne moduły, aby zaczynały się od doświadczenia/ćwiczenia, a nie od teorii.

Sekwencja działań warsztatowych powinna przypominać spiralę, a nie linię prostą. Powracaj do wprowadzonych już treści i umiejętności, odnoś je do struktury całego warsztatu.

Ważne, aby pokazywać związki (w slangu trenerskim związki te nazywane są „kolankami” albo „kotwiczeniem”) pomiędzy następującymi po sobie treściami i ćwiczeniami.

Aby wzmocnić przekaz i utrwalić zagadnienia, zaplanuj kilka (co najmniej dwa) ćwiczeń wprowadzających do konkretnej umiejętności oraz utrwalające nabywaną umiejętność.

## Krok piąty – czego potrzebujesz?

Ostatnim krokiem w planowaniu programu warsztatowego jest opracowanie szczegółowego **konspektu zajęć**, uwzględniającego, oprócz celów, treści i metod, także rozkład całego materiału w czasie oraz potrzebne treści. Opracowując konspekt, weź pod uwagę takie czynniki jak:

- czas (np. ile czasu zajmują poszczególne części ćwiczenia – pamiętaj, że ćwiczenie to nie tylko wykonanie zadania, ale także czas na jego omówienie; w jakich godzinach będzie realizowany konkretny moduł warsztatowy);
- materiały szkoleniowe (jakie materiały są do rozdania, co będzie potrzebne do ćwiczeń);
- sala warsztatowa i jej wyposażenie (wielkość, kształt, oświetlenie, meble, sprzęt, dostępność, oznakowanie i dostępność dla osób z ograniczonymi możliwościami ruchowymi, słabowidzących, obcojęzycznych);
- otoczenie sali warsztatowej (np. jak daleko oddalone jest od sali miejsce posiłków i ile czasu zajmuje przemieszczanie się z jednego miejsca do drugiego, dostęp do toalet dla osób o różnych potrzebach itp.).

## Przed warsztatem

Zanim zaczniesz realizować program warsztatowy, spójrz na niego jeszcze raz i zastanów się:

- jaki jest poziom twoich kompetencji związanych z warsztatem. W jakim stopniu czujesz się przygotowany\_ merytorycznie, na ile znane ci są ćwiczenia zaplanowane w programie szkolenia i jakie jest twoje doświadczenie w ich stosowaniu?
- czy program nie jest przetadowany. Początkujące osoby prowadzące mają tendencję do planowania zbyt dużej ilości treści.
- czy program nie jest zbyt trudny dla osób uczestniczących. Zmiana następuje, gdy jest zachowana optymalna różnica, a więc kiedy program nie jest zbyt łatwy (wtedy nie jest angażujący, tylko nudny) ani zbyt trudny (wówczas porażka przy radzeniu sobie z zadaniami i brak zrozumienia przerabianych treści stają się demotywuujące i prowadzą do wyłączenia się z procesu edukacyjnego).

## Podsumowanie

### Konstruowanie programu warsztatowego

- Konstruowanie programu to proces składający się z pięciu kroków – szukania odpowiedzi na pytania:
  1. Dlaczego?
  2. Po co?
  3. Co?
  4. Jak?
  5. Czego potrzebujesz?
- W pierwszym kroku najważniejsze jest, aby odróżnić potrzeby od oczekiwań. Potrzeby to coś, bez czego trudno się obejść, wartości dostarczane przez dany warsztat<sup>200</sup>. Oczekiwania to przypuszczenia, nadzieje, pragnienia. Przychodząc na warsztaty, ludzie dzielą się swoimi oczekiwaniami. Osoba prowadząca powinna dostrzec, czego naprawdę potrzebują.
- W drugim kroku pamiętaj, żeby formułować cele edukacyjne w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i przekonań. Określając cele, zastanów się, co będzie realne do osiągnięcia w zaplanowanym czasie.
- Trzeci krok polega na doborze treści. Pamiętaj, że ludzie dorośli nie uczą się poprzez zapamiętywanie informacji, ale poprzez rekonstruowanie swojej wiedzy w oparciu o nowe informacje. Na to potrzeba czasu. Nie przetaduj programu treściami.
- Czwarty krok to wybór metod. Stosuj różnorodne metody odnoszące się do różnych stylów uczenia się.
- Piąty krok to określanie potrzebnych zasobów. Ułożenie harmonogramu warsztatu jest bardzo ważnym elementem planowania. Daje on poczucie bezpieczeństwa, zarówno osobom uczestniczącym, jak i prowadzącym. Pamiętaj jednak, że program szkolenia jest narzędziem dynamicznym i podczas realizacji powinien podlegać korektom uwzględniającym specyfikę konkretnej grupy.
- Konstruując program edukacyjny pamiętaj przede wszystkim o tym, że jest to narzędzie do osiągnięcia celu, a nie cel sam w sobie.

200 *Słownik języka polskiego, PWN, Warszawa 2002, t. II, s. 420 i 820.*

# 3.3 Metody warsztatowe w kontekście antydyskryminacji i różnorodności

Dominika Cieślikowska

*Mamy dwie możliwości:  
albo podjąć jakiegokolwiek, choćby ograniczone działanie,  
albo czekać, aż uprzedzenia i dyskryminacja jakimś  
cudem same znikną z życia społecznego.*

HENRI TAJFEL

W ten sposób do podjęcia działań antydyskryminacyjnych i motywowania jednostek do zmiany zachowań teoretyk, badacz procesów międzygrupowych. Osoby prowadzące warsztaty antydyskryminacyjne nie czekają, ale podejmują działania. Obierają cel, budują program i selekcjonują metody. Bardzo ważne, by dobór tych ostatnich nie był przypadkowy ani motywowany jedynie atrakcyjną formą, dobrą zabawą, gwarancją silnych przeżyć czy rutyną trenerską, ale by jak najbardziej przybliżał do założonego celu edukacyjnego. Metoda pracy, jako konkretne ćwiczenie czy doświadczenie, jest jedynie sposobem realizacji założeń. Powinna być każdorazowo dobierana refleksyjnie i adekwatnie do:

- celu warsztatu/modułu/danego doświadczenia;
- potrzeb i możliwości grupy docelowej;
- kompetencji trenerskich;
- warunków czasowych, technicznych, organizacyjnych.

Wiele podręczników trenerskich – nie tylko odnoszących się do przeciwdziałania dyskryminacji, ale także ogólnych<sup>201</sup> – proponuje konkretne scenariusze ćwiczeń i opisuje różne rodzaje metod (ćwiczenia indywidualne i grupowe), tłumacząc, czym jest m.in. studium przypadku, odgrywanie ról, gry symulacyjne i inne. W tym podręczniku rezygnujemy z przedstawiania typów form edukacyjnych i konkretnych metod pracy, zapraszając do zapoznania się z nimi w innych publikacjach, jak chociażby poświęconych pracy w szeroko rozumianym kontekście antydyskryminacyjnym<sup>202</sup>. Przygotowując metodyczne portfolio, warto sięgnąć po inspiracje z publikacji, które udostępniają bogate zbiory ćwiczeń odnoszących się do postrzegania siebie (tożsamości) i postrzegania innych (stereotypów i uprzedzeń, dyskryminacji i jej przeciwdziałania). Internet może stać się nieograniczonym źródłem inspiracji i przykładowych metod.

201 Np. Mel Silberman, Carol Auerbach, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Wolters Kluwer, Oficyna ekonomiczna, Kraków 2006 oraz Marzanna Owczarz, *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa, 2005 i inne.

202 *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 23-32; *Kompas. Edukacja o prawach człowieka*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży Szansa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 52-56; *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Stowarzyszenie Lambda Warszawa 2005 (cały podręcznik ustrukturyzowany jest według poszczególnych typów metod); *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy 4*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Rada Europy, Komisja Europejska, Strasburg 2000, s. 39-88; *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008, s. 11-13.

Budując program, który ma realizować zakładane cele, a następnie dobierając adekwatne metody, warto zastanowić się, czy i na ile konkretny cel, program, a także ćwiczenie, technika, doświadczenie, wpisują się w ważne dla oddziaływań antydyskryminacyjnych wymiary, takie jak:

## 1. Oddziaływanie ogólne czy tematyczne:

- **Ogólne metody antydyskryminacyjne** – przekazują wiedzę i uwrażliwiają na mechanizmy międzygrupowe, pokazują zróżnicowanie społeczne, opisują relacje mniejszość – większość, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminację z powodu różnych przestanków, bez uszczegóławiania sytuacji wybranej grupy społecznej lub mechanizmów charakterystycznych dla danego typu dyskryminacji.
- **Tematyczne metody antydyskryminacyjne** – skupiają się na konkretnej grupie społecznej i/lub specyficznej przestanki dyskryminacyjnej, pokazując charakterystykę sytuacji, problemy, wyzwania, ruchy emancypacyjne, skupione wokół płci, mniejszości etnicznych/religijnych, osób z niepełnosprawnościami, osób o tożsamości homoseksualnej i innych).

Warsztat może być od początku do końca zbudowany jedynie z metod ogólnych czy tematycznych. Może też zaczynać się od komponentu ogólnego, który służy jako fundament do dalszych działań i przekazywania coraz to bardziej specyficznych elementów. Zależnie od decyzji OP siła akcentowania przykładów trenerskich, odwołań, danych liczbowych i analiz jakościowych może być bardziej ogólnej natury, zbalansowana pomiędzy różnymi grupami i zagadnieniami, lub specyficzna dla danej przestanki.

## 2. Oddziaływanie na wiedzę, świadomość, umiejętności:

- **Metody pracy na poziomie świadomości** mają kształtować otwartość na osoby z różnych grup społecznych i uświadamiać wielość perspektyw, wartości i norm zachowań, różnych od tych, które są charakterystyczne dla jednostki lub własnej grupy. W trakcie ćwiczeń świadomościowych OU mają okazję do refleksji nad sobą i swoim miejscem w szerszym systemie społecznym, w którym działają mechanizmy mniejszość – większość, władza i uprzywilejowanie oraz podporządkowanie grup. Zachęcanie do odkrywania i ciekawości poznawczej pozwala pracować nad uproszczonym obrazem świata, jaki kreują stereotypy i etnocentryzm.
- **Metody dostarczające wiedzy**, faktów, definicji, teorii, danych o szeroko rozumianej różnorodności lub konkretnej grupie/grupach. Wiedza pomaga zrozumieć zależności społeczne i służy budowaniu nowych perspektyw do interpretowania sytuacji związanych z dyskryminacją. Zastępuje stereotypową wizję świata, ukazując kompleksowość, a czasem wyzwania spotkań międzygrupowych. Wiedza może być dostarczana zarówno w trakcie ćwiczeń świadomościowych, jak i w ich następstwie.
- **Metody rozwijające kompetencje** rozpoznawania dyskryminacji i dające możliwości przećwiczenia umiejętności adekwatnego przeciwdziałania lub reagowania na stereotypowe poglądy, mikronierówności, wykluczenie, dyskryminację. Pozwalają ćwiczyć zachowania właściwe dla konkretnej sytuacji osobistej, zawodowej, społecznej (sposoby zachowania w miejscach prywatnych lub publicznych, w relacji z osobami bliskimi lub nieznanymi, sposoby komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ale też umiejętność wychodzenia poza własną perspektywę, stereotypy i uprzedzenia, dalszego poszukiwania informacji o sobie i grupach innych niż własna, radzenia sobie z dwuznacznościami).

Dobierając metody, warto sprawdzić, na ile przyczynią się one do wprowadzania zmian we wszystkich trzech elementach procesu, a na ile skoncentrują się na jednym z nich. Na początku warsztatu doświadczenia służą zazwyczaj pracy nad świadomością i/lub uzupełnianiem, porządkowaniem, zdobywaniem wiedzy. W dalszym etapie przyczyniają się do ćwiczenia umiejętności.

Różnorodność metod i ich oddziaływanie na wymienione aspekty jest istotna również z punktu widzenia indywidualnych różnic między OU, która wyraża się w różnych stylach uczenia się. Każdy człowiek ma swój unikatowy sposób, w którym uczy się najlepiej. Według Davida Kolba w procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności: odczuwanie, obserwację, myślenie i działanie. Indywidualny styl uczenia to kombinacja tych czterech aktywności. Warto zapewniać różnorodność w doborze metod, zwiększając tym samym skuteczność uczenia wszystkich OU.



### 3. Koncentracja na podobieństwach lub różnicach międzygrupowych (między grupą większością i mniejszością; obcą i własną):

- **Metody skupione na pokazywaniu podobieństw międzygrupowych** pozwalają budować relacje i przeciwdziałają skutkom dystansu społecznego, którego często doświadczają przedstawiciele grup mniejszościowych, w kontaktach z większością. Wykorzystuje się je w celu przełamania przekonania, że osoby z grupy obcej są zdecydowanie różne od tych z własnej grupy. Taka koncepcja pracy opiera się na badaniach psychologicznych pokazujących, że istnieje gotowość do korzystniejszej oceny człowieka podobnego niż niepodobnego.
- **Metody pokazujące różnice między grupą własną a stereotypizowaną** przygotowują do spotkania z osobami różnymi od *ja*, które pod pewnymi względami mogą być podobne, a pod innymi się różnić. Metody te pozwalają wypracowywać wrażliwość bazującą na świadomości różnic, umiejętności zawieszania ocen i etnocentrycznych interpretacji. Polega to na docenieniu faktu, że ludzie się różnią, a różnorodność wzbogaca.

Na początku warto kłaść większy nacisk na budowanie relacji, czyli dostrzeganie podobieństw, szczególnie w relacjach nie do końca harmonijnych. Niemniej ważnym etapem wyjścia poza ograniczenia naszej percepcji jest dostrzeżenie odmienności.

### 4. Koncentrowanie się na poziomie indywidualnym versus społecznym/strukturalnym:

- Szereg **metod warsztatowych koncentruje się na pokazywaniu jednostce** jej stereotypowych przekonań i uprzedzeń wobec różnych grup. Świadomość, że nikt nie jest wolny od uprzedzeń i znajomość własnych „czułych punktów” oraz „miejsc zapalnych”, jest bardzo ważnym elementem podsumowującym zajęcia antydyskryminacyjne. Podkreślanie osobistej odpowiedzialności za przeciwdziałanie wpływowi stereotypów i uprzedzeń na rzeczywistość jest częstym przesłaniem płynącym z zaproponowanych ćwiczeń.
- **Metody powinny też pokazywać szerszy kontekst społeczny**, np. rolę edukacji i socjalizacji (większość stereotypów czy uprzedzeń jest nabywanych niezależnie od jednostki), nazywać większościowe normy kulturowe, które sprzyjają wykluczeniu i dyskryminacji, uwrażliwiać na wpisana w system społeczny strukturę zależności i władzy (ludzie dysponujący władzą są bardziej skłonni do stereotypizowania osób stojących niżej w hierarchii).

Kreowanie rzeczywistości równościowej i wolnej od dyskryminacji jest zależne od jednostek i wymaga równoległe zmian strukturalnych. Dobrze dobrane ćwiczenia powinny pokazywać powszechne społeczne stereotypy, i to, że są one aktywizowane i przetwarzane automatycznie oraz akcentować, podlegające kontrolowanemu przetwarzaniu, indywidualne przekonania jednostki. Metody uświadamiające własną pozycję w systemie (komuś podlegam, nad kimś mam zwierzchność) mogą przyczynić się do wzmocnienia motywacji do zwracania uwagi na innych i większej empatii, co przeciwdziała kierowaniu się stereotypowymi przekonaniami. Promowanie egalitarnych wartości i wspieranie równościowych przekonań powinno występować na warsztacie antydyskryminacyjnym w kontekście indywidualnych norm oraz korzyści płynących z tak uporządkowanych systemów społecznych.

### 5. Koncentracja na grupie/osobach stereotypizujących/dyskryminujących versus stereotypizowanych/dyskryminowanych:

- **Wiele metod ma wpisane w swoją mechanikę przesłanie dla osób z grup większościowych** (pokazuje im funkcje stereotypów, rolę uprzedzeń czy metody reagowania na dyskryminację). Większość badań, teorii i podejść potwierdza, że motorem dyskryminacji są grupy i osoby posiadające władzę. To ważne, by przyjrzały się one swojej roli w całym łańcuchu i procesie.
- Warto jednak pamiętać o **osobach stereotypizowanych/dyskryminowanych**. To ważne, by znalazło się miejsce również dla ich doświadczeń, dzięki którym warsztat może stać się przestrzenią do eksperymentowania różnych zachowań i strategii, wzmocnienia (*empowermentu*), kształtowania swojej drogi samorzeczniczej.

Koncentrując się na tym aspekcie, należy tak dobrać metody, by robić miejsce dla obu stron, zaplanować kreowanie okazji do odkrywania własnej roli (jako osoby stereotypizującej i stereotypizowanej), a także dostarczać narzędzi do analizy i reagowania w sytuacjach charakterystycznych dla obu „pozycji”.

## 6. Oddziaływanie poprzez dostarczanie okazji do przeżywania pozytywnych emocji a aktywizowanie trudnych przeżyć:

- **Metody, w których występuje przewaga informacji pozytywnych**, unikanie sytuacji rywalizacji i zadbanie o zadania wymagające współpracy, pozwalają zazwyczaj skutecznie zredukować skłonność do postępowania się stereotypami i zwiększyć gotowość do pozytywnych kontaktów. Wzbudzenie radości, ciekawości, zainteresowania, współczucia, pomaga aktywnie przetamywać wrogość, niechęć, lęk, opór, złość i uprzedzenia społeczne<sup>203</sup>.
- **Metody** uświadamiające podatność na mechanizm stereotypizowania lub posiadane stereotypy/uprzedzenia/zachowania dyskryminujące **często wywołują trudne emocje** (wstyd, zażenowanie, złość, smutek, żal, strach). To wyzwanie trenerskie, które wymaga umiejętności „odsłuchiwania” ich i konstruktywnego wykorzystywania dla celów edukacyjnych. Trudne emocje hamują aktywizację stereotypów automatycznie wyzwalanych przez proces kategoryzacji<sup>204</sup>.

Dobierając metody, warto pamiętać, że trudne emocje powinny się pojawić, aby można było wykorzystać je do motywowania zamiany automatycznych reakcji stereotypowych na zachowania wywodzące się z równościowych przekonań i norm. Trudne emocje można rekompensować atrakcyjną formą metod, takich, które pozwolą przetamać nudę i zachęcą osoby z różnych grup do współpracy. Metod, które wzbudzają pozytywne uczucia. Bardzo ważne jest, by od początku spotkania budować relację wspierającą, która da osobom uczestniczącym w zajęciach poczucie bezpieczeństwa.

## 7. Oddziaływanie poprzez rzeczywisty kontakt z osobami z obcych grup lub przygotowanie do kontaktu:

- **Metodą przetamywania stereotypów może być stworzenie okazji do spotkania z osobami z grup nacechowanych uprzedzeniami.** Jego celem jest m.in. personalizowanie posiadanych, często stereotypowych informacji, zwiększenie świadomości zróżnicowania grupy obcej, odnalezienie podobieństw i zmniejszenie dystansu międzygrupowego. To wszystko ma się przyczynić do poprawy relacji między grupą własną a obcą czy dominującą i podporządkowaną. Stoi za tym założenie, że osobisty kontakt doprowadza do poprawy postaw międzygrupowych. **Nie wystarczy się jednak spotkać. Nawet przy dobrych chęciach kontakt nie doprowadzi samoistnie do obniżenia poziomu uprzedzeń ani budowania pozytywnych relacji.**

Kontakt może pomóc w uzyskaniu trwałej zmiany. Postawy ukształtowane na bazie własnego doświadczenia są bardziej zdecydowane, łatwiej dostępne i bardziej odporne na zmianę, niż postawy oparte na informacjach z drugiej ręki. Warto pamiętać, że kontakt może doprowadzić do potwierdzenia stereotypowych informacji, dlatego musi być dobrze przygotowany. Sytuacja spotkania powinna zachęcać do budowania równości i konfrontowania stereotypów. Ważne, by doszło do niej w bezpiecznych warunkach. Osoby uczestniczące powinny mieć zagwarantowany równy status oraz możliwość zawarcia znajomości. Współzależność, realizowanie wspólnych celów i doświadczanie wspólnego sukcesu – to wszystko może przyczynić się do obniżenia poziomu obcości, wrogości i przetamania uprzedzeń.

Michał Bilewicz<sup>205</sup> przywołuje cztery warunki spotkania przedstawicieli(-ek) dwóch zwaśnionych/ wrogo do siebie nastawionych/stereotypizowanych grup, jakie muszą wystąpić, by osobisty kontakt faktycznie minimalizował uprzedzenia. Chodzi o:

1. **Równy status:** jedna i druga strona powinny zadbać o równą pozycję partnera – nikt nie może czuć się lepszy/gorszy,
2. **Wspólne cele:** obie strony powinny dążyć do osiągnięcia czegoś, na czym im wspólnie zależy, czegoś, co mogą osiągnąć razem;
3. **Współpraca:** dobrze, by obie grupy miały gotowość wejścia w kontakt, wymiany, zrobienia czegoś razem;

203 Barbara Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przestanki zmian* [w:] Kinga Białek, Teresa Halik, Agata Marek, Robert Szuchta, Barbara Weigl, *Edukacja przeciw Dyskryminacji*, Warszawa, Vox Humana, 2008, s. 95-107.

204 Patricia Devine za: C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, GWP, Gdańsk 1999, s. 307.

205 Michał Bilewicz, *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia społeczna”, 2006 02 (02).

4. **Sprzyjające otoczenie:** władze, ludzie wokół, „klimat sytuacyjny” powinny wspierać pozytywny kontakt, być wolne od uprzedzeń i niechęci, stawać po stronie równości i norm społecznych, które jednoczą.

**Zanim dojdzie do osobistego spotkania, warto się do niego przygotować.** Osoby uczestniczące powinny mieć okazję do przyjrzenia się własnym ustosunkowaniom, głębszego poznania mechanizmów działających w społeczeństwie, zrozumienia złożoności kontaktów międzygrupowych, nierzadko nacechowanych silnymi podziałami, (de)faworyzacją, rywalizacją i hierarchią. Pomocne mogą być formy pośrednie, czyli spotkania symboliczne za pomocą filmu, fotografii, artefaktów społecznych/kulturowych<sup>206</sup>, dramy, wizualizacji. Istotne jest też zachęcanie do samodzielnego poszukiwania wiedzy w internecie, literaturze, poprzez konsultację z osobami eksperckimi, np. na forach dyskusyjnych czy w grupach internetowych.

Dwa ważne zjawiska, o których warto pamiętać, wykorzystując osobiste spotkanie, na którym osoby z grup mniejszościowych dzielą się wiedzą, doświadczeniem i swoją perspektywą funkcjonowania w społeczeństwie, to:

**Przywilej epistemiczny**, czyli przewaga związana z dostępem do szczególnej wiedzy i doświadczenia, którego nie mają osoby z grup większościowych. Tworzenie przestrzeni dla osób, które doświadczyły/doświadczenia stereotypizowania czy dyskryminacji, łączy się zazwyczaj z oddaniem im sprawczości i decyzyjności w kwestii tego czy, o czym/w jakim zakresie i jak, chcą się dzielić swoją historią lub historią swojej grupy.

**Wyzysk epistemiczny**, czyli zjawisko opisane przez Norę Berenstain<sup>207</sup> w 2016 roku. Filozofka zwróciła uwagę na potencjalne i realne koszty, jakie może ponosić osoba i grupa, która ma się dzielić wiedzą na temat własnego, czasem trudnego, doświadczenia. Do wyzysku epistemicznego (ang. *epistemic exploitation*), zdaniem naukowcy, dochodzi, gdy osoby zmarginalizowane zostają przymuszone, by edukowały innych o naturze swojej opresji. Osoby opresjonowane, indywidualnie czy społecznie, muszą wykonać dodatkową pracę emocjonalną i poznawczą, głównie na rzecz osób uprzywilejowanych. Warto pamiętać, że przymus może być realny, jak i symboliczny. Więcej o obu zjawiskach piszą osoby związane ze Stowarzyszeniem Diversja, propagującym pracę metodą Żywej Biblioteki, opartą na przywileju epistemicznym i zagrożoną wyzyskiem (warto zajrzeć na stronę internetową [www.zywabibliotekapolska.pl](http://www.zywabibliotekapolska.pl)).

## 8. Oddziaływanie na całą grupę na równych prawach versus na poszczególne osoby na różnych prawach:

- **Część metod zakłada udział całej grupy i przeżywanie podobnych doświadczeń.** Stymulują one zaangażowanie wszystkich, z zastrzeżeniem, że gotowość uczestnictwa i dzielenia się odczuciami, wrażeniami, refleksjami i wnioskami będzie zawsze indywidualizowana, dostosowana do obecnych możliwości i potrzeb OU. Struktura takich ćwiczeń zakłada możliwość równościowego zaangażowania na takich samych zasadach, podobne możliwości uczenia się i konsekwencje dla każdej osoby.
- **Można też stosować metody, które zapraszają OU do udziału na różnych prawach.** Mamy z tym do czynienia, gdy decydujemy się (na przykład przy dużych grupach) na formę tzw. *akwarium*<sup>208</sup>: *inne role i zadania przypisuje się obserwatorom\_ obserwatorkom, a inne aktywnym ochotnikom\_ ochotniczkom. Podobnie działają ćwiczenia, w strukturę których wpisane są różne role. Na przykład opisane w tym podręczniku w rozdziale na temat metodologii wg cyklu Kolba, ćwiczenie większość – mniejszość.* Osoby, które zgłoszą się na ochotników/ochotniczki i wychodzą z sali, automatycznie tworzą grupę mniejszościową, reszta grupy dostaje zadanie, które prowadzi zazwyczaj do wykluczenia grupy mniejszościowej. Konsekwencje psychologiczne dla osób z obu grup są bardzo różne. Te, które dobrowolnie zgłosiły się do aktywności, są w konsekwencji narażone na większe trudności. Jeśli do roli wykluczanej czy dyskryminowanej zgłoszą się osoby, które na co dzień przeżywają podobne doświadczenia w swoim środowisku, może dojść do powtórnej wiktymizacji.

Nie chodzi o to, że jedne metody są lepsze od drugich. Zazwyczaj proces uczenia występuje w obu typach metod. Powinien być edukujący dla wszystkich, niezależnie od roli, jaką się pełni i osobistego

206 Praca z artefaktem – wykorzystanie rekwizytu jako ilustracji w celu zademonstrowania czy wzmocnienia przekazu, ale może też być źródłem analizy, jak tekst, jak element świata społecznego czy kultury.

207 Nora Berenstain, (2016), *Epistemic Exploitation*, „Journal of Philosophy”, Vo. 3, No. 22, 2016, dostęp internetowy.

208 Akwarium polega na tym, że część OU wykonuje na środku jakiegoś zadanie, np. prowadzi dyskusję, a pozostałe osoby uczestniczące obserwują to, co się dzieje.

zaangażowania. Nazwanie ról, zadań, sposobów zaangażowania, a także czas na omówienie i podsumowanie dają szansę wyrównania efektów uczenia się wszystkim OU. Ważne, by ćwiczenia z tzw. „haczykiem” (jest ich sporo w zestawach metod antydyskryminacyjnych) dobrać i przeprowadzać szczególnie uważnie. Adekwatnie do sytuacji w grupie.

Osobną grupę stanowią **ćwiczenia, w których osoba prowadząca także jest uczestnikiem/uczestniczką** doświadczenia, np. w taki sposób, że w trakcie doświadczenia wpływa na odtwarzany mechanizm dyskryminacji (odpowiednio rozdziela zasoby, przekazuje wycinkowe informacje itp). Odradzamy jednak wprowadzanie takich ćwiczeń z kilku powodów:

- w takich strukturach OP staje się ważnym elementem doświadczenia i traci dystans, który jest potrzebny do całościowego omówienia doświadczenia.
- może to doprowadzić do zerwania zaufania między częścią osób uczestniczących bądź całą grupą. Osoba prowadząca ma ważną rolę modelującą. Jej niezgodne z zasadami warsztatowymi zachowanie może mieć destrukcyjny wpływ na grupę.
- może to uruchomić mechanizm racjonalizacji (*gdyby nie manipulacja osoby prowadzącej, to ja bym się tak na pewno nie zachował*), w efekcie doświadczenie traci swój potencjał edukacyjny, a staje się jedynie odtworzeniem mechanizmów przemocowych.

Planując sekwencję metod – dobranych do celów i programu – pamiętaj o etapach procesu grupowego, odpowiadaj na gotowość poszczególnych OU do odstawiania się przed grupą oraz uwzględniaj ryzyko potencjalnego stresu, frustracji, niepokoju, obaw czy porażki, jakie może wywołać dane doświadczenie. Korzystaj z różnorodnych form pracy (*indywidualna, grupowa, na forum, akwarium*) oraz bogatego repertuaru rodzajów doświadczeń (*dyskusje, studia przypadków, odgrywanie scenek, symulacje, metafory, wizualizacje, prezentacje trenerskie, samorefleksja*), gdyż:

- będzie to wyrazem zauważania oraz doceniania równości i różnorodności;
- przyczyni się do stymulowania aktywności i zaangażowania osób o różnych stylach uczenia się;
- będzie zwiększać poziom bezpieczeństwa i zaufania w grupie;
- urozmaici poszczególne moduły, jak i cały warsztat;
- będzie zwiększać skuteczność oddziaływania.

**Pamiętaj, że stereotypów i uprzedzeń wobec grupy obcej nie da się zredukować przypadkowymi interwencjami. Wymaga to zaplanowania serii doświadczeń obejmujących różnorodne rodzaje oddziaływania<sup>209</sup>.**

## Założenia wobec metod warsztatowych a różnice kulturowe

Przygotowania do prowadzenia warsztatu w grupie zróżnicowanej kulturowo lub w kulturze odmiennej niż własna wymagają świadomości i wiedzy, na ile założenia stojące za metodami aktywnymi są zgodne z wartościami i praktykami uczenia (się) w różnych kulturach. Poniżej podajemy główne założenia metodologii uczenia przez doświadczenie, z komentarzem służącym refleksji nad kulturowymi możliwościami i ograniczeniami jej stosowania.

1. Każde doświadczenie musi być przemyślane, zaplanowane i przygotowane. Nie zdarzy się spontanicznie, szczególnie jeśli ma być przeprowadzone w grupie różnorodnej kulturowo. **Kultury znacznie się różnią pod względem podejścia do planowania zadań i czasu.**

2. Zaplanowane doświadczenie ma przynosić zmianę. Zmiana musi być przewidywalna, w tym celu zaplanowana (na poziomie stawiania celów) i facylitowana (w czasie procesu uczenia). **Kulturowa tolerancja na dwuznaczności, niepewność i zmianę jest różna (od takich kultur, w których zmiana jest wartością, po bardziej tradycyjne, w których ceni się trwanie).**

3. Uczenie przez doświadczenie opiera się na wielu metodach (od silnie angażujących osobiście, po bardziej pośrednie/nakierowane na świadomość, wiedzę lub umiejętności/skupione na OU lub wymagające eksperckiej wiedzy OP/mniej lub bardziej formalne) – **należy mieć świadomość, na ile każdy z rodzajów metod jest skuteczny w konkretnej grupie kulturowej, jakie są przyzwyczajenia i style uczenia w różnych kontekstach.**

209 C. Neil Macrae, Charles Stangor, Miles Hewstone, (red.), op. cit., s. 293.

4. Metody powinny angażować. **Różnice kulturowe występują nie tylko w sposobach angażowania** (zapropionowanie doświadczenia i czynności do wykonania vs pozostawienie czasu na zapamiętanie poprzez powtarzanie na głos danego materiału), **ale też w sposobach wyrażania zaangażowania** (wyrażanie własnego zdania w burzliwych dyskusjach vs ciche i kontemplacyjne reagowanie na daną partię materiału).

5. Działania warsztatowe powinny być zindywidualizowane i zorientowane na każdą OU, każda bowiem przychodzi z inną (często nieuświadomianą i niewyrażaną) motywacją, zróżnicowanym poziomem wiedzy i umiejętności. **Są kultury bardziej indywidualistyczne, w których większy nacisk kładzie się na motywację jednostkową, i kultury kolektywistyczne, w których dobro i harmonia grupy są ważniejsze niż motywacje i oczekiwania pojedynczych osób.**

## Podsumowanie

### Metody warsztatowe w kontekście antydyskryminacji i różnorodności

#### Dobierając metody pracy do warsztatu:

- sprawdzaj, jak odnoszą się one do poszczególnych wymiarów:
  - oddziaływanie ogólne czy tematyczne,
  - oddziaływanie na wiedzę, świadomość, umiejętności,
  - koncentracja na podobieństwach lub różnicach międzygrupowych,
  - koncentrowanie się na indywidualnym vs społecznym/strukturalnym poziomie,
  - koncentracja na grupie/osobach dyskryminujących a dyskryminowanych,
  - oddziaływanie poprzez przeżywanie pozytywnych emocji a aktywizowanie trudnych przeżyć,
  - oddziaływanie poprzez rzeczywisty lub symboliczny kontakt z osobami z obcych grup,
  - oddziaływanie na całą grupę na równych prawach vs na różnych prawach.
- wyrażaj szacunek wobec różnorodnych potrzeb, stylów uczenia i praktyk kulturowych OU,
- dbaj o różnorodność w doborze form pracy oraz rodzajów doświadczeń,
- pamiętaj o etapach procesu grupowego.

# 3.4 Rola i funkcje kontraktu w prowadzeniu zajęć antydyskryminacyjnych<sup>210</sup>

Dominika Cieślukowska

*Przewyciężenie strachu to początek mądrości.*

BERTRAND RUSSELL

*Po co mnie tu wystali? To zwykła strata czasu. Będzie nudno, jak zawsze. Żeby tylko było fajnie! Dlaczego mam się zaangażować? Czy warto? Czy to coś zmieni? Czy będzie można naprawdę powiedzieć, co się czuje, co myśli, czy będziemy starannie dobierać słowa? Czy muszę zabierać głos? Czy przyjadą fajni ludzie? Czy mnie odrzucą, czy zaakceptują? Czy będą mnie oceniać? Ile to wszystko ma trwać? Kim jest osoba prowadząca? Czy ona się zna na temacie?*

Początek pracy każdej grupy jest trudnym momentem z powodu dezorientacji w nowej sytuacji oraz braku więzi z dopiero co spotkanymi osobami. Osoby tworzące grupę mogą podzielać potrzeby, nierzadko nieświadomione, takie jak:

- rozpoznanie sytuacji;
- stworzenie poczucia bezpieczeństwa i jedności grupowej;
- ustalenie norm zachowania.

## Czym jest kontrakt na warsztacie antydyskryminacyjnym?

Kontrakt w rozumieniu prawniczym to „układ, umowa zawarta na piśmie między stronami, określająca warunki i zobowiązania obu stron”<sup>211</sup>. Zajęcia w ramach edukacji nieformalnej, jak wynika z nazwy, dalekie są od tak zasadniczych i sformalizowanych ram. Jednakże doświadczenia trenerskie, szczególnie z trudniejszych momentów warsztatów, przypominają o maksymie Platona – „najważniejszy w każdym działaniu jest początek”.

W proponowanym przez nas ujęciu tematu **kontraktem** będziemy nazywać cały moduł wprowadzający do warsztatu, zwany także „modułem zerowym”, który traktujemy jako zasadniczą i ważną część zajęć, a nie – jak to czasem bywa rozumiane – jedynie jako rozgrzewkę i przykry obowiązek, po którym przechodzi się do „właściwej” części zajęć. Kontrakt i poszczególne jego części mają odpowiedzieć na potrzeby związane z brakiem orientacji, obawami i spójnością grupy, które pojawiają się na początku pracy. Jego funkcje na tym etapie rozwoju grupy to przede wszystkim zwiększanie bezpieczeństwa, wyznaczenie kierunku pracy, ułatwienie uczestnikom i uczestniczkom poznania się i pomoc przy przekroczeniu lęku przed oceną.

210 Rozdział przygotowany na podstawie: Maja Branka, Dominika Cieślukowska, *Perspektywa zarządzania różnorodnością w pracy trenerskiej*, niepublikowane materiały szkoleniowe Idei Zmiany, 2007.

211 Stanisław Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003, tom 2, str. 224.



## Sposób przeprowadzania modułu zerowego – kontraktu

W kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych ważne jest nie tylko omówienie przez osobę prowadzącą tematu, celów i zasad, ale przede wszystkim ich wspólne uzgodnienie i zakontraktowanie między osobami uczestniczącymi a trenerskimi. Jest to pierwszy krok nie tylko do zaangażowania i włączenia wszystkich osób, ale też modelowania relacji równościowych. Sposób przekazywania i kontraktowania poszczególnych części powinien być oparty na egalitarnych, demokratycznych, inkluzywnych wartościach, które są podstawą tworzenia sytuacji wolnych od dyskryminacji. Wprowadzając kontrakt:

- sprawdź, jakie jest twoje podejście do kontraktu, czy jesteś gotowa(-y) na określanie warunków i zobowiązań obu stron, na równych prawach;
- wprowadzaj poszczególne elementy na zasadach konsultacji i negocjacji;
- uzgadniaj wspólną perspektywę;
- nie wykorzystuj władzy wpisanej w asymetryczną relację OP i OU (często przywoływaną przez osoby uczestniczące w warsztatach, w tabeli władzy – patrz rozdział wiedza);
- korzystaj z narzędzi facylitacji, by jak najbardziej włączać osoby uczestniczące i dawać im przestrzeń;
- modeluj współodpowiedzialność za kształt zajęć;
- stosuj różne formy pracy: indywidualną, grupową, na forum;
- proponuj różnorodne metody, takie jak dyskusje, ćwiczenia, prezentacja trenerska.

## Przebieg modułu „zerowego”<sup>212</sup>

### Krok 1. Powitanie/przedstawienie

#### a) Przedstawienie się OP

**Cele:**

- Zbudowanie wiarygodności i autorytetu trenerki\_trenera.
- Zwiększenie poczucia zaufania i bezpieczeństwa.
- Budowanie kontaktu.

**Zawartość:**

- Przekazanie informacji o OP oraz uszczegółowienie swojej roli.

**Uwagi:**

- Język – używaj przejrzystych i jasnych komunikatów.
- Rozpoczynaj punktualnie (w razie przesunięcia czasowego, powiedz, dlaczego i o ile wcześniej/później rozpoczynacie).
- Poinformuj o swoich kompetencjach (wiedza i doświadczenie w temacie).
- Bądź przyjaźnie nastawiony(-a).

#### b) Zaprezentowanie tematu szkolenia i organizatora, źródła finansowania itp.

**Cele:**

- Zaciekawienie tematem i budowanie zaangażowania.
- Zaspokojenie potrzeb poznawczych, związanych z kontrolą i posiadaniem wiedzy.
- Dopełnienie formalnych wymagań zawartych na przykład w umowie z organizatorami.

212 Korzystano z: Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Małgorzata Dymowska, Osoby Uczestniczące w zajęciach pracowni genderowej ATA2, *Materiały szkoleniowe ATA*, Kraków Willa Decjusza, niepublikowane materiały szkoleniowe 2010.

**Zawartość:**

- Uwspólnienie i rozszerzenie informacji dotyczących powyższych kwestii.

**Uwagi:**

- Pokaż, jak rozumiesz temat.
- Sprawdź, jak rozumieją go OU.
- Pokaż, dlaczego odbywa się to szkolenie, jaki jest moment historyczny/okoliczności jego zorganizowania.

### c) Przedstawienie się OU

**Cele:**

- Przyjrzenie się sobie nawzajem, zapoznanie OU ze sobą i OP.
- Zredukowanie dystansu i zwiększenie bezpieczeństwa.
- Zbudowanie sprzyjającego środowiska i przyjaznej atmosfery.

**Zawartość:**

- Poznanie imion i podstawowych informacji o OU.

**Uwagi:**

- Pamiętaj o wszystkich OU (nie pomiń nikogo przy przedstawianiu).
- Stymuluj otwarte interakcje między OU.
- Ustal formę zwracania się do siebie – między OU i Tobą.

### d) Ćwiczenie integracyjne i/lub wprowadzające

**Cele:**

- W kontekście integracji – cele, jak wyżej.
- Pobudzenie aktywności i zaangażowania OU.
- Oswojenie OU z metodami aktywizującymi.
- Zredukowanie niepewności.

**Zawartość:**

- Przeprowadzenie ćwiczenia związanego z tematem, pełniącego jednocześnie funkcję integracyjną.
- Zademonstrowanie metod i podejścia do pracy w trakcie warsztatu.
- Wprowadzenie zagadnień bezpośrednio związanych z tematem i płynne rozpoczęcie warsztatów.

**Uwagi:**

- Wykorzystaj moment do: dokładniejszego pokazania, czego dotyczą zajęcia, poznania nastawień OU do tematu, ich motywacji, poziomu wiedzy i doświadczeń.
- Możesz je przeprowadzić w tej lub innej części: po celach, przed wypracowywaniem zasad lub na zakończenie modułu.
- Pamiętaj o początkowych obawach i lęku przed oceną; na początku wybieraj metody bezpieczne, z mniejszą ekspozycją społeczną.

## Krok 2. Prezentacja celów szkolenia

---

**Cele:**

- Pokazanie i zakontraktowanie kierunku działania i celów.
- Określenie efektów warsztatu.
- Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa.
- Złagodzenie niepokoju.
- Stworzenie podstaw do interwencji, gdy zachowania/rozmowy OU i OP nie przyczyniają się do realizacji celów szkolenia.
- Określenie ram dla oczekiwań/obaw.

**Zawartość:**

- Przedstawienie na tablicy/plakacie/slajdzie.
- Omówienie każdego z celów.
- Czas na pytania.

**Uwagi:**

- Pamiętaj, że świadomość celu to ważny warunek efektywnego uczenia się i zaangażowania w pracę.
- Przy tworzeniu i prezentowaniu celów zadbaj, by: korespondowały z programem; dotyczyły trzech obszarów uczenia: świadomości, wiedzy, umiejętności; były jasne, przejrzyste, klarowne; były realne do osiągnięcia; były sformułowane z perspektywy OU (czas dokonany, strona czynna – np. zdobycie wiedzy, nie: przekazanie).

## Krok 3. Oczekiwania i obawy

---

### a) Oczekiwania/potrzeby

**Cele:**

- Określenie poziomu zainteresowania tematem, wcześniejszych (związanych z nim) doświadczeń, wiedzy w grupie.
- Podzielenie się odpowiedzialnością i wpływem.
- Modelowanie nazywania i precyzowania własnych potrzeb – to może być nową kompetencją wzmacniającą OU z grup mniejszościowych (tzw. *empowerment*).

**Zawartość:**

- Określenie oczekiwań i/lub potrzeb przez OU.
- Zabranie oczekiwań i/lub potrzeb na forum przez OP.
- Porównanie ich z celami i programem szkolenia.

**Uwagi:**

- Pamiętaj, by precyzyjnie podać instrukcję (co masz na myśli, mówiąc o oczekiwaniach / potrzebach/ obawach/ wątpliwościach? Jak ma być wykonane zadanie, anonimowo czy wspólnie? Ile jest czasu?).
- Daj OU odczuć, że to jest ich czas i ich warsztat.
- Przy zbieraniu wniosków/przemyśleń OU podsumowuj, dopytuj, grupuj w kategorie, ale nie oceniaj!
- Omawiając, porównuj z celami i programem (co będzie, czego nie będzie) – określ warunki brzegowe – oczekiwania i potrzeby OU, a realne możliwości szkolenia i OP.
- Wykorzystaj wiedzę o oczekiwaniach i potrzebach OU do adekwatnego rozłożenia akcentów na poszczególne części przygotowanego programu i wprowadzenie możliwych zmian.

