

Dorota Golańska

WSTĘP

Edukacja antydyskryminacyjna: wprowadzenie

Przeciwdziałanie dyskryminacji, zapewnienie równości szans i płci oraz aktywne działania mające na celu przełamywanie stereotypów dotyczących wszelkiego rodzaju inności to jedna z głównych polityk horyzontalnych Unii Europejskiej. Polska – jako państwo członkowskie – jest zobligowana do czynnego wdrażania tych działań we wszystkich obszarach życia, w tym także – a może przede wszystkim – w edukacji, na każdym jej szczeblu. W Polsce jednak polityka ta realizowana jest w stosunkowo ograniczonym zakresie, także ze względu na nieścisłości związane z rozumieniem terminu *gender* i działań kryjących się pod *gender mainstreaming* oraz brak fachowego wsparcia skierowanego do zróżnicowanych grup społecznych i zawodowych, które mogłyby aktywnie przeciwdziałać dyskryminacji. Choć niewątpliwie polski resort oświaty zachęca do uwzględniania perspektywy równościowej w procesie kształcenia na wszystkich jego szczeblach, to wciąż brakuje specjalistek i specjalistów, którzy sprawnie i efektywnie realizowaliby cele polityki równych szans wśród określonych grup zawodowych (w tym kontekście przede wszystkim nauczycielek i nauczycieli), co w konsekwencji przekładałoby się na szerzenie postaw tolerancyjnych i równościowych wśród dzieci i młodzieży. Co niemniej istotne, brakuje także wystarczającej ilości materiałów dydaktycznych skierowanych do kadr oświaty¹, które sprawnie omawiałyby istotę złożonego problemu nierówności oraz zapoznawałyby z głównymi mechanizmami wykluczenia, w oparciu o które skonstruowane są praktyki dyskryminacji (w tym także dyskryminacji wielokrotnej czy interseksjonalnej, o czym szczegółowiej

¹ W ostatnim czasie pojawiło się kilka pozycji książkowych czy raportów, które z powodzeniem mogą pełnić rolę pomocy dydaktycznych bądź rzeczowego wprowadzenia do problematyki dyskryminacji (i jej przeciwdziałania) w szkołach. Należy tu chociażby wspomnieć o takich publikacjach jak *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, pod redakcją Ewy Majewskiej i Ewy Rutkowskiej, wydany w 2008 roku w Gliwicach przez Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, czy raport *Wielka nieobecna* (2011), przygotowany przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

nico później). Tymczasem, w procesie walki ze stereotypizacją i głęboko zakorzenionym w kulturze patriachatem rola systemu edukacji może być nieoceniona. Z kolei brak edukacji nauczycielek i nauczycieli oraz brak uwrażliwienia ich na kwestie różnicy w sposób skuteczny przyczynia się do powielania stereotypów i klisz kulturowych i przekłada się na zachęcanie dzieci od najmłodszych lat do podejmowania określonych działań związanych ze zdeterminowanym płciowo rozwojem zawodowym i osobistym. W konsekwencji, dyskryminacja o charakterze symbolicznym przekłada się na dyskryminację o charakterze ekonomicznym i społecznym, z czego wynika między innymi wyraźnie wyższy współczynnik aktywności zawodowej w populacji mężczyzn niż kobiet. Dodatkowo, liczne badania wskazują na rażącą dysproporcję w zarobkach pomiędzy kobietami a mężczyznami. Do tego dochodzi segregacja pionowa i pozioma rynku pracy (o tych zjawiskach szerzej pisze Kaja Zapędowska-Kling w rozdziale II tej publikacji). Wszystko to jednak jest konsekwencją stereotypowego myślenia o płci i rolach społecznych przypisywanych odpowiednio kobietom i mężczyznom.

1. O problemach

System edukacji szkolnej oraz szkolnictwa wyższego, jako funkcjonujący w szerszym kontekście społecznym, nie jest wolny od problemów związanych z dominującymi, stereotypowymi sposobami myślenia. Stąd konieczna jest krytyczna i kreatywna refleksja nad schematami jego funkcjonowania oraz wyeliminowanie wszelkich praktyk, które przyczyniają się do utrwalania nierównościowych postaw i procesów różnicowania przebiegającego w oparciu o dualistyczne kategorie, które to działania zawsze i nieodłącznie związane są z procesami wartościowania, stąd prowadzą do asymetrycznych relacji symbolicznych i społecznych. W kontekście tego podręcznika najbardziej interesującym nas obszarem jest system edukacji szkolnej, mający niebagatelny wpływ na kształtowanie się podstawowych postaw i umiejętności społecznych u dzieci i młodzieży, które następnie przekładają się na określone decyzje i zachowania kobiet i mężczyzn w dorosłym życiu oraz na konkretne sposoby myślenia o kobiecości i męskości. Stąd konieczne jest nie tylko zdefiniowanie podstawowych problemów istniejących w obszarze edukacji w odniesieniu do kwestii szeroko rozumianej równości, ale także wskazanie możliwości ich efektywnego przezwyciężania poprzez, po pierwsze, uświadomienie nauczycielkom i nauczycielom istnienia mechanizmów wykluczenia (tak w życiu szkoły, systemie przekazywania wiedzy, jak i w treściach podręczników szkol-

nych) i, po drugie, zasugerowanie sposobów kreatywnej pracy z uczniami i uczniemi (a także innymi nauczycielkami i nauczycielami) na wszystkich poziomach edukacji szkolnej poprzez zachęcenie do krytycznej refleksji i twórczego przewyżniania mechanizmów opresji (symbolicznej, społecznej, ekonomicznej, prawnej itp.).

W obszarze edukacji szkolnej wskazać można na kilka podstawowych kwestii problemowych. Przede wszystkim zaliczyć do nich można dominację patriarchalnej organizacji społeczeństwa i także nacechowanie kultury w Polsce (choć oczywiście nie tylko w Polsce). Jak wskazują liczne badania naukowe (np. Graff 2008, Środa 2009, Gawlicz 2005), w społeczeństwie polskim nadal przeważają postawy sprzyjające stereotypowemu postrzeganiu płci, oparte na dychotomii sfery publicznej (w której dominują mężczyźni) i sfery prywatnej (do której relegowane są kobiety). Dychotomie powiązane kulturowo z różnicą płciową można mnożyć (np. umysł/ciało, aktywność/pasywność, kultura/natura, siła/słabość, rozum/emocje itd.), przy czym należy pamiętać – zgodnie z założeniami dekonstrukcji – że relacja między terminami w ramach każdej z tych par jest zhierarchizowana, tj. zawsze jednemu z terminów przypisuje się społecznie wyższą wartość. Co niezwykle istotne, termin wyżej wartościowany zazwyczaj związany jest z męskością, podczas gdy termin mu podporządkowany kojarzony jest tradycyjnie z kobiecością. Kobiecość jest w tym kontekście definiowana w (negatywistycznych) kategoriach nie-męskości, co ma swoje odzwierciedlenie zarówno w języku (o czym szczegółowiej pisze Marek M. Wojtaszek w rozdziale III), jak i w relacjach społecznych we wszystkich niemalże obszarach życia. Tego rodzaju zdychotomizowane postrzeganie płci przyczynia się do powielania dyskursu na temat ról płciowych i, co za tym idzie, skutkuje odmiennym postrzeganiem oraz traktowaniem kobiet i mężczyzn (dziewcząt i chłopców) już od najmłodszych lat. Zjawisko to ma charakter wieloaspektowy i wielopoziomowy; jest powielane w kulturze popularnej (o filmie z tej perspektywy pisze Elżbieta Durys w rozdziale VII), czy też artykułach edukacyjnych/zabawkach skierowanych do dzieci, książkach adresowanych do kobiet i mężczyzn, a także poprzez charakterystyczne traktowanie kobiecości i męskości w relacjach medialnych, zwłaszcza tych poświęconych życiu zawodowemu i rodzinnemu (porównaj: Aleksandra M. Różalska, rozdział VI). Brak edukacji w zakresie umiejętności krytycznego dekodowania przekazów kulturowych/medialnych stanowi podstawową przyczynę powielania schematycznych wizerunków, a w konsekwencji – także i stereotypowych zachowań (w odniesieniu nie tylko do płci, ale także rasy, etniczności, seksualności czy nie/pełnosprawności itd.). Oczywiście,

