

JOANNA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, EWA STOECKER

DLACZEGO WARTO PRZECIWDZIAŁAĆ DYSKRYMINACJI W SZKOLE?

Abstrakt:

Refleksja nad wpływem doświadczenia dyskryminacji na proces uczenia się wydaje się ściśle związana z postrzeganiem roli szkoły we współczesnym świecie. Niniejszy tekst stanowi prezentację badań związanych z konsekwencjami doświadczania dyskryminacji przez uczniów i uczennice dotyczącymi ich procesu uczenia się oraz rozwoju, a także propozycję potencjalnych sposobów przeciwdziałania temu zjawisku. Przedstawiamy regulacje prawne, na których może się opierać walka z dyskryminacją w szkole, a także prezentujemy główne filary edukacji antydyskryminacyjnej jako narzędzia przeciwdziałania temu zjawisku w środowisku szkolnym.

WSTĘP

Refleksja nad wpływem doświadczenia dyskryminacji na proces uczenia się wydaje się ściśle związana z postrzeganiem roli szkoły we współczesnym świecie. Pytania o to, jakie są cele i zadania szkoły, są stawiane i dyskutowane w coraz szerszym gronie zainteresowanych, a odpowiedzi na nie można – uogólniając je – uszeregować na pewnym kontinuum. Z jednej jego strony plasują się odpowiedzi skupione wokół idei, że szkoła służy temu, by zdobyć w niej wykształcenie (najważniejsze więc jest w niej zdobywanie wiedzy i umiejętności). Na drugim krańcu tego kontinuum można z kolei spotkać się z przekonaniem, że szkoła ma za zadanie kształtować odpowiedzialnych ludzi, przewodzących społecznej zmianie, która ma na celu tworzenie lepszego, bardziej sprawiedliwego świata.

W przypadku tego szerokiego podejścia związek z przeciwdziałaniem dyskryminacji wydaje się oczywisty, a jego zwolennicy odwołują się do konieczności uznania różnorodności i złożoności współczesnego świata, aby cele edukacyjne miały szansę zostać osiągnięte. Przeciwdziałanie dyskryminacji staje się wtedy koniecznością, która umożliwia społeczny rozwój oraz wykorzystywanie potencjału wszystkich członków i członkiń społeczeństwa. Staje się również warunkiem autentycznego uczenia się, które jest możliwe, gdy „odpowiedzialna szkoła pomaga każdemu uczniowi i każ-

dej uczniocy w procesie przewycięzania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, w procesie przewycięzania samego siebie, w dążeniu do odkrycia tego, kim się jest”¹. Jednak w sytuacji, gdy przyjmujemy podejście skoncentrowane na roli szkoły jako instytucji mającej (jedynie) wyposażać młodych ludzi w wiedzę i umiejętności, konieczność zajęcia się zagadnieniem przeciwdziałania dyskryminacji może być zaskakująca. W świetle wiedzy o tym, jak przebiega proces uczenia się i zapamiętywania, nie sposób ignorować roli atmosfery podczas uczenia się oraz samopoczucia uczących się jednostek. Neurodydaktycy jednoznacznie wskazują, że silny stres hamuje proces uczenia się, a z kolei tzw. hormon szczęścia, czyli dopamina, która wydzielą się, gdy odczuwamy wewnętrzne zadowolenie, jest niezbędny do utrzymywania wysokiego poziomu aktywności centralnego układu nerwowego². Oznacza to, że dla efektywnego procesu uczenia się konieczne jest poczucie satysfakcji, zadowolenia z tego, co się robi. Zatem doświadczenie nierównego traktowania i dyskryminacji wprost hamuje czy wręcz uniemożliwia uczenie się i nabywanie nowych kompetencji. Dlatego w niniejszym artykule wykażemy, że niezależnie od tego, jak szeroko czy wąsko postrzegamy rolę szkoły, jeśli chcemy osiągać jej cele, a więc przede wszystkim efektywny proces uczenia się, nie możemy ignorować wpływu dyskryminacji, jakiej mogą doświadczać uczniowie i uczennice. Powołamy się na wyniki badań potwierdzające tę tezę oraz zastanowimy się, w jaki sposób rzetelnie dbać o to, aby z jak największym prawdopodobieństwem zapobiegać doświadczeniu dyskryminacji w środowisku szkolnym.

DYSKRYMINACJA W SZKOLE I JEJ KONSEKWENCJE

Jeśli spojrzymy na szkołę jako miejsce, w którym uczniowie i uczennice się uczą, a patrząc szerzej: rozwijają się zarówno intelektualnie, społecznie, jak i emocjonalnie, to odkrywamy również, że zgodnie z klasyczną już teorią potrzeb Abrahama Maslowa³, aby można było realizować tzw. potrzeby wyższego rzędu, konieczne jest zaspokojenie potrzeb podstawowych, takich jak pożywienie czy poczucie bezpieczeństwa. Wśród elementów poczucia bezpieczeństwa są z jednej strony poczucie, że jest się akceptowanym/akceptowaną, z drugiej zaś brak poczucia zagrożenia – czy to bezpośredniego, jak przemoc fizyczna, czy bardziej pośredniego, jak przemoc werbalna i psychologiczna. Aktualnie w dyskusjach dotyczących edukacji dużo uwagi poświęca się kwestiom związanym z przeciwdziałaniem przemocy. Wciąż jednak nie łączy się jej z zachowaniami opartymi na stereotypach czy motywowanymi uprzedze-

¹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 137.

