

Murawa nie wyrośnie sama

Organizacje pozarządowe a szkoła

RAPORT



Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011



Projekt współfinansowany jest ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Murawa nie wyrośnie sama. Organizacje pozarządowe a szkoła

Opracowanie: Anna Dzierzgowska

Współpraca: Anna Cieplak, Anna Dąbrowska, Anna Kuczak, Andrzej Pery,
Joanna Piotrowska, Marzanna Pogorzelska, Katarzyna Winiarska

Korekta: Sebastian Matuszewski

Opracowanie graficzne: Palebek

Niniejszy raport jest jednym z trzech raportów opracowanych w ramach projektu Społeczny Monitor Edukacji, współfinansowanego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, priorytet V: „Dobre rządzenie”, poddziałanie 5.4.2. „Rozwój dialogu obywatelskiego”.

Pozostałe dwa raporty dotyczą systemu egzaminów zewnętrznych (raport „Egzaminy zewnętrzne – jak o nich rozmawiać?”) oraz obniżenia wieku obowiązku szkolnego (raport „Pięciolatki do przedszkola, sześciolatki do szkół. Czy jesteśmy przygotowani do zmiany?”).

Nasze teksty publikowane są na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Bez utworów zależnych. Oznacza to, że można je swobodnie wykorzystywać, również do celów komercyjnych, pod warunkiem niewprowadzania żadnych zmian oraz umieszczenia informacji o autorze, miejscu pochodzenia („Monitor Edukacji, www.monitor.edu.pl”) oraz licencji.

Wydawca: Stowarzyszenie Edukatorów
www.sted.org.pl



Spis treści

Wstęp (Anna Dzierzgowska).....	4
Organizacje pozarządowe i wolontariat w szkole (Andrzej Pery).....	9
<i>Oikoumene</i> . Program edukacji międzykulturowej Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach (Katarzyna Winiarska).....	13
Spadochroniarze. Z doświadczeń średniej wielkości organizacji w średniej wielkości mieście (Anna Dąbrowska).....	16
Dziewczyny muszą być odważne (Joanna Piotrowska).....	21
Otwórz szkołę (Anna Cieplak).....	25
Współpraca Amnesty International Polska ze szkołami (Anna Kuczak).....	29
Wielokulturowość, prawa człowieka, <i>gender mainstreaming</i> w praktyce działania szkół (Marzanna Pogorzelska).....	33
Rekomendacje (Anna Dzierzgowska).....	38
Bibliografia	41
Spółeczny Monitor Edukacji – informacja o projekcie (Anna Dzierzgowska).....	46



Wstęp

Anna Dzierżowska

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26: Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.

Od początku swojego istnienia (początkiem tym, przypomnijmy, był protest przeciwko mianowaniu ministrem edukacji lidera partii skrajnie prawicowej) Monitor zajmuje się zagadnieniami związanymi z równością. Zapewnienie równości w dostępie do edukacji i kultury uważamy za jedno z najważniejszych zadań systemu oświaty. Co za tym idzie, upominamy się o taką politykę oświatową, kształcenie nauczycieli i nauczycielek, programy nauczania i sposób organizowania pracy szkół, które przyczynią się do eliminowania dyskryminacji i uprzedzeń oraz umożliwią przerwanie reprodukcji nierówności.

W latach 2010-11, czyli w okresie, w którym działalność Monitora wspierana była z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, jeden z trzech tematów, których dotyczył prowadzony przez nas monitoring, został sformułowany następująco: wielokulturowość, tolerancja, *gender mainstreaming* w programach szkolnych, w projektach opracowywanych przez władze, w praktyce działania szkół. Niniejsza publikacja stanowi komentarz do tego właśnie tematu.

Jest to komentarz specyficzny: trzon raportu „Murawa sama nie wyrośnie” stanowi zbiór tekstów napisanych przez praktyczki, opisujące doświadczenia własne i własnych organizacji (lub organizacji z którymi współpracują), dotyczące pracy w szkołach, ze szkołami, a niekiedy także obok szkół. Ten zbiór uzupełnia (poza niniejszym wprowadzeniem) krótki komentarz prawny, rekomendacje oraz bibliografia. Wypada zatem na wstępie wytłumaczyć powody przyjęcia takiej, a nie innej formuły.

Przegląd dostępnego materiału, a także dane pochodzące z prowadzonego przez nas monitoringu, pozwoliły mi na sformułowanie dwóch roboczych tez, stanowiących punkt wyjścia pracy nad niniejszą publikacją. Otóż, po pierwsze, edukacja wielokulturowa, międzykulturowa i antydyskryminacyjna pozostaje w znacznej mierze domeną organizacji pozarządowych. Po drugie zaś, mimo licznych – i często bardzo



udanych – działań i projektów edukacyjnych, trudno powiedzieć, aby wychowanie do różnorodności i równości było silną stroną polskiego systemu edukacji¹⁾.

Przygotowując raport, stanęłam także wobec specyficznego wyzwania, mianowicie: nadmiaru dostępnego materiału. Trudno policzyć projekty i publikacje, w tym także raporty, poświęcone szeroko rozumianej edukacji wielo- lub międzykulturowej²⁾, edukacji antydyskryminacyjnej³⁾ i edukacji na rzecz równości płci. Starałam się zatem wypracować taką formułę, która nie byłaby prostym powielaniem lub komentowaniem informacji zebranych już przez innych i inne autorów i autorki, a na dodatek – dość łatwo dostępnych.

I tak narodził się pomysł, aby niniejszy raport skupiał się na kwestii współpracy między szkołami a organizacjami pozarządowymi. I aby zaprosić do współpracy osoby, które w różnych formach taką współpracą się zajmują. Każdy z zebranych tu tekstów powstał na bazie w konkretnych, praktycznych doświadczeń autorek. Każdy z nich można zatem potraktować i analizować jako opis przypadku. Autorki wyjaśniają, dlaczego wybierają takie, a nie inne zagadnienia, takie, a nie inne metody pracy, a także wskazują ograniczenia, z jakimi muszą się zmagać. Ograniczenia te zaś nierzadko wynikają z określonego charakteru szkoły, ze sposobu jej funkcjonowania. Pisząc o swoich doświadczeniach w pracy z dziećmi i młodzieżą, autorki – niekiedy wprost, niekiedy pośrednio – piszą o szkole. Każdy z zamieszczonych tu tekstów rzuca nieco światła na system edukacji, nawyki pokoi nauczycielskich, na to, co formułując cele naszego monitoringu określiliśmy, przypomnę, jako „wielokulturowość, tolerancję i *gender mainstreaming* w programach szkolnych [...] i praktyce działania szkół”.

„Murawa” w tytule raportu to, oczywiście, aluzja do „murawy społecznej”, metafory używanej często w Polsce dla opisanego, czym powinno być tak zwane społeczeństwo obywatelskie. Jak pisze Piotr Skrzypczak na stronach Stowarzyszenia Homo Faber: „Teoria murawy społecznej jest podstawowym pojęciem, używanym podczas opisywania społeczeństwa obywatelskiego. Otóż każde społeczeństwo, podobnie jak murawa, składa się z pojedynczych istot (ludzi, źdźbeł). Kiedy są

1) Trzy przykłady dla zilustrowania tej tezy: w niektórych szkołach dzieli się dzieci podczas posiłków w zależności od tego, kto im je opłaca – rodzice czy opieka społeczna („NIK o szkolnych obiadach”, czerwiec 2010); co jakiś czas prasę obiegają informacje o wypychaniu dzieci romskich do szkół specjalnych („Szkoła nie chce Romów”, lipiec 2011); w 2010 roku we Wrocławiu w ramach akcji Burza Pomysłów co piąta osoba uznała, że najlepszym rozwiązaniem problemu żebractwa byłoby wyeliminowanie osób żebrzących (deportacje, wysiedlenia, ale też np. „ograniczenie przyrostu naturalnego”; „Co licealiści chcieliby zrobić z żebrakami”, luty 2010). Przywołane tu teksty dostępne są na www.monitor.edu.pl.

2) W kwestii definicji i znaczeń pojęć „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa” patrz: „Edukacja międzykulturowa”, wydawnictwo CODN, Warszawa 2004 (publikacja dostępna w wersji elektronicznej na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji).

3) Obszerny raport, pod znamienym tytułem „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce” przygotowuje obecnie Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.



samotne, działają w pojedynkę, bardzo trudno im przetrwać jakikolwiek napór, zagrożenie. Co by się stało, gdyby boisko piłkarskie składało się z pojedynczych źdźbeł trawy? Po każdym meczu trzeba by siać murawę na nowo. Przecież piłkarze dokładnie zdeptaliby słabiutkie organizmy. Ale, jak wiemy, tak się nie dzieje. Dlaczego? Istota tkwi pod ziemią. Ukryte tam korzonki splatają się nawzajem, tworząc nierozzerwalną sieć powiązań, dzięki czemu możemy podnieść duży kawał murawy, a żadne ze źdźbeł nie odpadnie. Podobnie jest ze społeczeństwem. Jeśli ludzi łączą różnego rodzaju kontakty, zależności, działania... – bardzo trudno ich zniszczyć. Władza – odpowiednik ciężkich butów piłkarza – nie jest w stanie uszkodzić pojedynczych osób, gdyż za nimi stoi rzesza ich kolegów, znajomych, sąsiadów, czyli powiązań najbardziej podstawowych, bo oddolnych⁴⁾.

Jak zatem należy rozumieć zdanie: „murawa nie wyrośnie sama”? Jako wyraz tak pesymizmu, jak i nadziei.

Mój pesymizm wynika z głębokiego przekonania, że w obecnym kształcie polska szkoła nie przygotowuje do współpracy i współdziałania. Przeciwnie: system szkolny opiera się raczej na rywalizacji o miejsce w tabeli (wyznaczonej przede wszystkim ocenami czy wynikami egzaminów) niż na współpracy. Sukces szkolny jest z reguły sukcesem indywidualnym („ja” dostaję ocenę celującą), często na dodatek – osiąganym w warunkach rywalizacji („moja” ocena celująca nabiera wartości zwłaszcza wówczas, gdy pozostałe osoby w klasie otrzymały niższe oceny). Za ocenami idzie hierarchia: uczniowie i uczennice często od pierwszej klasy przyzwyczajani są do tego, że są wśród nich „lepsi” i „gorsi”.

Jednocześnie polski system edukacji często pozostaje w praktyce ślepy na społeczne uwarunkowania, które wpływają na możliwość osiągnięcia szkolnego sukcesu lub porażki⁵⁾. Na stronie internetowej MEN, po wpisaniu w wyszukiwarce hasła „kapitał kulturowy”, uzyskałam zero wyników, hasło „talent” natomiast daje wyników czterdzieści. To dobra ilustracja podejścia, w którym nie dostrzega się, że za sukces szkolny nie odpowiada jedynie osobowość dziecka – czy też ów mityczny „talent”, pojęcie promowane przez MEN – ale także, w znacznym stopniu, takie czynniki, jak poziom wykształcenia rodziców, poziom zamożności, dostęp do książek, wyrobiony lub nie w domu nawyk czytania itd. Czyli, mówiąc krótko – masa czynników o charakterze społeczno-ekonomicznym⁶⁾.

4) P. Skrzypczak, „Murawa społeczna”, www.hf.org.pl.

5) Warto w tym miejscu zasygnalizować jeszcze jeden problem, który bada m.in. wspomniany raport „Wielka nieobecna”, mianowicie problem treści zawartych w programach i podręcznikach szkolnych, które nie-rzadko przyczyniają się do powielania i utrwalania stereotypów i uprzedzeń (na ten temat patrz też np. A. Dzierzgowska, J. Piotrowska, „List Feminoteki i Monitora do Minister Hall”, czerwiec 2008, www.monitor.edu.pl, oraz A. Dzierzgowska, J. Piotrowska, „Przez równościowe okulary: podstawa programowa wychowania przedszkolnego”, lipiec 2011, www.monitor.edu.pl).

6) P. Sadura, „Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole”, w: „Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej”, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, s. 238-255.



A zatem, szkoła tworzy swoje hierarchie i systemy wykluczeń, które nierzadko reprodukują zastane społeczne hierarchie i systemy wykluczeń. To zaś stawia pod znakiem zapytania możliwość prowadzenia w szkole sensownej edukacji antydyskryminacyjnej: klasyczna szkoła po prostu nie jest w takim działaniu wiarygodna⁷⁾. Jeśli mam rację, tłumaczyłoby to zarazem sukcesy, odnoszone przez organizacje pozarządowe w prowadzonych przez nie projektach, jak i przynajmniej niektóre ograniczenia, o których wspominają autorki mojego raportu. Sukces bowiem często wiąże się z faktem, że organizacje są dla uczniów i uczennic bardziej wiarygodne niż szkoła, ograniczenia – z tym, że działają na ogół dorywczo, na dodatek niejako wbrew logice instytucji, w której uczniowie i uczennice spędzają około dwunastu lat.

Skąd zatem optymizm? Przede wszystkim z przekonania, że szkoła nie musi być taka, jaka jest. Otwieranie się szkół⁸⁾, współpraca z organizacjami pozarządowymi, jest jednym (choć nie jedynym) z ważniejszych sposobów wprowadzania zmiany. Teksty, zamieszczone w niniejszym zbiorze, dobrze to, jak sądzę, pokazują.

Zależy mi równocześnie na unikaniu w myśleniu o relacji szkoła – organizacje pozarządowe różnorodnych skrajności. Jedną z takich skrajności jest lęk wielu dyrektorów i dyrektorek szkół, którzy niekiedy po prostu boją się ryzyka związanego ze współpracą z zewnętrznymi partnerami. Inną skrajnością jest złudna wiara (podzielana niestety czasem także przez działaczki i działaczy organizacji pozarządowych), że wystarczy jednorazowy „nalot” na szkołę, jeden projekt, jedno warsztaty, żeby „załatwić” jakiś szkolny problem. Jeszcze inna skrajność, której ulegamy czasem w organizacjach pozarządowych, to skłonność do myślenia, że szkoła jest, jaka jest, ale nam – siłaczkom z NGO – na pewno uda się albo ją zmienić, albo też skutecznie przeciwstawić się jej wpływowi.

Nie chcę zostać źle zrozumiana – jednorazowy nalot to i tak więcej niż nic. Niektóre organizacje pozarządowe są wystarczająco silne i dysponują narzędziami, dzięki którym realnie mogą i potrafią zmieniać szkoły, z którymi współpracują. Zarazem jednak, moim zdaniem, wobec siły bezwładnego obecnego systemu szkolnego, wobec siły jego nie-równościowego ukrytego programu – to nie wystarczy.

Szkoły mogą wiele zyskać na współpracy z organizacjami pozarządowymi i wiele się od nich nauczyć. Rzecz w tym, że aby szkoła naprawdę się zmieniła, potrzebne jest także wsparcie, a niekiedy nacisk, ze strony otoczenia, w tym ze strony władz

7) Jeśli chodzi o problem otwartości polskiej szkoły, jej wiarygodności w kwestii edukacji na rzecz równości czy zdolności do mierzenia się z wyzwaniami współczesności, nigdy dość przypominania, że mówimy o szkole, w której normą jest to, że zajęcia z religii się odbywają, brakuje natomiast np. rzetelnej edukacji seksualnej. Na ten temat patrz: A. Dzierzgowska, „Czy polska szkoła jest szkołą świecką?”, w: „Kościół, państwo i polityka płci”, Heinrich Böll Stiftung, Warszawa 2010 (www.boell.pl).

