



Jest nadzieja. Ramy i realia edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej na przykładzie problemu historii kobiet

Is There Hope. The Framework and Realities of Equality and Anti-discrimination Education Using the Problem of Women's History as an Example

IWONA CHMURA-RUTKOWSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9319-7767

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
edyta.glowacka-sobiech@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0003-3958-3859

ABSTRACT: The aim of the presented text is to present what (non-) equality and anti-discrimination education looks like in Poland. At the same time, we show how the lack of equality, and consequently discrimination, is harmful and destructive—it limits development and the possibility of action, takes away the chance to fully participate in social life, negatively affects psychophysical well-being and finally justifies violence. Using the example of women's history, we show what anti-discrimination, emancipation and pro-equality strategies are effective, and at the same time what exclusion from the public space and narrative of memory means for the oppressed and absent—repeated harm and injustice. We therefore postulate that the Polish school, as a place for equality, inclusion and anti-discrimination education, should abandon the transmission of 'world knowledge' and opt for critical and emancipatory 'teaching for the world.'

KEYWORDS: equality education, anti-discrimination education, women's history, diversity, emancipation, gender.



Z punktu widzenia społecznego zahamowanie rozwoju człowieka jest marnotrawstwem potencjału społecznego. Ze względu na talenty i zdolności — podział społeczny na uprzywilejowanych i pozostałych wiąże się z wysokimi kosztami, upadku wspólnej wizji, niskiego zaufania społecznego i utrudnianiem zbiorowych działań na rzecz dobra wspólnego.

Podobnie jak w „dylemacie więźnia”, zarówno wykluczeni biedni z slumsów, jak i uprzywilejowani w swoich otoczonych murem, strzeżonych przez drut kolczasty rezydencjach, czuli by się lepiej w bardziej egalitarnym i pełnym zaufania społeczeństwie.¹

G. Therborn

Każde pytanie naruszające głęboko zakorzenione nawyki — zwłaszcza gdy dotyka ono istniejącej struktury władzy — jest uznawane za zagrożenie.²

M.C. Nussbaum

Pojęcia, którymi się posługujemy w tekście, takie jak dyskryminacja, równe traktowanie, edukacja równościowa czy edukacja antydyskryminacyjna w polskim kontekście wypracowane zostały w praktyce edukacyjnej poza formalnym systemem oświaty oraz nauki. Jak dowodzą Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, na podstawie przeglądu polskiej literatury naukowej z obszaru studiów edukacyjnych dotyczącej problemów określanych jako dyskryminacja³ mamy do czynienia z pewnego rodzaju ambiwalencją. Obszernemu dorobkowi badań nad zjawiskami przemocy, stygmatyzacji czy wykluczenia (marginalizacji) oraz reprodukcji barier rozwojowych, stratyfikacji i nierówności społeczno-edukacyjnych towarzyszy brak uspołnionej terminologii i opór wobec implementacji pojęć używanych w zachodniej literaturze przedmiotu. Jako zaangażowane społecznie akademiczki widzimy i potwierdzamy obserwowane dystansowanie się i ostrożność środowiska naukowego wobec adekwatnych do aktualnych społecznych pro-

¹ G. Therborn, *Stratification Requiescat in Pace. Paradigm Shift: From “Stratification” and Mobility to Inequality*, www.researchgate.net/publication/268114662_Gran_Therborn_The_Killing_Fields_of_Inequality

² M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 207.

³ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 10-57.

blemów pojęć aksjologicznie „wrażliwych”, charakterystycznych dla nurtów krytycznych, a odnoszących się do praw człowieka, równości, sprawiedliwości czy dyskryminacji. Konserwatywny dyskurs przenikający krajową politykę oświatową oraz wciąż słabo uwewnętrznione wartości demokracji utrudniają rozszerzanie słownika, którym opisujemy edukacyjną nierówną rzeczywistość. Efektem jest niedoprecyzowanie, przenikanie się i różnorodne definiowanie pojęć i zjawisk, które stanowią pole tematyczne tego tekstu, a więc edukacji antydyskryminacyjnej i edukacji równościowej.

Równość i różnorodność

Równość rozumiana jest jako możliwość każdej osoby do korzystania ze swoich praw i wolności w życiu prywatnym, politycznym, społecznym, gospodarczym i obywatelskim, a także równy dostęp do ważnych dóbr społecznych, takich jak: bezpieczeństwo, edukacja, kultura czy środki finansowe. W edukacji równość to prawo każdego człowieka do pełnego i wielostronnego rozwoju oraz realizacji indywidualnego potencjału. Przeciwnieństwem równego traktowania jest dyskryminacja, czyli nieusprawiedliwione, gorsze traktowanie, którego doświadczają konkretne osoby lub całe grupy ze względu na przynależność do pewnej kategorii ludzi, wyróżnionej na podstawie jakiejś cechy, takiej jak: płeć, wiek, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religia lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej i/lub stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), orientacja seksualna, status społeczny i ekonomiczny itp. Mając świadomość obszernej literatury i sporów toczących się wokół idei równości w edukacji⁴, posługujemy się w artykule definicją równego traktowania, którą stosują organizacje w praktyce realizujące edukację równościową. Równe traktowanie w praktyce edukacyjnej to sytuacja, w której każda osoba należąca do danej społeczności

[...] jest traktowana godnie i sprawiedliwie, ma możliwość korzystania z przysługujących jej praw i wolności, rozwijania i realizacji talentów z uwzględnieniem swoich potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz dokonywania wyborów ścieżki edukacyjnej i życiowej bez ograniczeń wynikających ze stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Zapewnienie równego traktowania w szkole oznacza więc aktywne działanie społeczności szkolnej. Dotyczy to przede wszystkim osób posiadających w szkole formalną lub nieformalną władzę, które mają szczególnie duży wpływ na wyrównywanie szans edu-

⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 39-47.

kacyjnych uczennic i uczniów oraz niwelowanie nierówności społecznych m.in. poprzez wspieranie osób znajdujących się w trudnej sytuacji oraz przeciwdziałanie stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji.⁵

Brak równości, a co za tym idzie dyskryminacja, jest krzywdzący i destrukcyjny — ogranicza rozwój i możliwość działania, odbiera szansę na pełne uczestnictwo w życiu społecznym, negatywnie wpływa na dobrostan psychofizyczny czy wreszcie usprawiedliwia przemoc. Według Gorana Therborna każda nierówność wiąże się z naruszeniem ludzkiej godności, autonomii, prawa do swobody działania i samorozwoju oraz uderza w podstawowe potrzeby akceptacji, relacji i bezpieczeństwa.⁶ Według socjologa można wyróżnić trzy główne rodzaje nierówności, które są destrukcyjne zarówno dla indywidualnego ludzkiego życia, jak i całych społeczności: nierówność dotycząca zdrowia i długości życia, wynikające w dużej mierze z czynników społecznych (wskaźnikiem nierówności są: oczekiwana długość życia i przeżywalność); nierówność egzystencjalna dotycząca wolności i swobody działania, a także szacunku i uznania (wskaźnikiem są społeczne zakazy, brak praw oraz pogarda). Nierówność egzystencjalna nie przybiera formy jedynie jawnej dyskryminacji, działa również skutecznie poprzez subtelne różnice i hierarchie statusu; oraz nierówność zasobów materialnych i niematerialnych, zarówno w sensie nierówności dostępu — np. do edukacji, usług społecznych, bezpieczeństwa, kontaktów z ludźmi (często określanej jako „nierówność szans”), jak i nierówności nagród i pozytywnych bodźców (często określanej jako nierówność wyników).

Te trzy rodzaje nierówności oddziałują na siebie, kumulują oraz generują różne typy konsekwencji: dystansowanie — różnicowanie, naznaczanie, porównywanie, rywalizacja i konkurencyjność, tworzenie barier dla jednych oraz przywilejów dla wybranych, podtrzymywanie wzorców sukcesu i niepowodzeń (niektórzy ludzie wybiegają do przodu i/lub inni zostają w tyle); wykluczanie — przez zamykanie, monopolizację, utrudnianie, ograniczanie dostępności, dyskryminację, dla niektórych kategorii osób, przez co rozwój i dobre życie jest niemożliwe lub co najmniej utrudnione; hierarchizacja — organizacji, instytucji, grup i społeczeństw — nacisk na podporządkowanie władzy, podział na grupy i kategorie społeczne, polaryzacja, sztywność ról; eksploatacja, w której zasoby jednych pochodzą z poddaństwa i opresji innych. Zdaniem Therborna, nierówności są złem zarówno w perspektywie in-

⁵ A. Kozakoszczak, *Czy równe traktowanie w szkole jest możliwe?*, [w:] *Czy równe traktowanie w szkole jest możliwe? Zbiór materiałów dla kadry szkół*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2016, s. 7.

⁶ G. Therborn, *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

dywidualistycznej jako naruszanie prawa człowieka do rozwoju i możliwości funkcjonowania w pełni ludzkich możliwości, jak również z punktu widzenia społecznego, ponieważ zahamowanie rozwoju człowieka jest marnotrawstwem potencjału społecznego. Nierówności są moralnie nieuzasadnione, społecznie szkodliwe i równocześnie możliwe do uniknięcia i/lub minimalizowania poprzez działania edukacyjne i społeczne. Odpowiedzią na mechanizmy nierówności powinny być: zbliżanie vs dystansowanie; włączanie vs wykluczanie; demokratyzacja vs hierarchizacja; współdziałanie vs eksploatacja.

Dostrzeganie i akceptowanie różnic między ludźmi, docenianie różnorodności i wyjątkowości każdej osoby, jej indywidualnych możliwości i sytuacji oraz sprawiedliwe (według potrzeb) i równe traktowanie bez względu na płeć, wiek, pochodzenie etniczne, status socjoekonomiczny, poziom sprawności, wyznanie, orientację seksualną czy wygląd mają fundamentalne znaczenie dla tworzenia bezpiecznego, wolnego od przemocy i sprzyjającego rozwojowi środowiska uczenia się oraz pracy dla wszystkich osób bez wyjątku.⁷ To podstawa zasad demokratycznych społeczeństw opartych na prawach człowieka. Tropem tym idzie również Marta Nussbaum, postulując edukację obywatelską nasyconą troską o człowieczeństwo. Filozofka, obwołując się do Sokratejskiej koncepcji „namysłu nad życiem”, Arystotelesowskiego pojęcia refleksyjnego obywatelstwa i rozumienia edukacji według stoików, przekonuje, że celem kształcenia jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata. Według M. Nussbaum zadaniem edukacji, w znaczeniu kształcenia ogólnego, jest wspieranie rozwoju istoty ludzkiej w celu przygotowania jej do pełnienia szeroko rozumianych ról obywatelskich, a więc rozumienia związków pomiędzy ludźmi oraz wspólnoty potrzeb i problemów. Jak pisze:

Dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy. Rozumne, kooperatywne rozwiązania wielu najbardziej palących problemów wymaga dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej religijnej.⁸

Oznacza to, zdaniem Autorki, potrzebę rozwijania trzech typów ludzkich dyspozycji. Po pierwsze, zdolności do krytycznego badania i namysłu nad samym sobą, nad życiem oraz nad swoją kulturą, a zatem zdolności do samodzielnego myślenia, kwestionowania zastanych obyczajów, wierzeń, tradycji oraz do przeciwstawiania się autorytatywnym przekonaniom. Po drugie,

⁷I. Podsiadło-Dacewicz, A. Kulikowska, K. Kochanowska, J. Węgrzynowska, A. Mielczarek, H. Czerniewski, T. Garstka, J. Pyżalski, *Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka. Jak przeciwdziałać wykluczeniu i przemocy w szkole?*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz Urząd M.ST. Warszawy, Biuro Edukacji, Warszawa 2019.