### b) Obawy i wątpliwości

**Cele:**

- Diagnoza czynników, które mogą przeszkadzać/utrudniać pracę OP, grupie, poszczególnym OU.
- Zwiększenie bezpieczeństwa przez „odwentylowanie” lęków i obaw związanych z rozpoczęciem i udziałem w warsztacie.
- Zbudowanie poczucia wspólnoty i relacji przez uwspólnienie lęków (*inni mają tak samo jak ja!*).
- Sygnał dla OU, że jest tu miejsce na wyrażanie swoich opinii, także tych niepopularnych, trudnych do zakomunikowania.

**Zawartość:**

- Nazwanie/oswojenie/rozwiązanie obaw (obawy omawiamy tylko wtedy, gdy warsztat będzie się skupiał na ujawnianiu i omawianiu przeżywanych emocji).

**Uwagi:**

- Pamiętaj, że ten etap wiąże się ze zwiększoną ekspozycją, próbą własnych granic i gotowością grupy do przyjmowania różnych, w tym trudnych, treści.

- Pamiętaj, by dobrze wytłumaczyć, co rozumiesz pod pojęciem obawy, dopytuj o ewentualne niejasności.
- Pokaż, czemu o nie pytasz (szczególnie pierwszy cel) i komu może to przynieść korzyści.
- Zadbaj o formę przeprowadzania tego kroku (nie tylko facylitacja na forum, ale forma gwarantująca większą intymność i bezpieczeństwo, np. praca w parach, grupkach, itp.).
- Po poznaniu obaw nie przekonuj, że są one bezpodstawne, nie zapewnij, że na pewno się nie spełnią. Po prostu je przyjmij.
- Daj każdej osobie prawo podzielenia się wątpliwościami. Wspieraj każdą wypowiedź.

## Krok 4. Program

---

### Cele:

- Niwelowanie niepewności poprzez usystematyzowanie kolejnych działań, doprecyzowanie tematyki.
- Uzyskanie przez OU przejrzystości (chronologia, godziny rozpoczęcia i zakończenia modułów, dnia pracy, warsztatów, przerw, posiłków, itp.).
- Akceptacja i zakontraktowanie planu działania podczas warsztatu.

### Zawartość:

- Określenie zawartości: co się pojawi i w jakim zakresie, czego nie będzie na warsztacie.
- Doprecyzowanie celu.
- Pokazanie struktury warsztatu (co, kiedy, jak).
- Udzielenie informacji, kto i za co odpowiada (sprawy merytoryczne a/i organizacyjne).

### Uwagi:

- Dbaj o jasność przekazu (język dostosowany do OU).
- Dowartościowuj wkład OU przez odwołanie się do zebranych oczekiwań.

## Krok 5. Zasady współpracy

---

### Cele:

- Zbudowanie poczucia bezpieczeństwa poprzez stworzenie możliwości odwołania się do reguł i ich egzekwowania.
- Zaangażowanie OU do brania odpowiedzialności za proces uczenia się i przestrzeganie zasad/uzyskanie poczucia decyzyjności.
- Zapobieganie trudnościom i usprawnienie pracy (stworzenia narzędzia do interwencji).
- Zakontraktowanie zasad i roli OP jako „strażnika\_strażniczki” zasad oraz możliwości interwencji.
- Wyraźne zakończenie Modułu „0”.

### Zawartość:

- Wypracowanie listy praw i obowiązków OU i OP oraz zespół reguł, które pomagają sprawnie prowadzić i efektywnie uczestniczyć w warsztacie.

### Uwagi:

- Wyjaśnij, co rozumiesz przez zasady, i powiedz, czemu one służą.
- Dla jednych to rutynowe zadanie i automatyczne powielanie zasad z innych warsztatów, dla innych nowy, nieznaną moment warsztatów.
- Zadbaj o jasną strukturę sposobu wprowadzania (czy zbierasz od OU, czy wprowadzasz jako OP, czy wspólnie).
- Daj czas, nie pośpieszaj.
- Komentuj, dopytuj, sprawdzaj, czy konkretna zasada jest przez wszystkich tak samo rozumiana.
- Pamiętaj o języku równościowym.

- Buduj je lub przekształcaj na język pozytywny (co można/należy robić), a nie zakazy (przeczenia zaczynające się od „nie”), np. *nie przerywamy sobie*, zamień na *stuchamy się* lub *w jednym momencie mówi jedna osoba*.
- Podkreśl, że zasady współpracy są otwarte, zawsze można się do nich odwołać, wrócić, renegotjować.
- Zapobiegaj dominacji kilku osób w tworzeniu zasad.

## Rola osoby prowadzącej

Warsztat antydyskryminacyjny charakteryzuje się szczególną dbałością o równość i zarządzanie różnorodnością, a trener\_trenerka) ma, z tej perspektywy, specyficzne zadania:

- **Modelowanie równościowych relacji i zachowań włączających**, w tym zagwarantowanie zasad zwiększających bezpieczeństwo osobom reprezentującym tradycyjne grupy mniejszościowe bądź będącym na zajęciach w grupie mniejszościowej.
- **Przeciwdziałanie wykluczającym zachowaniom i nierównościowym relacjom** poprzez stworzenie kontekstu i atmosfery zajęć oraz zapewnienie zasad współpracy, które będą zapobiegały zachowaniom dyskryminującym (może zająć konieczność zadbania o unikalne potrzeby, przestrzeń, dawanie wsparcia i afirmację). Ciągłe monitorowanie tego aspektu jest wpisane w rolę osoby prowadzącej.
- **Interweniowanie w przypadkach zachowań dyskryminujących i wykluczających**.

W świetle powyższych zadań oraz budowania kontraktu na równościowych zasadach ważne jest, by OP postarała się o dopełnienie istotnej, niemalże definicyjnej, a często zapominanej, zasady kontraktu – by pamiętać, że jest to umowa obejmująca obie strony. Równoważnie. Trener\_trenerka nie powinien\_powinna w żadnym momencie pokazywać postawy wyższościowej, narzucać swojego zdania ani łamać wspólnych zasad. **Zasady współpracy obowiązują zarówno osoby uczestniczące, jak i osobę prowadzącą.**

## Więcej o zasadach współpracy

Zbudowaniu poczucia bezpieczeństwa pomaga tworzenie norm grupowych i zasad współpracy. Zazwyczaj każda grupa spontanicznie i samoistnie tworzy **normy grupowe**. Pomagają one ukonstytuować się grupie, tworzą typ dominujących relacji i stosunków, wyznaczają reguły współistnienia oraz kierunek działania. Mogą to być jawne i niejawne zasady przenoszące wzorce funkcjonowania z codziennych sytuacji bądź zupełnie nowe, specyficzne, twórczo rozwijane w danej grupie. Czerpiąc z naturalnej tendencji grupy do wypracowywania norm i dbając o bezpieczeństwo OU, tworzy się i spisuje **zasady współpracy**. Stanowią one ważny element na początku warsztatu oraz punkt odniesienia dla OP i wszystkich członków\_członkiń w dalszej pracy.

### Zasady współpracy

to zestaw norm/reguł/zasad, które ustala grupa (osoby uczestniczące i osoba prowadząca) w celu usprawnienia przebiegu zajęć i zwiększenia efektywności uczenia (się).

## Podstawowe funkcje

Zasady współpracy:

- integrują,
- porządkują,
- określają pożądane i zakazane zachowania podczas warsztatu,
- dają poczucie wpływu i partnerstwa,
- minimalizują sytuacje zagrażające osobom uczestniczącym,
- ułatwiają naukę osobom uczestniczącym i pracę osobie prowadzącej.

## Proces tworzenia zasad

W jaki sposób najczęściej tworzysz zasady na swoich warsztatach?

Czy zdajesz się na grupę, czy wprowadzasz je sam(a)?

Przypomnij sobie warsztaty, które prowadziłeś(-łaś) lub w których uczestniczyłeś(-łaś).

Jaki sposób wprowadzania zasad zapewnił poczucie wpływu na ich kształt i treść?

- Zasady współpracy są każdorazowo wypracowywane na warsztacie, a proces ich tworzenia jest równie istotny, jak treść.
- Choć występują różne sposoby – prezentowanie przez osobę prowadzącą, wypracowywanie przez osoby uczestniczące bądź wspólnie – z racji antydyskryminacyjnych, równościowych i włączających założeń, rekomendowany jest jak najbardziej facylitacyjny i demokratyczny sposób ich ustalania.
- Wypracowanie zasad jest ważnym elementem kontraktu, dlatego często spisuje się je na papierze i wiesz na ścianie na znak zatwierdzenia i obowiązywania w trakcie pracy. Niektóre osoby prowadzące, w ramach aktywności ruchowej i dla symbolicznego podkreślenia współodpowiedzialności, przekazują OU flamaster, by – przekazując go sobie – dopisywały kolejne zasady do listy, lub zachęcają wszystkie OU do podpisania się pod wypracowanymi zasadami.

## Treść zasad

Przypomnij sobie, jakie zasady panują zazwyczaj na twoich warsztatach?

Jakich aspektów działania grupy dotyczą?

Czy masz „katalog obowiązkowy” – zasady, które zawsze wprowadzasz, jeżeli nie są zaproponowane przez grupę?

Zasady mogą dotyczyć bardzo różnych aspektów funkcjonowania na warsztatach. Nie ma jednego obowiązującego zestawu zasad. W każdej grupie mogą zrodzić się z nieco odmiennych pomysłów. Trenerzy i trenerki też mogą wybierać reguły, które uważają za ważne ze względu na cele edukacyjne, formalne aspekty organizacyjne, proces grupowy, specyfikę grupy czy osobiste wartości i postawy.

Zasady możemy podzielić na dwa typy:

- **zasady organizacyjno-porządkowe:** punktualność, godziny pracy i przerw, zasady używania telefonów komórkowych i laptopów, możliwości picia i jedzenia w trakcie zajęć, przestrzeń do palenia papierosów,
- **zasady ustalające sposób dyskusji i funkcjonowania grupy:** zwracanie się do siebie po imieniu i wypowiadanie się w swoim imieniu (unikanie generalizowania), dobrowolność uczestnictwa (prawo do STOP), sposób dyskusowania (słuchamy się, w jednym momencie mówi jedna osoba, sygnalizujemy chęć zabrania głosu, nie oceniamy), wartości grupowe (aktywność i zaangażowanie, prawo do błędów, dyskrecja, szacunek, otwartość).

Nawet jeżeli osoby uczestniczące nie zaproponują niektórych zasad, to sam(a) je zgłoś. Do zasad obowiązkowych należą: *zasada dyskrecji, dobrowolności i nieoceniania*. Zapewniają one bezpieczeństwo funkcjonowania w grupie. Bardzo pomocna na warsztacie antydyskryminacyjnym jest również zasada *wypowiadania się w swoim imieniu*, co stanowi prewencję generalizowania (a co za tym często idzie – stereotypizowania).



## Zasady współpracy a włączanie i przeciwdziałanie dyskryminacji

W kontekście antydyskryminacji i doceniania różnorodności warto zadać sobie pytanie, na ile poszczególne zasady mogą wykluczać lub włączać osoby o specyficznych potrzebach i zasobach. Taka analiza może być okazją do refleksji nad sobą i niekiedy wręcz zrytualizowanymi zachowaniami trenerskimi:

- *Jakie zasady są dla mnie ważne (będę dążyć do ich wprowadzania i stosowania)?*
- *Dlaczego w taki, a nie inny, sposób wprowadzam zasady?*
- *Czy tą metodą zapewniam równość przy wprowadzaniu zasad?*

Jest to też moment zastanowienia się nad korzyściami i wyzwaniem dla grupy:

- *Czy są to zasady sprzyjające uruchamianiu potencjału w różnorodnościowym zespole?*
- *Jakie zasady i w jaki sposób, mogą wspierać, afirmować, włączać osoby z mniejszościowych grup?*

Przyjrzyjmy się kilku przykładowym zasadom, analizując ich funkcjonalność i ograniczającą rolę na warsztacie antydyskryminacyjnym.

### Szacunek dla wszystkich osób vs szacunek dla wszystkich poglądów

Jedną z często wprowadzanych na warsztatach zasad brzmi: *szanujemy wszystkie wypowiedzi*. Warto zauważyć, że w kontekście działań antydyskryminacyjnych trudno przyjąć ją bezkrytycznie. Nie każdy pogląd, zwłaszcza w kontekście antydyskryminacyjnym, zasługuje na szacunek, a rolą osoby prowadzącej jest przeciwstawianie się komentarzom o charakterze stereotypowym i przemocowym, np. homofobicznym, seksistowskim, antysemitycznym i mowie nienawiści.

**Rekomendacja:** Na warsztatach antydyskryminacyjnych oddzielaj szacunek dla osób od szacunku dla poglądów. Pokazuj różnicę przy tworzeniu tej zasady.

### Aktywność i zaangażowanie

Inną popularną zasadą jest promowanie i kontraktowanie zaangażowania, co sprzyja gotowości osób do dzielenia się doświadczeniem, brania udziału w dyskusjach i proponowanych ćwiczeniach. Z jednej strony, może więc działać mobilizująco, także na osoby z grup mniejszościowych, które poczują się w „obowiązku zawalczyć” o tradycyjnie odbieraną im możliwość zabierania głosu. Z drugiej, może mieć skutek odwrotny, gdy zaktywizuje osoby już dominujące, dając im formalne, wręcz „pisemne” przyzwolenie na zabieranie przestrzeni warsztatowej i nadaktywność.

**Rekomendacja:** Wprowadź dwie oddzielne zasady (1) „aktywność i zaangażowanie” i (2) „przestrzeń dla każdej osoby”. Wyjaśnij ich znaczenie na warsztacie antydyskryminacyjnym.

### Dyskrecja i prywatność (określana też na inne sposoby, np. zasadą czterech ścian)

Głównym założeniem tej zasady jest ochrona danych osobowych uczestników i uczestniczek, którzy\_które dzielą się osobistym doświadczeniem i sytuacjami z własnego środowiska (np. miejsca pracy). Dyskrecja i poszanowanie prywatności mają zapobiegać plotkom i zwiększać gotowość do przywoływania osobistych przykładów i przemyśleń. Jednak przywołanie tej zasady bez odpowiedniego komentarza może budzić dylematy i ograniczać. Może być bowiem odebrane jako utrzymywanie w sekrecie kwestii, które są społecznym tabu (jak np. przemoc). Pierwszy dylemat związany jest z tym, jak ma się zachować OU lub OP, gdy w trakcie warsztatu usłyszy o niezgodnych z prawem zachowaniach i praktykach w danym miejscu/środowisku. Co w takiej sytuacji oznacza dyskrecja i prywatność? Drugi z tym, że mylne rozumienie tej zasady może skutkować niepożądanymi społecznie praktykami, takimi jak nieujawnianie przypadków przemocy i traktowanie ich jako kwestii prywatnych. Zasada pozbawiona odpowiedniego komentarza, może odbierać osobom doświadczającym dyskryminacji gotowość do dzielenia się swoimi historiami, które z punktu widzenia przeciwdziałania dyskryminacji i reagowania, powinny być ujawnione.

**Rekomendacja:** Wprowadzając, komentuj, wyjaśniaj i modeluj rozumienie tej zasady jako ochrony danych osobowych, a nie utajnianie faktów. Pokaż kontekst antydyskryminacyjny. Ewentualnie, w trakcie warsztatów, w części przeciwdziałania dyskryminacji, powróć do tej zasady i wykorzystaj ją w celach edukacyjnych.

## W jednym czasie mówi jeden uczestnik vs w jednym czasie mówi jedna osoba

Zasady współpracy często bywają formułowane w języku zawierającym dominację męskich końcówek, gdyż osoby przychodzące na warsztat antydyskryminacyjny postępują się takim językiem. Zazwyczaj bez świadomości jego konsekwencji. Jeśli zaproponowana przez OU zasada nie zostanie przeformułowana na język równościowy, zagubiony zostanie cel edukacyjny, jakim jest uświadamianie roli języka. Ponadto brak prewencji może doprowadzić do odtworzenia powszechnej normy zezwalającej na nierównościowy podział czasu i przestrzeni (niepisana zgoda na przerywanie wypowiedzi osobom z grup o mniejszym statusie oraz zezwalanie, by wypowiedzi osób z grup dominujących były dłuższe i rzadziej przerywane). Dość często przy odpowiedniej świadomości i wrażliwości można zauważyć, że na zajęciach odtwarzana jest powyższa norma grupowa, zazwyczaj na niejawnym poziomie.

**Rekomendacja:** Przeformułuj na równościowy język: „w jednym czasie mówi jedna osoba” lub, gdy chcesz podkreślić prewencję wykluczania kobiet, to: „stuchamy mówiącego i mówiącej”. Znacznie łatwiej jest strzec jawnych i zapisanych norm. Jest to najczęściej odpowiedzialnością całej grupy. W przypadku przerywania – interweniuj w myśl dbania o zasady (funkcja porządkowa), a w przypadku prawidłowości przerywania osobom z grup mniejszościowych, nazywaj problem i odnoś do szerszego społecznego kontekstu nierówności (funkcja edukacyjna). Pokazuj, że warsztat antydyskryminacyjny jest okazją do stworzenia i poeksperymentowania z nowym, równościowym i włączającym porządkiem rzeczywistości.

## Używamy „komunikatu Ja”, „informacji zwrotnej”, mówimy o uczuciach...

Przykłady powyższych zasad odnoszą się do języka branżowego/psychologicznego, nie zawsze zrozumiałego dla OU, a tym samym wykluczającego. Przy okazji, warto przypomnieć, że podobnie może być z językiem ze „słownika antydyskryminacyjnego”, czyli ze specyficznymi formami i zwrotami używanymi przez trenerów(-ki) antydyskryminacyjnych(-e). Wprowadzając w celu edukacyjnym nowe równościowe zasady czy słowa, można popaść w pułapkę żargonowości i hermetyczności określeń, specyficznych dla tematu (jak chociażby często używane w tym podręczniku, takie jak „włączanie”, „równościowy”, „etno-/androcentryczny”, „świadkini” itp.). Nieznane i nieupowszechnione słowa mogą utrudniać przetwarzanie informacji, spowalniać proces uczenia się, skupiać uwagę na wątkach pobocznych czy na formie, a nie treści, a także sprawiać kłopoty ze zrozumieniem przekazu i obniżać samoocenę osób przybyłych na warsztat. Mimo szlachetnego celu sposób realizacji może wywołać niepożądane skutki. Działając w dobrej wierze, możesz wysłać mikronierówności.

**Rekomendacje:** Formułuj zasady w języku zrozumiałym i precyzyjnym dla OU (np. „mówimy w swoim imieniu”, „mówimy o faktach i swoim stosunku do nich”). Nawet jeśli miałyby to być nieintencjonalne konsekwencje, dbaj o to, by edukując i modelując, nie powodować zakłopotania, spadku samooceny i zaangażowania tam, gdzie to niepotrzebne. Korzystaj z języka (w tym równościowego) świadomie, tłumacz jego zasady, odszyfrowuj znaczenie nowych terminów czy słów użytych w nowym znaczeniu. Dbaj o to, by twój przekaz był zrozumiały i by afirmować zarówno język, jak i osoby uczestniczące.

## Rekomendowana zasada: „Nie ma oczywistości”

To reguła niezbyt często wprowadzana na zajęciach prowadzonych metodami aktywnymi, a jest rekomendowana w kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych, gdyż jest zbieżna z celami edukacji antydyskryminacyjnej. Zaprasza do oglądania świata z różnych stron, podważania porządku społecznego, w jakim żyjemy, odrzucania założeń i sprawdzania nowych sposobów myślenia czy działania. Zachęca do próby dostrzeżenia punktów widzenia, myśli, potrzeb ludzi i grup, które nie wybijają się, są zazwyczaj mniej widoczne (jak na przykład mikronierówności czy dyskryminacja grup, z którymi nie ma się styczności) lub w ogóle niedostrzegalne. Zasada ta dotyczy też osób prowadzących, których zadaniem jest ciągła weryfikacja założeń i wiedzy, sprawdzanie, co nowego mogą zobaczyć i czy na pewno dostrzegają wszystko, co warto zauważyć w danej sytuacji.

**Zastanów się, jakie są jeszcze inne zasady, którym dobrze byłoby się przyjrzeć z równościowego/włączającego punktu widzenia?**

## Zasady współpracy a etnocentryzm i różnice kulturowe

Zaproponowanym powyżej przykładowym zasadom można się też przyjrzeć z punktu widzenia grupy, w której wartością jest różnorodność. Patrząc na reguły od strony różnorodnościowej, możemy zauważyć, że niektóre z nich mogą być trudne do przestrzegania dla poszczególnych osób ze względu na specyficzne uwarunkowania osobowościowe, etniczne, kulturowe i inne. Ludzie różnią się pod wieloma aspektami, tak na poziomie indywidualnym, jak i kulturowym, a normy, wedle których postępują, mają podłoże socjalizacyjne. Czasem trudno w trakcie krótkotrwałej sytuacji szkoleniowej zrozumieć, a tym bardziej zaadaptować, nowe normy, szczególnie, jeśli są bardzo odmienne od własnych. Szereg tradycyjnie wprowadzanych na warsztatach norm jest etnocentrycznych i nie respektuje różnorodności kulturowej. Postępuję się wybranymi *psychologicznymi wymiarami kulturowymi*<sup>213</sup>, jako konceptem porządkującym analizę zasad współpracy pod względem możliwości ich realizacji przez osoby z różnych kultur.

- **Punktualność**
- **Stuchanie się: jedna osoba mówi w jednym czasie**

Różnice w podejściu do czasu: **polichroniczność** vs **monochroniczność**

Zasady te mogą być wyzwaniem dla osób o bardziej polichronicznym nastawieniu, dla których precyzja w przestrzeganiu i braniu pod uwagę reguł czasowych oraz planowanie nie są ważne, a wiele rzeczy może dziać się w tym samym czasie.

- **Nieoceniać**
- **Prawo do błędów**
- **Wypowiadanie się w swoim imieniu: bez generalizowania**
- **Zwracanie się do siebie po imieniu**

Różnice w podejściu do honoru i godności/szczerości: **orientacja na zachowanie twarzy**

Różnice w podejściu do statusu w grupie: **orientacja hierarchiczna vs egalitarna**

Wymienione zasady opierają się na założeniu równości wszystkich członków i członkiń grupy, a występujące w niektórych kulturach wartości stanowiące podstawę funkcjonowania mogą być znacząco i jawnie antyrównościowe. Dla osób, które przywiązują dużą wagę do swojego miejsca w hierarchii, mogą one być niezrozumiałe i/lub trudne do przestrzegania. Uczestnicy i uczestniczki szkolenia, którzy postrzegają siebie jako osoby o niższym statusie, mogą czuć się niezręcznie, gdy mają wypowiadać się w swoim imieniu, przedstawiać własny punkt widzenia, bądź w ogóle przy mówieniu czegokolwiek w obecności osób o wyższym statusie. Ludzie ci będą raczej czekać na wypowiedź liderów i liderki, autorytetów czy osoby prowadzącej. Z kolei osoba o wyższym statusie będzie wręcz zobligowana swoim miejscem w hierarchii do oceniania innych, poprawiania błędów i zabierania głosu w dyskusji z pozycji autorytetu. Może to być jej wewnętrznie zakorzeniona potrzeba, powinność lub spełnianie oczekiwań innych osób. Osoby w grupie zróżnicowanej, gdzie przynajmniej dla niektórych status jednostek jest ważny, mogą mieć kłopoty ze zwracaniem się do siebie po imieniu.

- **Tu i teraz: dyskrecja i prywatność**
- **Wypowiadanie się w swoim imieniu: bez generalizowania**

Różnice w podejściu do jednostki w grupie: **orientacja indywidualistyczna vs kolektywistyczna**

213 Więcej w: Paweł Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 90-242.

Prywatność i dyskrecja to zasada, która ma za zadanie chronić jednostki przed ujawnianiem ich danych osobowych i pozwolić OU na szczere i swobodne wypowiedzi. W pewnym sensie zakłada się wyższość jednostki nad jej grupą odniesienia. Nie wszyscy patrzą na siebie i innych przez pryzmat prawa do prywatności. Niektórzy funkcjonują w ścisłych relacjach z ważnymi dla siebie osobami, dając im prawo do pełnego ingerowania w swoje funkcjonowanie i posiadania wiedzy na temat każdego ze swoich zachowań. Zobowiązani są też przez innych, ważniejszych w hierarchii, do informowania o poczynaniach osób im znanych. Upublicznianie czy dzielenie się z innymi pewnymi kwestiami jest ważniejsze niż zachowywanie dyskrecji. Ludzie różnią się również tym, co uważają za prywatne, tabu, nie nadające się do omawiania z innymi.

Reguła dotycząca wypowiadania się w swoim imieniu stoi w sprzeczności z założeniami kolektywizmu. Jest przyznaniem jednostce daleko idących praw czy wręcz nałożeniem na nią obowiązku przedstawiania swojego punktu widzenia, co może prowadzić do konfrontacji, na którą nie ma przyzwolenia w grupach, w których ważne są wartości kolektywistyczne. Jednostki mogą unikać wypowiadania swojego zdania w celu zadbania o harmonię i spójność grupy, jako niewypowiedzianych wartości nadrzędnych.

### ▪ Aktywność, zaangażowanie

Różnice w podejściu do zadań i ludzi:  
orientacja **zadaniowa** vs **relacyjna**

Różnice w podejściu do reguł i zasad: orientacja  
na **unikanie** vs **akceptowanie** niepewności

W tak generalnej zasadzie może się zmieścić wiele założeń. Choć jest ona często stosowaną formułą, analiza pod kątem różnorodności pokazuje, że odnosi się do bardzo nieprecyzyjnych kwestii. Pierwsze pytanie dotyczy tego, w co – w imię tej reguły – mają się angażować osoby uczestniczące. Czy mają wykazywać zaangażowanie wobec stawianych przed nimi zadań i aktywnie uczestniczyć w ćwiczeniach, czy raczej wypracowywać dobre relacje pomiędzy sobą, by wzrastało zaangażowanie? W zróżnicowanej grupie mogą pojawić się ludzie, dla których te kwestie będą rozłączne. Jedni będą cenić wysokie standardy i wyniki pracy, efektywność oraz samodoskonalenie, dla innych priorytetowe będą takie zachowania jak altruizm, przyjaźń, opiekowanie się innymi, harmonia i dobra atmosfera w grupie.

Różnorodność wyraża się też w tym, że osoby uczestniczące mogą mieć różną gotowość na aktywność i angażowanie się, co wynika z odmiennego podejścia do innowacyjności i niepewnych sytuacji. Niektórzy będą cenić spontaniczność, eksperymentowanie i wyzwania, inni, ze względu na swoje przyzwyczajenia czy doświadczenia, będą przywiązywać większą wagę do jednoznaczności i powtarzalności, unikając niepewności.

Ostatni z wymiarów dotyczy także akceptowania kontraktu i zawartych w nim reguł. Uczestnicy i uczestniczki będą dzielić się na tych\_te, którzy\_które potrzebują jasnych reguł i zasad działania, będą ich przestrzegać i wręcz bronić oraz na tych\_te, dla których stworzenie formalnych i jawnych norm nie jest ważne. Jedni\_jedne będą cenić spisanie zasad na papierze i traktować je jako wiążącą umowę. Dla innych będzie to zbędna formalność, niemająca przełożenia na funkcjonowanie i dotrzymywanie ustaleń kontraktu.

**Przeprowadź analizę zasad współpracy, uwzględniając inne aspekty tożsamości pierwotnej lub wtórnej. Które z wprowadzanych przez siebie reguł pracy będą miały charakter wykluczający dla grup, z którymi pracujesz? Zwróć uwagę na rolę różnych form (nie)pełnosprawności, wieku, stylów uczenia się, doświadczenia organizacyjnego/instytucjonalnego, szkoleniowego.**

## Podsumowanie

### Rola kontraktu

- Przeprowadzona powyżej analiza roli kontraktu, z wyszczególnieniem przykładowych zasad i ryzyka wykluczania, pokazała niektóre z ograniczeń wynikających z relacji OP i OU, języka, utartych schematów, niejawnych norm, sposobu komunikowania się czy w końcu z różnic kulturowych i osobowościowych.
- Osoby uczestniczące w warsztacie antydyskryminacyjnym powinny mieć zagwarantowany równy w udział, możliwość wpływu, negocjacji i zgłaszania własnych potrzeb. Każda grupa powinna mieć nazwane i ujawnione normy, ponieważ najwięcej kłopotów i destrukcji mogą zrodzić niejawne reguły, które, tak czy inaczej, będą funkcjonowały w procesie grupowym.
- Warto przyjrzeć się wprowadzanym zasadom z różnych punktów widzenia i mieć świadomość, w których miejscach mogą mieć one ograniczenia. Trener\_trenerka, który\_która przygotowuje się na okoliczność zaistnienia różnorodnych podejść do samego kontraktu i specyficznych zasad, może zaoszczędzić sobie wielu trudności, zmagania i frustracji. Przy większym stopniu świadomości może też przyjąć nowe sposoby wprowadzania kontraktu oraz wypracowywać innowacyjne zasady.
- OP powinna zabezpieczyć sobie czas, by pokazywać rolę kontraktu i znaczenia poszczególnych reguł nie tylko w kontekście porządkowym i organizacyjnym, ale jako narzędzia służącego modelowemu zarządzaniu różnorodnością i włączaniu. Ważne, by reguły były czytelne, zrozumiałe i akceptowalne dla ludzi o różnorodnych potrzebach, punktach widzenia i stylach zachowania, by sprzyjały zasadzie włączania i ograniczały wykluczającą funkcję kontraktu.
- Zapoznanie z zasadami funkcjonującymi w grupie, nazywanie ukrytych norm strzegących systemu większościowego, przyjmowanie norm pochodzących od osób z grup mniejszościowych oraz tworzenie niespotykanych zasad układających nowy porządek to podstawowe strategie włączania osób marginalizowanych w każdych, nie tylko warsztatowych, okolicznościach.
- **Praca „nad kontraktem” oraz „kontrakt” stwarzają możliwość budowania równościowego przekazu.**

# 3.5 Facylitacja

Maja Branka

*To, co różni się między sobą, trwa w zgodności;*

*Na harmonię składają się konflikty między tym,  
co sprzeczne: na przykład lita i łuk.*

HERAKLIT<sup>214</sup>

Prowadzisz zajęcia. Chcesz ustalić z grupą zasady współpracy. Prowadzisz dyskusję, piętnaście osób chce się wypowiedzieć w jednym momencie. Musicie podjąć wspólną decyzję. Grupa obejrzała właśnie film, teraz należy stworzyć przestrzeń na refleksje i dyskusje. Wyraźnie zarysowały się dwa stanowiska, kilka osób zaczyna się przekonywać z zapamiętaniem, ale bez powodzenia. Przeprowadzasz ćwiczenie i chcesz je omówić...

## Czym jest facylitacja?

We wszystkich wymienionych sytuacjach potrzebujesz umiejętności facylitacyjnych. Czym jest facylitacja? Jeśli spojrzeć na definicje i konteksty, w których te umiejętności się pojawiają, możemy powiedzieć, że facylitacja to proces prowadzenia grupy (dyskusji, rozwiązywania konfliktów grupowych, mediowania, podejmowania decyzji) ku wspólnemu celowi, w sposób, który utrzymuje zaangażowanie wszystkich osób uczestniczących. Z jednej strony, umiejętności facylitacyjne są kluczowe w pracy edukacyjnej, z drugiej zaś, samo pojęcie facylitacji brzmi obco i jest mało precyzyjne – opisuje jednocześnie wiele umiejętności i aktywności w pracy z grupą. Słowo „facylitować” weszło do języka polskiego za pośrednictwem angielskiego oraz anglosaskiej metodologii prowadzenia warsztatów i grup treningowych (*facilitate* – ułatwiać, uprzystępniać, udogadniać). To, czym w istocie jest facylitacja, lepiej oddają metafory niż definicje.

*Rola facylitatora to prowadzenie grupy ku odnajdywaniu odpowiedzi, tworzeniu wizji i nakreślaniu planów (...) to rola dyrygenta orkiestry, który kieruje i rozbudza talenty, wzmacnia wkład każdego<sup>215</sup>.*

LAURA SPENCER, 1989

214 Za: Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Biblioteka Willi Decjusza, Kraków 2004.

215 Wszystkie cytaty za: Christine Hogan, *Understanding facilitation. Theory & Principles*, Kogan Page 2002.



*Facylitacja to słowo, które opisuje aktywność. To jest coś, co ktoś robi. To proces. A jednak jego elementem jest też brak akcji, cisza, nawet nieobecność facylitatora. Wzmocnienie uczestników tak, żeby umieli sami osiągnąć cel.*

**TREVOR BENTLEY, 1994**

*W facylitacji chodzi o proces: jak coś robisz, a nie treść – to, co robisz. Facylitator jest przewodnikiem po procesie – kimś, kto go ułatwia, sprawia, że jest bardziej wygodny. W facylitacji chodzi o ruch – o przejście od A do B. Facylitator prowadzi grupę do wybranego celu.*

**HUNTER, BAILEY, TAYLOR, 1993**

*Facylitacja to zaimprovizowana sztuka, oparta na strukturze, na którą grupa, w drodze negocjacji, wyraziła zgodę. Jest raczej jak jazz niż muzyka klasyczna. Nie rób ciągle tego samego. Pamiętaj, że nie ma jednego właściwego sposobu, ani właściwej techniki. Bądź elastyczny, bądź czujny.*

**HUNTER, BAILEY, TAYLOR, 1992**

Facylitacja zatem to proces, którego celem jest tworzenie przestrzeni do otwartego dialogu pomiędzy ludźmi o różnych punktach widzenia, po to by odkryć i zgłębić różnorodne założenia i możliwości. Facylitacja jest przeciwieństwem obowiązującego obecnie w zachodnich społeczeństwach stylu debaty i dyskursu: rywalizacyjnego, dualistycznego podejścia wygrany – przegrany<sup>216</sup>.

Facylitacja wyływa z głęboko demokratycznego podejścia i szacunku dla wartości – równego prawa do korzystania z przestrzeni dyskusyjnej, głosu dla każdej osoby oraz poszukiwania konsensusu. Sama metoda rozwinęła się po drugiej wojnie światowej, kiedy po trudnych doświadczeniach autorytarnych poszukiwano innego sposobu myślenia o układaniu relacji między grupą a jednostką.

W języku polskim termin facylitacji stosuje się zamiennie z terminem moderacji. To zbliżone podejścia, które rozwinęły się równolegle w Stanach Zjednoczonych i Europie. Facylitacja wywodzi się z pracy grup treningowych i problemowych tworzonych przez Kurta Lewina w USA. Moderacja zaś z metody *Metaplan Meeting Methods*, stworzonej przez mieszkańców Zachodnich Niemiec, braci Eberharda i Wolfganga Schnellów, którzy dorastali w nazistowskich Niemczech. Jak sami powiedzieli, moderacja miała być przeciwieństwem „hierarchii, którą byliśmy dręczeni w dzieciństwie”. Moderatora zdefiniowali jako „katalizator w grupowym procesie uczenia i podejmowania decyzji”. Moderacji towarzyszyły, powstałe wówczas, techniki wizualizacji: karty o różnych kształtach i kolorach, różnokolorowe kropki, które przyczepiane na dużych arkuszach papieru, pomagały w wizualizacji problemu i rozumieniu zależności między wątkami.

## Facylitatorka, facylitator, czyli kto?

Znajomość technik komunikacyjnych nie wystarczy. W facylitacji niezbędna jest też wiedza na temat dynamiki procesu grupowego, a nade wszystko, odpowiednia postawa i nastawienie – gotowość do słuchania i dialogu. Dobry(-a) facylitator(-ka) to nie tylko osoba, która szybko i sprawnie poprowadzi grupę do założonego celu. To ktoś, kto buduje zaangażowanie każdej osoby w grupie i wydobywa całą jej potencjał, pozwalając spojrzeć na daną kwestię z różnych perspektyw.

## Cele i zadania facylitatora(-ki) podczas warsztatu

### Zmierzaj do celu

- wspieraj grupę w prowadzeniu dyskusji
- wspomagaj proces podejmowania decyzji
- ułatwaj pracę nad rozwiązaniem problemu
- pomagaj w rozwiązywaniu konfliktów.

216 Ibidem, s. 10.

### Buduj zaangażowanie

- stymuluj aktywność uczestników\_uczestniczek
- unikaj podsuwania gotowych rozwiązań
- ograniczaj własne wypowiedzi do minimum
- nie nadużywaj władzy wynikającej z roli.

### Dbaj o bezpieczeństwo

- pilnuj wypracowanych zasad i interweniuj, gdy są łamane
- nie oceniaj
- bądź osobą bezstronną - nie opowiadaj się po żadnej ze stron
- zachowuj neutralność wobec wypowiedzianych treści - nie mów co jest dobre/złe, ale konfrontuj dane rozwiązania z równościową perspektywą i prezentuj antydyskryminacyjne podejście.

## Kiedy facylitujesz?

---

Prowadzenie warsztatu polega właściwie na ciągłej facylitacji. Podczas zajęć występujesz przede wszystkim w dwóch głównych rolach:

- facylitatora\_facylitorki, kiedy tworzysz sytuacje edukacyjne i pracujesz metodą warsztatową, angażując osoby uczestniczące i korzystając z potencjału każdej z nich,
- eksperta\_ekspertki, kiedy prezentujesz wiedzę i odwołujesz się nie tylko do doświadczenia i perspektyw osób uczestniczących, ale również do wiedzy akademickiej i istniejących rozwiązań teoretycznych, prawnych itd.

W metodach interaktywnych, które wykorzystują zaangażowanie i doświadczenie osób uczestniczących, eksponowana jest przede wszystkim rola facylitacyjna. Nie oznacza to jednak, że warsztat się do niej ogranicza. Na rolę osoby prowadzącej składają się obie funkcje – pobudzania aktywności grupowej i dostarczania wiedzy merytorycznej.

Poszczególne części warsztatu powinny być tak zaplanowane, aby na poziomie struktury wspierać zadania facylitacji: osiągnięcie celu, budowanie zaangażowania i bezpieczeństwa.

Umiejętności i techniki facylitacyjne są szczególnie przydatne w momencie:

- Ustalania kontraktu – kontraktowania celów warsztatów, roli osoby prowadzącej, programu zajęć, wypracowywania zasad współpracy. Roli kontraktu poświęcamy osobny rozdział.
- Prowadzenia i omawiania doświadczeń – więcej w rozdziale nt. metodologii.
- Prowadzenia dyskusji grupowej – o czym poniżej.
- Interwencji trenerskich – techniki i interwencje trenerskie opisane są poniżej oraz w rozdziale dotyczącym trudnych sytuacji i oporu.

## Wyzwania facylitacyjne na warsztatach antydyskryminacyjnych

---

Z założeń, które towarzyszyły narodzeniu się facylitacji, wyphywają dwie podstawowe zasady dotyczące roli osoby facylitującej, czyli neutralność i bezstronność.

**Neutralność** rozumiana jako zachowanie neutralności **wobec prezentowanych poglądów i rozwiązań**. **Bezstronność** natomiast jako zachowanie bezstronności **wobec każdej osoby uczestniczącej**.

W kontekście warsztatów antydyskryminacyjnych facylitacja rodzi szczególne wyzwania. Pojawia się istotne pytanie: na ile podczas warsztatów antydyskryminacyjnych osoba prowadząca może pozwolić sobie na neutralność? Z założenia warsztat antydyskryminacyjny ma bowiem wyraźny przekaz, który nie jest neutralny. Czy to znaczy, że prowadząc warsztaty, nie można występować w roli osoby facylitującej? Jak prowadzić dyskusję, w której z jednej strony masz zadbać o przestrzeń i możliwość wypowiedzi dla każdej osoby, również tej, z którą się nie zgadzasz, a z drugiej strony, masz do przedstawienia swój wyraźny przekaz?

Te pytania mają prowokować dyskusję i refleksję nad rolą, a nie wskazywać rozstrzygające odpowiedzi. Jako środowisko antydyskryminacyjne możemy szukać dobrych rozwiązań i sposobów, które w trakcie grupowych dyskusji z osobami o różnych poglądach stworzą przestrzeń do otwartego dialogu, i prezentować jednocześnie wyraźnie równościowe stanowisko.

Trudne jest również utrzymanie bezstronności. Psychologia społeczna pokazuje, że bardziej lubimy tych, którzy są do nas podobni, i tych, którzy się z nami zgadzają. Wydaje się, że jest to wyzwanie dla każdej osoby prowadzącej, nie tylko zajęcia antydyskryminacyjne.

## Facilitować, czyli... nurkować

Po co ludzie dyskutują? To pytanie retoryczne. Lista powodów jest prawdopodobnie nieskończona. Możemy wymienić kilka: *żeby zaprezentować własne zdanie, żeby skomentować wydarzenie, żeby powiedzieć o swoich przeżyciach, żeby rozwiązać problem, żeby się dowiedzieć, co myślą inni, żeby sprowokować „ciekawą sytuację”, żeby zaprezentować stanowisko swojej organizacji/grupy, żeby podgrzać atmosferę, żeby się coś działo, żeby przekonać innych do... bo lubią, bo muszą, bo chcą, bo chcą się „pokazać”, bo chcą zaimponować innym swoją wiedzę.*

Powodów i motywacji jest mnóstwo, część z nich sprzyja sytuacjom edukacyjnym, dodaje energii i stymuluje pracę grupy, część – wręcz przeciwnie. Ważne, żeby mieć świadomość, że na sali warsztatowej – oprócz oficjalnych celów i programu warsztatów – są też nieujawnione potrzeby i motywacje, które wpływają na przebieg pracy grupowej. Mogą ją utrudniać.

W metodologii rozwiązywania konfliktów i negocjacji mówi się o podziale na stanowiska i interesy. **Stanowiska** to konkrety, których potrzebę deklarujemy, to sposób zaspokojenia potrzeb i interesów, natomiast **interesy** to potrzeby i motywacje, które doprowadziły do zajęcia stanowiska – dążenia, obawy i aspiracje. Gdy skoncentrujemy się na stanowiskach (tym, czego chce każda ze stron), w dyskusji może wywiązać się walka, której celem będzie deprecjacja stanowiska drugiej strony i przeforsowanie własnego.

Tymczasem mnożenie argumentów nie prowadzi do rozwiązania, lecz zaostrzenia sporu. Aby uzyskać rozwiązanie, należy wziąć pod uwagę nie stanowiska, lecz interesy (potrzeby), które są niejako ukryte pod stanowiskami i odpowiadają na pytanie: „**dlaczego**” chcę tego, co wyraziłem w swoim stanowisku” (nie zaś tylko „**czego** chcę”).