nie brakuje także obecnie wytworów kultury, które dążą do skutecznego przezwyciężania tych stereotypów (na ten temat, w kontekście adaptacji teatralnych, pisze Karolina Prykowska-Michalak w rozdziale VIII), jakkolwiek rzadko znajdują one swoje miejsce w ramach programu edukacji szkolnej.

Drugim istotnym problemem związanym z obszarem działań edukacyjnych jest jednowymiarowe traktowanie procesów dyskryminacji. Jeśli w ogóle kwestia ta jest podejmowana, to nadal ogranicza się jedynie do kategorii płci. Ma to swój oczywisty związek z procesem wyodrębniania się i ewolucji studiów nad tożsamością społeczno-kulturową płci (*women's studies*, następnie *gender studies*) oraz charakterystycznymi dla określonych okresów historycznych postulatami ruchu feministycznego. Studia genderowe, jako interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, wykształciły się w związku z rozwojem ruchów feministycznych w latach 70. i 80. XX wieku (tzw. druga fala feminizmu). Początkowo mówiono raczej o *women's studies*², jako że studia te koncentrowały się głównie na sprawach wykluczenia kobiet z życia publicznego i relegowaniu ich do sfery prywatnej (stąd zresztą częste formułowane wobec feministek drugiej fali oskarżenia o esencjonalizm i jednolite, czy też jednowymiarowe traktowanie zjawiska opresji sprowadzonej do kategorii płci, gdzie kobiety zostają określone jako grupa dyskryminowana i wykluczona, a mężczyźni – jako grupa dominująca i biorąca aktywny udział we władzy). Z czasem jednak zaczęto zwracać uwagę na fakt, że mechanizmy dyskryminacji działają w sposób bardziej złożony, obejmując takie kategorie, jak płeć, rasa, klasa, orientacja seksualna, wiek, nie/pełnosprawność, wyznanie, narodowość, etniczność itp. Niewątpliwie, takie wielowymiarowe spojrzenie na problem dyskryminacji jest po części zasługą feministek afroamerykańskich, które na przełomie lat 80. i 90. XX wieku zwróciły uwagę na fakt, że ruch określany mianem feminizmu stanowi wyraz doświadczenia i postulatów kobiet białych, choć definiuje je w kategoriach uniwersalnych i paradygmatycznych dla doświadczenia wszystkich kobiet. W istocie, jak zauważyły np. Patricia Hill Collins (1990), Kimberlé Williams Crenshaw (1991), bell hooks (2001) (w kontekście amerykańskim), czy też Ghayatri Spivak (1988), Uma Narayan (1997) i Chandra Mohanty (1991) (w kontekście azjatyckim), mamy do

² W kwestii różnicy między *women's studies* a *gender studies* (zwłaszcza zaś w kontekście odmienności znaczeń związanych z tymi dwoma terminami) – patrz przypis nr 2, s. 80.

czynienia ze zdecydowanie bardziej złożonymi mechanizmami opresji i wykluczenia, gdzie jednolite i jednowymiarowe rozróżnienia na „ofiary” i „oprawcę” nie mają zastosowania, a sama dyskryminacja przebiega według wielu kategorii wykluczenia związanych z negatywnym postrzeganiem wszelkiego rodzaju różnicy. W tym sensie doświadczenie kobiet czarnych diametralnie różni się od doświadczenia kobiet białych, tak jak i doświadczenie kobiet niepełnosprawnych, czy homoseksualnych, czy muzulmańskich różni się odpowiednio od doświadczenia kobiet pełnosprawnych, heteroseksualnych, czy też np. katolickich. Różnice te oczywiście można mnożyć w nieskończoność. Feministyczne badania naukowe wskazują jednoznacznie (Crenshaw 1991, Hill Collins 1990, McCall 2001), że postrzeganie dyskryminacji wyłącznie poprzez pryzmat płci jest daleko niewystarczające. Dyskryminacja jest procesem wielopłaszczyznowym i obejmuje także takie kategorie, jak np. wiek, klasa, etniczność, seksualność, wyznanie, stopień pełnosprawności itd. Zwłaszcza w kontekście integracji Polski ze strukturami UE i intensyfikacji procesów migracyjnych konieczne jest szersze ujęcie tego zjawiska i uczulenie nauczycielek i nauczycieli na zagadnienie odmienności w ogóle, tak by osoby te były w stanie skutecznie przeciwdziałać marginalizacji ze względu na wszelkie różnice między ludźmi, które nakładają się na różnicę płci.

Trzecim problemem – choć akurat w tej kwestii szczególnie daleka jestem od jakichkolwiek uogólnień – są stereotypowe postawy nauczycielek i nauczycieli, które w tym względzie nie odbiegają od dominujących w społeczeństwie schematów myślenia i działania. Od uczennic i uczniów określonej płci oczekuje się jawnego manifestowania stereotypowych cech tożsamości płciowej, natomiast jakiegokolwiek „niestandardowe” zachowania są potępiane i sankcjonowane, a więc mamy do czynienia z dyskryminacją i pejoratywnym traktowaniem jakiegokolwiek odmienności w tym względzie (Pankowska 2005; szerzej na ten temat pisze Michael Biskupski w rozdziale V). Także w sensie *stricte* edukacyjnym nauczycielki i nauczyciele często wymagają czego innego od chłopców i czego innego od dziewcząt, przydzielając im inne zadania (wymagające kreatywnego myślenia zadania problemowe dla chłopców oraz zadania o charakterze ćwiczeń dla dziewcząt – co jest konsekwencją wyżej opisanych dychotomii) lub inaczej oceniając ich osiągnięcia. Ten stan potwierdzają liczne badania naukowe, prowadzone z krytycznej perspektywy feministycznej (np. Pankowska 2005, Renzetti i Curran 2005, Środa 2009, Środa i Rutkowska 2007, Rutkowska 2007). Taka sytuacja wynika z ukrytych schematów myślowych od dawna funkcjonujących w kulturze i przyczynia się znacznie do multipli-

kacji tego dyskursu, wpływając w istotnym stopniu na sposób, w jaki kobiety i mężczyźni myślą o sobie także w dorosłym życiu, co skłania ich również do podejmowania określonego typu (np. zdeterminowanych rolami płciowymi czy tożsamością etniczną) działań zawodowych (porównaj np. hooks 2001). Jak zauważono w raporcie *Polityka równości płci* z 2007 roku, kondycja polskiej edukacji jest w tym aspekcie zła – szkoła jest zamknięta na modernizację dotyczącą zakresu i tematyki nauczania i oporna na wprowadzanie tematów związanych z zasadą równości płci i równouprawnienia w ogóle. Tymczasem, w procesie walki z dyskryminacją kadry oświaty mogłyby pełnić nieocenioną rolę, wpływając nie tylko na zachowania, ale także kształtując sposób myślenia uczennic i uczniów w tym aspekcie.