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 25.

³ A.H. Maslow, „Higher” and „Lower” Needs, „The Journal of Psychology” 1948, 25.2, s. 433.

niami, a więc pojęciami związanymi z dyskryminacją. Jeszcze mniej uwagi poświęca się dyskryminacji jako czynnikowi negatywnie wpływającemu na proces uczenia się. Chcemy zwrócić uwagę na konsekwencje, jakie niesie ze sobą doświadczenie dyskryminacji w kontekście szkolnym.

Doświadczenie dyskryminacji jest dla uczniów i uczennic źródłem ciągłego stresu, który negatywnie wpływa na ich dobrostan psychiczny i fizyczny⁴. Wyniki badań jednoznacznie wskazują na fakt, że im wyższy poziom postrzeganej dyskryminacji, tym gorsze samopoczucie psychologiczne, często przybierające postać objawów depresyjnych i lękowych⁵. Badania Roberta Sellersa i współpracowników⁶ również sugerują, że poczucie gorszego traktowania ze względu na pochodzenie etniczne jest istotnie związane z wyższym poziomem objawów depresyjnych. Potwierdzają to także wyniki badań longitudinalnych⁷, w trakcie których przez pięć lat obserwowano losy uczniów i uczennic mających w momencie rozpoczęcia badania 10–12 lat. Wyniki jednoznacznie wskazują na kierunek związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy dyskryminacją a objawami depresyjnymi. Okazuje się, że te osoby, które doświadczały dyskryminacji, po pewnym czasie miały więcej objawów depresyjnych, takich jak obniżony nastrój i lęk, niż osoby, które dyskryminacji nie doświadczały. Tak więc to doświadczenie dyskryminacji skutkuje wyższym poziomem psychopatologii, nie zaś – jak sugerowali niektórzy badacze – odwrotnie. Wyniki tych badań dowodzą, iż to nie obniżony nastrój prowadzi do tego, że uczniowie i uczennice czują się gorzej traktowani i zauważają więcej zachowań noszących znamiona dyskryminacji. Informacje te każą spojrzeć z nowej perspektywy na dzieci i młodzież, które coraz częściej borykają się z obniżonym nastrojem, gdyż możliwe jest, iż jest on efektem doświadczenia w szkole nierównego, niesprawiedliwego traktowania. Jednocześnie odwołujemy się tutaj ponownie do założenia, że dobrostan, afirmacja i zaangażowanie są jednymi z warunków koniecznych, aby zachodził proces autentycznego uczenia się.

Doświadczenie dyskryminacji, poza natychmiastowym negatywnym wpływem na dobrostan i przystosowanie społeczno-emocjonalne, ma także skutki, które są odroczone w czasie. Poczucie gorszego traktowania (ze względu na przynależność do określonej grupy) we wczesnej adolescencji (10.–12. rok życia) pozwala przewidywać symptomy depresyjne i poczucie wyobcowania w okresie średniej adolescencji (15.–16. rok

⁴ K.E. Grant, B.E. Compas, A.E. Thurm, S.D. McMahon, P.Y. Gipson, *Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, 33 (2), s. 412–425, http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_gender-fair.pdf, s. 415 (data dostępu: 20.08.2015).

⁵ C.A. Wong, J.S. Eccles, A.J. Sameroff, *The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African-Americans Adolescents' School and Socioemotional Adjustment*, „Journal of Personality” 2003, 71, s. 1198.

⁶ R.M. Sellers, N. Copeland-Linder, P.P. Martin, R.H. Lewis, *Racial Identity Matters: The Relationship Between Racial Discrimination and Psychological Functioning in African American Adolescents*, „Journal of Research on Adolescence” 2006, 16 (2), s. 210.

⁷ G.H. Brody, Y.-F. Chen, V.M. Murry, X. Ge, R.L. Simons, F.X. Gibbons *et al.*, *Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects*, „Child Development” 2006, 77, s. 1170.

życia)⁸. Oznacza to, że uczniowie i uczennice doświadczający dyskryminacji w szkole podstawowej będą ponosili jej konsekwencje psychologiczne w gimnazjum i szkole średniej. Zatem aby skutecznie zapewniać dzieciom i młodzieży warunki sprzyjające uczeniu się i rozwojowi, szkoły powinny współpracować ze sobą na rzecz tworzenia środowiska wolnego od dyskryminacji i przemocy – również pomiędzy różnymi etapami edukacyjnymi. Podejście takie jest spójne z holistycznym widzeniem rozwoju uczniów i uczennic przez cały system edukacyjny, gdzie przeciwdziałanie dyskryminacji jest jedną z perspektyw branych pod uwagę.

