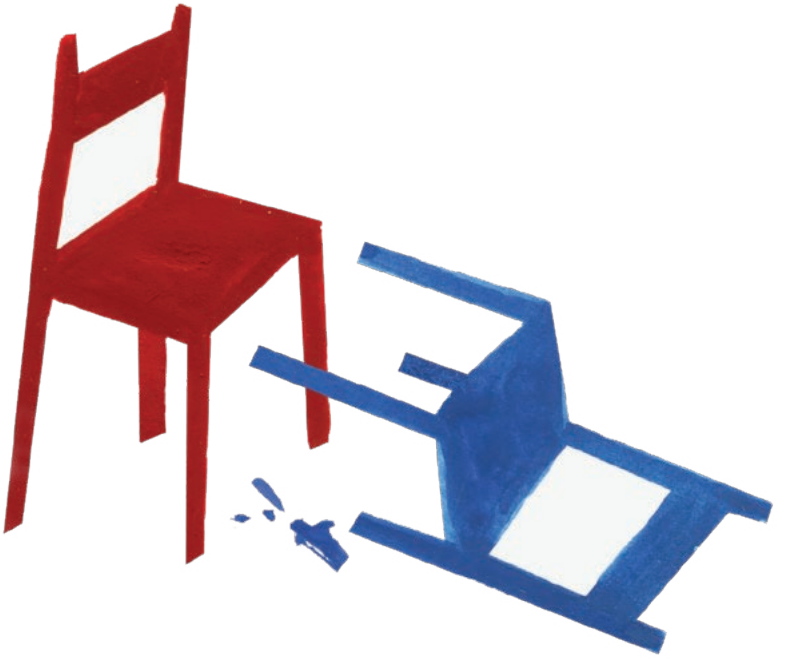
Lekcja Równości

postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole



Lekcja Równości

Lekcja Równości

postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole

pod redakcją Jana Świerszcza

kampania przeciw homofobii

Warszawa 2012

Lekcja Równości
Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole
pod redakcją
Jana Świerszcza

Korekta językowa: Pat Kulka
Projekt okładki: Łukasz Sławiński
Skład, łamanie i opracowanie graficzne: Artur Gąsieniec

ISBN 978-83-930480-1-4

Treść niniejszej publikacji może być wykorzystywana za podaniem źródła.
Copyright by Kampania Przeciw Homofobii, 2012

Wydawca: Kampania Przeciw Homofobii
ul. Solec 30a
00-403 Warszawa
tel. 0-22 423 64 38
www.kph.org.pl
info@kph.org.pl

Wydanie I
Warszawa, wrzesień 2012

Spis treści

Wstęp

Część pierwsza:

15 Postawy i potrzeby kadry szkolnej wobec tematyki homofobii i homoseksualności.
Analiza danych z badania ankietowego i wywiadów.
Jan Świerszcz

15 Informacje o badaniu
19 Analiza ilościowa
36 Analiza jakościowa
42 Podsumowanie

43 Postawy i potrzeby młodzieży wobec tematyki homofobii i homoseksualności. Analiza danych z badania ankietowego.
Jan Świerszcz, Hanna Cieślik, Ewelina Niedzielska

43 Informacje o badaniu – J. Świerszcz
45 Analiza ilościowa – J. Świerszcz, H. Cieślik, E. Niedzielska
77 Analiza jakościowa – H. Cieślik, E. Niedzielska
Tematyka homoseksualności i homofobii w szkole 77
Czy należy mówić w szkole o homoseksualności? 79
Sytuacja homoseksualnych uczniów i uczennic w szkole 84
Sposoby radzenia sobie z homofobią 98
Bariery w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą 101
Rekomendacje i oczekiwania badanych osób 102
Podsumowanie 106

Część druga:

111 Z „prawdziwego" chłopca, „prawdziwy" mężczyzna?
Czyli o homofobicznej przemocy wobec chłopców w polskiej szkole
Daniel Bąk

123 Czy lesbijki mają lepiej?
Hanna Lipowska Teutsch

139 Wielka nieobecna – transpłciowość w szkole i systemie edukacji
Agata Chaber

151 Szkoła instytucja, szkoła wspólnota
Sebastian Matuszewski

159 Co raporty mówią o polskiej szkole
Marzanna Pogorzelska

169 Edukacja antyhomofobiczna w szkole?
Nieobecność nieusprawiedliwiona
Małgorzata Jonczy-Adamska

179 Rekomendacje Kampanii Przeciw Homofobii

183 Rekomendacje Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej

187 Informacja o autorach i autorkach

Wstęp

Społeczność szkolna jest różnorodna. Znajdują się w niej osoby heteroseksualne, geje, lesbijki, osoby biseksualne, uczniowie i uczennice odkrywający swoją orientację seksualną, a także osoby do nich uprzedzone. Polscy nauczyciele i nauczycielki mierzący się z tematyką różnorodności, często potrzebują wsparcia, ulegają stereotypom lub doświadczają trudności w rozmowie z młodzieżą na tematy związane z płcią oraz homoseksualnością. Oddajemy w Państwa ręce raport z dwóch badań, mogący posłużyć za szczegółową diagnozę sytuacji, jaka ma obecnie miejsce w polskich szkołach.

W pierwszej części publikacji znajdują się wyniki dwóch badań przeprowadzonych przez Kampanię Przeciw Homofobii pod koniec 2011 roku w ramach wsparcia uzyskanego dzięki Komisji Europejskiej z Dyrekcji Generalnej ds. Sprawiedliwości, Wolności i Bezpieczeństwa, w ramach programu Daphne III. Badania te dotyczą sposobów pojawiania się tematyki związanej z orientacją seksualną na lekcjach oraz w szkole, a także związanych z tym tematem doświadczeń kadry nauczycielskiej i młodzieży LGBT (czyli lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych). Wyniki badań pozwalają także wnioskować o dużym rozdźwięku pomiędzy tym, co sądzi kadra nauczycielska, a widzi i doświadcza młodzież w kwestii występowania homofobicznego prześladowania w szkole. W pierwszej części niniejszej publikacji znajduje się raport z badania ankietowego przeprowadzanego z udziałem nauczycieli i nauczycielek. Nauczyciele

i nauczycielki skłaniają się do twierdzenia, że tematyka homoseksualności i homofobii powinna być w większym niż obecnie zakresie prezentowana w ramach zajęć szkolnych, deklarując jednocześnie, że rozmawiają na te tematy z młodzieżą. Ponad połowa badanych przyznaje, że w ich szkole dochodzi do homofobicznych wyzwisk i zaczepek słownych, ale tylko niewielka grupa pedagogów zauważa, że eskalują one do przemocy fizycznej. Język nauczycieli i sposób wyrażania się o homofobii wskazuje, że jeśli rozpoznają oni temat, to jedynie w ogólnikowym kontekście i nie są zainteresowani jego specyfiką. Wnioski te mogą budzić niepokój, szczególnie w zestawieniu z odpowiedziami uczniów i uczennic,będących grupą badawczą w kolejnym badaniu. Młodzież LGBT szacuje skalę homofobii w szkole jako znacznie większą niż nauczyciele i nauczycielki, obecność tej tematyki na lekcjach za niewystarczającą, a reakcje kadry na homofobiczne zachowania rówieśników jako w dużej mierze nieadekwatne. Problemy niezauważane – nie znikają. Tego, czego nie spostrzegają dorośli, uczniowie i uczennice doświadczają na własnej skórze.