W kontekście omawiania obszarów problemowych związanych z systemem edukacji nie można także pominąć faktu, że zawartość materiałów dydaktycznych skierowanych do uczennic i uczniów, a także tych dedykowanych kadrom oświaty, nie jest wolna od stereotypów. Szczególnie dobitnie wykazano ten stan rzeczy w raporcie *Wielka nieobecna* (2011), opracowanym i opublikowanym przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Choć zdarzają się w tej kwestii wyjątki, to podręczniki (zarówno te służące edukacji w obrębie przedmiotów humanistycznych, jak i te przeznaczone do nauczania przedmiotów ścisłych, przyrodniczych, szczególnie zaś te stanowiące podstawę edukacji w zakresie życia w rodzinie) powielają schematyczne sposoby myślenia, często piętnując jakiegokolwiek odstępstwa od jasno zdefiniowanej normy. Ma to swoje odzwierciedlenie w sposobach użycia języka (np. polecenia sformułowane wyłącznie w formie męskoosobowej), jak i omawianych treściach (prezentowanie osób określonej płci, rasy, w określonym wieku, pełno/niepełnosprawnych w konkretnych sytuacjach społecznych). Sam sposób przekazywania wiedzy też pozostawia wiele do życzenia, powielając hierarchiczne relacje władzy. Taki stan rzeczy jest najbardziej oczywistą konsekwencją problemów opisanych wcześniej.

Poza wprowadzeniem koniecznych zmian instytucjonalnych (w zakresie np. sposobu akredytacji podręczników szkolnych w resorcie odpowiedzialnym za oświatę), także właściwa edukacja (zarówno kadry dydaktycznej, jak i uczennic i uczniów) w tych obszarach mogłaby skutecznie niwelować praktyki dyskryminacyjne. Stąd skierowanie działań edukacyjnych do kadr oświaty jest kluczowe ze względu na ich rolę w procesie socjalizacji i edukacji dzieci i młodzieży. Niedobór kompetencji wśród nauczycielek i nauczycieli w zakresie kształcenia równościowego, a co za tym idzie – brak aktywnego wcielania w życie działań z zakresu *gender mainstreaming*

w szkołach – stanowi istotną przeszkodę na drodze do budowania równościowych postaw społecznych w najwcześniejszym okresie życia.

2. Feminizm, *gender studies* i edukacja antydyskryminacyjna

Aby efektywnie prowadzić działania mające na celu aktywne zwalczanie praktyk dyskryminacyjnych, należy przede wszystkim posiadać wiedzę na temat mechanizmów ich funkcjonowania. Krytyka feministyczna od początku swojego istnienia zwracała uwagę na dychotomiczny sposób myślenia, który skutkuje określonymi konsekwencjami dla życia społecznego. Jak argumentowano, różnica jest rozumiana w kategoriach inności, odmienności, dewiacji od obowiązującej normy, a w rezultacie – demonizowana. Jak pisze Audre Lorde (1984), wszyscy zostaliśmy zaprogramowani w taki sposób, by reagować na różnice międzyludzkie ze strachem i wstrętem. Inność w tym kontekście może zostać zignorowana (jako nieznacząca, zmarginalizowana) lub powielona (jeśli postrzegamy ją jako dominującą), czy wręcz zniszczona (gdy myślimy o niej w kategoriach podporządkowania i subordynacji). Jakkolwiek – jak zaznacza Lorde – brakuje nam wzorców do reagowania na różnicę w kategoriach równości. Metafizyka zachodnia, skonstruowana w oparciu o dualistyczne kategorie (tożsamość *versus* inność, centrum *versus* peryferia, większość³ *versus* mniejszość) stanowiła zatem główny przedmiot feministycznej krytycznej refleksji. Rosi Braidotii pisze, że „pozycje bycia ‘identycznym’ lub ‘różnym od’ przekładają się na asymetryczne relacje władzy”, gdzie jakakolwiek odmiennność postrzegana jest jako „gorsza” (2002, 158). W ten sposób rozumiana różnica stanowi przyczynek do konstruowania np. wrogów, gdzie inność staje się przedmiotem, na który projektowane są negatywne, dehumanizujące schematy myślenia, pozwalające zarazem na postrzeganie tożsamości dominującej w opozycji do wszelkich inności. Strategie te – w najbardziej ekstremalnej postaci – znajdują jaskrawe odzwierciedlenie w radykalnych poglądach nacjonalizmu, stanowiąc punkt wyjścia do agresywnych zachowań (porównaj: Yuval Davis 1997, Anthias i Yuval-Davis 2003), w innej formie zaś stanowią punkt wyjścia dla wszelkiego rodzaju przemocy (o czym pisze Grażyna Zygadło w rozdziale IV). Należy jednak pamiętać, że filozoficzna (w tym

³ Większość i mniejszość są terminami rozumianymi tutaj nie w kontekście liczebności danej grupy, ale w odniesieniu do sposobów jej partycypacji (czy też jej braku) w sprawowaniu władzy (w sensie ekonomicznym, politycznym, społecznym, symbolicznym).

także feministyczna) refleksja nad zagadnieniem różnicy nigdy nie miała charakteru zgodnej, jedomyślnej krytyki, także ze względu na złożoność sposobów pojmowania tej koncepcji, jak i jej powiązanie z bardziej ogólną logiką myślenia. Z tego też powodu namysł nad zagadnieniem różnicy często był ściśle powiązany z krytyką mechanizmu reprezentacji (rozumianej w sensie lingwistycznym, tekstualnym, wizualnym, czy też – przede wszystkim – jako podstawy procesu poznania). Jak podkreślam w innym miejscu (Golańska i Różalska 2011, 8), koncepcje dotyczące różnicy formułowane były w ramach zróżnicowanych dyscyplin naukowych – lingwiści (de Saussure 1993 [1916], Derrida 1976) podkreślali, iż zagadnienie różnicy jest kluczowe dla procesu powstawania znaczenia, które z kolei istnieje wyłącznie w kontekście opozycyjnych relacji. Ma to swoje istotne konsekwencje dla procesu formowania tożsamości (Benveniste 1971). Semiotycy (np. Barthes 1977) skoncentrowali się z kolei na polisemiczności znaczenia w celu dekonstrukcji dominujących kodów kulturowych i ideologii. Z kolei badacze związani z psychoanalizą zwykli podkreślać znaczenie różnicy dla formowania się tożsamości płciowej i heteroseksualnego popędu (Freud 2000 [1905]) lub jako podstawy do wyrażenia podmiotowości w ramach porządku wyobraźniowego i symbolicznego (Lacan 1977 [1949]). Z kolei feministki (np. Kristeva 1974, de Lauretis 1987) – bazując na wyżej wspomnianych podejściach – podkreślały, że nieuprzywilejowana pozycja kobiet stanowi wynik konstrukcji kulturowo-społecznej (symbolicznej, językowej itp.), a jako taka nie ma zakorzenienia w naturze, więc może zostać zmieniona. Na przełomie XX i XIX wieku krytyka feministyczna zaczęła w zagadnieniu różnicy dostrzegać istotny potencjał dla zmiany dominujących, patriarchalnych i eurocentrycznych sposobów myślenia poprzez oddzielenie pojęcia różnicy od jej tradycyjnie negatywnych konotacji. Inspiracja do tego typu redefinicji często wiązana jest z niedualistyczną filozofią Gillesa Deleuze’a.

