

MAŁGORZATA SKOWROŃSKA

UNIwersytet w Białymstoku

EMAIL: M.SKOWRONSKA@UWB.EDU.PL

KATARZYNA SZTOP-RUTKOWSKA

UNIwersytet w Białymstoku

EMAIL: SZTOP.RUTKOWSKA@GMAIL.COM

RÓŻNICA-DEMOKRACJA-EDUKACJA. O POTRZEBIE EDUKACJI ANTYDYSKRIMINACYJNEJ

Wstęp

Coraz częściej w Polsce dostrzegamy to, co nas odróżnia od siebie (na poziomie jednostkowym czy kolektywnym), a to, co jest wspólne staje się dyskusyjne i podważalne. Różnica jako aspekt tożsamości staje się dodatkowo przedmiotem politycznych dyskusji i regulacji. Tożsamość oparta na różnicy coraz bardziej ulega polityzacji, czyli jest włączana w polityczny dyskurs publiczny. Poszczególne aspekty jednostkowych tożsamości – owe różnice – które do tej pory nie były dostrzegane jako istotne politycznie właśnie z racji swojej partykularności, stają się podstawą emancypacyjnej walki o polityczne uznanie [Bobako 2010]. Stawia to przed nami jako społeczeństwem nowe wyzwania. Jak tworzyć wspólnotę i zachować spójność społeczną w sytuacji coraz większego zróżnicowania? W jaki sposób negocjować w konfliktach, sporach wynikających z potrzeby uznania różnicy i tożsamości? Jak współpracować ze sobą w sytuacji, gdy różnimy się coraz bardziej i ta różnica ma coraz większe znaczenie? Jak niwelować wpływ negatywnych i destruktywnych zjawisk takich, jak dyskryminacja, agresja, które nasilają się w sytuacji niepewności? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć odnosząc się do edukacji antydyskryminacyjnej prezentowanej jako jedno, zapewne z wielu możliwych, narzędzi wspierania koncyliacyjnego funkcjonowania społeczeństwa w sytuacji widocznego pogłębiającego się zróżnicowania społecznego.

Różnica w strukturze społecznej

Źródła tego zwiększającego się zróżnicowania strukturalnego mają charakter zarówno globalny (modernizacja i globalizacja), jak i lokalny (transformacja systemowa). Od początku lat dziewięćdziesiątych pozycja ekonomiczna stała się jednym z najważniejszych czynników tworzących podziały i zróżnicowanie społeczne. Charakterystyczny dla polskich warunków stał się proces rekompozycji statusu społecznego w kierunku silnej zależności między poziomem wykształcenia, pozycją zawodową i dochodami jednostek¹. Rozwarstwienie i zwiększająca się polaryzacja w sferze ekonomicznej prowadzą często do zwiększonego poczucia społecznej deprivacji, a to z kolei do negatywnych ocen transformacji i zwiększenia się poziomu lęku i niepewności. Te stany emocjonalnego nastawienia często pojawiają się w sytuacji skonfrontowania się z osobami o odmiennych poglądach czy stylu życia, przekraczających dotychczasowe znane i uznane za powszechne sposoby funkcjonowania. Zwrócenie uwagi na tak głębokie przemiany makrostruktur jest interpretowane przez część socjologów w kategoriach zróżnicowania kulturowego i kulturowo-aksjologicznego [por. Gliński 2010]. Widoczne zahamowanie procesów ruchliwości społecznej czy utrzymywanie się nierówności edukacyjnych, a w związku z tym dziedziczenie statusu ekonomicznego jest wyjaśnianie nie tylko przez pryzmat kategorii ekonomicznych, ale również kulturowych. Procesy kształtujące strukturę społeczną w Polsce odnoszą się również do kategorii tożsamości, stylu życia czy systemu aksjonormatywnego. Różnice ekonomiczne nabierają zatem wyraźnych cech zróżnicowania kulturowego.