⁸M.C. Nussbaum, *op. cit.*, s. 16.

dostrzeżenia, rozumienia i akceptowania różnorodności ludzkiej w zakresie sposobów i warunków życia i równocześnie rozwijania sposobów komunikacji i partnerstwa z ludźmi. Po trzecie, rozwijania dyspozycji „narracyjnej wyobraźni”, czyli zdolności stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, gotowości próby zobaczenia świata z perspektywy „innej/innego”⁹.

Rolą systemów edukacji jest osiągnięcie równości poprzez zapewnienie każdej osobie równych szans osiągnięcia swojego potencjału rozwojowego. Z perspektywy makrospołecznej osiągnięcie większej równości w edukacji jest nie tylko „imperatywem sprawiedliwości”, ale także sposobem na bardziej efektywne wykorzystanie zasobów oraz zwiększenie podaży wiedzy i umiejętności, które napędzają wzrost gospodarczy i promują spójność społeczną. Rozróżnia się równość horyzontalną i wertykalną. Horyzontalnie rozumiana równość oznacza zapewnienie podobnych zasobów dla wszystkich w systemie edukacji, sprawiedliwość wertykalna obejmuje zapewnienie osobom z grup defaworyzowanych lub zagrożonym dyskryminacją dodatkowego wsparcia zgodnie z ich potrzebami). Oba podejścia uzupełniają się i odgrywają ważną rolę w procesie wyrównywania szans i włączania.¹⁰

Równość i włączanie

Włączanie (inkluzja) jest procesem, który pomaga przezwyciężyć bariery ograniczające możliwość uczestnictwa społecznego, rozwoju, edukacji i zdobywania osiągnięć przez wszystkie osoby. Edukacja włączająca postuluje równy dostęp do wszystkich cennych zasobów społecznych na zasadzie równości. Skupia się na wspieraniu nie tylko zróżnicowanych i specjalnych potrzeb osób uczących się, ale całej społeczności — w tym kadry, rodziców i partnerów społecznych. Instytucja, w której dba się o zapewnienie optymalnych warunków funkcjonowania, ma szansę stać się miejscem przyjaznym do rozwoju i pracy.¹¹ W kontekście edukacji w inkluzji chodzi o zmianę systemu tak, aby pasował do różnych osób, a nie o zmianę uczących się, by pasowały do systemu (tak jak w modelu integracji), ponieważ „problem” segregacji i wykluczania jest związany z systemem, a nie z ludźmi i ich cechami. Według międzynarodowych standardów edukacja włączająca jest definiowana jako dynamiczny proces, który stale ewoluuje zgodnie z lokalną kulturą i kontekstem, ponieważ ma na celu umożliwienie społecznościom,

⁹ M. C. Nussbaum, *op. cit.*, s. 18-19.

¹⁰ L. Cerna, C. Mezzanotte, A. Rutigliano, O. Brussino, P. Santiago, F. Borgonovi, C. Guthrie, *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, “OECD Education Working Paper” 2020, nr 260.

¹¹ K. Malicka-Pędzik, *Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022.

systemom i strukturom zwalczanie dyskryminacji, docenianie różnorodności, promowanie uczestnictwa i pokonywanie barier w uczeniu się wszystkich ludzi. Wszystkie różnice osobiste (tj. wiek, płeć, pochodzenie etniczne, stan zdrowia itp.) są akceptowane i szanowane, a nie są przesłanką do gorszego traktowania. Głównym przesłaniem jest to, że każda osoba ma znaczenie i liczy się w równym stopniu.

Edukacja rozumiana szeroko odgrywa podstawową rolę w przekazywaniu wartości oraz kształtowaniu postaw opartych na szacunku dla różnorodności i sprawiedliwości społecznej, które można budować na wiedzy, otwartości, uznaniu godności i równości wszystkich ludzi oraz komunikacji i współpracy. Priorytetem i zobowiązaniem systemu edukacji i nauki jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji oraz troska o rozwój i dobrostan wszystkich ludzi bez względu na płeć, poziom sprawności, status socjoekonomiczny, orientację seksualną i inne przesłanki dyskryminacji. Dostrzeganie tych różnic, wychodzenie im naprzeciw, a co za tym idzie świadome rozwijanie strategii, polityk i programów, które tworzą klimat dla poszanowania i wykorzystania tych różnic na rzecz społeczności, jest nazywane zarządzaniem różnorodnością. Coraz większe zróżnicowanie społeczeństwa stawia nowe wyzwania przed systemem edukacji, a to z kolei wymaga nowych paradygmatów i praktycznych rozwiązań.¹²

Edukacja antydyskryminacyjna 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. Rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych, buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji, wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane na zasadach włączania i upodmiotowienia.¹³ Przyjęcie perspektywy antydyskryminacyjnej ujawnia różnice w położeniu różnych grup, a tym samym podważa neutralność działań, polityk, dokumentów dotyczących życia publicznego i prywatnego. Pozwala to na zaplanowanie i wdrożenie działań, które mogą zapobiegać nierównemu traktowaniu, jak również zwalczać zaistniałe nierówności i tworzyć strategię

¹² M. Fedorowicz, M. Sitek (red.), *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011; B. Krochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), *Segregacja, integracja, inkluzja*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

¹³ *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7-9. M. Branka, *Edukacja antydyskryminacyjna — wprowadzenie*, [w:] M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Warszawa — Kraków 2023, s. 11.

i polityki z uwzględnieniem sytuacji wszystkich grup i jednostek niezależnie od ich cech tożsamości.

Większość podmiotów i osób prowadzących edukację na rzecz równości przyjmuje założenie, że dyskryminacja to problem i wyzwanie dla całego społeczeństwa i wszyscy powinni temu aktywnie przeciwdziałać. Edukacja antydyskryminacyjna może i powinna być realizowana w bieżącej pracy każdej instytucji na wiele sposobów, w działaniach formalnych i nieformalnych. Powinna być oparta na diagnozie, uwzględniać całą społeczność przy uważności na kontekst społecznych hierarchii i mechanizmów nierówności. Sprawdzone modele edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej realizowane są na trzech płaszczyznach: wiedzy, umiejętności i postaw.

Istniejące nierówności społeczne sprawiają, że niektóre grupy i jednostki w mniejszym stopniu korzystają z powszechnie dostępnych dóbr i usług. W praktyce oznacza to, że „punkt startu” nie jest taki sam dla wszystkich i, aby osiągnąć te same rezultaty (np. poziom wykształcenia, godną pracę, wynagrodzenie, udział w podejmowaniu decyzji), różne osoby i grupy społeczne muszą przebyć różne drogi i pokonać mniejszą lub większą liczbę realnych przeszkód.

Poznanie i zrozumienie różnych potrzeb wynikających z tego stanu rzeczy oraz wzięcie odpowiedzialności za jego zmianę to punkt wyjścia do zapewnienia równych szans.

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

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej na podstawie badań i praktyki edukacyjnej proponuje opierać model edukacyjny na trzech filarach¹⁴:

- wiedzy na temat mechanizmów, przesłanek i konsekwencji dyskryminacji, zjawisk społecznych z perspektywy relacji władzy, grup mniejszościowych i dyskryminowanych, mechanizmów i ruchów emancypacyjnych, na prawach człowieka, prawie antydyskryminacyjnym i innych instrumentach przeciwdziałania dyskryminacji;
- praktycznych umiejętnościach reagowania i przeciwdziałania dyskryminacji oraz wzmacniania grup, które są dyskryminowane lub wykluczane: uznawania podmiotowości, bezpośredniego włączania osób z grup zagrożonych lub dyskryminowanych do działań i decyzji, które ich dotyczą, oraz współpracy na zasadach partnerstwa, a nie zależności. Nacisk położony jest na rozwijanie odwagi cywilnej i po-

¹⁴ *Ibidem.*

czucie odpowiedzialności za reagowanie i przeciwdziałanie dyskryminacji;

- postawie równościowej, która opiera się na uznaniu godności, wolności i równości wszystkich osób, bez względu na ich cechy tożsamości, na szacunku dla różnorodności osób i grup społecznych, a także świadomości własnych uprzedzeń i stereotypów.

E d u k a c j a r ó w n o ś c i o w a jest szerszą perspektywą obejmującą koncepcje i praktyki, które zapewniają wszystkim osobom (różnym) równe szanse i dostęp do dobrej jakościowo edukacji umożliwiającej rozwój pełni potencjału. Ta forma edukacji kładzie nacisk na równe traktowanie w sensie zapewnienia warunków, w których wszyscy mają takie same szanse na rozwój indywidualny i społeczny, niezależnie od ich pochodzenia czy cech tożsamości. Oznacza to budowanie pozytywnego środowiska rozwoju oraz zapewnienie wsparcia i dostosowań, które zaspokajają różnorodne potrzeby wszystkich uczących się.

Obie perspektywy oparte są na krytycznej analizie dotyczącej reprodukcji nierówności społecznych oraz wspólnych wartościach, których fundamentem są prawa człowieka. Edukacja antydyskryminacyjna zatem polega bardziej na rozpoznawaniu i zwalczaniu różnych form dyskryminacji, czyli nierównego traktowania, podczas gdy edukacja równościowa polega na dostrzeżeniu różnorodności i tworzeniu korzystnych warunków do rozwoju dla wszystkich.

Celem edukacji antydyskryminacyjnej jest zapobieganie praktykom i postawom dyskryminacyjnym, podczas gdy edukacja równościowa dąży do zapewnienia wszystkim osobom równych szans i korzyści z edukacji. Zarówno edukacja antydyskryminacyjna, jak i edukacja równościowa odgrywają główną rolę w tworzeniu włączających środowisk, które dostrzegają i doceniają różnorodność. Uzupełniają się wzajemnie — edukacja antydyskryminacyjna odnosi się do konkretnych wyzwań, naruszeń i krzywdzących praktyk, podczas gdy edukacja równościowa zapewnia szersze ramy dla zrozumienia i promowania równego traktowania. Edukacja antydyskryminacyjna i równościowa to części edukacji praw człowieka oraz edukacji obywatelskiej w demokracji.¹⁵

To, co łączy różne podejścia, to fakt, że edukacje antydyskryminacyjna i równościowa są odpowiedzią na obserwowane w codzienności oraz dowiedzione w badaniach nierówne i gorsze traktowanie.

¹⁵ D. Grzemny, *Wprowadzenie do edukacji praw człowieka i metod pracy z grupą*, [w:] D. Grzemny, *Wszyscy Ludzie Rodzą się Wolni i Równi. Pakiet materiałów edukacji praw człowieka*, Stowarzyszenie Amnesty International Warszawa 2017, s. 10-11.

Liczne diagnozy wskazują, że nie wszystkie osoby doświadczają w praktyce prawa do rozwoju i nauki w bezpiecznych warunkach, do wolności od dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami, do nietykalności i godności osobistej.¹⁶

Powtórzymy — dyskryminacja najczęściej opisywana jest jako nierówne, gorsze, niesprawiedliwe traktowanie (różnicowanie, ignorowanie, piętnowanie, wykluczanie, ograniczanie, poniżanie, przemoc itp.), którego doświadczają konkretne osoby lub całe grupy ze względu na przynależność do pewnej kategorii ludzi, wyróżnionej na podstawie jakiejś cechy, takiej jak: płeć, wiek, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd, wygląd, niepełnosprawność i/lub stan zdrowia, orientację seksualną, status i ekonomiczny, sytuację rodzinną, itp. Tego typu „nieusprawiedliwione negatywne lub szkodliwe działanie skierowane przeciwko członkom jakiejś grupy tylko dlatego, że do niej należą”¹⁷ zbudowane jest na stereotypach (przekonania, schematy myślenia) i uprzedzeniach (negatywne nastawienia emocjonalne) nabywanych w toku socjalizacji i wychowania.