Jak jasno wykazała krytyka feministyczna i postkolonialna, w kulturze, która pojmuje świat w oparciu o zdychotomizowane kategorie, uprzywilejowując zawsze zgodność z normą na niekorzyść jakiegokolwiek od niej odstępstwa, pejoratywnie pojmowana „różnica” niewątpliwie stanowi przesłankę do dyskryminacji. W sensie definicyjnym, o dyskryminacji mówi się w odniesieniu do niewłaściwego, krzywdzącego i nieuzasadnionego traktowania poszczególnych osób z powodu ich określonej przynależności grupowej. Sam termin „dyskryminacja” pochodzi od łacińskiego *discriminatio*, tj. „rozróżnianie”, w ogólnym rozumieniu jednak dyskryminacja to nie tylko wprowadzanie różnicowania, ale proces o zdecydowanie

negatywnym wydzwisku, bowiem zasadzający się na niesprawiedliwym traktowaniu. Przesłanki do działań dyskryminujących mogą być bardzo różne – takie jak na przykład stan zdrowia, wygląd, płeć, narodowość, przynależność do stygmatyzowanej grupy, styl życia, poglądy. Choć prawo antydyskryminacyjne w swej istocie najczęściej powołuje się na tak zwane pierwotne (tj. takie, z którymi osoba się urodziła, niezmiennie) elementy tożsamości jako stanowiące najczęściej podstawę działań dyskryminujących a zatem prawnie chronione, to do wykluczenia dochodzi także często w oparciu o elementy nabyte, świadomie bądź nie. Nierównego traktowania doświadczają zarówno konkretne osoby, jak i konkretne grupy (ze względu na swoją płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd, wyznanie lub bezwyznaniowość, stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny). Dyskryminacja objawia się w postaci utrudniania, bądź wręcz uniemożliwiania, korzystania na równi z innymi z praw, wolności i dóbr. Może się to odbywać w formie bardzo zróżnicowanej – poprzez przemoc fizyczną, odmawianie pomocy, komunikację werbalną i niewerbalną, wydawanie krzywdzących osądów, nieprzychylność, czy przemoc symboliczną. Stąd dyskryminację należy pojmować jako zjawisko wielopoziomowe i złożone, funkcjonujące w zróżnicowanych obszarach życia i w odniesieniu do różnorodnych aktywności (lub ich braku). Dyskryminacja opiera się na uprzedzeniach, jednak – w przeciwieństwie do uprzedzenia, które można scharakteryzować w kategoriach postawy – pojęcie dyskryminacji odnosi się do działania. Jak pisze David Matsumoto i Linda Juang (2007, 109), omawiając zjawisko dyskryminacji należy pod uwagę wziąć fakt, że odnosi się ona do poziomu indywidualnego (akty zachowań, do których dochodzi pomiędzy poszczególnymi osobami), instytucjonalnego/społecznego (na poziomie grupy lub instytucji, a nawet społeczeństwa; to „wzory zachowań niezgodne z zasadami równości i sprawiedliwości”) i strukturalnego (gdy jednocześnie kilka dziedzin życia nakłada się i wzajemnie wzmacnia w odbieraniu równych praw i dostępu do dóbr). Te trzy poziomy są ze sobą powiązane, składając się na określoną, utrwaloną społecznie ideologię, która często przekazywana jest z pokolenia na pokolenie.

Doświadczenia dyskryminacji nie są jednorodne. Można być w tym sensie dyskryminowanym ze względu na przynależność do jednej grupy (np. wiekowej, etnicznej, wyznaniowej, rasowej, czy też ze względu na bycie kobietą) lub z powodu przynależności do wielu różnych grup jednocześnie (np. wiekowej i etnicznej, wyznaniowej i rasowej itp.). W takim

przypadku można mówić o wyżej już wspomnianej dyskryminacji wielokrotnej lub intersekcjonalnej (pierwsze określenie przyjęło się zwłaszcza w środowiskach aktywistycznych, podczas gdy drugie funkcjonuje w środowiskach akademickich). Timo Makkonen (2003) dokonał zestawienia pojęć używanych w literaturze przedmiotu do określania tego rodzaju dyskryminacji. Można zatem spotkać się z takimi terminami, jak zwielokrotnione niekorzyści (*multiple disadvantages*), dyskryminacja wielokrotna (*multiple discrimination*), podwójna i potrójna marginalizacja/dyskryminacja (*double, triple marginalisation/discrimination*), dyskryminacja intersekcjonalna (*intersectional discrimination*), intersekcjonalne podporządkowanie (*intersectional subordination*), intersekcjonalna nieodporność, podatność (*intersectional vulnerability*), dyskryminacja złożona (*compound discrimination*), kumulatywna (*cumulative discrimination*), wielowymiarowa (*multidimensional discrimination*), interaktywna (*interactive discrimination*). Samo pojęcie dyskryminacji wielokrotnej/intersekcjonalnej jest stosunkowo młode i wykształciło się na skutek wyłonienia się w obrębie feminizmu wyżej opisanej krytyki stanowiska białych feministek europejskich i amerykańskich, wzmocnionego następnie przez postulaty feministek-lesbijek czy feministek niepełnosprawnych. Należy przy tym pamiętać, że wedle tego podejścia nie można mówić o kumulacji doświadczeń dyskryminacji, ale raczej o jakościowo odmiennym charakterze takiego doświadczenia, co powoduje, że poszczególne doświadczenia są ze sobą nieporównywalne. Krytyczna refleksja nad tą odmiennością doprowadziła do wyłonienia się bardziej kompleksowego i złożonego rozumienia zjawiska dyskryminacji. Przyjmuje się – jak pisze Makkonen – że z dyskryminacją wielokrotną w wąskim rozumieniu (*multiple discrimination*) mamy do czynienia w sytuacji, gdy dana osoba doświadcza dyskryminacji ze względu na przynależność do różnych grup, ale w różnym czasie, tj. niejako oddzielnie. Sytuacje takich praktyk dyskryminacyjnych mogą być zatem traktowane osobno, bowiem pojawiają się w innych kontekstach i nie mają charakteru kumulatywnego (np. w niektórych sytuacjach ta sama osoba jest dyskryminowana ze względu na płeć, natomiast w innych sytuacjach – np. ze względu na wiek czy niepełnosprawność). O dyskryminacji związanej/sumowanej (*compound discrimination*) mówi się w sytuacji, gdy różne przesłanki dyskryminacji dodają się do siebie, tj. dana osoba w konkretnej sytuacji dyskryminowana jest jednocześnie w oparciu o więcej niż jedną kategorię wykluczenia. Z kolei dyskryminacja intersekcjonalna (*intersectional discrimination*) to taki rodzaj praktyk dyskryminujących, w których różne charakterystyki grupowe danej osoby wchodzą ze sobą w interakcję jednocześnie, co powoduje, że doświadczenie tego rodzaju wykluczenia nie może zostać

zredukowane do swoistej sumy doświadczeń wynikających z poszczególnych systemów opresji działających jednocześnie. Takie określenie odnosi się do sytuacji, gdy różne mechanizmy wykluczenia funkcjonują w taki sposób, że tworzą wspólnie szczególny system opresji, przekładający się na jakościowo specyficzne doświadczenie. Dyskryminacja interseksjonalna posiada zatem swoją odrębną specyfikę, stanowiącą często o nieporównywalności tych doświadczeń z żadnymi innymi. To właśnie interseksjonalne podejście stanowi obecnie najistotniejszy obszar zainteresowania interdyscyplinarnych studiów nad kulturowo-społeczną tożsamością płci (porównaj, np. Lykke 2012).