Zmiany w strukturze społecznej są również generowane przez procesy o charakterze globalnym, takie jak postmodernizacja. Podobnie jak w innych krajach europejskich, obok wartości materialistycznych pojawiają się również wartości postmaterialistyczne. Powiązane są one z zaspokajaniem potrzeb samorealizacji i świadomego budowania życia społecznego, autoekspresji, osiągnięcia poczucia wysokiej jakości życia i podkreślenia autonomii jednostki [Inglehart 2005]. Różnica staje się w tym kontekście pożądaną i cenioną cechą statusu jednostki i jej tożsamości, podkreślającą jej indywidualizm oraz możliwość samoekspresji [Żuk 2007]. Jednak badania polskiego społeczeństwa wykazują, że wartości te są charakterystyczne dla dość wąskich grup czy zbiorowości – można by rzec, że są one widoczne w bardzo nielicznych „enklawach” [Gliński 2010]

¹ Ostatnie badania wskazują na osłabienie tego związku, co wiąże się z inflacją wykształcenia i niedopasowaniem struktury zawodowej do zwiększającej się liczby absolwentów szkół wyższych. Trudno jednak określić, na ile ta zmiana ma charakter przejściowy [Domański 2010]

funkcjonujących w Polsce. System dominujących wartości w naszym społeczeństwie odnosi się raczej do wartości materialistycznych (bardzo silnie powiązanych z indywidualizmem, rywalizacją i nastawieniem na jednostkowy sukces) oraz puli wartości tradycjonalistyczno-religijnych. Jak napisał Piotr Żuk – „tradycjonalizm ten odnosi się do polityki, religii, preferowanych modeli rodziny i zachowań seksualnych” [Żuk 2007: 163]. Zatem, mimo że pogłębiające się zróżnicowanie jest faktem społecznym, to nie jest ono postrzegane w ramach dominującego systemu aksjonormatywnego jako pozytywny element tożsamości jednostkowej czy zbiorowej.

Różnica w demokratycznej kulturze politycznej

Jedną z podstaw demokracji jest emancypacyjna idea uniwersalnego politycznego upodmiotowienia. Ale należy jednocześnie pamiętać, że demokracja jako sposób funkcjonowania społeczeństwa i państwa jest pewną utopią, do zrealizowania której mogą dążyć poszczególne podmioty (zbiorowe i jednostki), ale trudno oczekiwać, że osiągną w pewnym momencie jej całkowite spełnienie. W tym kontekście zwraca się uwagę na napięcia czy nawet antynomie, jak to określa Janusz Reykowski [1993], zawarte immanentnie w demokracji. Jedną z kluczowych takich antynomii jest napięcie pomiędzy większością a mniejszością. W realnych demokracjach obowiązuje zasada podejmowania wiążących decyzji zgodnie z wolą większości. Przyjmuje się jednocześnie, że większość powinna brać pod uwagę stanowisko mniejszości, ale nie jest to zawsze realizowane w rzeczywistości.

Zmiana dokonana w Polsce wraz z przełomem 1989 roku w sposób głęboki – a może warto by rzec – rewolucyjny, odnosiła się do zbudowania podstaw prawnych i ekonomicznych, demokratycznego i kapitalistycznego systemu. Jednak, zgodnie ze słynną „regułą Dahrendorfa 6-6-60”, zmiana mentalności, systemu wartości zabiera znacznie więcej czasu i wysiłku. Na początku ustanawiania demokracji w Polsce zwracano szczególną uwagę na proceduralne jej rozumienie. Wynikało to z konieczności zbudowania prawnego instrumentarium demokratycznego, pozwalającego obywatelom i obywatelkom na korzystanie ze swoich praw. W rzeczywistości coraz częściej okazuje się, że pomimo dobrego prawa, brakuje wśród obywateli/obywatelek chęci do ich wykorzystania (dobrym tego przykładem jest wciąż małe zainteresowanie partycypacją obywatelską). Przy takich trudnościach wyraźnie widać, że aksjologiczny wymiar demokracji jest najsłabszym elementem jej funkcjonowania w polskich warunkach. Dobrze,