8) A. Dzierzgowska, P. Laskowski, „Szkoła otwarta”, w: „Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce”, wyd. Raabe, wrzesień 2006.



oświatowych i samorządowych. Powtórzę zdanie, które zamieściłam na początku tego tekstu: potrzebna jest taka polityka oświatowa, kształcenie nauczycieli i nauczycielek, programy nauczania, system oceniania i sposób organizowania pracy szkół, które przyczynią się do eliminowania dyskryminacji, uprzedzeń, pozwolą przerwać reprodukcję nierówności. W szkole, której ukryty program uczy, że społeczeństwo jest hierarchicznie zorganizowanym polem walki, na którym wygrywają jednostki najlepiej przystosowane, przekaz organizacji pozarządowych i współpracujących z nimi nauczycieli i nauczycielek jest zarazem niezbędny i mało skuteczny. Dopiero kiedy zmodyfikujemy kryteria sukcesu szkolnego i nauczymy się tworzyć szkoły-wspólnoty, otwarcie szkoły na organizacje i projekty społeczne nabierze pełnego sensu. Murawa społeczna nie wyrośnie sama – a system szkolny może zapobiegać lub sprzyjać jej wzrastaniu.



Organizacje pozarządowe i wolontariat w szkole

Andrzej Pery

Organizacje pozarządowe są w edukacji cennym partnerem i znakomicie mogą uzupełniać ofertę edukacyjną i wychowawczą szkół. Żeby uświadomić sobie, jak są ważne, wystarczy wymienić kilka najważniejszych rodzajów organizacji współpracujących ze szkołami. Mogą to być:

- organizacje harcerskie;
- organizacje prowadzące szkoły;
- organizacje rodziców;
- organizacje ekologiczne, demokratyczne, obywatelskie, historyczne, prawne itp.;
- organizacje doskonalące nauczycieli.

Współpraca organizacji ze szkołami, samorządami i MEN przynosi obustronne korzyści, wzbogaca ofertę programową, a jednocześnie przyspiesza rozwój trzeciego sektora. To wszystko jest oczywiste. Mniej oczywiste są pomysły, jak tę współpracę wspierać.

Także Ministerstwo Edukacji może i powinno korzystać z pomocy organizacji pozarządowych, na przykład przy wypracowywaniu projektów działań, przy ich promowaniu, przy doskonaleniu nauczycieli. Potrzebny jest system grantów i tematy ogłaszane przez ministerstwo. No i jasne kryteria i reguły przyznawania środków.

Szkoły już dziś mają prawo włączać organizacje pozarządowe do swoich działań – pytanie, czy mają na to środki. Bo sama działalność społeczna może nie wystarczyć.

Oto przykład. Kilka stowarzyszeń może prowadzić zajęcia z edukacji seksualnej. Robią to dość młodzi ludzie, znacznie bardziej przekonujący niż nauczyciele. Zajęcia mają wysoki poziom, uczniowie bardzo je chwala. Problem polega na tym, że szkoła powinna za te zajęcia zapłacić. Tymczasem pieniędzy brakuje, a dyrektorzy boją się, czy jest to zgodne z prawem.

Zajrzyjmy zatem do ustawy o systemie oświaty. Ustawa w artykule 1 wymienia cały szereg zadań, jakie system oświaty powinien wypełniać. W artykule 2 dodaje, że „System oświaty wspierają organizacje pozarządowe, w tym organizacje harcerskie, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania”, a także, że organy prowadzące szkoły współpracują z organizacjami



w wykonywaniu zadań systemu oświaty. **Na mocy ustawy, decyzję o tym, z kim i na jakich zasadach współpracuje konkretna szkoła, podejmuje dyrektor, w porozumieniu z radą szkoły i radą rodziców.** Artykuł 39 ustawy mówi, że „Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: [...] stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki.” Artykuł 56 z kolei precyzuje, że „1. W szkole i placówce mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki. 2. Podjęcie działalności w szkole lub placówce przez stowarzyszenie lub inną organizację, o których mowa w ust. 1, wymaga uzyskania zgody dyrektora szkoły lub placówki, wyrażonej po uprzednim uzgodnieniu warunków tej działalności oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii rady szkoły lub placówki i rady rodziców.”

Warto zwrócić także do ustawy o wolontariacie: „Art. 5.1. Organy administracji publicznej prowadzą działalność w sferze zadań publicznych [...] we współpracy z organizacjami pozarządowymi [...]. Współpraca ta może odbywać się w szczególności w formach:

1) zlecenia organizacjom pozarządowym oraz podmiotom wymienionym w art. 3 ust. 3 realizacji zadań publicznych na zasadach określonych w ustawie;

2) wzajemnego informowania się o planowanych kierunkach działalności i współdziałania w celu zharmonizowania tych kierunków;

3) konsultowania z organizacjami pozarządowymi oraz podmiotami wymienionymi w art. 3 ust. 3, odpowiednio do zakresu ich działania, projektów aktów normatywnych w dziedzinach dotyczących działalności statutowej tych organizacji;

4) tworzenia wspólnych zespołów o charakterze doradczym i inicjatywnym [...]

2. Współpraca, o której mowa w ust. 1, odbywa się na zasadach: pomocniczości, suwerenności stron, partnerstwa, efektywności, uczciwej konkurencji i jawności.

3. Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego uchwała roczny program współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz z podmiotami, o których mowa w art. 3 ust. 3.

4. Zlecenie realizacji zadań publicznych, o którym mowa w ust. 1 pkt 1 - jako zadań zleconych w rozumieniu art. 69 ust. 4 pkt 1 lit. d oraz art. 71 ust. 1 ustawy o finansach publicznych - może mieć formy:

1) powierzania wykonywania zadań publicznych, wraz z udzieleniem dotacji na finansowanie ich realizacji, lub

2) wspierania takich zadań, wraz z udzieleniem dotacji na dofinansowanie ich realizacji.”

Ta sama ustawa precyzuje także, w artykule 42, zadania, jakie mogą powierzać wolontariuszom organizacje pozarządowe, organy administracji publicznej i jednostki organizacyjne, podlegające tym organom.



Wolontariusz powinien mieć kwalifikacje i spełniać wymagania odpowiednie do rodzaju i zakresu wykonywanych świadczeń, jeżeli obowiązek posiadania takich kwalifikacji i spełniania stosownych wymagań wynika z odrębnych przepisów.

Świadczenia wolontariuszy są wykonywane w zakresie, w sposób i w czasie określonych w porozumieniu z korzystającym. Porozumienie powinno zawierać postanowienie o możliwości jego rozwiązania. Na żądanie wolontariusza korzystający jest obowiązany potwierdzić na piśmie treść porozumienia, a także wydać pisemne zaświadczenie o wykonaniu świadczeń przez wolontariusza, w tym o zakresie wykonywanych świadczeń. Na prośbę wolontariusza korzystający może przedłożyć pisemną opinię o wykonaniu świadczeń przez wolontariusza. Jeżeli świadczenie wolontariusza wykonywane jest przez okres dłuższy niż 30 dni, porozumienie powinno być sporządzone na piśmie.

Zasady współpracy z wolontariuszami opisane są dokładnie na stronach Centrum Wolontariatu (www.wolontariat.org.pl), tam także znaleźć można np. wzory porozumień o współpracy z wolontariuszami, które łatwo można dostosować do potrzeb szkoły.

Wolontariat w szkole

Wolontariat jest szansą dla każdej osoby niezależnie od płci, narodowości, wyznania, przekonań politycznych, wieku i stanu zdrowia. Każda osoba ma prawo być wolontariuszem. W ten sposób wolontariusz ma szansę wykorzystania własnych umiejętności i doświadczeń, rozwinięcia zainteresowań, zdobycia doświadczeń w nowych dziedzinach, wywarcia wpływu na zmiany społeczne.

Przypomnijmy, że w art. 39 ustawy o systemie oświaty, określającym zadania dyrektora szkoły, ustawodawca zobowiązuje dyrektora między innymi do stwarzania warunków do działania w szkole wolontariuszy, stowarzyszeń i organizacji, których celem statutowym jest działalność dydaktyczna, wychowawcza czy opiekuńcza.

Wolontariat może być realizowany na różne sposoby. Po pierwsze dyrektor może zapraszać do współpracy pojedynczych wolontariuszy, spośród rodziców, absolwentów lub innych zaprzyjaźnionych ze szkołą osób. Innym ciekawym sposobem jest budowanie w szkole, wśród młodzieży i pracowników, grupy wolontariuszy.

Wolontariusze wykonują zadania szkoły

Wiem, że dyrektorzy często mają kłopoty z zapewnieniem opieki podczas wycieczek szkolnych oraz rozliczaniem kosztów opiekunów podczas wycieczki. Najlepszym rozwiązaniem w takiej sytuacji jest zatrudnienie rodzica na podstawie umowy wolontariackiej.

Umowa ta daje prawne możliwości zapewnienia opieki podczas wycieczki. Organizator wycieczki może i powinien ubezpieczyć tę osobę od odpowiedzialności cywilnej. Jest też podstawa do rozliczenia kosztów wycieczki, czyli kosztów wyżywienia, podróży i noclegu.



W szkole jest wiele możliwości wykorzystania wolontariuszy, w tym rodziców, do wykonywania zadań szkoły. Może to być prowadzenie zadań edukacyjnych, wychowawczych, wykonywanie prac porządkowych w szkole itp. Rodzice uczniów mają duże możliwości i są specjalistami w różnych dziedzinach. Warto z tego potencjału korzystać.

Aktywność szkolna

Każda szkoła powinna czynić wszystko, aby uczniowie i pracownicy zainteresowani byli tworzeniem grup wolontariackich. Działania takie zwiększą społeczne zaangażowanie młodzieży na rzecz środowiska lokalnego oraz wzmocnią tworzenie społeczeństwa obywatelskiego.

Najczęstszą formą szkolną są Kluby Wolontariusza. Kluby rozwijają wśród uczniów postawy otwartości i wrażliwości na potrzeby szkolnego i lokalnego środowiska, umożliwiają młodzieży podejmowania działań na rzecz potrzebujących pomocy oraz rozwijają pasje i zainteresowania młodzieży.

W każdym przypadku wolontariusz powinien mieć jasno określony zakres obowiązków, zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności związanej ze swoją działalnością, wiedzieć, przed kim jest odpowiedzialny za wykonanie swoich zadań i mieć regularny kontakt z tą osobą oraz mieć zapewniony udział w tworzeniu programu, w którym uczestniczy, co umożliwi mu realizację własnych potrzeb i zainteresowań.

Wolontariusz powinien być chroniony przed jakimkolwiek ryzykiem związanym z wykonywaniem powierzonych mu zadań i być objęty ubezpieczeniem od odpowiedzialności. Wolontariusze powinni mieć satysfakcję z własnej aktywności i sami powinni przestrzegać kodeksu etycznego związanego z realizowaniem powierzonych im zadań.

Promowanie stowarzyszeń czy fundacji działających w oświacie jest bardzo ważne. Ale musi być jasne, na jakich zasadach prawnych i finansowych odbywa się takie współdziałanie.

Na podstawie:

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jedn.: DzU 2004, Nr 256, poz. 2572 ze zm.); Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU 2003 Nr 96, poz. 873).



Oikoumene.

Program edukacji międzykulturowej

Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach

Katarzyna Winiarska

W dobie kryzysu społeczeństwa otwartego, jaki przechodzi Europa, kiedy możliwe staje się nieudzielenie przez nas, Europejczyków, pomocy umierającym na statku uchodźcom; w Polsce, w której silny jest dyskurs narodowy, Miłoszowe pytanie o to, czym jest rodzinna Europa, stawia nas wobec palącego problemu do rozwiązania. W jego obliczu edukacja międzykulturowa wydaje się być jednym z najważniejszych zadań, jakie stoi przed wszystkimi osobami zajmującymi się wychowywaniem i kształceniem młodzieży.

W latach 2002-2008 na Uniwersytecie Powszechnym w Teremiskach, prowadzonym przez Fundację Edukacyjną Jacka Kuronia, stworzyliśmy program edukacji międzykulturowej *Oikoumene* adresowany do młodzieży, która uczestniczyła w rocznym stacjonarnym kursie edukacyjnym. Metoda pracy, jaką wypracowaliśmy wspólnie z Pawłem Winiarskim, mogłaby – naszym zdaniem – sprawdzić się także w edukacji formalnej.

Uniwersytet mieści się w Teremiskach, na Podlasiu, w Puszczy Białowieskiej, 7 km od Białowieży, 10 km od granicy białoruskiej. Jest to teren nie tylko pogranicza polsko-białoruskiego, ale zarazem teren dawnego Wielkiego Księstwa Litewskiego, niosący w sobie wielowiekową tradycję różnorodności kulturowej i religijnej. Do dziś współistnieją tu nie tylko prawosławni i katolicy (chowani na wspólnym cmentarzu), Białorusini, Polacy i Ukraińcy, ale także baptyści, Świadkowie Jehowy, zielonoświątkowcy. Do drugiej wojny światowej żyli tu oczywiście Żydzi, po których pozostała synagoga; niedaleko mieszkają Tatarzy-muzułmanie. W wioskach mówi się „po swojemu”. W architekturze nadal widać ślady historii – układ urbanistyczny wsi ulicówki ukształtowany przez XVI wieczną reformę – pomiareń włóczną, drewniane chałupy i zabudowania, dworki, architekturę carską. Mieszkające na Uniwersytecie kolejne roczniki studentów w naturalny sposób doświadczały wciąż obecnego i żywego pogranicza kultur, religii i narodów. Powstająca w trakcie kolejnych lat metoda edukacji opierała się więc w pierwszej kolejności na bezpośrednim doświadczeniu i przeżywaniu odmienności kulturowej przez uczestników zajęć pod-



czas codziennych spotkań z mieszkańcami wsi oraz wycieczek do cerkwi, synagog, kościołów, cmentarzy na całym Podlasiu oraz spotkań z reprezentantami danych kultur. Własne doświadczenie poszerzały następnie wykłady ze specjalistami w dziedzinach judaizmu, prawosławia, katolicyzmu, społeczności romskich, historii kościołów, historii regionu, pogranicza itd. Perspektywę różnorodności poszerzały spotkania dotyczące świata – problemów krajów Afryki, Ameryki Południowej, filozofii buddyzmu, Tybetu, praw człowieka. Dopełnieniem zajęć było poznawanie dorobku kultury podczas wizyt w muzeach, teatrach, filharmonii, galeriach w Warszawie i Lublinie.

Doświadczenie różnorodności wspierały zajęcia teoretyczne z zakresu antropologii kultury, wprowadzające podstawowe pojęcia ułatwiające nazywanie i określenie własnych przeżyć i obserwacji. Ważną częścią programu były wizyty studyjne: w ośrodku „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach zajmującym się, jak mówi jego lider, Krzysztof Czyżewski, budowaniem mostów na pograniczu, i w ośrodku „Brama Grodzka Teatr NN” w Lublinie – gromadzącym dziedzictwo i przywracającym pamięć żydowskiego Lublina.