Nierówność i dyskryminacja podsycają przemoc, co oznacza, że przemoc ma zazwyczaj charakter instrumentalny — osoby ją stosujące wykorzystują swoją przewagę, by kontrolować innych oraz uzyskać lub podtrzymać dominującą pozycję i władzę. Badania dowodzą, że osoby, które doświadczają naruszeń, krzywdzenia i przemocy, bardzo często uznawane za „inne” i „gorsze”, nieakceptowane społecznie (nie mogą liczyć na pomoc innych): wyróżniające się w grupie wyglądem, stanem zdrowia, pochodzeniem, kolorem skóry, stopniem sprawności fizycznej i intelektualnej, sytuacją rodzinną, tożsamością płciową, orientacją seksualną, statusem materialnym, doświadczeniem migracyjnym, przynależnością do grup etnicznych czy religijnych,

¹⁶ UNESCO, 2018, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris 2018; M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015; M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2016; I. Chmura-Rutkowska, M. Buchnat, I. Cytlak, S. Jaskulska, B. Kanclerz, A. Kozłowska, M. Marciniak, L. Mysza-Strychalska, J. Szafran, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*, „Resocjalizacja Polska”, 2022, nr 24 s. 177-196.

¹⁷ *Dyskryminacja i równe traktowanie — najważniejsze pojęcia i definicje*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015, www.ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Broszura_Definicje-dysk_www.pdf

itp. inaczej rzecz ujmując, albo należące do pewnych grup lub kategorii społecznych. Oznacza to, że są postrzegane, naznaczane oraz źle traktowane ze względu na jakąś cechę lub zespół cech (prawdziwych bądź nie), przypisywanych członkom i członkiniom owej grupy lub kategorii.

Dyskryminacja zaczyna się wcześniej. Jak pisze Wiktoria Obidniak-Marciniak:

Dzieci i młodzież nie żyją w próżni ani w równoległym świecie. Ich życie kształtują te same podziały i odczuwają skutki społecznego rozwarstwienia w takim samym stopniu jak dorośli. Dotykają ich też te same przejawy dyskryminacji co starsze pokolenia, ze względu na płeć, przynależność rasową czy klasową. Dlatego ważne, by kontynuować badania nad stopniem, w jaki dyskryminacja wpływa na przyszłość dzieci, na ile są one autonomiczne i niezależne, by mogły pokonywać społeczno-kulturowe bariery i realizować swoje życiowe aspiracje. Brak równych szans ma zazwyczaj miejsce z więcej niż jednego powodu. Społeczne kategorie klasy, rasy i płci przenikają się, co może potęgować stopień dyskryminacji i dodatkowo utrudniać jej przezwyciężenie.¹⁸

Wnioski z badań przeprowadzonych w polskich szkołach zebrane w przywoływanej wcześniej serii raportów Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej czy Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę¹⁹ wskazują, że dyskryminacja w szkole przybiera bardzo różne formy, m.in.: przypisywania stereotypowych cech i ról, ograniczania dostępu do zasobów i aktywności, izolacji, wyśmiewania, wyzywania, obrażania, oceniania, deprecjonujących komentarzy, wywyższania się, paternalistycznych postaw i dyscyplinowania do „normalności”, faworyzowania przez nauczycieli czy nauczycielki, braku zrozumienia, przemocy werbalnej, relacyjnej, psychicznej, fizycznej, seksualnej oraz cyberprzemocy. Co ważne, różne formy dyskryminacji często współwystępują i wzmacniają się wzajemnie. Do dyskryminowania dochodzi zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i ze strony nauczycielek i nauczycieli. Osoby, które spotykają się z dyskryminacją w szkole, to przede wszystkim: osoby o niskim statusie materialnym bądź uznawane za biedne, osoby nieheteroseksualne, dziewczęta i chłopcy nierealizujący norm „kobiecości” i „męskości”, osoby o wyglądzie nieprzystającym do obowiązującego wzorca (nadwaga, ubiór, wzrost), osoby z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami, osoby „nie stąd” — o innym niż polskie pochodzeniu narodowym i etnicznym (w tym uchodźcy), osoby o innym niż biały kolorze skóry, osoby o in-

¹⁸ W. Obidniak-Marciniak, *Równe szanse w edukacji?*, [w:] D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji — dyskryminacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011, s. 196.

¹⁹ M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022.

nym wyznaniu niż katolickie. W badaniach z 2021 r. realizowanych w ramach projektu przygotowywania polityki oświatowej w Poznaniu najczęściej wskazywanymi przez nastolatków (15 i 18 lat) przesłankami dyskryminacji okazały się: wygląd, niski status materialny, niepełnosprawność intelektualna i orientacja seksualna.²⁰ Uczennice i uczniowie doświadczają dyskryminacji także ze strony nauczycielek i nauczycieli, np. poprzez prześmiewcze, pogardliwe określenia oraz upowszechnianie uprzedzeń. Kadra pedagogiczna w szkołach często bagatelizuje zachowania dyskryminacyjne lub nie reaguje. Badania wykazały, że dyskryminacja jest obecna także wśród nauczycielek i nauczycieli oraz dyrekcji, którym podobnie jak dzieciom i młodzieży często brakuje wiedzy na temat dyskryminacji i jej zapobiegania. Owa niemoc systemu przekłada się na funkcjonowanie innych instytucji. Również w świecie akademickim kolejne raporty i monitoringi odkrywają skutki nierówności oraz obszary mobbingu, molestowania.

Bez odniesienia do pojęcia i rozumienia mechanizmów dyskryminacji, czyli gorszego i niesprawiedliwego traktowania, któremu poznawczych i emocjonalnych uzasadnień dostarczają reproduktory kulturowo stereotypy i uprzedzenia, nie jesteśmy w stanie zrozumieć i przeciwdziałać tym zjawiskom. Mechanizmem gratyfikującym i źródłem satysfakcji dla sprawców przemocy bardzo często jest wyprodukowane kulturowo „poczucie wyższości” wynikające z przekonania, że ze względu na posiadane cechy i charakterystyki należą do kategorii „normalnych” i „lepszyc” w opozycji do „innych” i „gorszych”. Przewaga w relacjach społecznych może być bardzo subtelna, znaturalizowana lub akceptowana społecznie i mieć różny charakter: przewagi fizycznej, psychologicznej, w zakresie umiejętności społecznych, społecznej, kulturowej i symbolicznej. Przewaga może zatem wynikać z cech, na które człowiek nie ma wpływu: różnicy wieku, płci, wyglądu, zamożności, doświadczenia, wyglądu, sprawności fizycznej lub intelektualnej, formalnej funkcji w instytucji, pochodzenia etnicznego, koloru skóry itd. Charakterystyki te i przynależności stają się kryteriami porównań społecznych, samooceny oraz przesłankami dyskryminacji i przemocy, które dodatkowo często krzyżują się i kumulują.²¹

Dla osoby dyskryminowanej i krzywdzonej szkoła czy miejsce pracy zaczyna być miejscem nieprzyjaznym i zagrażającym. W relacjach ludzie doświadczają blokad w komunikacji, braku zrozumienia oraz braku akceptacji indywidualności. W praktyce oznacza to marginalizację i/lub wykluczenie

²⁰ I. Chmura-Rutkowska, M. Buchnat, I. Cytlak, S. Jaskulska, B. Kandlerz, A. Kozłowska, M. Marciniak, L. Myszkas-Strychalska, J. Szafran, R. Wawrzyniak-Beszterda, *op. cit.*, s. 177-196.

²¹ I. Chmura-Rutkowska, *Być dziewczyną — być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 28.

z grup i kręgów społecznych oraz różne formy przemocy doświadczanej niemal codziennie — otwartego prezentowania niechęci, wyśmiewania, obgadywania, izolowania i odrzucenia, a także naruszania granic psychologicznych i fizycznych. Ciągłe napięcie i lęk, brak poczucia bezpieczeństwa i możliwości otrzymania wsparcia jest przyczyną wielu trudności i negatywnych konsekwencji dla codziennego funkcjonowania. Eskalacja zachowań dyskryminujących czy przemocy motywowanej uprzedzeniami może doprowadzić do sytuacji zagrażającej zdrowiu i życiu. Stres osoby doświadczającej dyskryminacji może być tak duży, że kończy się pogorszeniem stanu zdrowia, nerwicą, lękami, depresją, samookaleczeniem, a czasem nawet samobójstwem.

Dyskryminacja dotyczy całej społeczności. Bardzo wiele osób, nawet jeśli nie uczestniczy bezpośrednio w danej sytuacji, ma świadomość i wie, kto nad kim ma przewagę, kto kim pogardza, kogo nie szanuje, kogo źle traktuje. Większość osób czuje się zastraszonej i zmuszonych akceptować reguły narzucane przez osoby mające władzę, żyją w strachu o siebie i inne znajome osoby, tłumią empatię i współczucie, żyją z poczuciem winy i ograniczeniem wolności. Bierność i milczenie zastraszonej ludzi oraz nieadekwatne reakcje i ignorowanie dyskryminacji przez wielu dorosłych stają się społecznymi sygnałami akceptacji tego typu zachowań i krzywdzących praktyk. To z kolei zwiększa poczucie bezkarności i skalę cierpień oraz negatywnych skutków dla osób należących do grup mniejszościowych. W rzeczywistości wszyscy zaangażowani w mechanizm dyskryminacji i przemocy doświadczają jego konsekwencji wcześniej czy później. Relacje i więzi podupadają, atmosfera nie sprzyja rozwojowi, spada poczucie bezpieczeństwa.²²

Negatywne skutki dyskryminacji, przemocy i wiktymizacji w dzieciństwie i czasie dorastania są dobrze udokumentowane w literaturze naukowej i nie są mniej poważne niż w dorosłości. Jak piszą Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski:

Bez względu na przyczyny dyskryminacji, ich formy oraz struktury, skutek zwykle jest podobny: zniszczone życie, ograniczone możliwości, stygmatyzacja i poczucie odrzucenia, marginalizacja w grupie rówieśniczej i w szerszym społeczeństwie.²³

Dlatego dane są alarmujące.

Działania profilaktyczne w obszarze zachowań o charakterze dyskryminacji, przemocy i nieakceptacji, a zatem edukacja antydyskryminacyjna

²² I. Chmura-Rutkowska, *Dlaczego edukacja antydyskryminacyjna jest ważna*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, J. Kowalska-Andrzejewska, *Akademia równości i różnorodności*, Fundacja Rozwoju Motylarnia, Poznań 2020, s. 12-13.

²³ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*, (w:) K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *op. cit.*, s. 57.

i równościowa powinny być wdrażane na wczesnych etapach edukacji oraz powinny być elementem uczenia się i rozwoju osób dorosłych. Programy te powinny być nakierowane nie tylko na przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy, ale także na edukację na rzecz akceptacji i doceniania różnorodności, włączanie społeczne, rozwój empatii i pozytywnych relacji, wartości demokratyczne i obywatelskie, a także uczenie takich umiejętności społecznych jak właściwe metody rozładowania napięć czy pokojowe sposoby rozwiązywania konfliktów. Powinny się one także odnosić do kontekstu społecznego w szczególności do zrozumienia mechanizmów oceniania społecznego i nierówności, rezygnacji ze stereotypów i uprzedzeń.