Interesy/potrzeby możemy podzielić na trzy rodzaje:

- **Interesy merytoryczne** – związane z istotnymi dobrami, takimi jak pieniądze, czas, podział pracy, a w kontekście szkolenia np. zakres realizowanych tematów i kwestii, odpowiadanie na oczekiwania.
- **Interesy proceduralne** – np. dotyczące sposobu rozwiązywania konfliktu, prowadzenia rozmów, udziału w podejmowaniu decyzji, poczucia wpływu.
- **Interesy psychologiczne** – np. poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości, godności, szacunku, zaufania, czucia się ważną osobą i bycia wysłuchaną.

Osoby zajmujące się negocjacjami zawodowo podkreślają, że te trzy rodzaje potrzeb tworzą równoboczny trójkąt, zaznaczając jednocześnie, że żadnej z nich nie należy ignorować.

Warto pamiętać, że ludzie częściej „myślą stanowiskami”, łatwiej jest im odpowiedzieć na pytanie „co mam do powiedzenia?” niż „dlaczego to, co mówię, jest dla mnie ważne?”. W trakcie dyskusji może to skutkować polaryzacją, zajęciem opozycyjnych stanowisk. W rezultacie po pierwszej wymianie argumentów strony zaczynają przekonywać się wzajemnie do swoich racji. Po pewnym czasie argumenty i informacje zaczynają się powtarzać i dyskusja zatrzymuje się w martwym punkcie. Jaki jest efekt? Dużo zmarnowanej energii i czasu, mało nowych informacji, zmęczenie osoby prowadzącej, która próbowała panować nad dyskusją, „zarządzać ringiem”, o ile sama nie wzięła w tej walce udziału. Jak pokazuje doświadczenie, osoby uczestniczące w nawet najciekawszej dyskusji, nie dają się przekonać, jeżeli wcześniej miały już swoje zdanie.

### Quiz: jak łatwo zmieniasz zdanie?

Kiedy ostatnio w dyskusji na forum zmienił\_ś zdanie w kwestii ważnych dla Ciebie spraw?

Czy istnieje argument, który skłoniłby Cię do zmiany zdania w ważnej dla Ciebie sprawie?

Czy postrzegasz się jako osobę zaangażowaną społecznie, mającą wyrobione opinie na najważniejsze kwestie i problemy społeczne?

Zastanów się sam\_ dla siebie: jaka jest Twoja gotowość do zmiany zdania i bycia przekonanym(-ą) w trakcie dyskusji?

W lepszym rozumieniu roli facylitacji może pomóc wprowadzenie rozróżnienia na dwa typy rozmowy – dyskusję i dialog. Różni je, między innymi, cel. Celem dyskusji jest przekonanie się do czegoś, wypracowanie zgody na coś, czasami wybór najlepszego rozwiązania. Celem dialogu jest pogłębienie rozumienia, poznanie sprawy z różnych stron i perspektyw, wyjście poza własne ramy, uznanie różnic i odmiennych punktów widzenia.

W poniższej tabeli znajduje się porównanie dyskusji i dialogu<sup>217\*</sup>.

	Dyskusja	Dialog
<b>Definicja</b>	Prezentacja różnych poglądów, wśród których szuka się najbardziej odpowiedniego dla oparcia na nim decyzji, jakie trzeba w tym momencie podjąć.	Swobodne, zachowujące postawę otwartości badanie złożonych problemów; wstuchiwanie się w cudze racje; nieocenianie ich czy krytykowanie, lecz wyjaśnianie własnych punktów widzenia.
<b>Intencja</b>	Podjęcie decyzji, uzgodnienie stanowisk, określenie priorytetów.	Zgłębianie, odkrywanie, wiedza.
<b>Proces</b>	Badanie siły argumentów przemawiających za określonymi stanowiskami/rozwiązaniami.	Rozpatrywanie złożonych problemów z różnych punktów widzenia. Zgłębianie tego, co uważamy za oczywiste samo przez się. Ujawnianie założeń, które stoją za stanowiskami.
<b>Cel dla osób uczestniczących</b>	Wygrana, czyli akceptacja naszych poglądów przez grupę.	Przekroczenie granic rozumienia indywidualnego, uczenie się od innych. Odkrywanie niespójności w naszym myśleniu.
<b>Wygrany</b>	Osoba, która przekona pozostałych.	Wszyscy, jeśli więcej zrozumieją.
<b>Kiedy stosować</b>	Kiedy grupa ma osiągnąć zgodność i muszą być podjęte decyzje, potrzebna jest dyskusja.	Kiedy celem jest głębsze zrozumienie złożonych problemów, przygotowanie gruntu dla optymalnych decyzji.
<b>Słowa kluczowe</b>	Racja Prawda Przekonać Głosić Upewniać się Zgodność	Punkty widzenia Zrozumieć Pytać Wątpić Różnica

\* Ta forma rozróżnienia przytaczana jest zgodnie z koncepcją przedstawioną w: P. Senge, *Piąta dyscyplina teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s.237 i nast.

217 Za: Jagoda Latkowska-Latomaska, Monika Hausman-Pniewska, *Rozmowy przy wspólnym stole. Podręcznik prowadzenia spotkań*, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, podręcznik dostępny online.

Wiele aktywności podczas warsztatów antydyskryminacyjnych polega na rozmowie, dlatego poświęcamy jej tyle uwagi. Zastanówmy się zatem, co może być celem rozmowy podczas warsztatu antydyskryminacyjnego. Wśród celów jest:

- prezentacja różnorodnych stanowisk,
- poznanie innych opinii,
- przedstawienie swojej opinii,
- zdobycie wiedzy o problemie,
- analiza problemu z różnorodnych perspektyw,
- wypracowanie rozwiązania danego problemu,
- inne cele.

Osiągnięcie tych celów nie wiąże się z koniecznością wypracowania jednego wspólnego stanowiska. Nie trzeba się też przekonywać w dyskusji. Dialogiczna rozmowa wystarczy. Praca facylitacyjna będzie więc polegać na szukaniu i badaniu interesów, potrzeb i oczekiwań kryjących się za stanowiskami dyskutujących stron. Oddaje to metafora nurka i góry lodowej – musimy „zanurkować” w głąb, aby pokazać nowe perspektywy, oczekiwania i potrzeby stojące za konkretnymi postulatami.

To, w jaki sposób prowadzić facylitację, która jest częścią omawianego ćwiczenia (etap odsluchania i refleksji), opisujemy w rozdziale poświęconym metodologii prowadzenia warsztatów.

## **Zadania osoby prowadzącej podczas dyskusji grupowej**

---

Facylitator\_ka jest jak dyrygent w orkiestrze symfonicznej. Musi nie tylko czytać partyturę, znać się na nutach, nadawać tempo i doprowadzić do wielkiego finału, ale również zadbać i obdarzyć uwagę zarówno solistów, jak i pozostałych członków i członkinie orkiestry. To wymagająca rola.

### **10 zadań osoby facylitującej**

- Przypominaj zasady i pilnuj ich przestrzegania.
- Przypominaj o celu, podkreślaj różnicę między dyskusją a dialogiem.
- Dbaj, aby każda osoba miała możliwość udziału w dyskusji.
- Nadawaj strukturę pracy grupy.
- Uważnie słuchaj, modelując słuchanie.
- Pytania do ciebie przekieruj do grupy.
- Naprowadzaj na główne wątki, dopytuj, ukonkretniaj.
- Nie blokuj wątpliwości i nie zaprzeczaj różnicom, podkreślaj wielość perspektyw.
- Neutralizuj i używaj pozytywnych przeformułowań.
- Nie zagaduj ciszy.

### **Model CZAS**

Trudno, zwłaszcza na początku, zapamiętać wszystkie zasady i zadania, dlatego proponuję prosty akronim – model CZAS, który ułatwi zapamiętanie podstawowych celów facylitacji.

**Cel** – podaj lub wypracuj z grupą, a następnie pilnuj, aby zmierzała w jego kierunku.

**Zasady** – wypracuj z grupą, przestrzegaj, pilnuj, interweniuj, kiedy są łamane.

**Angażowanie** – stwarzaj przestrzeń każdej osobie uczestniczącej, pilnuj, żeby pojedyncze głosy nie zdominowały rozmowy. Pamiętaj, że rozmowa jest przede wszystkim dla grupy, nie dla ciebie.

**Strukturalizowanie** – nadawaj strukturę, podsumowuj i wskazuj efekty, zbyt często dyskusja najpierw zmierzają donikąd, a później nie wiadomo dokąd doszła.

# Techniki komunikacyjne

Poniżej znajduje się opis ośmiu technik komunikacyjnych, które są pomocne w osiągnięciu celu dyskusji, ułatwiają wzajemne zrozumienie i komunikację oraz służą uporządkowaniu dyskusji: parafraza, wyjaśnianie, zadawanie pytań, koordynowanie dyskusji, tworzenie przestrzeni, równoważenie, podsumowywanie i strukturalizowanie<sup>218</sup>.

## Parafraza

**...czyli powtórzenie wypowiedzi własnymi słowami.**

### Cele

- pokazanie, że słuchasz
- sprawdzenie rozumienia, wyjaśnienie intencji, uniknięcie nieporozumień
- wyjaśnienie niejasności, umożliwienie zmiany wypowiedzi
- zapamiętanie treści
- uporządkowanie rozmowy
- zapisanie na plakacie.

### Przykłady

Parafraza ma określoną konstrukcję, zaczynamy np. w ten sposób: *czy chcesz przez to powiedzieć...; innymi słowy...; jeśli cię dobrze rozumiem....* Następnie możliwie wiernie, ale własnymi słowami, powtarzamy wypowiedź rozmówcy\_rozmówczynie. Jeśli okaże się, że coś zrozumieliśmy niewłaściwie, osoba ma szansę na wyjaśnienie.

## Pytania

**Podstawowa technika trenerska. Zawsze przydatna.**

### Cele

- zdobycie informacji, uzasadnienia
- uzyskanie potwierdzenia
- zachęta do poszukiwania nowych rozwiązań, rozbudzenie ciekawości
- wyjaśnienie trudności.

**Pytania otwarte** służą pozyskiwaniu możliwie wielu informacji, zbieraniu różnych wiadomości, zachęcają do myślenia i współpracy, poszukiwaniu alternatyw. Zaczynają się np. od słów: *co, kiedy, gdzie, jak, dla czego, po co...* itp.

**Pytania zamknięte** mają na celu uzyskanie odpowiedzi *tak* lub *nie*. Za pomocą takich pytań zdobywamy potwierdzenie. Zaczynają się od słów: *czy, ile* itp.

Ważne, aby stosować różne pytania, w zależności od celu, jaki chcemy osiągnąć. W pracy trenerskiej stosujemy przede wszystkim pytania otwarte.

<sup>218</sup> Opis kolejnych przydatnych technik znajduje się w podręczniku *Rozmowy przy wspólnym stole. Podręcznik prowadzenia spotkań*, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, podręcznik dostępny online.



Rodzaje pytań otwartych	Cel	Przykład
<b>Wyjaśniające</b>	Pozwalają rozwinąć, wyjaśnić, ukonkretnić wątek, nieprecyzyjne pojęcia. Pomagają neutralizować oceniającą wypowiedź.	<i>Kogo masz na myśli, mówiąc „wszyscy”?</i> <i>Kim jest dla ciebie „przeciętny Polak”?</i> <i>Co dla ciebie znaczy „bez sensu”?</i>
<b>Hipotetyczne</b>	Uruchamiają twórcze myślenie, pozwalają na zdystansowanie, „testowanie” pomysłów.	<i>Co by się musiało stać, żebyś zechciał_ przeczytać kolejny rozdział tego podręcznika?</i> <i>Jak myślicie, co by się stało, gdyby...?</i> <i>Wyobraźmy sobie, że istnieje idealne rozwiązanie. Jakie musiałyby spełniać warunki...?</i>
<b>Włączające</b>	Pozwalają sprawdzić, kto jest obecny, a kto jest niestyszany w rozmowie, ułatwiają włączenie każdej osoby w rozmowę.	<i>Kto jeszcze nie zabierał głosu?</i> <i>Czy wszystkie głosy i perspektywy zostały już przedstawione?</i> <i>Która, z osób, które się jeszcze nie wypowiedziały, chce zabrać głos?</i>
<b>O alternatywę</b>	Pozwalają rozszerzyć opcję, porównać alternatywy.	<i>Mamy tutaj dwa pomysły. Czy są inne rozwiązania?</i> <i>Czy jest rozwiązanie, które zabezpieczy potrzeby zarówno kobiet, jak i pracodawców?</i>
<b>O motywację</b>	Pozwalają „zanurkować”, dopytać o potrzeby, oczekiwania, interesy stojące za danym twierdzeniem.	<i>Dlaczego tak sądzisz?</i> <i>Jakie jest uzasadnienie tej opinii?</i>
<b>O konsekwencje</b>	Pozwalają pomyśleć nie tylko o rozwiązaniu, ale również sprawdzić jego konsekwencje.	<i>Założmy, że to rozwiązanie zostanie wprowadzone. Jakie będą jego konsekwencje dla kobiet, dla mężczyzn, dla uchodźców itd.?</i> <i>Kto zyska? Kto straci?</i>

Źródło: Opracowanie własne.

## Koordynowanie dyskusji

### Wyznaczanie kolejności głosów.

#### Cele

- porządkowanie dyskusji
- wyznaczanie kolejności zabierania głosu
- dzielenie z grupą współodpowiedzialności za pilnowanie kolejności głosów.

#### Przykłady

Koordynowanie dyskusji składa się z sekwencji:

- *Kto chce zabrać głos?*
- *Mamy pięć zgłoszeń, to według kolejności: pierwszy Marcin, druga Ola, ...*
- *To był głos Marcina. Kto był drugi?*
- *Widzę kolejne głosy, po zakończeniu tej tury ustalimy nową kolejność.*

## Równowazenie

---

### Tworzenie równowagi pomiędzy przeciwstawnymi głosami w dyskusji.

#### Cele

- tworzenie przestrzeni dla osób/stanowisk, które nie były jeszcze obecne w dyskusji
- uniknięcie zdominowania dyskusji przez aktywne osoby uczestniczące
- uniknięcie polaryzacji dyskusji, zamknięcia w ograniczającym podziale „za” i „przeciw”
- włączenie w rozmowę tych osób, które dotąd nie zabierały głosu, z różnych powodów, np.: nieśmiałości, obawy przed znalezieniem się w mniejszości, posiadaniem „niepopularnych” poglądów itp.
- włączanie różnorodnych poglądów i głosów do rozmowy.

#### Przykłady

*A co myślą na ten temat inne osoby? Czy wszyscy się z tym zgadzają? Znamy już głosy „za” i „przeciw”. Czy ktoś ma inne spojrzenie? Opinie Kasi i Tomka już poznaliśmy. Może ktoś zaproponuje inne stanowisko w tej sprawie?*

## Tworzenie przestrzeni

---

### Umożliwia włączenie i zabranie głosu każdej osobie.

#### Cele

- włączenie mniej aktywnych osób
- wsparcie tych, którzy potrzebują więcej czasu, żeby zabrać głos na forum
- podkreślenie, że liczy się każdy głos.

Uwaga: ta technika wymaga od osoby prowadzącej dużej wrażliwości i uważnej obserwacji osób uczestniczących, także na poziomie języka ciała.

#### Przykłady

*Jakie jest zdanie osób, które jeszcze nie mówiły? Może chcesz coś dodać? Czy ktoś, kto się dotąd nie wypowiadał, chce zabrać głos?*

Pamiętajmy, że nikogo nie zmuszamy do mówienia i nie naciskamy, jeżeli ktoś nie chce mówić. Tworzenie przestrzeni to nie to samo co wyrwanie do odpowiedzi.

#### Rundka

Rundka jest specyficznym rodzajem tworzenia przestrzeni. Dzięki tej technice możesz ustrukturyzować wypowiedzi osób uczestniczących. Podczas rundki każda osoba ma okazję odezwać się, wyrazić swoje zdanie i jednocześnie zostać wystuchaną. Rundka pozwala ostudzić emocje, każdy zna swoją kolej, nie przerywa innym, bo wie, że za chwilę będzie mógł zabrać głos. Ta technika zdejmuje z osoby prowadzącej obowiązek czuwania, czy wszyscy dostali szansę przedstawienia swoich poglądów, który może być szczególnie trudny w przypadku burzliwych debat. Rundka jest również szansą usłyszenia głosu każdej osoby uczestniczącej. Jest to szczególnie istotne, gdy grupa podejmuje ważną decyzję – zwiększamy wówczas poczucie wpływu i ważność każdego głosu.

Rundka wymaga jedynie nadania kierunku, od którego się rozpoczyna, czasem uporządkowania przestrzeni, tak aby wszyscy mogli się widzieć i słyszeć. Rundkę można przeprowadzić na trzy sposoby:

1. **Dowolność – kiedy chcesz:** mówi ta osoba, która chce. Metoda nazywana prześmiewczo „na purchawkę”.
  - Zalety: przestrzeń dla pogłębionej refleksji oraz tempo dostosowane do potrzeb każdej osoby.
  - Wady: na rundkę potrzeba sporo czasu, minimum 30 minut w grupie ok. 14 osób, metoda budzi opór, zwłaszcza wśród grup mniej przyzwyczajonych do pracy warsztatowo-treningowej, ponieważ rundce często towarzyszy cisza, co u niektórych rodzi napięcie i frustrację.

2. **Po kolei, zaczynając od określonej osoby i kierunku:** rundka nazywana „pełzającą śmiercią/trucizną”.
  - Zalety: sprawność, jasna struktura, każdy wie, kiedy będzie mówić.
  - Wady: nie każdy wypowiada się wtedy, kiedy chce, w swoim tempie, ale wtedy, kiedy nadejdzie kolej, zwłaszcza osoby „na końcu” muszą czasami sporo czekać na swoją wypowiedź.
3. **Pierwsza osoba wyznacza następną:** tzw. „metoda na zawał serca”, sposób, w którym pierwsza osoba zaprasza kolejną osobę, aż głos zabiorą wszystkie. Wariacja wcześniejszej metody.
  - Zalety: sprawność, tempo.
  - Wady: efekt wyciągania i zaskakiwania, czasem dodający pierwiastek humoru, w sytuacjach trudnych – obniżający poziom bezpieczeństwa.

## Podsumowanie

---

### Zbieranie i krótka prezentacja najważniejszych wątków, refleksji, odczuć z dyskusji.

#### Cele

- pokazanie momentu, w którym jest dyskusja
- przypomnienie omówionych już wątków
- uporządkowanie najważniejszych kwestii
- sprawdzenie, na ile dyskusja zmierza w kierunku zaplanowanego celu.

#### Przykłady

*Reasumując najważniejsze kwestie, które zostały przedstawione, to... Czy jeszcze o czymś zapomniał\_m? Dotąd omówiliśmy... Podsumujmy nasze dzisiejsze dyskusje...*

## Strukturalizowanie

---

### Nadawanie struktury w dyskusji: nazywanie wątków i podsumowywanie głosów.

#### Cele

- ustalanie planu rozmowy
- nadanie struktury dyskusji – „tworzenie mapy”
- wytonienie kluczowych wątków
- podsumowanie dotychczasowych głosów
- wskazywanie, co jeszcze zostało do omówienia.

Strukturalizowanie jest pewną ramą dyskusji i jednocześnie techniką, którą możesz stosować podczas całej rozmowy. Strukturalizowanie częściowo zawiera w sobie inne techniki: podsumowywanie oraz równoważenie.

#### Przykłady


*Mamy do omówienia sprawę XXX, na którą składa się ABC. Od czego chcecie zacząć?*

*OK, do tej pory omówiliśmy dwa wątki, wątek AAA oraz BBB. Najważniejsza konkluzja z wątku AAA dotyczyła..., a z wątku BBB... To, co teraz nam zostało, to CCC. Mamy jeszcze dziesięć minut.*

# Facylitacyjne wyzwania i trenerskie interwencje

Dyskusja grupowa może budzić emocje, które z kolei sprzyjają przerywaniu, dwugłosom, ocenom, skrótom myślowym i retorycznym sofizmatom (argumentom często atrakcyjnym, ale nielogicznym). Z drugiej strony, na tle grupy część osób jest zwykle bardziej aktywna – mówi więcej, częściej i głośniejsze niż pozostałe. Jak pokazały badania, poziom satysfakcji z dyskusji rośnie wraz z ilością wypowiedzianych i zabranej przestrzeni. Twoim zadaniem jest stworzenie przestrzeni dla każdej osoby. Czasem będzie to wyzwanie. Poniżej opisuję skalę interwencji pomagających w uporządkowaniu dyskusji. Interwencje przedstawione są na skali, gdyż mają różny stopień natężenia – różną moc i stopień ingerencji w pracę grupy. Warto zaczynać od słabszych interwencji, a następnie je stopniować, jak najrzadziej używając najsilniejszych. W zależności od sytuacji może się jednak pojawić potrzeba zastosowania od razu silniejszej interwencji.

## Skala interwencji

- 
1. **Nawiąż kontakt wzrokowy.**
  2. **Zmień pozycję: wstań/usiądź.**
  3. **Przestań mówić.**
  4. **Zbliź się do osoby/osób.**
  5. **Daj sygnał niewerbalny ręką – gest oznaczający ciszę i jednocześnie wskaż, kto zabiera głos.**
  6. **Poproś o ciszę całą grupę, zaapeluj o słuchanie.**
  7. **Poproś o ciszę konkretną osobę, zaapeluj o słuchanie.**
  8. **Odwołaj się do zasad.**
  9. **Udziel konkretnej osobie informacji zwrotnej.**
  10. **Porozmawiaj z grupą na temat zasad, zapytaj o potrzeby.**

Interwencjom trenerskim w sytuacjach trudnych poświęcamy osobny rozdział, tutaj piszemy jedynie o interweniowaniu w sytuacjach grupowych, które nie wynikają z oporu.

Wyzwania facylitacyjne, które nie wynikają z oporu w grupie:

- łamanie zasad dyskusji,
- nadaktywność kilku osób uczestniczących,
- prezentowanie opinii jako faktów,
- mała aktywność osób / grupy / cisza,
- faza „głupawki”.

Każda z tych sytuacji może być przejawem oporu, ale zdarza się również, że osoby uczestniczące są niewzruszenie zaangażowane w dyskusję, bądź że dany wątek ich nie interesuje, w takim przypadku milczenie nie jest przejawem oporu. Jak zawsze, kluczowa będzie diagnoza.

## Łamanie zasad: przerywanie, mówienie „chórem”, generalizacje, zachowania agresywne

---

### Co robić?

- **Odwołaj się do zasad** – przypomnij, na co grupa się umówiła, i konsekwentnie interweniuj przy łamaniu zasad.
- **Zapytaj, co się dzieje** – jeżeli sytuacja się powtarza, ustal, dlaczego osoby łamią zasady – być może niewystarczająco pilnujesz kolejności wypowiedzi i osoby uczestniczące obawiają się, że nie zdążą zabrać głosu? Zrób wówczas rundkę, zapewnij przestrzeń każdej osobie.
- **Postaw granicę** – kiedy osoba rażąco narusza przyjęte zasady – podnosi głos, używa epitetów itp.

### Interwencja: Odwoływanie się do zasad

Najprostsza i często skuteczna interwencja – o ile od początku konsekwentnie pilnujesz ich przestrzegania. Zasady są jak znaki drogowe, nie można ich stosować wybiórczo i tylko wówczas, gdy są ci potrzebne. Albo pilnujesz ich od początku i uczysz grupę, że mają znaczenie, albo nie będą dla ciebie skutecznym narzędziem interwencji.

#### Przykład

*Przypominam o zasadach współpracy. Umówiliśmy się, że w jednym momencie mówi jedna osoba. Trudno jest brać udział w rozmowie, kiedy nie masz pewności czy będziesz wystuchan\_ do końca. Słuchajmy się wzajemnie. Każda osoba będzie miała przestrzeń na wypowiedź.*

Uwaga: bardzo ważny jest sposób, w jaki wypowiesz te zdania. W zależności od komunikacji niewerbalnej: tonu, mimiki, spojrzenia, zdanie *przypominam o zasadach współpracy* może przybrać różnorodny charakter. Tutaj ma cel informacyjny, zadbaj o „miękką niewerbal”, żeby zdanie nie zabrzmiało jak strofowanie dzieci przez nauczycielkę.

### Interwencja: Prośba o zmianę zachowania, a następnie stawianie granicy

Stawianie granic składa się z kilku kroków:

1. Zwróceniu uwagi na konkretne zachowanie.
2. Pokazanie konsekwencji tego zachowania.
3. Prośby o zmianę zachowania.
4. Zapowiedź sankcji – jeżeli sytuacja się powtarza.
5. Wprowadzenie sankcji w życie.

Krok 4 i 5 wprowadzamy wówczas, jeżeli kroki 1-3 nie zadziały.

#### Przykłady

Kroki 1-3: *Kiedy sarkastycznym tonem używasz sformułowania „typowe blondynki”, trudno mi zatożyć twoją dobrą intencję i cię wystuchać. Proszę, nie mów w ten sposób. [W przypadku prośby moc zmiany zachowania leży po stronie osoby, do której ją wystosowujemy].*

Krok 4: *Kolejny raz w trakcie rozmowy nazywasz kobiety „typowymi blondynkami”. To obraźliwe i niezgodne z naszymi zasadami. Prosiłam, żebyś tak nie mówił. Jeśli nie będziesz przestrzegać zasad, nie będziesz mógł\_ mogła dalej brać udziału w tej rozmowie. [W przypadku postawienia granicy moc zmiany zachowania leży po stronie osoby, która stawia granicę].*

## Nadaktywność jednej bądź kilku osób uczestniczących

---

### Co robić?

- **Zacznij od „subtelnych” interwencji** – niewerbalnych sposobów: minimalizuj kontakt wzrokowy, stań bokiem.
- **Skup się na włączaniu, nie wyłączeniu** – twoim celem jest stworzenie przestrzeni dla innych głosów, nie „walka” z nadaktywną osobą – stosuj techniki równoważenia i tworzenia przestrzeni.
- **Wprowadź zasadę „jedna kolejka dla każdej osoby”** – umów się z grupą na dodatkową zasadę: przy kolejnych wątkach osoby, które już się odzywały, mogą zabrać głos ponownie dopiero wtedy, kiedy wypowiedzą się wszystkie, które chcą w danym wątku zabrać głos.
- **Nazwij sytuację** – *Aniu/Krzysku, znamy już twoją opinię, teraz zachęcam do zabrania głosu osoby, które jeszcze się nie wypowiedziały.*

## Prezentowanie opinii jako faktów

---

### Co robić?

- Dopytaj, czy wypowiedź jest prezentacją faktów czy opinii.
- Oddziel fakty od opinii – postuj się techniką asertywnej konfrontacji.

### Interwencja: Asertywne konfrontowanie opinii i przekonań

Podstawowym założeniem asertywnej konfrontacji jest to, że każda osoba ma prawo do własnych przekonań. Jednak przekonania i opinie to nie to samo co fakty. Celem asertywnej konfrontacji jest pokazanie podobieństw/różnic między prezentowanymi poglądami, przy jednoczesnym podkreśleniu ich subiektywizmu.

#### Przykłady

*Rozumiem, że twoim zdaniem jest to...*

*Taka jest twoja opinia w tej sprawie...*

*Rozumiem, że mamy różne poglądy na tę kwestię...*

*W moim odczuciu... według mnie...*

*Zgodnie z twoją opinią...*

*Tutaj się różnimy...*

*Mamy odmienne poglądy na ten problem...*

*Mam inne zdanie.*

## Mała aktywność grupy, cisza

---

### Co robić?

- Mów prostym językiem, wstań, mów nieco szybciej i głośniej.
- Wzmacniaj wszelkie objawy aktywności w grupie, wykorzystując techniki facylitacyjne.
- Zwiększ współodpowiedzialność – praca w parach, małych grupach, unikaj pracy grupowej na forum.
- Zapytaj o oczekiwania, również co do metod pracy.
- Nie oceniaj, wspieraj. W przypadku ciszy, nie zagaduj. Daj czas. Niekiedy osoby muszą przemyśleć kwestię, zastanowić się, co myślą, czym chcą się podzielić.
- Jeśli brak aktywności/cisza są przejawem oporu – patrz rozdział na temat trudnych sytuacji i oporu.



## Faza „głupawki”

---

### Co robić?

- **Usiądź i nic nie rób.** Utrzymaj neutralność, także na poziomie niewerbalnym. Nie próbuj zagadać śmiechu – jeżeli grupa np. ze zmęczenia dostaje „głupawki”, to próba dalszej pracy będzie jak jazda samochodem z zaciągniętym hamulcem ręcznym.
- Jeżeli nie pomogło, a sytuacja cię śmieszy – przyłóż się.
- Zrób przerwę.

## Równość w dyskusji

---

### Gender

Gender jest obecne również w czasie dyskusji. Ze względu na wychowanie i role społeczne mężczyźni mają większe doświadczenie w publicznym zabieraniu głosu, dyskutowaniu i debatowaniu. To nie jest reguła, jak wiadomo, pojedynczy człowiek jest bardziej skomplikowany niż wskazują na to tendencje czy stereotypy. Jednak doświadczenie pokazuje, że niektórym kobietom trudniej będzie debatować i otwarcie konfrontować swoje poglądy, zwłaszcza z mężczyznami. Wyniki badań nad rolą płci w edukacji wskazują m.in. na istnienie następujących mechanizmów:

- Kobiety są uznawane za dominujące, kiedy zajmują 30% przestrzeni lub czasu w sali szkoleniowej, w mediach i innych miejscach.
- Nauczyciel/nauczycielka mówi średnio przez 2/3 czasu, chłopcy przez 2/3 pozostałego czasu, natomiast dziewczęta 1/9 czasu w trakcie całych zajęć.
- Chłopcy są dużo częściej proszeni o zabranie głosu niż dziewczynki.
- Ten sam tekst jest inaczej odbierany w zależności od tego, czy jest traktowany jako napisany lub powiedziany przez mężczyznę czy przez kobietę. Większość osób ocenia go lepiej, kiedy autorstwo przypisze się mężczyźnie<sup>219</sup>.

W podręczniku *Kobiety też potrafią!* autorki – z Sekcji Kobiet Norweskiej Partii Pracy – wskazują typowe techniki dominacji, które utrudniają kobietom udział w dyskusji. Jak piszą: „Stosowanie tych technik, nie jest niczym nowym i stanowi jeden z wielu środków, przy pomocy których osoba mająca przewagę utrzymuje władzę. Nie oznacza to, że technikami tymi posługują się wyłącznie mężczyźni. Stosują je zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Silniejsi wykorzystują je przeciw słabszym”<sup>220</sup>. Następnie autorki wymieniają i opisują techniki dominacji:

- **Ignorowanie** – pomijanie przy zabieraniu głosu, ignorowanie wypowiedzi, bez skomentowania czy zapisania.
- **Podwójne karanie** – komentowanie aktywności zawodowej kobiet w kontekście zaniedbań rodziny i odwrotnie, pracę w domu w kontekście zaniedbania rozwoju i kariery zawodowej. Przekaz jest jeden: cokolwiek robisz, jest to niewłaściwe – jednocześnie wzbudzany jest wstyd i poczucie winy.
- **Kradzież pomysłów** – przypisywanie autorstwa pomysłów, rekomendacji, refleksji zgłoszonych przez kobiety – mężczyznom biorącym udział w rozmowie.
- **Niedocenie i znieważanie** – odmianą zastraszenia przy pomocy słów jest sytuacja, gdy ktoś ze względów taktycznych i z premedytacją zbyt nisko ocenia zdolność rozumienia, np.: *Dziewczyno, czy ty naprawdę nie znasz się na żartach?, A co koleżanki na to powiedzą?, Wyglądasz uroczo, kiedy się złościsz!*<sup>221</sup>
- **Przerywanie** – jak pokazują badania, mężczyźni częściej niż kobiety przerywają wypowiedzi i potrafią zdominować rozmowę<sup>222</sup>.

219 Maja Branka, Agata Teutsch, *Równość w szkoleniach* w: Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 51.

220 Anna Titkow, Joanna Regulska (red.), *Kobiety też potrafią!*, Warszawa 1994.

221 Ibidem.

222 Więcej na temat stylów konwersacyjnych kobiet i mężczyzn w: Jennifer Coates (red.), *Language and gender: A Reader*, Blackwell Publishing 2010.

Wiele z tych zachowań to również mikronierówności, o których szerzej piszemy w części drugiej tej publikacji.

Należy uwzględnić również to, że podczas warsztatów antydyskryminacyjnych, kiedy mężczyźni stanowią mniejszość, może dojść do sytuacji odwrotnej – uruchomienia się mechanizmów grupa większościowa vs. grupa mniejszościowa.

### Uwzględnianie *gender* w dyskusji – wskazówki:

- **Pamiętaj, że masz płeć** – niezależnie, jak się identyfikujesz i czy tego chcesz, jesteś postrzegany\_ poprzez pryzmat płci, a tym samym poprzez stereotypy płci.
- **Pamiętaj o problemach i wyzwaniach, jakie napotykają kobiety podczas dyskusji – przyglądaj się sytuacjom przez pryzmat relacji między kobietami i mężczyznami.** Pilnuj, żeby nie odtwarzać i nie powielać mechanizmów dominacji i wykluczenia. Zadbaj o przestrzeń dla każdej osoby.
- **Zadbaj o strukturę** – ułatwaj zabieranie głosu i przestrzeni stosując techniki facylitacyjne, np.: rundkę, równoważenie, pytania włączające.
- **Bądź uważny\_, zwłaszcza na sygnały niewerbalne** – przedstawiciele\_przedstawicielki grup marginalizowanych mogą mieć mniejsze doświadczenie w zabieraniu głosu na forum – nie oznacza to, że nie mają nic do powiedzenia. Bądź uważny na sygnały niewerbalne mówiące o chęci zabrania głosu.
- **Jeśli to możliwe, nazywaj mechanizmy dominacji** – wiele z wcześniej wymienionych mechanizmów funkcjonuje, dlatego że pozostają nienazwane na forum. Zwykle kobiety dyskutują o nich w kuluarach, nie sądząc, że podnosząc ten wątek na forum, byłyby poważnie potraktowane.
- **Stosuj mikroafirmacje** – doceniaj każdy głos, podkreślaj wartość i wagę głosu każdej osoby.

## Wielokulturowość

Na przebieg dyskusji i sposób zabierania głosu przez poszczególne osoby oraz sposób prowadzenia dyskusji ma też wpływ kulturowe/etniczne pochodzenie osób uczestniczących i osoby facylitującej. Najczęściej spotykane sytuacje, w których wielokulturowość ma znaczenie, to prowadzenie zajęć w grupie składającej się:

- z osób reprezentujących głównie grupę większościową kulturowo/etnicznie w danym kraju, z udziałem jednej/kilku osób o innym niż większościowe pochodzenie (mniejszości etniczne, narodowe, imigranckie, uchodźcze);
- z osób reprezentujących kulturowo/etnicznie jedną grupę mniejszościową w danym kraju (np. Romowie i Romki);
- z osób reprezentujących kulturowo/etnicznie kilka różnych grup mniejszościowych (np. uchodźczynie i uchodźcy z Gruzji, Czeczeni, Kongo, Wietnamu);
- z osób z różnych grup tworzących wielokulturową grupę, z równym udziałem osób z grup większościowych i mniejszościowych.

## Trudności facylitacyjne w wielokulturowej grupie

### Relacje mniejszość – większość

Mogą one wprowadzać:

- lęk lub napięcie,
- relację władzy: podporządkowanie i pozycję wyższościową,
- tendencję do trzymania się stereotypów i uprzedzeń,
- wyolbrzymianie innych przeszkód w komunikacji.

Dalsze bariery wynikają z powyższych lub mogą pojawiać się niezależnie od relacji mniejszość – większość, zatem także w grupach o jednakowym udziale osób o zbliżonym statusie społecznym.

### Etnocentryzm:

- Założenie, że ludzie są do siebie podobni i w związku z tym mogą się łatwo ze sobą komunikować,
- Zbytne poleganie na swojej perspektywie, które uniemożliwia obiektywne spostrzeganie wysyłanych przez siebie i innych komunikatów.
- Sądy wartościujące – odmienność wartości, norm komunikacyjnych, percepcji może powodować skłonność do formułowania niepocholeńskich ocen osobom z innej grupy niż własna.

### Różnice językowe (werbalne i niewerbalne):

- Nieporozumienia związane z niedostateczną znajomością języka, w którym się porozumiewamy.
- Przypisywanie tylko jednego/ różnych znaczeń słowom, które są używane w dyskusji.
- Błędne interpretacje sygnałów niewerbalnych, nieczytelność obcych kulturowo emblematów.

## Podstawowe różnice między stylami komunikacyjnymi preferowanymi w danych kulturach

<b>Komunikacja bezpośrednia</b>	vs	<b>Komunikacja pośrednia</b>
Cenione jest to, że ludzie mówią, co myślą, i myślą to, co mówią. Nie trzeba czytać „między wierszami”, ważna jest szczerłość oraz unikanie dwuznaczności i niedomówień. Przechodzenie do sedna sprawy jest wysoko cenione.		Fakty są sugerowane i dawane do zrozumienia, często stosowane są niedopowiedzenia, prawda, jeśli może zranić, powinna być pomijana. Zaczynanie od sedna może być obraźliwe, więc stosuje się rozbudowaną formę, dygresje, dodatkowe uwagi.
<b>Komunikacja skoncentrowana na ideach i zadaniach</b>	vs	<b>Komunikacja skoncentrowana na osobie i relacjach</b>
Praktykowany jest nieosobowy, jasny, opanowany przekaz, a wyrażanie emocji odbierane jest jako niedojrzałe. Sprzeciw może być wyrażany wprost, gdyż nie jest traktowany jako osobisty atak.		Najcenniejsze jest nawiązywanie i podtrzymywanie harmonijnych relacji w grupie poprzez empatię, dzielenie uczuć i wartości rozmówcy. Niezgodę wprowadzana jest subtelnie, głównie niewerbalnie. Duża zgoda na wyrażanie uczuć.
<b>Komunikacja nieformalna</b>	vs	<b>Komunikacja formalna</b>
M mało zasad i specyficznych wyznaczników, większa swoboda wypowiedzi (co, kto i do kogo może wypowiedzieć), używanie pierwszego imienia.		Surowe i precyzyjne sformułowania, w tym zwroty grzecznościowe i sposób odnoszenia się do osób. Ważna etykieta i zrytualizowane zachowania.
<b>Komunikacja niskokontekstowa</b>	vs	<b>Komunikacja wysokokontekstowa</b>
Szczególnie w społeczeństwach indywidualistycznych i zróżnicowanych, w których mało jest wspólnych znaczeń, więc informacja musi być jasno wyrażona i doprecyzowana. Kontekst jest mało ważny, najważniejszym środkiem komunikacji i nośnikiem znaczeń są słowa.		W homogenicznych i kolektywistycznych kulturach, w których dużo idei i znaczeń jest wspólnych, więc nie trzeba jasno precyzować myśli, wystarczy posługiwać się sugestiami. Informację wyczytuje się z tego, co niewypowiedziane, co pojawia się w sygnałach niewerbalnych, kontekście.

Preferowany w konkretnej kulturze styl nie oznacza, że każda osoba o danym pochodzeniu kulturowym/ etnicznym będzie się nim posługiwała. Jednak pewne przyzwyczajenia językowe mogą prowadzić do nieporozumień i konfliktów, które będą przejawiać się także w zgodzie z kodem kulturowym. Facylitując dyskusję w grupie wielokulturowej i/ lub zróżnicowanej statusem osób, warto więc, tak jak w społeczeństwach niskokontekstowych, nie tylko jasno doprecyzować zasady, ale również tłumaczyć znaczenie różnic kulturowych i statusu grup. Źle poprowadzona dyskusja może być nieprzyjemnym procesem, powodować brak

wzajemnego zrozumienia, błędne wnioski, których konsekwencją może być zarówno unikanie dalszych dyskusji, jak i nadmierna rywalizacja i konfrontacyjne zachowania.

## **Prowadzenie facylitacji w wielokulturowej grupie – wskazówki:**

- **Dobrze znaj siebie i swoją kulturę** – to, jak my zachowamy się w trakcie dyskusji, będzie oddziaływać na przebieg i powodzenie dyskusji.
- **Dowiedz się jak najwięcej o problemach i wyzwaniach, jakie napotykają osoby reprezentujące grupy, z którymi pracujesz.** Na różnice indywidualne między ludźmi mogą nakładać się także różnice kulturowe oraz specyficzne bariery wynikające z sytuacji życiowej i statusu w kraju, w którym prowadzisz warsztat (osoby z grup imigranckich – szok kulturowy, uchodźczych – stres pourazowy i trauma, mniejszości narodowe i etniczne – kwestie podtrzymywania tożsamości, języka w społeczeństwie większościowym).
- **Uważność i empatia** – dzięki uważności ludzie mogą być świadomi swoich zachowań i oczekiwań dotyczących komunikacji. Uważność to przeciwwaga dla lęku i niepewności.
- **Panuj nad emocjami** – zarówno swoimi, jak i pojawiającymi się u osób uczestniczących w rozmowie grupowej. Chodzi o to, by negatywne emocje nie zdeterminowały sposobu myślenia i zachowania.
- **Usuń niepewności i wieloznaczności przekazów** – aby usprawnić proces przetwarzania i interpretowania treści.
- **Pamiętaj o społecznym i kulturowym kontekście rozmowy** – szczególnie o relacjach między mniejszością a większością, historią ich kontaktów, aktualnymi zdarzeniami wpływającymi na relacje, podejściu do czasu, autorytetów, hierarchii, zasad itp. w różnych grupach etnicznych/kulturowych.

## **Technikalia**

Kurt Lewin – twórca metody treningu grupowego – w swojej pracy używał papieru zamiast kredy i tablicy, żeby móc nosić ze sobą wykresy próbujące wyjaśnić złożone problemy natury ludzkiej. W 1946 roku Lewin ze swoim studentem Ronem Lippettem jechali na konferencję do Connecticut, kiedy zorientowali się, że zapomnieli słynnych diagramów. Ponieważ była niedziela i wszystkie sklepy były zamknięte, zatrzymali się w redakcji gazety i poprosili o papier. Redakcja dała im rolkę papieru gazetowego, na którym później zapisywali wyniki konferencyjnej dyskusji... – tak oto narodziła się metoda „pamięci grupowej”<sup>223</sup>.

Częścią facylitacji, oprócz technik komunikacyjnych, są również różnego rodzaju techniki wizualizacyjne, pomagające tworzyć tzw. pamięć grupową. Teknikalia pozostają niezauważone tak długo, jak wszystko jest w porządku. Wysuwają się na pierwszy plan wówczas, gdy nad nimi nie panujemy. Spadające plakaty, niepiszące flamastry, kończąca się w trakcie zajęć taśma, niewidoczne i trudne do odczytania dla osób uczestniczących zapiski, mogą skutecznie utrudniać przebieg warsztatu.

Tutaj zajmiemy się podstawowym narzędziem, którym dysponujesz jako osoba prowadząca – tablicą typu *flipchart*. Plakaty również mogą być trenerskim wyzwaniem, dlatego i w tym obszarze warto zastosować się do praktycznych wskazówek, które ułatwiają facylitacyjną pracę.

Ważne, żeby na etapie przygotowania warsztatu odpowiedzieć sobie na pięć pytań.

223 Za: Ch. Hogan, op. cit., s. 19.

## 1. Po co nam plakaty?

- Tworzą „pamięć grupową”, wspierają uczenie, ułatwiają zapamiętywanie treści.
- Dzięki nim unikamy powtórzeń, łatwiej nam się odnieść do czegoś, co zostało wcześniej powiedziane i zapisane, nie wracać po raz kolejny do tych samych kwestii.