Równocześnie doświadczenia związane z dyskryminacją negatywnie wpływają na realizację kluczowych zadań rozwojowych okresu dorastania. Jak piszą Anna Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska⁹, wśród głównych zadań adolescencji znajdują się: 1) określenie granic własnej autonomii, 2) podejmowanie istotnych dla późniejszego życia decyzji dotyczących nauki, pracy i relacji z innymi oraz 3) dokonanie wyborów odnośnie do obszarów aktywności życiowej, które najlepiej będą zaspokajały osobiste potrzeby i jednocześnie stawiały formułowane przez otoczenie wymagania i oczekiwania. Podczas procesu formowania własnej tożsamości młoda osoba określa cele własnego życia, przekonania, ustala wartości i hierarchię celów, do których chce dążyć. Proces ten jest także związany z rozwojem samooceny i aspiracji życiowych. Jak wskazują wyniki badań¹⁰, stres związany z doświadczaniem dyskryminacji znacząco utrudnia (a często wręcz uniemożliwia) przejście przez ten etap rozwojowy, który stanowiłby dobrą bazę dla późniejszego, satysfakcjonującego dla jednostki funkcjonowania. Poza opisanym powyżej indywidualnym aspektem tworzenia własnej tożsamości ogromne znaczenie ma społeczny wymiar procesu socjalizacji¹¹. Społeczna tożsamość jednostki jest formowana przez szeroko rozumiany kontekst społeczno-kulturowy, a więc między innymi różnego rodzaju przekonania obecne w kulturze, dotyczące tego, co dla określonych grup jest „właściwe”, a co „nie-właściwe”. Przekonania te konstruują role społeczne, określają, jaki „powinien być” chłopiec/mężczyzna, jak „powinna zachowywać się” dziewczynka/kobieta. Jako że jednostka w tym okresie ma za zadanie określić grupę, do której chce należeć, z którą się identyfikuje i o której akceptację zabiega¹², kontakt z negatywnymi, stereotypowymi ocenami grupy własnej (np. komunikatami o braku zdolności matematycznych u dziewcząt) może negatywnie wpłynąć na postrzeganie siebie i własnych kompetencji, komplikując proces rozwoju¹³. Wyniki badań wskazują, że przyswojenie stereoty-

⁸ *Ibidem*.

⁹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 233.

¹⁰ J.P. Comer, *Racism and African American Adolescent Development* [w:] C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „*Personality and Social Psychology Bulletin*” 2002, 28 (12), s. 155.

¹¹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *op. cit.*, s. 234.

¹² *Ibidem*.

¹³ H. Tajfel, J.C. Turner, *The Social Identity Theory of Inter-group Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, ed. S. Worchel, L.W. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986, s. 334.

pów w procesie tworzenia tożsamości prowadzi do późniejszych gorszych wyników w dziedzinach, których ten stereotyp dotyczy, takich jak na przykład przedmioty ściśle w przypadku dziewczynek, a przedmioty humanistyczne w przypadku chłopców¹⁴. Konieczne jest więc spojrzenie na środowisko szkolne jak na miejsce kształtowania tożsamości uczniów i uczennic oraz przyjrzenie się przekazom, jakie kierowane są do nich zarówno świadomie, jak i nieświadomie. Tutaj pomocna jest analiza tzw. ukrytego programu szkoły, czyli to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza oficjalnym programem i celami nauczania, jak również poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się dzieci w szkole¹⁵. Analiza ukrytego programu szkoły pod kątem stereotypowych przekazów może w znaczny sposób ułatwić budowanie przyjaznego środowiska uczenia się i wyeliminować sytuacje, w których mimo zaangażowania grona pedagogicznego i stosowania różnorodnych metod nauczania efekty okazują się niewspółmierne do wkładanego wysiłku¹⁶.

Okazuje się również, że doświadczanie dyskryminacji ze strony nauczycieli i nauczycielek jest dla uczniów i uczennic poważnym źródłem stresu. Mimo że próbują sobie z nim radzić, najczęściej nie odnoszą w tym zakresie sukcesów. To powoduje, że zaczynają postrzegać dyskryminację jako zjawisko, które pozostaje poza ich kontrolą¹⁷. W związku z tym trudno jest im aktywnie radzić sobie z tą sytuacją, co z kolei utrudnia dobre przystosowanie się do funkcjonowania w szkole¹⁸. W tym kontekście konieczne jest dbanie o to, aby relacje między gronem pedagogicznym a wychowanymi były oparte na wzajemnym szacunku, a zadaniem szkoły jest stworzenie procedur umożliwiających uczniom i uczennicom szukanie pomocy w sytuacjach, gdy nauczyciel nadużywa swojej pozycji i władzy.

O ile część młodszych dzieci nie interpretuje pewnych zachowań dorosłych jako dyskryminacji¹⁹, o tyle młodzież, wkraczając w okres dorastania, zaczyna mieć świadomość źródeł i cech zachowań dyskryminujących²⁰. Sytuacja, w której młodzi ludzie ciągle są bombardowani stereotypowymi przekazami i dyskryminującymi zachowaniami

¹⁴ T. Schmader, M. Johns, C. Forbes, *An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance*, „Psychological Review” 2008, 115.2, s. 336; C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype Threat and the Intellectual test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, 69, s. 797.

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 130.

¹⁶ A. Przybysz, *Ukryty program: zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 183.

¹⁷ A.S. Brittain, D.L. Gray, *American Students' Perceptions of Differential Treatment in Learning Environments: Examining the Moderating Role of Peer Support, Connection to Heritage, and Discrimination Efficacy*, „Journal of Education” 2014, Vol. 194, No. 1, s. 2.