efektywne działanie zasad demokracji nie zależy więc wyłącznie, czy przede wszystkim od sprawnych instytucji, ale od praktykowania cnót obywatelskich i pokojowego, opartego o niepewną równowagę, dynamicznego współistnienia obok siebie zróżnicowanych poglądów czy opcji ideologicznych (mieszczących się rzecz jasna w ramach demokratycznych reguł). Ważne jest umiejscowienie tych różnorodnych poglądów w relacji do siebie. Nowe wyzwanie, jakim jest zwiększające się zróżnicowanie społeczeństwa wymaga poszukiwania nowych rozwiązań, odpowiadających na dylemat, jak budować spójność społeczną w warunkach zwiększającej się różnorodności. Alexis de Tocqueville w swojej klasycznej analizie demokracji amerykańskiej zwracał szczególną uwagę na *habits of the heart*, czyli utrwalone obyczaje i idee czy wyobrażenia, na których opierała się demokracja [Tocqueville 1976]. Od początku demokracja była więc rozumiana nie tylko jako system procedur, instytucji prawnych, ale również, a może przede wszystkim, jako system powiązanych ze sobą wartości i norm społecznych. Jak wygląda w Polsce demokracja z perspektywy systemu wartości? Z badań opinii publicznej wynika, że Polacy są mocno podzieleni, jeśli chodzi o ocenę rodzimej demokracji. Połowa ankietowanych nie jest z demokracji zadowolona, a ponad 40% wybiera odpowiedzi wskazujące na jej pozytywną ocenę². Wśród niezadowolonych dominują takie kategorie respondentów, jak: robotnicy, gospodynie domowe, osoby bierne zawodowo i ludzie będący w złej sytuacji materialnej. Co ciekawe, wśród respondentów o prawicowych poglądach politycznych częściej można znaleźć osoby niezadowolone z demokracji [CBOS 2010]. Aprobata wśród Polaków dla demokracji nie jest definitywna – o tym, że w pewnych okolicznościach rządy niedemokratyczne mogą przynieść więcej korzyści niż demokratyczne przekonanych jest ponad 2/5 respondentów, a 36% nie zgadza się z tym stanowiskiem. Widoczna jest również wzrastająca tendencja do przychylności wobec rządów autorytarnych [ibidem]. Jak wspomniano wyżej – demokracja to nie tylko procedury, ale również pewien typ kultury politycznej opartej na specyficznych wartościach. Robert Dahl zwraca na ten aspekt szczególną uwagę, pisząc: „Demokracja jednak nie przetrwa nieuniknionych kryzysów, jeżeli poważna większość obywateli nie przedkłada jej i demokratycznych instytucji politycznych nad rozwiązania niedemokratyczne oraz nie popiera przywódców, którzy stosują demokratyczne praktyki. Zaiste, nawet sporą mniejszość wojowniczych i stosujących przemoc antydemokratów wystarczyłoby, aby zniszczyć zdolność danego kraju do utrzymania demokratycznych instytucji” [Dahl 2000: 146-147].

² *Postawy wobec demokracji, jej rozumienie i oceny*, CBOS, 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_060_10.PDF [2.11.2013]. Dalej jako (CBOS: 2010).

Demokracja zależy więc od stanu umysłów, od akceptacji i zinternalizowania wartości demokratycznych, które składają się na tzw. *etos obywatelski*. Zazwyczaj w katalogu owych *cnót obywatelskich* wymienia się: gotowość i zdolność do odpowiedzialności, do tolerancyjnego uznania pluralizmu wynikającego z wolności współobywateli, ochrona godności współobywateli, poczucie sprawiedliwości, umiar, otwartość, zdolność do zaufania i współpracy, empatia, sceptycyzm i krytycyzm [Schwan i in. 2008]. Jak pokazują wyniki badań dotyczące postaw wobec tych wartości wśród Polaków, poziom ich akceptacji i zinternalizowania nie jest głęboki. Pluralizm poglądów, stanowisk kojarzony jest raczej z chaosem i nieuporządkowaniem publicznej sfery niż z pozytywnie postrzeganą wartością powiązaną z funkcjonowaniem demokracji [Wnuk-Lipiński, Bukowska 2012]. Poziom zdolności do zaufania i współpracy jest jednym z najniższych w Europie, co sprawia, że poziom kapitału społecznego jest w Polsce bardzo niski [Czapiński, Panek 2011]³.

Różnica w politycznym dyskursie publicznym

Obok postaw Polaków wobec demokracji i związanych z nią wartości, bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na kształt myślenia o różnicy jako konstytutywnym elemencie funkcjonowania społeczeństwa jest dominująca forma dyskursu publicznego. W Polsce mamy raczej do czynienia z powszechnie istniejącym modelem różnicy jako skonfliktowanej dychotomii, jako relacji opartej na wrogości, w której wspólnoty, osoby o określonych poglądach wchodzące ze sobą w spór stawiają się „po dwóch stronach barykady”. Tak zdefiniowany spór nie może być rozstrzygnięty za pomocą kompromisu, ponieważ wtedy obie strony interpretują go jako swoją przegraną. Jak napisał Krzysztof Szczerski model ten nakazuje „by zawsze odnosić jednych do drugich wedle kryterium przeciwstawności” [Szczerski 2012: 21]. W tak ustawionym sporze, różnica staje się czynnikiem blokującym debatę publiczną, a nie ją rozpoczynającą i kreującą. Krzysztof Szczerski logice dychotomii przeciwstawia normę „balansu interesów”, która polega na szukaniu wśród różnych grup interesariuszy zrównoważonego konsensusu. Wielką słabością polskiej sfery publicznej jest brak efektywnych i zaakceptowanych instrumentów ułatwiających osiągnięcie