Stworzony przez Elę Rojek cykl rocznych warsztatów teatralnych, sam stanowiący wielogodzinny nowatorski program, wprowadzał dodatkowy element – znowu, jak doświadczenie odmienności, bezpośrednio angażujący emocje. Studenci uczyli się śpiewać pieśni tradycyjne zarówno związane z Podlasiem, jak i z innymi regionami i kulturami, oraz przygotowywali spektakle, które dawały możliwość wyrażenia w formie teatralnej zdobytych doświadczeń i przeżytych wrażeń. Korelowanie tematyki treści muzycznych i teatralnych z tematami poruszonymi podczas *Oikoumene* (np. realizowanie spektaklu „Opowieść o żydowskim kamieniu” według Vincenza w okresie poznawania kultury żydowskiej) pozwalało uwewnętrznić poznane treści, sprawić by *obce* *Inne* stało się *Inne swoje*. Ten sam wymiar wnosił aktywny udział studentów w wydarzeniach takich jak rocznice Powstania w Getcie Warszawskim, akcja solidarności z Tybetem, wysyłanie listów do Aleksandra Łukaszenki w sprawie uwolnienia represjonowanych czy organizowany samodzielnie przez studentów w Teremiskach, Hajnówce i Białowieży festiwal filmowy „Watch Docs – prawa człowieka w filmie” Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka.

Idea programu opiera się na wprowadzaniu kolejnych Inności jako ciekawych tematów do poznania, a nie jako tematów problemowych lub jako zadania zwalczania stereotypów i uprzedzeń. Nie znaczy to jednak, że jest edukacją „miękką”, która unika poruszania tematów trudnych i tym samym, będąc niepełną, staje się fałszywą. Stosowana przez nas metoda pokazała, że w chwili, kiedy Inność zostaje poznana i uwewnętrzniona (dzięki przeżywaniu, a nie dyskusji, emocjom, a nie słowom) – znikają uprzedzenia. Przełamywanie stereotypów, zmiana postaw jest wynikiem osobistego doświadczenia, a nie roztrząsania problemów i przekonywania. Na taki grunt oswojonego Innego można zacząć wprowadzać tematy trudne – Holocaustu (w tym pogromu w Jedwabnem), konfliktu bałkańskiego. Ważne jest również nieizolowanie poszczególnych religii czy grup narodowych, zwłaszcza jeśli mamy za cel pozbycie się uprzedzeń wobec Żydów lub mniejszości, na terenie



których toczy się program. Pokazanie „zagrożającego” Innego wśród wielu grup Innych ułatwia proces przełamywania stereotypów.

Dziewięciomiesięczny program podsumowywała jedenastodniowa wyprawa rowerowa przez północno-wschodnią Polskę z Teremisek do Sejna i Wilna. W czasie jej trwania wygłaszane były, przygotowane wcześniej przez uczestników, referaty dotyczące odwiedzanych świątyń, cmentarzy, wsi oraz obszarów cennych przyrodniczo. Odbywały się też spotkania z ważnymi dla mijanego regionu postaciami. Wyprawa kończyła się wizytą studyjną we wspomnianym ośrodku „Pogranicze” w Sejnach.

Cykl obejmował w zależności od roku około 130 godzin zajęć i 27 dni wycieczek i wizyt studyjnych (oraz dodatkowo 300 godzin warsztatów teatralnych). Dla wszystkich studentów był to jeden z najważniejszych całorocznych cykli zajęć, który dał im możliwość doświadczenia i zdobycia wiedzy o często nieznanym sobie zupełnie kulturach i religiach, pozwolił dostrzec, że są częścią ogromnego, zróżnicowanego świata, w którym istnieją problemy większe niż problemy ich samych. Przełamywał stereotypy i uprzedzenia, a pozwalając zafascynować się innością, wpływał na zmianę postaw w kierunku otwartości oraz aktywności wynikającej z poczucia odpowiedzialności za los mniejszości. Równoległe program generował u wielu uczestników impuls do poszukiwania własnych korzeni i proces budowania swojej tożsamości, w której świadomie podejmowane są decyzje dotyczące wyboru wartości. Mamy pewność, że po udziale w programie edukacji międzykulturowej *Oikoumene* nasi absolwenci stają się otwarci na inność – a i mamy nadzieję, że wyzwala on w nich poczucie odpowiedzialności, które każe temu pokoleniu ratować okręt z tonącymi Innymi.

Jeśli mamy budować naprawdę rodzinną Europę, musimy temat międzykulturowości i wielokulturowości uczynić nie festiwalowym „eventem”, ale jednym z najważniejszych zadań społecznych.



Spadochroniarze. Z doświadczeń średniej wielkości organizacji w średniej wielkości mieście

Anna Dąbrowska

Pakujemy się w ciemnościach. Aby dojechać do szkoły, potrzebujemy dwóch godzin. O 7:10 większość z czterdzieściorga dzieci już czeka (mimo zimna, siąpiącego deszczu albo nagłego opadu śniegu i przymrozku). Za chwilę rozegra się bitwa o miejsca w autokarze (w cenie te na końcu), poznamy się i spiszymy kontrakt. Pod szkołę wrócimy po ponad dwunastu godzinach. Ale jeszcze stoimy i czekamy na wszystkich. Dziś wyruszą w podróż po śladach, wzdłuż wspomnień, w podróż, która z innej perspektywy każe im spojrzeć nie tylko na historię, ale na miejsce, w którym mieszkają. Będą mieli okazję zadać pytania o Żydów, Romów, Ukraińców... To spowoduje kolejne – o wojnę, gejów, muzułmanów. Nie będziemy im tylko opowiadać. Właściwie wskażemy im miejsce, damy narzędzia, a oni sami dowiedzą się reszty.

W tej podróży za towarzyszy będą mieli kilka animatorek i troje nauczycieli/nauczycielek.

Nieprzepracowane historie (czyli co?)

Sięganie po tak ważny obecnie temat, jakim jest edukacja wielokulturowa/międzykulturowa, wyzwala sporo pytań: jak, jakimi metodami, dla kogo i po co? I, co ważne, kto ma to robić? Jako przedstawicielka organizacji pozarządowej zajmującej się prawami człowieka, współpracująca niejednokrotnie ze szkołami, sama sobie te pytania zadaję. To, co poniżej, to jedynie próba odpowiedzi.

Zanim jednak przejdę do kwestii, kto ma edukować (co rodzi kolejne pytania: organizacje pozarządowe czy szkoła? Czy może wspólnie? A jeśli tak, to na jakich zasadach? I kto te zasady ustala?), kilka słów o samym przedmiocie.

Z mojego (naszego jako stowarzyszenia) punktu widzenia edukacja wielokulturowa odbywa się w dwóch planach: dawnym i współczesnym; w obu grają te same postaci, kontekst jednak się zmienia. Moim (naszym) miejscem, które wybrałam do życia i pracy jest Lublin i Lubelszczyzna – miejsce, gdzie przez wieki mieszkali ludzie różnych narodowości, wyznań, języków. Stanowili niejednorodną społeczność, jednak, mimo często istotnych różnic, potrafiącą wspólnie tworzyć miasta,



wsie i miasteczka. II Wojna Światowa wraz z Zagładą Żydów zakończyła ten okres. Lata powojenne dokonały dalszych zniszczeń. Wywózki, przesiedlenia, Akcja „Wisła” sprawiły, że Polska stała się krajem niemalże monokulturowym. Przez kilkadziesiąt lat mówienie o historii Polski jako historii państwa złożonego, zróżnicowanego, było sprowadzone jedynie do opisów folklorystycznych, często pełnych uproszczeń i stereotypów.

Sięganie do przeszłości, do trudnej historii, często kwitowane jest stwierdzeniem, że o tym nie warto, bo – jak by nie było – żyjemy tu i teraz. I to tu i teraz brak nam narzędzi do radzenia sobie ze światem wielu religii, wielu kultur, wielu narodowości, wielu języków, wreszcie wielu spojrzeń, sądów, opinii, systemów wartości. Z mojego punktu widzenia nie sposób mówić o współczesnych wyzwaniach wielokulturowych społeczeństw (którym i Polska powoli się staje), nie mając przepracowanego tematu wielokulturowej historii miasta, regionu, kraju. Jeśli w pogardzie ma się Żydów, jak uczyć o poszanowaniu Czeczenów, Romów, Rosjan, Niemców? Jak nawiązać dialog w sytuacji, kiedy jedyne, co mamy pod ręką, to krzywdzące stereotypy odziedziczone po dziadkach? Towarzyszą im uprzedzenia, które z ogromną łatwością stosujemy do każdego „innego”.

Rozwiązaniem może być spotkanie – w dwóch wymiarach czasowych. Niezwykle ważne wydaje się pokazanie wielkich procesów historycznych w mikroskali – regionu, czy wręcz miasteczka. Wskazanie palcem: to wydarzyło się tutaj, u ciebie na podwórku. Kim jest osoba wskazująca palcem? Czasem to jestem ja, częściej nauczyciel/ka ze szkoły.

Uczyć o wielokulturowości można na dziesiątki sposobów. Można uczyć wiedzy, umiejętności, albo postaw. Te ostatnie są najbardziej odporne na zmianę i wszyscy mamy świadomość, że trzeba na nie lat, a nie czterdziestopięciminutowych zajęć. Wiemy też, że szkoła w ogólności nie zawsze radzi sobie z podążaniem za wciąż zmieniającą się rzeczywistością. Powodem nie jest opór samych nauczycieli/lek czy przeładowany i tak program, ale często niewiedza, jak temu podołać. Z pomocą przychodzą organizacje pozarządowe ze swoimi programami i projektami, ale też niejednokrotnie z bardzo krytyczną oceną systemu szkolnego. W tym miejscu pojawiają się kolejne pytania: czy organizacje pozarządowe mają wyręczać szkołę, być czymś dodatkowym, ale jednak osobnym, czy wchodzić w nią w kooperację, a jeśli tak, na jakich zasadach powinno się to odbywać? I wreszcie, co się stanie, jeśli NGO z jakiś powodów (od finansowych po merytoryczne) nie podoła?

Modele

Z mojego punktu widzenia istnieje kilka modeli współpracy ze szkołami. Żaden nie jest idealny i zwykle to, co proponujemy, jest mieszaniną trzech głównych. Po krótko je scharakteryzuję, podając przykłady z pracy stowarzyszenia.

Model pierwszy to ten, w którym przez długi czas pracujemy z jedną szkołą. Plusem takiej współpracy jest, poza ponadprzeciętną znajomością realiów danej placówki, pracowników/wnic i uczniów/uczennic, przede wszystkim głęboki efekt



naszej pracy. Co prawda stosunkowo mało osób, ale w bardzo szerokim zakresie zostaje wyszkolonych.

Z punktu widzenia organizacji takiej jak moja (średniej wielkości w średniej wielkości mieście), model ten jest prawie niemożliwy do realizacji – głównie z powodów finansowych. Kwestią dyskusyjną pozostaje także stosunek nakładu pracy (i finansów) do efektu ilościowego. Tu zawsze pojawiają się pytania, że może lepiej zrobić więcej zajęć dla większej liczby osób kosztem, jak by nie było, jakości wiedzy, którą przekazemy.

Za ilustrację niech posłuży zrealizowany przez nas projekt „Lemel i Cypa”. W 2006 roku wyjechaliśmy w podróż „Śladami Singera”. Przez miesiąc odwiedziliśmy dziesięć miasteczek na Lubelszczyźnie (dawnych sztetlech), gdzie nagrywaliśmy relacje dotyczące historii polsko-żydowskiej. To podczas tej podróży usłyszeliśmy historię o objazdowym kinie, które, zatrzymując się w małych miasteczkach na Lubelszczyźnie, elektryzowało społeczność. Postanowiliśmy wskrzesić tę inicjatywę. Do projektu, który jako cel wyznaczył nakręcenie filmu i wyświetlenie go w kilkunastu miejscowościach, zaprosiliśmy uczniów gimnazjum w Ulanowie. Przez pół roku poprzez zabawę odkrywali zapomnianą historię swojego niewielkiego miasta, historię sąsiadów – Polaków i Żydów. Zajęcia były dla chętnych, odbywały się poza lekcjami, nie było też żadnych sankcji za nieprzyjście (np. odnotowania nieobecności w dzienniku).

Film był tylko metodą, która przyciągnie i zatrzyma uczniów. I da bardzo konkretny efekt. Warsztaty odbywały się raz w tygodniu w gminnym ośrodku kultury, ale to szkoła z osobą szkolnej pedagogiki była instytucją, która nas do siebie zaprosiła i bez której ten projekt by się nie udał. W mojej ocenie szkoła dała jeszcze coś – legitymizację wiedzy (wciąż kontrowersyjnej i niełatwej), którą przekazaliśmy, czy też, szerzej – legitymizację tematu w ogóle. Ani szkoła bez nas, ani my bez szkoły nie udźwignęlibyśmy tego. „Spadochroniarze” mają ograniczony kredyt zaufania: sporo im się wybacza, łatwiej niekiedy jest właśnie im opowiedzieć o trudnej historii, ułatwiają rozpoczęcie dyskusji na jej temat, ale też mniej ufa się im i metodom, jakimi pracują. Wreszcie „spadochroniarze”, co często podkreślamy, kiedyś wyjadą, pozostawiając miejsce samemu sobie. To my bierzemy odpowiedzialność również za to, co stanie się potem. Z mojej perspektywy to właśnie szkoła jest tym podmiotem, który może kontynuować pracę – z naszym małym wkładem (już z daleka) lub bez nas.

Pół roku to krótko i długo. Na zainicjowanie rozmowy w sam raz, na zmianę przekonań, postaw i zachowań – niezwykle krótko. W moim przekonaniu przy współudziale szkoły (mam tu na myśli konkretne osoby), która z jednej strony uczestniczy i uczy się, być może, nowych sposobów, metod pracy, a z drugiej dzięki swojej ogromnej wiedzy umie wykorzystać pierwsze efekty wspólnego dzieła i je kontynuować, zmiana faktycznie jest możliwa. Jest to również sytuacja, w której bezpośrednio pracujemy z młodzieżą i nauczycielami/kami, a pośrednio z całą społecznością – szczególnie widoczne jest to w małych miasteczkach i na wsiach.



Tu faktycznie szkoła jest instytucją, która może i powinna inicjować i uczyć o trudnych sprawach.

Projekt został powtórzony w roku następnym. Wówczas jednak warsztaty i film traktowały o katolicko-prawosławnej historii Brzeźna, miejscowości leżącej tuż przy granicy z Ukrainą, w której przed wojną połowę mieszkańców stanowili prawosławni. Funkcjonowała również cerkiew, którą zburzono w ramach akcji polonizacyjno-rewindykacyjnej przeprowadzonej przez rząd polski w 1938 roku (w jej wyniku w regionie zburzono ponad 120 cerkwi i kaplic).

Efektom poniekąd ubocznym obu projektów są przyjaźnie z nauczycielkami, które z ramienia szkoły realizowały projekty z nami. Jako zewnętrzne ekspertki niejednokrotnie proszone są o to, by konsultowały nasze pomysły projektów. I odwrotnie – tworząc własne, zapraszają nas do konkretnych działań.

Model drugi to pojedyncze strzały. Wpadamy do szkoły i przez 45 lub 90 minut prowadzimy zajęcia. Plusem jest oczywiście liczba osób, do których ze swoją wiedzą docieramy, wiedza ta jest jednak dość powierzchowna. Nie mamy też zwykle informacji, co i na ile faktycznie „zadziało”. Postaw nie zmieniamy, możemy jedynie dać impuls do dalszych poszukiwań. Sytuacja taka, w której szkoła jest zleceniodawcą, a NGO chwilowym najemnym pracownikiem, jest dla obu stron mało komfortowa, zwłaszcza jeśli jest to kontakt przypadkowy – przypadkowa szkoła zaprasza przypadkową organizację. Zwykle też wynika z jakiegoś nagłego zapotrzebowania.