¹⁸ E.K. Seaton, E.W. Neblett Jr., D.J. Cole, M.J. Prinstein, *Perceived Discrimination and Peer Victimization Among African American and Latino Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 2013, 42 (3), s. 342–350.

¹⁹ C. Spears Brown, R.S. Bigler, *Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model*, „Child Development” 2005, 76 (3), s. 533.

²⁰ S.J. Rowley, B. Kurtz-Costes, R. Mistry, L. Feagans, *Social Status as a Predictor of Race and Gender Stereotypes in Late Childhood and Early Adolescence*, „Social Development” 2007, 16 (1), s. 150.

mi ze strony osób posiadających w ich oczach autorytet, często prowadzi do włączenia tych stereotypowych przekonań na temat grup w strukturę własnej tożsamości²¹.

Poprzez (często nieświadome) stereotypowe komentarze i/lub zachowania (np. obniżanie oczekiwań) nauczycieli i nauczycielek, dotyczące na przykład kompetencji w zakresie czytania u chłopców lub kompetencji matematycznych dziewczynek, wzbudzane są stereotypy na temat grup, do których przynależą. Jak wskazuje wiele badań, aktywizacja stereotypów dotyczących płci prowadzi u dziewczynek do słabszych wyników w testach matematycznych oraz zmiany postaw wobec matematyki, a tym samym do dewaluacji znaczenia przedmiotów ścisłych w dalszej edukacji i późniejszym życiu zawodowym²².

Potwierdzają to również badania Sylwii Bedyńskiej²³, która na grupie 136 dziewcząt z liceum ogólnokształcącego, z których większość uczęszczała do klas o profilu ogólnym, zbadała wpływ stereotypów na oceny z matematyki oraz ocenę własnych możliwości w tej dziedzinie. S. Bedyńska badała zjawisko nazywane w psychologii społecznej „zagrożeniem stereotypem”, które odnosi się do wpływu stereotypu o niskich zdolnościach lub umiejętnościach pewnej grupy na wykonanie przez nią zadań w tej domenie – w tym przypadku chodziło o stereotypowe przekonanie, że matematyka nie jest domeną dziewcząt. Wykazała ona, że te z dziewcząt, które często doświadczały zagrożenia stereotypem, miały niższe oceny z matematyki i cechowały się wyższym poziomem bezradności intelektualnej w konfrontacji z zadaniami matematycznymi²⁴. Przytoczony powyżej przykład dotyczący stereotypu płci jest tylko jednym z możliwych; ten sam mechanizm dotyczy sytuacji, gdy wśród nauczycieli rozpowszechnione są stereotypowe przekonania dotyczące różnych grup etnicznych, na przykład Romów, czy innych cech związanych z tożsamością (np. wieku, pochodzenia narodowego, (nie)pełnosprawności, orientacji seksualnej, statusu społeczno-ekonomicznego, wyznania i innych).

Warto bliżej przyjrzeć się sytuacji, gdy zagrożenie stereotypem dotyczy istotnej dla nas dziedziny. Uruchamiany jest wtedy proces samoregulacji prewencyjnej, a więc działań, które mają zapobiec negatywnym skutkom doświadczanego stresu. Polega on na początkowej mobilizacji, która objawia się wzmożonymi wysiłkami, aby zaprzeczyć stereotypowi. Po pewnym czasie jednak następuje etap wyczerpania, które wiąże się z nadmiernym obciążeniem poznawczym, odczuwaniem złości, a wreszcie z zanikiem identyfikacji z daną dziedziną. Ostatni etap samoregulacji prewencyjnej to faza sprężystości psychicznej, w której osoba doświadczająca zagrożenia redefiniuje istotne dla sie-

²¹ W.M. Roth, Y.J. Lee, *Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural-historical Activity Theory*, „Review of Educational Research” 2007, 77 (2), s. 198.

²² C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, 28 (12), s. 1615; por. metaanaliza – H.H.D. Nguyen, A.M. Ryan, *Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-analysis of Experimental Evidence*, „Journal of Applied Psychology” 2008, 93, s. 1314–1334.

²³ S. Bedyńska, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i z dziedziną*, „Studia Psychologiczne” 2013, t. 51, z. 3, s. 53–61.

²⁴ *Ibidem*, s. 58.

bie kryteria sukcesu i podejmuje działania społeczne na rzecz redukcji stereotypów²⁵. Wydaje się jednak, że ostatnia faza w większym stopniu dotyczy osób dorosłych, posiadających wystarczająco dużo zasobów, aby poradzić sobie z tą trudną sytuacją. W przypadku młodzieży szkolnej faza wyczerpania prowadzi do powstawania bezradności intelektualnej, która pojawia się w sytuacji, gdy przedłużający się wysiłek poznawczy nie prowadzi do postępów w rozwiązywaniu zadań²⁶. Jak sugerują badacze²⁷, wśród źródeł zagrożenia stereotypem w kontekście szkolnym główną rolę odgrywają niekorzystne oddziaływania ze strony nauczycieli i nauczycielek. Jednak istotnymi czynnikami wydają się nam również uprzedzenia obecne w grupie rówieśniczej, stereotypowa treść podręczników²⁸, jak i oddziaływanie mediów. Poza opisanymi konsekwencjami psychologicznymi zagrożenia stereotypem doświadczenie to prowadzi do wyższego poziomu pobudzenia fizjologicznego, negatywnych emocji i wyższego ogólnego poziomu stresu²⁹. W świetle tych informacji konieczna wydaje się refleksja nad tym, jak stereotypowe przekonania wpływają na sukces edukacyjny poszczególnych grup uczniów (lub jego brak). Obiektem zainteresowania warto uczynić relacje między gronem pedagogicznym a tymi grupami. Przeanalizowanie tych aspektów może doprowadzić do ustalenia, dlaczego wśród uczniów i uczennic należących do stereotypizowanych grup osiągane efekty uczenia się nie są optymalne. To z kolei pozwoli na podjęcie działań, które będą miały na celu wyeliminowanie zagrożenia stereotypem i osiąganie jak najlepszych wyników przez wszystkie dzieci, niezależnie od cech ich tożsamości.