Edukacja równościowa i antydyskryminacyjna w Polsce. Realia

Magdalena Środa, opisując w studium filozoficzno-historycznym różne formy opresji i przemocy wobec ludzi uznawanych za innych i obcych, demaskując europejski humanizm jako system podszyty barbarzyństwem, zwraca uwagę na fakt, że tolerancja, akceptacja, szacunek wobec innych nie jest ani spontaniczna, ani naturalna.²⁴ Wymaga uczenia się, socjalizacyjnego treningu i zaplanowanej edukacji: „Równość jest projektem, dyskryminacja — faktem”²⁵.

Z punktu widzenia ram prawnych sytuacja wydaje się sprzyjająca. Obowiązkiem demokratycznych państw oraz wszystkich ich agend jest podejmowanie działań zmierzających do kształtowania postaw i relacji na rzecz pokoju oraz przeciwdziałania nierównościami, wykluczeniu i przemocy. Zasada równości i zakaz dyskryminacji należą do podstawowych zasad wyrażonych w Konstytucji RP z 1997 r. Ustawodawca, na mocy ustawy zasadniczej, zobowiązany został do poszanowania godności każdego człowieka bez względu na jego status i cechy osobiste oraz takiego kształtowania regulacji prawnych, które zapewnią równe traktowanie podmiotów podobnych w sferze życia politycznego, społecznego i gospodarczego. Zapisy te — chociaż nie są tam wyrażone wprost — odnoszą się także do Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Na krajowe regulacje prawne wpływ mają także równościowe normy prawa międzynarodowego i europejskiego, takie jak: Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu 15 grudnia 1960 r., Międzynarodowa konwencja w sprawie

²⁴ M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2020, s. 341.

²⁵ *Ibidem*, s. 15.

likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 7 marca 1966 r., Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 18 grudnia 1979 r., Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., Powszechna deklaracja praw człowieka, Konwencja w Sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Rasowej, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r., Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Konwencja Rady Europy w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej sporządzona w Stambule 11 maja 2011 r. Zapisy antydyskryminacyjne i nakazujące równe traktowanie zawarte są również w Ustawie z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Karcie Nauczyciela, Kodeksie pracy i Kodeksie karnym.

Jak wskazują analizy Biura Rzecznika Praw Obywatelskich, w polskiej przestrzeni prawnej, obejmującej normy pochodzące od prawodawstwa krajowego oraz wiążących Polskę norm międzynarodowych, w tym europejskich, ochrona przed dyskryminacją, a więc zakaz dyskryminacji oraz nakaz równego traktowania, jest zakotwiczona w wielu obszarach prawa, ale równocześnie jest rozdrobniona i rozproszona, co nie przekłada się ani na ich świadomość społeczną, ani praktyczne wykorzystanie.²⁶

Z drugiej strony, o sile ram prawnych i systemowych mechanizmów stanowi przykład ustanowienia i wdrożenia zasad programu Horyzont Europa. Zgodnie z nimi wszystkie podmioty publiczne, publiczne i prywatne instytucje naukowe oraz szkoły wyższe z państw członkowskich UE oraz krajów stowarzyszonych, składając wniosek grantowy, muszą mieć wdrożony Plan Równości Płci (GEP). Od kilku lat można obserwować mobilizację środowisk uczelnianych w diagnozowaniu problemów oraz tworzeniu równościowych standardów, które wcześniej, bez formalnoprawnych impulsów, nie zajmowały się kwestiami równego traktowania. Tymczasem ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej i w systemie oświaty cisza.

W kontekście równości mamy do czynienia nie tylko z rozbieżnością praktyki i prawa, ale także kształcenia z aktualnymi potrzebami zmieniającego się

²⁶ K. Kędziora, A. Mazurczak, K. Śmiszek, *Unijny zakaz dyskryminacji a prawo polskie. Analiza funkcjonowania przepisów antydyskryminacyjnych w praktyce polskich sądów*, Komisja Europejska Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2018; Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2021, nr 3; N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska, *Eliminacja stereotypów związanych z płcią w dziedzinie edukacji — analiza prawno-międzynarodowych zobowiązań Polski*, „Acta Iuris Stetinensis” 2015, nr 12.

społeczeństwa oraz wyzwaniem przyszłości, co więcej obserwujemy powielanie i powiększanie nierówności społecznych. W Polsce władze oświatowe szczebla państwowego nie biorą odpowiedzialności za diagnozę problemów ani za adekwatne do zbadanych potrzeb projektowanie i wdrażanie edukacji antydyskryminacyjnej. Marginalizują, traktują fasadowo²⁷ lub zupełnie ignorując zarówno istniejące analizy wskazujące na dużą lukę w polskim systemie edukacji, jeśli chodzi o równościowe praktyki, oraz zadania, które zgodnie z zapisami prawa krajowego, prawa unijnego oraz ratyfikowanych konwencji międzynarodowych powinny wypełniać.²⁸

Rolę tę pełnią w ograniczonym zakresie i na „skrajach systemu” poza i nieformalne podmioty: pojedyncze liderki i liderzy równości, badacze i badaczki na uczelniach, osoby prowadzące edukację antydyskryminacyjną, organizacje pozarządowe oraz agendy w nielicznych samorządach, w tych obszarach, w których są poza wpływem centralnych władz oświatowych i równocześnie poprzez oddolność i lokalność mają możliwość współpracy z nauczycielami i nauczycielkami. Działania te były i są nieskoordynowane, prowadzone bez porozumienia między organizacjami, o ograniczonym zasięgu i czasie trwania z powodu braku formalnego i systemowego zakotwiczenia, stałego finansowania, nieprzyjaznej atmosfery, a także podejrzliwości i stygmatyzacji osób realizujących edukację równościową oraz cichym i jawnym przyzwoleniem na dyskryminowanie niektórych grup społecznych. Zjawiska te nasiliły się w czasach konserwatywnych i populistycznych rządów PiS 2015–2023.

Zapóźnienia w tym zakresie sięgają jednak wcześniejszego okresu. Badania i analizy polskiej oświaty wskazywały na wiele zjawisk dyskryminacji: nieobecności treści w programach szkolnych i podręcznikach, stereotypów i uprzedzeń w zachowaniach kadry szkół, przemocy motywowanej stereotypami i uprzedzeniami. Ministerstwo Edukacji Narodowej, mimo zobowiązań, nie proponowało ani nie wdrażało systemowych rozwiązań — nie wspierało szkół, które z własnej inicjatywy podejmowały działania antydyskryminacyjne. Edukacja na rzecz równego traktowania, akceptacji różnorodności oraz antydyskryminacyjna była i do dzisiaj jest „programem zero” systemu oświaty.²⁹

²⁷ Przykładem martwych dokumentów i pozornych działań administracyjnych w Polsce jest Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania na lata 2022–2030, będący co do zasady jest dokumentem strategicznym, który zgodnie z ustawą z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (DzU z 2016 r. poz. 1219 z późn. zm.) opracowuje Pełnomocnik Rządu do Spraw Równego Traktowania.

²⁸ P. Rudnicki, *Odzyskać edukację — pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2018, t. 21, numer specjalny, s. 60.

²⁹ E.W. Eisner, *The Educational Imagination*, Pearson College Div., New York 1979; D. Gordon,

Edukacja równościowa i antydyskryminacyjna, formalnie nieobecna, prowadzona metodami oddolnymi dotyczyła przede wszystkim: edukacji prawnocześniej, prodemokratycznej i proobywatelskiej, edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji na rzecz równości i różnorodności, edukacji seksualnej, edukacji między- i wielokulturowej, edukacji międzyreligijnej, edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacji na rzecz pokoju, edukacji globalnej, mowy nienawiści.

W niesprzyjających politycznie i ideologicznie warunkach trzeci sektor nie tylko przeszkolił tysiące ludzi, ale także wypracował standardy i przygotował liczne merytoryczne materiały do pracy edukacyjnej publikowane na wolnych licencjach i w wersjach cyfrowych. W obliczu indolencji systemu państwowego organizacje pozarządowe zdobyły rozpoznawalność i silną markę edukacyjną: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), Kampania Przeciw Homofobii (KPH), Fundacja Humanity in Action Polska, Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Fundacja Amnesty International, Fundacja Dajemy dzieciom Siłę (FDDS) i wiele innych.

To jednak za mało, by nastąpiła zmiana mentalności większości społeczeństwa.

Do systematycznej i powszechnej edukacji antydyskryminacyjnej, która jest nie tylko wspieraniem indywidualnego rozwoju człowieka, ale także działaniem na rzecz zmiany i spójności społecznej potrzebujemy przygotowania i środków. Programów, treści kształcenia, metodyki, ale przede wszystkim świadomości i kompetencji antydyskryminacyjnej nauczycielek i nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkołami — tego nie da się zrobić projektami incydentalnymi lub fasadowymi, odwołanymi do konwencji prawnocześnich w gablotkach i statutach szkolnych. Potrzebne są systemowe zmiany obejmujące podstawy programowe, materiały oraz przede wszystkim kształcenie i doksztalcanie kadry pedagogicznej oraz zarządzającej w systemie edukacji i nauki, a więc potraktowanie spraw równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji jako jednego z priorytetów polityki edukacyjnej.

Najważniejsi są przygotowani ludzie, ponieważ podstawą edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej jest spójność pomiędzy przekazywanymi treściami i wartościami a postawą osoby prowadzącej edukację równościową, jej głęboka świadomość celu, stałe dążenie do rozwoju wiedzy, umiejętności, osobista wrażliwość i szacunek wobec innych, autorefleksja na temat własnych stereotypów i uprzedzeń oraz praca nad ich niwelowaniem, odpowiedzialność

Hidden curriculum, [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, [red.] L.J. Saha, Elsevier Science Ltd., Oxford 1997, s. 486; Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 84.

za swoje zachowania, które modelują postawy, a więc nie tylko uczenie, ale także reagowanie na przejawy dyskryminacji.³⁰

Równość i rozwój włączającego systemu edukacji wymaga holistycznego podejścia uwzględniającego spójną ramę polityki i prawa (cele i koncepcje), międzysektorowe partnerstwa. Wymaga też zapewnienia środków, diagnozy problemów i potrzeb, partycypacyjnego projektowania uwzględniającego zaangażowanie wszystkich interesariuszy, zmiany programów nauczania i metodyki, rozwoju kadry pedagogicznej i zarządzającej w oświacie, stałej ewaluacji oraz emancypacji od schematów, odwagi do zmiany i gotowości na demokrację w działaniu.³¹

„Bez różnicy płci”?³² Historia kobiet jako przykład strategii antydyskryminacyjnej, emancypacyjnej i prorrównościowej

Edukacja historyczna uwzględniająca doświadczenia, perspektywę, dorobek i dziedzictwo osób należących do grup marginalizowanych oraz rozwijająca krytyczną refleksję na temat mechanizmów oraz skutków wykluczania i przemocy jest rodzajem szeroko rozumianej edukacji antydyskryminacyjnej i emancypacyjnej.

Nierówna i nieadekwatna ilość i jakość uwagi poświęcanej historii dziewcząt i kobiet, przemilczanie ich obecności, aktywności i dorobku, bagatelizowanie oraz deprecjonowanie wartości ich pracy i osiągnięć, gettoizowanie i trywializowanie ich roli przy równoczesnym podkreślaniu dominacji i władzy mężczyzn, tabuizowanie zmaskulinizowanej przemocy wobec kobiet, a także androcentryczny język — to tylko niektóre z licznych aspektów nieuświadamianego „ukrytego programu” szkolnej edukacji historycznej. Ten nieprawdziwy i zniekształcony obraz życia i mentalności kobiet w przeszłości wynika z szerszego społecznego problemu, z którym mierzymy się i dziś — nierówności i dyskryminacji ze względu na płeć³³.