W 2009 roku przez jeden tydzień poprowadziliśmy w szkole podstawowej zajęcia dla wszystkich uczniów/uczennic. Było to zadanie niełatwe – zajęcia zostały przeprowadzone dla ok. 800 uczniów z 33 klas i dotyczyły tematyki praw człowieka i wrażliwości kulturowej. Do szkoły poza dziećmi polskimi uczęszczają także dzieci-uchodźcy, głównie z Czeczenii. Bodźcem zaś była bardzo słaba integracja oraz rosnący poziom agresji między uczniami polskimi i czeczeńskimi (często mający źródła poza szkołą).

Mając do wyboru zrobienie „czegokolwiek” i niezrobienie niczego, wybraliśmy oczywiście to pierwsze ze świadomością, że nasze zajęcia w bardzo małym stopniu poprawią zaistniały stan i że właściwie powinno się zastosować model wieloletniej, wielopłaszczyznowej współpracy. Niestety, wówczas było to niemożliwe do zrealizowania z wielu powodów.

Model trzeci jest w jakimś sensie połączeniem modeli opisanych wyżej. Wybieramy dwie, trzy, cztery szkoły, z którymi pracujemy i którym proponujemy jedno, dwa duże wydarzenia. Dostarczamy pogłębionej wiedzy sporej liczbie osób, ale w dość krótkim czasie.

Nie ukrywam, że jest to model dla mojego stowarzyszenia najłatwiejszy do realizacji. Tym bardziej, że nawiązane kontakty ze szkołami nie kończą się wraz z końcem proponowanych działań, ale stają się zachętą do dalszej współpracy.



Przykładem są opisane we wstępie jednodniowe wycieczki po wielokulturowej Lubelszczyźnie, które organizujemy od 2010 roku. Projekt jest skierowany do uczniów i uczennic klas IV-VI szkół podstawowych. Pierwszeństwo wyjazdów mają dzieciaki ze szkół wiejskich. Całość (tak w roku 2010, jak i w roku 2011) sponsorowana jest przez europosłankę prof. Lenę Kolarską-Bobińską. Wycieczka odbywa się w obrębie najbliższej okolicy i ma na celu obalanie mitów i stereotypów związanych z mniejszościami religijnymi i narodowymi. Staramy się zainteresować młodych ich „środkiem świata”. I prezentujemy konkretne pomysły, miejsca i ludzi, którzy na co dzień zajmują się w niebanalny sposób pamięcią o wielokulturowym świecie.

Te wycieczki to całodniowy warsztat dotyczący wielokulturowości – poznajemy prawosławie, judaizm, islam, uczymy się o Romach i polskich Tatarach, słuchamy piosenek w jidysz i po ukraińsku, uczymy się śpiewać białym głosem archaiczne pieśni, próbujemy odczytywać bruśnieńskie nagrobki. A to wszystko po to, aby mużłmanie nie kojarzyli się z terrorystami, żeby Ukraińcy nie byli tylko tanimi robotnikami, a Romowie sprzedawcami patelni.

Show (czyli jak?)

Show. Umiemy zrobić show. Wiemy, jak zrobić show. Show daje nam „power” do następnych działań i jest obiektem naszej nieskrywanej dumy. Za show nas lubią uczniowie i często nie lubią nauczyciele. Wtedy tłumaczymy to sobie, cicho albo całkiem na głos, że oni z ich przestarzałymi metodami są po prostu zazdrośni, zazdrośni o nasze wspaniałe show. Co to jest show? To pewne przedstawienie. To ten moment, kiedy dzieciaki nas słuchają, kiedy stajemy się fajną panią Anią, która nie dość, że gada ich językiem, to jeszcze pozwala mówić do siebie na ty. To te chwile, które każą nam sądzić, że jesteśmy super, a nasze metody niezastąpione. To też przekonanie, że szkoła jest tylko zramolałą, niewydolną instytucją, która w dużej mierze nie odpowiada na potrzeby i wyzwania współczesnego świata. Show wypływa z pewnej arogancji organizacji, z mocno krytycznego spojrzenia na pracę nauczycieli/lek. Bardzo łatwo szkołę zdyskredytować, pokazać jej śmieszność i zacofanie. Nie chcę przez to powiedzieć, że od dziś tylko peany i bicie pokłonów. Zdecydowanie nie. Uważam, że sporo z raportów dotyczących szkolnictwa jest ważnych i potrzebnych, a monitorowanie tego, co dzieje się w szkole przez organizacje pozarządowe nie tylko leży w naszych kompetencjach, ale jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania. Pisząc o show mam raczej na myśli sytuację zupełnej negacji tego, co szkolne, i upatrywania wartości w tym, co pozaszkolne. Wydaje się, że jedynym wyjściem jest partnerstwo, nie mentorstwo którejs ze stron, oraz maksymalne korzystanie przez obie strony z zasobów, które mogą sobie nawzajem zaofiarować.



Dziewczyny muszą być odważne

Joanna Piotrowska

Grupka dziesięciu dziewczyn w wieku gimnazjalnym siedzi w kręgu. Mówią cicho, wbijając wzrok w podłogę. Namówienie gimnazjalistek do krzyczenia jest sporym wyzwaniem dla prowadzącej – na taką propozycję dziewczyny popatrują na siebie nawzajem, chichoczą, a pierwsze próby wydobywania głosu są, delikatnie ujmując, dość skromne. Podobnie jest z ćwiczeniami z obrony fizycznej – dziewczyny czują się skrępowane faktem, że muszą użyć siły fizycznej, a przy tym porządnie wrzasnąć, uderzyć, kopnąć. Tymczasem zajęcia z 7-9 letnimi dziewczynkami są diametralnie różne. Do propozycji krzyczenia, biegania i ćwiczenia ciosów podchodzą z prawdziwym entuzjazmem. Wizja bezkarnego wrzeszczenia jest dla nich niezwykle atrakcyjna; właściwie zaczęłyby krzyczeć już, zaraz, natychmiast, chętnie też uczą się ciosów i kopnięć, i walą z całej siły, bez skrępowania. Co takiego wydarzyło się pomiędzy dziewiątym a trzynastym rokiem życia tych dziewczynek, że w ciągu zaledwie czterech lat z rozbrykanych i energicznych, zmieniły się ciche i potulne myszki?

WenDo (Droga Kobiet) to metoda, dzięki której kobiety czy dziewczynki uczą się, jak bronić własnych granic, fizycznych i psychicznych, uczą się, jak w każdej sytuacji – w domu, w szkole, w relacjach z rówieśnikami, stawiać i chronić własne granice. To samoobrona i budowanie asertywności uwzględniające perspektywę kulturowej tożsamości płci (gender). Wiedza ta jest przekazywana przez kobiety innym kobietom, dziewczynom i dziewczynkom (zajęcia prowadzone są dla dziewczynek od siódmego roku życia). Zajęcia WenDo służą przede wszystkim jako profilaktyka przemocy, na którą najbardziej narażone są dziewczęta i kobiety. Metodę WenDo opracowano ponad 40 lat temu w Kanadzie. W Niemczech upowszechniane jest od około 30 lat. W Polsce kilkanaście trenerek prowadzi zajęcia tą metodą od 2004 roku.

Za sprawą zabawek, zabaw, przydzielanych obowiązków, prezentowanych wzorców, bezpośrednich komunikatów czy systemu nagród i kar od najmłodszych lat uczymy dziewczynki posłuszeństwa, opiekuńczości i wrażliwości na potrzeby innych, ale także zależności i uległości; chłopców zaś samodzielności, niezależności, bycia ambitnymi, ale też agresji i niechęci do tego, co kobiece (dziewczyńskie). Jak pokazują badania, szczególnie chłopcy już w wieku około dziesięciu lat okazują



niechęć do zabaw uznawanych za charakterystyczne dla dziewcząt⁹⁾.

Jeśli przez lata i w domu, i w szkole, w książkach, mediach, tekstach popularnych piosenek, serialach, filmach bombardowani jesteśmy przez stereotypowy przekaz, prędzej czy później zaczniemy mu ulegać: dziewczynki zaczynają myśleć, że takie właśnie mają być: ciche, uległe, miłe i uśmiechnięte, a chłopcy odważni, ambitni i agresywni. Ta socjalizacja, której jesteśmy poddawani od najmłodszych lat (w domu, przedszkolu, szkole), w przypadku dziewcząt „owocuje” w dorosłym życiu brakiem asertywności, nieumiejętnością stawiania granic – trudno im bronić siebie i swoich potrzeb, bo nie zostały tego nauczone. Boją się głośniejszemu odezwać czy krzyknąć, bo przez lata były uciszane („bądź cicho”, „dziewczynki mają być grzeczne”).

Można powiedzieć, że u dziewcząt w wieku gimnazjalnym zaczynają bardzo wyraźnie „wyłazić na wierzch” skutki tej socjalizacji i widać jak na dłoni działanie przekazywanych przez lata komunikatów. Wiek gimnazjalny to bowiem szczególny okres dla dziewcząt – okres dojrzewania, pierwszych intymnych kontaktów, gdzie zaczyna być widoczne, podkreślane i ważne to, co „kobiece” i to, co „męskie”. Każdego dnia gimnazjalistki muszą stawić czoło nierealnym i schizofrenicznym oczekiwaniom dotyczącym ich zachowania, ubioru, wyglądu. Z jednej strony wymaga się od nich, by były atrakcyjne: ładnie się ubierały i wyglądały (okładki pism dla młodzieży pełne są wizerunków skąpo ubranych i umalowanych młodzieńskich dziewczyn), a jednocześnie krytykuje się je (w szkole, w domu) za bardziej odważny ubiór, makijaż czy ufarbowane włosy i straszy przykrymi konsekwencjami. Z jednej strony od lat wpajano dziewczynkom (poprzez chociażby bajki o księżniczkach cierpliwie, cicho i skromnie czekających na księcia na białym koniu), że to mężczyźni i chłopcy są w ich życiu najważniejsi, a teraz, gdy mają kilkanaście lat, krytykuje się je i straszy nieokreślonymi do końca „poważnymi konsekwencjami”, gdy spotykają się z chłopakami. Mają być atrakcyjne, a jednocześnie skromne, miłe i grzeczne. „Społeczne oczekiwanie zarówno wobec kobiet dorosłych, jak i dziewcząt wyraźnie wskazuje na atrakcyjność fizyczną jako na cechę szczególnie potrzebną w konstruowaniu tożsamości kobiecej”¹⁰⁾, jednak gdy dziewczynie przydarzy się coś złego, winę przerzuca się na nią: posądzana jest o to, że „prowokowała”, „ubierała się nieskromnie”, „flirtowała”. A chłopcy? „Chłopcy w tym wieku tak mają, muszą się wyszumieć” – powiedział w wywiadzie dla gazety ojciec jednego z chłopców, którzy molestowali swoją koleżankę¹¹⁾. „To trochę tak, jakby kultura chciała zamknąć

9) A. Gurycka „Rozwój i kształtowanie zainteresowań”, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

10) E. Rutkowska „Genderowe podstawy przemocy wobec dziewcząt” [w:] „Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli”, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

11) Film z tego wydarzenia nagrany w telefonie komórkowym chłopcy zamieścili w internecie. Dziewczynka popełniła samobójstwo.



kobiety w pułapce, przekaz jest bowiem jasny: musisz wyglądać atrakcyjnie, ale jeśli przydarzy ci się coś nieprzyjemnego, będzie to twoja wina, bo zbyt ładnie wyglądałaś i sama się prosiłaś¹²⁾. Wrażliwa i subtelna dziewczyna nie jest w stanie zaprotestować, bronić swoich granic. Nie jest w stanie powiedzieć o tym dorosłym, bo już wie, że to ona jest winna. Poczucie winy i strach nie pozwalają jej właściwie zareagować. Cechy promowane przez społeczeństwo u dziewcząt, takie jak wrażliwość i delikatność, właśnie w wieku gimnazjalnym zaczynają się obracać przeciwko nim. „Uległość (...) będąca stereotypową cechą kobiecą, sytuuje kobiety po stronie ofiar. Uległa kobieta czy dziewczyna nie będzie się bronić, szarpać, krzyzczeć, pluć i gryźć w sytuacji przemocy, a jeśli zdecyduje się komuś opowiedzieć o przemocy, której doświadczyła, może się zdarzyć, że nikt jej nie uwierzy. Jest przecież, zgodnie z modelem, »chwiejna emocjonalnie«, »ulegająca wpływom« i często »konfabuluje«¹³⁾. Cechy określane jako „typowo kobiece” sytuują dziewczęta, a później także kobiety, po stronie ofiar. W niemal niezauważalny sposób z energicznej, odważnej i zaradnej dziewczynki zmieniliśmy ją w cichą i potulną owieczkę.

Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywa szkoła. Tak, wiem, wszyscy narzekają na system edukacji, a we wszelkich debatach na temat młodzieży podkreśla się niezwykle ważną rolę edukacji i szkoły w procesie wychowania młodzieży. Jednak utyskiwania, jeśli chodzi o kwestię powielania stereotypów płciowych w systemie edukacji i ich skutków, są w Polsce znacznie rzadziej słyszalne – czy raczej kompletnie niezauważone i zlekceważone. Tymczasem szkoła „betonuje” stereotypy płciowe między innymi przez to właśnie, że ich nie zauważa i nie bierze pod uwagę, a także przez to, że stawia chłopcom i dziewczynkom wymagania o innym charakterze, a kierując do nich odmienne komunikaty, zachęca do odmiennych aktywności. Jak wynika z polskich badań przeprowadzonych w pierwszych klasach szkół podstawowych, chłopcy dostają głównie zadania problemowe, dziewczynki zadania-ćwiczenia¹⁴⁾. Tymczasem, jak piszą badaczki i badacze, nabywanie umiejętności rozwiązywania zadań problemowych uniezależnia od autorytetu nauczyciela i zachęca do samodzielności myślenia, osiąganie zaś sukcesów szkolnych przyczynia się do jeszcze większego podporządkowania autorytetowi i prowadzi do wzrostu zależności interpersonalnej. Również w komunikatach kierowanych do chłopców nauczyciele częściej niż w stosunku do dziewcząt akceptowali własną osobę i osobę słuchacza, a ich wypowiedzi cechowały się znacznie mniejszym dogmatyzmem,

12) E. Rutkowska „Genderowe podstawy przemocy wobec dziewcząt” [w:] „Przeciwdziałania przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli”, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

13) Tamże.

14) K. Konarzewski, „Sztuka nauczania, Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka”, 1991; E. Putkiewicz, „Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów”, 1990, [za]: E. Bilińska-Suchanek „Rozwój pedagogiki chłopięcej w Polsce” http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Polen_12_07.pdf



co daje większą sposobność wykształcenia samodzielności i partnerstwa¹⁵⁾.

Zauważono także, że chłopcy częściej bawią się w dużych grupach o hierarchicznych strukturach, głównie biorą udział w grach i zabawach o charakterze rywalizacyjnym. Zachęca się ich do aktywności fizycznej i nagradza za takie zachowanie. Dziewczynki odwrotnie – częściej karze się i ucisza, gdy rozrabiają. Chłopcy przez to, że częściej są „niegrzeczni”, przyciągają uwagę nauczycieli, którzy poświęcają im więcej czasu. Analizy podręczników pokazują, że chłopcy częściej są prezentowani na obrazkach i zdjęciach. Chłopcy zwykle pokazywani są w ruchu, są aktywni, a zainteresowania mają o wiele bardziej różnorodne niż dziewczynki. W opowiadaniach, czytankach, bajkach, to zazwyczaj chłopiec (lub mężczyzna) wybawia z opresji koleżankę czy tłumaczy świat i rzeczy, na których ona się nie zna. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że większość poleceń w podręcznikach formułowanych jest w rodzaju męskim.