Drugą część publikacji stanowią interpretacje zjawisk ujawnionych w badaniach oraz komentarze praktyków i praktyczek z różnych dziedzin, zajmujących się tematyką dyskryminacji. Artykuły Daniela Bąka i Hanny Lipowskiej-Teutsch analizują relacje pomiędzy płcią społeczno-kulturową a procesami prowadzącymi do przemocy motywowanej homofobią. Autor i autorka, oboje zajmujący się terapią (w tym pomocą psychologiczną osobom LGBT), przestawiają odmienne perspektywy patrzenia na źródła przemocy i prowadzą rozważania w dwóch równoległych dyskursach: Daniel Bąk przygląda się procesowi kształtowania męskości wśród chłopców, Hanna Lipowska-Teutsch poszukuje natomiast źródeł niewidzialności i nieuchwytności przemocy, jakiej doświadczają lesbijki, w szerszym kontekście seksizmu i odpodmiotowienia kobiet. Rozważania te są ciekawą odpowiedzią na, ujawnione w raportach z badań, duże różnice w stopniu przemocy kierowanej do chłopców i dziewcząt. Agata Chaber w swoim rozdziale przybliża tożsamość płciową jako regularnie pomijaną w badaniach i analizach przesłankę dyskryminacji w szkole. Przeprowadzone przez KPH badania koncentrują się na dyskryminacji motywowanej orientacją seksualną, nie podejmując tematyki tożsamości płciowej – jest to natomiast kwestia, której nie możemy pomijać. Nieliczne niestety badania w tym temacie wskazują, że osoby transpłciowe są jednymi z najbardziej narażonych i najgorzej znoszą prześladowania motywowane homofobią,

a wychowanie w nieprzyjaznym środowisku w istotny sposób wpływa na ich obraz samych siebie. Sebastian Matuszewski, nauczyciel filozofii, otwarcie podejmujący z młodzieżą tematy tożsamości i (hetero)normatywności, zarysowuje dwie wizje szkoły: szkołę opartą na systemie norm i regulacji oraz szkołę opartą na relacjach i wspólnotowości. Autor staje w kontrze do podejścia przyznającego polityce szkolnej i programowi nauczania decydującą rolę w przekazywaniu wartości akceptacji i zrozumienia dla różnorodności. Nadrzędną wartością wychowawczą, kształtującą postawy tolerancji i świadomość różnorodności u młodzieży są według autora relacje w szkole oraz upodmiotowienie młodych osób. Jak wskazuje autor, model „Szkoły-Wspólnoty" może być realizowany nie tylko w szkołach niepublicznych i zależy od świadomości oraz postaw nauczycieli i nauczycielek. Przykładem nauczycielki wprowadzającej takie podejście do systemu nauczania i „bycia w szkole" może być Marzanna Pogorzelska, opisująca w swoim artykule własne spostrzeżenia dotyczące nauczania o LGBT i homofobii w szkole w Kędzierzynie-Koźlu. Autorka przygląda się badaniom nad homofobią w szkole oraz nad postawami polskich nauczycieli i nauczycielek, diagnozując największe wyzwania stojące na drodze uczynienia szkoły bardziej przyjazną młodzieży LGBT. Komentarze zamyka artykuł Małgorzaty Jonczy-Adamskiej, pedagożki i edukatorki, która analizuje nieobecność tematyki związanej z orientacją seksualną i tożsamością płciową w kontekście miejsca edukacji antydyskryminacyjnej w polskim systemie edukacji. Kompleksowa edukacja antydyskryminacyjna kadry szkolnej i młodzieży, jako obowiązkowy element kształcenia i nauczania, mogłaby być odpowiedzią na zjawiska przemocy motywowanej homofobią. Jednocześnie edukacja antydyskryminacyjna pozwala włączyć do wspólnoty szkolnej oraz zapewnić równe szanse edukacyjne grupom narażonym na uprzedzenia: młodym osobom nieheteroseksualnym i transpłciowym.

Publikację zamykają dwie listy rekomendacji. Pierwsze z nich to rekomendacje zmian w systemie edukacji wypracowane przez Kampanię Przeciw Homofobii w porozumieniu z innymi organizacjami działającymi na rzecz osób LGBT. Następnie przedstawione są rekomendacje wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej do polskiego systemu edukacji, wypracowane przez Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, którą KPH współtworzy.

Niniejsza publikacja jest pierwszą w Polsce tego typu diagnozą popartą materiałem badawczym, ale w żadnym razie nie wyczerpuje tematu.

W badaniu nie skupiano się na perspektywach i doświadczeniach osób transpłciowych oraz nauczycieli i nauczycielek LGBT. Obraz, jaki rysuje się na podstawie zebranego materiału empirycznego, jest bogaty i bardzo wnoszący do dotychczasowej wiedzy o funkcjonowaniu tematyki LGBT w szkołach, ale nie jest pełny. Aby lepiej zrozumieć zjawisko homofobii w szkole i uprzedzań stojących za heteronormatywnym utajonym programem nauczania, należałoby dokładniej przyjrzeć się unikalnym doświadczeniom osób biseksualnych, transpłciowych oraz nieheteroseksualnych kobiet, zarówno po stronie uczniów i uczennic, jak i kadry szkolnej. Nie mamy też polskich rzetelnych danych o wpływie przemocy i dorastania w homofobicznym środowisku szkolnym na dobrostan psychiczny młodzieży LGBT, rozwój jej potencjału i kształtowanie tożsamości, mimo że badania takie prowadzone są za granicą i od lat przynoszą alarmujące wyniki. Należy też przyznać, że publikacja niniejsza koncentruje się głównie na orientacji seksualnej, pomijając inne przesłanki dyskryminacji. Osoby LGBT znaleźć można w każdej grupie społecznej – ich sytuacja jest więc różnicowana przez takie czynniki jak płeć, miejsce zamieszkania, etniczność, sprawność ruchowa, status ekonomiczny i inne. Dobrostan i możliwość korzystania z edukacji wolnej od dyskryminacji jest więc nieporównywalna dla np. geja, ucznia z dużego miasta, pochodzącego z dobrze sytuowanej rodziny, i lesbijki, uczennicy z ubogiej wielodzietnej rodziny w małej miejscowości. Różne cechy tożsamości i uwarunkowania mogą więc potęgować doświadczanie dyskryminacji i poczucie wykluczenia w szkole – intersekcjonalny charakter homofobii nie został w tej publikacji zgłębiony.

Warto wspomnieć na koniec o języku używanym przez autorów i autorki raportu. Stosujemy świadomie formy rodzajowe oddające adekwatnie płeć i stosujemy męskie oraz żeńskie końcówki zawodów. Jednocześnie, uważny czytelnik bądź czytelniczka zauważyć mogą, że język badań jest homonormatywny: odnosi się częściej do homoseksualności i homofobii niż do kwestii LGBT. Fakt ten wynika z wyboru słownictwa, jakiego dokonano na etapie konstrukcji narzędzi badawczych. Aby kwestionariusze były zrozumiałe dla dorosłych o niewielkiej wiedzy na temat orientacji seksualnej i tożsamości płciowej oraz dla młodych osób, zdecydowano się posługiwać terminem „homoseksualność i homofobia" jako terminem parasolowym. Dalej trzymano się tej nomenklatury tam, gdzie poszerzenie kategorii w języku groziłoby dokonaniem nadinterpretacji uzyskanych wyników.