³ W Polsce z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadzało się według badań Diagnozy Społecznej 10,5% respondentów w 2003 i 2005, 11,5% w 2007, 13,4% w 2009 i tyleż samo w 2011 roku, a w European Social Survey w 2008 roku – 19% – ponad trzy razy mniej niż w Danii, Norwegii i Finlandii [Czapiński, Panek 2011].

porozumienia w warunkach sporów i konfliktów (są to działania będące podstawą demokracji deliberatywnej). Jak zapisał Robert Dahl: „Systemy konsensualne mogą powstać tylko w bardzo szczególnych warunkach. Są to między innymi: talent do godzenia się, tolerancja dla kompromisu, obecność wiarygodnych przewodców, którzy potrafią wynegocjować rozwiązania konfliktów, jakie zyskają poparcie obywateli, na tyle szeroka zgoda co do podstawowych celów i wartości, że osiągnięcie porozumienia jest możliwe (...), przywiązanie do demokratycznych procedur, które wyklucza posługiwanie się gwałtownymi lub rewolucyjnymi środkami” [Dahl 2000: 143].

Jak bardzo jesteśmy w Polsce daleko od tych sprzyjających warunków i jak bardzo polityczny dyskurs publiczny jest włączony w logikę dychotomicznej konfrontacji świadczą analizy języka tej sfery. Jak napisał Alina Balczyńska-Kosman: „W polskim systemie politycznym język coraz częściej staje się instrumentem bezpardonowej walki, dyskredytacji czy nawet poniżenia przeciwnika. Model komunikacji aktorów politycznych opiera się przede wszystkim na tak zwanym schemacie adwersarzy, który akceptuje konfrontację stron, wzajemne ataki, krytykę, a nawet wrogość. W odróżnieniu od modelu wymiany nie jest on nastawiony na porozumienie. W dyskursie politycznym najczęściej przeważają więc pojęcia, budzące negatywne skojarzenia” [Balczyńska-Kosman 2013: 8].

Patrząc na opisaną sytuację w Polsce, włączającą rozważania o strukturze społecznej, jak i o demokratycznej kulturze politycznej należałoby zastanowić się, na ile wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej jest koniecznością nie tylko ze względu na istniejącą dyskryminację wobec poszczególnych grup i jednostek, ale również ze względu na konieczność wspierania tworzenia się w Polsce etosu obywatelskiego. Demokracja w praktyce winna być ciągłym poszukiwaniem wyważonego kompromisu w sytuacji głębokich różnic. Aby taki model mógł być obecny w polskich realiach, konieczne jest wykształcenie wśród członków społeczeństwa określonych postaw i wartości. Inaczej mechanizm ten nigdy nie zostanie włączony w polski dyskurs publiczny i demokracja pozostanie w obrębie procedur, praw, prędeż czy później podważanych przez Polaków.

Jaka edukacja? Szanse i wątpliwości

O „deficycie” edukacji pisze Kazimierz Krzysztofek, analizując szanse i bariery, jakie napotykają współczesne społeczeństwa w dążeniu do otwartości i tolerancji w warunkach demokracji. Autor rozważa, jakie wymogi musimy spełniać, by mieć realną szansę (nie gwarancję) na stawanie się społeczeństwami tolerancyjnym, przy założeniu, że społeczeństwa te złożone są z jednostek, takich jakimi one są i jak podkreśla autor, trawstując Słowackiego, bez ulegania pokusie, „by ludzi w aniołów przerobić” [Krzysztofek 2010: 24]. Należy podkreślić, że sformułowanie „społeczeństwo tolerancyjne” nie oznacza, zdaniem Krzysztofka, tego samego, co „społeczeństwo bezkonfliktowe”. Przeciwnie, jest to społeczeństwo z konfliktami, mieszczącymi się jednak w normie pluralizmu, ujawniającej sprzeczności i umożliwiającej ich artykulację. Chodzi zatem o optymalizację struktur i organizację społeczeństwa.