Przywołując słowa Agaty Zawiszeńskiej, która — pisząc o ruchu kobiecym z przełomu XIX i XX w. — nazwała państwa zaborcze „stymulatorem negatyw-

³⁰ *Edukacja antydyskryminacyjna...*, ed. cit., s. 7-9; M. Rawłuszko (red.), *Szkoła równości. Dziennik praktyk. Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.

³¹ OECD, *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris 2023.

³² P. Kuczalska-Reinschmit, *Wyborcze prawa kobiet*, www.wolnelektury.pl/media/book/pdf/kuczalska-reinschmit-wyborcze-prawa-kobiet.pdf; s. 11.

³³ I. Chmura-Rutkowska, *Programy, codzienność, lekcje i kultura szkoły — gdzie jest miejsce na historię*, [w:] A. Kowalczyk, K. Dworaczyk, *Herstoria stosowana. Podręcznika dla edukatorek i edukatorów*, Fundacja Muzeum Historii Kobiet, Poznań 2024, s. 17-18.

nym” wobec jego działań, można to określenie odnieść także do współczesnych wyzwań edukacji równościowej i antydyskryminacyjnych w kontekście społeczno-politycznego klimatu wokół idei równości i praw człowieka³⁴. W tym przypadku „stymulatorem negatywnym” są treści w nauczaniu historii, a w nim prawie zupełny brak odniesień do losów połowy ludzkości, czyli kobiet.

Tymczasem to właśnie kobiety pokazały w przeszłości jak skutecznie walczyć o swoje prawa. W podstawie programowej zaś znalazła się jedynie okrojona i niepełna wiedza o ich strategiach i działaniach. Sufrażystki to jedyny temat, który pojawia się w odniesieniu do spraw równościowych na lekcjach historii.³⁵ Co ciekawe, tematyka emancypacji kobiet pojawia się jedynie w pakiecie z innymi „-izmami” z przełomu XIX i XX w. (nacjonalizm, socjalizm, *etc.*) lub przy poznawaniu nowych idei politycznych i zjawisk kulturowych, w tym początków kultury masowej i przemiany obyczajów.³⁶

Mimo iż na lekcjach historii są wyjaśniane takie pojęcia, jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe, patriotyzm oraz kształtowana jest pamięć historyczna i krytyczne myślenie, świadomość obywatelska, postawa szacunku i odpowiedzialności za własne państwo, a także przekazywane są takie wartości, jak: dobro, piękno, prawda, odpowiedzialność, odwaga, solidarność, sprawiedliwość, tolerancja i wolność, to brakuje w treści pojęć takich jak: równość i dyskryminacja.³⁷

Włączenie historii kobiet, jako przykładu dyskryminacji i braku równości, byłoby zatem wskazane. Postulowana przez nas zmiana wyrasta także z przekonania o potrzebie większej

[...] autonomii nauczycielek i nauczycieli w doborze i sposobach realizacji treści nauczania i uczenia się historii w odpowiedzi na środowiskowe uwarunkowania pracy dydaktycznej i wychowawczej, a w przypadku uczniów i uczennic, także ze względu na ich potrzeby i predyspozycje poznawcze, emocjonalne i tożsamościowe, związane z doświadczaniem, przeżywaniem i poznawaniem historii wspierającej ich rozumienie współczesności oraz radzenie sobie z jej wyzwaniami teraz i na przyszłość.³⁸

³⁴ A. Zawiszewska, *Działalność feministek skupionych wokół Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit w procesie tworzenia społeczeństwa obywatelskiego przed Wielką Wojną*, „Teksty Drugie” 2018/3, s. 231.

³⁵ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

³⁶ www.podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia [6.12.2024].

³⁷ www.podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Historia [6.12.2024].

³⁸ I. Skórzyńska, E. Głowacka-Sobiech, I. Chmura-Rutkowska, A. Kowalczyk, A. Jankowiak-Maik, *Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej*, „Wiadomości Historyczne” 2024/1, s. 22.

Historia kobiet pełni funkcje „reparacyjne”, antydyskryminacyjne i emancypacyjne.³⁹

Upamiętnienie kobiecej historii pełni naszym zdaniem zwłaszcza dwie funkcje, na które wskazuje David Lowenthal⁴⁰ i które mają etyczny wymiar. Po pierwsze, wydobywamy z cienia niezwykle postacie kobiet — doceniając ich dziedzictwo i ważny wkład w tworzenie historii, a zatem symbolicznie celebrujemy ich talenty, dorobek, świetność, odwagę i siłę przetrwania. Po drugie, jeśli nieobecność i brak upamiętnienia oznaczają symboliczne powtórzenie niesprawiedliwości i wykluczenia, to upamiętnienie kobiet pełni funkcję „antydyskryminacyjną” w myśl zasady „nigdy więcej”. Upamiętnianie losów grup marginalizowanych to zarówno opowieść o heroicznej przeszłości, jak i krytyczna refleksja nad przyczynami i skutkami opresji oraz pamięć i uznanie krzywd, jakich ludzie i społeczności doświadczyli.⁴¹

Wykluczenie z publicznej przestrzeni i narracji pamięci oznacza dla opresjonowanych i nieobecnych w przeszłości dziewcząt i kobiet ponowną krzywdę i niesprawiedliwość. Dobrochna Kałwa uznaje zaś, że upamiętnianie kobiet, obok badań i wychowywania, jako trzech sposobów użytkowania historii kobiet, tworzy układ symbiotyczny.⁴²

Herstoria i historia gender

O ile historia kobiet, jeszcze do niedawna postrzegana jako niszowe i egzotyczne pole badawcze, dziś uważana jest za integralny element głównego nurtu badań, a herstoria, jej „aktywistyczna siostra”, pokazująca rozwój oddolnych ruchów „historii w działaniu”, są już społecznie oswojone, to problem nadal jest z historią gender, której historia kobiet i herstoria dużo zawdzięczają.⁴³

³⁹ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Praktyki pamięci i strategie upamiętniania pierwszych naukowiec Uniwersytetu w Poznaniu*, [w:] *Historię swą piszcie same. Polityka, historiografia i muzealne narracje z perspektywy kobiet*, pod red. I. Dadej, A. Kaczmarskiej, D. Kałwy i A. Nowakowskiej-Wierzchoś, Instytut Historii PAN i Muzeum J. Piłsudskiego w Sulejówku, Warszawa 2023, s. 330-351.

⁴⁰ D. Lowenthal, *The Past is a Foreign Country. Revisited*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.

⁴¹ Cyt. za: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *op. cit.*, s. 342.

⁴² D. Kałwa, *Spotkania, czyli kto (na) pisze historię kobiet?*, [w:] *Historię swą piszcie same. Polityka, historiografia i muzealne narracje z perspektywy kobiet*, pod red. I. Dadej, A. Kaczmarskiej, D. Kałwy i A. Nowakowskiej-Wierzchoś, Instytut Historii PAN i Muzeum J. Piłsudskiego w Sulejówku, Warszawa 2023, s. 7.

⁴³ D. Kałwa, *op. cit.*, s. 10.

Według Ingi Kuźmy i Edyty Pietrzak herstoria jest czymś więcej niż tylko aktywizmem. Twierdzą one, że

[...] wypełnianie białych plam na temat kobiet w podręcznikach szkolnych, które można potraktować w sensie przenośnym jako symbol identyfikacji i rozpoznania się przez teraźniejszość w przeszłości oraz tworzenia dyskursów tożsamościowych. [...] Herstoria to zarazem przywoływanie opowieści osób z kulturowo-społecznych peryferii, a także, co istotne, upublicznienie i wywołanie zza kulis narracji zarezerwowanej dotąd dla sfery prywatnej, ukrywanej czasami pod przykrywką tego, co „osobiste”, „subiektywne” lub „prywatne”, maskujące tematy uznawane za społeczne tabu, marginesy i wykluczenia, a zatem przemilczanej i niedopuszczanej do głosu.⁴⁴

Herstorię, jako interdyscyplinarne podejście o subwersywnym i emancypacyjnym potencjale⁴⁵ można stosować zarówno w obszarze kształtowania postaw (myśli, emocji i zachowań), jak i zmiany kultury (wiedzy, wartości, obyczajów, zwyczajów, zasad, języka). W ramach lekcji (nie tylko historii) oraz na zajęciach dodatkowych. Problem w tym przypadku koncentruje się głównie na samym słowie, obco brzmiącym, które nie ma dobrego odpowiednika w języku polskim i tłumaczone jest jako „płeć kulturowa” (*gender*) w odróżnieniu od „płci biologicznej” (*sex*). Tymczasem *gender* uważane jest albo za kategorię analityczną⁴⁶ albo za narzędzie ideologizacji historii. Są środowiska, które z dumą obnoszą się z twierdzeniem, że historiografia polska „radzi sobie całkiem dobrze z badaniem losów kobiet bez uciekania się do kategorii płci”⁴⁷. Trudno jednak nie zauważać, że los kobiet w przeszłości wynikał właśnie z tego, jaką płęć reprezentowały.

Karolina Krasuska zauważyła, że

[...] w myśleniu potocznym płęć społeczno-kulturowa w prosty i nierozrwalny sposób zlewa się w płęć biologiczną [...], która ma być jej cieleśnym „fundamentem”. Taki pogląd jest podstawą stereotypów głoszących, że prawdziwa kobieta jest przeciwieństwem prawdziwego mężczyzny [...]. Wynika z tego obraz nieziennej historycznie i geograficznie «natury» kobiet i mężczyzn, która staje się obowiązującą normą zachowań [...], pod-

⁴⁴ I.B. Kuźma, E.B. Pietrzak, *Kobieta — przestrzeń konfliktów, pole walk. Szkice z antropologii politycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 34.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ J.W. Scott, *Gender: A useful category of historical analysis*, „The American Historical Review”, 1986, no. 5.

⁴⁷ E. Chabros, A. Klarman, *Wstęp*, [w:] *Historia kobiet czy historie kobiet?*, pod red. E. Chabros, A. Klarman, Instytut Pamięci Narodowej, Wrocław — Warszawa 2019, s. 7.

stawą organizacji życia społecznego [...], oraz podstawą dla uprzedzeń i dyskryminacji [...].⁴⁸

O absurdach i groteskowości medialnych doniesień na temat *gender* pisał Maciej Duda w książce *Dogmat płci. Polska wojna z gender*⁴⁹. Jak oceniła recenzująca publikację Kazimiera Szczuka, „rozsądek zderza się [w niej — K.Sz.] z fantazjowaniem, rozum z zabobonem, a prawa człowieka ze światopoglądem religijnym”⁵⁰.

Jakie są reakcje społeczne na herstorię, historię gender, historie kobiet?

Z przeprowadzonych w 2024 r. badań na wybranej grupie nauczycieli i nauczycielek (przede wszystkim uczących historii, wiedzy o społeczeństwie/historii i teraźniejszości) wynika, że świadomość herstoryczna wśród nich jest bardzo wysoka.⁵¹ Na pytanie jak osoba badana rozumie słowo „herstoria”, padały takie odpowiedzi, jak:

[...] słowo to oznacza dla mnie poznawanie historii z ukierunkowaniem na rolę w niej kobiet jako aktywnych uczestniczek dziejów świata. [...] niepomijanie w historii kobiet, mówienie nie tylko o mężach stanu, ale też zasługach działaczek i nauczanie również o historii społecznej [...] historia pisana krwią, potem, łzami i wysiłkiem kobiet, prawie za każdym sukcesem stoją kobiety, które często ukrywają się w cieniu, są też takie, które chcą się ujawniać, lecz często ponoszą dotkliwe konsekwencje, herstoria, to historia o płci pięknej, która mimo niedogodności, walczy o swoje prawa i przekonania [...] to analogon do słowa historia, przy założeniu, że historia głównie opowiadana jest z męskiej perspektywy, herstoria ma za zadanie dopełnić opowieść o naszej przeszłości pokazując perspektywę kobiecą [...] „zwrócenie uwagi na produkcję i przekazywanie wiedzy historycznej, antropologicznej, archeologicznej i socjologicznej z perspektywy osób, które należały do jednej grupy (uprzywilejowanych, zamożnych, białych, cisplciowych, pełnosprawnych mężczyzn) i nie brały pod uwagę perspektyw i doświadczeń osób z wielu innych grup.”⁵²

⁴⁸ K. Krasuska, *Jaki gender jest, każdy widzi: podstawowe terminy*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 46.