Część 1.

Postawy i potrzeby kadry szkolnej wobec tematyki homofobii i homoseksualności. Analiza wyników z badania ankietowego i wywiadów.

Jan Świerszcz

Informacje o badaniu

Niniejszy raport jest przedstawieniem wyników badania nad postawami nauczycieli i nauczycielek wobec tematyki homofobii i homosekualności w szkołach. Badanie zostało przeprowadzone pomiędzy wrześniem a listopadem 2011 w ramach projektu *Breaking the Walls of Silence* prowadzonego przez Kampanię Przeciw Homofobii w partnerstwie z organizacjam Legebitra (Słowenia) i LGBT Youth Scotland (Szkocja).

Sytuacja osób LGBT oraz skala i charakterystyka uprzedzeń wobec osób nieheteroseksualnych w Polce są w ciągu ostatniej dekady intensywnie badane i opisywane przez naukowców i organizacje pozarządowe. Od roku 2003[1] Kampania Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa publikują cyklicznie raporty z badań nad sytuacją społeczną osób LGBT. Główną częścią tych publikacji jest dokumentacja dyskryminacji i przemocy motywowanej homofobią. W 2009 roku powstało na Uniwersytecie Warszawskim pierwsze obszerne naukowe opracowanie dotyczące codzienności osób LGB oraz doświadczanej przez nie dyskryminacji[2]. Badania te w bardzo niewielkim stopniu koncentrują się na aspekcie funkcjonowania osób LGB w szkole. W raporcie pod redakcją Ireneusza Krzemińskiego szkoła figuruje jako

1 *Raport o dyskryminacji i nietolerancji ze względu na orientację seksualną w Polsce* Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2003. *Sytuacja osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce*. Raport za lata 2005 i 2006, red. Abramowicz M., Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2007.

2 *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce*, *raport 2008*, red. Krzemiński I., Instytut Socjologii UW, Warszawa 2009.

jedno z miejsc doświadczania przemocy przez osoby LGB, jednak zjawisko to nie jest dyskutowane i poddane głębszej analizie. Z kolei badanie Kampanii Przeciw Homofobii z 2011 roku, którego celem było poznanie specyfiki przemocy motywowanej homofobią[3], przyniosło niepokojące wyniki pozwalające przyjrzeć się bliżej sytuacji młodych osób LGB. Dużą część respondentów i respondentek raportu pod redakcją Mirosławy Makuchowskiej stanowiły osoby młode, które pierwszy raz spotykały się z przemocą na tle orientacji seksualnej właśnie w relacjach rówieśniczych w szkole. Opisane przez uczniów i uczennice doświadczenia zawsze zawierały elementy napastowania werbalnego, takie jak groźby, ale zdarzały się też przejawy przemocy fizycznej, od opluć i niszczenia przedmiotów ofiary, przez poszturchiwanie czy napastowanie seksualne, aż do sytuacji pobić skutkujących zmianą przez osobę poszkodowaną szkoły czy wręcz próbami samobójczymi.

Informacje o ekstremalnych sytuacjach przemocowych w szkole docierają też do Kampanii Przeciw Homofobii, kiedy osoba poszkodowana samodzielnie poszukuje wsparcia i pomocy. W większości przypadków jednak młode ofiary z różnych przyczyn nie decydują się na podjęcie interwencji i spawy te nie są nagłaśniane.

Przemoc rówieśnicza jako problem w szkole jest coraz częściej podnoszona: odbywają się akcje edukacyjne, kampanie społeczne, a także kursy dla nauczycieli i nauczycielek. W popularnych programach edukacyjnych i akcjach społecznych rozumienie przemocy jest ślepe na przesłanki dyskryminacyjne. W badaniach wykonanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej w 2010 roku znajduje się np. drobiazgowa analiza przemocy szkolnej na podstawie reprezentatywnej próby uczniów i nauczycieli (ponad 4 tys. respondentów), jednakże bez wnikania w przesłanki przemocy i przynależność osób poszkodowanych do grup stygmatyzowanych[4].

Świadomości tematyki homofobii oraz orientacji seksualnej wśród nauczycieli może być niewielka, gdyż jak wynika z obszernego raportu *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej*

3 *Przemoc motywowana homofobią*, red. Makuchowska M., Kampania Przeciw Homofobii, 2011.

4 *Przemoc w szkole. Raport z badań,* Giza-Poleszczuk A., Komendant-Bródowska A., Baczko-Dombi A., 2011. Badanie przeprowadzone przez zespół badawczy Instytutu Socjologii UW, dla programu Szkoła Bez Przemocy prowadzonego przez Dzienniki Regionalne oraz Fundację Orange.

w Polsce[5] nie otrzymują oni w procesie kształcenia do zawodu oraz kursów dokształcających niezbędnego przygotowania antydyskryminacyjnego. Jednocześnie tematyka LGBT jest praktycznie nieobecna w programie szkolnym. W podstawie programowej terminy wskazujące na obecność osób LGBT w społeczeństwie pojawiają się tylko dwa razy, z czego raz w zakresie materiału rozszerzonego (nieobowiązkowego)[6]. W obu przypadkach stosuje się zwrot nieneutralny i wartościujący: *odmienność seksualna* i *mniejszość seksualna*.

Cele badania

Niniejsze badanie ma dać wgląd w spostrzeganie homofobii w szkole przez kadrę nauczającą oraz zbadać doświadczenia i potrzeby nauczycieli i nauczycielek w tym temacie. Wsłuchanie się w głos osób prowadzących edukację jest szczególnie ważne, gdyż to właśnie nauczyciele i nauczycielki oraz osoby zarządzające szkołą są pierwszą dźwignią zmian odczuwalnych przez uczniów i uczennice. W Szkocji programy antyhomofobiczne w edukacji oraz propozycje nowych polityk dla szkół powstawały po obszernym badaniu, w którym uwzględniono perspektywę nie tylko uczniów i uczennic, ale też nauczycieli jako głównych aktorów animujących życie szkolne[7].

Głównymi celami badania są więc:

- sprawdzenie jak nauczyciele i nauczycielki spostrzegają homofobię w szkole;
- jaki mają stosunek do wprowadzania tematyki homofobii i homoseksualności do szkoły
- jakie mają potrzeby związane z pojawieniem się tematu homoseksualności i homofobii w szkole.

5 *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, red. Marta Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

6 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskania świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

7 *Promoting Equal Opportunities in Education. Guidance on Dealing with Homophobic Incidents,* O'Loan S., McMillan F., Motherwell S., Bell A., Arshad R, LGBT Youth Scotland oraz Centre for Education for Racial Equality in Scotland (CERES), University of Edinburgh, 2006.