## 2. Dla kogo są plakaty?

- **Dla osób uczestniczących** – pamiętaj, że plakaty są przede wszystkim dla osób uczestniczących, dopiero w drugiej kolejności dla osoby prowadzącej. Z tej prostej zasady wynikają kolejne.
- **Wypracowane wspólnie** – twórz plakaty wspólnie z grupą, te przygotowane wcześniej są zapewne ładniejsze, ale mniej „grupowe” i skupiają mniej uwagi. Pisanie nadaje dynamikę, ułatwia koncentrację na celu i np. dzielenie się pomysłami.

## 3. Kiedy tworzyć plakat?

- **Miej cel** – nie zapisuj każdej dyskusji. Zapisuj to, co zamierzasz później wykorzystać, np. w podsumowaniu czy w prezentacji teorii. Nie marnuj energii swojej i grupy na stworzenie plakatów, które zaraz znikną po drugiej stronie tablicy. Gdy zdecydujesz się tworzyć zapis dyskusji, uwzględniaj głos każdej osoby, ustalając wcześniej z autorem\_autorką wypowiedzi jego kształt. To, co zostanie ostatecznie zapisane, powinno być hasłem – skrótem i podsumowaniem całej wypowiedzi.
- **Współpracuj z kotrenerem\_kotrenerką** – jeżeli prowadzisz zajęcia z drugą osobą, podzielcie się pracą. Jeżeli nie musisz robić wszystkiego samodzielnie, nie rób. Oto rekomendowana przeze mnie sekwencja zapisu na plakacie, tworzonym we współpracy z drugą osobą prowadzącą:
  - Jedna z OP prowadzi dyskusję, druga tworzy plakat.
  - Osoba pisząca zapisuje tylko te wątki, które podała osoba współprowadząca, według sekwencji: pytanie do grupy – odpowiedź – pierwsza OP – plakat.
  - Korzyści z tego rozwiązania:
    - Osoba prowadząca wie, co jest na plakacie, bo sama nazywa wątki (więc nie musi odwracać się tyłem do grupy i sprawdzać), może skupić się na utrzymywaniu kontaktu z grupą, na zakończenie odczytuje treść zapisaną na plakacie i omawia ją (nie dziwiąc się temu, co się na nim znajduje).
    - Osoba pisząca: dostaje gotowe hasła i nie musi skupiać się na słuchaniu, pisaniu i nadążaniu, bo osoba prowadząca „spowalnia” nieco ten proces parafrazując wypowiedzi osób uczestniczących.

## 4. Jak prowadzić zapis na plakacie?

- **Każdy plakat musi mieć tytuł** – plakat bez tytułu jest jedynie spisem luźnych haseł, które następnego dnia trudno będzie umiejscowić w programie.
- **Pisz dużymi literami** – uwaga: z perspektywy kręgu, w którym siedzą osoby uczestniczące, duże litery są zdecydowanie mniejsze niż dla osoby stojącej przy tablicy. To ułatwi korzystanie z plakatu również osobom słabiej widzącym.
- **Pisz różnymi kolorami** – jeżeli używasz dwóch kolorów na przemian, to z większej odległości, łatwiej odczytać poszczególne wiersze.
- **Nie pisz czerwonym flamastrem** – czerwony/żółty/pomarańczowy itp. jest niewidoczny z daleka. Przed warsztatem usiądź na miejscu osób uczestniczących i sprawdź, jaka jest widoczność plakatu.

## 5. Co zrobić z plakatem?

- **Odczytaj** – po zakończeniu pracy odczytaj wszystko, co zostało wypracowane – to swojego rodzaju podsumowanie, zapytaj, czy ktoś chce coś dodać.
- **Rozwieś** – najlepiej w przerwie, żeby nie koncentrować uwagi grupy na szeleszczącym (i czasem spadającym) papierze. Rozwieszając plakaty, tworzysz historię całego warsztatu, ułatwiasz zapamiętywanie treści i odwołanie się do doświadczeń, definicji, wątków.

# 3.6 Opór i trudne sytuacje

Maja Branka

*My... nie tworzymy napięcia. My tylko odstawiamy ukryte napięcie, które już istnieje. Wydobywamy je na światło dzienne, tam, gdzie można je dostrzec i nim się zająć.*

MARTIN LUTHER KING<sup>224</sup>

Wyobraź sobie, że...

*Dowiadujesz się, że w ramach obowiązków służbowych masz uczestniczyć w szkoleniu. Spodziewasz się, jak zwykle, dużej ilości wiedzy przekazywanej za pomocą prezentacji multimedialnej. Nie oczekujesz zbyt wiele. Szkolenia rzadko kiedy są praktyczne i naprawdę przydatne w twojej pracy, tym bardziej, że to ma dotyczyć przeciwdziałania dyskryminacji. To już na pewno będzie przerost formy nad treścią i ideologiczne gadanie...*

*Tymczasem przychodzisz i jest inaczej niż zwykle – nie ma stołów, nie możesz czytać gazety, wszyscy siedzą w kółku jak na terapii. Zajęcia będzie prowadzić bardzo młoda dziewczyna, może i sympatyczna, ale co ona może wiedzieć o twojej pracy. Nagle pytają cię o oczekiwania. Jakie oczekiwania? Nie masz pojęcia o temacie.*

*Z każdą godziną coraz bardziej rozumiesz, że sprawa nie jest taka prosta, jak ci się o wydawało. Za dużo informacji. Prowadząca pyta o sprawy, o których dawno już nie myślał\_ś, i nie chcesz myśleć – tożsamość, dyskryminacja, podział obowiązków domowych. Do tego jeszcze twój kolega zaczyna nagle mówić rzeczy, z którymi zupełnie się nie zgadzasz! Co on opowiada?! Nie miał\_ś pojęcia, że ma tak konserwatywne przekonania! Czy on wie, co to znaczy mieć na głowie cały dom i pracę zawodową?*

*Dlaczego musisz tego słuchać? Przecież to miało być zwykłe, nudne szkolenie, miał\_ś dostać konkretne wskazówki, jak to wdrożyć do twojej pracy, a nie myśleć o tylu niewygodnych sprawach...*

Krótko mówiąc, wyobraź sobie, że uczestniczysz w warsztacie antydyskryminacyjnym, polityce zarządzania różnorodności w firmie czy też wspieraniu nastolatków LGBT+ w szkole.

W trakcie warsztatów osoby uczestniczące zostają postawione w trudnej sytuacji – oczekujemy od nich zmiany różnych przekonań, np. dotyczących wartości, świata, relacji, osobistej odpowiedzialności za otoczenie. Dla jednych warsztat antydyskryminacyjny będzie potwierdzeniem wyznawanych wartości, dla innych konfliktem wartości. To tak, jakbyś znalazł\_ się na szkoleniu, na którym by oczekiwano, że uwierzyysz w wyższość patriarchalnego porządku świata. Celowo przerysowuję sytuację, żeby pokazać, jak uczestnictwo w warsztacie antydyskryminacyjnym (zwłaszcza kiedy nie pojawia się na nim z własnej

224 Za: Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Biblioteka Willi Decjusza, Kraków 2004.



woli, a jesteśmy oddelegowani przez instytucję, w której pracujemy) może budzić złość i zdziwienie, naruszać osobiste *status quo* dotyczące przekonań na temat siebie, innych ludzi i świata. Taka sytuacja często budzi opór<sup>225</sup>.

Opór i trudne wynikające z niego sytuacje są powszechnym zjawiskiem, z którym styka się każda osoba prowadząca. Opór może przejawiać się w niechęci osób uczestniczących do wykonywania zadań, podważaniu wypowiedzi czy decyzji osoby prowadzącej, a także, wyrażanej wprost lub nie wprost, niezgodzie na to co się dzieje podczas zajęć. Pamiętajmy, że **opór jest zjawiskiem naturalnym w trakcie pracy grupy warsztatowej i pełni często funkcję mechanizmu obronnego. Opór może być zarówno zjawiskiem grupowym, jak i przeżywanym na poziomie indywidualnym.**

Jak piszą Marianne Schneider-Corey i Gerald Corey – „nie w każdym przypadku niechęć uczestników do pełnego uczestniczenia można adekwatnie nazwać „oporem”. Niekiedy czyjś brak gotowości do współpracy może być skutkiem działania takich czynników jak niekompetencja trenera, zbyt agresywny lub niedbały styl prowadzenia (...). Jednym z twoich naczelnych zadań jako prowadzącego jest staranne rozważenie, czy źródłem oporu klienta jest jego lęk, czy też twoje nieefektywne działanie. Proste przyklejenie komuś etykiety, że „oporuje”, może powodować tym mocniejsze utwierdzenie go w oporze”<sup>226</sup>.

W tym rozdziale przyjrzymy się zjawisku oporu i zobaczymy, jak „pracując z oporem”, możemy wspierać zmianę w obszarze (nie)równościowych przekonań. Tekst składa się z trzech części. Zaczniemy od omówienia założeń przydatnych w zrozumieniu fenomenu oporu, następnie skupimy się na rozumieniu zjawiska oporu, wykorzystując trzy perspektywy teoretyczne: (1) zarządzania zmianą, (2) rozwiązywania konfliktów i (3) procesu grupowego w ujęciu dynamicznym. W ostatniej części tego rozdziału przyjrzymy się temu, co oznacza „praca z oporem”, i omówimy interwencje trenerskie.

Wymiennie piszę o trudnych sytuacjach i oporze, nawet jeżeli te pojęcia całkowicie się nie pokrywają bądź też mają swoją precyzyjną definicję w niektórych podejściach (np. rozumienie oporu w podejściu analitycznym). Dla uproszczenia przyjmuję, że dla większości osób prowadzących i uczestniczących doświadczanie oporu stanowi zwykle trudną sytuację.

**Zastanów się, jakie są twoje założenia i przekonania dotyczące oporu?**

**Wypisz je na kartce, zastanów się, jakie mogą być konsekwencje tych przekonań. Jak mogą one wpływać na twoją pracę?**

Ważne zastrzeżenie: w tym rozdziale nie zajmujemy się przypadkami, w których osoba lub grupa odmawia współpracy, ponieważ osoba prowadząca nie zadbała o podstawowe zasady pracy – np.: nie ustaliła z grupą kontraktu (o czym szerzej w rozdziale dotyczącym roli kontraktu), zachowywała się wyżej wobec osób uczestniczących czy nie miała kompetencji merytorycznych (o niezbędnych przygotowaniach piszemy w części dotyczącej kompetencji wymaganych od osób prowadzących warsztaty antydyskryminacyjne).

Opór jest zjawiskiem wielowymiarowym, któremu można przyglądać się z wielu perspektyw. W tym tekście analizujemy opór wynikający przede wszystkim ze specyfiki warsztatu antydyskryminacyjnego i jego kontekstu.

225 Polecam też zapoznanie się z tekstem Marty Rawłuszko, *Równość pod przymusem. Edukacja antydyskryminacyjna osób dorosłych a zjawisko reaktancji* [w:] (Nie)warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej, pod redakcją M. Branki, D. Cieślakowskiej, J. Latkowskiej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013. Publikacja dostępna online.

226 Marianne Schneider Corey, Gerlad Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1995, s. 222-223.

# Założenia dotyczące oporu

Na początek kilka słów o stosowanym podejściu oraz przyjętych w tekście założeniach na temat oporu. Opisuję je, ponieważ świadomość i identyfikacja własnych przekonań oraz założeń dotyczących warsztatu, swojej roli czy samego oporu jest częścią przygotowania się do pracy z oporem. Przyjęte założenia będą warunkowały spostrzeganie i diagnozowanie danej sytuacji w trakcie warsztatu. Twoja interwencja będzie zaś zależała w dużej mierze od diagnozy sytuacji. Podjęte działania wpłyną natomiast na reakcje i sposób zachowania grupy. Opisana sekwencja to klasyczny mechanizm samospełniającego się proroctwa. Jeżeli masz przekonanie, że *opór jest sytuacją, w której musisz zmierzyć się z „trudnym uczestnikiem”*, prawdopodobnie nastawisz się rywalizacyjnie do całej sytuacji. Taka postawa nie tylko nie rozwiąże problemu, ale prawdopodobnie doprowadzi do jego eskalacji. Opór jest dla wielu, zwłaszcza początkujących, osób prowadzących trudnym doświadczeniem. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że dużo energii aktywnego oporu – konfrontacji, silnych emocji, kontestacji tematu – „uderza” w osobę prowadzącą. Od tego, jaką masz świadomość i wiedzę, zależy, jak poradzisz sobie z sytuacją; czy będzie ona ucząca dla danej osoby, dla grupy i dla siebie.

## Założenia dotyczące oporu

1. Opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego.
2. Celem warsztatu jest praca z oporem, a nie unikanie go.
3. W edukacji antydyskryminacyjnej umiejętność pracy z oporem jest jedną z kluczowych kompetencji trenerskich.
4. Opór jest wyrazem zaangażowania osób uczestniczących.
5. Osoba prowadząca również przeżywa opór, co może wpływać na pracę grupy.
6. Im więcej prewencji, tym mniej interwencji.

## Założenie 1 – Opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego

Niezależnie od tego, jak uważnie poprowadzisz warsztat, jak doskonale się przygotujesz, jak różnorodne metody i ćwiczenia zaproponujesz osobom uczestniczącym, będą takie obszary, na które nie masz wpływu. Oddzielaj odpowiedzialność wynikającą z roli trenerskiej od całej rzeczywistości grupowej i warsztatowej. Masz ograniczony wpływ na przebieg warsztatu. Niezależnie od osobistego przygotowania i doświadczenia nie masz kontroli nad oporem, przeżyciami osób uczestniczących, warunkami zewnętrznymi (otoczenie, pogoda) czy kontekstem (moment historyczny). Jedną z trudności w radzeniu sobie z oporem jest branie odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się na zajęciach. Warto pamiętać, że jako osoba prowadząca warsztat antydyskryminacyjny nie masz też wpływu na to, że na świecie istnieje dyskryminacja<sup>227</sup>, że każda osoba ma stereotypowe przekonania i uprzedzenia, że system edukacji formalnej w Polsce nie poświęca uwagi tym kwestiom na poziomie świadomym. Poświęca za to wiele uwagi na poziomie nieświadomym, wzmacniając stereotypowe i pełne uprzedzeń przekonania poprzez ukryty program nauczania. Masz wpływ na siebie, swoją pracę i przygotowanie.

Skoro celem warsztatu antydyskryminacyjnego jest zmiana na poziomie świadomości i przekonań, opór przed tą zmianą będzie wpisany w cały warsztat. Ponadto obszar, w którym próbujemy dokonać zmiany, dotyczy tożsamości – np. rozumienia płci, relacji między płciami, własnej seksualności, jak jest to w przypadku warsztatu genderowego czy etniczności. Co ważniejsze, jesteśmy w Polsce w takim momencie historycznym, w którym zmiana dokonuje się również w wymiarze społecznym, nie tylko na poziomie indywidualnym i nie tylko w sali szkoleniowej.

<sup>227</sup> Oczywiście masz wpływ na dyskryminację poprzez własne zachowania i reagowanie w sytuacjach dyskryminacji w ogóle, w tym miejscu w tekście mówimy o wpływie globalnym na dyskryminację jako powszechnym zjawisku.

Podsumowując, warsztat antydyskryminacyjny zawsze wiąże się z reakcją oporową. Dzieje się tak z dwóch powodów:

1. Próbuje się dokonać zmian na poziomie postaw i przekonań.

O szkodliwości palenia słyszał wielokrotnie każdy palacz, co nie znaczy, że nie przybywa nowych, a starzy nie rezygnują z natogu pomimo deklarowanej dbałości o zdrowie. W przypadku warsztatu antydyskryminacyjnego do „zwykłej” trudności zmiany postaw dodajemy kolejną – zmianę przekonań o szczególnym charakterze, bo dotyczących społecznej tożsamości pierwotnej, czyli kategorii płci, wieku, orientacji seksualnej, pochodzenia etnicznego, (nie)pełnosprawności. Pomyśl, jakie są osobiste konsekwencje zmiany przekonań, gdy przestaje się wierzyć, że kobiety są z natury uległe, a „chłopaki nie płaczą” ze względu na obowiązujący wzorzec męskości, a nie biologiczne predyspozycje.

2. Zmiana społeczna i wydarzenia zewnętrzne wpływają na opór przeżywany podczas szkolenia.

Kontrowersje wokół tematu równości i przeciwdziałania dyskryminacji, np. dyskusje o parytetach, parady równości czy zachowania policji wobec protestów społeczności LGBT+ i sojuszników, to wydarzenia, które w znaczący sposób wpływają na postrzeganie tematu, opór oraz na głosy, opinie i przekonania, z którymi przychodzą na warsztaty osoby uczestniczące.

## Założenie 2 – Celem jest praca z oporem, a nie unikanie oporu

To założenie wynika z podejścia, że opór przysłuży się zmianie, jeżeli zostanie wykorzystany jako sytuacja edukacyjna. Zauważ, że istotą edukacji antydyskryminacyjnej jest uczenie szacunku oraz docenianie równości i różnorodności. Sytuacja różnicy zdań, niezgody, odmienności opinii jest naturalna w różnorodnym środowisku. Celem warsztatów antydyskryminacyjnych powinno być dialogiczne pokazanie, w jaki sposób radzić sobie z tą różnicą, jak w konstruktywny sposób zachowywać się w sytuacji odmienności poglądów i perspektyw. Dlatego unikanie oporu – rozumiane jako zamykanie dyskusji, budowanie jedynie na podobieństwach, unikanie konfrontacji – nie jest podejściem uczącym równościowych wartości. Praca z oporem naraża wielu trudności praktycznych. Jak to zrobić? Rodzi również dylematy: czy szanujemy każdy pogląd? Nie. W podejściu antydyskryminacyjnym nie ma szacunku dla każdego poglądu, np. rasizmu, antysemityzmu, seksizmu, itd. Jest za to szacunek dla każdej osoby, niezależnie od głoszonych poglądów. Czy istnieje granica? Które opinie mogą być wypowiedziane, żeby konfrontować stereotypy i uprzedzenia? Gdzie leży ta granica? Jak przebiega ona na warsztacie antydyskryminacyjnym?

Pytanie o granicę jest tematem na osobny tekst, Tych wątpliwości nie rozwijemy w tym rozdziale. Nie ma jednej odpowiedzi, każda osoba prowadząca musi znaleźć własną. Jaka jest twoja?

## Założenie 3 – W edukacji antydyskryminacyjnej umiejętność pracy z oporem jest jedną z kluczowych kompetencji trenerskich

Z pierwszych dwóch założeń wyływa trzecie. Jeśli opór jest istotą warsztatu antydyskryminacyjnego, a celem jest praca z oporem, czyli wykorzystanie go jako sytuacji uczącej, to jedną z kluczowych kompetencji trenerskich powinna być umiejętność pracy z oporem. Na tę kompetencję składa się kilka elementów, takich jak ogólne przygotowanie trenerskie, rozumienie specyfiki warsztatu antydyskryminacyjnego, świadomość własnej tożsamości i własnych przekonań, znajomość procesu grupowego, umiejętności komunikacyjno-facilitacyjne, nastawienie i gotowość wsparcia osób uczestniczących w przeprowadzeniu ich przez zmianę, niezależnie od osobistej niezgody na głoszone poglądy<sup>228</sup>, świadomość i rozumienie celów pracy edukacyjnej.

228 Przy założeniu, że w sytuacjach ekstremalnych pożądanym zachowaniem jest postawienie wyraźnej granicy i np. niezgoda na uczestnictwo w warsztacie, jeżeli osoba świadomie i z premedytacją wygłasza poglądy nawołujące do nienawiści, przemocy. Wówczas rolą osoby prowadzącej jest przede wszystkim zadbać o pozostałe osoby uczestniczące. O wsparciu, które polega na konfrontacji, przeczytasz w dalszej części tekstu.

## Założenie 4 – Opór jest wyrazem zaangażowania osób uczestniczących

*Osoba prowadząca 1: I jak było u was?*

*Osoba prowadząca 2: Fatalnie, nic nie mówili!*

*OP1: Opór?*

*OP2: Żeby chociaż! Przynajmniej można by popracować... a ich to po prostu zupełnie nic nie ruszało. A u was?*

*OP1: Ekstra! Na początku straszny opór, a na koniec dwa plakaty z pomysłami na przeciwdziałanie dyskryminacji!*

Być może powyższa anegdota brzmi jak wymyślona jedynie na potrzeby tego tekstu, jednak gwarantuję, że taki dialog można usłyszeć w trenerskich kuluarach. Kolokwialnie mówiąc, tak długo, jak grupa oporuje, tak długo choć trochę jej się chce, zatem łatwiej będzie nam osiągnąć warsztatowe cele edukacyjne.

Myślenie o oporze jako o wyrazie zaangażowania osób uczestniczących może być niezwykle pomocne dla osoby prowadzącej. Jeżeli zmienimy optykę i spojrzymy na opór nie jak na „trudną sytuację”, z którą trzeba sobie jakoś poradzić, ale jak na prezent, który dostajemy od grupy, nasze spektrum działania się poszerzy. Podobnie z „trudnym uczestnikiem” – ta etykieta zakłóca nam kontakt z tą osobą, a tym samym zrozumienie, o co nas rzeczywiście pyta i na czym polega jej wątpliwość.

## Założenie 5 – Opór osoby prowadzącej

*Osoba prowadząca 1: I jak?*

*Osoba prowadząca 2: Źle...*

*OP1: Grupa w oporze?*

*OP2: Nie, gorzej, ja mam opór.*

Piąte założenie: osoba prowadząca również przeżywa swój opór, co ma ogromny wpływ na pracę grupy. Z mojej perspektywy jest to najtrudniejsza sytuacja szkoleniowa. Cały arsenał technik, metod i podejść nie przyjdzie z pomocą, jeżeli nie masz gotowości i możliwości z nich skorzystać. Kiedy jako osoba prowadząca przeżywasz np. złość, wówczas proste, często skuteczne pytanie: *dlaczego tak sądzisz?* może zostać wypowiedziane w taki sposób, że osoba, do której je kierujesz, poczuje się zaatakowana i dojdzie do pogorszenia i tak już trudnej sytuacji. Myśląc o oporze własnym, spójrzmy na osobę prowadzącą, po pierwsze, jako na **osobę**, czyli człowieka ze swoimi potrzebami, emocjami, słabościami, stereotypami i uprzedzeniami, po drugie, **prowadzącą** – narzędzie, element sytuacji edukacyjnej.

Praca w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej jest trudna i obciążająca. Przy braku wystarczającej troski i emocjonalnej higieny może prowadzić do wypalenia czy zjawisk takich jak „zmęczenie współczuciem” (ang. *compassion fatigue*), wypalenie reprezentacją (praca na własnej tożsamości, bycie „reprezentantem” grupy), a nawet doświadczeniem traumy zastępczej czy skutków w postaci wtórnego stresu pourazowego (STSD). Te ostatnie zjawiska opisywane są głównie w kontekście zawodów pomocowych, jednak specyfika pracy antydyskryminacyjnej ma tu zapewne wiele punktów wspólnych, takich jak towarzyszenie silnym emocjom i trudnym historiom, często związanym z doświadczeniem przemocy.

W wywiadzie z Darkiem Fijołkiem, superwizorem Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych, czytamy: „My trenerzy pracujemy sobą, jesteśmy podstawowym narzędziem w tworzeniu sytuacji edukacyjnej. Warto więc mieć poukładane swoje sprawy, znać siebie od tej dobrej strony, która zainspiruje ludzi do zmiany. Sama wiedza i doświadczenie nie wystarczą”<sup>229</sup>.

229 Agnieszka Borek, Katarzyna Lipka-Szostak (red.), *Sto procent jakości, szkolenia w sektorze pozarządowym*, Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2009, s. 215.

Pisaliśmy już o wadze identyfikacji własnych przekonań dotyczących oporu, równie istotna jest świadomość własnych przekonań dotyczących grupy jako takiej, celów warsztatu, odpowiedzi na pytanie: *po co stoję na środku?*. Kluczowe jest tutaj dbanie o własny rozwój, nie tylko metodyczny (*znam coraz więcej dobrych ćwiczeń*), ale przede wszystkim osobisty – szkolenia trenerskie, superwizja, a czasami własna terapia, które pozwolą omówić i zadbać o własne emocje w bezpiecznych warunkach, bez rzutowania ich na grupę.

Osoby zajmujące się przeciwdziałaniem dyskryminacji to najczęściej osoby, dla których edukacja antydyskryminacyjna jest ważną działalnością misyjną. Osobiste poczucie misji daje pasję, zaangażowanie, twórczość. Jednak w sytuacji stresu i trudności mogą one zamienić się w rywalizację, nieustępliwość czy chęć odwetu. Nieprzypadkowo większość osób zajmujących się równością i przeciwdziałaniem dyskryminacji, to reprezentanci i reprezentantki grup mniejszościowych i dyskryminowanych. Osobista perspektywa i doświadczenie mogą stanowić ogromną siłę i zasób, dawać wiedzę i wrażliwość, której nie można się nauczyć w żadnej szkole, mogą być też czułym punktem, który prowokuje podczas zajęć nasze reakcje obronne.

## **Założenie 6 – Im więcej prewencji, tym mniej interwencji**

Z poprzednich założeń wynika kolejne – im więcej wysiłku i uważności poświęcimy przygotowaniu oraz wprowadzeniu do warsztatu, tym mniej trudnych sytuacji i oporu wynikającego ze sposobu prowadzenia zajęć doświadczymy. Poprzez działania prewencyjne rozumiem:

- a) postawę i nastawienie OP – gotowość do wsparcia i uczącej konfrontacji, a nie rywalizacji;
- b) przygotowanie trenerskie, w tym identyfikacja i świadomość wpływu własnych przekonań dotyczących grupy, warsztatu, swojej roli i oporu na przebieg warsztatu;
- c) odpowiednie przeprowadzenie kontraktu rozumianego jako tzw. moduł 0 (dokładnie opisany w osobnym rozdziale);
- d) adekwatny sposób komunikacji – na który składają się umiejętności komunikacyjne i znajomość technik facylitacyjnych, ale także postawy i nastawienia – podpunkt (a).

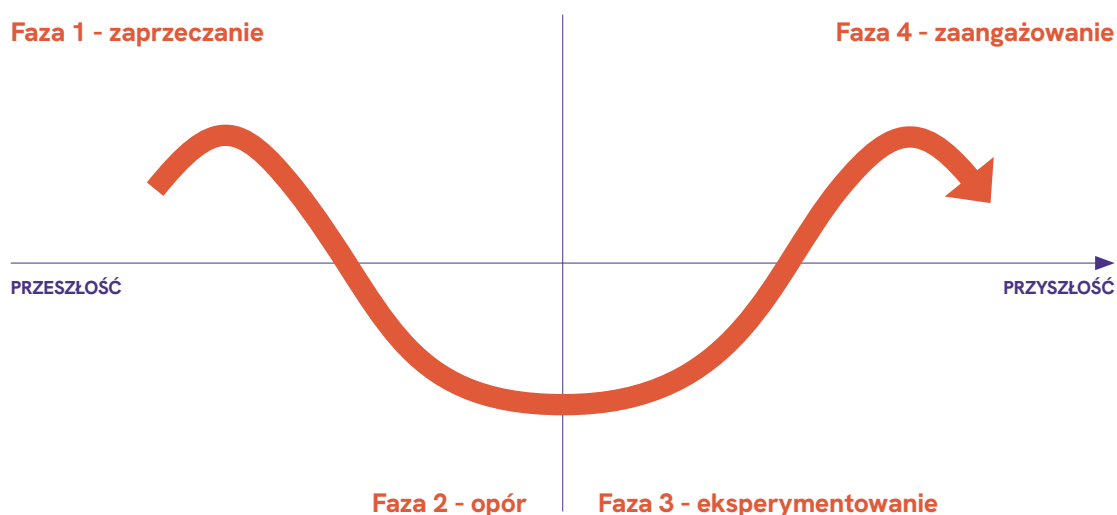
**Przypomnij sobie sytuację, w której miał\_ś poczucie, że twoje własne emocje, takie jak złość czy żal, najbardziej utrudniają ci prowadzenie zajęć.**

**Zastanów się, co takiego spowodowało twój stan. Jak konkretnie zdanie, opinia, zachowanie? Jak możesz się przygotować? Jak możesz o siebie zadbać, kiedy sytuacja się powtórzy?**

# Trzy perspektywy rozumienia zjawiska oporu

## 1. Rozumienie oporu z perspektywy zarządzania zmianą

Z perspektywy zarządzania zmianą opór jest równie naturalnym zjawiskiem, jak sama zmiana. Przy założeniu, że proces edukacyjny jest również procesem zmiany, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym, opór będzie naturalnym i koniecznym zjawiskiem, towarzyszącym procesowi edukacyjnemu. Opór jest elementem emocjonalnej reakcji na zmianę i częścią tzw. krzywej zmiany. Reakcja wobec zmiany nie zachodzi prostoliniowo, a w czterech następujących po sobie etapach<sup>230</sup>.



Krzywa ma swój początek w lewym górnym rogu. Opada w momencie zmiany, tworząc nieckę podwyższonego stresu, niepewności, szoku i zmniejszonej efektywności. W miarę zwiększania się akceptacji dla zmiany następuje wzrost krzywej – zaczynamy odzyskiwać poczucie kierunku, uczymy się nowych umiejętności i ról, aż w końcu zaczynamy funkcjonować w nowy sposób.

Zgodnie z teorią zmiany, przy założeniu, że zmiana rzeczywiście się dokona, a nie zatrzyma na etapie zaprzeczania bądź oporu, każdy osoba przechodzi przez cały proces. To, co jest różne, to tempo. Jedni szybciej przechodzą do fazy eksperymentowania, inni wolniej. Jednak chcąc uporać się z emocjonalną reakcją na zmianę, trzeba przejść przez wszystkie cztery etapy, zwłaszcza, jeśli samemu samej się tej zmiany nie inicjuje. Nie oznacza to, że każda osoba będzie przechodziła przez wszystkie fazy w ustalonej kolejności. Zdarza się, że ludzie cofają się do fazy wcześniejszej lub zatrzymują się w jednym miejscu. Zatrzymanie się w fazie oporu sprawi, że zmiana na poziomie indywidualnym nie zajdzie. Pomimo różnic w przebiegu procesu zmiany, po to, aby efektywnie funkcjonować w realiach zmieniającej się instytucji czy organizacji, każdy musi w końcu dotrzeć do fazy zaangażowania. Jeżeli osoba odrzuci zmianę, która i tak, w sensie zewnętrznym, się dokonuje, nie będzie mogła funkcjonować w nowych realiach i np. odejdzie z pracy.

230 Wykres za: Małgorzata Majcherczyk *Nadchodzi zmiana. Szansa czy konieczność?*, artykuł ze strony internetowej [www.weknowhow.pl](http://www.weknowhow.pl).



## Faza 1: Zaprzeczenie

Fazę zaprzeczenia charakteryzuje brak wiary w realność zmiany i w to, że zmiana faktycznie się dokonuje. Na tym etapie osoby mogą zachowywać się tak, jakby nie zamierzały się zmieniać. Wykonują swoją pracę w dotychczasowy sposób i odsuwają od siebie myśl o zbliżającej się zmianie, np. zaprzeczają, że dane rozwiązanie w ogóle wejdzie w życie. W fazie zaprzeczenia koncentracja skupiona jest na rzeczywistości zewnętrznej, na tym, co dzieje się poza nami, nie na własnym przeżywaniu procesu.

## Faza 2: Opór

Faza oporu to moment, kiedy nie można już dłużej zaprzeczać realności zmiany i dochodzi do odkrycia, że zmiana rzeczywiście nastąpi. Najczęściej pojawiające się wówczas emocje to lęk, złość, niepokój o przyszłość, niepewność i zwątpienie w siebie. W fazie oporu osoby mogą czuć się niezdolne do zmiany, dlatego nie chcą w niej uczestniczyć. Z jednej strony, wciąż jest jeszcze silne przywiązanie do przeszłości, do starych, wygodnych nawyków, z drugiej zaś, koncentrując się na sobie, skupiając uwagę „do wewnątrz”, odkrywa się wiele nieprzyjemnych uczuć i reakcji na zagrożenia związane ze zmianą. U schyłku fazy oporu osiągany jest punkt akceptacji, czyli uwolnienie od przeszłości i refleksja dotycząca osiągnięcia osobistych korzyści ze zmiany.

## Faza 3: Eksperymentowanie

Faza eksperymentowania to czas działania, uczenia się nowych rzeczy oraz decyzji, w jaki sposób zachować się w obliczu zmiany. To moment, w którym nie kwestionuje się już zmiany, a zaczyna pytać, w jaki sposób sprostać wyzwaniu. To okres twórczego zamieszania, planowania i powtórnego rozważania, uczenia się i podejmowania prób działania w odmienny sposób. W fazie eksperymentowania nadal koncentracja jest na sobie, jednak uwaga zaczyna kierować się ku przyszłości. Wzrasta zainteresowanie sposobami osiągnięcia sukcesu.

## Faza 4: Zaangażowanie

Faza zaangażowania to moment decydowania o tym, jakie należy podjąć działania, aby opanować nowe sposoby funkcjonowania. To czas odzyskania dawnej produktywności i poczucia panowania nad sytuacją. Pojawia się wówczas przekonanie, że zmiana już się zakończyła. Zmiana jest jednak zjawiskiem nieustannym, więc należy być przygotowanym na kolejną. Ta faza jest zorientowana na przyszłość i na otoczenie.

## Zarządzanie zmianą w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej

Podejście do zarządzania zmianą i emocjonalnej reakcji na zmianę wykorzystam, aby przyjrzeć się oporowi towarzyszącemu warsztatowi antydyskryminacyjnemu. Zaczniemy od przykładu z czasów, w których ministerstwa aktywnie wprowadzały politykę równościową, a przynajmniej niektóre naprawdę próbowaty<sup>231</sup>.

**W kwietniu 2009 roku Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR) wprowadziło narzędzie do oceny projektów składanych do Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) – standard minimum oceny projektów pod kątem realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Wprowadzenie tego narzędzia było wielką zmianą związaną z bardziej wymagającym sposobem traktowania tej zasady w projektach EFS. Zmianie tej towarzyszył oczywiście opór, zarówno po stronie projektodawców, jak i instytucji wdrażających. Jednym z instrumentów wsparcia wprowadzanej zmiany była seria szkoleń i warsztatów ucząca, jak planować projekty EFS, by realizowały zasadę równości. Przyjrzyjmy się tym szkoleniom i warsztatom z perspektywy oporu w dwóch momentach.**

231 Historię tej współpracy i cały proces badała Marta Rawtusko, więcej można przeczytać w książce jej autorstwa: *Feministki we współpracy z państwem. Studium przypadku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2020.

Moment realizacji szkolenia może mieć wpływ na jego przebieg. Warsztatom, które odbywały się bezpośrednio po wprowadzeniu zmiany w polityce ministerstwa, towarzyszył opór, którego źródłem była sama zmiana (wprowadzenie tzw. standardu minimum). Szkolenie rozpoczynało się zwykle od pytania, po co tu jesteśmy, dlaczego wprowadzono tę zmianę, a co jakiś czas pojawiały się „pogłoski”, że MRR zamierza wycofać się z wprowadzonej zmiany i będzie po staremu. Osoby uczestniczące udowodniały, że dotychczas realizowane przez nie projekty były równościowe i nie ma potrzeby wprowadzania żadnej zmiany. Kwestionowano też istnienie samego zjawiska dyskryminacji ze względu na płeć. Postępując się wyżej opisanym modelem, możemy powiedzieć, że osoby uczestniczące były w fazie zaprzeczania, co manifestowało się oporem podczas szkolenia. Opór wiązał się nie tylko z samym warsztatem, ale dotyczył też czynników zewnętrznych, czyli decyzji MRR i nowej procedury. Część projektodawców zignorowała nowe wymogi, co zaowocowało odrzuceniem ich wniosków.

W ciągu kilku miesięcy od wprowadzenia zmiany pojawił się na warsztatach nowy dominujący wątek dyskusji. Po rozstrzygnięciu pierwszych konkursów, kiedy z powodu standardu minimum kilkadziesiąt procent projektów nie otrzymało finansowania, stało się jasne, że narzędzie jest traktowane poważnie przez oceniających i zmiana naprawdę się dokonała. Zmiana z fazy zaprzeczania przeistoczyła się w fazę oporu – negowano już nie samo narzędzie, ale koncentrowano się na braku kwalifikacji zarówno osób planujących, jak i oceniających projekty. Na szkoleniach zaczęły pojawiać się osoby, których projekty zostały odrzucone z powodu standardu minimum. Przychodziły więc na warsztaty, aby dowiedzieć się, jak planować projekty, które uzyskają wymagane punkty, a także po to, aby podzielić się swoją złością, żalem i poczuciem zawodu. Ciężar dyskusji przeniósł się z PO CO? na JAK? Obserwując tę zmianę, zmodyfikowaliśmy program szkolenia. O ile w pierwszej fazie, w trakcie szkoleń poświęcałyśmy czas na informacje o przyczynach i celach wprowadzenia standardu minimum, a także procedurze jego powstania, w kolejnych te informacje stały się zbędne. Głównym celem było teraz dostarczenie informacji dotyczących źródeł danych o równości oraz sposobach i narzędziach równościowego planowania projektu.

Mniej więcej rok od wprowadzeniu standardu minimum wydawało się, że proces powoli zmierza ku fazie eksperymentowania. Coraz częściej pojawiały się pytania o dobre praktyki i pomysły na realizację równościowych projektów, coraz częściej otrzymywałyśmy maile z pytaniem o listę równościowych lektur.

W lutym 2010 roku prowadziłam warsztaty dla instytucji, która ocenia projekty EFS. Warsztaty odbywały się w dwóch grupach. Osoby z pierwszej grupy nie miały wiedzy dotyczącej standardu ani żadnych wcześniejszych doświadczeń, gdyż ta instytucja po raz pierwszy realizowała konkurs w oparciu o nowe wytyczne. W drugiej grupie były osoby, która oceniały już projekty według standardu i miały wyrobioną silną (negatywną) opinię dotyczącą tego narzędzia. Dynamika i przebieg szkolenia w obu grupach znacząco się różniły. Grupa pierwsza, której członkowie i członkinie nie uczestniczyli w początkowej fazie zmiany i traktowali standard minimum jako jedno z wielu narzędzi i perspektyw oceny projektu, skoncentrowała się głównie na pytaniu o sposób (JAK?). W jaki sposób oceniać, jak informować projektodawców, jak zrobić to skutecznie. Postępując się krzywą zmiany, możemy stwierdzić, że szkoleniu nie towarzyszył opór związany z fazą zaprzeczenia i oporu, wynikającą z kontekstu samej zmiany (co nie oznacza, że nie pojawił się opór wynikający z „tu i teraz”, czyli samego warsztatu i jego tematu – równości płci). Natomiast w drugiej grupie pojawiły się wszystkie „objawy” fazy zaprzeczenia i oporu, wynikające z samej zmiany.

## Rozpoznawanie faz emocjonalnej reakcji na zmianę

Faza zmiany	Typowe wypowiedzi
<b>Zaprzeczenie</b> niedowierzenie apatia rezygnacja działanie, ale bez postępu	„To tak naprawdę nie wpłynie na moją pracę” „Nigdy nie dostaniemy pieniędzy, aby porządnie to zrobić”
<b>Opór</b> złość upór oskarżanie	„To jest całkowicie niesprawiedliwe...” „Nie rozumiem jak ...”; „Tak, ale...” „Bez sensu” „Ktoś nie przemyślał tego do końca”

Faza zmiany	Typowe wypowiedzi
<b>Ekspertymentowanie</b> ożywienie, niepewność zbyt wiele pomysłów/możliwości niejasność priorytetów	„Może to nie jest takie głupie?” „A może zrobimy to tak... albo tak...?” „Ale to tak naprawdę, co jest najważniejsze?”
<b>Zaangażowanie</b> skupienie się na rezultatach/wywieranym wpływie jasność, co do kolejności podejmowanych kroków planowanie następnej zmiany wiara w możliwość przystosowania się do zmiany	„OK, już wiem, o co chodzi” „Skoro działa już X, to zastanówmy się, co zrobić z Y?”

## Emocjonalne reakcje na zmianę – co robić?

Poniżej opisane wskazówki będą przydatne, jeżeli zmiana dotyczy wymiaru społecznego i przeciwdziałania dyskryminacji. Jako osoba prowadząca i wspierająca zmiany, możesz wówczas podjąć kilka działań.

Dwie najważniejsze kwestie:

- Nie ignoruj żadnego z etapów – ludzie nie przejdą od etapu zaprzeczania i oporu do zaangażowania, jeżeli nie będą mieli czasu i przestrzeni na poznanie przyszłych zadań i wymagań.
- Ważne, aby wiedzieć, kiedy skoncentrować się na wyjaśnieniach dotyczących konieczności przeprowadzenia zmiany, a kiedy skupić się na dawaniu wsparcia. Jeśli osoby przeżywają silne emocje, wściekłość z powodu wprowadzonej zmiany, pytanie o przyszłe plany i korzyści ze zmiany nie zadziała.

### Faza zaprzeczenia: informuj

- Wyjaśnij przyczyny wprowadzania zmiany – możesz spodziewać się akceptacji dla samej idei, jednak osoby nadal mogą stawiać opór wobec sposobu realizacji. *Rozumiem, że trzeba było zmienić procedurę wyboru projektów, ale można było to zrobić na tysiąc innych sposobów. To jest teoria, praktyka jest zupełnie inna.*
- Pokaż, co można robić – wyjaśnij, gdzie można zdobyć informacje, jak można wpływać na proces zmiany, jaki jest mechanizm konsultacji (jeżeli jest).
- Daj osobom czas na to, aby zrozumiały, że zmiana jest konieczna.

### Faza oporu: pytaj, wspieraj wyrażanie sprzeciwu

- Wysłuchaj obaw i zaoferuj wsparcie.
- Doceń i wyraż zrozumienie dla pojawiających się wątpliwości i uczuć.
- Pozwól ponarzekać.

### Faza eksperymentowania: informuj

- Wskazuj priorytety.
- Stwarzaj okazje do uczenia się.
- Dostarczaj wiedzy i umiejętności – osoby potrzebują wsparcia, gdy następują zmiany (nowe umiejętności wymagają rad eksperckich).

### Faza zaangażowania: doceniaj i pytaj

- Wskaż sukces, pokazuj postępy.
- Udziel informacji zwrotnej w kontekście bieżącej zmiany.
- Pytaj o niejasności i potrzeby.

## Podsumowanie

### Rozumienie oporu z perspektywy zarządzania zmianą

Kontekst może być źródłem oporu, który – pomimo że ma korzenie „na zewnątrz” – przejawia się „tu i teraz” w trakcie prowadzenia warsztatu, niezależnie od przekonań osób uczestniczących, tematu warsztatu czy sposobu prowadzenia.