Doświadczenie dyskryminacji – podobnie jak zagrożenie stereotypem – prowadzi do trudności edukacyjnych. Wyniki badań wskazują, że doświadczenie dyskryminacji na wcześniejszych etapach edukacji negatywnie wpływa na wyniki w nauce na późniejszych etapach edukacyjnych³⁰. Mimo że doświadczenia te mogą mieć charakter pojedynczych sytuacji, mają one długotrwale negatywny wpływ na wyniki w nauce (mierzone za pomocą ocen i wyników w testach zewnętrznych) i późniejsze aspiracje zawodowe³¹. Uczniowie i uczennice, którzy czuli, że są gorzej traktowani

²⁵ *Ibidem*, s. 54.

²⁶ G. Sędek, M. Kofta, *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, 58, s. 729.

²⁷ G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995, s. 26.

²⁸ *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011; I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płęć w elementarzu, „Forum Oświatowe” 2002, t. 27 (2), s. 47–4; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12, s. 47–70; A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie W Stronę Dziewcząt, Warszawa 2009; *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, red. R. Rient et al., Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.

²⁹ Bedyńska, *op. cit.*, s. 54.

³⁰ A.D. Benner, S.Y. Kim, *Experiences of Discrimination Among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development*, „Developmental Psychology” 2009, Vol. 45, No. 6, s. 1682.

³¹ C.A. Wong, J.S. Eccles, A.J. Sameroff, *op. cit.*, s. 1197; A.S. Brittain, D.L. Gray, *op. cit.*, s. 1.

(np. mieli poczucie, że nauczyciel/nauczycielka oczekuje, iż dany uczeń/uczennica nie poradzi sobie z rozwiązaniem danego zadania), mieli niższe aspiracje odnośnie do dalszej edukacji (np. nie planowali podjęcia studiów wyższych) i przypisywali edukacji mniejszą wartość niż te osoby, które nie doświadczyły gorszego traktowania³².

Dodatkowo u osób, które mają poczucie bycia dyskryminowanymi, badacze i badaczki obserwują mniejszą pewność siebie w wypowiedzaniu się podczas lekcji i współpracę z innymi uczniami i uczennicami zarówno podczas pracy grupowej w szkole, jak i poza nią³³. Jest to jedna z najpoważniejszych konsekwencji, która poważnie utrudnia (lub wręcz uniemożliwia) aktywne uczestnictwo w procesie edukacji, gdyż w świetle wiedzy o procesie uczenia się negatywnie wpływa na społeczny aspekt przyswajania wiedzy. Odczuwanie dyskryminacji jest również silnie związane z negatywną samooceną w zakresie zdolności, a także niekorzystnie wpływa na emocjonalne przywiązanie do szkoły³⁴. Oznacza to, że uczniowie i uczennice, którzy doświadczają dyskryminacji, niechętnie realizują postulat uczenia się przez całe życie, gdyż uczestniczenie w procesie edukacji kojarzą z doświadczanym nierównym, gorszym traktowaniem. Zadaniem szkoły jest eliminowanie doświadczenia dyskryminacji, która znacząco i długofalowo utrudnia dostęp do pełnego uczestnictwa w procesie edukacji.

PRZECIWDZIAŁANIE DISKRYMINACJI W PRAWIE OŚWIATOWYM

W świetle przedstawionych powyżej wyników badań oczywista staje się konieczność zapobiegania negatywnym skutkom dyskryminacji w szkole, również na poziomie regulacji prawnych. W obszarze edukacji zapisy dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji można znaleźć między innymi w podstawie programowej, która odwołuje się do „kształtowania postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”³⁵. Również w fragmencie ustawy o systemie oświaty czytamy, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności,

³² M. Irving, C. Hudley, *Cultural Mistrust, Academic Outcome Expectations and Outcome Value Among African American Males*, „Urban Education” 2005, 40, s. 480.

³³ C.M. Karuppan, M. Barari, *Perceived Discrimination and International Students' Learning: an Empirical Investigation*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2010, 33 (1), s. 67.

³⁴ A.M. Dotterer, S.M. McHale, A.C. Crouter, *The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood Through Adolescence*, „Journal of Educational Psychology” 2009, 101 (2), s. 509.

³⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 2. Podobne zapisy zawierają podstawy programowe obowiązujące na kolejnych etapach edukacyjnych.

demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności³⁶. W obu przypadkach mamy do czynienia z ogólnikowymi sformułowaniami, które mają charakter raczej swego rodzaju apelu niż wytycznych do realizacji przez szkoły.