Metoda i proces zbierania danych

Metodologia została wypracowywana wspólnie z organizacją partnerską ze Słowenii, Legebitra, i w części ilościowej jest w dużej mierze replikacją wcześniejszego słoweńskiego badania. W ramach badania przeprowadzono 3 grupy fokusowe z nauczycielami i nauczycielkami oraz zbierano dane przy pomocy kwestionariusza. Zebrane w ten sposób dane przedstawione są oddzielnie w formie analizy ilościowej i analizy jakościowej. Badania były przeprowadzane pomiędzy wrześniem a listopadem 2011.

Narzędziem do zbierania danych jakościowych był kwestionariusz zbudowany na wzorze wcześniejszych badań prowadzonych przez Legebitrę. We wstępie do kwestionariusza znajdowało się wyjaśnienie celu i przedmiotu badań, kontakt do badaczy oraz zapewnienie o anonimowości. Ważną częścią wstępu było zdefiniowanie pojęć i zjawisk występujących w pytaniach: homofobii, przemocy rówieśniczej oraz homofobicznego prześladowania. Zdecydowano się posługiwać terminem „homoseksualność" zamiast LGBT czy LGB. Kwestionariusz powstał w wersji on-line oraz papierowej.

Początkowo próbowano, korzystając z bazy Centrum Informatycznego Edukacji (CIE), zaprosić nauczycieli i nauczycielki do wypełnienia kwestionariusza poprzez wysłanie informacji o badaniu na adresy e-mailowe wszystkich szkół ponadpodstawowych. Okazało się jednak, że bardzo wiele szkół nie posiada adresu e-mail i nie można się z nimi skontaktować drogą elektroniczną. Wiadomość z linkiem do kwestionariusza on-line wysłano na adresy ponad 1,5 tys. placówek. Około ⅓ maili nie została dostarczona z różnych przyczyn (najczęściej przepełnienie skrzynki bądź nieistnienie adresu), o czym poinformował autoresponder. W efekcie drogą internetową zebrano 20 wypełnionych kwestionariuszy. Zaistniała sytuacja zmusiła badaczy do rozprowadzania kwestionariusza w formie drukowanej, co ograniczyło zasięg badania i możliwości jego reprezentatywności. Skorzystano z pomocy Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), związku zawodowego zrzeszającego nauczycieli i nauczycielki, posiadającego oddziały regionalne (okręgi) w każdym województwie. Dzięki wsparciu osób zrzeszonych w ZNP delegaci z okręgów dostarczyli w sumie 290 wypełnionych kwestionariuszy. Kwestionariusze wypełnione częściowo lub wypełnione przez osoby niepracujące w szkołach ponadpodstawowych (przedszkola, szkoły podstawowe) zostały wykluczone z analizy.

Grupy fokusowe przeprowadzone zostały w Warszawie w dwóch szkołach publicznych (gimnazjach) i szkole społecznej (liceum). Szkoły publiczne polecone zostały przez działaczy i działaczki ZNP jako potencjalnie zainteresowane współpracą. Perspektywą współpracy było możliwe do przeprowadzenia przez KPH szkolenie dla pracowników szkoły. W badaniach fokusowych wzięło w sumie udział 15 nauczycieli i nauczycielek różnych przedmiotów. Grupa fokusowa polegała na rozmowie z osobami uczestniczącymi na tematy w obszarze badania przy pomocy scenariusza spotkania. Rozmowy miały miejsce w szkole, w której uczyły osoby uczestniczące. Prowadzący zapewniał osoby uczestniczące o dyskrecji ze swojej strony (tj. że treści wypowiedzi nie zostaną przekazane przełożonym). Rozmowy nagrywane były na dyktafon, a następnie spisywane. We wszystkich grupach badanie fokusowe trwało około 90 minut.

Analiza ilościowa

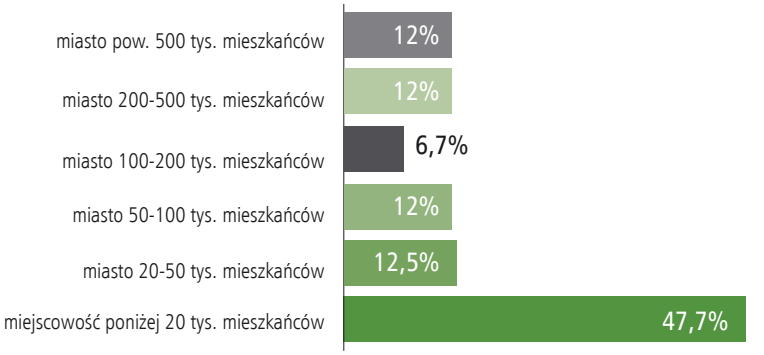
Charakterystyka demograficzna

Ostatecznie do analizy wyodrębniono dane dostarczone przez 211 osób. Nie wszystkie osoby udzieliły kompletnych odpowiedzi na wszystkie pytania kwestionariusza. W takich przypadkach odpowiedź kodowano jako brak danych. W poniższej ilustracji wyników podawana jest każdorazowo liczba odpowiedzi.

Najmłodsza osoba badana miała 24 a najstarsza 65 lat; 90% osób badanych to osoby pomiędzy 32. a 56. rokiem życia; średnia wieku wynosi 43,8 (SD=8,9). Znacząca większość osób, które wypełniły ankietę to kobiety (79,1%). Osoby badane pochodzą z 14 różnych województw (dolnośląskie, kujawsko-pomorskie, lubelskie, lubuskie, łódzkie, małopolskie, mazowieckie, opolskie, podkarpackie, podlaskie, pomorskie, śląskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie), ale wyniki nie rozkładają się proporcjonalnie na każde województwo. Najmniej ankiet wypełniono w województwie mazowieckim (3, co stanowi 1,4% wszystkich badań), a najwięcej w podlaskim (46, co daje 21,8% wyników). Większość osób badanych pochodzi ze średnich i małych miejscowości.

Typ szkoły i funkcja w szkole, lata pracy

Badanie adresowane było do kadry szkolnej z największym naciskiem na nauczycieli i nauczycielki. W efekcie większość przebadanych osób to



Wykres 1. Miejsce zamieszkania (n=208)

osoby zajmujące się nauczaniem (85,6%), co dziesiąta osoba (10,9%) to pedagożka szkolna, najmniejszą grupę stanowią bibliotekarki (2%) i dyrekcja (1,5%). Osoby badane nauczają różnych przedmiotów. Staż pracy osób badanych to od 0 do 35 lat. Średnia liczba lat przepracowanych w szkole wynosi 14,4 (SD= 8,5). Większość z badanych pracuje obecnie w gimnazjach (60,7%), jedna czwarta w liceach (26,5%), najmniej w technikach, szkołach zawodowych i zespołach szkół (12,8%).

Polityka przeciwdziałania dyskryminacji w szkole i przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

Aż 83,4% osób badanych stwierdziło, że w ich szkole istnieje polityka odnosząca się do przemocy rówieśniczej i dyskryminacji. Zaledwie 5,4% osób nie wie, czy w ich szkole istnieje taka polityka. 68,4% osób stwierdziło, że polityka ta dotyczy między innymi orientacji seksualnej[8]. Co czwarta osoba (26,9%) wskazała, że w szkole odbywają się wydarzenia o charakterze antydyskryminacyjnym, obejmujące także obszar orientacji seksualnej.