Celem *gender studies* jest zatem zarówno ujawnienie procesów wykluczenia społecznego, krytyka patriarchalnych i eurocentrycznych sposobów myślenia, jak i wskazanie na instrumenty, które mogłyby tej dyskryminacji skutecznie przeciwdziałać. Pomimo że głównym punktem odniesienia dla *gender studies* w dużym stopniu pozostaje tożsamość płciowa, to – w mniemaniu tej dziedziny wiedzy – nie można jej rozpatrywać w oderwaniu od pozostałych płaszczyzn, na których dochodzi do dyskryminacji. W obszarze *gender studies* tożsamości kulturowych nie traktuje się jednak jako stałych i niezmiennych, ale raczej jako takie, które – w konsekwencji odpowiednich procesów kulturowych i społecznych – mogą być poddane pozytywnej ewolucji/redefinicji. *Gender studies* to zatem rzetelna naukowa analiza istniejących sposobów myślenia o tożsamościach, ich dekonstrukcja, wskazanie na sposoby reprodukcji tożsamości, analiza kultury pod względem ról, jakie wyznacza członkom społeczeństwa, analiza dyskursu naukowego i filozoficznych podstaw postrzegania tożsamości, wreszcie zaś wypracowanie nowych wzorców myślenia i stworzenie instrumentów w sposób skuteczny przeciwdziałających dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, klasę, etniczność, wyznanie, wiek, orientację seksualną itp. Stąd też, jako dziedzina wiedzy, *gender studies* mają charakter zarówno teoretyczny, jak i empiryczny i praktyczny. Celem ich zaś jest przemiana szeroko pojętej mentalności społecznej i schematycznego myślenia o różnorodności, odmienności i tożsamości/podmiotowości w ogóle.

Podobne zadania stoją naturalnie przed edukacją antydyskryminacyjną, która ma na celu popularyzację osiągnięć *gender studies* (nierazko w mniej akademickiej, a więc bardziej przystępnej formie) oraz przeniesienie ich na grunt praktyczny, poprzez zasugerowanie działań i rozwiązań, które mogą mieć zastosowanie w konkretnych obszarach życia społecznego. Edukacja antydyskryminacyjna powinna być zatem rozumiana jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na

postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności” (*Edukacja antydyskryminacyjna...* 2011, 8). Edukacja antydyskryminacyjna to działanie wielopłaszczyznowe i wielotorowe; nie tylko rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia oraz na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych, ale także – co bardzo istotne – buduje kompetencje w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, a co za tym idzie – prowadzi do wzmocnienia grup i osób dyskryminowanych na zasadach włączania i upodmiotowienia. Tym samym, procesy wykluczenia i przemoc są rozumiane w sensie strukturalnym jako problem całego społeczeństwa, kształtowany przez, a także kształtujący, funkcjonujące relacje władzy, nie zaś zagadnienie związane wyłącznie z osobami doświadczającymi dyskryminacji i wykluczenia. Dlatego założeniem edukacji antydyskryminacyjnej jest skierowanie wysiłków do wszystkich grup oraz aktywizacja działań równościowych wśród jak najszerszych kręgów społecznych. Celem takich działań jest zapewnienie równości i poszanowania dla wszelkiego rodzaju różnicy. Konieczna jest zatem w tym kontekście całościowa przemiana sposobów myślenia, która skutkować ma oddzieleniem zagadnienia różnicy od jej tradycyjnie pejoratywnych konotacji i redefinicja różnorodności w kategoriach afirmatywnych.

Działania mające na celu popularyzację przeciwdziałania dyskryminacji zorientowane są oczywiście tak na rozwijanie fachowej wiedzy w tym zakresie, budowanie praktycznych umiejętności, jak i kształtowanie równościowych postaw. Jeśli chodzi o wiedzę, to celem edukacji antydyskryminacyjnej jest pogłębianie znajomości funkcjonowania mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, rozwijanie rozumienia konsekwencji procesów dyskryminacyjnych i zjawisk społecznych w odniesieniu do relacji władzy, pogłębianie wiedzy o uprzedzeniach i przesłankach dyskryminacji, prawie antydyskryminacyjnym, prawach człowieka, praktycznych instrumentach przeciwdziałania wykluczeniu oraz o rozwoju, funkcjonowaniu i postulatach ruchów emancypacyjnych. W sensie bardziej praktycznym, tj. w obszarze kompetencji, dąży się do wykształcenia umiejętności reagowania na zachowania dyskryminujące (z pozycji osoby dyskryminowanej, świadka, czy osoby dyskryminującej) oraz umiejętności wzmocniania grup dyskryminowanych poprzez implementację rozwiązań mających na celu bezpośrednie włączanie – na zasadach równoprawnego partnerstwa – w działania zmierzające do zwalczania wszelkiego rodzaju nierówności. Wreszcie, edukacja antydyskryminacyjna ma za zadanie wpływanie na postawy, tj. budowanie wrażliwości na odmienność doświadczeń, szacunku dla różnorod-

ności, empatii oraz odwagi cywilnej. Co istotne, sam proces edukacji antydyskryminacyjnej ma na celu zniwelowanie wszelkich zhierarchizowanych relacji władzy, które występują na poziomie nauczania (tj. relacji „uczący” – „uczony”), stwarzając bezpieczną przestrzeń do kreatywnej dyskusji, dzielenia doświadczeń i wspólnego wypracowywania rozwiązań (o czym więcej pisze Edyta Just w rozdziale I tej książki). Należy oczywiście pamiętać, że edukacja antydyskryminacyjna, realizowana w oparciu o założenia pedagogiki feministycznej czy też genderowej, skierowana może być do wszystkich grup społecznych, zawodowych i wiekowych w celu jak najefektywniejszego transferu wiedzy na temat istnienia praktyk dyskryminacyjnych oraz kształtowania równościowych postaw i poglądów.