Inaczej sprawa wygląda w przypadku zapisów dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji, które wprowadza System Ewaluacji Oświaty. Wraz z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego pojawił się w Polsce wymóg prowadzenia w szkołach i placówkach edukacyjnych działań antydyskryminacyjnych³⁷. Zapis ten wprowadza przepisami prawa obowiązek dbania przez szkoły o to, aby środowisko szkolne było wolne od dyskryminacji, a co za tym idzie – aby każdy uczeń i uczennica, niezależnie od tego, kim są, mieli możliwość uczenia się i rozwoju. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zapisy te znalazły się na tzw. podstawowym poziomie w wymaganiu dotyczącym indywidualizacji procesu nauczania i konieczności zindywidualizowanego wsparcia dla tych uczniów i uczennic, którzy tego potrzebują (Wymaganie 6). Takie „zlokalizowanie” zapisów antydyskryminacyjnych podkreśla związek doświadczania dyskryminacji z możliwością pełnego korzystania z edukacji i jednocześnie wskazuje na konieczność podejmowania przez szkoły i placówki edukacyjne działań antydyskryminacyjnych (a nie jedynie dobrowolność podejmowania takich działań). Nie bez znaczenia jest też fakt, że zapisy z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym nie pozostają jedynie postulatem ze strony władz oświatowych, ale niosą z sobą praktyczny wymiar związany z prowadzoną przez kuratoria oświaty ewaluacją zewnętrzną. Oznacza to bowiem, że podczas badania ewaluacyjnego w szkole należy przedstawić, jakiego rodzaju działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji zrealizowano w szkole. Ocena wartości podjętych działań uwzględnia nie tylko opinię szkoły (a więc dyrekcji i rady pedagogicznej) na ten temat, ale także głównych zainteresowanych: uczniów i uczennic oraz ich rodziców.

EDUKACJA ANTYDISKRYMINACYJNA – ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA ZWIĄZANE Z DISKRYMINACJĄ W SZKOLE

Spośród wielu specyficznych sytuacji i działań, jakie mogą podejmować szkoły, by w najbardziej adekwatny i efektywny sposób radzić sobie z tak poważnym wyzwaniem, jakim jest przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole, można wskazać jedno, które okazuje się kluczowym działaniem. Jest nim prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej. Poniżej przeanalizujemy szczegółową i rozbudowaną definicję edukacji antydy-

³⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (data dostępu: 22.12.2014).

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000560> (data dostępu: 22.12.2014).

skryminacyjnej, opracowaną przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej³⁸, i wskażemy na wynikające z niej wskazówki dla szkół dotyczące realizacji działań antydyskryminacyjnych.

Edukacja antydyskryminacyjna to „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”³⁹. Oznacza to, że realizowane w szkołach działania muszą być skoncentrowane na przeciwdziałaniu dyskryminacji i jako takie przedstawiane. Nie są działaniami antydyskryminacyjnymi powszechnie podejmowane w szkołach akcje charytatywne, których celem jest wsparcie finansowe jakiejś osoby lub instytucji; działania religijne, jak na przykład rekolekcje; działania prozdrowotne i proekologiczne. Jednocześnie każde z wymienionych działań ma „antydyskryminacyjny potencjał”, co oznacza, że może zostać zorganizowane w sposób umożliwiający łączenie tych zagadnień z celami edukacji antydyskryminacyjnej. Przykładem może być zorganizowanie popularnej akcji *Góra grosza*, która nie będzie się ograniczać do wystawienia puszki na „miedziaki”, ale skoncentruje się na przekazaniu wiedzy o wykluczeniu ekonomicznym. Uzupełnieniem edukacji ekonomicznej może być zbiórka pieniędzy, ale nie jest ona celem samym w sobie.

Edukacja antydyskryminacyjna „rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia”⁴⁰. Ważne jest zrozumienie, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia prowadzą do nierównego traktowania i naruszania praw jednostki. Edukacja antydyskryminacyjna zajmuje się przejawami oraz konsekwencjami dyskryminacji w każdym obszarze naszego życia. 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. Interesują nas obydwie strony społecznie tworzonych i funkcjonujących relacji „mniejszość – większość”, a także 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. Ważna jest także przemoc motywowana uprzedzeniami: mowa nienawiści i zbrodnie z nienawiści.

Edukacja antydyskryminacyjna „buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji. Edukacja antydyskryminacyjna stawia nacisk na szeroką znajomość praw człowieka, praw kobiet oraz prawa antydyskryminacyjnego”⁴¹. Istotna jest

³⁸ Definicja opracowana przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, umieszczona na stronie internetowej stowarzyszenia: http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna (data dostępu: 22.12.2014).