8 Warto zwrócić uwagę, że pytanie nie precyzowało, czy polityka szkoły jest zapisanym dokumentem, formalną zasadą, praktyką, czy też przyjętą normą. Deklaratywne odpowiedzi nie muszą odzwierciedlać więc stanu faktycznego i przekładać się na praktyczne działania prewencyjne, czy interwencyjne.

Warto zwrócić uwagę, że pytanie o politykę szkoły zostało zadane w sposób ogólny i może różnie zrozumiane. Podczas wizyt w szkołach i rozmów z kadrą szkolną badacze byli informowani, że polityka antydyskryminacyjna w szkole istnieje i że nie może mieć miejsca przemoc motywowana jakimikolwiek uprzedzeniami, w tym homofobią. Na prośbę o wskazanie dokładnych dokumentów i regulaminów odnoszących się do tej tematyki zawsze okazywało się, że istnieją ogólne kodeksy, regulaminy szkolne i spisany zbiór wartości szkolnych, które nie odnoszą się wprost do dyskryminacji i konkretnych przesłanek prześladowania. Zawierają się w nich natomiast ogólnikowe stwierdzenia o „tolerancji dla innych" i „wzajemnym szacunku", z których nasi rozmówcy wyciągali wnioski, że w szkole istnieje polityka zabraniająca motywowanej uprzedzeniami przemocy i dyskryminacji. Przyczyny takiego rozumowania obrazuje następujący komentarz jednej z respondentek:

> *Nie widzę powodu, dla którego należałoby oddzielać homofobiczną przemoc słowną lub fizyczną od przemocy słownej lub fizycznej spowodowanej innymi uprzedzeniami, np. niepełnosprawnością lub szeroko rozumianą „innością". Eksponowanie homoseksualności w oderwaniu od innych uprzedzeń może spowodować przeciwny do zamierzonego skutek i wywołać nadmierne zainteresowanie osobami np. o nieokreślonej orientacji*[9] – nauczyciel, 45 lat.

Ze szczegółowych rozmów przeprowadzanych w grupach fokusowych okazywało się, że nie mając jasnych wytycznych, kadra szkolna interpretuje regulamin szkolny zgodnie z własnymi standardami. Jedna z osób dowodziła nawet, że skoro w regulaminie szkolnym jest zwrot o „poszanowaniu prawa", a Konstytucja RP w art 32 zabrania dyskryminacji z jakiejkolwiek przyczyny, to oznacza to zakaz dyskryminacji w szkole.

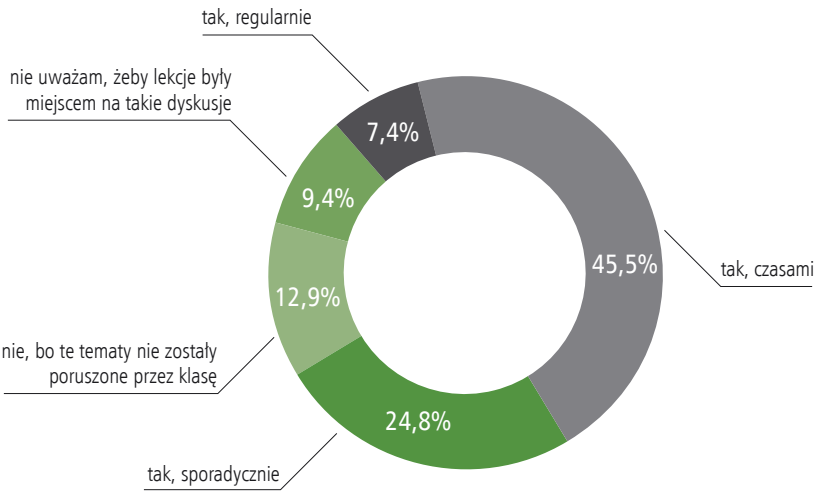
Z tej perspektywy trudno jest jednoznacznie zinterpretować odpowiedzi na pytanie o istnienie polityki odnoszącej się do przemocy rówieśniczej lub dyskryminacji. Po pierwsze nie wiadomo, czy respondenci odpowiadają zgodnie z literalną interpretacją zapisów w dokumentach szkolnych, czy zgodnie ze swoją własną interpretacją i ich rozumieniem (które może znacznie się różnić

9 Wszystkie fragmenty tekstu pisane kursywą są cytatami z wypowiedzi osób biorących udział w badaniu. Pierwsza informacja oznacza płeć, druga wiek. W niektórych przypadkach gramatyka i konstrukcja zdania zostały zmienione w stosunku do oryginalnej wypowiedzi, aby były zgodne z zasadami języka polskiego. Zmian tych dokonano zachowując sens wypowiedzi.

nawet w obrębie jednej szkoły). Podobnie wygląda kwestia interpretacji obecności wydarzeń równościowych w szkole. Można przypuszczać, że wydarzenia w ogólnikowy sposób odnoszące się do kwestii równości lub różnorodności bez wskazania z nazwy przesłanki orientacji seksualnej mogą być przez niektóre osoby zrozumiane jako wydarzenia obejmujące wszystkie przesłanki.

Obecność tematyki homofobii i homoseksualności na lekcjach

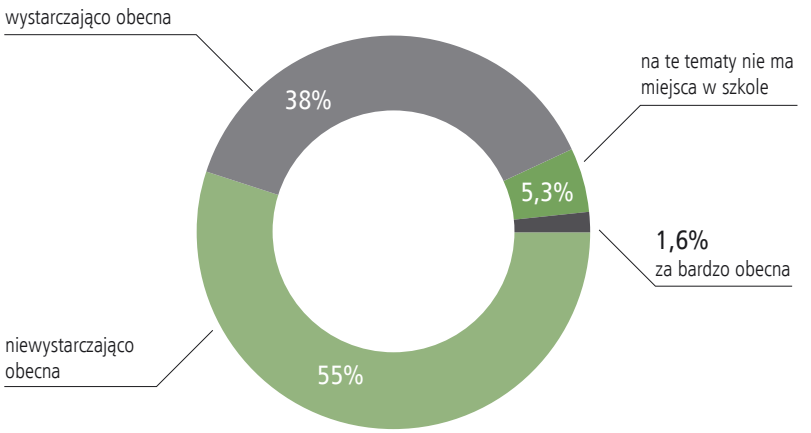
Większość nauczycieli i nauczycielek (77,7%) przyznaje, że tematyka homoseksualności i/lub homofobii pojawia się na ich lekcjach. Jedna na dziesięć osób (9,4%) unika tego tematu ze względu na swoje przekonania, a podobny odsetek (12,9%) tłumaczy nieporuszanie tej tematyki brakiem inicjatywy ze strony klasy. Większość respondentów i respondentek przyznaje, że rozmowy dotyczące homofobii i homoseksualności pojawiają się jako inicjatywa ze strony jednocześnie ich samych i klasy (54,3%). Mniejsza liczba kadry nauczającej wprowadza temat samodzielnie (15,4%) lub podejmuje go tylko wtedy, gdy samodzielnie domagają się tego uczniowie i uczennice (13,8%). Kolejne pytanie miało na celu poznanie przyczyn sytuacji, w których tematyka orientacji seksualnej nie pojawia się na lekcji. Pytanie to może dotyczyć respondentów, którzy nie poruszają tematyki homoseksualności i homofobii