By mówić o społeczeństwie tolerancyjnym, niektóre cechy, takie na przykład jak dostatek, są według badacza niezbędne. Nasze szanse na tolerancję są tym większe, twierdzi, im wyższy jest przeciętny poziom życia jednostek. „Dostatek to konieczna część składowa poczucia bezpieczeństwa, którego związek z postawami tolerancyjnymi jest ewidentny. Człowiek mający poczucie zagrożenia nie jest podatny na akceptację inności. W jeszcze większym stopniu dotyczy to grupy, (...) zwartość i zamykanie się grupy (manifestujące się niechęcią czy wrogością wobec otoczenia) wzrasta w miarę rosnącego zagrożenia czy też jego percepcji” [ibidem: 24]. Badania nad ugruntowanymi demokracjami pokazują, że duże dystanse ekonomiczne, materialne – zwłaszcza przy braku podstawowego dostatku, to jedna z najpoważniejszych przeszkód podczas tworzenia i stabilizowania demokracji. Od tolerancji, zdaniem przywoływanego autora oddala nas niedostatek informacji (rozumianej także jako komunikacja międzykulturowa), którego „odpryskiem” jest manipulacja i propaganda uprawiana w doraźnych celach politycznych oraz wspomniany niedostatek edukacji. I trzeba powiedzieć, że jest to brak szczególnie dotkliwy, bo edukację i informację zwykło się uważać za remedium na uproszczenia, klisze i stereotypy. Zwykle jednak o kształcie, formule takiej edukacji niewiele się już mówi. W gruncie rzeczy nie wiadomo też, kto jest za nią „społecznie” odpowiedzialny. Krzysztofek w swoim tekście przywołuje Muzeum Tolerancji w Los Angeles, do którego prowadzą dwa wejścia: jedno opisane jako wejście dla ludzi bez uprzedzeń, a drugie jako wejście dla tych, którzy uprzedzenia mają. Okazuje się, że wszyscy odwiedzający próbują dostać się do środka wejściem pierwszym, które jest za-

mknięte. Wniosek z tego oczywisty – przekonuje autor. Nikt nie jest wolny od uprzedzeń, nawet jeśli sądzi inaczej.

Sprowadzając rozważania dotyczące edukacji na grunt polskiej demokracji postanowiliśmy wykorzystać powyższy opis, by zobrazować, że w zasadzie jako społeczeństwo stajemy przed podobnymi dwoma wejściami. I dla nas również pierwsze wejście jest zamknięte. Faktem jest bowiem wspomniane tu po wielokroć pogłębiające się zróżnicowanie polskiego społeczeństwa, a różnice między obywatelami Polski stają coraz bardziej znaczące i trudne do zaakceptowania. Dziś, gdy tę społeczną różnicę tworzą nie tylko takie cechy, jak narodowość, pochodzenie etniczne czy wyznanie, ale także płeć, seksualność, stopień sprawności, konieczne są systemowe działania edukacyjne, które pozwolą Polkom i Polakom sobie z różnicą „radzić” i lepiej ją rozumieć. Wciąż otwarte pozostaje pytanie, kto i w jaki sposób powinien edukować? Czy system edukacji formalnej będzie w stanie, w polskich warunkach robić to sensownie, efektywnie, czy powinno to dziać się „poza szkołą”, w ramach edukacji nieformalnej. I wreszcie, o jakim rodzaju edukacji mówimy? Co należy zrobić, żeby symbolicznie przejście przez drzwi „dla ludzi z uprzedzeniami” nie było dla polskiego społeczeństwa wyłącznie doświadczeniem dyskomfortu?

Dotychczas w Polsce edukacją „do różnicy” w zasadzie w żadnej mierze nie zajmuje się szkoła. Wszelkie działania w tym zakresie spadają więc na barki edukatorek i edukatorów pracujących indywidualnie albo są realizowane przez organizacje pozarządowe. W związku z tym, ze względu na ograniczone możliwości materialne, lokalowe, „osobowe” tych podmiotów, są to działania podejmowane doraźnie, akcyjnie, a nie realizowane systemowo. Mówiąc inaczej, mamy do czynienia raczej z pojedynczymi projektami aniżeli z długofalowymi programami. Z uwagi na to swoiste rozproszenie, nieskoordynowanie opisywanych działań edukacyjnych, nie dają one oczekiwanych efektów w postaci zmiany społecznej.