³⁹ M. Chustecka, *Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli [w:] Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

wiedza na temat różnorodnych instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji oraz umiejętności ich wykorzystania. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija odwagę cywilną i odpowiedzialność osobistą za reagowanie i przeciwdziałanie wszelkim aktom dyskryminacji i przemocy. Kluczowa staje się nie tylko pozycja ofiary i sprawcy, ale także świadka. W kontekście szkolnym oznacza to nawiązywanie do zagadnień dotyczących praw człowieka, na przykład na lekcjach historii czy geografii, pokazujące zjawiska związane z odkryciami geograficznymi nie jako uniwersalne, ale posiadające wiele aspektów, na przykład brak poszanowania kultury i respektowania praw człowieka podczas podbojów kolonialnych. Istotnym elementem może być też ukazywanie obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej pewnych grup, na przykład obywateli Francji pochodzenia afrykańskiego, jako efektu historycznych uwarunkowań związanych z istnieniem francuskich kolonii. Idąc dalej za tym założeniem, poznanie dorobku ruchów emancypacyjnych i sposobów ich działania zakłada większą gotowość do reagowania na obserwowane przejawy nierównego traktowania.

Edukacja antydyskryminacyjna „rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy opiera się na rzetelnej wiedzy o grupach dyskryminowanych i doświadczających przemocy. Edukacja antydyskryminacyjna wywodzi się i bezpośrednio czerpie z osiągnięć ruchów emancypacyjnych, w tym przede wszystkim feminizmu”⁴². Rozwija się ona w kontekście wcześniejszych osiągnięć emancypacyjnych, zarówno tych związanych ze zdobyciami instytucjonalnymi, jak i tych odnoszących się do rozwoju myśli na temat przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy w ogóle. Realizacja tego elementu edukacji antydyskryminacyjnej zakłada, że uczniowie i uczennice poznają historię uzyskiwania praw przez różne grupy mniejszościowe, tj. kobiety, osoby ciemnoskóre, nieheteroseksualne i inne. Rzetelna wiedza o procesie zdobywania pełni praw przez grupy doświadczające dyskryminacji pozwala na konfrontację i zmianę szkodliwych stereotypów dotyczących tych grup oraz umożliwia poznanie odmiennej od grupy większościowej perspektywy. To z kolei wspiera proces zaangażowania się w tworzenie przestrzeni szkolnej jako wolnej od dyskryminacji.

Edukacja antydyskryminacyjna „wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia (tzw. *empowermentu*)”⁴³. To kluczowe założenie ma na celu eliminowanie sytuacji, w których edukacja na temat pewnych grup odbywa się ich kosztem bądź prowadzi do uproszczonego, nierzadko nadal stereotypizującego kreowania wizerunku danej grupy. Niechlubnym przykładem działań, które pomijają tę zasadę, są wszelkiego rodzaju przedsięwzięcia, gdzie przedstawiciele grupy większościowej wypowiadają się w imieniu dyskryminowanych. Innym przykładem są działania, które mając przybliżyć odmienną kulturę, przekazują stereotypowe obrazy rzeczywistości, na przykład prowadzone w ramach edukacji globalnej zajęcia, pokazujące Afrykę jako jednorodny etnicznie, nietknięty

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

cywilizacją łąd. Pomijane są różnice między grupami etnicznymi a narodowymi zamieszkującymi ten kontynent⁴⁴.

„Edukacja antydyskryminacyjna opiera się na osobach ją prowadzących. Głęboko wierzymy w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, rasę, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną i tożsamość płciową, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny i jakkolwiek inny stan. W szczególny sposób dbamy o spójność pomiędzy podejmowanymi działaniami a swoją postawą, stale i świadomie dążąc do rozwoju osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych”⁴⁵. To wyzwanie, związane z prowadzeniem edukacji antydyskryminacyjnej, ma szczególne znaczenie, bo jednocześnie z przekonaniem, że to nauczyciel/nauczycielka jest kluczowym elementem procesu uczenia się – w przypadku edukacji antydyskryminacyjnej – mamy też świadomość, że w obecnym systemie edukacji formalnej brakuje systemowego wsparcia w tym obszarze⁴⁶. Specyfika pracy w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji sprawia, że pożądane jest łączenie kompetencji, które tradycyjnie wpisywane są w role osób badających potrzeby, ułatwiających prowadzenie dyskusji, ewaluujących działania i posiadających wiedzę ekspercką w różnych dziedzinach⁴⁷. Kwestia spójności między prezentowaną postawą a głoszonymi treściami może być problematyczna, ale w tym artykule nie będziemy jej analizować, dzieląc się jedynie własnym przekonaniem, że w przypadku niepodzielania wartości obecnych w treściach związanych z edukacją antydyskryminacyjną, o których mowa w powyższych elementach jej definicji, trudno o zachowanie tejże spójności.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z WPROWADZENIA EDUKACJI ANTYDISKRYMINACYJNEJ DO SZKÓŁ

Wśród korzyści, które płyną z wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej oraz innych działań tego typu, możemy wymienić zarówno efekty krótkoterminowe, jak i długoterminowe. Pozytywne skutki krótkoterminowe to przede wszystkim umożliwienie pełnego uczestnictwa w procesie edukacji dzięki tworzeniu bezpiecznego i wolnego od dyskryminacji środowiska. Na poziomie indywidualnym będzie to prowadziło między innymi do lepszego stanu zdrowia, zarówno psychicznego, jak i fizycznego, niższego poziomu stresu, a także powodzenia w procesie rozwoju tożsamości i identyfikacji

⁴⁴ *Czy Afryka jest krajem?*, red. P. Średziński, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011, s. 14.

⁴⁵ M. Chustecka, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 28.