⁴⁹ M. Duda, *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.

⁵⁰ K. Szczuka, fragment recenzji na okładce w: M. Duda, *op. cit.*

⁵¹ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet. Raport z badań*, Muzeum Historii Kobiet, Poznań 2024 — www.historiakobiet.org/badania/

⁵² Baza danych projektu w archiwum autorek.

Niezależnie od słuszności przyjętej etymologii słowa „historia”, „histor”, „herstoria”, należy przyznać, że gotowość do prowadzenia takiej edukacji jest wyraźna, mimo że połowa badanych oceniła swój poziom przygotowania do prowadzenia zajęć z włączaniem historii kobiet jako słaby i bardzo słaby. W sposób dostateczny czuje się przygotowanych 30% badanych, a tylko co czwarta osoba określiła swój poziom przygotowania jako dobry lub bardzo dobry.⁵³ Jednocześnie te same osoby badane, na poziomie 95%, zgodziły się lub raczej zgodziły się, że historia kobiet jest potrzebna na wszystkich etapach edukacji. Równocześnie niemal 90% badanych było przekonanych, że historia kobiet w szkole jest incydentalna, na marginesie głównego nurtu lub wręcz nie ma jej wcale.⁵⁴

Stąd postulaty zmian w zakresie podstawy programowej, które zostały opublikowane w „Wiadomościach Historycznych” (nr 1, 2024), w numerze dotyczącym XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, który odbył się w Białymstoku i tam pismo było dystrybuowane.⁵⁵ Zmiany zostały zaproponowane przez grupę inicjatywną, do której weszli badacze i badaczki, nauczyciele i nauczycielki, osoby zainteresowane edukacją, a co za tym idzie zainteresowane także zmianą społeczną.

W proponowanych postulatach, poza kwestiami dotyczącymi innych potrzeb zmian systemowych, takich jak np. wsparcie nauczycieli i nauczycielek, zmiany koncepcji egzaminów zewnętrznych i standardów egzaminacyjnych, nowe podręczniki, pojawiła się przede wszystkim propozycja uwzględnienia w podstawie programowej historii kobiet. Brakuje bowiem argumentów, by to zlekceważyć.

Historia kobiet rozwija się przecież intensywnie od lat 80. XX w. wraz z ich rosnącą od lat 90. bogatą reprezentacją rodzimą w dwóch wymiarach: tradycyjnym — badania historii kobiet w kontekście biologicznych różnic płci w celu wypełnienia luk w wiedzy na temat ich historii, oraz genderowym — badania historii kobiet w kontekście społeczno-kulturowych różnic płci wraz z krytycznym namysłem nad miejscem i rolą kobiet w dziejach nader często badanych i opisywanych z męskocentrycznej perspektywy.⁵⁶ Polska nauka ma w tym zakresie wiele interesujących zrealizowanych projektów.⁵⁷

⁵³ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Wyzwania i potrzeby osób...*, s. 41.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 38

⁵⁵ I. Skórzyńska, E. Głowacka-Sobiech, I. Chmura-Rutkowska, Izabela, A. Kowalczyk, A. Jankowiak-Maik, *Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej*, „Wiadomości Historyczne” 2024/1.

⁵⁶ D. Kałwa, *W stronę historii gender*, „Rocznik Antropologii Historii”, 2014, rok IV, nr 2(7), s. 7-10.

⁵⁷ Patrz: I. Skórzyńska, E. Głowacka-Sobiech, I. Chmura-Rutkowska, A. Kowalczyk, A. Jankowiak-Maik, *op. cit.*, s. 25-31.

Polska szkoła, jako miejsce nauczania równościowego i antydyskryminującego, musi porzucić transmisję „wiedzy o świecie” i opowiedzieć się za krytycznym i emancypującym „nauczaniem dla świata”. Jest to niezbędne, jeśli podstawowym zadaniem szkoły ma być kształcenie społeczeństwa obywatelskiego z uwzględnieniem wielości narracji prowadzonych z różnych punktów widzenia poprzez odwołania do historii kobiet, mężczyzn, rodziny, dziecka, lokalnej, codziennej, społecznej i narodowej. Innymi słowy — ku różnorodności i tolerancji.

Uwzględnienie historii kobiet w szkolnej edukacji historycznej służy umacnianiu w uczennicach poczucia pewności siebie, sprawczości, aktywności na różnych polach, podejmowania wyzwań i osiągania sukcesów poprzez pokazywanie im pozytywnych wzorców w osobach kobiet, które swoją determinacją dokonały rzeczy wielkich i małych, a ich sukces zawsze był krokiem naprzód w osiąganiu równouprawnienia. Dla uczniów poznanie bardziej zróżnicowanej przeszłości także jest istotne z punktu widzenia współcześnie istniejącego układu społecznego i społecznych dążeń do równości i tolerancji. Jest to po prostu element edukacji równościowej.

Treści podstawy programowej oraz polskich podręczników do nauczania historii mają bezpośrednie przełożenie na efekty nauczania i uczenia się, kształtowanie mentalności oraz kształtowania równościowego polskiego społeczeństwa. Wiedza wyniesiona ze szkoły wpływa na postrzeganie kobiet i mężczyzn oraz szereg decyzji dotyczących wchodzenia osób uczących się w dorosłość i różne role społeczne. To w szkole może rodzić się równość i szacunek dla różnorodności i do tego powinniśmy dążyć.

Być sobą — mówić własnym głosem. Feminatywy

Odbiór społeczny kwestii równości płci widać także w publicznym dyskursie o feminatywach. Traktowane są one jako element ideologii „lewackiej”, która zagraża porządkowi społecznemu. Tymczasem wystarczy poczytać i przekonać się, że nie jest to „nowomowa”. Wykażemy to na przykładzie poznańskich naukowiec z okresu międzywojennego.

Cecylia Walewska (1859–1940), pisarka i działaczka ruchu kobiecego i feministka, w pracy *Kobieta polska w nauce* już w 1922 r. używała, pisząc o swoich bohaterkach, cały czas, choć niekonsekwentnie, form żeńskich: uczona, filozofka, ekonomistka, tłumaczka, antropologistka, stypendystka, lektorka, historyczka, doktorantka, lekarka, ortopedystka, teoretyczka, prawniczka, przyrodniczka, badaczka, doktorka, profesorka, matematyczka, astronomka, chemiczka, etnografka, archeologistka⁵⁸. Parafrazując jej słowa, to właśnie od

⁵⁸ C. Walewska, *Kobieta polska w nauce*, Skład w Głównej Księgarni Wojskowej, Warszawa

początków XX w., rozpoczął się proces ciekawy, ale niebezpieczny (!), „odmęzczyźnienia” uczonych profesorek i doktorek, a przecież to właśnie „kobieta [...] szła zawsze z kagankiem oświaty przez dzieje narodu”⁵⁹! Żartobliwie można dodać, że gender „niszczył” polszczyznę od dawna, przynajmniej od XVI w.⁶⁰

W przypadku poznańskich naukowczyń mamy wiele przykładów tego, że Walewska miała rację i że formy żeńskie

[...] od wieków stanowiły [...] część naturalnego zasobu polszczyzny, odzwierciedlającego rzeczywistość, w której i o której komunikowano po polsku. Zgłębianie historii języka polskiego dowodzi, że od stuleci bogactwo procesów derywacyjnych przebiegało w kierunku rozwoju słowotwórczej kategorii żeńskości. Jej apogeum przypada na moment rozkwitu trendów emancypacyjnych, wówczas bowiem narodziła się naturalna potrzeba nowego nazewnictwa funkcji, zawodów, urzędów, które dotychczas były przez kobiety rzadko piastowane — bądź niepiastowane wcale.⁶¹

Jest to właśnie okres przełomu XIX i XX w., kiedy poznańskie naukowczynie zaczynały swoją przygodę w akademii, a określenia ich funkcji, pozycji oraz tytułów naukowych funkcjonowały jako neutralne stylowo i społecznie (obyczajowo) odpowiedniki nazw męskoosobowych.

Z przeglądu słowników ogólnych języka polskiego, z których najstarszym jest *Słownik języka polskiego* Samuela Lindego (1807–1814) — pierwszy jednojęzyczny słownik polszczyzny — wynika, że do końca pierwszej połowy XX w. w tego typu opracowaniach (poza Lindem, *Słownik wileński* (1861), *Słownik warszawski* (1900–1927)⁶², feminatywy występują licznie, najczęściej jako odrębne artykuły hasłowe i niewiele jest tam nazw męskoosobowych, które nie mają żeńskich odpowiedników.⁶³ Agnieszka Małocha-Krupa po dokonaniu analizy gramatyk języka polskiego stwierdza wręcz, że w niemal każdej z nich kierowano uwagę ku nazwom żeńskim⁶⁴. Powołując się po-

1922.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 44.

⁶⁰ St. Krawczyk, *Gender niszczył nasz język już w XVI wieku*, „Kontakt” 2019, nr 253.

⁶¹ A. Małocha-Krupa, M. Śleziak, *Wprowadzenie*, [w:] *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, pod red. A. Małochy-Krupy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015, s. 5. Por. A. Małocha-Krupa, *Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2018, s. 17–24.

⁶² P. Krysiak, *Feminatywa w polskiej tradycji leksykograficznej*, „Rozprawy Komisji Językowej”, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2016, XLII, s. 89.

⁶³ M. Łaziński, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 279.

⁶⁴ A. Małocha-Krupa, *op. cit.*, s. 24.

nadto na teorie innych badaczy i badaczek, dodaje, że nazwy żeńskie przez „stulecia zasilają system słowotwórczy polszczyzny, podobnie jak to miało miejsce w innych językach słowiańskich”⁶⁵.

W drugiej połowie XX stulecia sytuacja powoli zmieniała się i zgodnie z tradycją w rozwoju języków rodzajowych (a takim jest język polski) zaczęto przypisywać rodzajowi męskiemu i rzeczownikom męskim rolę uniwersalnych, „a cała kategoria rodzaju gramatycznego została oddzielona od rodzaju naturalnego — rodzaj męski w polszczyźnie [. . .], ma również użycie generyczne”⁶⁶, czyli rzeczowniki męskoosobowe zbiór jednostek zróżnicowanych pod względem płci, np. ‘naukowcy’. Słowniki języka polskiego wydawane w ostatnich latach są najmniej wrażliwe genderowo.⁶⁷ O przemianach społecznych, w tym przypadku także językowych, pisano na przełomie XIX i XX w. wiele razy i nie zawsze te hasła emancypacyjne dotyczyły wyłącznie walki o prawa wyborcze, ale także aktywizacji zawodowej i intelektualnej kobiet, ich praw do edukacji i wykształcenia, także obecności w świecie akademii.⁶⁸

Wybitny polski badacz, dla jednych prekursor, dla innych wręcz „ojciec” strukturalizmu, językoznawca Jan Baudouin de Courtenay, badał proces powstawania i oddziaływania stereotypów językowych. Zauważył „zabarwienie [...] myślenia rodzajowością płciową, czyli seksualną” i pisał o tym następująco:

Wszystkim myśleniom językowym ario europejskim [. . .] właściwa jest seksualizacja (opłciowienie) wyobrażeń językowych, z przewagą wyobrażenia samczości, czyli z maskulinizacją (z usamczeniem). W polskim zaś myśleniu językowym obok maskulinizacji wybujała także wirylizacja (umężczyźnienie). Dla ludzi z myśleniem językowym upłciowionym cechy płciowe przyrastają do wszystkich wyobrażeń substancjalnych (rzeczownikowych), i trudno się tego pozbyć.⁶⁹

Dalej analizując język rodzimy, badacz stwierdził, że w polszczyźnie system rodzajowy zbudowany jest na opozycjach: różnicy płci, różnicy między płcio-

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ P. Krysiak, *Feminytywa w polskiej tradycji leksykograficznej*, „Rozprawy Komisji Językowej”, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2016, XLII, s. 84.