W dyskusji o edukacji nieustannie powraca także pytanie o perspektywę, „podejście” do cech tworzących w Polsce różnicę. Trudno oprzeć się wrażeniu, że duża część projektów edukacyjnych mających na celu kształtowanie postaw tolerancyjnych i przeciwdziałanie dyskryminacji realizowana jest na podstawie edukacji międzykulturowej. To podejście, przy wielu zaletach, ma przynajmniej dwie ułomności. Po pierwsze, edukacja międzykulturowa obejmuje swym zasięgiem tylko niektóre wymiary zróżnicowania społecznego, inne zaś pomija. W obrębie tak rozumianej edukacji „do różnicy” znajdują się tu zatem mniejszości narodowe, etniczne czy religijne, a pomijane są na przykład mniejszości seksualne, osoby niepełnosprawne, osoby niewierzące. W obliczu pogłębiającego się zróżnicowania polskiego społeczeństwa, w sytuacji,

gdy na „różnicę” składają się rozmaite aspekty jednostkowej podmiotowości, a znaczenia nabierają wyznaczone przez te cechy tożsamości zbiorowe, takie podejście do edukacji okazuje się zbyt wąskie. Po drugie, słabością edukacji międzykulturowej w praktyce wydaje się jej skoncentrowanie wyłącznie na dostarczaniu wiedzy. Nawet jeśli w teorii edukacja międzykulturowa uwzględnia pełną zmianę postaw, trudno zaprzeczyć temu, że na poziomie praktyki najczęściej pozostaje w rejonie dostarczania informacji o „innym”, bez realnej pracy nad emocjami, przekonaniem, zachowaniami.

Podejście, które wydaje się pełniejsze czy też szerzej zakrojone, przez co, naszym zdaniem jest bardziej adekwatne do polskich warunków to edukacja antydyskryminacyjna, proponowana przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA). Taka edukacja to, jak napisano na internetowej stronie TEA: świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności.⁴ Warto wskazać też na wyodrębnione przez TEA cechy charakterystyczne tego rodzaju edukacji. Jej zadaniem jest rozwijanie wiedzy na temat mechanizmów (podkreślenie autoterek) dyskryminacji i wykluczenia, budować kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji. Autorzy/autorki tej definicji podkreślają również, że „kluczowe jest zobaczenie zjawiska dyskryminacji nie tylko poprzez pryzmat osoby dyskryminowanej, ale również w kontekście istniejących relacji władzy (społecznej, politycznej, ekonomicznej, symbolicznej) oraz systemu przywilejów grup dominujących”⁵.

Interesują ich zatem, po pierwsze, obydwie strony społecznie tworzonych i funkcjonujących relacji „mniejszość – większość”, a także różne przesłanki, na których budowane są te relacje, między innymi: płeć, rasa, pochodzenie narodowe i etniczne, religia lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna, tożsamość płciowa, status społeczny i ekonomiczny. W naszej opinii właśnie to skoncentrowanie na mechanizmach dyskryminacji i stygmatyzacji, a nie wyłącznie na konkretnych mniejszościach/grupach społecznych, nacisk kładziony na pewną uniwersalność tych mechanizmów i wreszcie analiza sytuacji „po obu stronach” dyskryminacji to ogromna przewaga edukacji antydyskryminacyjnej. Drugą, mocną stroną tak rozumianej edukacji do różnicy jest realna praca nad pełną zmianą postaw. Proponowane w ramach tego podejścia „wejście w buty” osoby dyskryminowanej, ale też umiejscowienie tego doświadczenia w szerszym kontekście społecznym (refleksja nad wspomnianą powyżej relacją większość – mniejszość,

⁴ http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna [11.11.2013].