Dlatego przygotowując się do warsztatu:

1. Przyjrzyj się warsztatowi również z perspektywy zewnętrznej – kontekstu, w którym odbywa się szkolenie. Zobacz zewnętrzne przyczyny, które wpływają na prowadzony przez siebie warsztat. Zmiana może dotyczyć nie tylko procesu społecznego, ale też zmiany organizacyjnej lub instytucjonalnej, przez którą właśnie przechodzą osoby uczestniczące w warsztacie.
2. Jeżeli warsztat jest związany z wprowadzaną zmianą, postaraj się określić, w której fazie emocjonalnej reakcji na zmianę grupa znajduje się obecnie. Zastanów się, jak to może wpłynąć na przebieg twojego warsztatu.
3. Nie ignoruj żadnego z etapów, nie próbuj go „przeskoczyć”. To nie jest możliwe.
4. Przemyśl, w jaki sposób, konstruując program warsztatu, możesz ułatwić osobom uczestniczącym zrozumienie procesu, w którym się znajdują.
5. W ramach interwencji trenerskiej i radzenia sobie z oporem, pokaż osobom uczestniczącym szerszy proces zmiany i reakcji na nią, pokaż naturalność tego procesu i jego przebieg.

## 2. Rozumienie oporu z perspektywy rozwiązywania konfliktów

Perspektywą użyteczną w diagnozowaniu oporu jest metodologia rozwiązywania konfliktów oparta na zasadach negocjacji problemowych. Dość często osoby prowadzące traktują pojęcie oporu zamiennie z pojęciem konfliktu. Zacznijmy od samej definicji konfliktu:

### Konflikt

ma miejsce wówczas, gdy co najmniej dwie osoby (lub strony) wzajemnie od siebie zależne spostrzegają niemożność:

1. osiągnięcia lub utrzymania ważnych zasobów,
2. zaspokojenia potrzeb,
3. realizacji istotnych wartości

i podejmują działania, aby zmienić tę sytuację. W wyniku tych działań konflikt ulega: eskalacji, złagodzeniu lub rozwiązaniu.

Definicja konfliktu wg M. Deutscha<sup>232</sup>

232 Red.: M. Deutsch, P. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów, Teoria i praktyka*, Kraków 2005.

Warto podkreślić wyrażenie „sposstrzegają”, co oznacza, że niezależnie od obiektywnych warunków, tzn. analizy czy zasoby, potrzeby, wartości rzeczywiście są ze sobą sprzeczne, w taki właśnie sposób są sposstrzegane.

**Konflikt podczas szkolenia moglibyśmy określić jako sytuację, w której poszczególne osoby uczestniczące lub grupa jako całość sposstrzega sprzeczność na poziomie wartości bądź też możliwości zaspokojenia potrzeb (np. wygłoszenia sprzeciwu, niepopularnego czy też niepoprawnego politycznie twierdzenia) i podejmuje działania (opór), aby zmienić tę sytuację.**

Opór, który może być wyrażany w sposób bierny (milczenie, niska aktywność, przytakiwania i pozorna zgoda) albo w sposób aktywny (konfrontacja, podważanie kompetencji OP, silne trudne emocje, atak na OP, odmowa wykonania zadania). Dla osoby prowadzącej kluczowa będzie diagnoza sytuacji: czy opór wynika ze sposobu prowadzenia zajęć, czy z samej specyfiki tematu.

Bierny opór, np. milczenie grupy (niewynikające z braku zainteresowania tematem), jest dla wielu osób prowadzących trudniejszą sytuacją niż otwarta konfrontacja i komunikaty wprost. Z mojego doświadczenia wynika, że opór bierny, częściej niż aktywny, ma swoje źródło w sposobie prowadzenia zajęć. Bywa, że z jakichś powodów osoby uczestniczące nie czują się wystarczająco bezpiecznie, żeby powiedzieć wprost, że nie zgadzają się z osobą prowadzącą. Wówczas praca z oporem może polegać najpierw na zamianie go z biernego na czynny, a dopiero później na pracy z „treścią” oporu.

Bierny opór może wynikać również z konstrukcji grupy, np. kiedy na jednym warsztacie znajdują się podwładni i przełożeni czy bliskie, współzależne osoby, które mają niesymetryczne relacje i jedna z osób „boi” się sprzeciwić przyjacielowi/przyjaciółce, partnerowi/partnerce. Sytuacji biernego oporu możemy się również przyjrzeć przez genderowe okulary. Jak wynika z doświadczeń moich i innych osób prowadzących kobiety częściej (podkreślam; częściej, co nie znaczy, że zawsze) niż mężczyźni unikają konfrontacji bądź obawiają się otwartej konfrontacji z mężczyzną, nawet jeżeli jest jedynym na sali. Oczywiście wynika to z funkcjonującego gender kobiet i mężczyzn, który „trenuje” mężczyzn do konfrontacji i publicznego wypowiedzenia swojego zdania, a kobiety do uległości i nieujawniania opinii na forum. Świadomość tej sytuacji nie wystarczy, żeby sobie z nią poradzić, pomocne wówczas może być takie różnicowanie metod szkoleniowych, które otworzą inną przestrzeń do wypowiedzi, niż tylko dyskusja na forum.

O oporze wyrażanym aktywnie – przykłady zachowań i interwencji – piszę w dalszej części tekstu.

Wybór skutecznej strategii interwencji będzie zależał przede wszystkim od dobrej diagnozy źródła oporu. Negocjator i mediator, Christopher Moore, wyróżnił pięć potencjalnych źródeł konfliktu. Odkrycie ich pozwala odpowiednio zareagować. Przyczyny konfliktu są złożone i dynamiczne, co oznacza, że dana sytuacja może mieć więcej niż jedno źródło. W trakcie konfliktu mogą się też pojawić kolejne sporne kwestie.

## **Pięć potencjalnych przyczyn konfliktu wg Moore'a<sup>233</sup>:**

**1. Relacje** – konflikt relacji, który może wynikać ze sposobu komunikowania, z silnych emocji, stereotypów, uprzedzeń i zachowań odwetowych.

Przykłady: osoba prowadząca – młoda kobieta – prowadzi zajęcia, używając feminatywów i języka równościowego. Może to uruchamiać stereotypy nt. młodych kobiet, feministek, a także emocje związane z używaniem „nienaturalnego” języka.

**2. Dane** – brak informacji, błędne dane, różne sposoby interpretowania danych, różne źródła danych.

Przykłady: dane na temat dyskryminacji są mało znane i budzą wiele kontrowersji. Już sam sposób prezentacji danych – kiedy widoczny jest podział na płeć, co pokazuje problemy równościowe, np. gorszą sytuację kobiet na rynku pracy – często budzi opór. Prezentowane dane są nierzadko podważane (zarzut błędnej metodologii, płci autorów – same kobiety to badały/napisały) bądź interpretowane (to nie jest aż tak poważny problem, 20% to wcale nie jest dużo).

233 Christopher W. Moore *Mediacje. Praktyczne sposoby rozwiązywania konfliktów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, 2009.

**3. Potrzeby** – potrzeby psychologiczne, merytoryczne, proceduralne.

Przykłady: sposób traktowania osób uczestniczących przez osobę prowadzącą, poczucie bezpieczeństwa podczas warsztatów, komfort uczenia, w tym standard sali szkoleniowej, wyżywienia, noclegu, sposób prowadzenia rekrutacji (potrzeby psychologiczne i proceduralne), stopień w jakim program spełnia oczekiwania (potrzeby merytoryczne).

**4. Struktura** – różne role społeczne, nierówny dostęp, kontrola lub dystrybucja zasobów, ograniczenia czasowe i przestrzenne.

Przykłady: rozumienie ról i wzajemne relacje między osobą prowadzącą a osobami uczestniczącymi, dostęp do zasobów, takich jak czas i przestrzeń podczas szkolenia, noclegi.

**5. Wartości** – wartości filozoficzne, uniwersalne, religijne, a także tzw. wartości dnia codziennego, np. etyka pracy.

Przykłady: różne systemy wartości, stosunek i definiowanie pojęcia rodziny, rozumienie relacji rodzina – jednostka, różne systemy religijne i wyznaniowe.

Omówienie rodzajów potrzeb i ich wpływu na warsztat znajduje się w rozdziale poświęconym facylitacji.

Twoim celem w analizie sytuacji konfliktowej jest zrozumienie, co w istocie kryje się za danym twierdzeniem, o czym jest rozmowa. Należałoby dotrzeć do przyczyn rozwiązywalnych na poziomie potrzeb. Na przykład konflikt danych może być konfliktem pozornym, pomimo że strony rozmawiają o danych i ich interpretacjach, w rzeczywistości rozmowa dotyczy czegoś innego, np. wartości.

*OU: A skąd są te dane? To niemożliwe, żeby to tak wyglądało.*

*OP: To są dane z raportu XYZ.*

*OU: No tak, ale kto robił te badania, jaka była metodologia?*

*OP: Trudno mi na to pytanie odpowiedzieć szczegółowo, autorki powołują się na dane GUS i cytują też dane OECD.*

*OU: Pierwsze słyszę. Jedno jest pewne, GUS też może się mylić. Poza tym badania na niby reprezentatywnej próbie nic nie pokazują, przecież kluczowe jest, żeby pytać specjalistów, a nie ludzi, którzy się nie znają na temacie.*

Rozmowa mogłaby dalej przebiegać w podobnym tonie. Osoba prowadząca dostarczałaby większej ilości danych, z jeszcze bardziej wiarygodnych źródeł. Prawdopodobnie nie odniostoby to pożądanego rezultatu, ponieważ kluczowy jest tu raczej konflikt interesów psychologicznych (brak kontroli poznawczej, bycie zaskoczonym). Być może za tą rozmową stoi potrzeba zachowania twarzy i kompetencji (zajmuję się tematem, jestem specjalistką, a tego nie wiedziałam), być może potrzeba wyrażenia emocji w związku z faktami, które mnie poruszyły. Sama dyskusja o metodologii jest tutaj stanowiskiem, jeśli jednak zejdziemy na poziom interesów, możemy dopytać o potrzeby i emocje, ukryte pod stanowiskami, np. *Odtóżmy na moment metodologię. Co Cię w tych danych najbardziej dziwi czy porusza? Czy chcesz to skomentować?*



## Podsumowanie

### Rozumienie oporu z perspektywy rozwiązywania konfliktów

Wypowiadane komunikaty (stanowiska) często są deklaracjami, pod którymi mogą być ukryte rzeczywiste potrzeby, motywacje, odczucia wobec danej kwestii.

Chcąc zrozumieć, jakie jest rzeczywiste źródło oporu:

1. Słuchając, staraj się zrozumieć, jakie potrzeby mogą się kryć za wypowiedzianymi stanowiskami.
2. Pomyśl, jak sposób komunikacji wpływa na przebieg sytuacji. „Rozpakuj” aluzje, niedopowiedzenia, pytaj, co mówca\_mówczyni mają na myśli. Zastanów się, czy sam\_ komunikujesz się w sposób otwarty, pokazujący twoje rzeczywiste intencje.
3. Nie ignoruj potrzeb wyływających z potrzeb psychologicznych i proceduralnych.
4. Przemyśl, w jaki sposób konstruując program warsztatu, planując omówienie aktywności, możesz stworzyć osobom uczestniczącym przestrzeń do wypowiedzania wątpliwości i pytań.

## 3. Rozumienie oporu z perspektywy procesu grupowego<sup>234</sup>

Proces grupowy to całokształt zjawisk i interakcji, które wydarzają się w grupie. Proces grupowy „uruchamia” sam fakt istnienia i działania grupy, relacje interpersonalne i interakcje pomiędzy poszczególnymi osobami w grupie oraz siły otoczenia zewnętrznego (wpływ kontekstu). Analizując proces grupowy, możemy się przyglądać dynamice procesu, czyli fazom rozwoju grupy, a także zmieniającej się energii i napięciu w grupie, a w końcu zjawisku oporu grupowego. Patrząc z perspektywy dynamiki procesu grupowego, możemy mówić o oporze i napięciu w przynajmniej dwóch momentach:

- na początku pracy grupy – kiedy grupa się formuje i dominującym uczuciem jest niepewność,
- w fazie przejściowej, najczęściej nazywanej fazą konfliktu bądź fazą oporu grupowego.

Aby rozwój typowego procesu grupowego mógł rozwinąć się w sposób naturalny, potrzebny jest czas. O ile opór związany z niepewnością i niewiadomą początku może wystąpić zawsze, o tyle opór wynikający z fazy procesu grupowego wystąpi przede wszystkim przy dłuższych formach pracy grupy. Przyjmijmy, że przy warsztatach dłuższych niż 12-16-godzin (nie piszemy tu o treningach interpersonalnych, grupach rozwojowych czy terapeutycznych).

### Opór wynikający z początku pracy grupy

Opór towarzyszący początkowi pracy grupy może wynikać z przeżywanych trudnych emocji, formy i metod zajęć, samej roli osoby uczestniczącej, sposobu organizacji warsztatów, nastawień i założeń dotyczących zajęć, motywacji do uczestniczenia, ale też stereotypów i uprzedzeń wobec osoby prowadzącej, a także innych osób uczestniczących i tematu. Poniżej opisuję przykładowe przejawy początkowego oporu, z którymi możemy mieć do czynienia jeszcze przed rozpoczęciem warsztatu.

Zdania, które podaję jako typowe, padają czasem przed samym rozpoczęciem warsztatu, gdy osoby wchodzi do sali. Czasami są to w ogóle pierwsze komentarze. Nie zawsze muszą one wynikać z oporu.

<sup>234</sup> Na podstawie: M. Schneider Corey, G. Corey, op. cit.

Aby odczytywać informacje kontekstualnie, ważny jest zarówno przekaz werbalny, jak i niewerbalny. Kiedy bierzemy pod uwagę kontekst, zwykle łatwo odczytać, kiedy pytanie jest pytaniem, a kiedy aluzją i komentarzem nie wprost.

Wprowadziłabym też wyraźne rozróżnienie na dwa typy grup osób uczestniczących. Pierwszy, kiedy osoby dobrowolnie zgłaszają się do udziału w warsztacie antydyskryminacyjnym, niezwykle rzadko obserwuję wówczas wyżej opisane przejawy oporu. Drugi rodzaj grup to takie, w których osoby uczestniczące pojawiają się, bo „muszą”, nawet jeżeli „muszą” dobrowolnie, np. przychodzą, ponieważ chcą się dowiedzieć, o co chodzi z tą niebinarnością u nastolatków czy też jak wdrażać politykę różnorodności w firmie.

## Opór wynikający z początku pracy grupy – co robić?

### Nastawienie i założenia

#### Przykłady

*Na pewno mi się to nie przyda.*

*Acha, czyli nie będzie twardej wiedzy, tylko będziemy sobie tak tu dyskutować.*

*Uczestniczyłam już kiedyś w podobnym warsztacie, był świetny, ale kto inny prowadził – XYZ, zna ją pan\_panii?*

*No to może tak jakoś szybciotko się z tym uporamy i wcześniej skończymy, bo naprawdę ważne sprawy mamy jeszcze dziś w biurze do załatwienia.*

#### Źródło

Nastawienie osób uczestniczących, ich przekonania dotyczące szkoleń, warsztatów, aktywnych form zajęć. Złe doświadczenia z przeszłości bądź odwrotnie – bardzo dobre doświadczenia z przeszłości.

#### Interwencja

Informuj, wyjaśniaj pojęcia, pokazuj korzyści, neutralizuj – przeformułuj opinie i oskarżenia – *Rozumiem, że pojawiła się wątpliwość dotycząca formy zajęć i ich przydatności w pracy zawodowej.*

Istotnym momentem jest dobre wprowadzenie – prezentacja celów szkoleniowych sformułowanych z perspektywy osób uczestniczących (np. celem warsztatu dla OU jest zdobycie wiedzy, dla OP – przekazanie wiedzy). Zapewnienie czasu i przestrzeni na wyrażenie oczekiwań oraz obaw osób uczestniczących. Podanie dokładnej informacji na temat sposobu pracy, np.: *Będziemy pracować warsztatowymi metodami aktywnymi, bazującymi na osobistym doświadczeniu, ale pojawią się także miniwykłady, które ustrukturalizują i wyjaśnią najważniejsze wątki.*

### Motywacja do uczestnictwa

#### Przykłady<sup>235</sup>

Motywacja wewnętrzna: Obawy i niepokój: *Dlaczego mam się zaangażować? Czy warto?*

Motywacja zewnętrzna: *Jestem tu, bo kierownik mi kazał.*

*Jestem ciekaw\_, jak panie to będą prezentować, bo ja się z tematem nie zgadzam, ale może, może, kto wie. Może mnie panie przekonają?*

*Kierowniczką mnie tu przystała, bo uznała, że przydałoby mi się szkolenie z równości. Żona też się cieszy, że tu jestem.*

235 Podane przykłady wypowiedzi są prawdziwe i miały miejsce podczas warsztatów.

## Źródło

### Motywacja wewnętrzna:

Początkowi pracy grupy mogą towarzyszyć trudne emocje, również nieświadomione. Może pojawić się np. lęk, niepewność, wahanie. Ten rodzaj potencjalnego oporu jest zwykle niewypowiedziany, często również nieświadomiony, może być za to komunikowany poprzez inne, bardziej „techniczne” kwestie, jak forma, miejsce szkolenia, niewygodne krzesła.

### Motywacja zewnętrzna:

Trudności mogą wynikać z faktu, że udział osób w warsztacie nie jest dobrowolny. Dość często zdarza się to w przypadku szkoleń w miejscu pracy, kiedy osoby nie decydują same o swoim uczestnictwie.

## Interwencja

### Motywacja wewnętrzna:

Pamiętaj, że takie uczucia się pojawiają, najprawdopodobniej nikt ich wprost nie zakomunikuje, co nie znaczy, że ich nie ma. W tym przypadku rodzajem interwencji jest prewencja. Rzetelne wprowadzenie kontraktu – zakontraktowanie swojej roli, zasad współpracy, celów i programu warsztatu.

### Motywacja zewnętrzna:

Jednym ze sposobów radzenia sobie z tą sytuacją jest jej nazwanie i wypowiedzenie na forum. Często proszę, żeby OU podczas przedstawiania się odpowiedziały również na pytanie, dlaczego przyszły (uwaga, w tym momencie jeszcze nie pytamy o oczekiwania wobec warsztatu [po co?], pytamy o motywację). Zachęcam do szczerości – jeżeli ktoś został „przystany”, ma okazję wprost to powiedzieć. Zwykle skutkuje to pewnym rozprężeniem. Wtedy wiem też, na czym stoję. Jeżeli większość osób odpowiada, że przyszła z obowiązku, to prezentując cele warsztatu wyjaśniam też, jakie są cele instytucji, która zamówiła szkolenie. Przy zbieraniu oczekiwań pytam (skoro mamy spędzić razem np. osiem godzin), co, z ich perspektywy, powinno się tu wydarzyć, żeby dzień nie był zmarnowany.

Jeżeli uda się zaangażować osoby – choćby na minimalnym poziomie – w wypowiedzenie oczekiwań, jest to zwykle moment przetomowy.

Jeżeli natomiast osobom uczestniczącym trudno sprecyzować oczekiwania, warto – zanim zaczniemy realizować program – poprosić o opowiedzenie o swojej pracy, czym się zajmują, jakie realizują zadania. A następnie kotwiczyć do tematu, czyli pokazywać zastosowanie tematu w zadaniach i pracy oraz życiu osobistym OU.

## Lęk przed ekspozycją

### Przykłady

*Kim tu jestem? Czego się tu ode mnie oczekuje?*

*Kim są pozostałe osoby? Czy będę musiał\_ mówić o sobie?*

*Czy mogę naprawdę powiedzieć co czuję, co myślę, czy raczej muszę starannie dobierać słowa?*

*Czy muszę zabierać głos, czy będę mnie wywoływać do odpowiedzi?*

*Czy nie powiem o sobie za dużo?*

*Co mam zrobić, kiedy poproszą mnie tu o zrobienie czegoś, czego nie chcę zrobić?*

*Czy mnie odrzucą, czy zaakceptują?*

*Czy jestem podobn\_ do innych osób uczestniczących?*

*Czy nie będę głupio wyglądać? Głupio mówić?*

*Czy będę mnie oceniać?*

## Źródło

Obawa przed niejasnością sytuacji: jeżeli oczekiwał\_m ustawienia konferencyjnego i bezpiecznego schowania się z gazetą w drugim rzędzie, to już samo zaaranżowanie sali wskazuje, że nie będzie to możliwe. Ponadto, ze względu na specyfikę warsztatu antydyskryminacyjnego dochodzi też obawa związana z mówieniem o sobie w kontekście dyskryminacji. Czy muszę się przyznać? Czy po tych zajęciach okaże się, że jestem „złym” człowiekiem?

## Interwencja

Podobnie, jak w pierwszym przypadku, interwencją jest prewencja – jasne wprowadzenie i wypracowanie zasad, wyjaśnienie każdej z nich. Zwykle wprowadza się zasadę zwaną „prawem do STOP”, która zabezpiecza dobrowolność uczestnictwa.

## Forma i metody zajęć

### Przykłady

*O, krąg jak dla AA? I co, będziemy robić terapię grupową?*

Na poziomie niewerbalnym – siadanie poza kręgiem, próba tworzenia drugiego rzędu.

### Źródło

Różnica między oczekiwaniami i wyobrażeniami a rzeczywistością, szczególnie w przypadku osób, które nie są przyzwyczajone do edukacji nieformalnej i warsztatowej formy zajęć.

Opór często dotyczy braku stołów, krzesel ustawionych w kręgu, które kojarzą się z terapią grupową.

Opór na formę zajęć może być faktycznie oporem wynikającym z zaskoczenia i poczucia utraty kontroli nad sytuacją. Skoro zaczyna się od krzesel, to co będzie dalej?

## Interwencja

Jeżeli tego rodzaju komentarze się pojawią przed warsztatem – nie reaguj.

Daj osobom wypowiedzieć swoje obawy – nazywanie ich obniża napięcie. Nie przesadzaj osób, nie nalegaj, zwłaszcza jeżeli warsztat się nie rozpoczął.

W momencie rozpoczęcia warsztatu zaprosz wszystkich do wspólnego kręgu (oczywiście wtedy, gdy pracujesz tą metodą), wyjaśnij, dlaczego sala została tak przygotowana i jaka będzie forma zajęć.

## Organizacja i czynniki zewnętrzne

### Przykłady

*Kto wymyślił to miejsce? Jak można nie zapewnić miejsc do parkowania? Nie ma kawy?!*

*Moje myśli są już na wakacjach, trudno będzie mi się dzisiaj skupić.*

*Mam chore dziecko, więc nie wiem czy do końca zostanę, będę musiała być pod telefonem.*

*Mogą to być realne sytuacje zewnętrzne, które utrudniają zaangażowanie i uczestnictwo albo też próby racjonalizacji własnych lęków i obaw wobec sytuacji szkoleniowej/tematu/OP.*

### Źródło

O ile sytuacja nie wynika z faktycznych trudności i warunków zewnętrznych, to podobnie jak w przypadku oporu na formę, jest to opór zastępczy, wynikający z niepewności i przeżywanych trudnych emocji.

## Interwencja

Nie reaguj. Wyraź zrozumienie, udziel informacji: *Niestety nie ma jeszcze kawy, będzie ok. 10.00.*

## Podsumowanie

### Opór na początku pracy grupy

**Bądź uważny\_ od samego początku** – grupa ma czas na rozkręcenie się, ty nie. Początek warsztatu wymaga 150% uwagi, później możesz się już zaangażować tylko na 100%.

**Nie „nakrecaj się”, nie bierz każdej uwagi do siebie** – rezultatem może być twój własny opór. Obrażenie się na grupę lub nastawienie na walkę nie pomoże ci rozwiązać problemu. Zwróć uwagę na swój język niewerbalny – możesz „mówić” grupie więcej, niż chcesz powiedzieć.

**Pamiętaj, że opór jest procesem nieświadomym** – to, co jest oczywiste dla ciebie, nie musi być czytelne dla grupy. Przypomnij sobie, jak to jest być osobą uczestniczącą – prawdopodobnie nie dbasz wówczas o osobę prowadzącą, myślisz o sobie i swoich potrzebach.

**Traktuj opór jak zjawisko naturalne** – każda nowa sytuacja budzi niepewność i obawy.

**Zadbaj o dynamikę i strukturę** – określ jasną strukturę (co się będzie działo) i dbaj o kolejność, nie przedłużaj i nie rozwlekaj początku, żeby utrzymać energię grupy.

**Uśmiechnij się** – cokolwiek myślisz, osoby uczestniczące mają w tej sytuacji trudniej – bądź wspierając... Twoim celem jest na początku zbudowanie dobrych relacji i poczucia zaufania.

## Grupa w fazie oporu

Jedną z faz procesu grupowego jest faza oporu<sup>236</sup>, nazywana też fazą konfliktu grupowego. Opór, jaki się wówczas pojawia, jest fazą przejściową przed przejściem grupy do etapu współpracy. Ponieważ faza przejściowa wynika z procesu grupowego jako takiego, warto pamiętać, że po pierwsze, jest naturalna, po drugie, nieunikniona, a po trzecie, doświadczamy jej w odpowiednim czasie i momencie pracy grupy. Nie doświadczymy zatem wszystkich faz procesu grupowego w krótkich formach warsztatowych, 1-2-dniowych. Trzeba natomiast myśleć o nich przy dłuższych spotkaniach, 3-5-dniowych, bądź gdy grupa spotyka się regularnie (cykl edukacyjny). Charakterystyczne zjawiska dla tej fazy to lęk, postawy obronne, walka o kontrolę, konflikty, ataki i konfrontacja wobec osób prowadzących, a także rozmaite zachowania problemowe<sup>237</sup>. Na tym etapie pracy grupowej dominujący jest lęk, przeżywany zarówno na poziomie indywidualnym (*nie wiem, czego się tu o sobie jeszcze dowiem; czy ja też dyskryminuję, chociaż myślę o sobie jako o osobie otwartej i tolerancyjnej?*), jak i grupowym. Poniżej opisane zostały główne rodzaje lęku oraz ich odniesienie do sytuacji warsztatowych i treningowych działań antydyskryminacyjnych<sup>238</sup>. Przywołane rodzaje lęków są charakterystyczne dla przejściowej fazy pracy grupowej, ale mogą się też pojawić w innych momentach pracy na warsztatach antydyskryminacyjnych.

### Lęk przed ośmieszeniem się, lęk przed „utrącią twarzy”

W warsztatach antydyskryminacyjnych lęk ten może przybierać formę obawy przed zadawaniem prostych, kluczowych pytań lub obaw związanych z samym tematem. Jeżeli atmosfera i sposób prowadzenia zajęć stworzyły normę grupową „nie wypada wątpić, nie wypada pytać, przecież wszyscy wiedzą, co to jest rasizm”, to osoby, które wiedzą mniej, bądź nie zgadzają się (albo choćby wątpią) z prezentowanymi treściami, przeżywają trudności w pełnym uczestniczeniu w zajęciach. Charakterystyczne wypowiedzi to

236 Fazy procesu grupowego wg Tuckamana: faza integracji, faza konfliktu grupowego, faza normowania, faza współpracy, faza rozstania – zakończenia pracy grupy.

237 M. Schneider Corey, G. Corey, op. cit., s. 221.

238 Podane przykłady odnoszą się wyłącznie do warsztatów antydyskryminacyjnych i są próbą ilustracji procesu grupowego i fazy oporu w odniesieniu do specyfiki warsztatów antydyskryminacyjnych. Lęki te mają inne znaczenie, źródło, „treść” w przypadku pracy grupy rozwojowej, terapeutycznej itp., jednakże ten tekst nie podejmuje próby analizy i wyczerpującego opisu tej fazy procesu grupowego „w ogóle”, a jedynie w odniesieniu do zajęć antydyskryminacyjnych.

Może jestem głupia, ale nie rozumiem..., To nie będzie politycznie poprawne, co powiem, ale jak to jest, że... Lęk ten może również przejawiać się w braku aktywności, zwłaszcza, jeżeli osoby, które wcześniej zadawały pytania, zostały potraktowane w sposób wyższościowy przez grupę lub osobę prowadzącą (jak można nie wiedzieć, że...).

## Lęk przed odrzuceniem

Obawa związana z przekonaniem, „Jeżeli wam powiem, co naprawdę myślę i jaki\_ jestem, nie będziecie chcieli\_ chcieli\_ mieć ze mną nic wspólnego”. W kontekście antydyskryminacyjnym lęk ten może być w treści bardzo podobny do opisanego powyżej. Warto o nim pamiętać, zwłaszcza przy dłuższych formach pracy grupowej, kiedy sama grupa staje się dla OU punktem odniesienia, ważnym źródłem opinii.

## Lęk przed utratą kontroli, lęk przed utratą poczucia spójności i wierności sobie oraz konsekwencjami zmiany myślenia

Zwykle rozumiany jako utrata kontroli nad własnym procesem terapeutycznym, w kontekście antydyskryminacyjnym możemy go rozumieć jako lęk przed utratą kontroli nad własnymi przekonaniemami związanymi z wyobrażeniem siebie (*jestem otwarta i tolerancyjna*) bądź brakiem spójności (*przecież nie zmienię tak nagle poglądów, powiedzą, że skaczę z kwiatka na kwiatek*) czy też oceną własnego życia. *Wydawało mi się dotychczas, że moje życie było szczęśliwe, a związek partnerski, ale jak tak słucham tego, co mówimy, i analizuję własne życie, to widzę, że nie było tak, jak chciałam.* Ta sytuacja jest niezwykle trudna, zwłaszcza dla osób dojrzałych, których młodość przypadła na czasy, w których otwartość na różne rozumienie własnej tożsamości, seksualności, roli płci była mniejsza (co nie znaczy, że teraz jest bardzo duża, ale na pewno relatywnie większa). Warto pamiętać, że opór wobec przyjęcia wiedzy i perspektywy, którą przedstawiamy, dotyczy czasami nie tyle samej wiedzy, ale przede wszystkim jej konsekwencji. Nowa wiedza często uwiera i prowokuje kluczowe pytania dotyczące życia osobistego, sposobu funkcjonowania i tworzenia relacji. Może wiązać się to również z brakiem zrozumienia w dotychczasowym środowisku, wyśmiewaniem (*Proszę, proszę, jaki ty jesteś zaangażowany teraz*), konfliktami, a nawet odrzuceniem przez bliskie osoby (*Zrobiłaś się przewrażliwiona, nie da się z tobą rozmawiać normalnie*). Pamiętaj, każdy ma swój czas i gotowość oraz decyzję, na ile chce przyjąć tę wiedzę, zwłaszcza w proponowanym tempie i formie.

## Konfrontacja z osobą prowadzącą

To, co często obserwujemy w fazie oporu, to ataki czy konfrontacja z nami jako osobami prowadzącymi. Lęki, które być może początkowo towarzyszą OU, w tej fazie bardziej się ujawniają, niejednokrotnie w konfrontacji z osobą prowadzącą. Z perspektywy osoby prowadzącej może być to bardzo trudne, jednak jej zadaniem jest przeprowadzenie osoby/grupy przez to doświadczenie w sposób edukacyjny. Czasami będzie to polegało na konfrontacji z poglądami, słowami, zachowaniami osoby uczestniczącej i wyraźnym postawieniu granicy. Czasami na wsparciu osoby uczestniczącej. Najczęściej na jednym i drugim.

## Osoba prowadząca – reakcje na fazę oporu

Faza przejściowa może być też wyjątkowo trudna dla osoby prowadzącej. Dlatego staraj się nie tylko zrozumieć grupę i pojedyncze osoby uczestniczące, ale miej również wgląd w swoje emocje, reakcje i wzorce zachowania.

Typowe uczucia mogące pojawić się u osoby prowadzącej w odpowiedzi na opór grupy:

- poczucie zagrożenia związane z postrzeganiem sytuacji jako podważającej twoją rolę i kompetencje,
- złość na grupę bądź poszczególne osoby w grupie,
- rozczarowanie i żal, jeżeli grupa nie pracuje w takim tempie/stylu/intensywności, jaki lubisz,
- poczucie niekompetencji, jeżeli nie umiesz sobie poradzić w danej sytuacji,
- własny lęk i obawa przed tym, co będzie dalej.



W sytuacji gdy osoba prowadząca przeżywa opór, należy przyjrzeć się specyfice warsztatów antydyskryminacyjnych. Obok wcześniej wymienianych reakcji może pojawić się poczucie krzywdy, niesprawiedliwości czy złości, kiedy osoby uczestniczące wypowiadają opinie, które bezpośrednio krzywdzą i dotyczą Ciebie jako osobę, przedstawiciela/przedstawicielkę danej grupy, określonej tożsamości (kobietę, lesbijkę, geja...).

Nie ma recepty, jak sobie poradzić w takiej sytuacji, ale w radzeniu sobie z własnym oporem pomaga samoświadomość. Podkreślmy to jeszcze raz: zajęcia antydyskryminacyjne są obciążające i narażają nas na zjawiska związane z przeżywaniem specyficznego stresu, wypalenie, zmęczenie współczuciem czy zmęczenie reprezentacją.

**Znaj swoje czułe miejsca** – przygotuj się, wypisz najtrudniejsze dla Ciebie opinie, zdania, zachowania.

**Miej świadomość swoich uprzedzeń** – zastanów się, jakie grupy stanowią dla Ciebie największe wyzwanie, do kogo jesteś uprzedzoną, z kim masz najmniej/najwięcej kontaktu.

**Jeżeli pracujesz w parze – powiadom o swoich uprzedzeniach osobę współprowadzącą** – proś o wsparcie, informację zwrotną bądź podejmowanie interwencji, jeżeli samą nie masz gotowości zająć się jakąś sytuacją, wiesz, że dany wątek czy konkretna osoba stanowią dla Ciebie wyzwanie.

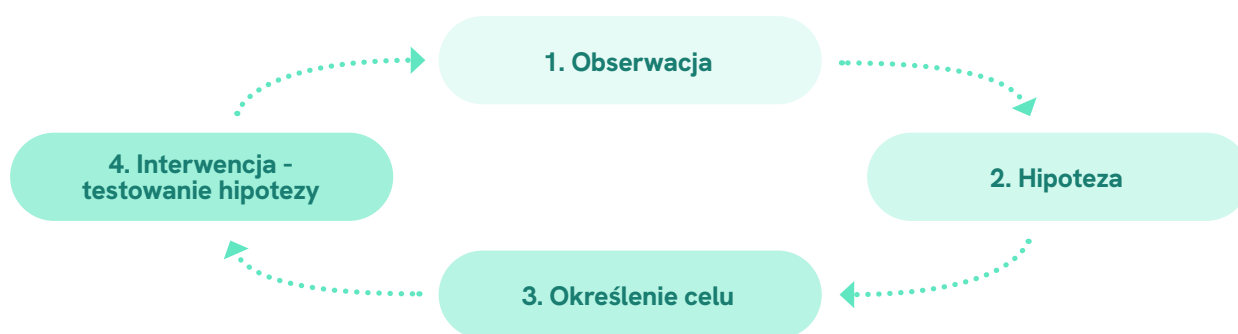
**Chroń siebie** – zadbaj o siebie, jeżeli podczas każdego warsztatu będziesz pracować swoją najwrażliwszą tożsamością, to grozi Ci szybkie wypalenie zawodowe. Poświęcanie siebie nie jest oznaką profesjonalizmu.

**Nie ignoruj swoich emocji i nie zaprzeczaj im** – radzenie sobie z oporem to przede wszystkim dobre rozumienie sytuacji, kontekstu, przeżywanych emocji. Twoje emocje mogą być kluczem do zrozumienia sytuacji i osób uczestniczących.

# Interwencje w sytuacji oporu

Zanim zaczniemy działać, zastanówmy się przez chwilę. Wiem, że w trakcie zajęć nie mamy zbyt wiele czasu, jednak naprawdę trudne sytuacje są rozłożone w czasie, więc nic się nie stanie, jeżeli damy sobie kilka minut na zastanowienie. Procesowi interwencji proponuję przyjrzeć się w czterech krokach.

## Koło interwencji w sytuacjach oporu



### Krok 1. Obserwacja – co się dzieje? Co zauważam, co czuję?

Czy osoby odnoszą się do sytuacji spoza sali szkoleniowej, komentują wydarzenia z życia społecznego, politycznego, które mają związek z tematem? Czy wyrażają opinie, które dotyczą tematu i które nie były omawiane podczas zajęć? *Ja na przykład jestem przeciwna parytetowi.*

Czy osoby komunikują (wprost i nie wprost) różne, sprzeczne potrzeby i interesy, wartości, mówią o niejasnościach wokół prezentowanych danych, komunikują się w odmienny od ustalonego sposób, doświadczają silnych emocji, w swoich wypowiedziach posługują się stereotypami, odwołują się do sposobu prowadzenia zajęć lub przyjętych zasad?

### Krok 2. Hipoteza – określ, co może być potencjalnym źródłem oporu?

Przyjrzyj się sytuacji z kilku perspektyw. Jak można zrozumieć sytuację, patrząc z perspektywy zarządzania zmianą? Czy opór, który obserwujesz, wynika z kontekstu zmiany społecznej? A może bardziej użyteczna będzie perspektywa rozwiązywania konfliktów i zastanowienie się, jakie potrzeby osób uczestniczących pozostają niezaspokojone? I w końcu, co do rozumienia tej sytuacji może wnieść perspektywa procesu grupowego? Co dzieje się z poziomem napięcia i energii w grupie? Niska energia i wysokie napięcie są zwykle oznaką przeżywania trudnych emocji. Na tym etapie stawiamy hipotezy dotyczące przyczyn i źródeł trudności.

### Krok 3. Cel interwencji – co chcesz osiągnąć?

Zastanów się, co jest twoim celem?

- Udzielenie wsparcia osobie, która konfrontuje się z własnymi przekonaniami i przeżywa w związku z tym trudne emocje.
- Pokazanie problemu z innej perspektywy.
- Prezentacja wiedzy.
- Pokazanie mapy problemu, różnorodnych stanowisk.
- Wzmocnienie postrzegania cię jako osoby kompetentnej.

- Rzecznictwo tematu, pokazanie jego istotności.
- Przekonanie do swoich racji.
- Ograniczenie aktywności „trudnej osoby uczestniczącej”.
- Inne cele.

Wymieniam różne cele, nie tylko takie, które możemy określić jako edukacyjne (1-4), ale również takie, które mogą wynikać z potrzeb osoby prowadzącej. Ten podział nie jest ostry. Mogą zdarzyć się sytuacje, kiedy po wypróbowaniu różnych interwencji, które nie zadziałały, podejmujemy działanie, o którym wiemy, że nie jest rozwojowe ani uczące dla konkretnej osoby, ale może być ważne dla grupy czy tematu.

#### Krok 4. Interwencja: wsparcie czy rywalizacja?

Interwencje możemy podzielić na interwencje nastawione na wsparcie i takie, które *de facto* są nastawione na rywalizację. Przez interwencje wspierające rozumiem takie, które służą przede wszystkim osobom uczestniczącym i grupie w zrozumieniu problemu, swojego stanowiska, zobaczeniu różnorodności perspektyw, są dialogiczne w swojej istocie. Interwencje wspierające, niezależnie od poruszanej kwestii spornej, utrzymują wysoki poziom zaangażowania osób uczestniczących oraz dobre relacje.

Interwencje rywalizacyjne koncentrują się przede wszystkim na zaspokojeniu własnych potrzeb i oczekiwań osoby prowadzącej. U jej źródeł możemy znaleźć potrzebę autoprezentacji – podtrzymywanie wizerunku osoby kompetentnej, mądrej, kontrolującej sytuację. Obok samej decyzji dotyczącej celu interwencji, ważna jest też intencja.

To, czy nasza interwencja przyniesie wsparcie, zależy nie tylko od sposobu działania, ale także od interpretacji danego zachowania przez osoby uczestniczące. Interwencja może zostać potraktowana jako rywalizacyjna, nawet jeżeli w zamierzeniu miała być wspierająca. Bardzo ważnym czynnikiem jest w tej sytuacji komunikacja niewerbalna – ton głosu, mimika, postawa, gestykulacja.

Należy pamiętać, że wspieranie nie polega jedynie na pozytywnym wzmocnieniu czy bezkrytycznym zgadzaniu się z wypowiedzianymi opiniami. W rozumieniu, które tutaj przyjmujemy, wsparcie polega też na konfrontowaniu osoby uczestniczącej z jej przekonaniami, stereotypami, uprzedzeniami. W języku polskim słowo konfrontacja ma negatywne konotacje i często traktowane jest jako synonim konfliktu. Tutaj używamy go w znaczeniu „skonfrontowania się ze sobą, swoimi przekonaniami”, jako możliwości spotkania i porównania różnych opinii i perspektyw. Taka konfrontacja jest w założeniu rozwojowa dla osoby/grupy. W terapii postępujemy się techniką empatycznej konfrontacji – rozumiejącej emocje i potrzeby, jednak konfrontującej trudne zachowania i fakty. W kontekście warsztatów możemy mówić o uczącej konfrontacji.

Intencją tak rozumianej konfrontacji jest rozwój, nie rywalizacja czy „wygrana” osoby prowadzącej. Ten sposób myślenia przejawia się również w rozróżnieniu związanym z myśleniem o roli i odpowiedzialności osoby prowadzącej. W podejściu, które prezentujemy, kluczowym zadaniem osoby prowadzącej jest zapewnienie grupie poczucia bezpieczeństwa, ale nie poczucia komfortu. Naszym celem jest naruszenie *comfort zone*, strefy nie tyle bezpieczeństwa, co „strefy wygody” – utartych, rozpowszechnionych przekonań na temat innych ludzi i świata.

Praca z oporem w formie uczącej konfrontacji prowadzi przede wszystkim do ujawnienia różnych opinii. Jeżeli uda nam się ją skutecznie przeprowadzić, możemy pokazać osobom uczestniczącym inną, nową perspektywę. Ważne, aby sytuacja oporu była otwierająca, a zatem pokazywała nowe przestrzenie, punkty widzenia, korzyści, a czasem po prostu pokazywała różnicę i jej konsekwencje.

#### Konfrontacja NIE MA polegać na:

- Ocenie i zerwaniu relacji – *Twoja postawa jest wyższościowa, niewrażliwa. Nie mamy o czym dyskutować.*
- Zdzieraniu masek i mechanizmów obronnych – np. *To, co teraz mówisz, to racjonalizacja, przed chwilą mówiłaś, że czujesz się traktowana protekcyjnie, więc nie bądź niespójna i przyznaj, że to, jak cię traktują w pracy, nie jest żadną formą troski, a zwykłym paternalizmem i „upupianiem”.*

## Konfrontacja ucząca – o czym warto pamiętać:

- Odwołuj się do konkretnych faktów – konfrontacje są bardziej efektywne, jeżeli zamiast ogólnych, całościowych opinii, zawierają opisy konkretnych zdarzeń i dających się zaobserwować zachowań.
- Wykaż zrozumienie – ważnym elementem konfrontacji jest wrażliwość i wycucie. Postaw się w roli odbiorcy twojego komunikatu – czy masz gotowość usłyszeć to, co chcesz komuś powiedzieć?
- Postaw się w roli osoby uczestniczącej – osoby prowadzące postąpiłyby rozsądnie sprawdzając, czy same są gotowe robić to, czego oczekują od innych<sup>239</sup>.

### Podsumowanie

#### Podjęcie interwencji – zasady

**Oddziel osobę od problemu** – traktuj osobę uczestniczącą, która wypowiada dane stwierdzenie, jako nośnik pewnych kulturowych przekonań. Twoim zadaniem jako osoby prowadzącej jest skonfrontowanie tych stereotypów i przekonań, ale nie osobista konfrontacja z osobami, które je wygłaszają.