Dziewczynki wyrastają więc w (nieświadomym) przekonaniu, że są gorsze, słabsze, mniej samodzielne i bardziej zależne od chłopców. Po latach socjalizacji, gdy do głosu dochodzą jeszcze hormony, zmiany wynikające z dojrzewania i presja grupy, tak silna w wieku gimnazjalnym, czują się niepewne, zagubione i dezorientowane.

Tymczasem dziewczęta muszą być odważne, by bronić siebie i swoich granic, muszą mieć także odwagę, by sprzeciwić się społecznej normie, powiedzieć „nie” także społeczeństwu, zbuntować się przeciwko stereotypowemu wizerunkowi kobiety, bo spełnienie tych oczekiwań jest dla dziewczyn po prostu niebezpieczne. W Polsce niewiele się mówi na temat przemocy ze względu na płeć w szkole, o gwałtach na randkach. Programy z profilaktyki przemocy nie uwzględniają specyfiki płci. Ale jak pokazują zachodnioeuropejskie i amerykańskie badania, to właśnie dziewczęta są na tę przemoc najbardziej narażone, a skala tej przemocy jest zatrważająca. Możemy tym zjawiskom przeciwdziałać. Jak pokazują doświadczenia – proces ten jest odwracalny: gimnazjalistki po kilkunastu godzinach zajęć WenDo wychodzą z sali zupełnie inne – głośne, roześmiane, pewne siebie, znające swoje granice i gotowe ich bronić, gdyby ktoś chciał je przekroczyć. Wiedzą, że mają do tego prawo i wystarczająco dużo siły. Fizycznej i psychicznej. Przynajmniej przez jakiś czas. Na jak długo im starczy?

15) K. Konarzewski, „Sztuka nauczania, Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka”, 1991; E. Putkiewicz, „Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów”, 1990, [za]: E. Bilińska-Suchanek „Rozwój pedagogiki chłopięcej w Polsce” http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Polen_12_07.pdf



Otwórz szkołę

Anna Cieplak, Świetlica Krytyki Politycznej w Cieszynie

Przerwa w zajęciach szkolnych ucieszyła niektóre dzieci i nauczycieli bardziej niż same wakacje i związane z nimi przywileje (kolonie, wczasy) lub rozczarowania (nie-kolonie, nie-wczasy). Dwa letnie miesiące stwarzają niesamowite możliwości dla edukacji nieformalnej. Treści można przekazywać podczas spaceru, zabawy, gry terenowej czy akcji partycypacyjnej, które angażują grupę sąsiedzką czy mieszkańców całego miasta. Zajęcia nie muszą mieć charakteru wyjazdu kolonijnego – ważne tylko, żeby odbywały się daleko od szkoły, by móc odpowiednio się do niej zdystansować.

Na początku roku uczniowie niejednej podstawówki w Polsce otrzymali odpowiednią wyprawkę pod postacią otwartego konta „superów”¹⁶⁾. Supery to punkty, które sumują zyski i straty, które uczeń zbiera na koncie, a następnie jest z nich rozliczany przez wychowawcę-bankiera. Szkoła w zamian za odpowiednią ilość na koncie swojego „klienta” wydaje pod koniec roku szkolnego świadectwo. W przezwie od zajęć szkolnych wydaje się, że warto zastanowić się raczej nad rozliczeniem szkoły w sposób wykraczający poza przyjęte w niej bankowe reguły. Warto samodzielnie lub z uczniami podać w wątpliwość taką metodę oceniania.

Zacznijmy od niezbyt odkrywczej, ale wartej przypomnienia i skonfrontowania z przykładami z życia ucznia tezy. Szkoła nie edukuje do aktywności, zaangażowania czy nawet wypracowania siatki wartości w ramach, w których realizowane są zadania wykraczające poza wiedzę szkolną. Spędzając ostatnie dni w roku szkolnym razem z dziećmi, które pracowały poza zajęciami dydaktycznymi nad interaktywną mapą opisującą i badającą przestrzeń publiczną (www.mapa-cieszyn.pl) nietrudno było zauważyć, jak bardzo sytuacja klasowo-lekcyjna sprawiała, że aktywność pozaprzemiotowa budziła zdziwienie nauczycieli i uczniów oraz zaburzała kryteria oceniania. Dzieci pokazywały w szkołach efekt swojej pracy (multimedialny przewodnik po mieście) i chyba same mocno odczuły, jak daleka od otwartości jest szkoła, co wynika w dużym stopniu ze sztywnych form oceniania i gratyfikowania, którą wzmacniają „supery”.

16) O superach: J. Wowrzeczka, „Wesoła szkoła zysków i strat”, www.krytykapolityczna.pl, 06.10.2010.



Spektakl z zaangażowania

W jednej z placówek, gdzie przedstawialiśmy mapę przed klasami dzieci, które brały udział w zajęciach Świetlicy „Krytyki Politycznej”, część uczniów była wyraźnie zdziwiona faktem, iż ich rówieśnicy w ogóle mogli coś się wykazać, skoro liczba superów wskazuje na to, że nie potrafiłyby, bo ich konta są puste. Z drugiej strony większość dzieci z zakłopotaniem spoglądała w stronę kolegów, którzy tworzyli mapę – jak gdyby nie potrafili wyobrazić sobie, że życie może odbywać się poza szkołą, a miasto to przede wszystkim zbiór różnych ludzi, a nie tylko kolekcja zabytków, sklepów i kościołów.

Na koniec prezentacji twórcy mapy kłaniali się i otrzymali brawa jak po spektaklu. Obserwując, odnosiło się wrażenie, jakby takie zaangażowane działanie było odbierane jako rodzaj teatralizacji życia codziennego, które polega na czymś innym, a nasze dzieci jedynie odgrywają jednorazową scenkę z zaangażowania przed resztą klasy.

A dla dzieci, które tworzyły mapę, fakt że zmieniają swoje otoczenie – aranżują ogródek czy malują podwórko – jest raczej normalne. Z kolei to, że dzięki mapie czy portalowi społecznościowemu udaje się umieścić ich działanie w sieci, pozwala podzielić się i włączyć w działania innych. Otwierają miasto, aby stało się projektem, a nie faktem dokonany, w czym mogą niezwykle pomóc nowe media. Przy okazji opanowują też pewne umiejętności z zakresu obsługi komputera. W tej chwili to one uczą szkołę partycypacji.

Pomaganie jest normalne, a nie trendy

Jeszcze inaczej było w trakcie prezentacji wirtualnej mapy w jednej ze szkół po zakończeniu szkolnego „Mam talent”. Warto zacząć od wytłumaczenia kontekstu spotkania, czyli tego, że talentu w zasadzie raczej nie ma lub zdarza się bardzo rzadko. W zasadzie można talent uznać za sposób na dominację – to słowo-klucz, które sprawia, że dziecko jest oceniane dobrze lub źle. Poza ocenami i punktami jest jednak praca i umiejętność dostrzegania czegoś więcej niż własne umiejętności. Wrażliwość społeczna nie jest wliczana w średnią, ale może zmieniać rzeczywistość wewnątrz szkoły i poza nią. Pod rozważę warto poddać w tym kontekście jednak nie tyle sposób oceniania, co sposób motywowania do tego, co nie podlega ocenie.

Po szkolnym show dzieci opowiadały o mapie pewniej. Przychodzi na myśl, że może zamiast słuchać, jak Krzysztof Ibisz rapuje „Pomaganie jest trendy” wystarczy po prostu częściej umożliwić dzieciom sprawdzenie, jak bardzo pomaganie czy zaangażowanie jest czymś normalnym. Zamiast organizować spektakularne festyny dobroczynności wystarczy może wskazać, że codziennie można zmieniać rzeczywistość i brać udział w kształtowaniu wspólnej przestrzeni życia.

Paradoksalne jest to, że podczas oficjalnej premiery mapy przed rodzicami, resztą świetlicy i miasta (łącznie z burmistrzem), dzieci czuły się swobodniej i pewniej niż w szkole. Reagowały bardziej spontanicznie i śmiało mówiły o swojej pracy. Ro-



zumiały miasto lepiej niż odpowiedzi na pytania zadawane w szkole, gdzie czuły, że powinny opanować poprawną regułę, za którą otrzymają supery na koncie.

Klasówka z selekcji – czyli jak „odbankować” szkołę?

Zanim zaczniemy pracować w wakacje, warto przemyśleć kilka najważniejszych błędów szkolnych, które wykraczają poza gratyfikowanie dziecka za umiejętne zbieranie punktów i konkurowanie o (w domyśle) kapitał ekonomiczny. Z powyższych strategii wynika jasno, że szkoła wypracowuje ład społeczny, który jest polityczny. Narzucając go bez pytania o to, czym właściwie jest porządek poza szkołą, pozostawia jednak dziecko bez punktu odniesienia. Zostawia malucha z superami w kieszeni oraz brakiem refleksji i wrażliwości społecznej w głowie.

Ukazywanie rzeczywistości w takich czarno-białych kategoriach („dużo superów” – „mało superów”) i pozostawianie ich bez komentarza mówi jednak w gruncie rzeczy dużo więcej o konflikcie, którego szkoła zdaje się nie widzieć i nie podejmuje prób zdefiniowania go. Nie tylko konflikcie wynikającym z różnic społecznych, ale także delikatnego podkreślania i oceniania uczniów i uczennic przez pryzmat położenia dziecka wynikającego ze statusu rodziców.

Selekcja uczniów jest w świecie superów czymś normalnym, codziennym, nie podawanym w wątpliwość. „Dobrym” uczniem jest ten, który pracuje cały rok w szkolnej ławce i nadąża za szkołą oraz w odpowiednich terminach się z nią rozlicza, a także potrafi w sytuacji zadaniowej wywalczyć większą ilość punktów niż koledzy. „Złym” jest ten, który „cicho” pracuje przez cały rok, ale wykazuje się takimi cechami jak inteligencja emocjonalna czy umiejętność obserwowania i komentowania rzeczywistości, i z których nie rozliczy się przed szkołą, bo nie podlegają konkurencji. Bo zaangażowanie i kompetencje społeczne nie mogą być oceniane jako lepsze lub gorsze.

Jedyne, co pozostaje, to chwilowe zapomnienie o metodzie „banku szkolnego” na najbliższe dwa miesiące i zajęcie się aktywizacją, która nie łączy się z rozliczaniem zysków i strat. Szkoła powinna natomiast opracować własną metodę kształtowania do bycia w społeczeństwie, na ulicy – w przestrzeni publicznej dostępnej dla wszystkich, a nie tylko prywatnej (banku). W tej chwili wyraźnie widać punkt krytyczny: placówki edukacyjne powinny podjąć trud, aby rozliczyć się z tego, co niepoliczalne.

Wirtualna mapa miasta i ukazane na niej problemy w kontekście podejścia do partycypacji i miasta jako żywej struktury, pełnej niedociągnięć i różnic, są bardziej realne niż szkoła i jej metody symulowania obrotu kapitałem ekonomicznym pod postacią superów. Problemem jest to, jak sprawić, żeby szkoła uznała, że nie może jedynie obracać kapitałem ekonomicznym, lecz że musi zacząć budować kapitał społeczny. Nie dziwi zresztą fakt, że trudno określić, czym taki kapitał właściwie jest i do kogo się odnosi, skoro w szkole kształtujemy społeczeństwo jedynie ze względu na kapitał ekonomiczny.



OTWÓRZ SZKOŁĘ

Nie może być też tak, że przy odpowiednim rozliczeniu placówki oświatowe będą mogły zrzucić odpowiedzialność za własną niemoc na inne instytucje, przede wszystkim te działające non-profit. Gdyby tak się stało, szkoła przestałaby edukować, a zaczęłaby jedynie rozliczać – a nie chcemy chyba, żeby dzieci pierwsze kroki stawiały w banku.



Współpraca Amnesty International Polska ze szkołami

Anna Kuczak

Amnesty International Polska od dziesięciu lat prowadzi edukację praw człowieka w środowiskach szkolnych. Jest to niezbędna praca u podstaw i warunek konieczny do budowania w młodych ludziach świadomości zasad współistnienia społecznego. Naszym celem jest wzbudzenie zainteresowania tematem praw człowieka i mobilizacja do walki o sprawy, które każdemu z nas powinny być bliskie i dla każdego z nas ważne. Już na etapie środowiska szkolnego pojawia się mnóstwo problemów, które dotyczą naruszeń praw ucznia i praw człowieka, zatem świadomość tych praw jest tym istotniejsza. Młodzi ludzie zachęceni są do działania w obronie osób słabszych, poszkodowanych lub dyskryminowanych. Uważamy ich na problemy nietolerancji i agresji, pokazując aktywne metody rozwiązywania szkolnych problemów. To doskonały sposób, by przygotowywać dzieci i młodzieży do aktywności społecznej w dorosłym życiu. Angażując się na tym etapie życia w obronę praw człowieka, dają wyraz swojej sile i zaangażowania w zagadnienia społecznie istotne. Im więcej takich uświadomionych i chętnie działających, tym krótsza droga do zbudowania w Polsce społeczeństwa obywatelskiego. Mobilizujemy środowisko szkolne do budowania własnej samorządności. Chcemy jednak, by była to samorządność oparta na solidnych fundamentach.

Obecność Amnesty w szkołach to także uniwersalny sposób dotarcia do pozostałych grup docelowych: rodziców, nauczycieli/ek, wychowawców/czyń i urzędników/czek. W przypadku mniejszych miejscowości prawdziwa edukacja praw człowieka w szkołach wpływa praktycznie na całą społeczność lokalną.

Amnesty International to organizacja globalna prowadząca działania edukacyjne w ponad 150 krajach na całym świecie. Model współpracy ze szkołami w Polsce wypracowany został jednak na bazie naszych, krajowych praktyk. Realizując projekty edukacyjne, współpracujemy ze szkołami na różnych poziomach zaangażowania. Są to zarówno zaproszenia do udziału w konkretnej akcji i sporadyczne włączanie się w prowadzone przez organizację kampanie, jak i strukturalne związanie się poprzez założenie Szkolnej Grupy Amnesty International.



Szkolne Grupy to zespoły składające się z kilku do kilkunastu uczniów/uczennic i nauczyciela/ki, którzy zgodnie z misją i wizją Amnesty International podejmują działania na rzecz przestrzegania praw człowieka w swoich środowiskach szkolnych, lokalnych, a także włączają się w kampanie globalne. Zasady powinny to być inicjatywa oddolna, wynikająca z potrzeb środowiska i chęci zaangażowania w projekty związane z prawami człowieka. Opiekunem/ką Szkolnej Grupy musi być pracownik/ca szkoły, którzy są jednocześnie członkami/członkiniami Amnesty International. Zarejestrowana grupa może liczyć przede wszystkim na szkolenia i regularne informowanie o tym, jakie akcje podejmowane są w danym momencie w odniesieniu do problemów globalnych. Zagadnienia dotyczące bliższego środowiska Szkolne Grupy mogą realizować w oparciu o dostarczone materiały edukacyjne, scenariusze warsztatów i kontakt z trenerami/trenerkami AI. W przypadku większych akcji otrzymują materiały drukowane, podręczniki lub materiały multimedialne.

Z każdą szkołą współpracujemy inaczej. Część potrzebuje więcej uwagi, więcej wsparcia. Niektóre Grupy ograniczają się do raportowania o efektach i proszą o materiały. Inni sami rzucają pomysły na akcje i wspierają nas w przygotowywaniu materiałów. Bywa, że ktoś otrzyma e-mail z informacją i bez specjalnej zachęty zorganizuje akcję, która zmieni społeczność lokalną. Z drugiej strony możemy wymieniać przypadki szkół, którym poświęciliśmy maksimum uwagi i czasu, ale dotąd nie udało się osiągnąć żadnych zmian. Wydaje się, że kluczowym i koniecznym elementem dobrej współpracy szkoły z organizacją pozarządową jest zaangażowanie całej społeczności szkolnej i tylko to stanowi gwarancję osiągnięcia wspólnych celów, wzajemnych korzyści i inspiracji.