3. O książce

Niniejsza publikacja powstała w ramach projektu *GENDER STUDIES – polityka równych szans w procesie kształcenia*, finansowanego ze środków Unii Europejskiej, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, działanie 9.4 Wysoko wykwalifikowane kadry oświaty, który był realizowany w Ośrodku Naukowo-Badawczym Problematyki Kobiet Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2010-2012. Projekt przewidywał przeprowadzenie dwóch edycji studiów podyplomowych dla nauczycielek i nauczycieli, których celem było przekazanie uczestniczkom i uczestnikom praktycznej wiedzy z zakresu *gender studies* oraz rozwinięcie wrażliwości na przejawy dyskryminacji obecne w systemie edukacji i środowisku szkolnym. Niniejszy podręcznik stanowi logiczne uzupełnienie tych działań i opracowany został z myślą o nauczycielkach i nauczycielach oraz w oparciu, między innymi, o doświadczenia dydaktyczne, jakich dostarczyła nam realizacja studiów podyplomowych. Należy tu koniecznie zaznaczyć, że krytyczna interakcja, jaką podczas tych zajęć zapewniły nam wszystkie grupy uczestniczek i uczestników studiów podyplomowych, była dla nas bardzo cennym doświadczeniem i niezastąpionym źródłem wiedzy. Wiele z tych doświadczeń znalazło swoje odzwierciedlenie w kolejnych rozdziałach książki, która ma w założeniu stanowić jak najbardziej praktyczny przewodnik dla tych nauczycielek i nauczycieli, którzy są zainteresowani realizacją postulatów edukacji antydyskryminacyjnej we własnej pracy dydaktycznej. Celem tego podręcznika jest dostarczenie tym osobom niezbędnych omówień tematów związanych z *gender studies*, zaproponowanie kreatywnych rozwiązań oraz zasugerowanie ćwiczeń lub scenariuszy lekcji, które będą mogły być zrealizowane w praktyce. W tym sensie jednak książka nie ma w pełni jednolitej struktury, bowiem poszczególne problemy wymagały innego rodzaju prezentacji i opracowa-

nia innego rodzaju zadań praktycznych. Dlatego od samego początku zdecydowaliśmy się na dość swobodną organizację tekstu, dopasowaną do potrzeb poszczególnych tematów i wygodną dla autorek i autorów. Jeśli zaś chodzi o wybór zagadnień omawianych w ramach tego podręcznika, to niewątpliwie ma on charakter bardzo okrojony, koncentrując się w głównej mierze na działaniach możliwych do zrealizowania w ramach zajęć z przedmiotów humanistycznych czy społecznych. Taka selekcja odzwierciedla z jednej strony zainteresowania badawcze autorek i autorów tekstów umieszczonych w tej książce, z drugiej zaś strony w dużym stopniu odwzorowuje profil uczestniczek i uczestników studiów podyplomowych, wśród których przeważali zdecydowanie polonistki i poloniści, germanistki i germaniści, anglistki i angliści, psycholożki i psychologowie szkolni, nauczycielki i nauczyciele wiedzy o społeczeństwie, historyczki i historycy. Uważamy jednak, że materiał zawarty w książce może stanowić także inspirację dla działań dydaktycznych w ramach innych obszarów, dostarczając sugestii do krytycznej refleksji nad organizacją procesu edukacji, zawartością podręczników szkolnych, czy też skonstruowaniem programu nauczania.

Rozdział pierwszy, autorstwa Edyty Just, oferuje rzeczowe wprowadzenie do zagadnienia pedagogiki genderowej (feministycznej), także w kontekście działań Unii Europejskiej zmierzających do harmonizacji struktur programów kształcenia w krajach członkowskich. Choć w aspekcie instytucjonalnym procesy te zdefiniowane zostały w odniesieniu do edukacji wyższej (na poziomie licencjackim, magisterskim i doktorskim), to – jak pisze Edyta Just – mogą z powodzeniem zostać zastosowane w edukacji szkolnej (na poziomie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). W rozdziale wskazane zostały umiejętności, których rozwój może być efektywnie stymulowany poprzez realizację postulatów pedagogiki genderowej, przy czym jej założenia zostały w tekście dokładnie omówione w odniesieniu zarówno do samego procesu nauczania (zwłaszcza zaś w kontekście relacji władzy, w ramach których proces ten się odbywa), jak i do realizowanych treści programowych. Do rozdziału dołączono także szczegółowy konspekt dwóch lekcji (wychowawczych, bądź też z zakresu przedmiotów ścisłych lub przyrodniczych), w ramach których można zrealizować zagadnienia związane z (nie)obecnością kobiet w tradycyjnym, dominującym dyskursie naukowym.

W rozdziale drugim Kaja Zapędowska-Kling prezentuje rozważania dotyczące przepisów i regulacji antydyskryminacyjnych ustanowionych w ramach struktur Unii Europejskiej, wskazując na główne źródła prawa

w tym zakresie, jego praktyczne konsekwencje i implikacje dla krajów członkowskich. Tekst został podzielony na cztery części, z których każda poświęcona została omówieniu jednej z poszczególnych sfer życia człowieka, tj. pracy, szkoły, rodziny i życia prywatnego. Rozdział jest zorientowany bardzo praktycznie – w każdej z części zaprezentowano analizę sytuacji kobiet i mężczyzn/dziewcząt i chłopców w poszczególnych obszarach oraz zaproponowano konkretne zadania do wykonania z uczennicami i uczniami w celu pogłębienia ich wiedzy na temat istnienia określonych schematów myślenia, w oparciu o które funkcjonuje społeczeństwo. Poszczególne części zostały uzupełnione o słowniczek charakterystycznych pojęć oraz przykładową literaturę przedmiotu, która może stanowić bazę dla nauczycielek i nauczycieli do przygotowania i przeprowadzenia w szkołach antydyskryminacyjnych zajęć poświęconych tej problematyce.

Język i mechanizmy przemocy w nim obecne stanowią główny obszar rozważań prezentowanych w rozdziale III. Rozpoczynając od podkreślenia podstawowej roli języka w życiu społecznym i kulturowym, poprzez omówienie podstawowych mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia obecnych w języku, a także zróżnicowanych podejść filozoficznych i teoretycznych do języka, Marek M. Wojtaszek przechodzi do analizy zagadnienia przemocy symbolicznej, także w odniesieniu do tzw. „ukrytego programu nauczania” realizowanego na poziomie systemu edukacji. W dalszej części krytycznej ewaluacji w aspekcie kategorii rodzaju poddany zostaje język polski, by wreszcie wskazać, w jaki sposób krytyka feministyczna (etnolingwistyka i socjolingwistyka) zwykła ustosunkowywać się do procesów wykluczenia obecnych w języku, im przeciwdziałać lub je kreatywnie reformułować. W tym kontekście istotne jest oczywiście omówienie epistemologii rodzaju. W rozdziale znalazły się także propozycje przeprowadzenia zajęć szkolnych (na poziomie podstawowym i gimnazjalnym oraz na poziomie ponadgimnazjalnym), które mają za zadanie uświadomić uczennicom i uczniom funkcjonowanie mechanizmów dyskryminacyjnych w ramach języka oraz nauczyć ich krytycznej refleksji nad tą kwestią.