**Utrzymaj relację** – skuteczne konfrontacje to takie, po których, mimo różnic, udaje się utrzymać relacje i zaangażowanie osoby/osób.

**Nie przekonuj** – „ty mnie nie naciskaj, bo ja się zamknę” powiedział jeden z bohaterów filmu *Shrek* – ta zasada obowiązuje też podczas warsztatu. Jeżeli ktoś przeżywa opór i trudne emocje, to nawet najlepsza polemika i racjonalne argumenty nie będą skuteczne.

**Nie ignoruj emocji, nawet jeżeli nie są komunikowane wprost** – żyjemy w kulturze, która nie zachęca do dzielenia się trudnymi emocjami. Dla wielu osób przyznanie, że coś budzi ich obawę, może być zbyt trudne. Przyjmij to.

**Stosuj skalę interwencji** (opisana w rozdziale o facylitacji) – adekwatnie do sytuacji, zaczynając od interwencji łagodniejszej. Uwaga na armaty wystawiane przeciwko muchom.

**Nie koncentruj się na swoich osobistych wątpliwościach i wrażliwych kwestiach.** Kiedy jest ci trudno z określoną opinią, zachowaniem, typem osoby uczestniczącej – umów się na superwizję.

## Przejawy oporu i 12 potencjalnych sposobów interwencji

Poniżej przedstawiam przejawy oporu wraz z przykładami wypowiedzi, które go ilustrują. W kolumnie obok znajdują się proponowane interwencje trenerskie. W tabeli podaję jedynie numer i nazwę interwencji, która jest szczegółowo opisana w dalszej części tekstu.

Przejaw oporu	Przykładowa interwencja w zależności od celu i kontekstu
Seksistowskie, rasistowskie, homofobiczne uwagi i przekonania, często w formie żartu. <i>No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać. To po prostu kwestia biologii.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 6 – Nazwij sytuację

239 M. Schneider Corey, G. Corey, op. cit., s. 231.

Przejaw oporu	Przykładowa interwencja w zależności od celu i kontekstu
<p>Nadawanie seksualnego wydzwiku wypowiedziom, sytuacjom grupowym, często w sposób niewerbalny.</p> <p><i>O proszę, co to za ziewanie, co to się tam w nocy działo?</i></p> <p><i>O, w tej grupie jest tylko jeden kolega. Bartek trzymaj się. Cztery kobiety, jak ty to obrobisz?</i></p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 6 – Nazwij sytuację</p> <p>Nr 8 – Prośba o zmianę zachowania i postawienie granicy</p> <p>Nr 12 – Nie rób nic</p>
<p>Milczenie, unikanie kontaktu wzrokowego, bierność</p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 7 – Uznaj i doceń</p>
<p>Wykonywanie zadania w sposób trywializujący temat</p> <p><i>Np. podczas prezentacji prac grupowych grupa pozornie wykonała pracę, jednak w istocie treść pracy jest obśmiana poprzez sposób prezentacji.</i></p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 6 – Nazwij sytuację</p>
<p>Ataki na osobę prowadzącą: przerywanie, podważanie kompetencji</p> <p><i>Skąd pani ma te wiadomości, przecież nikt się na poważnie nie zajmuje tym tematem.</i></p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 12 – Nie rób nic</p>
<p>Podważanie danych lub źródła danych</p> <p><i>Pierwsze słyszę, te dane są bez sensu. Kto robił te badania? Jaka była próba?</i></p>	<p>Nr 2 – Neutralizuj</p> <p>Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia</p> <p>Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa</p> <p>Nr 9 – Wyjaśnij, na czym polega równościowa perspektywa</p>
<p>Podważanie wagi problemu, żarty</p> <p><i>Nie no, o czym my tu rozmawiamy? Są ważne problemy, którymi trzeba się zająć!</i></p> <p><i>O tak, przemoc jest bardzo ważna. Jak on chce się iść napić, a ona mówi, żeby najpierw naprawił pralkę. Przecież to jest czysta przemoc.</i></p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 6 – Nazwij sytuację</p> <p>Nr 8 – Prośba o zmianę zachowania i postawienie granicy</p> <p>Nr 11 – Odwołaj się do zasad</p>
<p>Manipulacje językowe:</p> <p>a) <b>równia pochyła</b> – założenie, że jeden krok w określonym kierunku nieuchronnie i nieodwołalnie będzie prowadził do katastrofy, a wszelka zmiana doprowadzi do fatalnych skutków:</p> <p><i>Unia zaczyna od równości kobiet i mężczyzn, a zaraz geje będą adoptować dzieci, i rozpadną się rodziny.</i></p> <p>b) <b>falszywa analogia</b> – założenie, że rzeczy podobne pod jednym względem muszą być podobne też pod innymi:</p> <p><i>Skoro wszyscy mają mieć równe prawa, zrównajmy też w prawach pedofilów. Przecież to też jest miłość.</i></p> <p>c) <b>błąd kompozycji</b> – założenie, skoro jakaś cecha jest prawdziwa dla części, to jest też prawdziwa dla całości:</p> <p><i>Ja nigdy nie doświadczyłam dyskryminacji. A panie tutaj? O, też nie, czyli dyskryminacji nie ma w Polsce, może gdzieś w Europie, ale nie w Polsce.</i></p>	<p>Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia</p> <p>Nr 6 – Nazwij sytuację</p> <p>Nr 8 – Prośba o zmianę zachowania i postawienie granicy</p>
<p>Wyższościowe zachowania werbalne i niewerbalne: przerywanie, prychnięcie, przewracanie oczami, kręcenie głową.</p> <p><i>Przecież nie będziemy denerwować pięknych kobiet. Chcecie równości, to proszę bardzo.</i></p> <p><i>Bo w rzeczywistości to jest tak...</i></p>	<p>Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje</p> <p>Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia</p>

Przejaw oporu	Przykładowa interwencja w zależności od celu i kontekstu
„Cicha koalicja” – okazywanie niewerbalnie sprzeciwu, szeptanie na boku, bez komunikowania wprost.	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 6 – Nazwij sytuację Nr 11 – Odwołaj się do zasad
Nierealistyczne oczekiwania <i>Oczekuję, że po tym warsztacie przestanę mieć poczucie winy w stosunku do mojej żony, że ona zajmuje się naszymi dziećmi.</i> <i>Oczekuję, że ten warsztat będzie tak poprowadzony, że nic mi się nie otworzy i nie naruszy mi porządku świata, który mam.</i>	Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 7 – Uznaj i docen trudności
Prowokacja, badanie granic osoby prowadzącej, pytania osobiste. <i>A ty jesteś feministką/lesbijką/gejem/wierzącą/...</i>	Nr 3 – Zapytaj i ujawnij założenia Nr 10 – Odwołaj się do celów Nr 11 – Odwołaj się do zasad Nr 12 – Nie rób nic
Negowanie możliwości zmiany <i>Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 4 – Pokaż kontekst i proces Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij, na czym polega równościowa perspektywa
Niezgoda na definicje, wiedzę, równościową interpretację: <i>Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie.</i>	Nr 1 – Dopytaj, zapytaj o emocje Nr 5 – Pokaż różnice – pokaż podobieństwa Nr 9 – Wyjaśnij, na czym polega równościowa perspektywa

## Interwencje w sytuacjach oporu – 12 przydatnych sposobów

Uwaga: w podanych przykładach sytuacji i wypowiedzi problemowych możesz zastosować różne sposoby reagowania – podane tutaj nie muszą być najlepsze w danej sytuacji – jeszcze raz podkreślam wagę celu interwencji oraz kontekstu – kto, w jakiej sytuacji, w jakiej grupie, wobec kogo interweniuje.

Przykłady, które podaję, służą jedynie ilustracji danego sposobu interwencji, a nie wskazywaniu prawidłowego postępowania. Każda technika opisana jest wg schematu: Po co? – analiza danej interwencji poprzez cele, jakie możesz osiągać, kiedy? – wskazanie, kiedy warto ją stosować, jak? – opis przeprowadzania interwencji z przykładowym zastosowaniem.

### 1. Pytaj – zadawaj otwierające pytania

**Po co?** Żeby zdobyć informacje (pytania wyjaśniające), ustalić, co się dzieje w grupie (pytania o emocje), bądź poszukać alternatyw (pytania hipotetyczne).

**Kiedy?** Zawsze. Pamiętaj, pytanie to najtańsza interwencja – uważaj jednak na komunikację niewerbalną! Dopytaj, sprawdzaj rozumienie, zanim zaczniesz interweniować.

**Jak?** Zadawaj pytania: hipotetyczne, wyjaśniające, pytania do grupy, pytania o emocje. Rodzaje pytań są omówione w rozdziale dotyczącym facylitacji trenerskiej.



## 2. Neutralizuj – oskarżenie, aluzje zamiem na problem i pytanie

**Po co?** Żeby przeformułować wypowiedź w taki sposób, aby wydobyć z niej jedynie istotę zgłaszanego problemu. Oczyścić ją z ładunku emocjonalnego czy osobistego nastawienia.

**Kiedy?** Chcesz stworzyć listę wątpliwości, skupić się na tym, co budzi wątpliwości, a także skupić się na merytoryce, unikając wchodzenia w personalną polemikę i przekonywanie.

**Jak?** *Przecież to jest bez sensu. Kto tak zrobił te badania? Tak się nie robi!*

Możesz zapytać:

- Czy dobrze rozumiem, że wątpliwości budzi metodologia badań?
- Pytanie skieruj do całej grupy, jeżeli podtrzymasz kontakt wzrokowy z osobą zadającą pytanie, prawdopodobnie będzie mówiła dalej. Możesz następnie rozszerzyć pytanie i zadać je grupie:
- Czy poza metodologią są też inne wątpliwości związane z kwestią XXX? Przyjrzyjmy się temu, co nie jest jasne.

## 3. Zapytaj i ujawnij założenia – pokaż, jakie założenia stoją za danym twierdzeniem, oddziel fakty od opinii

**Po co?** Żeby ujawnić założenia i motywacje stojące za danym twierdzeniem i upewnić się czy OU rzeczywiście zgadza się na takie założenia. Stosuj zawsze, kiedy chcesz oddzielić fakty od opinii.

**Kiedy?** Chcesz pokazać, jakie założenia były potrzebne, żeby dojść do danej konkluzji. Osoby powtarzając opinie (stanowiska), często nie zdają sobie sprawy z założeń i przesłanek, które za nimi stoją (interesy, oczekiwania, motywacje).

**Jak?** *No przecież to nie wina kobiet, że gorzej pracują i nie można na nich polegać. To po prostu kwestia biologii.*

Możesz zapytać:

- Jakie założenia stoją za tym twierdzeniem? Zebrać odpowiedzi od grupy, a następnie powiedzieć, na czym polega determinizm biologiczny.

Możesz też ujawnić założenia:

- Gdy słyszę takie twierdzenie, wydaje mi się, że opiera się ono przede wszystkim na założeniu, że zwłaszcza w przypadku kobiet biologia decyduje o tym, jakie one są (wszystkie kobiety?), jak pracują, a zatem, że same kobiety mają mały wpływ na swoje zachowania. Czy zgadzasz się z takim uogólnieniem?

Możesz kontynuować pytaniem do grupy:

- Czy takie jest wasze doświadczenie? Jaka jest wasza opinia?

Oczywiście, możesz również wprost nazwać sytuację – takie twierdzenie jest seksistowskie – ponownie wracam do pytania o cel interwencji i jej kontekst.

## 4. Pokaż kontekst i proces – odwołaj się do szerszego kontekstu społecznego

**Po co?** Żeby pokazać, w jaki sposób dane zagadnienie/wątpliwość jest związana z szerszym kontekstem, ze zmianą społeczną.

**Kiedy?** Uważasz, że opór, który dana osoba przeżywa, nie wynika wprost z „tu i teraz”, ale z lęku przed zmianą. Chcesz zadbać o interesy psychologiczne i pokazać, że być może to, co osoba przeżywa, wątpliwości, jakie ma, są naturalne i wynikają z procesu zmiany.

**Jak?** *Tego się nie da zrobić, to jest po prostu nierealne, nie widzę możliwości, żeby projektodawcy zaczęli pisać takie projekty.*

- Rozumiem, że cała kwestia wprowadzenia równościowej analizy do projektu budzi wątpliwości i będzie związana z dodatkowymi trudnościami. Pamiętajmy jednak, że teraz jest moment, w którym wprowadza się zmianę. Nie do końca znamy wszystkie jej szczegóły, co często budzi niepewność i opór. To, co

się teraz dzieje, jest naturalne przy każdej zmianie, zwłaszcza tak dużej. I zapewne będzie tak, że część projektodawców będzie miała trudności, mam podobne doświadczenie.

Kluczowe – nie wchodzi w polemikę i przekonywanie, że coś jest realne czy nierealne. Jeżeli w grę wchodzi interesy psychologiczne – emocje, fakty i liczby nie będą przekonywać.

## **5. Pokaż różnice i podobieństwa – ujawnij kontrowersje i wątpliwości**

**Po co?** Żeby pokazać, że dany problem ma wiele wymiarów, że nie musimy się ze sobą zgadzać, że wartością jest sama rozmowa i dostrzeżenie złożoności problemu, a nie jednoznaczna odpowiedź.

**Kiedy?** Kiedy chcesz rozszerzyć sposób postrzegania problemu i wprowadzić nową perspektywę, kiedy chcesz dyskutować nad rozwiązaniami.

**Jak?** *Myślę, że wprowadzanie regulaminów w tak delikatnych kwestiach jak dyskryminacja nie przyniesie rezultatów. Takie regulaminy nigdy się nie sprawdzają.*

Parafrazuj i zapytaj grupę:

→ Rozumiem, że twoją wątpliwość budzi skuteczność narzędzia, jakim jest regulamin antydyskryminacyjny w miejscu pracy. Jak jest u innych, co myślicie o tym rozwiązaniu? (...)

następnie kontynuuj:

→ OK, rozumiem, że zgadzamy się w tym, że istnieje potrzeba komunikacji i edukacji w zakresie problemu dyskryminacji, natomiast wątpliwości budzi samo rozwiązanie. A zatem zgadzamy się, co do celu działania i różnimy w ocenie skuteczności sposobów realizacji.

## **6. Nazwij sytuację – powiedz i nazwij, co się dzieje, lub zapytaj grupy, jak by nazwała tę sytuację**

**Po co?** Żeby pokazać, co faktycznie się dzieje, jaki mechanizm, zjawisko związane z dyskryminacją się uruchomiło.

**Kiedy?** Kiedy uruchomił się mechanizm ważny do nazwania w kontekście celów warsztatu – np. śmiech, który wynika z trudnego tematu, padają zdania, które są komunikatem nie wprost, a ich „rozpakowanie” jest istotne z perspektywy celów warsztatu. Ta interwencja jest przydatna również w sytuacjach manipulacji językowych.

**Jak?** Podczas warsztatu zadaniem grupy było odegranie scenek przedstawiających sposoby reagowania na dyskryminację. W trakcie kolejnych scenek okazało się, że tylko jedna z czterech grup faktycznie próbowała zastosować interwencję, pozostałe grupy odegrały jedynie zachowanie dyskryminacyjne. Grupy zdawały się dobrze bawić, jedna z nich odegrała sytuację, w której żona musi prosić męża o pozwolenie na wyjście z domu, na spotkanie z przyjaciółkami. Scenka została odegrana bardzo realistycznie, kobieta próbowała argumentować, a właściwie na różne sposoby prosić o możliwość wyjścia. Kiedy scenka zakończyła się, zdecydowana część grupy, w atmosferze ogólnego rozbawienia, argumentowała, dlaczego mąż miał prawo – troska i odpowiedzialność – decydować o tym, jak kobieta ma spędzić czas.

Mimo pytań osoby prowadzącej o perspektywę kobiety, o doświadczenia osób odgrywających sytuację kobiety biorące udział w scenie mówiły wprost, że była to sytuacja przemocy, uległości i zastraszenia, jednak grupa oporowała przed zobaczeniem tego, co się wydarzyło. Trenerka wycofała się i pozwoliła grupie na swobodną dyskusję. Po kilku minutach, kiedy atmosfera stawała się coraz bardziej beztroska, OP zapytała – *co się teraz tutaj dzieje? Ile jeszcze argumentów można wymyślić, żeby usprawiedliwić przemoc?* Dopiero ta interwencja odniosła skutek – grupa skupiła się na tym, co się wydarzyło. Dalsze omówienie sytuacji poszło w kierunku trudności z mówieniem o przemocy, radzeniu sobie w sytuacjach dyskryminacji, mechanizmach obronnych, racjonalizacjach.

*O tak, przemoc jest bardzo ważna. Jak on chce się iść napić, a ona mówi, żeby najpierw naprawił pralkę. Przecież to jest czysta przemoc.*

## Interwencja

→ Sprowadzasz teraz temat przemocy do absurdu (nazywasz sytuację). W Polsce ok. 20% kobiet doświadcza przemocy domowej (podajesz fakty).

Jeżeli sytuacja się powtarza, wzmocnij, stawiając granicę:

→ Przemoc nie jest śmieszna. Na tym warsztacie nie ma miejsca na żarty ze zjawiska przemocy.

## **Manipulacje językowe**

### **a) równia pochyła**

*Unia zaczyna od równości kobiet i mężczyzn, a zaraz geje będą adoptować dzieci i rozpadną się rodziny.*

→ W tym argumencie powiązanych jest ze sobą kilka wątków i ich następstw, które w rzeczywistości nie są powiązane i nie muszą przebiegać wg przedstawionego schematu:

Po pierwsze, sekwencja wprowadzania rozwiązań równościowych – zasada równości kobiet i mężczyzn nie oznacza automatycznie prawa par homoseksualnych do adopcji dzieci. Obowiązkowy dla wszystkich państw Unii Europejskiej jest zakaz dyskryminacji ze względu m.in. na płeć i orientację seksualną. Rozwiązania równościowe są różne w różnych krajach. W większości krajów Unii Europejskiej uznawane są związki osób tej samej płci. W niektórych status tych związków jest równy ze statusem małżeństw heteroseksualnych, w innych – związkom partnerskim przysługuje część uprawnień.

Po drugie, pojawiło się tu założenie, iż prawo do adopcji będzie skutkowało rozpadem rodziny. W żadnym z państw, które wprowadziły takie rozwiązania, nie ma takiej prawidłowości.

### **b) fałszywa analogia**

*Skoro wszyscy mają mieć równe prawa, zrównajmy też w prawach pedofilów. Przecież to też jest miłość.*

Tutaj fałsz polega na tworzeniu podobieństwa między „miłością pedofilską” a miłością homoseksualną – obie mogą (lecz nie muszą) dotyczyć aktywności seksualnej, ale poza tym wszystko inne je różni.

→ To jest argument typu fałszywa analogia. Fałszywa, ponieważ nie ma analogii i porównania między miłością osób homoseksualnych, a pedofilią. Homoseksualność, podobnie jak hetero i biseksualność, jest jedną z orientacji seksualnych, natomiast pedofilia to, z jednej strony, parafilia, czyli jednostka chorobowa, z drugiej, czyn karalny, z trzeciej, relacja opierająca się na nadużyciu i przemocy, nie na dobrowolnej więzi między osobami. Nie można zatem łączyć tych dwóch kwestii. Takie porównanie to manipulacja.

To, że argument zbudowany jest na fałszywej analogii, można pokazać również poprzez przykład bazujący na podobnym zabiegu retorycznym.

→ Skoro legalna jest insulina dla cukrzyków, zalegalizujmy również heroinę, skoro jedno i drugie podawane jest w zastrzyku.

### **c) błąd kompozycji**

*Ja nigdy nie doświadczyłam dyskryminacji. A panie tutaj? O, też nie, czyli dyskryminacji nie ma w Polsce, może gdzieś w Europie, ale nie w Polsce.*

→ Brak osobistego doświadczenia nie oznacza, że dane zjawisko nie istnieje. To, że w moim otoczeniu nie ma osób bezrobotnych, nie oznacza, że nie istnieje bezrobocie. Na tym polega również specyfika dyskryminacji strukturalnej – dotyczy ona systemu, poziomu makro. Może być tak, że nawet jeżeli dane zjawisko dotyczy 70% kobiet, wciąż nie dotkne to żadnej z osób z tej grupy warsztatowej.

## 7. Uznaj i docień trudności, zaproś do wyrażenia wątpliwości

**Po co?** Żeby podtrzymać zaangażowanie i zachęcenie do dalszego udziału, wyrażenie zrozumienia i wsparcia.

**Kiedy?** Grupa milczy, unika kontaktu wzrokowego, np. po trudnym doświadczeniu.

**Jak?** *To jest niemożliwe, żeby tak było. Pierwsze słyszę.*

- Rozumiem, że to jest nowa wiedza i może być trudno ją przyjąć. Może też tak być, że się nie zgadzamy. Proponuję, żeby nie traktować tej kwestii zero-jedynkowo. Co budzi wasze największe wątpliwości? Czy coś jest niejasne?

## 8. Poproś o zmianę zachowania i postaw granicę

**Po co?** Żeby zatrzymać dane zachowanie/komentarze.

**Kiedy?** Padają teksty, które – z punktu widzenia celów i zasad warsztatu antydyskryminacyjnego – są nie do zaakceptowania. Kiedy zachowanie się powtarza – to jedna z silniejszych interwencji – warto zostawić ją na koniec.

**Jak?**

- Na tym warsztacie nie ma przestrzeni na żarty z przemocy domowej. To poważne zjawisko. Umówiliśmy się na wzajemny szacunek. Proszę, nie rób tego więcej. [Prośba, moc zmiany zachowania po stronie OU].
- Na tym warsztacie nie ma przestrzeni na żarty z przemocy domowej. To poważne zjawisko. Umówiliśmy się na wzajemny szacunek. Jeżeli nie zmienisz tonu wypowiedzi, będę zmuszona zawiesić twój udział w rozmowie. [Granica, moc zmiany zachowania po stronie OP].

## 9. Oddziel fakty od opinii, wyjaśnij, na czym polega równościowa perspektywa

**Po co?** Aby postawić i nazwać granicę między negocjowalnym i nienegocjowalnym z perspektywy równościowej. Aby widoczna były różnica między faktami (*różnica w wynagrodzeniach między kobietami i mężczyznami wynosi 20%*) a prywatnymi opiniami (*to nie jest aż tak dużo*).

**Kiedy?** Nie zgadzasz się na definicje, padające twierdzenie jest niezgodne z wiedzą, padają argumenty przypisujące twierdzenia niezgodne z równościową interpretacją. Kiedy chcesz postawić granicę, bo wiedza nie pozwala na negocjacje.

**Jak?** *Gender nie jest żadnym ograniczeniem, to po prostu kulturowe ramy, które ułatwiają nam funkcjonowanie.*

- Rozumiem, że taka jest twoja opinia. W równościowej antydyskryminacyjnej perspektywie gender jest postrzegane przede wszystkim jako ograniczająca klatka, źródło stereotypów płci, które utrwalają patriarchalny porządek i przemoc ze względu na płeć. Rozumiem, że dla ciebie może oznaczać to coś innego, w równościowej perspektywie jest to ograniczenie.

## 10. Odwołaj się do celów – pokaż dyskusję/kwestię w kontekście celów

**Po co?** Żeby koncentrować się na celach edukacyjnych, które są możliwe do osiągnięcia.

**Kiedy?** Dyskusja schodzi na poboczne wątki, niezwiązane bezpośrednio z celami warsztatu. Kiedy wyrażane są nierealistyczne oczekiwania.

**Jak?** *Oczekuję, że po tym warsztacie przestanę mieć poczucie winy w stosunku do mojej żony, że ona zajmuje się naszymi dziećmi.*

- To nie jest oczekiwanie, które możemy spełnić na tym warsztacie. Jeszcze raz zachęcam do przyjrzenia się celom dzisiejszego spotkania, które są następujące...

## **11. Odwołaj się do zasad**

**Po co?** Żeby zadbać o bezpieczeństwo, pokazać wagę kontraktu i jego roli. Uświadomić, że następstwem łamania zasad jest interwencja.

**Kiedy?** Łamane są zasady warsztatowe, np. „cicha koalicja” – niewerbalne okazywanie sprzeciwu, szepta-  
nie na boku, bez komunikowania wprost.

**Jak?**

→ Zachęcam do wypowiedzi na forum, jeśli szepczecie, nikt nie może się do tego odnieść. Umówiliśmy się, że w jednym momencie mówi jedna osoba. Jeżeli coś jest niejasne bądź budzi wątpliwości, zapraszam do zgłaszania na forum.

## **12. Nie rób nic – czasami interwencja polega na braku interwencji**

**Po co?** Żeby podkreślić dany moment niewerbalnie.

**Kiedy?** Kiedy to, co się dzieje, nie ma dla ciebie dużego znaczenia i nie chcesz poświęcać danej kwestii czasu.

**Jak?**

→ Powstrzymaj się od mówienia, nawiązuj kontakt wzrokowy.

# 3.7 Ewaluacja warsztatu

Katarzyna Sekutowicz

*„Dane” w badaniu są nie tyle dane, ile wzięte ze stale zmieniającej się matrycy zdarzeń. Powinniśmy mówić o schwytych raczej niż danych.*

RONALD D. LANG, THE POLITICS OF EXPERIENCE<sup>240</sup>

Często po zakończonym warsztacie zadajemy sobie pytanie, czy był on dobry. Ewaluacja<sup>241</sup>, czyli przeprowadzanie analizy warsztatu i wskazanie zmian, które warto wprowadzić w kolejnych przedsięwzięciach edukacyjnych z danego tematu w zbliżonych grupach, jest kluczowym elementem rozwoju warsztatu trenerskiego, każdego trenera i każdej trenerki. Ewaluacja jest często traktowana jako ocena, ale nią nie jest. Jej główną funkcją jest edukacja, czyli – zdobycie większej ilości informacji o danym przedsięwzięciu, w tym wypadku warsztatu, w celu jego usprawnienia i udoskonalenia.

**Ewaluacja jest procesem, dzięki któremu dowiadujemy się:**

- Co działa?
- Co nie działa?
- Dlaczego tak się dzieje?

Planowanie ewaluacji zacznij od sformułowania celów ewaluacji, a więc ustalenia, po co ją robisz i jak wykorzystasz jej wyniki? Ustalenie celu pozwoli określić, co będzie przedmiotem analizy, kto powinien być włączony w proces ewaluacyjny, kiedy ten proces powinien się odbyć i jak powinien zostać przeprowadzony.

W środowisku ewaluacyjnym istnieją dwa podejścia. Pierwsze traktuje ewaluację jako badanie mające dostarczyć **obiektywnych** danych (przy wykorzystaniu badań socjologicznych, statystycznych, ekonomicznych). Drugie podejście podkreśla rolę ewaluacji jako **partycypacyjnego** procesu, dającego przestrzeń dla różnych punktów widzenia i służącego głównie uczeniu się osób, które w nim uczestniczą. Poszukiwanie obiektywnej prawdy nie jest tu, w odróżnieniu od pierwszego podejścia, celem nadrzędnym.

W przypadku warsztatów antydyskryminacyjnych drugie podejście wydaje się bardziej adekwatne. Zakłada ono bowiem upodmiotowienie osób biorących udział w procesie oraz włączenie do niego przedstawicieli i przedstawicielek różnych grup, których dotyczy warsztat. Mogą to być osoby uczestniczące w zajęciach, osoby prowadzące, organizatorzy przedsięwzięcia, osoby reprezentujące instytucję/podmiot zamawiający, osoby współpracujące z uczestnikami i uczestniczkami warsztatu itd. Każda z tych grup pokaże inną perspektywę warsztatu, co pozwoli na uzyskanie najpełniejszego obrazu całości.

240 Za: Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja*, PWN, Warszawa 2009, s.120.

241 Definicja ewaluacji wypracowana przez Międzynarodowy Komitet Ewaluacyjny w 1981 i najczęściej obecnie stosowana brzmi: *systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu.*



Ewaluację przeprowadza się po to, aby:

- modyfikować realizację programów, np. po to, by zwiększyć ich skuteczność,
- poznać przydatność warsztatu dla odbiorców,
- podsumować pewien etap warsztatu,
- określić mocne i słabe strony procesu edukacji,
- usprawnić poszczególne elementy warsztatu,
- dopasować program warsztatu do oczekiwań odbiorców,
- poznać efekty warsztatu,
- określić dalszą drogę rozwoju osób uczestniczących,
- realizować inne cele.

O sukcesie warsztatu decyduje wiele czynników, takich jak dynamika grupy, zakres, w jakim uwzględniono uczenie się, konflikty w grupie, sposób omawiania tematyki i wiele innych elementów. Każdy z wymienionych czynników wpływa na ostateczne efekty warsztatu. Kiedy już określisz, po co przeprowadzasz ewaluację, do czego postępują ci jej wyniki oraz kto powinien być włączony w proces jej przygotowywania, przeprowadzania i omawiania, zastanów się, co będzie poddawane ewaluacji. Czy będzie to szeroka analiza obejmująca proces badania potrzeb, rekrutacji, przygotowywania programu, jego realizacji i efektów, czy może uwzględniająca tylko wybrany fragment, np. efekty warsztatu po jego zakończeniu? **Zasadnicze pytanie w każdej strategii ewaluacji brzmi: „co mamy badać?”**. Kolejnym krokiem jest określenie przedmiotu, zakresu ewaluacji.

## Modele ewaluacji

Analizę można przeprowadzać według kilku różnych modeli. W poniższej tabeli przedstawiono cztery różne modele badania<sup>242</sup>.

Model	Zastosowane w modelu poziomy ewaluacji
<b>Model Kirkpatricka</b>	Cztery poziomy: 1. Reakcja - czy OU były zadowolone z warsztatu? 2. Uczenie się - czego OU nauczyły się podczas warsztatu? 3. Zachowania - czy OU zmieniły swoje zachowanie pod wpływem tego, czego nauczyły się podczas warsztatu? 4. Wyniki - czy zmiany w zachowaniach miały pozytywny wpływ na organizację/instytucję/otoczenie, w której/którym żyją, pracują lub działają?
<b>Model CIPP</b>	Cztery poziomy: 1. Ocena kontekstu (z ang. <i>context</i> ) - czy wybrano właściwe cele dla tego warsztatu? 2. Ocena wkładu ( <i>input</i> ) - czy program jest dobrze zaplanowany? Czy dysponujesz odpowiednimi środkami na zorganizowanie tego warsztatu? 3. Ocena procesu ( <i>process</i> ) - jak przebiegał warsztat? Jakie były opinie OU? 4. Ocena efektów ( <i>products</i> ) - czy cele zostały osiągnięte?

242 Ewaluacja edukacyjna w pracy z młodzieżą. Pakiet szkoleniowy nr 10 Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2007.

Model	Zastosowane w modelu poziomy ewaluacji
<b>Model Brinkerhoffa</b>	<p>Sześć poziomów:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ustalanie celów – jakie są potrzeby? Czy to są rzeczywiste potrzeby?</li> <li>2. Struktura warsztatu – czego wymaga zaspokojenie tych potrzeb? Czy ta struktura pozwoli zaspokoić potrzeby?</li> <li>3. Realizacja programu – jak oceniasz program w praktyce?</li> <li>4. Doraźne efekty – czy uczestnicy nauczyli się czegoś? Czego?</li> <li>5. Efekty lub wykorzystanie efektów na etapie pośrednim – czy uczestnicy wykorzystują to, czego nauczyli się podczas warsztatu?</li> <li>6. Wpływ (efekty długofalowe) i wartość – czy warsztat doprowadził do istotnych lub trwalszych zmian w organizacjach uczestników i wpłynął w widoczny sposób na ich rozwój indywidualny?</li> </ol>
<b>Podejście systemowe (Bushnell)</b>	<p>Cztery poziomy:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wkład – jakich nakładów wymaga warsztat? (kwalifikacje OU, umiejętności i zdolności OP, środki materialne itp.).</li> <li>2. Proces – jak wyglądają fazy planowania, przygotowywania koncepcji i struktury, szczegółowego opracowania i przeprowadzenia warsztatu?</li> <li>3. Wyniki – jakie są reakcje OU, jaką wiedzę i jakie umiejętności zdobyły, jakie zachowania przemyślały i jakie postawy zmieniły?</li> <li>4. Efekty – jak warsztat wpłynął na organizacje OU?</li> </ol>

Nietrudno zauważyć, że te cztery modele mają wiele cech wspólnych, ale kładą nacisk na inne aspekty. Wybór modelu zależy od kontekstu i potrzeb, jakie ma zaspokoić badanie.

Najbardziej popularnym modelem stosowanym w Polsce do ewaluacji szkoleń i warsztatów, jest Model Kirkpatricka. Omówię go szerzej.

## **Model Kirkpatricka**

Model Kirkpatricka koncentruje się na czterech różnych aspektach: reakcji uczestników i uczestniczek, uczeniu się, zachowaniach po warsztacie i wynikach, osiągniętych dzięki zmianom w zachowaniach. W porównaniu z innymi modelami ma on jedną ewidentną wadę – nie bada procesu warsztatu.

**Poziom 1. Reakcje** – Czy osoby uczestniczące w warsztacie były z niego zadowolone? Czy warsztat im się podobał?

Na pierwszym poziomie mierzy się odczucia, energię, entuzjazm, zainteresowanie, postawy i poparcie. Mamy tu jednak do czynienia ze słowami, nie z czynami (osoby uczestniczące wypełniają ankiety dotyczące poziomu zadowolenia lub wyrażają opinie ustnie). Podobnie jak w każdej sytuacji, gdy przekazuje się własne uwagi innym, może istnieć rozbieżność między tym, co ludzie mówią, a tym, co ostatecznie robią. Na tym poziomie najczęściej stosuje się takie metody ewaluacji jak codzienna rundka, refleksja w grupach pod koniec dnia, ankieta po warsztacie.

**Poziom 2. Uczenie się** – czego osoby uczestniczące nauczyły się podczas warsztatu? Weryfikacja efektów nauki w ramach kształcenia nieformalnego i warsztatów jest dość skomplikowanym zadaniem. Przekazywana podczas warsztatów wiedza i umiejętności są ściśle powiązane ze zmianami w świadomości, postawach i przemyśleniach osób uczestniczących. W wypadku zajęć prowadzonych w ramach kształcenia formalnego stosuje się testy i inne formy sprawdzania efektów nauki. Przy nieformalnych warsztatach, w których udział jest dobrowolny, takie podejście jest rzadko stosowane.

W warsztatach antydyskryminacyjnych weryfikację stopnia opanowania teoretycznych koncepcji bądź umiejętności oraz zmian na poziomie postaw można przeprowadzać, dając możliwość zademonstrowania swej wiedzy czy umiejętności. Takim sprawdzianem mogą być na przykład warsztaty, prowadzone przez osoby uczestniczące, ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról czy gry symulacyjne, którym towarzyszą refleksja i komentarz.

**Poziom 3. Zachowania** – czy osoby uczestniczące zmieniły swoje zachowania pod wpływem tego, czego nauczyły się podczas warsztatu?

Na poziomie 3. i 4. ewaluacja koncentruje się na rzeczywistości osób uczestniczących. Analiza zmian w zachowaniach OU w ogóle nie jest łatwa, a jeszcze trudniej analizować takie zmiany w przypadku bardzo krótkich spotkań. W warsztatach antydyskryminacyjnych ważne są takie aspekty jak odkrywanie własnej tożsamości i samoświadomość. Te elementy są trudne do zweryfikowania. Należałoby stale śledzić rozwój i osiągnięcia osób uczestniczących w warsztacie. Można wówczas przeprowadzić ewaluację odroczoną, w ramach której – po upływie dłuższego czasu – osoba prowadząca lub organizatorzy warsztatu kontaktują się z osobami uczestniczącymi i wspólnie analizują zmiany, które zaszły od momentu zakończenia warsztatu. Ze względu na ograniczenia finansowe i czasowe, taką ewaluację przeprowadza się często za pomocą ankiety internetowej lub wywiadów telefonicznych. Jeśli nie ma takich ograniczeń, bardziej użyteczne dane można uzyskać poprzez bezpośrednią obserwację lub pogłębione wywiady indywidualne.

**Poziom 4. Wyniki** – czy zmiany w zachowaniach osób uczestniczących mają pozytywny wpływ na instytucję/organizację/środowisko, w której/którym te osoby działają/pracują?

Na tym poziomie ewaluacja koncentruje się na środowisku pracy, działaniach osób uczestniczących i korzyściach wynikających z tego, że osoby te były przeszkolone. Pytania, na które poszukuje się odpowiedzi, to: czy osoby uczestniczące wykorzystały wiedzę zdobytą podczas warsztatu? Czy miało to wpływ na funkcjonowanie organizacji/instytucji lub sytuację grupy, do której adresują one swoją działalność?

Najistotniejsza wada ewaluacji na tym poziomie polega na tym, że – w odróżnieniu od innych doświadczeń i bodźców związanych z procesem uczenia się – niemal niemożliwie jest wyodrębnić długofalowych efektów określonego warsztatu. Uczestnicy i uczestniczki podążają własną ścieżką, a rozwijając się, uczą się nowych rzeczy, które utrwalają, pogłębiają lub podważają wcześniejsze doświadczenia. Trudno dokładnie określić, jaki wpływ na organizację, grupy czy całe społeczności wywierają działania jednostek.

Wybór zakresu ewaluacji warunkuje m.in. czas jej przeprowadzenia. Najczęstszym błędem jest przeprowadzenie ewaluacji dopiero na zakończenie warsztatu. Myślenie o niej powinno towarzyszyć pracy nad warsztatem od samego początku, czyli od momentu definiowania profilu grupy i badania potrzeb. Te informacje są bowiem punktem wyjścia np. do ewaluacji na poziomie zachowań i wyników (opierając się na Modelu Kirkpatricka).

## Proces ewaluacji

**Ewaluacja warsztatu jest procesem zaplanowanym i zintegrowanym z programem warsztatu.**

**Proces ewaluacji zaczyna się wraz z przygotowaniem do warsztatu i trwa równoległe do jego realizacji.**

Warsztat można poddawać ewaluacji co najmniej w czterech kluczowych momentach:

**1. Ewaluacja wstępna** (*ex-ante*) – ma miejsce po rozpoznaniu potrzeb szkoleniowych i opracowaniu programu warsztatu. Na tym etapie warto zweryfikować założenia i potrzeby, na których opiera się program, oraz samą koncepcję programu i w razie potrzeby wprowadzić większe zmiany lub drobne poprawki.

**2. Ewaluacja ciągła** – tego rodzaju ewaluację prowadzi się w trakcie warsztatu. Codziennie rewiduje się program, aby sprawdzić, czy jest zgodny z potrzebami i zmierza do realizacji ustalonych celów. Elementem tej ewaluacji jest zbieranie oczekiwań na początku zajęć oraz odwoływanie się do nich na końcu warsztatu. Ważne jest, aby stworzyć osobom uczestniczącym możliwość ciągłego komentowania i „kontrolowania” swego procesu uczenia się. Dlatego też, co rzadko jest uświadamiane, model Kolba uczenia przez doświadczenie opiera się na stałym procesie ewaluacji, np. faza refleksji czy odniesienia danego doświadczenia do rzeczywistości (faza II i IV w cyklu Kolba) pozwalają obserwować proces uczenia zarówno osobom prowadzącym, jak i uczestniczącym, co jest spójne z modelem partycypacyjnym ewaluacji. Kluczowymi

metodami takiej ewaluacji są rundki zamykające dzień czy przekazywanie uwag przez osoby uczestniczące w formie pisemnej itp.

**3. Ewaluacja końcowa** – tę ewaluację przeprowadza się na zakończenie warsztatu. Chodzi tu przede wszystkim o reakcje osób uczestniczących, ich opinię na temat efektów uczenia się, ocenę stopnia realizacji celów ogólnych i szczegółowych itp. Najczęściej stosowanymi narzędziami są tu ankiety dotyczące poziomu zadowolenia, wypowiedzi ustne, prezentowanie swoich opinii w formie wizualnej, np. plakaty, odniesienie do oczekiwań, refleksja dokonywana przez zespół odpowiedzialny za zaplanowanie szkolenia.

**4. Ewaluacja po zakończeniu** (*ex-post*) – tego typu analizę nazywa się również „ewaluacją wpływu”. Przeprowadza się ją co najmniej sześć miesięcy po zakończeniu warsztatu. Koncentruje się ona na tym, jak – zdaniem osób uczestniczących – warsztat wpłynął na ich rozwój indywidualny, przełożył się na sytuację grup, na rzecz których działają czy instytucji/organizacji, w których pracują. Sięga się tu po takie metody jak analiza przypadku, ankiety lub wywiady z osobami, które współpracują z osobami uczestniczącymi w poddawany ewaluacji warsztacie, badanie całych organizacji itp.

Kiedy wiemy już, po co chcemy przeprowadzić ewaluację, jakie zagadnienie będzie poddawane ewaluacji i w jakim czasie powinniśmy ją przeprowadzić, należy doprecyzować, czego chcemy się dowiedzieć i w jaki sposób to zweryfikujemy. Innymi słowy, żeby odpowiedzieć sobie na pytanie: **czy warsztat był udany**, należy zastanowić się, **co oznacza pojęcie „udany”** dla nas, jako osoby prowadzącej, oraz innych osób włączonych w proces ewaluacji.

*Czy to, w jakim stopniu warsztat odpowiadał na realne potrzeby osób uczestniczących? Czy to, że ludzie zapamiętali i zrozumieli przekazywane im treści? A może to, że ludzie są zadowoleni?*

Na tym etapie planowania i przeprowadzania ewaluacji ważnymi pojęciami są kryteria ewaluacji, pytania kluczowe oraz wskaźniki satysfakcji.

## **Kryteria ewaluacji, pytania badawcze i wskaźniki satysfakcji**

Kryteria ewaluacji to wartości, które są istotne dla danego warsztatu, zaś kluczowe pytania ewaluacyjne to pytania badawcze (nie są to pytania, które potem znajdują się w narzędziach badawczych). Powinny one nawiązywać do celu ewaluacji.

Kryteria i pytania kluczowe są ze sobą ściśle powiązane.

**Trafność (adekwatność)** – może odnosić się np. do właściwego doboru celów do potrzeb osób uczestniczących lub zastosowanych metod edukacyjnych w stosunku do celów edukacyjnych i treści. Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- Na ile cele warsztatu odpowiadają zdiagnozowanym potrzebom danej grupy?
- Czy istnieją alternatywne – w stosunku do zastosowanych na warsztacie – metody realizacji celów edukacyjnych? Jeśli tak, to jakie? Co sprawiło, że osoba prowadząca zdecydowała się na te metody? Jakie były tego konsekwencje dla procesu edukacyjnego?

**Skuteczność** – odnosi się najczęściej do stopnia realizacji celów i rezultatów warsztatu oraz określa wpływ czynników zewnętrznych na ostateczne efekty warsztatu. Czasem w celu zbadania skuteczności jeszcze w trakcie procesu edukacyjnego stosuje się „zadawanie prac domowych”, których wykonanie weryfikuje nabyte umiejętności, a także realizację jakiegoś zadania po zakończeniu całego cyklu edukacyjnego, np. przeprowadzenie warsztatu dyplomowego przez osoby uczestniczące w kursie trenerskim i uczące się, jak prowadzić warsztaty antydyskryminacyjne. Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- Na ile zakładane cele zostały osiągnięte? Czego osoby uczestniczące się nauczyły, i w jakim stopniu odpowiada to założeniom programu?
- Które z użytych metod są najskuteczniejsze (najlepiej przyczyniły się do realizacji celu)?
- Jakie czynniki miały wpływ na rezultaty tego warsztatu?