⁵ Ibidem.

analiza relacji dominacji i podległości) w naszym odczuciu daje szansę na, by tak rzec, zmianę jednostkową, a w dalszej perspektywie na zmianę społeczną. Warto doprecyzować, że proponowane podejście próbuje konfrontować edukowane/edukowanych z emocjami. Z jednej strony z uczuciem lęku, który jest w pewnej mierze konsekwencją demokracji, co podkreśla Leszek Koczanowicz pisząc: „demokracja (...) stała się źródłem dyskomfortu i lęku, cierpienia, (...) jest obietnicą wolności i emancypacji jednostek oraz równości wszystkich ludzi, która nigdy nie może być do końca spełniona. Nie może być spełniona, bo praktyka polityczna demokratycznych społeczeństw uruchamia mechanizmy wręcz przeczące tym ideałom: wykluczania mniejszości przez większość i podporządkowywania jednostek woli większości” [Koczanowicz 2011: 7]. Z drugiej zaś strony edukowani/edukowane konfrontują się z uczuciem empatii, współodczuwania czy mówiąc potocznie stawiania się na miejscu osoby, która nie dysponuje niektórymi prawami, przywilejami społecznymi czy spotka się z agresją, przemocą z powodu tego, jaka jest⁶. Edukatorzy/edukatorzy z TEA podkreślają, że każdy/każda z nas może znaleźć się w sytuacji, kiedy to któraś z naszych osobowych cech uznana zostanie przez innych ludzi za „powód” do gorszego traktowania, w związku z czym musimy przede wszystkim nauczyć się rozpoznawać mechanizmy dyskryminacji i wiedzieć jak na dyskryminację reagować, bez względu na to, jakiej przesłanki dotyczy⁷. Można oczywiście wobec takiej formuły edukacji do różnicy postawić rozmaite „znaki zapytania”. Choćby taki, że szerokie, uniwersalne podejście do dyskryminacji, które powyżej uznaliśmy za atut, można równie dobrze uznać za mankament edukacji antydyskryminacyjnej. Wątpliwości wobec stosowania takiego uniwersalnego podejścia wyrażał między innymi prof. Jacek Kochanowski podczas Sympozjum „Różnorodność – sprawdzam!” we wrześniu 2013 roku w Białymstoku, odnosząc się do szczególnej sytuacji mniejszości seksualnych⁸.

Kolejna wątpliwość, podnoszona w dyskusji podczas rzeczonoego sympozjum dotyczyła umiejscowienia tego rodzaju edukacji w szkole. Szkoła w Polsce wciąż przecież stawia przede wszystkim na wiedzę, a znacznie mniej na umie-

⁶ O trudnościach takiego położenia pisze Wiktor Osiatyński [2010], w eseju *A gdyby tobie zabroniono być sobą*.

⁷ Edukatorzy/edukatorzy TEA mówią raczej o przesłankach do dyskryminacji niż o poszczególnych grupach mniejszościowych. To oczywiście nie znaczy, że edukacja antydyskryminacyjna zupełnie nie odnosi się do grup dyskryminowanych. Por. http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna [11.11.2013].

⁸ Podobne wątpliwości, choć w nieco innych okolicznościach, wyrażają badaczki i badacze z kręgu socjologii queer, na przykład Joanna Mizieleńska opisująca kondycję i politykę polskiego ruchu LGBT, wskazuje na ograniczenia tak zwanego modelu tożsamościowego, przez amerykańskiego socjologa Steven Seidmana nazywanego modelem etniczno-mniejszościowym.

jętności i postawy. Można więc przypuszczać, że jeśli edukacja antydyskryminacyjna (czy też jakkolwiek inaczej rozumiana edukacja do różnicy) stanie się kolejną lekcją, podzieli ona los lekcji religii, która wyrwana z pierwotnego kontekstu straciła „ducha refleksji”. Z „dylematem miejsca” ściśle wiąże się „dylemat treści”, czy zatem szkolne, obowiązkowe, podlegające ocenianiu zajęcia z edukacji antydyskryminacyjnej spotkają się z entuzjazmem i zaangażowaniem uczniów /uczennic czy przeciwnie, będą kontestowane właśnie ze względu na ich obligatoryjny charakter.⁹ Ów „dylemat treści” w jakimś wymiarze dotyczy też nauczycielek/nauczycieli, bo osoba odpowiedzialna za tego rodzaju edukację musi dysponować odpowiednimi kompetencjami, co podkreśla TEA, i znowu nie chodzi tu wyłącznie o wiedzę jako taką, ale również o świadomość i szczególną wrażliwość na drugiego człowieka. Wszystkie te wątpliwości każą po wielokroć zastanawiać się nad kształtem edukacji do różnicy w Polsce, bo owa różnica jest przecież faktem.