Rozdział IV poświęcono na omówienie zagadnienia przemocy wobec mniejszości, zarówno w skali globalnej, jak i w odniesieniu do lokalnego kontekstu polskiego. Grażyna Zygałdo rozpoczyna od ogólnej charakterystyki zjawiska przemocy, ilustrując jego skalę różnego rodzaju danymi statystycznymi. W dalszej części rozdziału omawiana jest przemoc wobec kobiet w różnych kontekstach kulturowych i narodowych, ze szczególnym uwzględnieniem takich zjawisk, jak selektywne aborcje (zjawisko brakujących kobiet), gwałt (w tym gwałt wojenny), zbrodnie honorowe, kliterodek-

tomia (ekscyzja) i *femicide* (kobietobójstwo). W drugiej części – w kontekście polskim – opisane zostały kolejno przemoc wobec dzieci, przemoc wobec osób starszych oraz przemoc wobec kobiet. Rozdział kończą rozważania na temat możliwości przeciwdziałania przemocy oraz propozycje działań edukacyjnych w tym obszarze. Zaproponowano zarówno tematy do dyskusji z uczennicami i uczniami, jak i bardziej konkretne propozycje zajęć na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, zachęcając do kreatywnej refleksji nad obecnością przemocy (w tym tej zdeterminowanej płciowo) w kulturze.

W rozdziale V Michael Biskupski proponuje spojrzenie na zagadnienie płci kulturowej (*gender*) w realiach szkolnych z perspektywy antropologicznej. Pierwszą część tekstu poświęcono na krytyczne przyjrzenie się zbudowanej w oparciu o dychotomię płci strukturze edukacji szkolnej, schematycznym nawykom wychowawczym, stereotypowym postrzeganiu płci przez nauczycielki i nauczycieli, jak i przez rodziny uczennic i uczniów, a także obecności określonych wizerunków kobiecości i męskości w szkolnych materiałach dydaktycznych. Następnie omawiana jest sytuacja osób homoseksualnych i transgenderycznych, zwłaszcza zaś w relacji do dominującego heteronormatywnego porządku społecznego, znajdującego jasne odzwierciedlenie w systemowych, zinstytucjonalizowanych procesach socjalizacji i edukacji. Za swoiste studium przypadku służy obraz filmowy, prezentujący sylwetkę transgenderycznego dziecka (*garçon-fille*) i sytuację niezrozumienia społecznego, na które jest ono narażone. Dominujące sposoby postrzegania płciowości i seksualności są poddane w rozdziale analizie z perspektywy antropologicznej w celu wskazania ich dyscyplinującego i wykluczającego charakteru i w odniesieniu do konsekwencji, jakie mogą wywoływać u osób, które nie identyfikują się z oferowanymi przez zideologizowaną kulturę wzorcami. Do rozdziału dodano sekcję traktującą o prowadzeniu działań edukacyjnych w tym zakresie, zawierającą propozycje ćwiczeń do wykonania w gronie nauczycielek i nauczycieli, jak i sugestie zadań do przeprowadzenia z grupą uczennic i uczniów.

Zagadnienie obecności stereotypowych wizerunków płci oraz mechanizmów wykluczenia (symbolicznego i społecznego) w przekazach medialnych stanowi tematykę rozdziału VI. Aleksandra M. Różalska rozpoczyna od zaprezentowania różnorodnych sposobów, na które dochodzi do dyskryminacji w środkach masowego przekazu. Uwzględniono zatem takie zjawiska, jak niedoreprezentacja kobiet pracujących w mediach, niewielka obecność/widzialność w przekazach informacyjnych kobiet-polityczek i kobiet-ekspertek, schematyczne przedstawianie kwestii istotnych dla kobiet, ste-

reotypizowanie wizerunków kobiecości i męskości oraz ocena zachowań kobiet i mężczyzn w odniesieniu do dominujących norm, bagatelizowanie czy też pomijanie problematyki kobiecej, wreszcie niewrażliwość na płęć i wszelkiego rodzaju różnicę język, bądź wręcz obecność tak zwanej mowy nienawiści. Dalsza część rozdziału poświęcona została na omówienie zagadnienia edukacji medialnej i rozwijania istotnych w kontekście zdigitalizowanej i zdominowanej przez informację kultury obrazkowej kompetencji krytycznego odbioru treści medialnych. Podkreślona została rola edukacji w tej dziedzinie i jej konsekwencji dla rozwoju świadomych, aktywnych postaw obywatelskich oraz wskazano środki prowadzące do rozwoju umiejętności dekodowania przekazów/tekstów kulturowych obecnych w środkach masowego przekazu. Rozdział zawiera także sugestie tematów do przedyskutowania z młodzieżą oraz pytania pomocnicze, ułatwiające efektywne kierowanie dyskusją. Zaproponowano także scenariusze zajęć (wychowawczych i z wiedzy o społeczeństwie) dla różnych poziomów nauczania, mające na celu budowanie aktywnych, refleksyjnych postaw wobec treści oferowanych przez media oraz wobec sposobów ich prezentacji.

Rozdział VII, autorstwa Elżbiety Durys, oferuje sprawne omówienie podstawowych założeń feministycznej krytyki filmu. Zaprezentowano tutaj zagadnienie filmu jako problemu badawczego (ze szczególnym uwzględnieniem kina gatunków), opisano metody badawcze stosowane w (feministycznej) filmoznawczej analizie obrazów kinowych, zwrócono uwagę na poziomy generowania znaczeń występujących w filmie oraz ideologiczne mechanizmy charakterystyczne dla kina hollywoodzkiego. W dalszej części rozdziału wskazano na fakt, że przemysł filmowy funkcjonuje w szerszym kontekście kulturowym, stąd też podatny jest na dominujące mity i stereotypy, biorąc zarazem czynny udział w ich powielaniu i podtrzymywaniu. Elżbieta Durys prezentuje trzy sposoby analizowania filmowych postaci kobiecych, tj. (1) odwołanie się do zjawisk skopofilii i voyeryzmu (w interpretacji Laury Mulvey), (2) posłużenie się koncepcją maskarady (w rozumieniu Joan Riviere i Mary Ann Doane) oraz (3) zidentyfikowanie motywu tzw. „Ostatniej dziewczyny” (w opracowaniu Carol Clover). Rozdział wzbogacono o sugestie dla nauczycielek i nauczycieli, dotyczące włączenia (feministycznej) analizy filmu do działań edukacyjnych, zarówno jako atrakcyjnego dla uczennic i uczniów elementu dydaktycznego, jak i interesującego przedmiotu refleksji nad stereotypowymi wizerunkami płci. W tej części zaferowano również szczegółowo opracowany konspekt zajęć poświęconych analizie filmu *Milczenie owiec*, wskazując przy tym na różno-

rodne sposoby wykorzystania tego obrazu filmowego w procesie dydaktycznym.

Zagadnienie teatralnych adaptacji literatury (w tym lektur szkolnych) oraz prezentowanych w nich antystereotypów stanowi temat ostatniego rozdziału książki. Karolina Prykowska-Michalak zachęca w nim do zastanowienia się, w jaki sposób kwestie związane z płcią społeczno-kulturową funkcjonują we współczesnym teatrze oraz czy i jak są eksponowane w spektaklach teatrów publicznych. Na wybranych przykładach zaprezentowano trzy grupy przedstawień, które tworzą jednocześnie trzy zagadnienia tematyczne obecne w programach szkolnych na różnych etapach kształcenia. Grupy te to: (1) interpretacje dramatu antycznego, (2) dramat obyczajowy (tzw. brutalności) oraz (3) teatr dla dzieci. Poszczególne części rozdziału zostały zorganizowane wokół tych trzech grup spektakli teatralnych, jednak rozważania koncentrują się tutaj na wykorzystaniu w nich alternatywnych sposobów zaprezentowania ról kobiecych i męskich, niezrządkiem daleko odbiegających od tradycyjnych interpretacji znanych utworów, obecnych w programach nauczania na różnych jego poziomach. Do każdej części zaproponowano także działania edukacyjne, które można zrealizować w połączeniu z wizytą w teatrze, czy przy okazji omawiania poszczególnych lektur. Inicjatywy te skierowane są oczywiście do uczennic i uczniów zaliczających się do różnych grup wiekowych, tj. teatr dla dzieci – dla klas szkół podstawowych, dramat antyczny i obyczajowy – dla młodzieży uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych. Działania te mogą stanowić podstawę dla alternatywnych sposobów pracy z tekstem literackim.