Promujemy wartości

Chcemy, by młodzi ludzie w Szkolnych Grupach byli liderami/liderkami opinii w swoich środowiskach. Ich wiedza i zaangażowanie na rzecz obrony praw człowieka powinny być przykładem dla innych. Młodzi ludzie budują także wizerunek szkoły jako miejsca przyjaznego prawom człowieka. Na poziomie lokalnym dotyczy to promowania wartości takich jak równość, godność, szacunek i brak dyskryminacji. Dążymy do tego, by cała społeczność szkolna wspólnie pracowała na rzecz zmian, włączając prawa człowieka w program nauczania, samorządność szkolną, relacje między uczniami/uczennicami, nauczycielami/nauczycielkami i rodzicami oraz pozalekcyjną działalność szkoły.

Dobre praktyki

Jakie są dotychczas efekty tej pracy? W ciągu siedmiu lat od rozpoczęcia projektu edukacyjnego powstały w Polsce 143 Szkolne Grupy Amnesty International. Dodatkowe 200 szkół współpracuje z AI przy konkretnych akcjach, takich jak na przykład Maraton Pisania Listów. Od tych liczb istotniejsze jednak są przykłady pokazujące zaangażowanie konkretnych ludzi i szkół.

Szkolna Grupa AI w Kędzierzynie-Koźlu regularnie organizuje akcje, które wywołują debatę publiczną w całym województwie. By pokazać punkt widzenia de-



faworyzowanych, zapraszają do dyskusji z osobami, które są dyskryminowane społecznie i organizują happeningi z życzeniami dla walczących o swoje prawa obywatelskie Białorusinów.

Spółeczność zgromadzona wokół Szkolnej Grupy w niewielkiej (gmina około tysiąca mieszkańców) Birczy pisze 10% listów wysłanych z Polski w ramach akcji Maratonu Pisania Listów. Sukces dzielą ze wszystkimi mieszkańcami gminy. Ktoś piecze ciasto w kształcie koperty, ktoś płaci za znaczki, ktoś przynosi jedzenie, a ksiądz podczas mszy zaprasza ludzi do brania udziału w tej ważnej akcji.

Uczniowie i uczennice z Zabrza współpracują z Urzędem Miasta nad identyfikowaniem i rozwiązywaniem problemów mieszkańców.

Zauważalne stało się także zjawisko wewnętrznej konkurencji szkół w zakresie dbałości o prawa człowieka. Teraz to często one same przypominają nam, informują i inspirują nas do kolejnych akcji. Są też pierwszymi krytykami nowych materiałów edukacyjnych. Musimy przyznać, że efekty zdecydowanie przekroczyły nasze oczekiwania. Edukacja i współpraca ze Szkolnymi Grupami stała się ważnym filarem w rozwoju Amnesty International w Polsce.

Akcje Szkolnych Grup dla innych sekcji Amnesty International na całym świecie stają się bazą dobrych praktyk włączania praw człowieka w życie szkoły. Dla nas istotne jest, że te ośrodki edukacji z czasem zaczynają pełnić funkcję „centrum praw człowieka” w swoich małych miejscowościach. Byli członkowie Szkolnych Grup z czasem zakładają swoje stowarzyszenia, pracują w sektorze pozarządowym, stają się ekspertami w dziedzinie praw człowieka.

Szkoła przyjazna prawom człowieka na tyle, na ile przyjazną być musi

Z jednej strony możemy zacząć wymieniać przypadki, w których się udało. Nieprzeciętnie zaangażowani nauczyciele/ki, zmotywowani uczniowie/uczennice, trafiające z ideami praw człowieka do szerokiego grona społeczności lokalnej, ogromne zainteresowanie mediów. Istnieje jednak druga strona medalu. Nie wszystkie środowiska odpowiednio określają cele realizowanych zadań. Czasem dostrzegamy, że szkoły dążą do ustanowienia statusu miejsca przyjaznego prawom człowieka nie ze względu na wartości edukacyjne, jakie to niesie, ale mając na względzie korzyści proceduralne. Władze szkół z trudnością wychodzą poza ramy tego, co są zobowiązane realizować w ramach obligatoryjnego programu. Realizują akcje związane z prawami człowieka wyłącznie na poziomie formalnym, zdatnym do raportowania. Działają w celu wypełnienia norm i obowiązków. Zdarzały się przypadki, w których pomimo osiągniętych pozytywnych rezultatów, szkoły kończyły współpracę z nami po otrzymaniu zaświadczenia o realizacji projektu. Szkoła staje się wtedy przyjazna prawom człowieka, ale tylko na tyle, na ile przyjazną być musi. Z punktu widzenia realizacji rzeczywistych celów AI nie jest to efektywne podejście.

Niezbędne jest pełne zrozumienie idei i „czucie” praw człowieka. Spotkaliśmy się z sytuacją, kiedy to szkoła, organizując debatę o wolności słowa, delikatnie



wskazywała tematy, których lepiej nie poruszać. Prawa człowieka to taka dziedzina, która nie uznaje kompromisów i półśrodków. Trudno jest wychodzić z tematem praw człowieka do szkół (nawet na zaproszenie), jeśli nie widzi się szczerzej chęci realizowania jego założeń. W takich wypadkach, mimo podejmowanych działań, wiemy, że nie ma szans na osiągnięcie oczekiwanych rezultatów.

Zdarzają się także sytuacje, w których zaangażowanie i duża chęć współpracy samych nauczycieli/ek, czasami dyrektorów/ek, spotykała sprzeciw lub obojętność środowiska. Nie potrafili oni przekonać do idei działania na rzecz praw człowieka swoich społeczności szkolnych. Środowisko szkolne jest złożone i szczególnie wrażliwe na ingerowanie w proces edukacji światopoglądowej. Źródła sprzeciwu wobec aktywności i współpracy z AI bywają różne. Może to być osobista opinia dyrektora lub grupy rodziców. Zdarza się, że ksiądz podczas mszy rzuca sugestywną uwagę, która wpływa na decydentów w szkole. Czasem mało życzliwe i jednostronne okazują się media lokalne. Gdy to wszystko dzieje się w małej miejscowości, bywa to niełatwe dla członków/członkiń Szkolnych Grup AI. W ciągu ostatnich kilku lat zdarzały się przypadki wycofywania się nauczycieli/ek właśnie z tego powodu.

Konsekwencja i zaangażowanie

Praca na rzecz edukacji praw człowieka jest niezwykle ważna nie tylko dla nas, jako organizacji statutowo związanej z tą ideą, ale także dla każdego środowiska lokalnego. Szkoła jest integralną częścią każdej społeczności (wiejskiej, miejskiej, czy nawet metropolitarnej). To miejsce, gdzie buduje się wiedzę przyszłych pokoleń, ale także kształtuje postawy społeczne i charakter młodych ludzi. Dobre wzorce na tym etapie są niezwykle istotne. Z tego powodu Szkolne Grupy będą dla Amnesty International Polska zawsze szczególną grupą.

Nie można zapominać, że chęć dokonywania zmian, wyjścia poza programowe ramy, musi być po stronie szkoły. To wymaga czasu i motywacji. Czasem zostania po lekcjach. Silnej osobowości i energii, aby przekonać dyrektora/kę, nauczycieli/ki, uczniów/uczennice, że warto.

Organizacja pozarządowa może być impulsem, dostarczyć materiały, podsunąć przykłady dobrych praktyk, sporządzić ekspertyzę. Jednak by można było mówić o poczuciu „dokonywania zmiany”, przede wszystkim szkoła musi chcieć z nami pracować.



Wielokulturowość, prawa człowieka, *gender mainstreaming* w praktyce działania szkół

Marzanna Pogorzelska

Najlepszym miejscem na naukę tolerancji i poznanie innego jest, a właściwie – powinna być szkoła. I jeśli przejrzymy statuty niektórych szkół i ich programy wychowawcze, to znajdziemy wiele słów o konieczności kształtowania postaw tolerancji, propagowania równości i praw człowieka. Jak by nie było, do tego zobowiązuje nas przynależność do UE, podpisane przez Polskę deklaracje i zmieniający się świat.

Tymczasem z mojej perspektywy, a uczę w szkole prawie dwadzieścia lat, w edukacji formalnej **wymienione wartości traktowane są zbyt marginalnie, aby istotnie zmienić przekonania i postawy uczniów**. Podręczniki wciąż za mało przekazują treści wielokulturowych, a często powielają stereotypy. Problem tkwi też w samych pedagogach, których ani studia, ani szkolenia doskonalące nie uczą, jak samemu pozbyć się bagażu własnych uprzedzeń, aby potem skutecznie z nimi walczyć. Poza tym model funkcjonowania wielu polskich szkół, w których samorządy uczniowskie nie mają wiele wspólnego z prawdziwym współzarządzaniem, a nauczyciele przyzwyczajeni są raczej do metod autorytarnych niż partnerstwa, nie pomaga promować szeroko pojętej wielokulturowości.

Na tym tle organizacje pozarządowe mają do zaproponowania dwie rzeczy. Po pierwsze – treści, ponieważ oferują tematykę, której szkoła podejmować nie chce. Po drugie, pokazują nie tylko czego uczyć, ale także – jak to robić, aby otwartość treści była przekazywana poprzez przyjazną uczniom formę.

Wielokulturowość – przykład 1

Kiedy kilka lat temu zaproponowałam uczniom poszukiwanie śladów dawnych żydowskich sąsiadów, wielu z nich miało wątpliwości, czy w ogóle chce zajmować się tym tematem („Dlaczego Żydzi?”, „Po co nam to?” – pytali). Rozpoczęliśmy pracę od obejrzenia na stronie internetowej Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego tego, co robią inni w projekcie „Przywróćmy pamięć”. Potem zaczęliśmy własne działania – wizyty w archiwum Urzędu Miasta i bibliotece, rozmowy z dziadkami, czy przypadkiem, gdzieś, kiedyś nie mieli żydowskich sąsiadów. Przy tym jeździliśmy na warsztaty organizowane przez FODŻ, organizowaliśmy własne, na których



poznawaliśmy żydowskie święta i historię. Na jednym z warsztatów, w lubelskiej jesziwie, mogliśmy spróbować prawdziwie koszernej jedzenia i poczuć klimat dawnej żydowskiej szkoły i synagogi. I powoli młodzież „wsiąkała” w temat, a dla niektórych stał się prawdziwą pasją. Odkryli, że i w naszym mieście mieliśmy synagogę, że wciąż są tutaj pozostałości żydowskich cmentarzy, że dziadkowie podczas wojny przechowywali żydowską dziewczynkę... Inaczej teraz patrzą na swoją okolicę i czują, że mury, które na co dzień mijają, mają dużo do opowiedzenia. Obecnie, już z inną grupą, kontynuujemy projekt. W rocznicę Nocy Kryształowej zorganizowaliśmy happening, uczniowie zaprojektowali pomnik, który ma o tym wydarzeniu przypominać. I nikt już nie pyta, po co nam te żydowskie tematy.

Inny projekt, który realizowaliśmy rok później, skoncentrowany na wielokulturowości – „Ślady przeszłości” Centrum Edukacji Obywatelskiej – to przedsięwzięcie podobnego typu, ze świetnymi warsztatami i publikacjami dla nauczycieli. Co dał nam udział w projekcie, przygotowanym przez organizację pozarządową, skoro podobne działania moglibyśmy podjąć i bez tego? Dzięki współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej otrzymaliśmy materiały szkoleniowe (np. dostarczające wiedzy na dany temat, scenariusze zajęć, wskazówki metodyczne). Na warsztatach uczniowie zobaczyli, że w całym przedsięwzięciu ważna jest ich twórcza aktywność, a cenny jest nie tylko efekt końcowy, ale także proces dochodzenia do celu. Jako nauczycielka mogłam poznać zupełnie inne podejście do nauczania i do samego ucznia – podejście oparte na partnerstwie, negocjowaniu i dyskusji. Sama forma szkolenia, nastawiona na interakcje uczestników, odbiegała znacznie od tego, co oferują rutynowe szkolenia Rady Pedagogicznej. Realizując przedsięwzięcie, mogliśmy wymieniać informacje i dzielić się swoimi osiągnięciami z innymi szkołami na utworzonej specjalnie dla potrzeb projektu platformie internetowej. To co dla mnie, koordynatorki, było ważne, to rzeczywiste zaangażowanie NGO w nasze działania – pomoc w razie w trudności i radość z sukcesów. Organizacje, z którymi współpracowaliśmy – niektóre całkiem spore – nie są mimo wielkości instytucjami niedostępnymi. Kiedy realizowałam obydwa projekty, wiedziałam kto jest za nie odpowiedzialny w Warszawie, a więc do kogo mogę się osobiście zwrócić i, co ważne, zawsze otrzymać odpowiedź.

Wielokulturowość – przykład 2

W mojej szkole realizuję projekty ze Szkolną Grupą Amnesty International – jesteśmy jakby filią organizacji pozarządowej (Amnesty International), która funkcjonuje w formalnym systemie edukacji. Grupę tworzy kilkadziesiąt osób z różnych klas, z którymi przeprowadzam zajęcia warsztatowe, debaty oksfordzkie, spotkania z osobami zaangażowanymi w kwestie praw człowieka, happeningi, wystawy, wycieczki edukacyjne – w ramach projektów albo jako osobne wydarzenia. Naszym autorskim pomysłem na edukację wielokulturową – prostym, ale bardzo skutecznym, są „Rozmowy dla tolerancji”, na które zapraszamy do szkoły osoby należące do mniejszości lub grup postrzeganych stereotypowo. Do tej pory gościliśmy między innymi feministkę, anarchistę, Romkę, buddystę, osobę niewidomą, geja. Przekonanie, że bezpośredni kontakt z reprezentantem danej grupy to najlepszy sposób na pozbycie się uprzedzeń, sprawdza się w sposób niewiarygodny. W czasie



spotkań dzieje się rzecz, której nie dostarczy żadna lekcja, pogadanka czy przeczytany tekst – uczniowie spotykają prawdziwych ludzi i w tym spotkaniu konfrontują swoje opinie z żywym człowiekiem. Po każdym spotkaniu proszę uczniów o wyrażenie swoich opinii. Oto jedna dotycząca Romów: „do tej pory myślałam o Romach w bardzo negatywny sposób – po tym spotkaniu zupełnie zmieniłam poglądy; nauczyło mnie ono, że Romowie to społeczność, która ma swoje obyczaje, tradycje, wielowiekowe zasady. Trudno mi jest uwierzyć, że mogłam myśleć inaczej.” Innym naszym gościem, który zburzył mur stereotypów i niezrozumienia, był pan Robert Biedroń z Kampanii Przeciw Homofobii. Po spotkaniu uczestnicy mówili: „zmieniliśmy sposób postrzegania osób o odmiennej orientacji seksualnej, stałem/am się bardziej tolerancyjny/a, spotkaliśmy otwartego, życzliwego człowieka, kogoś, kto nie różni się od nas”. Uczniowie wyszli z tego spotkania inni – z uświadomionym obszarem problemów, o których nie mieli pojęcia, wrażliwsi na przejawy dyskryminacji, niektórzy gotowi zacząć działać, aby to zmienić.