Pytania zamiast zakończenia

Nie sposób na kilku stronach artykułu wskazać jednoznaczną odpowiedź na opisane powyżej wątpliwości czy trudności. Pozostaje nam zatem zadać serię pytań i wciąż poszukiwać wyjaśnień. W jaki sposób kształtować *etos obywatelski*? Jak wspierać pojawienie się takich cech jednostek, które będą służyć wzmocnieniu kapitału społecznego (zaufanie, umiejętność podejmowania współpracy, a nie wyłącznie rywalizacji w zróżnicowanych grupach, empatia, zdolność do kompromisu i rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy)? W jaki sposób edukacja antydyskryminacyjna może stać się efektywnym narzędziem edukacji obywatelskiej w Polsce? Jak w sensie społecznym radzić sobie z różnicą już dziś, jednocześnie nie oczekując gruntownej reformy systemu edukacji formalnej (bo pewnie nie nastąpi ona szybko) i nie popełniając błędu zaniechania? W jaki sposób efektywnie zacieśniać współpracę szkoły z organizacjami pozarządowymi mającymi duże doświadczenie w zakresie tego rodzaju edukacji?

⁹ Podczas Sympozjum „Różnorodność sprawdzam!”, jeden z mówców – Jacek Żakowski – posłużył się w tym kontekście analogią do czasów ustroju socjalistycznego w Polsce, kiedy młodzież szkolna, pomimo dobrze zorganizowanej siatki propagandowej i tak, jak się wyraził, „wiedziała swoje.”

Bibliografia:

- Balczyńska-Kosman A. (2013), *Język dyskursu publicznego w polskim systemie politycznym*, „Środkoeuropejskie Studia Polityczne” nr 2, www.ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2013/06/ssp-2013-2-143-154.pdf [6.11.2013]
- Bobako M. (2010), *Demokracja wobec różnicy*, Poznań
- Czapiński J., Panek T. (red.), (2011), *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa
- Dahl R. (2000), *O demokracji*, Kraków
- Domański H. (2010), *Podstawowe tendencje w stratyfikacji społecznej: Polska 1982-2008*, [w:] P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty, konstrukcje, fasady*, Warszawa
- Gliński P. (2010), *Podział kulturowy: fragmentaryzacja czy rozpad?*, [w:] P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty, konstrukcje, fasady*, Warszawa
- Inglehart R. (2005), *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków
- Koczanowicz L. (2011), *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Kraków
- Krzysztofek K. (2010), *Tolerancja i nietolerancja: kilka pytań i hipotez badawczych*, [w:] I. Jakubowska-Branicka, *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa
- Osiatyński W. (2010), *A gdyby tobie zabroniono być sobą*, [w:] P. Pacewicz, M. Konarzewska (red.), *Zakazane miłości. Seksualność i inne tabu*, Warszawa
- Postawy wobec demokracji, jej rozumienie i oceny*, CBOS, 2010, pobrane z: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_060_10.PDF [6.11.2013]
- Reykowski J. (1993), *Psychologiczne antynomie demokracji*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Kolokwia psychologiczne*, Warszawa
- Schwan G., Holzer J., Lavabre M. C., Schwelling B. (red.), (2008), *Demokratyczna tożsamość polityczna. Niemcy, Polska, Francja*, Warszawa
- Szczerski K. (2012), *Kapitał empatii. Cztery wymiary budowania wspólnoty w przestrzeni publicznej* [w:] J. Szomburg (red.), *Postawy i umiejętności kluczem do rozwoju Polaków i Polki*, Gdańsk
- Tocqueville de A. (1976), *O demokracji w Ameryce*, Warszawa
- Wnuk-Lipiński E., Bukowska X. (2012), *Dwadzieścia lat polskiego społeczeństwa (nie)obywatelskiego*, [w:] B. W. Mach (red.), *Jakość naszej demokracji*, Warszawa
- Żuk P. (2007), *Struktura a kultura*, Warszawa

SUMMARY**Difference – Democracy – Education. The necessity of anti-discriminatory education**

Polish society is becoming more and more socially and culturally diversified. Different dimensions of the social diversity include the following: nationality, ethnic origin, religion, gender, sexuality, age or disability. All of these factors are increasingly seen by Poles as a sort of menace. Referring to the concept of the “difference” the authors pose questions about the transformation of the Poles’ mentality as well as the shape of the Polish democracy. They also put forward the notion of anti-discriminatory education which is analyzed as one of the most fundamental democratic values.

Keywords:

Difference, Democracy, Discrimination, Social diversity, Anti-discriminatory education