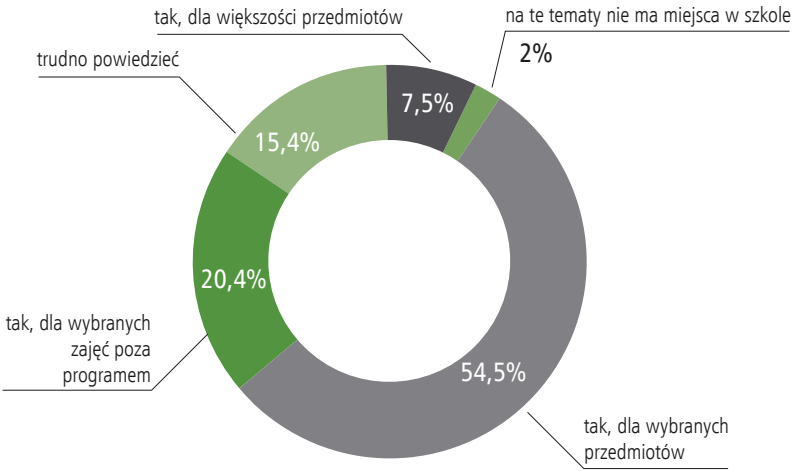
Wykres 2a. Poruszanie tematów związanych z homoseksualnością lub homofobią przez nauczycieli na lekcjach (n=202)

na lekcjach wcale lub rzadko, jak i tych którzy starają się ją poruszać częściej, ale nie zawsze jest to dla nich możliwe. Kiedy temat homoseksualności lub homofobii nie jest przez osoby nauczające poruszany, najczęstszym wskazywanym powodem jest brak odpowiedniej wiedzy i kompetencji w tym zakresie (19,3%), rzadziej – przekonanie, że „takie rozmowy są promocją homoseksualizmu" (6,8%) lub ogólny brak zgody na takie rozmowy w klasie (2,5%). 71,4% osób nie odpowiedziało na to pytanie stwierdzając, że na ich zajęciach rozmawia się na te tematy. Komentując przyczyny nie rozmawiania o homoseksualności i homofobii respondenci i respondentki często zwracali uwagę, że prowadzą zajęcia zgodnie z podstawą programową, która zajmuje cały dostępny im czas lekcyjny, a nie ma w niej tej tematyki. Badani wyjaśniali też, że prowadzone przez nich lekcje i przedmioty nie wiążą się z tym tematem, więc nie jest możliwe ich poruszanie. Inną przyczyną wskazywaną w komentarzach przez respondentów i respondentki jest brak proaktywnego zainteresowania tematem ze strony uczniów i uczennic.

Ankietowane osoby zostały poproszone o ocenę obecności tematyki homoseksualności i homofobii w obecnym programie szkolnym. Niewiele ponad połowa (55%) respondentów i respondentek ocenia, że tematyka ta nie jest obecna w stopniu wystarczającym. Bardzo nieliczna grupa (6,9%) odnosi się do tematu nieprzychylnie – uważa, że jest zbyt obecny lub niepotrzebny.



Wykres 2b. Czy Pana/Pani zdaniem tematyka homoseksualności lub homofobii jest wystarczająco obecna w programie szkolnym? (n=201)

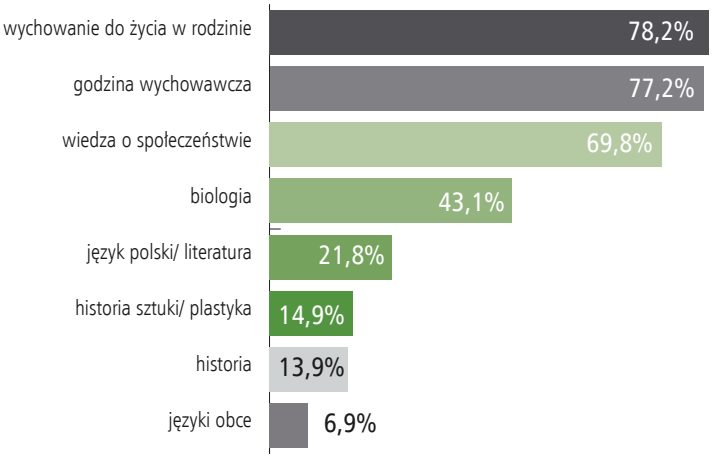


Wykres 3. Czy uważa Pan/Pani, że tematyka homoseksualności lub homofobii powinna być obecna w programie szkolnym? (n=201)

Przeważająca większość (82,6%) ankietowanych nauczycieli i nauczycielek uważa, że tematyka homoseksualności i homofobii powinna być obecna w szkole. Osoby ankietowane zgadzają się, że tematyka ta powinna być obligatoryjna na niektórych zajęciach, ale raczej nie na większości. Nieliczna grupa (2%) ankietowanej kadry nauczycielskiej jest zdecydowanie przeciwna wprowadzaniu tematyki homoseksualności i homofobii do programu szkolnego (Wykres 3).

Przedmiotami wskazywanymi najczęściej jako odpowiednie do włączenia tematyki homoseksualności i homofobii są wychowanie do życia w rodzinie, godzina wychowawcza, wiedza o społeczeństwie i biologia. Warto zauważyć, że kieruje to temat na zagadnienia związane bardziej z wartościami i fizjologią, niż na wątki związane z kulturą i sztuką.

Pomimo takiej sposobności, osoby wypełniające kwestionariusz rzadko korzystały z możliwości umieszczenia własnych komentarzy do pytań. Szczególnie niewiele własnych wypowiedzi znalazło się w temacie programu szkolnego i podstawy programowej. Spośród tych nielicznych wypowiedzi najczęściej powtarzały się zwroty „nie wiem", „nie mam zdania", „trudno powiedzieć". Inne komentarze były powtórzeniami odpowiedzi udzielonych



Wykres 4. Lekcje, na których powinna być poruszana tematyka homoseksualności (n=202)*

Symbolem (*) oznaczono te pytania na które respondenci i respondentki mogły udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, więc procenty się nie sumują do 100%.

w kwestionariuszu i były wyrazem aprobaty dla zajęcia się tematyką homofobii i homoseksualności (także w programie szkolnym) na lekcjach wychowania do życia w rodzinie oraz godzinie wychowawczej, nie zawierały jednakże uzasadnienia. Dwie wypowiedzi można uznać za jednoznacznie nieprzychylne (*Wszechobecna promocja homoseksualizmu obraża moje uczucia religijne*; *Obecnie media robią wystarczająco dużo, żeby promować LGBT, nie sądzę, żeby szkoła powinna do tego zachęcać*). Inne wypowiedzi zdają się wspierać włączenie tematyki homoseksualności i homofobii w zajęcia poruszane w szkole, ale nie ujmują precyzyjnie tematu.

Tematyka homoseksualności jest obecna w ogólnie rozumianych zagadnieniach dotyczących tolerancji – nauczycielka, 28 lat.