⁶⁷ Wyjątkiem jest słownik „nienormatywny”, niezaliczany się do słowników ogólnych *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, pod red. A. Małochy-Krupy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.

⁶⁸ Patrz np.: P. Kuczalska-Reinschmit, *E pur si muove... Publicystyka społeczna z lat 1881–1918*, wybór i wstęp A. Zawiszeńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.

⁶⁹ J. Baudouin de Courtenay, *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego*, 1915, [w:] *idem, O języku polskim. Wybór prac*, pod red. J. Basary i M. Szymczaka, PWN, Warszawa 1984, s. 219. Cyt. za: A. Pajdzińska, *Baudouin de Courtenay — prekursor nie tylko strukturalizmu*, „LingVaria” 2020/2 (30), s. 39.

wością a bezpłciowością, żywotnością a nieżywotnością, i finalnie „na przeciwieństwie między znaczeniem społecznym mężczyzn a wszelkich innych stworzeń (np. kobiet)”⁷⁰. Stąd sytuacja taka, jak pisał Baudouin de Courtenay,

[...] odpowiada [...] pewnemu stadium w rozwoju pojęć socjalnych, a mianowicie stadium wybitnie patriarchalnemu, kiedy i żony, i dzieci, i niewolnicy stanowią własność *patris familias*, jako ich władcy i „głowy rodziny”, kiedy pierwiastek męski jest początkiem wszystkiego, kiedy istota najwyższa, „Bóg”, może być tylko rodzaju męskiego.⁷¹

Niemiecka pisarka feministyczna oraz polityczka w pracy pt.: *Die Frauenfrage: Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre wirtschaftliche Seite* z 1901 r.⁷² tak pisała o polskich naukowczyniach:

[...] cały szereg nazwisk młodych Polek znanych jest w świecie naukowym, że wymienimy w pierwszej linii p. Curie-Skłodowską, wynalazczynię polonium i radu, dr. Zofię Joteyko⁷³, przyrodniczkę w Brukseli, dr. Michalinę Stefanowską, profesorkę w Genewie, dr. Melanię Lipińską, autorkę rozprawy „Historia kobiet lekarek”. W Warszawie pierwszą doktorką medycyny [...] była pani Tomaszewicz-Dobrska [...].⁷⁴

Pierwsze uczone Uniwersytetu Poznańskiego zdawały się być świadome tych przemian i problemów z nimi związanych. Świadczą o tym chociażby zasoby archiwów z licznymi dokumentami potwierdzającymi ich poczucie lingwistycznej tożsamości. Słowa, które dziś z trudem przechodzą przez gardło, takie jak: „adjunktka”, „docentka”, „doktórka”, z powodzeniem były stosowane przez kobiety pracujące na Uniwersytecie Poznańskim w okresie międzywojennym.

Nie była to jednak praktyka powszechna ze strony instytucji — akademii. W wielu dokumentach oficjalnych pojawiają się bowiem formy stosowane także i współcześnie: „pani profesor”, „pani doktor”. Swoistym kuriozum pozostaje dokument skierowany do prof. Wisławy Knapowskiej, gdzie tytułuje się ją jako „Pana Profesora”!⁷⁵

Oznacza to, że formy żeńskie profesji i funkcji akademickich w odniesieniu do kobiet pracujących naukowo „były tu przez cały czas”.

⁷⁰ A. Pajdzińska, *op. cit.*, s. 39.

⁷¹ J. Baudouin de Courtenay, *Charakterystyka psychologiczna...*, s. 223. Cyt. za: A. Pajdzińska, *op. cit.*, s. 39.

⁷² W języku polskim ukazała się tylko część tej pracy: L. Braun, *Historia rozwoju ruchu kobiecego*, Biblioteka Tygodnika Ilustrowanego, Warszawa 1904.

⁷³ Autorka ma na myśli oczywiście Józefę Joteyko.

⁷⁴ L. Braun, *op. cit.*, s. 155-156.

⁷⁵ Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Oddział w Poznaniu, Spuścizna Wisławy Knapowskiej, sygn. P-III-2.

Język odzwierciedla nasze schematy postrzegania ról, zdolności i możliwości przypisywanych mężczyznom i kobietom. Wykluczanie z języka nazw żeńskich odnoszących się do wielu ról, profesji kobiet wiąże się z realną dyskryminacją kobiet w sferze publicznej i prywatnej, która ma zarówno wymiar historyczny, jak i współczesny.⁷⁶ Język równościowy i nieseksistowski przyczynia się do łamania stereotypów i niwelowania krzywdzących uprzedzeń dotyczących ludzi i grup społecznych dyskryminowanych ze względu na płeć i tożsamość płciową, jest odzwierciedleniem faktu, że połowa świata to dziewczęta i kobiety — jest to zatem język niewykluczający, kobiety są godną szacunku połową ludzkości, a język może i powinien to odzwierciedlać. Język równościowy pozwala dziewczynkom i kobietom, podobnie jak chłopcom i mężczyznom czy osobom niebinarnym, wyrazić siebie, swoją perspektywę i doświadczenia. Język włączający wspiera akceptację i rozwój tożsamości płciowej, opisuje i docenia rzeczywistą różnorodność — ponieważ dziewczęta i kobiety, są bardzo różne, pełnią różne życiowe role i funkcje, pracują w różnych zawodach i zajmują różne stanowiska⁷⁷.

Odzyskiwanie języka jest elementem dążenia równości i emancypacji, a historia kobiet otwiera drzwi do uznania społecznego i historii innych mniejszości.

Zakończenie

Jak pokazują teksty zawarte w niniejszym tomie „Sensus Historiae”, tematyka równościowa, zwłaszcza w edukacji (na każdym poziomie) jest problemem uniwersalnym: występuje wszędzie niezależnie od kultury, religii czy państwa. Powszechną wręcz praktyką są równościowe i antydyskryminacyjne deklaracje, a nawet stanowione prawo, praktyka natomiast pozostaje nieczuła i bezwzględna wobec inności. Stąd postulowana w tekstach potrzeba publicznej dyskusji o równości i szacunku oraz zmianach w organizacji systemów szkolnictwa, zaczynając od zmian w podstawach programowych, a kończąc na szkoleniach nauczycieli i nauczycielek w dziedzinie równości i wiedzy o prawach człowieka. Ważne jest także ustanowienie mechanizmów monitorowania wszelkich inicjatyw związanych z promowaniem równości i inkluzywności.

Edukacja równościowa i antydyskryminacyjna jawi się jako ważny obszar ludzkiej świadomej aktywności służącej rozwojowi ludzi i społeczności oraz dobru wspólnemu. Rozwijanie krytycznej świadomości dotyczącej różnorod-

⁷⁶ I. Chmura-Rutkowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Nierówność płci w języku*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Urząd m.st. Warszawy Biuro Edukacji, Warszawa 2022, s. 26.

⁷⁷ I. Chmura-Rutkowska, J. Szpyra-Kozłowska, *op. cit.* s. 36-37.

ności świata ludzi oraz mechanizmów (nie)równości ma podstawowe znaczenie dla edukacji, której celem jest (za Z. Kwiecińskim) wspieranie rozwoju jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiąganiu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności — na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich sferach życia społecznego.

Najważniejsze dla demokracji idee równości i sprawiedliwości nie zostały wciąż włączone w praktykę wielu obszarów życia społecznego, edukacja formalna i kształcenie ogólne nie jest wyjątkiem.

Wobec braku spójnej narracji prorównościowej i antydyskryminacyjnej w polskich instytucjach edukacyjnych, upolitycznionego dyskursu publicznego, niezrozumienia sensu idei równości oraz sterowanych przez różne agendy polityczne szkodliwych panik moralnych wokół idei równości — potrzebujemy dobrych uzasadnień i światłych, otwartych na różnorodność pedagożek i pedagogów. Zbigniew Kwieciński, definiując inkluzję społeczną, jako przeciwieństwo „[. . .] wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”⁷⁸ wskazuje jasno na odpowiedzialność systemu i osób go tworzących.

Nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do zapewniania wszystkim, każdej osobie — niezależnie od jej odrębności — kluczowych kompetencji dostępu do kultury symbolicznej, niezbędnych do tworzenia autonomicznej drogi do pomyślnego życia, zapewniającego każdemu szacunek dla siebie samego, pomyślne relacje społeczne i partycypację w decyzjach politycznych.⁷⁹

Zmiana toczy się w wielu miejscach społecznego świata równocześnie. Każda osoba ma w tej kwestii coś do przemyślenia i zrobienia, jednak współczesne pedagożki i pedagodzy biorą szczególną odpowiedzialność za moderowanie tego procesu⁸⁰.

Wiemy, co robić. Cytowana już wcześniej Marta Nusbaum formułuje rekomendacje i postulaty dotyczące sposobu kształtowania sprawczych i aktywnych obywateli i obywaterek prężnych demokracji. Wiele z tych postulatów jest spójnych z tym, jak rozumiana i praktykowana jest obecnie edukacja

⁷⁸ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów — w stronę pedagogiki pozytywnej*, Kultura i Edukacja 2014, nr 2 (102), s. 174.

⁷⁹ Z. Kwieciński, *op. cit.*, s. 177.

⁸⁰ Za: I. Chmura-Rutkowska, Niepublikowana recenzja wydawnicza wieloautorskiej monografii naukowej pod red. G. Piekarskiego, *Dyskursy (o) edukacji równościowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2024.

równościowa i antydyskryminacyjna. Zdaniem Nussbaum szkoły i uczelnie powinny⁸¹:

- rozwijać zdolności osób uczących się do postrzegania świata z punktu widzenia innych ludzi, szczególnie tych, którzy są gorzej traktowani, stygmatyzowani, wykluczani, dyskryminowani;
- wspierać rozwój postawy rozumiejącej ludzkie słabości, brak niektórych zdolności;
- kształtować zdolność i gotowość do troski o innych — zarówno bliższych, jak i obcych;
- podważać uprzedzenia i dyskryminację wobec mniejszości i osób uznawanych za „gorszych”;
- dostarczać wiedzę o grupach mniejszościowych, aby niwelować stereotypowe przekonania, mity i zabobony;
- traktować dziecko jako odpowiedzialną aktywną jednostkę, szanować autonomię;
- wspierać kompetencję krytycznego myślenia oraz gotowość, odwagę i umiejętność wyrażania sprzeciwu wobec dominujących przekonań i opresji.

W badaniu Rzecznika Praw Obywatelskich „Świadomość prawna w kontekście równego traktowania” przeprowadzonym w 2020 r. 90% nauczycielek i nauczycieli i 81% uczniów i uczennic wyraziło przekonanie, że w polskich szkołach powinna być prowadzona edukacja antydyskryminacyjna.⁸² Na kurs „Co Wy o nich wiecie” realizowany przez Fundację Muzeum Historii Kobiet w 2024 r. w ciągu jednego dnia zgłosiło się niemal pół tysiąca osób — jest nadzieja.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT: The Authors declare that there was no conflict of interest in this study.