Można znowu zapytać – czy nie mogłabym zaprosić wymienionych osoby bez etykiety NGO? Myślę, że byłoby to trudne. Organizacja pozarządowa, która za nami stoi i sama broni mniejszości, daje mi w szkole poczucie bezpieczeństwa w przypadkach, kiedy podejmujemy „kontrowersyjne” tematy. A przecież dla szkoły takich tematów jest bardzo wiele, włączając kwestie tolerancji wobec Romów czy osób homoseksualnych.

Prawa człowieka

Prawa człowieka i to, że należy je promować, to niby w polskiej szkole oczywistość. Wszyscy wiedzą, że trzeba, ale mieliśmy przecież nie tak dawno ministrów (Romana Giertycha, Ryszarda Legutko), dla których nie było to takie jasne. A jeśli już zdarzyło się, że ministerstwo zadeklarowało prawa człowieka jako swój priorytet (w roku szkolnym 2008/2009), większość konkretnych działań w postaci projektów, szkoleń dla nauczycieli czy publikacji podjęły właśnie organizacje pozarządowe. Przykładem mogą być działania Amnesty International, która w ramach projektu REAP (Rights-Education-Action-Programme: Projekt Prawa człowieka-Edukacja-Działanie) przeszkoliła kilkuset uczniów, nauczycieli i studentów. Podobną tematykę podejmuje Centrum Edukacji Obywatelskiej projektem „Patrz i zmieniaj” ze świetnie dobranymi filmami i przygotowanymi do każdego z nich scenariuszami zajęć z zakresu edukacji globalnej i praw człowieka. Projekt CEO proponuje też coś, o czym zapomina się w szkole, przekazując suchą wiedzę, a mianowicie konkretne działania. Pamiętam, jak po obejrzeniu filmu dotyczącego warunków, w jakich produkowane są w krajach azjatyckich ubrania (przy udziale dzieci, bez zabezpieczeń socjalnych, w fatalnych warunkach higienicznych i przy dewastacji środowiska), uczniowie mieli całą masę pomysłów, jak możemy problem pokazać i co sami możemy zrobić, aby choć trochę być rozwiązaniem, a nie częścią problemu. W rezultacie przeprowadziliśmy happening pod tytułem „Czy wiesz kto szyje Twoje ubrania?”, którego głównym rekwizytem była szafa z ubraniami, a każda metka opowiadała historię jego wyprodukowania. Przeprowadziliśmy też ogólnoszkolną akcję plakatowania i wysyłania listów do największych firm odzieżowych z zapytaniem, jak powstają sprzedawane przez nich produkty. Bardzo ważne w ca-



łym przedsięwzięciu było to, że kreatywność uczniów wyzwolił temat, który dotyczy na co dzień każdego z nich (któż nie ma na sobie czegoś z metką Made in China/India/itp.), a o którym niewiele dotychczas myśleli. Dzięki temu projektowi uczestnicy zobaczyli również, że działanie na rzecz zmiany jest możliwe – napisanie listu to może niewiele, ale w wielu z nich ten prosty gest zaszczepił przekonanie, że jeśli dzieje się niesprawiedliwość – należy przynajmniej próbować coś zrobić.

Gender

Problematyka kulturowej tożsamości płci to wciąż temat w szkołach nieobecny. Podręczniki pełne są stereotypów płciowych, nauczyciele często swoim zachowaniem, mniej lub bardziej świadomym, tylko je ugruntowują. Niejeden minister ogłaszał projekty skierowane na walkę z agresją czy nierównościami w szkole, ale jak do tej pory żadnemu nie przyszło do głowy, jak bardzo sama szkoła, poprzez brak świadomości genderowej, może przyczyniać się do tych zjawisk. Rozwiązaniem dla nauczycieli są szkolenia organizacji pozarządowych (np. Kampanii Przeciw Homofobii) poświęcone tej tematyce. Poza tym NGO oferują publikacje, takie jak „Kulturowa tożsamość płci” (Amnesty International) czy pakiet edukacyjny „Antydyskryminacja” (wydany akurat nie przez organizację pozarządową, ale przez przez CODN, w trochę innych czasach – w 2005 roku). Całkiem niedawno Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej w Gliwicach wydał podręcznik genderowy „Równa szkoła – szkoła wolna od dyskryminacji” (autorstwa E. Majewskiej i E. Rutkowskiej przy współpracy M. Jończy-Adamskiej i A. Wołosik), który powinien być pozycją obowiązkową dla wszystkich osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Uświadamia on bowiem, jak w codziennej szkolnej rzeczywistości, często nie wiedząc o tym, dyskryminujemy. Książka także mądrze uczy, jak tego nie robić. Inne pozycje, która powinny być elementarzem nauczycieli, a potem uczniów, to „Niebieskoocy”, „Delikatnie nas zabijają” czy „Maska twardego” oferowane przez Stowarzyszenie Kobiet „Konsola” i Fundację „Autonomia”. Uczniowie po ich obejrzeniu inaczej spojrzą na kwestie równości czy nietolerancji i zaczną dostrzegać ją w otaczającym świecie.

W szkole, ale kiedy?

Jeśli nauczyciel chce promować wielokulturowość, prawa człowieka czy *gender mainstreaming*, może to robić w różny sposób. Niejednokrotnie NGO proponują gotowe scenariusze, które można wpleść w programy nauczania wielu przedmiotów – języka polskiego, WOS, historii, języków obcych, geografii. Dobrym przykładem jest tu wspomniany projekt CEO „Patrz i zmieniaj”. Wielu nauczycieli realizuje projekty organizacji pozarządowych w ramach tzw. godzin karcianych (19-tej godziny dodanej do pensum na zajęcia pozalekcyjne). W niektórych szkołach działają organizacje (Szkolne Grupy Amnesty International, kółka przedmiotowe lub związane z jakąś dziedziną zainteresowań, np. kulturą żydowską) – są one naturalnym polem do realizacji projektów. Inną możliwość dają godziny wychowawcze, czas często niewykorzystany, a idealnie nadający się na realizację wymienionych tematów.

Współpraca z organizacją pozarządową nie musi oznaczać udziału w dłuższym projekcie czy cyklu warsztatów. Wiele organizacji proponuje udział w jednorazowych wydarzeniach – spotkaniach z przedstawicielami innych kultur, konkursach



dla dzieci i młodzieży, wykładach, debatach, konferencjach, wystawach czy festiwalach międzykulturowych. Warto takich propozycji poszukać i wziąć w nich udział – być może będzie to początek ciekawej współpracy.



Rekomendacje

Anna Dzierżowska

Zebrane w niniejszym raporcie teksty pokazują przede wszystkim, że **organizacje pozarządowe mają wiedzę, kompetencje i znakomite pomysły, dotyczące tego, czego i jak warto uczyć, aby rozwijać postawy równościowe, uczyć współdziałania, przygotowywać do wyzwań współczesnego świata. Mówi się niekiedy, że ich działania „uzupełniają ofertę” szkoły – jak pokazuje nasz raport, w rzeczywistości NGO nierzadko biorą na siebie uczenie tego, co szkoła zaniedbuje, a co powinno stanowić samą istotę jej przekazu.** Tymczasem szkoły, nawet te, które korzystają ze współpracy z organizacjami pozarządowymi, często traktują współpracę z nimi raczej jako sposób na „załatwienie” pewnych spraw i tematów, niż jako okazję do wymiany doświadczeń, refleksji i wzajemnej nauki. Także (a może nawet przede wszystkim) oświatowi decydenci i decydentki, od ministerstwa edukacji po samorządy, widzą w organizacjach pozarządowych przede wszystkim użyteczne narzędzie, a nie fachowców i fachowczynie, partnerów do pogłębionej, merytorycznej debaty nad kształtem systemu edukacji. **Wiedza i doświadczenie, jakim dysponują organizacje pozarządowe, zbyt rzadko jest uwzględniana i wykorzystywana w debatach i procesie podejmowania decyzji.** To właśnie, przede wszystkim, warto zmienić, przy czym zmiana powinna nastąpić na wszystkich poziomach, od Ministerstwa Edukacji po poszczególne szkoły.

Raporty organizacji pozarządowych zawierają wiele szczegółowych rekomendacji i zaleceń. W niniejszym raporcie wskazujemy tylko kilka przykładowych obszarów i kierunków pożądaných zmian:

Po pierwsze: w raporcie „Edukacja – trudne lata”, opublikowanym w 2007 roku przez Społeczny Monitor Edukacji, zawarliśmy kilka rekomendacji, dotyczących szeroko rozumianej edukacji równościowej. Postulowaliśmy między innymi wprowadzenie ustawowo umocowanego urzędu ds równości, podkreślając, że wiele problemów w oświacie wiąże się z dyskryminacyjnymi postawami i zachowaniami. Postulowaliśmy także wzmocnienie działań na rzecz równości szans w dostępie do edukacji, podkreślając, że „w polskiej edukacji ciągle jeszcze istnieją bariery dla dzieci z różnych środowisk. Niezbędna jest długoletnia strategia wyrównywania szans, która obejmie zarówno systemy stypendialne w szkołach, jak i dostosowanie wszystkich szkół i placówek do nauki dzieci o szczególnych potrzebach edu-



kacyjnych¹⁷⁾. Nowym problemem w Polsce jest zapewnienie warunków do nauki dzieciom cudzoziemców, w tym uchodźców”. Przypominam te rekomendacje, jako że od 2007 roku nie straciły na aktualności.

Po drugie: prosty, ale bardzo istotny postulat sformułowała utworzona niedawno Koalicja na Rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej: Koalicja domaga się mianowicie wprowadzenia rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce. Przy czym jako jedną z istotnych barier wskazuje brak kompetencji decydentów, którzy i które często sami nie mają wystarczającej wiedzy na temat zjawiska dyskryminacji, jego mechanizmów i sposobów przeciwdziałania. Koalicja zwraca zatem uwagę na konieczność edukowania w tym zakresie wszystkich osób, odpowiadających za system oświaty: od nauczycieli i nauczycielek (edukacja antydyskryminacyjna powinna stać się częścią systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli) poprzez osoby zajmujące się oświatą w samorządach, aż po ministrowie i ministrów edukacji i nauki. Koalicja postuluje także między innymi uwzględnianie edukacji antydyskryminacyjnej i przeciwdziałania dyskryminacji w systemie nadzoru pedagogicznego.

Po trzecie: Związek Nauczycielstwa Polskiego ogłosił w 2010 roku, że rozpoczyna prace nad nauczycielskim kodeksem etyki. To ważna inicjatywa, którą warto przypomnieć i poprzeć: nie dlatego, żeby istnienie kodeksu samo w sobie stanowiło rozwiązanie jakichkolwiek problemów, ale dlatego, że prace nad takim kodeksem mogą stać się okazją do przeprowadzenia w środowisku nauczycielskim poważnej debaty nad kwestiami etyki zawodowej – w tym także nad problemem postaw i zachowań dyskryminujących.

Po czwarte: Organizacje, zajmujące się edukacją równościową i przeciwdziałaniem dyskryminacji podkreślają konieczność uważnego oceniania podstaw programowych, programów i podręczników z perspektywy równościowej, w tym między innymi z perspektywy równości płci, z punktu widzenia sposobu przedstawiania grup mniejszościowych, oraz osób i grup zagrożonych wykluczeniem, przedstawiania różnych kultur, promowania dialogu międzykulturowego, przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii, zwalczania uprzedzeń. Minister Edukacji wystosowała w tej sprawie list do recenzentów: to ważny krok, ale zdecydowanie niewystarczający. **Ministerstwo Edukacji powinno wykorzystać istniejące już i powstające obecnie analizy, opracowywane przez organizacje pozarządowe i zespoły badawcze i na ich podstawie dokonać rewizji treści podstaw programowych. Powinno także opracować standardy dla autorów i autorek programów i podręczników oraz dla recenzentów i recenzentek.**

17) Wprowadzone przez obecną ekipę nowe przepisy, dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, wciąż budzą wątpliwości (patrz np.: A. Pery, „O terminie i formie wprowadzania zmian w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach”, www.monitor.edu.pl, lipiec 2010).



Po piąte: Warto i należy zachęcać szkoły do współpracy z organizacjami pozarządowymi. Prawo decydowania o podjęciu takiej współpracy mają dyrektorki i dyrektorzy szkół. System edukacji wciąż jednak podatny jest na zjawisko „zarządzania strachem”, opisywane niegdyś przez Irenę Dzierzgowską¹⁸⁾: dyrektorki i dyrektorzy boją się niekiedy odpowiedzialności związanej z taką współpracą, obawiają się niezadowolonych rodziców bądź problemów z organami nadzoru, czasem też świadomie nie chcą podejmować niektórych tematów (np. problematyki praw osób należących do mniejszości seksualnych). Organy nadzoru i organy prowadzące, w tym, rzecz jasna, władze samorządowe, powinny wspierać działania na rzecz współpracy szkół z zewnętrznymi partnerami. Postawa samorządów ma tutaj ogromne znaczenie, tym bardziej, że także w ich przypadku współpraca i dobra wymiana informacji z organizacjami pozarządowymi może i powinna przynosić korzyści. Dyrektorki i dyrektorzy zaś ze swej strony powinny i powinny unikać w podejmowanych przez siebie działaniach elementu cenzury, a w wyborze tematów i zagadnień kierować się względami merytorycznymi. Warto w tym celu między innymi prowadzić w szkołach jak najszersze dyskusje z uczniami i uczennicami na temat interesujących ich projektów i nurtujących ich problemów.

Po szóste: W Społecznym Monitorze Edukacji wielokrotnie podkreślaliśmy i podkreślaliśmy, że **specyficznym problemem Polski jest brak rzetelnej, wszechstronnej i merytorycznej debaty publicznej, dotyczącej oświaty**. Brakuje zwłaszcza debat dotyczących ukrytego programu szkoły, w tym także – problemu reprodukcji nierówności i powielania uprzedzeń. Uderzający jest rozdźwięk między dostępnymi danymi a optymistycznymi deklaracjami ministerstw edukacji i nauki na temat boomu edukacyjnego w Polsce. Dane, także te zawarte w najnowszym raporcie IBE („Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010”), ukazują istnienie barier w dostępie do edukacji, w tym barier związanych z biedą, wskazują trwałe obszary nierówności, mówią o zagrożeniu bezrobociem wśród absolwentów. Tymczasem oświatowe decydentki i decydenci zdają się koncentrować wyłącznie na wynikach testów PISA (choć tu także raczej na tych, które wskazują na odniesione sukcesy, niż na tych, które ilustrują zaniedbania) oraz na danych mówiących o wzroście liczby studentów. **Monitor Edukacji upomina się o bardziej zrównoważony ton debaty, o rzetelny, merytoryczny namysł nad społecznymi zadaniami i celami oświaty i nad pożądanymi kierunkami zmian**. Przypominamy jednocześnie, że dostęp do edukacji i dostęp do kultury nie są ani luksusem, ani środkiem prowadzącym do jakiegoś celu (np. do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy czy budowania gospodarki opartej na wiedzy). Dostęp do edukacji i możliwość korzystania z dóbr kultury są wartościami samymi w sobie. Należą także (o czym mówi między innymi Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Konwencja o Prawach Dziecka i Międzynarodowy Pakt Praw Społecznych, Gospodarczych i Kulturalnych) do podstawowych praw każdego człowieka.

18) I. Dzierzgowska, „Zarządzanie strachem”, w: „Edukacja – trudne lata”, Warszawa 2007, s. 65-71.