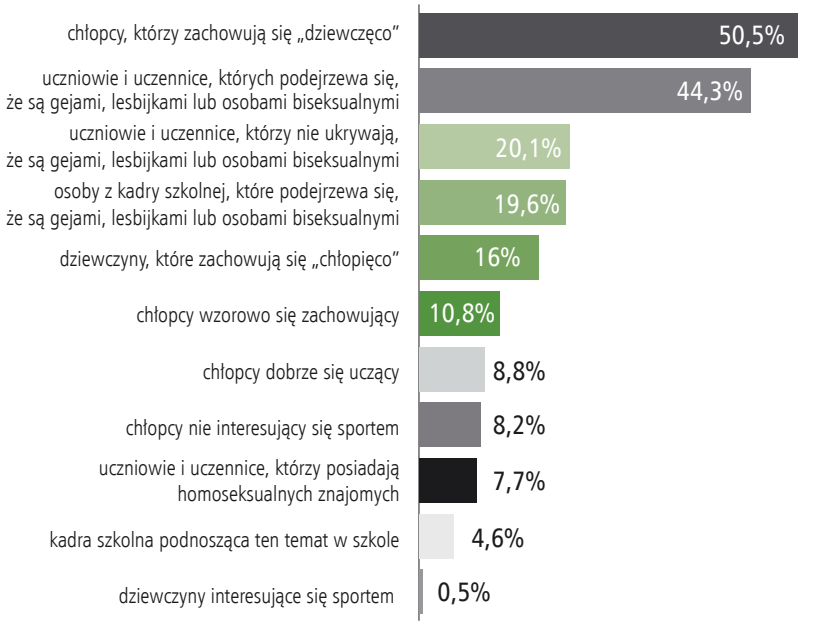
Tematyka ta powinna być poruszana w kontekście poszanowania drugiego człowieka – nie powinny być tworzone specjalne bloki programowe – nauczycielka, 36 lat.

Respondenci i respondentki zgadzają się na poziomie ogólnych wartości lub nie mają własnego zdania w tym temacie. Zgoda na umieszczenie tych tematów w ramach godziny wychowawczej nie musi być jednoznaczna ze zgodą na wprowadzanie zmian w obecnie istniejącym systemie, bowiem godzina wychowawcza z definicji jest poświęcona życiu klasy, a w szczególności omawianiu problemów wychowawczych i działań prewencyjnych związanych z zagrożeniami społecznymi. Kwestie homofobii i homoseksualności spostrzegane są jako problem lub wyzwanie dla uczniów (*O trudnych tematach trzeba dyskutować*; *Szkoła widząc problem powinna się z nim zmierzyć*.) Jednocześnie tematyka homofobii sprowadzana jest do szerszego kontekstu:

Należy uczyć tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka – nauczycielka, 43 lata.

Osoby doświadczające homofobii

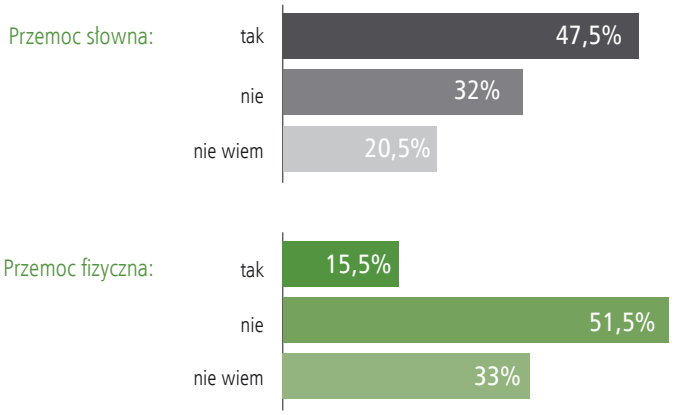
Osoby wypełniające ankietę zostały zapytane, kto według ich wiedzy, doświadcza homofobicznej przemocy w szkole (Wykres 5). Pytanie to było ogólne, nie precyzowało, że chodzi o szkołę, w której nauczają i nie odnosiło się do ograniczonego okresu czasowego. Najwięcej wskazań (50,5%) ma kategoria *chłopcy, którzy zachowują się „dziewczęco"*, czyli, jak można przypuszczać, uczniowie funkcjonujący niezgodnie z tradycyjnym schematem męskości. Kolejną grupę stanowią osoby podejrzewane o to, że są nieheteroseksualne (44,3%). Ponad dwa razy rzadziej (20,1%) osoby wypełniające ankietę wskazywały uczniów i uczennice, którzy ujawnili swoją orientację seksualną. Warto zauważyć, że pytanie odnosiło się do wiedzy (a raczej szacunków) respondentów i respondentek, ale nie zbierano danych dotyczących tego, czy znają oni jakieś nieheteroseksualne osoby w szkole i ile ich jest. Respondenci i respondentki mieli możliwość napisania, jakie inne osoby, poza kategoriami przedstawionymi na wykresie 5, spotykają się ich zdaniem z homofobią w szkole. W odpowiedziach nie pojawiła się żadna nowa kategoria osób doświadczających homofobicznej przemocy w szkole, natomiast wszystkie komentarze respondentów negowały istnienie homofobii w ich szkole (przykładowe wypowiedzi: *U nas nie ma takich przypadków*; *Pytanie z góry zakłada, że problem musi w szkole istnieć*; *Nikt w mojej szkole*; *Nie zauważyłam, aby ktokolwiek w naszej szkole doświadczył przemocy homofobicznej*; *Nie ma takiej przemocy*).



Wykres 5. Kto, według Pana/Pani wiedzy, doświadcza homofobicznej przemocy w szkole? (n=194)*

Następnie zapytano osoby ankietowane o występowanie w ich szkołach homofobicznej przemocy fizycznej i słownej. Prawie połowa ankietowanych (47,5%) stwierdziła, że w sytuacji obecnej dochodzi w ich szkole do homofobicznej przemocy słownej. Co piąta osoba nie wiedziała, czy takie sytuacje mają miejsce. Przemoc fizyczna według wiedzy osób ankietowanych ma miejsce w ich szkołach znacznie rzadziej – 15,5% osób przyznało, że jest ona obecna. Jednocześnie więcej osób zaznaczyło odpowiedź „nie wiem” niż w przypadku przemocy słownej. Pozostałe osoby zaznaczały, że w ich szkole nie dochodzi do tego rodzaju przemocy.

Kolejne pytanie dotyczyło częstości występowania homofobicznej przemocy słownej i fizycznej w szkole. Osoby wypełniające proszone były o wybranie liczby takich zdarzeń w ciągu ostatnich 3 lat z podanych w ankiecie kategorii. Wyniki w procentach przedstawia Tabela 1. Przemoc słowna jest nie tylko zauważana przez większą liczbę osób ankietowanych niż przemoc fizyczna, ale jest też formą



Wykres 6. Czy według Pani/Pana wiedzy, obecnie w szkole występują incydenty homofobicznej przemocy? Może mieć ona miejsce w klasie, na korytarzach, na boisku lub w innym miejscu wchodzącym w obszar okolicy szkoły (n=200).

przemocy występującą wiele częściej. W komentarzach ci respondenci i respondentki, którzy zaobserwowali występowanie homofobicznego prześladowania słownego w szkole, zaznaczali, że jest ono powszechne:

Wyzywanie się i przezywanie homofobiczne – tego może doświadczyć każdy. Nawet bez podejrzeń, że jest innej orientacji – pedagożka, 39 lat.