AUTHOR'S CONTRIBUTION: The Authors are solely responsible for the conceptualization and preparation of the article.

⁸¹ M. C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Biblioteka Kultury liberalnej, Warszawa 2016, s. 63-64.

⁸² Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2021, nr 3.

Literatura:

- Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Oddział w Poznaniu, Spuścizna Wisławy Knapowskiej, sygn. P-III-2.
- Baudouin de Courtenay J., *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego*, 1915 [w:] *idem, O języku polskim, Wybór prac*, pod red. J. Basary i M. Szymczaka, Warszawa 1984.
- Biuro Edukacji, Warszawa 2022, www.edukacja.um.warszawa.pl/-/nie-rownosc-plci-w-jezyku
- Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2021, nr 3.
- Braun L., *Historia rozwoju ruchu kobiecego*, Biblioteka Tygodnika Ilustrowanego, Warszawa 1904.
- Buchowska N., Sękowska-Kozłowska K., *Eliminacja stereotypów związanych z płcią w dziedzinie edukacji — analiza prawno-międzynarodowych zobowiązań Polski*, „Acta Iuris Stetinensis” 2015, nr 12.
- Cerna L., Mezzanotte C. I in., *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, “OECD Education Working Paper” 2020, nr 260.
- Chabros E., Klarman A., *Wstęp*, [w:] *Historia kobiet czy historie kobiet?*, pod red. E. Chabros, A. Klarman, Instytut Pamięci Narodowej, Wrocław — Warszawa 2019.
- Chmura — Rutkowska I., *Być dziewczyną — być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Chmura-Rutkowska I., Buchnat i in., *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*, „Resocjalizacja Polska”, 2022, nr 24.
- Chmura-Rutkowska I., *Dlaczego edukacja antydyskryminacyjna jest ważna*, [w:] Chmura-Rutkowska I., Kowalska-Andrzejewska J., *Akademia równości i różnorodności*, Fundacja Rozwoju Motylarnia Poznań 2020, www.motylarnia.org/index.php/2020/12/31/akademia-rownosci-i-roznorodnosci-cze-sc-i-cykl-szkolen-dla-kadry-edukacji-formalnej-i-pozzaformalnej/
- Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1-3*, pod red. I. Chmura-Rutkowskiej, M. Dudy, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, www.feminoteka.pl/raport-gender-w-podrecznikach-tom-1-3-publicacja-do-pobrania/
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., *Praktyki pamięci i strategię upamiętniania pierwszych naukowczyń Uniwersytetu w Poznaniu*, [w:] *Historię swą piszcie same. Polityka, historiografia i muzealne narracje z perspektywy kobiet*, pod red. I. Dadej, A. Kaczmarskiej, D. Kałwy i A. Nowakowskiej-Wierzchoś, Instytut Historii PAN i Muzeum J. Piłsudskiego w Sulejówku, Warszawa 2023.

- Chmura-Rutkowska I., Głowacka - Sobiech E., *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet. Raport z badań*, Muzeum Historii Kobiet, Poznań 2024; www.historiakobiet.org/badania/
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyska I., *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015.
- Chmura-Rutkowska I., *Programy, codzienność, lekcje i kultura szkoły — gdzie jest miejsce na historię*, [w:] *Herstoria stosowana. Podręcznika dla edukatorek i edukatorów*, pod red. A. Kowalczyk, K. Dworaczyk, Fundacja Muzeum Historii Kobiet, Poznań 2024.
- Chmura-Rutkowska I., Szpyra-Kozłowska J., *Nierówność płci w języku*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Urząd m.st. Warszawy
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 200.
- Duda M., *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Dyskryminacja i równe traktowanie — najważniejsze pojęcia i definicje*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015, www.ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Broszura_Definicje-dysk_www.pdf
- Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015;
- Dzieci się liczą 2022 Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, pod red. M. Sajkowskiej, R. Szredzińskiej, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022.
- Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, pod redakcją M. Chusteckiej, E. Kielak i M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. Branki M., Cieslikowskiej D. Warszawa-Kraków 2023.
- Edukacja równościowa. Tworzenie przestrzeni i warunków dla Innego*. pod red. M. Obryckiej, G. Piekarskiego, M. A. Sałapaty, Impuls, Kraków 2020.
- Eisner E.W., *The Educational Imagination*, New York 1979.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*, [w:] *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

- Gordon D., *Hidden curriculum*, [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, ed. L.J. Saha, Oxford 1997.
- Grzemny D., *Wszyscy Ludzie Rodzą się Wolni i Równi. Pakiet materiałów edukacji praw człowieka*, Stowarzyszenie Amnesty International Warszawa 2017.
- Kałwa D., *Spotkania, czyli kto (na)pisze historię kobiet?*, [w:] *Historię swą piszcie same. Polityka, historiografia i muzealne narracje z perspektywy kobiet*, pod red. I. Dadej, A. Kaczmarek, D. Kałwy i A. Nowakowskiej-Wierzchoś, Instytut Historii PAN i Muzeum J. Piłsudskiego w Sulejówku, Warszawa 2023.
- Kałwa D., *W stronę historii gender*, „Rocznik Antropologii Historii”, 2014, rok IV, nr 2(7).
- Kędziora K., Mazurczak A., Śmiszek K., *Unijny zakaz dyskryminacji a prawo polskie. Analiza funkcjonowania przepisów antydyskryminacyjnych w praktyce polskich sądów*, Komisja Europejska Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2018.
- Kozakoszczak A., *Czy równe traktowanie w szkole jest możliwe?*, [w:] *Czy równe traktowanie w szkole jest możliwe? Zbiór materiałów dla kadry szkół*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2016.
- Krasuska K., *Jaki gender jest, każdy widzi: podstawowe terminy*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Krawczyk St., *Gender niszczył nasz język już w XVI wieku*, „Kontakt” 2019, nr 253.
- Krysiak P., *Feminatywa w polskiej tradycji leksykograficznej*, „Rozprawy Komisji Językowej”, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2016, XLII.
- Kuczalska-Reinschmit P., *E pur si muove... Publicystyka społeczna z lat 1881–1918*, wybór i wstęp A. Zawiszewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.
- Kuźma I.B., Pietrzak E.B., *Kobieta- przestrzeń konfliktów, pole walk. Szkice z antropologii politycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Kwieciński Z., *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, pod red. A. Gromkowskiej-Melosik, M.J. Szymańskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów — w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2 (102).
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Lowenthal D., *The Past is a Foreign Country. Revisited*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Łaziński M., *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Malicka-Pędzik K., *Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji,
- Małocha-Krupa A., *Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2018.
- Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, pod red. K. Błasińskiej, S. Pasikowskiego, G. Piekarskiego, J. Ratkowskiej-Pasikowskiej, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdańsk 2015.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Biblioteka Kultury liberalnej, Warszawa 2016.
- Obidniak-Marciniak W., *Równe szanse w edukacji?*, [w:] *Czytanki o edukacji — dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.
- OECD, *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris 2023.
- Pajdzińska A., *Baudouin de Courtenay — prekursor nie tylko strukturalizmu*, „LingVaria” 2020/2 (30).
- Podsiadło—Dacewicz I., Kulikowska A., i in, *Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka. Jak przeciwdziałać wykluczeniu i przemocy w szkole?*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz Urząd M.St. Warszawy, Biuro Edukacji, Warszawa 2019.
- Rudnicki P., *Odzyskać edukację — pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2018, t. 21.
- Scott J. W., *Gender: A useful category of historical analysis*, „The American Historical Review”, 1986, no. 5.
- Segregacja, integracja, inkluzja*, pod red. Krochmal-Bach B., Czyż A., Skoczek A., Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Skórzyńska I., Głowacka-Sobiech E., Chmura-Rutkowska I., Kowalczyk A., Janowski-Maik A., *Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej*, „Wiadomości Historyczne” 2024/1.
- Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, pod red. A. Małochy-Krupy, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, pod red. M. Fedorowicza, M., Sitek, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011;
- Szkoła równości. Dziennik praktyk. Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej*, pod red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.
- Środa M., *Obcy, inny, wykluczony, Słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2020.
- Therborn G., *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2015.

- Therborn G., *Stratification Requiescat in Pace. Paradigm Shift: From "Stratification" and Mobility to Inequality*; www.researchgate.net/publication/268114662_Gran_Therborn_The_Killing_Fields_of_Inequality
- UNESCO, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris 2018.
- Walewska C., *Kobieta polska w nauce*, Skład w Głównej Księgarni Wojskowej, Warszawa 1922.
- Walka z antysemityzmem i antycyganizmem w Polsce: monitoring, interwencja, edukacja*, praca zbiorowa pod kierunkiem S. Kaprańskiego, Stowarzyszenie Romów w Polsce, b.m i r. w., Warszawa 2022.
- Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Winiewski M. i in., *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2017.
- www.podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia [6.12.2024]
- www.podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Historia [6.12.2024]
- Zawiszewska A., *Działalność feministek skupionych wokół Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit w procesie tworzenia społeczeństwa obywatelskiego przed Wielką Wojną*, „Teksty Drugie” 2018/3.

Authors:

IWONA CHMURA-RUTKOWSKA — pedagożka, socjolożka, edukatorka antydyskryminacyjna, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Członkini Zespołu Pedagogiki Młodzieży oraz Sekcji Pedagogiki Krytycznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM, Zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą” UAM, Zespołu ds. Audytu i Monitoringu Równości oraz Różnorodności UAM oraz World Center for Women's Studies. Opiekunka Koła Naukowego Edukacji Równościowej „Emancypacja” UAM.

Współpracowniczka instytucji państwowych, samorządowych oraz organizacji pozarządowych działających na rzecz równego traktowania. Ekspertka w Zespole ds. Polityki Równości i Różnorodności Miasta Poznania, w Radzie do spraw Kobiet na Rynku Pracy Ministerstwa Rodziny Pracy i Polityki Społecznej oraz Radzie ds. Kobiet w Nauce i Szkolnictwie Wyższym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Współzałożycielka i fundatorka

Fundacji Muzeum Historii Kobiet, członkini Akademickiej Sieci Bezpieczeństwa i Równości oraz przewodnicząca rady Fundacji Ja, Nauczyciel'ka.

Autorka i współautorka publikacji naukowych, m.in.: *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (razem z I. Skórzyńską i E. Głowacką-Sobiech, 2015); *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy* (2016), *Być dziewczyną — być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w narracjach młodzieży* (2019); *Raport z monitoringu warunków pracy i równego traktowania w UAM* (2022); *Młode wartości. Jakiego świata chce pokolenie Z reprezentujące obszar ICT i STEM?* (2022), a także popularnonaukowych artykułów, materiałów edukacyjnych, szkoleniowych i warsztatów dla dzieci, młodzieży i dorosłych z zakresu edukacji równościowej.

EDYTA GŁOWACKA SOBIECH — historyczka, romanistka i pedagożka, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą” UAM, World Center for Women's Studies, Rady Naukowej „Harcerstwa. Rocznika Naukowego Muzeum Harcerstwa”. Członkini zespołu ds. równego traktowania WSE UAM oraz zespołu ds. Audytu i Monitoringu Równości oraz Różnorodności UAM. Najważniejsze prace: *Twórcy polskiego skautingu — Olga i Andrzej Małkowscy* (2003); *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990* (2013); „*Niegodne historii?*” *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (razem z I. Chmurą-Rutkowską, I. Skórzyńską, 2015). Współzałożycielka i fundatorka Fundacji Muzeum Historii Kobiet.