Bibliografia

1. Organizacje i projekty wymieniane w raporcie:

Centrum Edukacji Obywatelskiej

www.ceo.org.pl

Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) jest niezależną instytucją edukacyjną. Upowszechnia wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Wprowadza do szkół programy, które podnoszą efektywność kształcenia, pomagają młodym ludziom rozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, zachęcają do angażowania się w życie publiczne oraz działania na rzecz innych. Powstała w 1994 roku z myślą o poprawie jakości systemu oświaty, upowszechnianiu wiedzy obywatelskiej, promowaniu praktycznych umiejętności i postaw niezbędnych do budowania demokratycznego państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego. Organizuje kursy i szkolenia dla nauczycieli, opracowuje programy i podręczniki, prowadzi projekty i akcje edukacyjne, promujące poprawę edukacji oraz propagujące wartości demokratyczne.

Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej w Gliwicach

www.haus.pl

Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej jest ponadpartyjną inicjatywą polskich i niemieckich instytucji i organizacji, które połączyły swoje doświadczenia i umiejętności, zasoby finansowe i ludzkie w jednym związku stowarzyszeń. Jest jedyną tego typu organizacją na świecie. Jego działania mają na celu rozwój stosunków polsko-niemieckich i proces integracji Polski z Unią Europejską we współpracy z mniejszością niemiecką, poprzez budowanie społeczeństwa obywatelskiego, rozwoju samorządności i decentralizacji, wielokulturowości i dialogu międzykulturowego.

Fundacja Feminoteka

www.feminoteka.pl

Fundacja Feminoteka to niezależna organizacja działająca na rzecz likwidacji dyskryminacji ze względu na płeć w literaturze, kulturze, sztuce oraz życiu publicznym, wspierająca i upowszechniająca problematykę kobiecą, problematykę gender i feminizm, promująca równouprawnienie kobiet i mężczyzn i prowadząca działania przeciwko przemocy wobec kobiet. Fundacja Feminoteka prowadzi m.in. feministyczny serwis informacyjny i feministyczną księgarnię, a także opracowuje i publikuje na swoich stronach raporty, dotyczące równości kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia społecznego, w tym w edukacji. W ramach pracy na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, trenerki Fundacji Feminoteka prowadzą przeznaczone dla kobiet zajęcia WenDo, uczące określania własnych granic, asertywności, podstaw samoobrony.



Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego

www.fodz.pl

Celem Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego jest ochrona materialnych reliktyw kulturowego dziedzictwa Żydów w Polsce. Fundacja prowadzi także między innymi program edukacyjny „Przywróćmy Pamięć”, który ma na celu zaangażowanie młodzieży w poznawanie lokalnego wielokulturowego dziedzictwa i przywracanie innym mieszkańcom pamięci o nim.

Kampania Przeciw Homofobii

www.kph.org.pl

Kampania Przeciw Homofobii zajmuje się kształtowaniem postaw tolerancji i przełamywaniem uprzedzeń i stereotypów wobec osób bi- i homoseksualnych, kształtowaniem pozytywnej tożsamości osób bi- i homoseksualnych, edukacją, działalnością naukowo-badawczą, integracją społeczną, działaniami na rzecz kobiet i przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na płeć. KPH specjalizuje się w organizacji akcji edukacyjnych i społecznych prezentujących osoby homoseksualne w pozytywnym świetle. Prowadzi działania monitoringowe i lobbystyczne, publikuje raporty dotyczące sytuacji osób homoseksualnych, opracowuje materiały edukacyjne.

Program „Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami”

www.bezuprzedzen.org

„Nikt nie rodzi się z uprzedzeniami” to program z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej zapoczątkowany przez Stowarzyszenie Kobiet „Konsola” w 2005 roku, a od 2008 roku kontynuowany przez Fundację Autonomia. Jego autorkami są Agata Teutsch i Monika Serkowska. Program doczekał się już czterech edycji.

Stowarzyszenie Amnesty International Polska

www.amnesty.org.pl

Amnesty International Polska jest częścią Amnesty International, międzynarodowej organizacji broniącej praw człowieka. Amnesty International głosi powszechność, niepodzielność i współzależność wszystkich praw człowieka, działa na rzecz i wspólnie z konkretnymi kobietami i mężczyznami, których prawa są łamane, prowadzi badania, akcje i kampanie dotyczące przestrzegania praw człowieka. Zajmuje się także edukacją w sferze praw człowieka. Polska sekcja Amnesty International prowadzi między innymi programy adresowane do szkół, takie jak projekt Prawa Człowieka, Edukacja-Działanie, Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka i Edukacja dla Godności.

Stowarzyszenie Homo Faber

www.hf.org.pl

Stowarzyszenie Homo Faber to lubelska organizacja pozarządowa działająca w obszarze praw człowieka. Za cel stawia sobie krytyczne i merytoryczne obserwowanie, czy władza publiczna skutecznie wywiązuje się ze swoich zobowiązań, czy przestrzega praw i wolności człowieka. Stowarzyszenie podejmuje się rzecznictwa na rzecz grup mniejszościowych i wykluczonych. Przeciwdziała dyskryminacji ze



względu na płeć, poglądy polityczne i inne, rasę, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię, język, wiek i orientację seksualną. Homo Faber stara się poznawać i śledzić wyzwania stojące przed współczesnymi państwami, wychwytywać najnowsze zjawiska społeczne, stawiać pytania i szukać aktualnych rozwiązań.

Świetlica Krytyki Politycznej „Na Granicy” w Cieszynie

www.krytykapolityczna.pl/Cieszyn/menu-id-286.html

www.mapa-cieszyn.pl/

Świetlica Krytyki Politycznej w Cieszynie prowadzi zajęcia edukacyjne i artystyczne dla dzieci w wieku 6-12 lat, organizuje spotkania, panele dyskusyjne i debaty. Ostatnio, w ramach projektu „Interfejs do Nowego Świata”, w Świetlicy powstał, stworzony przez dzieci, wirtualny, subiektywny przewodnik po Cieszynie (<http://www.mapa-cieszyn.pl/>).

Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach

www.teremiski.edu.pl

Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach oraz Teatr w Teremiskach są nieformalnymi społecznymi instytucjami kultury prowadzonymi przez Fundację Edukacyjną Jacka Kuronia. Uniwersytet Powszechny – jego ideę i program – stworzył zespół: Danuta Kuroń, Jacek Kuroń oraz Katarzyna i Paweł Winiarscy. Uniwersytet jest placówką nieformalną, konstruuującą swój program w odpowiedzi na potrzeby adresatów i miejsca.



2. Wybrane raporty, poradniki i materiały edukacyjne

- „Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny”, wydawnictwa CODN, Warszawa 2005 (publikacja dostępna na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.ore.edu.pl).
- I. Czernejewska, „Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii”, praca doktorska, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Poznań 2008 (publikacja dostępna na: <http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/?file=kop3.php> oraz w Bazie Informacji o Badaniach Edukacyjnych na stronach Instytutu Badań Edukacyjnych, www.ibe.edu.pl).
- A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, „Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny”, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008 (http://www.feminoteka.pl/downloads.php?cat_id=10).
- „Edukacja a spójność społeczna”, w: „Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 199-240 (publikacja dostępna w wersji elektronicznej na stronach Instytutu Badań Edukacyjnych, www.ibe.edu.pl).
- „Edukacja międzykulturowa”, wydawnictwo CODN, Warszawa 2004 (publikacja dostępna na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji, www.ore.edu.pl).
- „Edukacja – trudne lata. Maj 2006 – wrzesień 2007. Raport”, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2007 (publikacja dostępna na: www.monitor.edu.pl).
- Z. Jasiński (red.), Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej, Opole 2010.
- „Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą”, Stowarzyszenie Dzieci i Młodzieży Szansa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005 (publikacja dostępna na: www.ore.edu.pl).
- E. Majewska, E. Rutkowska, „Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji”, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2008.
- Z. Melosik, „Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej”, Kraków 2007.
- „Tolerancyjni. To się dzieje!”, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawa 2009 (publikacja dostępna na: www.e.org.pl, www.dlatolerancji.pl).
- „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”, raport Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (w przygotowaniu; www.tea.org.pl).
- „Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach”, wyd. CODN, Warszawa 2001 (publikacja dostępna w wersji elektronicznej na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji, <http://www.ore.edu.pl/>).



3. Niektóre organizacje i projekty działające na rzecz równości, tolerancji, równości płci, edukacji wielokulturowej i międzykulturowej:

Niniejsza lista nie pretenduje do kompletności. Więcej informacji i adresów znaleźć można w bibliografiach publikacji wymienionych wyżej.

- Centrum Inicjatyw Międzykulturowych, <http://www.cim.org.pl/>
- Centrum Kultury i Dialogu, <http://ignatianum.edu.pl/ckid>
- Fundacja „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań”, <http://fundacja4wyznan.pl/>
- Fundacja Edukacji Międzykulturowej, www.miedzykulturowa.org.pl/
- Fundacja „Forum Dialogu między Narodami”, www.dialog.org.pl/
- Fundacja „Inna Przestrzeń”, <http://przestrzen.art.pl/>
- Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, www.krzyzowa.org.pl
- Fundacja „Pogranicze”, <http://pogranicze.sejny.pl/>
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, projekt Edukacja Globalna w Szkolnych Projektach Edukacyjnych, www.edukacjaGLOBALNA.ore.edu.pl
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, projekty wydziału Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich, www.ore.edu.pl
- „Otwarta Rzeczpospolita” – Stowarzyszenie Przeciwno Antysemityzmowi i Ksenofobii, www.otwarta.org
- Polska Akcja Humanitarna, www.pah.org.pl
- Pracownia Wielokulturowa, www.pracownia-wielokulturowa.pl
- Rozbrat – społeczne centrum kultury alternatywnej w Poznaniu, <http://www.rozbrat.org/>
- Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, www.mikuszewo.pl
- Stowarzyszenie „Jeden Świat”, www.jedenswiat.org.pl
- Stowarzyszenie „Vox Humana”, www.voxhumana.pl
- Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, www.nigdywiecej.org
- Stowarzyszenie Romów w Polsce, <http://stowarzyszenie.romowie.net>
- Stowarzyszenie „Willa Decjusza”, www.villa.org.pl
- Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, www.wstronedziewczat.org.pl
- Towarzystwo Alternatywnego Kształcenia TAK w Opolu, www.tak.opole.pl
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, www.tea.org.pl
- Związek Romów Polskich, <http://www.romowie.com>



Społeczny Monitor Edukacji

– informacja o projekcie

Anna Dzierzgowska

Społeczny Monitor Edukacji to projekt stworzony przez grupę osób związanych z oświatą – nauczycielek i nauczycieli, uczniów, edukatorów. Prowadzimy systematyczny monitoring działania władz oświatowych, gromadzimy informacje i publikujemy je na stronie internetowej Monitora. Piszemy listy i apele do władz oświatowych, opracowujemy analizy, komentarze i raporty, dotyczące prawa oświatowego i polityki oświatowej. Upominamy się o równość w dostępie do edukacji, staramy się reagować na te działania władzy, które mogą prowadzić do naruszania zasad demokratycznego państwa prawa, ograniczania wolności i autonomii szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Nasze teksty publikowane są na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Bez utworów zależnych. Oznacza to, że można je swobodnie wykorzystywać, pod warunkiem niewprowadzania żadnych zmian oraz umieszczenia informacji o autorze, miejscu pochodzenia („Monitor Edukacji, www.monitor.edu.pl") oraz rodzaju licencji.

Społeczny Monitor Edukacji wyrósł z akcji zbierania podpisów pod listem otwartym do premiera o odwołanie Romana Giertycha ze stanowiska ministra edukacji narodowej. Historię Monitora należy zatem zacząć od tego listu. A historię listu – od filmu Agnieszki Arnold „Bunt Janion”, w którym profesor Maria Janion mówiła o czasach i sytuacjach, w których nie można milczeć, trzeba protestować. W maju 2006 roku te słowa nabrały dla nas szczególnego znaczenia.

„Bunt Janion” stał się inspiracją do napisania listu z protestem przeciwko oddaniu kierowania edukacją w ręce Romana Giertycha. Pierwszymi sygnatariuszkami listu były Agnieszka Arnold, Irena Dzierzgowska i Krystyna Starczewska. Napisały: „Roman Giertych w swojej działalności publicznej posługuje się językiem nienawiści i pogardy, głosi pochwałę przemocy, neguje wartość tolerancji. Jego doświadczenie pedagogiczne ogranicza się do reaktywowania Młodzieży Wszechpolskiej, organizacji nawiązującej do tradycji faszystowskich. Zgłaszane przez niego projekty dotyczące oświaty są absurdalne i groźne. Proponowane represyjne metody wychowawcze, odwrót od demokracji i dialogu, z pewnością nie rozwiążą żadnego z problemów polskiej szkoły”. Z perspektywy czasu te słowa, pisane, gdy Giertych obejmował stanowisko, brzmią jak bilans jego działalności.



Reakcja na list przeszła najśmielsze oczekiwania. W ciągu kilku dni podpisało go kilkadziesiąt tysięcy osób. Ostateczna liczba podpisów – prawie sto czterdzieści tysięcy – czyniła zeń jeden z największych listów otwartych w historii Polski.

Internauci i internautki nie tylko podpisywali się pod listem – wiele osób oferowało pomoc, pisało maile, wskazując błędy, które warto poprawić. Kilkadziesiąt osób dołączyło do grupy moderatorów i moderatorek strony, na której zbierane były podpisy. Akcja, która zrodziła się jako spontaniczny odruch protestu grupy przyjaciół, stała się wspólnym działaniem dziesiątek tysięcy fantastycznych osób z całej Polski. Nie można jej było tak po prostu zakończyć – tym bardziej, że szybko stało się jasne, że nie ma co liczyć na jakąkolwiek sensowną odpowiedź strony rządowej.

Już w czerwcu 2006 roku powstał zatem, z inicjatywy Ireny Dzierzgowskiej, Monitor Edukacji – strona internetowa, której celem było obserwowanie i komentowanie działań władz oświatowych. Początkowo komentarze miały postać pisywanych raz na jakiś czas felietonów.

W grudniu 2006 redakcja Monitora otrzymała wsparcie finansowe Fundacji Stefana Batorego. Strona Monitora Edukacji została wówczas rozbudowana. Pojawiły się nowe działy: pisane na bieżąco wiadomości, cotygodniowe komentarze, analizy, akcje. Jesienią 2007 roku powstał nasz pierwszy raport, zatytułowany „Edukacja – trudne lata. Maj 2006 – Wrzesień 2007” (można go przeczytać na stronach Monitora).

W 2009 roku nadające Monitorowi osobowość prawną Stowarzyszenie Edukatorów otrzymało dofinansowanie z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Przyjęty wówczas projekt zakładał, że prowadzony przez nas monitoring skupi się przede wszystkim na trzech obszarach tematycznych:

- obniżenie wieku obowiązku szkolnego,
- nowa podstawa programowa i system egzaminów,
- wielokulturowość, tolerancja, *gender mainstreaming* w szkołach.

Niniejszy raport powstał w ramach tego właśnie projektu.

Koordynatorem projektu z ramienia Stowarzyszenia Edukatorów jest Andrzej Pery. Stronę Społecznego Monitora Edukacji prowadzą Alicja Bukowska-Maciejczuk, Anna Dzierzgowska i Ludwik Trammer.

Pomysłodawczynią i twórczynią Monitora Edukacji była Irena Dzierzgowska. Jej wiedza i doświadczenie gwarantowały zachowanie najwyższych standardów merytorycznych. Energia, entuzjazm i olimpijski spokój nadawały jej pracy niepowtarzalny styl.