⁴⁷ *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślakowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 35.

z własną grupą. Na poziomie szkoły będzie się to przekładać na niższy poziom przemocy wśród uczniów, a także lepszy klimat.

Wśród korzyści długoterminowych możemy wymienić takie jak wyższe aspiracje edukacyjne i zawodowe, które nie będą skrepowane przez stereotypy i uprzedzenia na temat grup, do których należą uczniowie i uczennice. W dalszej perspektywie edukacja antydyskryminacyjna uczy funkcjonowania i współpracy w różnorodnych grupach, co obecnie jest jedną z kluczowych kompetencji na rynku pracy. Jak wskazują wyniki badań⁴⁸, osoby o niższym poziomie uprzedzeń i mające większe doświadczenia z różnorodnością społeczną wykazują się również wyższym poziomem kreatywności i większymi umiejętnościami interpersonalnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i z dziedziną*, „Studia Psychologiczne” 2013, t. 51, z. 3.
- Benner A.D., Kim S.Y., *Experiences of Discrimination Among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development*, „Developmental Psychology” 2009, Vol. 45, No. 6.
- Brittain A.S., Gray D.L., *American Students' Perceptions of Differential Treatment in Learning Environments: Examining the Moderating Role of Peer Support, Connection to Heritage, and Discrimination Efficacy*, „Journal of Education” 2014, Vol. 194, No. 1.
- Brody G.H., Chen Y.-F., Murry V.M., Ge X., Simons R.L., Gibbons F.X. *et al.*, *Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects*, „Child Development” 2006, Vol. 77.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Chmura-Rutkowska I., *„Fartuchowce” i strażacy – czyli pleć w elementarzu*, „Forum Oświatowe” 2002, t. 27 (2).
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *„Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12.
- Chustecka M., *Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli [w:] Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

⁴⁸ M.A. Gocłowska, R.J. Crisp, *On Counter-stereotypes and Creative Cognition: When Interventions for Reducing Prejudice can Boost Divergent Thinking*, „Thinking Skills and Creativity” 2013, 8, s. 72.

- Comer J.P., *Racism and African American Adolescent Development* [w:] C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, 28 (12).
- Czy Afryka jest krajem?, red. P. Średziński, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011.
- Dotterer A.M., McHale S.M., Crouter A.C., *The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood Through Adolescence*, „Journal of Educational Psychology” 2009, 101 (2).
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
- Gocłowska M.A., Crisp R.J., *On Counter-stereotypes and Creative Cognition: When Interventions for Reducing Prejudice can Boost Divergent Thinking*, „Thinking Skills and Creativity” 2013, 8.
- Grant K.E., Compas B.E., Thurm A.E., McMahon S.D., Gipson P.Y., *Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, 33 (2), http://www.wstronedzieuczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf (data dostępu: 20.08.2015).
- Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Irving M., Hudley C., *Cultural Mistrust, Academic Outcome Expectations and Outcome Value Among African American Males*, „Urban Education” 2005, 40.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Karuppan C.M., Barari M., *Perceived Discrimination and International Students’ Learning: an Empirical Investigation*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2010, 33 (1).
- Maslow A.H., „Higher” and „Lower” Needs, „The Journal of Psychology” 1948, 25.2.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mental Health, Racism, and Sexism*, ed. P.P. Rieker, B.M. Kramer, B.S. Brown, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, PA.
- Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, red. R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz, Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.
- Nguyen H.H.D., Ryan A.M., *Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-analysis of Experimental Evidence*, „Journal of Applied Psychology” 2008, 93.

- Przybysz A., *Ukryty program: zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011.
- Roth W.M., Lee Y.J., *Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural-historical Activity Theory*, „Review of Educational Research” 2007, 77 (2).
- Rowley S.J., Kurtz-Costes B., Mistry R., Feagans L., *Social Status as a Predictor of Race and Gender Stereotypes in Late Childhood and Early Adolescence*, „Social Development” 2007, 16 (1).
- Schmader T., Johns M., Forbes C., *An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance*, „Psychological Review” 2008, 115.2.
- Seaton E.K., Neblett E.W. Jr., Cole D.J., Prinstein M.J., *Perceived Discrimination and Peer Victimization Among African American and Latino Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 2013, 42 (3).
- Sellers R.M., Copeland-Linder N., Martin P.P., Lewis R.H., *Racial Identity Matters: The Relationship Between Racial Discrimination and Psychological Functioning in African American Adolescents*, „Journal of Research on Adolescence” 2006, 16 (2).
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995.
- Sędek G., Kofta M., *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, 58.
- Spears Brown C., Bigler R.S., *Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model*, „Child Development” 2005, 76 (3).
- Steele C.M., Aronson J., *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, 69.
- Tajfel H., Turner J.C., *The Social Identity Theory of Inter-group Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, ed. S. Worchel, L.W. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986.
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Warszawa 2011.
- Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie W Stronę Dziewcząt, Warszawa 2009.
- Wong C.A., Eccles J.S., Sameroff A.J., *The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African-Americans Adolescents' School and Socioemotional Adjustment*, „Journal of Personality” 2003, 71.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Źródła elektroniczne

Definicja edukacji antydyskryminacyjnej, strona WWW Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna (data dostępu: 25.12.2014).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000560> (data dostępu: 22.12.2014).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (data dostępu: 22.12.2014).