**Wydajność (efektywność)** – bada relacje między nakładami, kosztami, zasobami (finansowymi, ludzkimi, administracyjnymi) a osiągniętymi efektami danego warsztatu. Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- Na ile możliwe było osiągnięcie zakładanych celów niższym kosztem?
- Na ile możliwe było osiągnięcie lepszych lub takich samych efektów przy użyciu mniejszych zasobów, np. w krótszym czasie?
- W jakim stopniu kompetencje osób prowadzących były wystarczające do osiągnięcia zakładanych celów edukacyjnych?

**Użyteczność** – określa stopień wykorzystania, zastosowania nabytych podczas warsztatu wiedzy i umiejętności w późniejszej praktyce. To kryterium najczęściej stosuje się w ewaluacji ex-post. Można je stosować w dłuższych procesach edukacyjnych, o ile mamy możliwość zaobserwowania stosowania nabytej wiedzy. Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- Jak zmieniły się działania prowadzone przez osoby uczestniczące i w jakim stopniu zmiana ta jest związana z udziałem w warsztacie?
- Na ile zakładane i nieoczekiwane efekty projektu były satysfakcjonujące dla osób uczestniczących?

**Trwałość** – obejmuje pytania o ciągłość efektów (przede wszystkim pozytywnych) danej interwencji w perspektywie średnio- i długookresowej. Przykładowe pytania wynikające z tego kryterium to:

- Do jakiego stopnia pozytywne skutki warsztatów były odczuwalne po ich zakończeniu?
- Na ile pozytywne skutki będą odczuwalne również po zakończeniu warsztatów?

Warto pamiętać, że wyżej wymienione kryteria nie są zamkniętą listą, a jedynie przykładami. W odniesieniu do warsztatu antydyskryminacyjnego jednym z kryteriów ewaluacji może być partycypacyjność procesu edukacji rozumiana np. jako włączanie przedstawicieli i przedstawicielek grup, do których będą kierowane warsztaty, w proces ich przygotowywania i ewaluacji lub kryterium wzmacniania (ang. *empowerment*), czyli dbanie o uczestnictwo w warsztatach przedstawicieli i przedstawicielek grup, które są zazwyczaj marginalizowane albo pomijane w procesach edukacyjnych.

Jednym z ostatnich etapów planowania procesu ewaluacji warsztatów jest opracowanie sposobu zbierania potrzebnych informacji. Składa się na to dobór metod, technik oraz tzw. próby badawczej, czyli decyzji od ilu osób i reprezentujących jakie grupy powinny zostać zebrane informacje.

## Triangulacja w ewaluacji

Ważnym pojęciem w ewaluacji jest triangulacja, czyli spojrzenie z trzech punktów widzenia.

Wyróżnia się<sup>243</sup> cztery typy triangulacji, związane z różnymi:

1. źródłami informacji,
2. metodami ewaluacyjnymi,
3. osobami przeprowadzającymi ewaluację warsztatu,
4. modelami edukacyjnymi.

Zastosowanie triangulacji pozwala wykryć sprzeczności i niespójności oraz oddzielić to, co jest pojedynczą opinią od pewnej prawdziwości. Pozwala również poznać specyfikę danej grupy i uwzględnić jej opinię przy tworzeniu kolejnego programu edukacyjnego. W ewaluacji warsztatów można zastosować zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody zbierania informacji, które wzajemnie się uzupełniają, dzięki czemu możliwe jest uzyskanie pełniejszego obrazu rzeczywistości.

## Metody i techniki ewaluacji

Metodologia ilościowa zakłada istnienie obiektywnego świata i taką możliwość poznania go. Badania ilościowe skoncentrowane są na pomiarze oraz identyfikacji faktów, odpowiadają na pytania: CO, ILE, JAK

<sup>243</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000.

CZĘSTO, W JAKIEJ CZĘŚCI, JAK SILNIE... (ilościowy opis rzeczywistości), np. ile osób uznało, że warsztat odpowiada ich potrzebom.

Stosując metody jakościowe, zakładamy subiektywny charakter wiedzy i poznania. Badanie jakościowe jest próbą uchwycenia „ukrytego sensu”, który strukturyzuje to, co mówimy, i to, co faktycznie robimy. Jest próbą wyjaśnienia „prawdziwego znaczenia” tego, co widzimy. Badania jakościowe prowadzą do rozumienia faktów i procesów oraz odpowiedzi na pytania: DLACZEGO, JAK TO JEST MOŻLIWE, W JAKI SPOSÓB... (jakościowy opis rzeczywistości), np. jak osoby uczestniczące w warsztacie definiują słowo „potrzeba”? W jakim stopniu werbalizowane potrzeby (oczekiwania) są spójne z realnymi potrzebami?

### Przy podejściu ilościowym stosowane są zazwyczaj takie techniki jak:

**Badania ankietowe** – ankiety audytoryjne (wszystkie osoby uczestniczące wypełniają je jednocześnie na sali szkoleniowej, najczęściej zaraz po zakończeniu zajęć), ankiety mailowe, internetowe. Przy korzystaniu z tej techniki należy pamiętać, aby każda ankieta miała w części tzw. „metryczkowej”, czyli określającej kluczowe cechy osoby, która na nią odpowiada, zmienne, m.in.: płeć, stopień sprawności fizycznej, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia. Pozwoli nam to zweryfikować podczas analizy materiału, czy istnieją różnice w postrzeganiu danego warsztatu z perspektywy kobiet i mężczyzn czy też np. osób sprawnych i z niepełnosprawnością, i innych wymiarów tożsamości, w zależności od składu grupy warsztatowej i specyfiki warsztatu. Ważną kwestią jest w wypadku warsztatów antydyskryminacyjnych uwzględnienie takiej zmiennej jak przynależność etniczna. Należy jednak pamiętać, że w przypadku badania ankietowego podanie swoich danych, także dotyczących pochodzenia etnicznego, jest dobrowolne. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141 zastrzega, że:

*„1. Każda osoba należąca do mniejszości ma prawo do swobodnej decyzji o traktowaniu jej jako osoby należącej bądź też nienależącej do mniejszości, a wybór taki lub korzystanie ze związanych z tym wyborem praw nie pociąga za sobą jakichkolwiek niekorzystnych skutków.*

*2. Nikt nie może być obowiązany, inaczej niż na podstawie ustawy, do ujawnienia informacji o własnej przynależności do mniejszości lub ujawnienia swojego pochodzenia, języka mniejszości lub religii.*

*3. Nikt nie może być obowiązany do udowodnienia własnej przynależności do danej mniejszości”.*

**Analiza dokumentów ilościowych**, np. liczba osób identyfikujących się jako kobiety, mężczyźni, osoby niebinarne, czy osoby niechcące się identyfikować z żadną kategorią na warsztacie z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, może powiedzieć nam, jakie jest zainteresowanie danym tematem wśród każdej grupy, a także ukierunkować naszą ewaluację na przyjrzenie się procesowi rekrutacji pod kątem uwzględnienia kategorii płci.

### Przy podejściu jakościowym stosowane są głównie takie techniki jak:

- Indywidualny wywiad pogłębiony.
- Zogniskowany wywiad grupowy (ang. *focus group*).
- Wywiady telefoniczne (scenariuszowe).
- Obserwacja.
- Rundka (może przyjmować różne formy, np. swobodne wypowiedzi osób uczestniczących, technika niedokończonych zdań, „kosz i walizka” – do kosza wyrzucam to, co nie jest mi potrzebne z tego warsztatu, a do walizki wkładam to, co chcę z sobą zabrać, „szuflada i kieszeń” – do szuflady wkładam to, co być może przyda mi się kiedyś, ale nie w tej chwili, a do kieszeni biorę rzeczy niezbędne do szybkiego zastosowania i wykorzystania, metafora – *Gdybyś miał\_ przedstawić atmosferę panującą na tym warsztacie jako pogodę, jaka byłaby to pogoda.*
- Wizualizacja, np. rysunek tego, co było najważniejsze w szkoleniu.
- Dzienniki nauki – indywidualnie spisywana refleksja po każdym module tematycznym.
- Spotkania trenerskie – podsumowujące spotkania zespołu trenerskiego po każdym dniu zajęć lub zamknięciu jakiegoś etapu procesu edukacji.



- Analiza przypadku (ang. *case study*) – np. przeanalizowanie zmian, jakie zaszły w środowisku 2-3 osób biorących udział w warsztacie, w celu weryfikacji czynników sprzyjających zastosowaniu zdobytej wiedzy i umiejętności oraz czynników utrudniających jej zastosowanie.
- Analiza biograficzna – np. rozwój osoby uczestniczącej w kursie trenerskim na przestrzeni jakiegoś czasu, z uwzględnieniem zmiany czynników zewnętrznych i zdarzeń życiowych (np. przy dłuższych cyklach szkoleniowych, rysowanie dróg życiowych, które przeszły osoby uczestniczące w warsztatach od pierwszej do ostatniej sesji).

### Pytania, którymi warto się kierować przy wyborze technik zbierania informacji:

- co chcemy wiedzieć (jakie są nasze pytania ewaluacyjne, czy bardziej potrzebne są nam dane liczbowe, czy lepsze rozumienie pewnych procesów),
- gdzie można znaleźć potrzebne dane,
- ile mamy na to czasu i jakimi zasobami dysponujemy,
- jaka jest złożoność gromadzonych danych,
- jaka jest częstość ich zbierania,
- jakie są uwarunkowania kulturowe grup, które będą brały udział w badaniu.

Warto pamiętać, że każda technika ma swoje wady i zalety, np. ankiety zapewniają większą anonimowość, ale jednocześnie mogą budzić zniechęcenie. Wywiady pozwalają lepiej poznać opinie, ale są czasochłonne. Warto stosować różne metody podczas ewaluacji warsztatu. W wypadku ewaluacji warsztatów antydyskryminacyjnych, ważne jest też to, że niektóre metody mogą być nieadekwatne do specyfiki grupy, np. długa, a do tego zapisana drobnym drukiem ankieta będzie trudnym narzędziem dla osób słabowidzących. Ankieta może być także nieadekwatnym narzędziem w grupach, które słabo posługują się językiem polskim. Należy wtedy zapewnić dostępność ankiety w języku zrozumiałym dla danej grupy lub zdecydować się na inną technikę.

Po wyborze technik kolej na opracowanie narzędzi, np. ankiet lub pytań do wywiadów oraz zebranie informacji w zaplanowanych wcześniej momentach. Pamiętaj, że czas na ewaluację powinien być przewidziany w programie warsztatu, ponieważ jest to jeden z kluczowych elementów procesu edukacyjnego. Bez refleksji nie ma uczenia się, wtedy jest tylko nieświadome gromadzenie informacji i kompetencji.

## Prezentacja wyników ewaluacji

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć kilka słów na temat prezentacji wyników ewaluacji. Mogą one przyjąć formę raportu lub prezentacji głównych wniosków i rekomendacji. To, co wydaje się istotne z punktu widzenia ewaluacji warsztatów antydyskryminacyjnych, to upowszechnienie wniosków i rekomendacji. Ważne, aby grupy, które były zaangażowane w proces ewaluacji, miały do nich dostęp. Warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, aby na początku ustalić, kto, w jakiej formie i w jakim zakresie, zostanie zapoznany z wynikami ewaluacji. Nie wszyscy muszą zobaczyć wszystko, choć – zgodnie ze standardami jawności i przejrzystości działań – rekomenduje się upublicznianie raportów, np. poprzez strony internetowe lub publikacje.

Po drugie, należy pamiętać, żeby raport z ewaluacji był zgodny z zasadą równości szans – spełniał kryteria dostępności dla wszystkich, z uwzględnieniem specyfiki danego medium. Warto zadbać o to, aby:<sup>244</sup>

- **Zróżnicować kanały upowszechnienia wniosków i rekomendacji z ewaluacji**, tak aby były one możliwe do odczytania przez różne grupy społeczne (np. raport czy prezentacja publikowane z myślą o osobach słabowidzących – o ile wnioski z ewaluacji są ważne dla tej grupy osób – wydane w alfabecie Braille'a, dostosowanie czcionek do osób słabowidzących, zwiększenie kontrastu).
- **Dotrzeć z informacją do grup, które były zaangażowane w proces ewaluacji** – zadbanie np. o zorganizowanie specjalnych spotkań omawiających wyniki ewaluacji z uwzględnieniem przestrzeni i czasu umożliwiającego uczestnictwo w spotkaniu wszystkim zainteresowanym osobom.

244 Rozwiązania zapewniające równość szans w działaniach promocyjnych za: Raport z ewaluacji: *Równość szans w Programie Operacyjnym Rozwój Polski Wschodniej*, Idea Zmiany, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.

- **Profilować materiały informacyjne przedstawiające kluczowe wnioski i rekomendacje z ewaluacji** szczególnie istotne z punktu widzenia danej grupy.
- **Stosować język równościowy** – używać w raporcie języka wrażliwego na płeć, niedyskryminującego i niestygmatyzującego żadnej z grup.

Na zakończenie warto przywołać zapisy ze *Standardów ewaluacji* opracowane przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, mówiące, że:

„Ewaluator powinien zachować neutralność światopoglądową w procesie ewaluacji, m.in. nie ujawniać swoich przekonań politycznych, religijnych, rasowych, itp.

W badaniu ewaluacyjnym powinno się zapewnić równość wszystkich podmiotów oraz poszanowanie różnic, takich jak: różnice kulturowe, etniczne, światopoglądowe, religijne, polityczne, rasowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientacja seksualna”<sup>245</sup>.

## Podsumowanie Ewaluacja

Podczas ewaluacji warsztatu antydyskryminacyjnego:

- dbaj o uwzględnienie perspektyw różnych grup biorących udział w warsztatach antydyskryminacyjnych oraz osób, z którymi te grupy współpracują w swoich środowiskach,
- zbieraj dane z uwzględnieniem perspektywy płci i wieku, stopnia sprawności, pochodzenia etnicznego (pamiętając o ograniczeniach, o których mowa wcześniej),
- planując metody badawcze, uwzględniaj różnice kulturowe.

<sup>245</sup> *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa 2008.



**CZĘŚĆ 4**

# **Formy edukacji antydiskryminacyjnej**

**DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA**

# 4.1

## Formy edukacji antydyskryminacyjnej – wstęp

Dominika Cieślukowska

W początkowym rozdziale tego podręcznika „Edukacja antydyskryminacyjna” przeczytać można, że rola osoby prowadzącej edukację antydyskryminacyjną, w wydaniu do jakiego przygotowuje ta publikacja, jest niezwykle wymagająca – zarówno pod względem merytoryczno-warsztatowym, jak i etycznym. Zawód ten wymaga nie tylko mocnej bazy merytorycznej, metodycznej, metodologicznej, ale także rozwiniętych umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych czy samoregulacyjnych. To praca w częstym kontakcie z ludźmi, czasem licznymi grupami, spotykanymi na krótki czas i zmieniającymi się szybko w krótkich odstępach czasowych. Bywa pracą wykonywaną pod presją społeczną, w niesprzyjającym kontekście organizacyjnym, społecznym czy politycznym.

Dla jednych może to być fantastyczne wyzwanie, spełnienie, pasja, radość, jedyna słuszna, a przynajmniej właściwa droga. Dla innych sposób na wykonywanie sensownej pracy w ważnym osobiście temacie w trudzie, znoju i mękach, która wcześniej czy później przerodzi się przykry obowiązek daleki od pasji i spełnienia. Wiemy z doświadczenia, że tym drugim ciężiej będzie utrzymać się w zawodzie, a podtrzymywanie motywacji do działania będzie znacznie bardziej kosztowne, a z czasem być może i niemożliwe.

Aby uniknąć wypalenia zawodowego, zniechęcenia, zatracenia, warto sobie uświadomić, że szkolenia, warsztaty i treningi to nie jedyny sposób docierania do ludzi z antydyskryminacyjnymi przekazami edukacyjnymi. Edukację na rzecz równości i różnorodności można rozwijać, upowszechniać, promować zarówno w bezpośrednim kontakcie na sali szkoleniowej, jak również w innych, równie ważnych, formach działania. Edukację tę można prowadzić zarządzając organizacją, prowadząc badania, budując sieci współpracy organizacji i osób, prowadząc kampanie społeczne, publikując posty w portalach społecznościowych czy nagrywając vlogi, wymyślając gry, czy sponsorując inicjatywy i działania oraz na wiele, wiele innych sposobów.

Te różne formy działania wymagają innych kompetencji i mogą mniej lub bardziej odpowiadać wyposażeniu osobowościowym różnych osób. Mogą być też alternatywą dla prowadzenia „tradycyjnych” warsztatów czy szkoleń, szczególnie dla osób kierujących się wartościami sprzyjającymi równości i różnorodności, chcących pracować na rzecz zmiany w tym obszarze, ale szukających form pracy w mniejszym stopniu wymagających bezpośredniego osobistego kontaktu i kompetencji interpersonalnych lub sposobów na przykład mniej sformalizowanych, bardziej twórczych, czy długofalowych.

W ostatniej części podręcznika trenerskiego zapraszamy do lektury „wywiadów” z osobami reprezentującymi organizacje działające na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej, ale wykorzystujące inne, alternatywne wobec klasycznych warsztatów i szkoleń, metody propagowania i popularyzowania przekazów równościowych. Ta część może być inspiracją szczególnie dla tych osób, którym nieobce jest pytanie „jeśli nie sala szkoleniowa, to co?”.

Dla wątpliwych w swoją moc sprawczą na warsztatach czy szkoleniach stacjonarnych mamy propozycje zapoznania się z dobrymi praktykami z wykorzystania e-learningu jako formy w dużej mierze asynchronicznego, niebezpośredniego kontaktu z osobami rozwijającymi swoją wiedzę i kompetencje.

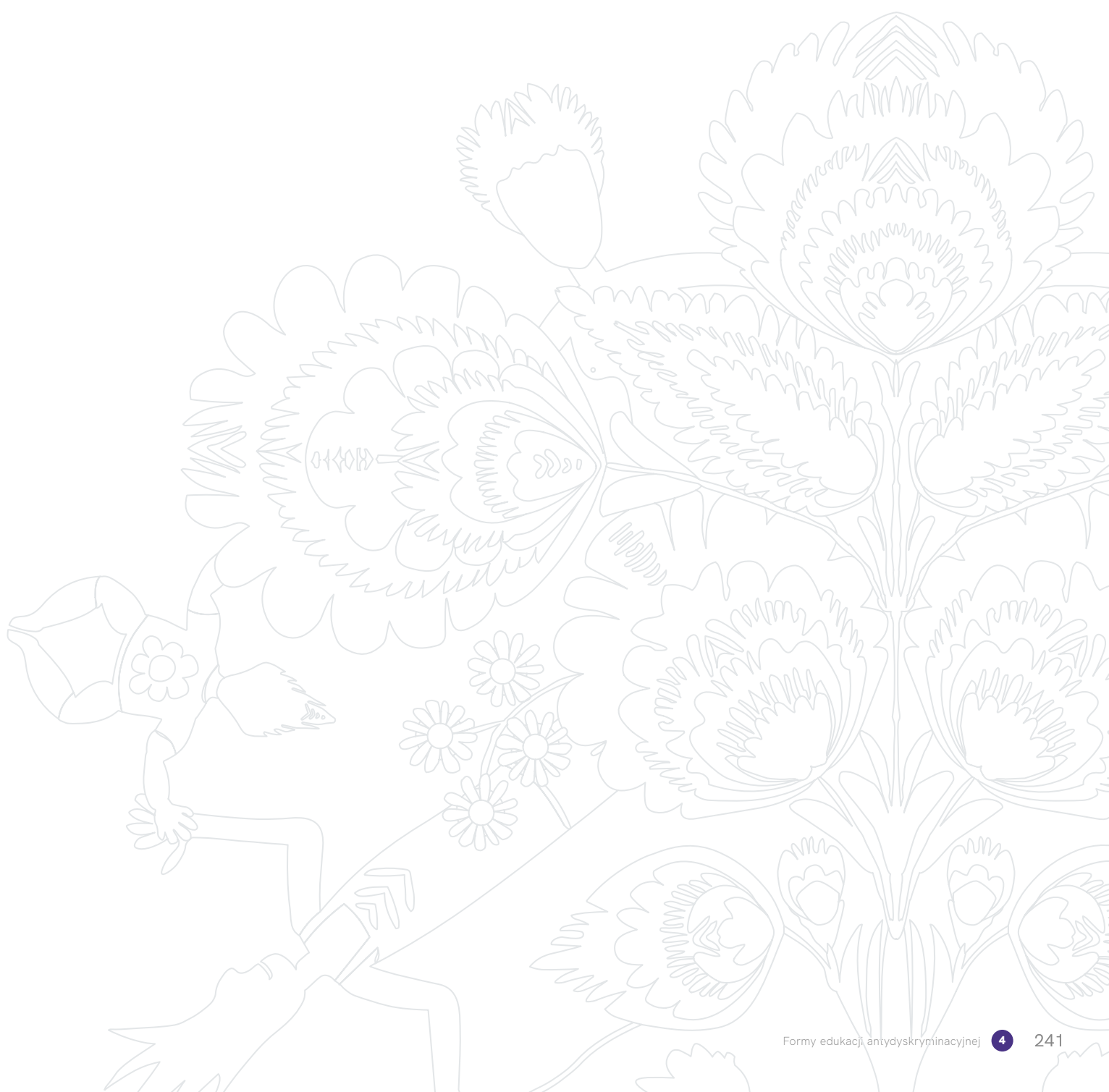
Osoby odczuwające większy potencjał twórczy i kreatywny mogą odnaleźć swoją drogę korzystając z dramy stosowanej i / lub sztuki.

Dla ludzi chcących pracować w większym kontakcie, na bardziej praktycznym poziomie, świadczących realną pomoc w rozwiązywaniu życiowych problemów odsyłamy do idei wspierania osób z grup mniejszościowych, zagrożonych dyskryminacją czy wykluczeniem.

Przybliżone w wywiadach metody pracy znacząco różnią się od siebie i są zdecydowanie innymi formami pracy niż prowadzenie klasycznego szkolenia z form, zasięgu, przejawów, obszarów dyskryminacji. Wszystkie jednak realizują edukacyjny potencjał i dbają o antydyskryminacyjny charakter.

Choć Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka, Centrum Żydowskie w Oświęcimiu, Polskie Forum Migracyjne czy Teatr 21/Centrum Sztuki Włączającej to zupełnie inne organizacje, pracujące w bardzo odmienny sposób, prowadzone przez inne, indywidualne, charyzmatyczne osoby, to we wszystkich nich znaleźć można nie tylko przemyślaną, spójną, długofalową koncepcję edukacji antydyskryminacyjnej, ale też humanistyczne, równościowe, godnościowe i autonomiczne traktowanie odbiorców i odbiorczyń działań.

Osoby reprezentujące organizacje zaproszone zostały do podzielenia się z nami swoim sposobem myślenia o edukacji antydyskryminacyjnej, autorskim podejściem edukacyjnym, wyzwaniach i trudnościach w codziennej pracy, ale po zapoznaniu się z ich filozofiami widać, że łączy je chęć rozwijania, upowszechniania, popularyzowania edukacji antydyskryminacyjnej zarówno poprzez specyficzne i wyspecjalizowane formy działań, jak i podejście do człowieka. Może zatem nie forma jest najważniejsza, ale bardziej podstawowy, wewnętrzny, bazowy stosunek ogólnie do ludzi, jak i pojedynczego, konkretnego człowieka?



# 4.2 Edukacja antydyskryminacyjna w formie e-learningu

## Centrum Żydowskie w Oświęcimiu

Tomek Kuncewicz, Maciek Zabierowski

**Centrum Żydowskie w Oświęcimiu** (zał. 2000 rok) realizuje misję zachowania pamięci o żydowskich oświęcimianach oraz nauczania o współczesnych zagrożeniach wynikających z antysemityzmu oraz innych uprzedzeń. Prowadzimy muzeum żydowskie, opiekujemy się synagogą Chewra Lomdei Misznajot, Parkiem Pamięci Wielkiej Synagogi, cmentarzem żydowskim oraz Domem Klugerów z Cafe Bergson.

### Jak rozumiecie edukację antydyskryminacyjną w waszej pracy?

W naszym rozumieniu edukacja antydyskryminacyjna ma na celu budowanie społeczeństwa równościowego, w którym każda osoba czuje się jego pełnoprawnym członkiem(-kinią). Polega na wpływniu na zachowania ludzi, by byli bardziej świadomi dyskryminacji i nierównego traktowania oraz gotowi do zaangażowania na rzecz usuwania tych nierówności i zapobiegania im. Takie działania są ważne, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi obdarzonych wpływem, takich jak nauczyciele, policjanci czy żołnierze, ale też innych zawodów.

Pierwotną misją naszej Fundacji było zachowanie dziedzictwa żydowskich oświęcimian. Opiekujemy się jedyną synagogą, mamy też Muzeum Żydowskie, które opowiada ponad 400-letnią historię lokalnej społeczności żydowskiej. Wychodząc z założenia, że Auschwitz jest najbardziej ekstremalnym i jednocześnie bardzo widocznym przykładem tego, do czego może doprowadzić stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja, dość szybko włączyliśmy się w aktywne prowadzenie działań antydyskryminacyjnych.

Kiedy w 2010 r. wystartował nasz projekt dla szkół pt. „Po co nam tolerancja?”, byliśmy w Polsce pionierami w zakresie łączenia edukacji historycznej i antydyskryminacyjnej. Nauczyciele i uczniowie brali wówczas udział w przygotowanych dla obu grup warsztatach antydyskryminacyjnych, które towarzyszyły wizycie w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Uważamy, że nie możemy pozwolić, aby historię Auschwitz i Zagłady Żydów, ale także cierpienia osób z innych grup, które stały się ofiarami tego miejsca, pozostawić wyłącznie przeszłości. Wiedza o powstaniu i działaniu miejsc masowych zbrodni takich jak Auschwitz – nie tylko o ludziach, którzy się stali więźniami i zostali tam zamordowani, ale także o tych, którzy, na różnych poziomach, byli sprawcami tego ludobójstwa (od kierownictwa i załogi po księgowych i maszynistki) – to wiedza o człowieku i społeczeństwie, o tym, do czego, jako gatunek, *homo sapiens* był zdolny wtedy i do czego jest zdolny dziś.



## Jaki jest wasz wkład w edukację antydyskryminacyjną, z jakimi grupami pracujecie?

---

Pracujemy z bardzo różnymi grupami z Polski i zagranicy. Najczęściej przy okazji wizyty w Miejscu Pamięci Auschwitz-Birkenau przyjeżdżają także do naszego muzeum zlokalizowanego w centrum Oświęcimia, trzy kilometry od byłego obozu. Mamy m.in. jedyny na świecie program dla amerykańskich akademii wojskowych poświęcony historii Holokaustu i ochronie ludności cywilnej, wspólne polsko-niemieckie projekty dla policji z obu krajów oraz regularną współpracę z policją z Polski i Islandii. W ramach Fundacji działa również klubokawiarnia Cafe Bergson. Inkluzywne i przyjazne miejsce, które stało się przystanią dla wielu wykluczanych osób z Oświęcimia i okolic.

## Jakimi metodami pracujecie i na czym one polegają?

---

Nasz flagowy program to Akademia Edukacji Antydyskryminacyjnej (AEA), w ramach której osoby pracujące w szkole jako nauczycielki i nauczyciele, psycholożki i psychologowie oraz pedagogożki i pedagodzy szkolą się z wiedzy i metod budowania atmosfery szacunku, włączania dzieci i młodzieży oraz reagowania na sytuacje wykluczenia i przemocy. Ten program przeszedł (przez sześć lat) szczególną ewolucję merytoryczną, od formy całkowicie stacjonarnej, poprzez zajęcia w pełni zdalne (w czasie pandemii), aż do aktualnej wersji hybrydowej.

Obecnie każda edycja AEA składa się z trzech elementów. Pierwszym jest zjazd weekendowy, prowadzony w naszym centrum edukacyjnym w Oświęcimiu. Osoby, które w nim uczestniczą, poznają historię Żydów w Oświęcimiu i zwiedzają Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, gdzie stykają się z mechanizmami dyskryminacji i eksterminacji. Podczas zjazdu uczestnicy zapoznają się z Modelem Edukacji Włączającej 4W, autorstwa Dominiki Cieślakowskiej i Mai Branki, który stanowi fundament proponowanych w kursie elementów wiedzy i praktyki.

Druga, zasadnicza część Akademii to pięć tygodni pracy indywidualnej i grupowej na platformie e-learningowej. Osoby uczestniczące w kursie intensywnie pracują. Co tydzień otrzymują nową partię zadań rozwijających wiedzę i umiejętności w trzech obszarach: dydaktycznym (wiedza antydyskryminacyjna), metodycznym (sposób prowadzenia zajęć antydyskryminacyjnych) i wychowawczym (praca wychowawcza w grupie/klasie na rzecz równości, włączania, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy). Wątek dydaktyczny opiera się na wykorzystaniu tekstów literackich do rozbudowania wiedzy na tematy związane z różnorodnością, równością i dyskryminacją, metodyczny na zrozumieniu i nauce w oparciu o doświadczenie. Wątek wychowawczy skupia się na wzmacnianiu równościowych relacji w grupie, klasie czy szkole. Poszczególne zadania są realizowane indywidualnie i w małych zespołach, przy wsparciu osób moderujących wpisy, komentarze oraz rozwiązania na platformie.

Trzecim elementem kursu są dwa spotkania w formie online, które realizujemy w trakcie trwania konkretnej edycji, dając osobom uczestniczącym okazję do omówienia swoich zadań z trenerami oraz z innymi uczestnikami. Spotkania te są jednocześnie okazją do dalszego uzupełnienia wiedzy i pogłębienia integracji grupy szkoleniowej.

## Co Was wyróżnia i z czego wynika skuteczność waszych metod?

---

Głównym założeniem Akademii Edukacji Antydyskryminacyjnej, które wynika z siedmiu lat intensywnej współpracy z osobami pracującymi w szkołach, jest przygotowywanie do realizacji małych, pozornie drobnych działań dydaktycznych i wychowawczych prowadzonych systematycznie i konsekwentnie. Zrywamy w ten sposób z tradycją aktywności czy organizowania specjalnych lekcji antydyskryminacyjnych, na które – ze względów organizacyjnych, a nierzadko także politycznych – jest w polskiej szkole coraz mniej miejsca. Uważamy, że ważniejsze jest, aby osoba dorosła prezentowała przed dziećmi i młodzieżą postawę włączającą i antydyskryminacyjną na co dzień, a nie tylko przy okazji wydarzeń tematycznych. Podczas Akademii analizujemy wspólnie różnorodne teksty literackie (prozę czy reportaże), a także dokumenty organizacyjne szkoły, aby krytycznie im się przyjrzeć, za pomocą okularów antydyskryminacyjnych. OU mają przestrzeń

do zastanowienia się, jakie wartości komunikuje osoba autorska i jakie to może mieć konsekwencje dla ludzi tworzących społeczność szkolną.

Drugą cechą Akademii, z której jesteśmy naprawdę dumni(-e), to partycypacja nauczycieli(-ek) w ustawicznym tworzeniu i aktualizacji koncepcji oraz prowadzeniu tego kursu. Jako zespół przeszliśmy długą drogę – od formatu seminariów tematycznych na temat grup mniejszościowych w Polsce, do skrajnie praktycznego kursu, który daje konkretne, sprawdzone narzędzia dydaktyczne potrzebne do edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole. Regularnie konsultujemy nasze pomysły z absolwentkami poprzednich edycji Akademii, a niektóre z tych osób współprowadzą każdą z nowych edycji. W ten sposób realizujemy zasadę „nic o was bez was” – jeden z filarów podejścia antydyskryminacyjnego.

Trzecim wyróżnikiem naszej Akademii jest nastawienie na praktykę. Dokładniej mówiąc, umożliwianie bezpiecznego sprawdzenia nowej wiedzy i umiejętności w trakcie kursu. Uczestniczki i uczestnicy wykonują indywidualnie oraz grupowo różne zadania, z których część dzieje się w tzw. „realu”, wymaga uważnej obserwacji otoczenia szkolnego np. w poszukiwaniu oznak różnorodności lub zastosowania w skali mikro konkretnego działania np. posłużenia się w szkole językiem włączającym i refleksji nad rezultatem. To ważne laboratorium, które przygotowuje do realizacji miniprojektów zaliczeniowych, czyli własnych lekcji lub działań pedagogicznych, które osoby uczestniczące planują zrealizować pod opieką wyznaczonego(-ej) mentora(-ki).

## **Jakie są wyzwania i ograniczenia waszego sposobu działania?**

---

Kurs hybrydowy, z przewagą treści realizowanych w formie online, może być bardzo wymagający, zwłaszcza jeśli poważnie traktujemy takie doświadczenie edukacyjne. Dotyczy to obu stron procesu. Z perspektywy osób projektujących kurs pojawia się wiele wyzwań. Pierwszym jest takie przygotowanie treści edukacyjnych, aby moduły nie były zbyt obszerne, a przekazywały esencję. Drugim wyzwaniem jest odpowiednia metodyka nauczania online. Ta, jak wiadomo, rządzi się innymi prawami niż nauka stacjonarna. Trzeba zadbać o podawanie wiedzy w małych porcjach, częste interakcje pomiędzy uczestnikami oraz kontakt z prowadzącymi, a także o informację na temat postępów oraz nagradzanie za osiągnięcia. Ważne, by technologia przekazywania wiedzy nie była skomplikowana i nie zawodziła. Przecież o wiele łatwiej zrezygnować z kursu online niż wyjść z sali szkoleniowej.

Dla nauczycieli, którzy mają pierwszy kontakt z prowadzeniem takiego kursu, jest to wyzwanie. Zamiast znanych z pandemii lekcji online, realizowanych za pomocą takich narzędzi jak MS Teams czy Zoom, mają tutaj do czynienia z platformą kursową, na której czekają na nich zróżnicowane zadania. A wśród nich polegające na oglądaniu multimediów, czytaniu tekstów, słuchaniu podcastów, a przede wszystkim na przetworzeniu tych informacji, poprzez udział w forach dyskusyjnych czy wspólnym projektowaniu aktywności dla uczniów i uczennic. Dużym wyzwaniem jest wzięcie odpowiedzialności za proces samouczenia się, ponieważ każda osoba uczestnicząca sama decyduje, które treści są dla niej ważne, i co będzie chciała wziąć dla siebie. Obok realizacji obowiązkowej ścieżki merytorycznej każda osoba wybiera ścieżkę fakultatywną – metodyczną lub pedagogiczną.

Błogostawieństwem i przekleństwem naszej Akademii w formie online jest elastyczność czasowa i fizyczne zdecentralizowanie miejsca nauki. Organizacja treści w modułach tygodniowych oznacza, że na ukończenie zadań z danego tygodnia jest siedem dni. Wymaga to samodyscypliny, co – zwłaszcza na początku – bywa trudne i budzi sporo emocji. Jednocześnie daje to uczestnikom i uczestniczkom dużą swobodę organizacji czasu. Podcastu o Pedagogice Małych Kroków można wysłuchać na działce, wziąć udział w dyskusji o feminatywach z wanny czy dokończyć i oddać swój miniprojekt podczas długiej przerwy w szkole. Mówiąc poważnie, jest to zniesienie bariery dostępu np. dla osób, które z różnych powodów – materialnych, opieki nad osobą zależną lub z racji niepełnosprawności – nie są w stanie wziąć udziału w serii tradycyjnych zajęć stacjonarnych.

## Co sprawia, że ludzie się angażują i korzystają z waszej oferty, z jakim odbiorem się spotykacie?

---

Jest to bardzo nowoczesna forma nauki, która uwzględnia kierunki rozwoju edukacji osób dorosłych w nowym stuleciu. Decentralizacja, dyrektywność uczących się i możliwość bezpośredniego zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności to cechy, które decydują o tym, dlaczego ludzie wybierają konkretne studia lub kursy czy starają się o certyfikaty. W naszym przypadku oznacza to, że po pierwszym szoku większość osób uczestniczących wchodzi w rytm i docenia zupełnie nowe możliwości, jakie daje im Akademia w tej odświeżonej formie. Dostępność osób prowadzących oraz kolegów i koleżanek w grupie (w komunikatorze) daje poczucie ciągłości uczestnictwa i realne wsparcie. Buduje pozytywne relacje, które wzmacniają motywację do dalszej nauki, zwłaszcza gdy przydarzy się jakiś kryzys lub chwilowy spadek formy.

Z głosów osób uczestniczących, które uważnie monitorujemy, wynika, że Akademia sprawdza się jako laboratorium do swobodnego rozwoju potencjału antydyskryminacyjnego. Lubimy używać metafory plecaka, który dajemy na początku zajęć. Jest w nim informacja, że każda osoba zdecyduje sama, co zechce do niego włożyć i jak będzie z tej zawartości korzystała. O tym, że to działa, może świadczyć niedawna uwaga jednej z uczestniczek. Jak stwierdziła, po raz pierwszy w jej nauczycielskiej karierze ktoś ją pyta o zdanie, chce skorzystać z jej wiedzy i doświadczenia.

## Co się zmienia dzięki waszym działaniom?

---

Zakończenie szkolenia i przyznanie zaświadczenia o udziale nie oznacza zakończenia relacji z osobami uczestniczącymi. Animujemy sieć absolwentów i absolwentek, utrzymujemy z nimi kontakt. Udrażniamy kanały komunikacji między nimi, aby działając w różnych środowiskach, wiedzieli, że mają wsparcie merytoryczne i emocjonalne. Wiele edycji nie wymagało animowania, gdyż relacje i sieć wymiany uruchamiały się oddolnie dzięki sprawczemu działaniu osób uczestniczących. Pracujemy nad tym, aby ta sieć stale się rozrastała.

## Co jest dla was ważne podczas pracy i jaki jest Wasz przekaz antydyskryminacyjny?

---

Jedną z najważniejszych wytycznych jest dla nas dbałość o osoby uczestniczące. To ważne, by w trakcie trwania Akademii doświadczyły równego traktowania i szacunku. Równie ważne jest, by pielęgnować różnorodność i korzystać z niej, dla wzmacniania osób potrzebujących wsparcia i po to, by dać szansę osobom, które chcą wyjść ze swojej strefy komfortu. Wierzymy, że jeśli ludzie sami doświadczą godnościowego traktowania i poznają metody sprzyjające budowaniu wspólnoty różnorodnych osób, będą bardziej zmotywowane i skuteczne w budowaniu takich społeczności w swoim otoczeniu i miejscu oddziaływania (klasie, szkole, bibliotece, ośrodku).

# 4.3

## Edukacja antydyskryminacyjna w ramach wsparcia osób z doświadczeniem migracyjnym

### Polskie Forum Migracyjne

Agnieszka Kosowicz

**Polskie Forum Migracyjne** to fundacja działająca od 2007 r. na rzecz poszanowania praw cudzoziemców i cudzoziemek w Polsce. Misją PFM jest wspieranie integracji osób, które migrują do Polski z myślą, by stała się dla nich drugą ojczyzną.

Organizacja specjalizuje się w działaniach informacyjnych, udzielaniu bezpośredniego wsparcia osobom z doświadczeniem migracyjnym (psychologicznego, na rynku pracy, w legalizacji pobytu), w szkoleniach (dla nauczycieli, psychologów, urzędników) oraz w działaniach na pograniczu edukacji formalnej i nieformalnej (warsztaty, gry miejskie). PFM w szczególny sposób wspiera migrantki – poprzez organizację szkół rodzenia oraz grup wsparcia dla mam-migrantek.

### Jak rozumiecie edukację antydyskryminacyjną w waszej pracy?

Istota pracy PFM to wsparcie integracji uchodźców i migrantów przez bezpośrednią pracę z tymi osobami i budowanie świadomości na temat migracji wśród Polek i Polaków. Ta misja wyrasta z przekonania, że ludzie są równi, zasługują na równe traktowanie i szacunek, bez względu na pochodzenie, kolor skóry, narodowość czy inne cechy.

Wszystkie nasze działania są związane z edukacją antydyskryminacyjną, która jest fundamentem naszej pracy. Dla nas oznacza ona wszelkie aktywności, które budują zaciekawienie różnorodnością, uczą jej poszanowania i wzmacniają osoby zagrożone dyskryminacją. Edukacja antydyskryminacyjna to też rozwój umiejętności i wiedzy potrzebnej do reagowania na działania dyskryminujące, a także wsparcie osób w samorzecznictwie.

### Jaki jest wasz wkład w edukację antydyskryminacyjną, z jakimi grupami pracujecie?

Nasze działania mają różny wymiar. Obejmują pracę asystentek międzykulturowych, które pomagają dzieciom cudzoziemskim w szkole, wspierają ich pewność siebie i możliwości rozwoju. Mamy program wolontariacki, który łączy ludzi różnych kultur i daje możliwość spotkania. Jest wsparcie psychologiczne dla osób z doświadczeniem dyskryminacji, dzielimy się wiedzą, jak pracować z osobą doświadczającą dyskryminacji. Są warsztaty dla osób pracujących w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Jest kreowanie przestrzeni do przemyślenia własnych stereotypów, wypowiedzenia lęków i obaw dotyczących odmienności. Są to wreszcie nasze własne postawy. Naszą rolą jest dawać przykład, traktować ludzi równo i szanować ich różnorodność, w praktyce, nie tylko w teorii. Staramy się sami budować wielokulturowy, zróżnicowany zespół, który dobrze ze sobą współpracuje. Co nie zawsze jest łatwe.

„To nigdzie nie jest zapisane, ale wiele osób w PFM czuje wiszącą w powietrzu zasadę, że każdy ma tutaj swoje miejsce, że PFM to jego miejsce, że jest jego częścią, więc nauczymy się razem pracować. To nie

zawsze jest oczywiste, nie zawsze jest łatwe i nie zawsze się udaje, ale milej wstaje się rano do biura wiedząc, że jednak każdy będzie próbował”, tak pisze Justyna, koordynatorka PFM.

## Jakimi metodami pracujecie?

Nasze działania mają różny charakter, realizujemy je przy użyciu różnych metod, ale mają wspólne cechy, takie jak życzliwość i zrozumienie, które zapewniają ludziom asystentki międzykulturowe, ekipa psychologów, wolontariusze i inne osoby tworzące zespół Fundacji. Otwartość i gotowość do stuchania są ważnym narzędziem, podobnie jak poczucie humoru i zaciekawienie drugą osobą. Ważna jest otwarta komunikacja, uważność na drugą osobę i empatia.

Nasze metody pracy są oparte o indywidualne traktowanie. „Dzieci po przeprowadzce do innego kraju często zamykają się w sobie. Są małomówne, nieśmiałe, nie mają zbyt dużo okazji, żeby w czymś się wyróżnić i nawiązać nowe relacje z rówieśnikami” – mówi asystentka międzykulturowa Rita. Nie pracujemy z grupą dzieci, na przykład, ukraińskich, ale staramy się zobaczyć każde z nich odrębnie, z jego unikalnymi zasobami i trudnościami.