Jak wcześniej wspomniałam, wybór zagadnień omówionych w ramach tej publikacji niewątpliwie ma charakter arbitralny i zdecydowanie nie wyczerpuje listy tematów, w ramach których realizować można postulaty pedagogiki genderowej i edukacji antydyskryminacyjnej. Zamierzeniem naszym było raczej dostarczenie inspiracji i wskazanie możliwych sposobów popularyzacji wiedzy z zakresu *gender studies* i jej praktycznych zastosowań w procesie kształtowania postaw równościowych. W tym sensie książka ta kierowana jest do nauczycielek i nauczycieli wszystkich przedmiotów, a także pozostałych osób zatrudnionych w sektorze oświaty, i ma w założeniu służyć jako rodzaj przewodnika po zagadnieniach związanych z krytyczno-kreatywną realizacją polityki równych szans i wdrażaniu założeń zasady *gender mainstreaming* w środowisku szkolnym.

Podziękowania za współpracę przy przygotowaniu tej publikacji kieruję do Marty Przybylskiej, koordynatorki projektu *GENDER STUDIES – polity-*

ka równych szans w procesie kształcenia, za czuwanie nad stroną organizacyjną procesu wydawniczego; do całego zespołu współpracowników Ośrodka Naukowo-Badawczego Problematyki Kobiet Uniwersytetu Łódzkiego, w tym szczególnie do autorek i autorek tekstów zawartych w tej książce – za ich wsparcie, zdyscyplinowanie (pomimo ogromu innych zobowiązań i obowiązków), zrozumienie i zapał do pracy; uczestniczek i uczestników projektu – za podzielenie się własnymi doświadczeniami, refleksjami, a zatem za inspirację; Marty Kotwas, za techniczne przygotowanie tekstu do druku. Biorąc pod uwagę i doceniając zaangażowanie tych wszystkich osób, pragnę podkreślić, że książka ta jest wynikiem pracy całego zespołu i nie powstałaby bez ich zachęty i sprawnej kooperacji.

Bibliografia

- Abramowicz, Marta (red.) (2011) *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Anthias, Floya, i Nira Yuval-Davis (2003) *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-racist Struggle*. London/New York: Routledge.
- Balińska, Beata, Bożena Chołuj, Iza Desperak, Danuta Duch-Krzyszczak, Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Małgorzata Fuszara, Bożena Kornatowska, Izabela Kowalczyk, Ewa Lisowska, Bożena Moskalewicz, Wiesława Ł. Nowacka, Joanna Piotrowska, Marta Rawłuszko, Magdalena Rek, Ewa Rutkowska, Natalia Sarata, Sylwia Spurek, Bożena Szubińska, Magdalena Środa, Agata Teutsch, Mariusz Wachowicz, Anna Zachorowska-Mazurkiewicz, Eleonora Zielińska i Edyta Zierkiewicz (2007) *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Barthes, Roland (1977) "Rhetoric of the Image", [w:] *Image-Music-Text*. Glasgow: Fontana.
- Benveniste, Emile (1971) *Subjectivity in Language. Problems in General Linguistics*, przeł. M. E. Meek. Miami: University of Miami Press.
- Braidotti, Rosi (2002) "Identity, Subjectivity and Difference. A Critical Genealogy", [w:] *Thinking Differently. A Reader in European Women's Studies*, red. G. Griffin i R. Braidotti. London/New York: Zed Books.
- Crenshaw, Kimberlé Williams (1996) "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color", [w:] *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*, red. K. W. Crenshaw i in. New York: New Press.

- Derrida, Jacques (1976) *Of Grammatology*, przeł. G. C. Spivak. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe* (2011). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Freud, Sigmund (2000) [1905]. *Three Essays on the Theory of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Gawlicz, Katarzyna (2005), "Płeć i naród. Dyskurs dotyczący aborcji w 'Naszym Dzienniku' a konstruowanie tożsamości narodowej", [w:] *Kobiety, feminizm, media*, red. E. Zierkiewicz i I. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo KONSO-LA.
- Golańska, Dorota i Aleksandra M. Różalska (2011) "Representation and Difference. Introduction to Feminist Approaches", [w:] *Gender and Diversity. Representing Difference*, red. D. Golańska i A. M. Różalska. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Graff, Agnieszka (2008) *Rykoszetem. Rzecz o płci, seksualności i narodzie*. Warszawa: W.A.B.
- Hill Collins, Patricia (1991) *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York/London: Routledge.
- hooks, bell (2001) "Postmodern Blackness", [w:] *The Norton Anthology: Theory and Criticism*, red. V. B. Leitch. New York: W. W. Norton & Company.
- Kristeva, Julia (1974) *La révolution du langage poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, Jacques (1977) [1949] "The Mirror-Stage as Formative of the I as Revealed in Psychoanalytic Experience", [w:] *Écrits: A Selection*, przeł. A. Sheridan. New York: W. W. Norton & Co.
- Lauretis, Teresa de (1987) *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction (Theories of Representation and Difference)*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Lorde, Audre (1984) "Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference", [w:] *Sister Outsider. Essays and Speeches by Audre Lorde*. Berkeley: The Crossing Press.
- Lykke, Nina (2012) *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. New York/London: Routledge.
- Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (red.) (2008) *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

- Makkonen, Timo (2003), „Multiple, Compound and Intersectional Discrimination”, [w:] *Learning from Violence: The Youth Dimension*. Strasburg: Council of Europe.
- Matsumoto, David i Linda Juang (2007) *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McCall, Leslie (2005) “The Complexity of Intersectionality”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 3 (2005), vol. 30, s. 1771-1800.
- Mohanty, Chandra T. (1991) “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, [w:] *Third World Women and the Politics of Feminism*, red. C. T. Mohanty, A. Russo, and L. Torres. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Narayan, Uma (1997) *Dis/locating Cultures/Identities, Traditions, and Third World Feminism*. New York: Routledge.
- Pankowska, Dorota (2005) *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Renzetti, Claire M. i Daniel J. Curran (2005) *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Warszawa: PWN.
- Saussure, Ferdinand de (1993) [1916] *Third Course of Lectures on General Linguistics (1910-1911)*. Oxford: Pergamon Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988) “Can the Subaltern Speak?”, [w:] *Marxism & The Interpretation of Culture*, red. C. Nelson and L. Grossberg. London: Macmillan.
- Środa, Magdalena (2009) *Kobiety i władza*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Środa, Magdalena i Ewa Rutkowska (2007) „Edukacja”, [w:] *Polityka równych szans. Polska 2007*, red. B. Chołuj. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.