Gdy ludzie spotykają się wokół wspólnego celu, edukacja antydyskryminacyjna dzieje się niejako przy okazji. Dobrym przykładem są szkoły rodzenia, które dają przestrzeń dla przyszłych ojców, żeby mogli pomówić o obawach i chęci bycia wsparciem dla partnerek. Przy okazji dowiadują się, że dzielą swoje uczucia z tatusiami z innych krajów i że mają z nimi wiele wspólnego. Gdy prowadzimy warsztaty filmowe dla dzieci, w trakcie których rozmawiamy o kadrach i ujęciach, okazuje się, że muzulmańska, chrześcijańska czy niewierząca dziewczynka wychodzi z zajęć z mniejszym dystansem do koleżanek.

W pracy z uczniami korzystamy z metody dialogu otwartego, rozwiązując konflikty i nieporozumienia.

Główną metodą pracy wolontariuszy jest łączenie osób z różnych kultur i tworzenie przestrzeni dla spotkań. Osoby polskojęzyczne i migranckie dobieramy w tandemy językowe. Nasi wolontariusze wspierają migrantki i migrantów z różnych zakątków świata w nauce języka polskiego. Podobny charakter mają zajęcia dla kobiet (np. WenDo) albo zajęcia kulinarne. Chodzi o wymianę, dzielenie się umiejętnościami.

Poczucie bezpieczeństwa i przynależności – ta zasada przyświeca wielu aspektom naszej pracy. Zależy nam na tym, aby uczestniczki i uczestnicy – pochodzący z różnych kręgów kulturowych – mieli poczucie bezpieczeństwa, przynależności i równości niezależnie od tego, skąd pochodzą. Osoby uczestniczące w warsztatach, np. w szkołach rodzenia czy innych zajęciach dla młodych rodziców, łączą wspólne cele, troski i potrzeby. Nasza praca bazuje wówczas na równości oraz wspólnocie celów osób uczestniczących.

Dbamy o to, by w trakcie zajęć wprowadzać i przestrzegać zasad, dzięki którym każdy może czuć się ważny i szanowany.

### Przykład

Zespół Fundacji chce świadczyć, że różnorodność jest okej. Traktujemy osoby polskie i migranckie w ten sam sposób, co dotyczy nie tylko klientów Fundacji, ale też naszych pracowników i pracowniczek (obecnie blisko 70 procent zespołu to osoby z doświadczeniem migracji). Staramy się nikogo nie faworyzować i doceniać unikalne kompetencje każdej z osób tworzących zespół.

## Z czego wynika skuteczność waszych metod?

Staramy się tworzyć dobrą przestrzeń dla różnych ludzi i dawać im poczucie bezpieczeństwa. Gdy ludzie czują, że dostają szacunek (polskie i cudzoziemskie dzieci, polscy profesjonalści pracujący z migrantami, rodzice z różnych krajów i inne osoby), „schodzi z nich napięcie”. Lepiej sobie radzą z budowaniem relacji z innymi. Nie czują się atakowani, więc sami nie atakują. Mogą oswajać się z różnorodnością, innością, przyglądać się własnym reakcjom i opiniom, rewidować własne stereotypy.

Skuteczność naszych metod pracy widzimy, gdy ludzie traktowani z szacunkiem i uważnością odwzajemniają się tym samym. Wiemy, że nie jest tak zawsze. Często jednak jest.

W naszej „metodzie” ważny jest bezpośredni kontakt z osobami z kultur postrzeganych w stereotypowy sposób albo wręcz dyskryminowanych w Polsce. Warsztaty dotyczące różnorodności pozwalają, w bezpiecznych warunkach, przyjrzeć się swoim przekonaniom, czasem je zweryfikować, a także kierować się ciekawością, wiedzą i empatią w poznawaniu czy współpracy z osobami z innych kultur.

Efektywną jest również nasza metoda spotykania ludzi w grupach zróżnicowanych kulturowo, wokół wspólnych celów i potrzeb, dzięki czemu odkrywają, jak bardzo są one podobne. Na przykład gdy rodzice przychodzą na warsztat masażu dla niemowląt po to, by rozwijać umiejętności rodzicielskie, wychodząc, mogą zabrać dużo więcej, m.in. poczucie wspólnoty i zrozumienia z rodzicami z innych kręgów kulturowych.

## **Jakie są wyzwania i ograniczenia waszego sposobu działania?**

Osiągnięcie zmiany postaw wymaga czasu, co jest realnym ograniczeniem, gdy z częścią uczestników spotykamy się tylko raz. Wiele naszych metod pracy z dziećmi wymaga minimum 1,5 godz. zajęć, najlepiej powtarzanych. Nie zawsze jest to możliwe. Tak bywa również w trakcie warsztatów/spotkań dla dorosłych. Czasem możemy jedynie zasiać myśl, podzielić się swoją perspektywą, bez wpływu na to, jak konkretny użytkownik\_użytkowniczka wykorzysta ją w praktyce.

Walka z niektórymi – wynoszonymi z rodzinnych domów i utrwalanymi przez pokolenia – uprzedzeniami jest trudna. Mają je dzieci i dorośli uczestnicy zajęć, nauczyciele, profesjonalści. Stereotypy mają często wielopokoleniową historię. Konfrontacja z nimi wymaga odwagi i chęci osoby uczestniczącej w warsztacie.

Dużym wyzwaniem jest sytuacja wojny i to, na ile osoby z Ukrainy są gotowe uczestniczyć w spotkaniach z osobami z Rosji, a także silne upolitycznienie wykorzystania języka rosyjskiego jako języka komunikacji. To poważne wyzwanie, które dotyczy również innych osób z krajów pozostających w konflikcie, a także osób z jednego kraju rozdartego wojną domową.

Warto zauważyć, że traktowanie każdego człowieka z uwagą i empatią jest wymagające, bywa trudne. Nie zawsze jesteśmy w stuprocentowej formie. Czasem zmęczenie, wypalenie i frustracja mogą przystąpić obraz drugiej osoby. Zdajemy sobie sprawę, że z częścią naszej oferty (np. warsztatami) trafiamy do ludzi przekonanych, otwartych i zaciekawionych różnorodnością.

Praca w obszarze praw człowieka czy działań antydyskryminacyjnych to praca u podstaw, która wymaga cierpliwości i systematyczności. Ma charakter długoterminowy, ponadczasowy. Trudno oczekiwać, że po jednym czy dwóch warsztatach świat się zmieni. Zabieganie o lepszy świat to praca, która się nie kończy. To bywa trudne.

Wyzwaniem jest ogrom potrzeb i znalezienie zasobów, by na nie odpowiedzieć. Nasze możliwości – nie tylko finansowe, ale także gotowość do długofalowego działania, zasoby wewnętrzne, czas, zdolność kontaktu z ograniczoną liczbą osób – same w sobie stanowią ograniczenie.

## **Co sprawia, że ludzie się angażują i korzystają z waszej oferty?**

Potrzeby są ogromne. Nasza oferta jest zazwyczaj przyjmowana chętnie i z wdzięcznością. Wielu usług nie musimy reklamować. Bywa, że liczba chętnych i zainteresowanych przerasta nasze możliwości.

Nie promujemy naszych akcji adresowanych do wolontariuszy, gdyż zgłaszają się do nas z własnej inicjatywy. Udało nam się odpowiedzieć na potrzebę długofalowego zaangażowania, które pozwala nawiązać relację, poznać inną kulturę i jednocześnie konkretnie komuś pomóc. To satysfakcjonujące.

Służą nam też plotki, co dziś określa się mianem marketingu szeptanego. Zarówno migranci, jak i urzędnicy czy dyrektorzy szkół polecają sobie nasze usługi. Atutem jest też długa historia naszej działalności. Warsztaty dla uczniów prowadzimy od kilkunastu lat. To sprawia, że szkoły mają świadomość jakości naszej pracy, wiedzą, czego się po nas spodziewać.

Jesteśmy przekonani, że nasza oferta jest mile widziana z powodu jej wysokiej jakości. Dbamy o to.



## Na czym polega wasz wpływ?

---

Budujemy mosty. Dzięki naszym działaniom powstaje np. model komunikacji pomiędzy szkołą a szkolną społecznością migrancką. Ułatwiamy komunikację, tłumaczymy, wspieramy. Sprawiamy, że między ludźmi jest mniej napięć, a więcej empatii i zrozumienia.

Obserwujemy, jak nasza praca zmienia życie migrantów i migrantek. Nasi doradcy i prawnicy rozwiązują konkretne potrzeby prawne czy legalizacyjne, gdy nie są przestrzegane prawa osób migranckich. Uczą dbać o sprawy formalne. Dzięki wsparciu wolontariuszy i wolontariuszek i doskonaleniu umiejętności postugiwania się językiem polskim poprawia się jakość życia osób migranckich. Zwiększają się ich możliwości zdobycia pracy. Wiele z osób korzystających z naszych lekcji wolontariackich bardzo sobie ceni możliwość nawiązania kontaktu z życzliwą osobą „stąd”.

Część naszej pracy to przekazywanie konkretnych umiejętności, w tym radzenia sobie z dyskryminacją, zapobiegania dyskryminacji, budowania dobrych relacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo, pracy z osobami z doświadczeniem traumy. Dając ludziom praktyczne umiejętności i narzędzia, wpływamy na zmniejszenie problemu nierównego traktowania wynikającego z niewiedzy czy niezrozumienia.

Samo tworzenie Fundacji jako przestrzeni równości dla osób z różnych kultur wydaje nam się ważne. Mamy nadzieję, że okazja do przebywania w wielokulturowym gronie zaraża otwartością wszystkich jej członków i pozwala inaczej patrzeć na osoby innej narodowości, kultury czy religii.

## Co jest dla was ważne podczas pracy?

---

Każda osoba zasługuje na godne traktowanie, a ignorowanie i wykluczanie są przejawami przemocy. Jako PFM, chcemy być postrzegani/e jako miejsce, które nie tylko mówi o równym traktowaniu, ale jest jego żywym przykładem. Chcemy świadczyć o tym, że równe traktowanie w różnorodnym środowisku jest możliwe. Chcemy też, żeby coraz więcej ludzi przestało bać się przedstawicieli i przedstawicielek innych kultur i traktować osoby migranckie z góry, a dostrzegło korzyści płynące z różnorodności i czerpało z nich radość.

Przeciwdziałanie i zapobieganie dyskryminacji wymagają wysiłku. Bywa to trudne. Może rodzić wiele napięć i nieporozumień. Nagroda jest wspaniała – to przyjemność spotkania z drugim człowiekiem i poczucie, że ludzie mają ze sobą wiele wspólnego. Jesteśmy wspólnotą.

# 4.4 Edukacja antydyskryminacyjna poprzez dramę

## Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA

Agnieszka Buśk, Małgorzata Winiarek-Koćucka

Działamy od 2002 r. Naszą misją jest tworzenie przestrzeni do dialogu i pozytywnej zmiany społecznej poprzez wykorzystanie metody dramy stosowanej. Postępujemy się nią w projektach edukacyjnych i profilaktycznych. Prowadząc warsztaty, rozwijamy kompetencje społeczne, które przyczyniają się do przeciwdziałania dyskryminacji i wzmacniania kapitału społecznego osób uczestniczących. Zajmujemy się również popularyzowaniem, promowaniem i przekazywaniem wiedzy o metodzie dramy stosowanej. W tym celu organizujemy szkolenia, konferencje, festiwale. Wydajemy publikacje.

### Jak rozumiecie edukację antydyskryminacyjną w waszej pracy?

Edukacja antydyskryminacyjna jest dla nas kształtowaniem postawy szacunku dla różnorodności, rozwijaniem empatycznego spojrzenia na ludzi z bliższego i dalszego otoczenia oraz świadomym reagowaniem na wykluczanie lub dyskryminację.

Edukację antydyskryminacyjną, a dokładniej edukację na rzecz włączenia społecznego, postrzegamy jako narzędzie pozwalające budować wspierające się wzajemnie społeczności, przybliżające do poczucia bycia akceptowanym wśród wszystkich osób przynależących do danej społeczności i całego społeczeństwa. W jednostkowym wymiarze ma ona prowadzić do tego, żeby człowiek czuł się widziany, słyszany i chciany.

### Jaki jest wasz wkład w edukację antydyskryminacyjną?

Misją Stowarzyszenia Praktyków Dramy STOP-KLATKA jest tworzenie przestrzeni do dialogu i pozytywnej zmiany społecznej poprzez wykorzystanie i nauczanie metody dramy stosowanej. Jednym z elementów tej zmiany jest minimalizowanie zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania. Dlatego sporą część naszych działań stanowią te, które są związane ze wspieraniem różnorodności i reagowaniem na przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji oraz przemocy. Regularnie opracowujemy i realizujemy warsztaty psychoedukacyjne dla klas szkolnych oraz prowadzimy szkolenia metodyczne dla osób, które zajmują się edukacją formalną i nieformalną. Organizujemy również inicjatywy międzypokoleniowe oparte na wspólnej pracy twórczej (np. stworzeniu interaktywnego spektaklu).

Od 2014 roku realizujemy projekt Dramowa Akademia Antydyskryminacyjna, w ramach którego podnosimy świadomość antydyskryminacyjną, a osobom pracującym z grupami dajemy narzędzia do budowania empatycznych i otwartych na różnorodność grup/klas. Dziesięć lat temu skupiliśmy się na opracowaniu scenariuszy zajęć dramatycznych, dzięki którym osoby uczestniczące mogły poznać łańcuch dyskryminacji i przećwiczyć różne sposoby na reagowanie w sytuacjach wykluczenia, przemocy. Z ewaluacji, obserwacji oraz rozmów z odbiorczyniami i odbiorcami wynikało, że taki model edukacji angażował osoby

uczestniczące i oddziaływał na ich postawy, nie dawał jednak zbyt wielu możliwości na korzystanie z niego w systemie szkolnym. Wynikało to m.in. ze:

- złożoności oraz zazębiania się procesów, które dzieją się na dramowych warsztatach antydyskryminacyjnych: proces grupowy (rozumiany jako relacje powstające w grupie między OU i OU a OP), edukacyjny (o mechanizmie, przyczynach, skutkach dyskryminacji i reagowania na nią) oraz dramowy (wchodzenie w role, testowania nowych zachowań). Część osób nauczycielskich czuła, że ma niewystarczające kompetencje do poprowadzenia tego typu zajęć w swojej klasie/grupie.
- struktury pracy w szkole: trwająca 45 minut lekcja vs min. 90-minutowe propozycje scenariuszy, które pozwalają domknąć wszystkie procesy uruchamiane na zajęciach.
- uprzedzeń wokół słów „edukacja antydyskryminacyjna” oraz lęków i realnych barier osób pracujących w szkole przed jawnym prowadzeniem tego typu zajęć w swojej placówce.

Powyższe refleksje skłoniły nas do opracowania programu kursu, który da osobom uczestniczącym podstawy i pomysły do codziennej i regularnej pracy nad budowaniem równościowych relacji w grupie oraz rozwijaniem uważności i empatii potrzebnej zarówno do przeciwdziałania, jak i reagowania na dyskryminację. Tak powstał „Kurs na relacje”. Zawartą w nim filozofię i treść uważamy za nasz wkład w rozwój edukacji antydyskryminacyjnej. Fundamentem kursu jest głęboka wiara i przekonanie, że codzienna praca osoby prowadzącej nad świadomym budowaniem relacji w grupie jest skuteczniejsza w przeciwdziałaniu wykluczeniu i dyskryminacji niż udział grupy w kilku zajęciach dotyczących łańcucha dyskryminacji i reagowania na nią. Tego typu zajęcia są potrzebne, umniejszanie ich znaczenia nie jest naszym celem. Jednak ich skuteczność jest większa, jeśli w grupie (to jest oczywistość, osoba prowadząca jest częścią grupy) jest silne przekonanie, że naprawdę ważna są i relacje, i drugi człowiek (kimkolwiek by on nie był).

## **Jakimi metodami pracujecie, na czym one polegają?**

Na co dzień korzystamy z dwóch metod, czyli dramy stosowanej oraz Teatru Uciśnionych.

Drama stosowana (ang. *applied drama*) to interaktywna metoda pracy z grupą, która wykorzystuje naturalną umiejętność ludzi do wchodzenia w role. W fikcyjnie zaaranżowanych sytuacjach uczestnicy mają możliwość doświadczać innej perspektywy (uwrażliwiają się na nią). Analizują przyczyny i rezultaty pokazanych zdarzeń/sytuacji konfliktowych, szukają rozwiązań i mogą wypróbować nowe zachowania. Wykorzystywane w dramie improwizacje pozwalają na testowanie różnorodnych rozwiązań w bezpiecznych warunkach, w tzw. płaszczu roli, bez ponoszenia realnych konsekwencji swoich działań, ale z możliwością wyciągnięcia wniosków. Po zakończeniu aktywności w rolach osoba prowadząca zaprasza grupę do wspólnego omówienia doświadczenia dramowego, refleksji nad tym, co się wydarzyło. Do zastanowienia się nad rezultatami zastosowanych rozwiązań oraz do wyciągnięcia wniosków, które mogą być użyteczne na co dzień (np. na co teraz świadomie chcę zwracać większą uwagę, czego chcę robić więcej/mniej itd.).

Teatr Uciśnionych (ang. *Theatre of the Oppressed*) – to koncepcja Augusto Boala, reżysera, brazylijskiego aktywisty, stworzona w latach 70. XX w. w czasach dyktatury w Brazylii. Początkowo był to teatr zaangażowany politycznie. Z czasem znalazł zastosowanie jako narzędzie zmiany społecznej w przeciwstawianiu się wszelkim formom dyskryminacji na tle kulturowym, płciowym, etnicznym, rasowym, seksualnym, politycznym, religijnym, ekonomicznym, historycznym. Adaptacja technik została też wykorzystana w edukacji, gdzie uwidoczniła się teatru w działaniach na rzecz emancypacji.

Augusto Boal wykorzystywał teatr jako narzędzie do dialogu społecznego. Uważał, że „wszyscy jesteśmy aktorami, bo wszyscy gramy, wszyscy jesteśmy widzami, wszyscy obserwujemy” i każdy człowiek ma prawo do wyrażenia się poprzez sztukę. Teatr Uciśnionych to teatr społecznie zaangażowany, nastawiony na szukanie rozwiązań dla istniejących w naszych społecznościach opresji. Jego celem jest wzmocnienie demokracji i współpracy obywatelskiej pomiędzy członkiniami i członkami społeczności.

W Stowarzyszeniu korzystamy szczególnie z techniki Teatru Forum. Osoby z grupy doświadczającej opresji czy nierównego traktowania opowiadają swoją historię w kilku krótkich, często symbolicznych scenach. Spektakl ma formę tzw. Antymodelu. Pokazuje, jak przejawiają się opresje, a także to, jak doświadczająca ich grupa (lub pojedynczy reprezentant/pojedyncza reprezentantka) traci moc wraz ze wzrostem ich natężenia lub czasem trwania. Ostatnia scena przedstawia konsekwencje. Nie ma *happy endu*. W tym momencie rozpoczyna się dialog z publicznością. Osoba moderująca spotkanie oparte o spektakl Teatru Forum, tzw. Joker, inicjuje rozmowę z osobami z widowni na temat tego, co zobaczyły, co je poruszyło oraz tego,

gdzie widzą przestrzeń na zmianę. Propozycje rozwiązań są następnie testowane w formie improwizacji. Osoba z widowni, która ma pomysł na zmianę zachowania/inną reakcję, wchodzi w rolę głównej postaci i sprawdza ją w praktyce. Odgrywa, z pozostałymi postaciami zmienioną scenę.

## Z czego wynika skuteczność waszych metod?

W każdym ćwiczeniu dramowym jest zarys konfliktu, problemu. Osoby obsadzone w rolach doświadczają (w świecie fikcyjnym) trudnej sytuacji i przyjmują perspektywy postaci. Czują ich emocje i myśli, a następnie analizują, szukają rozwiązań, generują i testują swoje pomysły na rozwiązanie. Szukanie strategii i ich testowanie w atmosferze analizy (zamiast oceniania) pozwala wzmacniać poczucie sprawczości. Doświadczenie innej perspektywy, wejście w buty kogoś innego pozwala spojrzeć na swoje (rzeczywiste) otoczenie z większą empatią, minimalizuje występowanie błędów atrybucji. Dla przykładu, jeden z serii warsztatów w ramach „Kursu na relacje” podejmuje wątek poczucia niesprawiedliwości. To ważny temat dla osób doświadczających dyskryminacji i przemocy. Osoby uczestniczące przygotowują monolog wewnętrznego postaci przynależących do jednej społeczności szkolnej, np. chłopca, który, w związku ze statusem materialnym jego rodziny, jako jedyny w klasie nie ma profesjonalnego stroju sportowego; matki kilkorga dzieci, która przebywa z nimi w ośrodku dla uchodźców; córki burmistrza miasta, w którym jest ta szkoła; uczenicy, która ukrywa przed innymi, że ma dziewczynę czy woźnej, która od lat pracuje w tej szkole. Uświadomienie sobie sposobu widzenia sytuacji, w jakiej się znajduje, tego, co myśli i odczuwa postać, wywołuje zazwyczaj sporo poruszenia i zaskoczenia, pokazuje, że wokół nas jest sporo niesprawiedliwości, że w pozornie rozumiejącej się społeczności może być wiele nierównych szans i nieustyszanych / niedostrzeżonych potrzeb. Często pojawia się wgląd, że jeśli się świadomie nie zatrzymam, mogę każdego dnia pomijać czyjeś potrzeby lub w ogóle ich nie widzieć, np. w związku ze swoją uprzywilejowaną pozycją.

Świat fikcji w dramie lub historia pokazana w spektaklu Teatru Forum są tak dobrane, aby odwoływały się do świata rzeczywistego osób uczestniczących w warsztacie. Żeby były im bliskie. Są w nim podobne problemy, mechanizmy, relacje, jednak „akcja” dzieje się w innym otoczeniu albo jest pokazana symbolicznie czy metaforycznie. Nikt jednak nie gra wprost siebie i swojej historii, co tworzy warunki laboratoryjne do rozwijania umiejętności i refleksowania w strefie rozwoju, nie paniki. Osoba uczestnicząca może obserwować, wejść w rolę, zrobić coś, czego dotąd nie doświadczyła. Zasady, jakie obowiązują w świecie fikcji, to zakaz stosowania przemocy i magicznych rozwiązań. Chodzi o to, by rozwiązania czy kontekst sytuacyjny były, z jednej strony, realistyczne, a z drugiej, nie generowały kolejnych nierówności ani krzywdy.

Nasze warsztaty dramowe oparte są o cykl uczenia przez doświadczenie Davida Kolba. Osoby uczestniczące mają możliwość przeżycia w świecie fikcji rozmaitych sytuacji, a następnie przeanalizowania swoich odczuć i refleksji. Osoba prowadząca, samodzielnie lub razem z grupą, podsumowuje (zależnie od tematu, np. omówienie zjawiska, mechanizmu, czynników, teorii), a w końcowej fazie OU szukają przełożenia, czyli zastosowania zdobytej wiedzy lub praktykowania nowych umiejętności w realnym świecie.

## Jakie są wyzwania i ograniczenia waszego sposobu działania?

Praca dramą stosowaną wiąże się z różnymi wyzwaniami. To ważne, aby osoba prowadząca miała ich świadomość. W tabeli opisujemy kilka wyzwań oraz nasze sposoby na radzenie sobie z nimi.

Wyzwanie	Rekomendacje dla osoby prowadzącej
Negatywne przekonania i doświadczenia osób z udziału w tzw. scenkach na warsztatach/szkoleniach, np. zmuszanie do grania czegoś na forum; nieadekwatne role, w których ktoś się nie odnalazł i nie czuł sensu udziału w jakimś ćwiczeniu itp. Takie sytuacje wywołują u osób uczestniczących dystans i opór do zaangażowania się kolejny raz w różnego rodzaju doświadczenia ruchowe i związane z byciem w roli.	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustysz, że ktoś miał takie doświadczenie, i przyjmij to, nie neguj, nie krytykuj tamtych szkoleń i osób je prowadzących</li> <li>opowiedz o tym, jak Ty pracujesz, i daj wybór osobie uczestniczącej, niech zdecyduje, czy i kiedy włączy się w proponowaną aktywność</li> <li>zastosuj różnego rodzaju rozgrzewki dramowe, które zbudują zaufanie do Ciebie, jako osoby prowadzącej, i ułatwią wejście grupie w kolejne doświadczenia dramowe (w role i świat fikcji)</li> </ul>

Wyzwanie	Rekomendacje dla osoby prowadzącej
<p>Głębsze zidentyfikowanie się z rolą osób z grupy wymaga czasu, nauczania osób uczestniczących korzystania z płaszcza roli, co jest wyzwaniem w szkołach, i w krótszych procesach edukacyjnych.</p> <p>W związku z tym osobom uczestniczącym może być trudno poważnie wejść w rolę i poważnie ją odbierać/analizować. Przejawem tego są wybuchy śmiechu lub parodie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wprowadzaj stopniowo różnego rodzaju rozgrzewki dramowe, „przyzwyczajaj” i ucz grupę, co to znaczy być w roli i jak można w pełni z niej skorzystać</li> <li>daj sobie i osobom uczestniczącym wolność w przeżywaniu danej roli – jesteśmy różni. Każda osoba może w danym momencie życia wejść głębiej lub płycej w konkretną rolę.</li> </ul>

## Z jakim odbiorem się spotykacie?

Głos oddamy tutaj osobom uczestniczącym w „Kursie na relacje”. Zamieszczamy kilka cytatów z raportu ewaluacyjnego.

- „Kurs kończę ze zwiększeniem świadomości z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji i nierówności w grupie, zwróceniem uwagi na problemy związane z łamaniem praw drugiego człowieka, nietolerancją i fobiami – mam większą empatię i zrozumienie”.
- „Dzięki udziałowi w kursie zwiększyło się moje postrzeganie problemu dyskryminacji wśród młodzieży i skali tego problemu”.
- „Ten kurs przemodelował moje myślenie na temat roli relacji – odkryłam, że jest ona absolutnie kluczowa w pracy z dziećmi i młodzieżą”.
- „Droga do rozwoju siebie, jak i innych. Tu poznasz, jak inaczej można budować poczucie bezpieczeństwa dzieciaków w grupie klasowej. Jak nie lubisz gadać to nic, bo możesz to pokazać”.
- „Podczas szkolenia wpadłem na mnóstwo pomysłów, które już zaczynam realizować”.
- „Kopalnia pomysłów i cały zestaw narzędzi! W połączeniu z fantastycznymi ludźmi z grupy – czas warty każdej sekundy”.
- „Kurs na relacje da Ci ciekawe spojrzenie na to, jak możesz realnie wpłynąć na lepsze samopoczucie każdego w grupie, w której pracujesz. Prezentowany model pracy z grupą pozwala lepiej rozumieć potrzeby każdego człowieka. A przy okazji uczysz się wielu użytecznych i aktywizujących metod”.

## Na czym polega wasz wpływ?

Dzięki naszym działaniom osoby pracujące w dzieci i młodzieżą oraz grupami warsztatowymi:

- budują swoje poczucie bycia ważną(-ym), a także mocy i sprawczości,
- zyskują wiedzę i umiejętność pozwalające wykorzystać metodą dramy stosowanej w budowaniu relacji i przeciwdziałaniu dyskryminacji,
- wzajemnie się inspirują, budują więzi, które wzmacniają je (te osoby) w codziennej pracy,
- wprowadzają w życie poznane podczas kursu treści i pomysły.

Wpływ naszych działań polega na skupieniu się na rozpoznawaniu i odpowiadaniu na potrzeby osób tworzących grupę, zarówno członków i członkiń, jak i osoby prowadzącej. Wszyscy stanowią zespół, który ma się uczyć i rozwijać, np. budować relacje, przeciwdziałać przemocy, wykluczeniu, edukować o prawach człowieka itp. Naszym zdaniem, kluczowa jest w tym procesie postawa i rola osoby prowadzącej. Dlatego osobom uczącym się dramy stwarzamy przestrzeń pozwalającą na zadbanie o siebie i pobycie w roli osoby uczestniczącej, w atmosferze sprzyjającej rozwijaniu kompetencji. Takie doświadczenie pozwala „wejść w buty” uczniów i uczennic. Pozwala poczuć, czego oni mogą potrzebować, w różnych sytuacjach społecznych, co sprzyja uczeniu się. Korzystając z mądrości grupy, poszerzając ją o naszą wiedzę dotyczącą procesów grupowych i metody dramy stosowanej, otwieramy przestrzeń do dyskusji nad sposobami dbania o potrzeby.

## **Jaki jest Wasz przekaz antydyskryminacyjny?**

---

Drama jest metodą z ogromnym potencjałem. Wzmacnia empatię i poczucie sprawstwa. Zależy nam, aby bazująca na niej przestrzeń warsztatowa była tworzona w przyjaznej atmosferze, bez oceniania i komentowania, również takich aspektów jak sposób bycia w roli czy proponowane rozwiązania. Jest dla nas ważne, żeby do wspólnej pracy zapraszać wszystkie osoby uczestniczące, pamiętając o poszanowaniu ich indywidualnego tempa i gotowości do działania.

Naszą nadrzędną wartością jest tworzenie warunków warsztatowych, w których każda osoba uczestnicząca będzie czuła się podmiotowo, będzie miała swobodę wyciągania wniosków i analizowania rezultatów zastosowanych przez siebie rozwiązań. Takie podejście do pracy warsztatowej rzutuje na włączenie społeczne w szerszym aspekcie niż tylko w ramach pracy w grupie. Wierzimy, że im mniej oceniamy innych, tym tworzymy więcej przestrzeni, w której każdy może być sobą. Im więcej wniosków wyciągamy ze swoich działań, tym większa szansa, że nie przysporzymy cierpienia innym.



# 4.5 Edukacja antydyskryminacyjna poprzez sztukę

## Teatr 21 i Centrum Sztuki Włączającej

Justyna Sobczyk

**Teatr 21** – zespół teatralny, którego aktorami są głównie osoby z zespołem Downa i autyzmem. Działając nieprzerwanie od 2005 roku, stworzył kilkanaście spektakli prezentowanych w teatrach i instytucjach w całej Polsce. Oprócz działalności artystycznej zespół Teatru 21 zajmuje się również edukacją, pedagogiką teatru, działalnością wydawniczą, organizacją konferencji, wykładów i pracą w międzynarodowych sieciach. W 2021 roku Teatr 21 został nagrodzony Paszportem POLITYKI w kategorii „Teatr”.

**Centrum Sztuki Włączającej** – prowadzona od 2020 roku przez Teatr 21 społeczna instytucja kultury współfinansowana przez m.st. Warszawę, w całości poświęcona twórczości artystów z niepełnosprawnościami i włączaniu różnorodnych grup społecznych w pole sztuki, kultury i nauki.

### Jak rozumiecie edukację antydyskryminacyjną w waszej pracy?

Edukacja antydyskryminacyjna to wszelkie świadomie realizowane działania na rzecz równości, różnorodności i sprawiedliwości społecznej, które pozwalają oswoić temat różnic międzyludzkich, jak również równych praw obywateli. Wszystkich. Bez wyjątku.

### Jaki jest wasz wkład w edukację antydyskryminacyjną?

Jako Teatr 21 realizujemy spektakle dla różnych grup odbiorców, od dzieci po osoby dorosłe. Spektakle, w których grają osoby z niepełnosprawnościami, podejmują tematy ważne z perspektywy niepełnosprawności. Scenariusze rozwijają się w trakcie pracy z aktorami, na scenie. Głos oraz widoczność osób z niepełnosprawnościami jest głównym zagadnieniem, jakie wnosimy na sceny teatralne.

Aktorzy T21 współprowadzą warsztaty wokół spektakli, spotykają się też z widzami\_widzkami, na przykład podczas prób otwartych czy po spektaklach.

Program Centrum Sztuki Włączającej bazuje przede wszystkim na pracach z różnych obszarów sztuki artystów\_artystek z niepełnosprawnościami z Polski i ze świata, co otwiera wspaniałe możliwości bezpośredniego uczestnictwa w różnorodnych inkluzywnych wydarzeniach.

Jako fundacja publikujemy książki promujące społeczny model niepełnosprawności z obszaru studiów nad niepełnosprawnościami (ang. *disability studies*).

## Jakimi metodami pracujecie?

---

Przede wszystkim kierujemy się hasłem aktywistów z niepełnosprawnościami: „Nic o nas bez nas”. Wszystkie działania staramy się prowadzić wspólnie z osobami aktorskimi z T21. Takie założenie sprawia, że kiedy pracujemy w temacie niepełnosprawności i niesprawiedliwości społecznej, nie pojawia się podział na „my” i „oni”. Razem zbieramy doświadczenia, opinie, budujemy improwizacje i sytuacje performatywne w różnorodnych grupach. Takie spotkanie różnorodnych ciał i głosów jest kluczowe w naszej pracy. Staramy się tworzyć okoliczności, które pozwalają performatywnie zbadać potencjał takich zdarzeń i je docenić.

Nasza praca opiera się na tym, co wnoszą ze sobą uczestnicy warsztatu. Wprowadzają swoje ciała, swój ruch, głos, swoje opinie, zdania, doświadczenia. To one stają się siłą napędową działania.

Teatr staje się przestrzenią do spotkania i wymiany. Ważny jest to, że wszyscy mają prawo zabrania głosu. Prowadzący(-a) uważnie obserwuje dynamikę grupy, cały czas jest w kontakcie z tym, co wnoszą uczestnicy, jaka wytwarza się między nimi energia. Zwracamy uwagę na to, by nie zostawiać osób aktorskich bez informacji zwrotnej (tzw. feedbacku). Działamy w przestrzeni teatru, szukamy komunikacji w obszarze języka teatralnego, poszerzając go o alternatywne możliwości na poziomie ruchu czy języka.

Jeśli prowadzimy warsztaty w szkole, szybko wychodzimy z ławek. Ważny dla nas jest ruch, szukanie sytuacji dla rozluźnienia ciała, co, jak wierzymy, przekłada się również na skrócenie dystansu między osobami uczestniczącymi.

Pracujemy w obszarze teatru i edukacji, czerpiąc z tzw. społecznego modelu niepełnosprawności, który widzi ją jako efekt społecznego działania, w tym odrzucania, wykluczania, marginalizowania. Taka perspektywa daje możliwość wplywania na zmianę relacji społecznych.

## Z czego wynika skuteczność waszych metod?

---

Każdy sezon teatralny ma swój tytuł, np.: „Nie zostawiaj nikogo w tyle!”, „Gap się!”, „Pokaż język!”. Przez cały rok projektujemy i realizujemy różnorodne sytuacje twórcze, które pozwalają naszym odbiorcom i odbiorczyniom odkrywać potencjał języka/sojusznictwa/ patrzenia. W ramach konkretnego sezonu tworzymy spektakle, wokół których budujemy warsztaty, spotkania, sytuacje kontekstowe. To pozwalają osobom uczestniczącym wejść w temat i spojrzeć na niego z różnych perspektyw.

Sądzimy, że skuteczność naszej metody wynika z tego, że pracujemy wspólnie z artystami/artystkami z niepełnosprawnościami, co tworzy partnerską sytuację twórczą.

## Jakie są wyzwania i ograniczenia waszego sposobu działania?

---

Dla wielu osób uczestniczących wyzwaniem jest znalezienie się w różnorodnym, inkluzywnym zespole, znalezienie w nim miejsca dla siebie i rozwijanie bezpośrednich relacji.

Ludzie, którzy do nas przychodzą, często nie mają doświadczenia w relacjach z osobami z niepełnosprawnościami, a to powoduje lęk. Może też tworzyć opór przed wspólnym działaniem. Mogą pojawiać się wątpliwości, jak się zachować w towarzystwie osoby z niepełnosprawnością, jak wejść z nią kontakt

Nie wszyscy czują się komfortowo w tak otwartej sytuacji, bazującej na zaangażowaniu i współdziałaniu.

Innych z kolei zamyka słowo „teatr”. Mamy różne doświadczenia z tym medium. Nie wszystkie zapisały się w naszej pamięci jako dobre, ciekawe, inspirujące. Wiele spektakli, które trafiło/ trafia do szkół, nie jest przykładem tych wartościowych.

## Z jakim odbiorem się spotykacie?

---

Najczęściej otrzymujemy bardzo dobrą informację zwrotną. Publiczność do nas wraca, rozwija się z nami od początku, od 2005 roku. Teatr 21 zyskał markę lidera w obszarze sztuki i edukacji inkluzywnej, co stało się inspiracją do stworzenia społecznej instytucji kultury – Centrum Sztuki Włączającej, która z jeszcze większym rozmachem promuje i wspiera artystów z niepełnosprawnościami, zataczając coraz szersze kręgi. Powołaliśmy ją do życia we współpracy z Biurem Kultury.

## Na czym polega wasz wpływ?

---

Zmieniamy obraz mapy teatralnej z obu stron. Zarówno od strony sceny, na którą zapraszamy artystów z niepełnosprawnościami, jak i od strony widowni – ta staje się bardziej różnorodna i coraz bardziej świadoma różnorodności. Obecność aktorów\_aktorek OzN ma wpływ na widownię, daje jej czytelny sygnał, że to teatr, dla którego otwartość, różnorodność jest jakością wpisaną w misję artystyczną. Dzięki systematycznej pracy, nowym premierom spektakli, książek, a także własnej siedzibie działamy coraz szerzej i promujemy działania inkluzywne z coraz większym rozmachem. Zapraszając również spektakle zagraniczne, organizujemy warsztaty międzynarodowe, do których zapraszamy wszystkie zainteresowane osoby. To sprawia, że Centrum Sztuki Włączającej/ Teatr 21 staje się przestrzenią spotkania przedstawicieli wielu grup. Ważne jest to, że wszystkie nasze wydarzenia są tłumaczone na Polski Język Migowy. W trakcie pokazów filmowych, dodajemy napisy. To jasno komunikuje, że szukamy sposobów na pełne uczestnictwo mniejszości i osób wykluczonych z przestrzeni publicznej.

Coraz więcej projektów włączających jest realizowanych przez innych artystów, różne instytucje i organizacje. To nas bardzo cieszy. Nie chcemy być samotną wyspą. Zależy nam na inspirowaniu i ośmielaniu innych do działania i wprowadzania zmian do systemu teatralnego i społecznego, które do tej pory wykluczały osoby z niepełnosprawnościami.

Aktualnie prowadzimy warsztaty na Akademii Teatralnej w Warszawie oraz w Białymstoku. To dobra okazja do prezentowania nowej perspektywy w myśleniu o osobach aktorskich w kontekście ciągle obowiązującej, mocno wykluczającej normy w kształceniu artystycznym. Mamy też dział wydawniczy, wydajemy książki z obszaru *disability studies* i dystrybuujemy je w różne miejsca związane ze sztuką i edukacją. Działamy szeroko i na różne sposoby.

## Jaki jest Wasz przekaz antydyskryminacyjny?

---

Sztuka jest dla wszystkich. Tak jak miłość.

## O projekcie



# Kalejdoskop Równości

Projekt „Kalejdoskop Równości” to przedsięwzięcie realizowane w latach 2021–2023 przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. To nasze kolejne działanie służące wspieraniu osób prowadzących edukację antydyskryminacyjną oraz tych, które chcą się tego podjąć.

### Co wydarzyło się w ramach projektu?

1. Przygotowaliśmy **serię 12 podcastów** pt. „Kalejdoskop Równości”. Każdy odcinek poświęcono innej kwestii związanej z edukacją antydyskryminacyjną. Poprowadziła je świetna dziennikarka Hanna Zielińska, rozmawiając ze znakomitym gronem osób eksperckich, zarówno z TEA, jak i spoza naszej organizacji, m.in. Ane Piżł, Tomasz Jastrun, Alicja Długotęcka, Kinga Boruń, Magdalena Świder czy Magdalena Chustecka. Wszystkie podcasty znajdziecie na naszym kanale YouTube oraz w popularnych serwisach streamingowych. Z pewnością będziemy rozbudowywać tę bibliotekę.
2. Opracowaliśmy **16 scenariuszy zajęć** pomocnych w prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej online wraz z komentarzem metodycznym, dotyczącym pracy z dziećmi z indywidualnymi potrzebami. Na specjalnie zbudowanej w tym celu podstronie TEA znajdziecie ich treść wraz ze wskazówkami metodologicznymi, przykładowymi tablicami/narzędziami oraz ścieżką wskazującą proponowaną kolejność i możliwości pogłębiania poszczególnych zagadnień równościowych. Mamy nadzieję, że będą one dla Was użyteczne. W ramach upowszechniania metodologii zrealizowaliśmy także kilka **warsztatów upowszechniających** to rozwiązanie.
3. Przygotowaliśmy **2. wydanie publikacji Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski** pod redakcją Mai Branki i Dominiki Cieślikowskiej. To działanie zostało zrealizowane dzięki uprzejmości partnera – **Stowarzyszenia Willa Decjusza**. Czy trzymacie je w rękach, czy widzicie na ekranie, mamy nadzieję, że aktualizacja spotka się z Waszym zainteresowaniem i wesprze Was w prowadzeniu edukacji antydyskryminacyjnej.
4. Realizowaliśmy także działania „do wewnątrz” – **wsparcie merytoryczne i superwizyjne** dla osób członkowskich organizacji. Bo dobrostan osób pracujących i działających w TEA jest dla nas bardzo ważny.

Iceland   
Liechtenstein   
Norway  **Active  
citizens fund**

Publikacja została wydana w ramach projektu „Kalejdoskop Równości”, realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Projekt finansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny.

 **Towarzystwo  
Edukacji  
Antydyskryminacyjnej**

## Działaj z nami!

### DOŁĄCZ

**Newsletter TEA**  
[tea.org.pl/newsletter](http://tea.org.pl/newsletter)

**Grupa na Facebooku  
„Równościowe Towarzystwo”**  
[tea.org.pl/grupa](http://tea.org.pl/grupa)

### WESPRZYJ

**Przekazuj stałą darowiznę  
lub wesprzyj jednorazowo**  
[tea.org.pl/wsparcie](http://tea.org.pl/wsparcie)

**Przekaż nam swój 1%**  
KRS 0000337613

### WSPÓLPRACUJ

**Zamów szkolenie**  
[tea.org.pl/oferta](http://tea.org.pl/oferta)

**Wejdźmy razem  
w partnerstwo projektowe**  
[biuro@tea.org.pl](mailto:biuro@tea.org.pl)

### OBSERWUJ

**Facebook**  
[tea.org.pl/facebook](http://tea.org.pl/facebook)

**YouTube**  
[tea.org.pl/youtube](http://tea.org.pl/youtube)

**Instagram**  
[tea.org.pl/instagram](http://tea.org.pl/instagram)

**LinkedIn**  
[tea.org.pl/linkedin](http://tea.org.pl/linkedin)

**Spotify**  
[tea.org.pl/spotify](http://tea.org.pl/spotify)



Publikacja bezpłatna | Pobierz w wersji cyfrowej na [tea.org.pl/podrecznik2023](https://tea.org.pl/podrecznik2023)

Iceland   
Liechtenstein  
Norway **Active  
citizens fund**

Publikacja została wydana w ramach projektu „Kalejdoskop Równości”, realizowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Projekt finansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny.

ISBN 978-83-933298-7-8



9 788393 329878 >