Takie homofobiczne wypowiedzi są bardzo częste, nie ma się co oszukiwać, w ogóle wydaje mi się, że młodzi ludzie przez skrajność i nastrojów i poglądów bardzo często wbrew pozorom są bardzo mało tolerancyjni – nauczycielka, 54 lata.

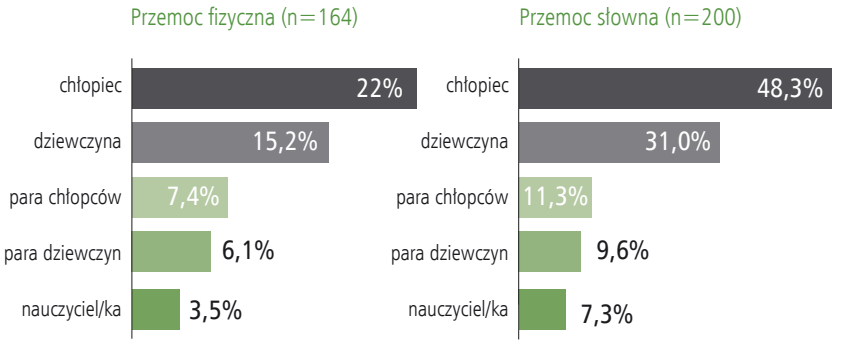
Osoby badane zostały poproszone o wskazanie, kto doświadcza homofobicznej przemocy słownej i fizycznej w ich szkole. Wykres 7 pokazuje procent wskazań podanych kategorii w ankiecie. Według respondentów i respondentek chłopcy spotykają się częściej niż dziewczęta zarówno z przemocą słowną jak i fizyczną.

Polskie normy kulturowe przyzwalają na okazywanie sobie czułości pomiędzy dziewczętami bardziej niż pomiędzy chłopcami. Zachowania takie jak

Tabela 1. Jak często, Pani/Pana zdaniem, dochodziło do homofobicznej przemocy słownej/fizycznej w szkole w ciągu ostatnich trzech lat?

	przemoc słowna (n=173)	przemoc fizyczna (n=161)
nigdy	29,5%	61,5%
1 raz	8,7%	9,9%
2-5 razy	33,5%	18,6%
6-10 razy	12,7%	4,3%
11-15 razy	4,0%	2,5%
16-20 razy	1,2%	0,6%
21-25 razy	0,0%	0,0%
więcej niż 25 razy	10,4%	2,5%

siadanie sobie na kolanach, dotyk, a nawet chodzenie za ręce, w przypadku dziewcząt mogą być akceptowalne bez podejrzeń o homoseksualny charakter bliskości. Mniejszą skalę postrzeganego doświadczania homofobii przez dziewczęta można przypisać także stereotypom i potocznym przekonaniom bagatelizującym podmiotowość związków lesbijskich – uważa się, że np. jest to faza, która przejdzie, gdy dziewczyna spotka odpowiedniego mężczyznę. Gdy sytuacja dotyczy chłopców, bliskość fizyczna jest mniej tolerowana i są oni poddani większej kontroli społecznej. Podczas grup fokusowych rozmówcy mówiąc o homofobii i homoseksualności bardzo często używali tylko terminu „gej" i sprowadzali temat do homoseksualnych mężczyzn. Jedna z uczestniczek badania przyznała, że w jej szkole homofobiczne szykany mogłyby mieć miejsce:



Wykres 7. Kto doświadcza homofobicznej przemocy? *

A myślę sobie, że w naszej „szalenie tolerancyjnej", „milutkiej" szkole, gdyby chłopak z chłopakiem okazał się parą to wcale nie byłoby tak sympatycznie i milutko. Pojawiłoby się poniewieranie i dyskryminacja – nauczycielka, 57 lat.

Doświadczenie i postawy kadry szkolnej

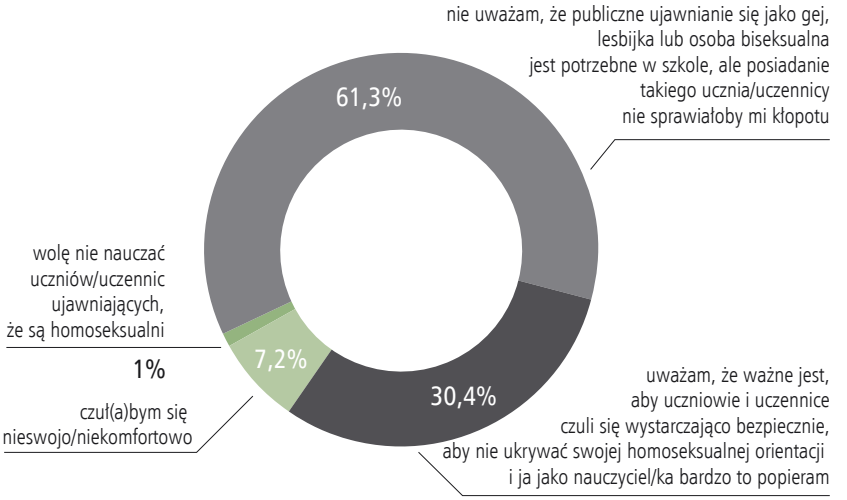
Niewiele ponad połowa respondentów i respondentek uczestniczyła w szkoleniu z radzenia sobie z przemocą, prześladowaniem i molestowaniem w szkole (52,3%). Co trzecia osoba (33,7%) nie odbyła takiego kursu, a 14,1% nie pamięta w jakich kursach uczestniczyło. Spośród osób, które były na takim kursie, 60,8% otrzymało informacje o prześladowaniu motywowanym homofobią. Oznacza to, że spośród wszystkich badanych 211 osób, 29,4% odbyło szkolenie zawierające treści związane z przeciwdziałaniem homofobii.

Prawie co trzecia osoba deklaruje postawę wspierającą wobec uczniów i uczennic nieheteroseksualnych ujawniających swoją orientację seksualną (30,4%). Osoby te deklarują, że sytuacja nauczania osoby homoseksualnej nie jest dla nich kłopotem (brak problemu) bądź przejawiają otwartą postawę, którą motywują osobistymi wartościami lub przekonaniami.

Uważam, że każdy ma prawo być sobą, ma prawo do wszelkiej „inności" i powinien czuć się dobrze i bezpiecznie w szkole i poza nią – dyrektor, 55 lat.

Wszyscy ludzie są wolni. Podejrzewam, że określona orientacja seksualna nie jest zależna od woli człowieka, lecz tak ich stworzyła natura. Najgenialniejsi ludzie świata byli innej orientacji seksualnej – Leonardo da Vinci i inni – nauczycielka, 51 lat.

Ponad połowa (61,3%) respondentów i respondentek nie widzi potrzeby ujawniania się uczniów w szkole, jednocześnie zaznaczając, że nauczanie takiej osoby nie sprawia im dyskomfortu. Respondenci i respondentki, którzy wybrali tę odpowiedź, pisali, że szkoła nie jest miejscem na eksponowanie orientacji seksualnej, za jakie uważa się coming out. Podkreślano, że orientacja seksualna należy do sfery prywatnej i intymnej części osobowości człowieka:



Wykres 8. Jak by się Pan/Pani czuł/a posiadając ujawnioną osobę homoseksualną w swojej klasie? (n=194)

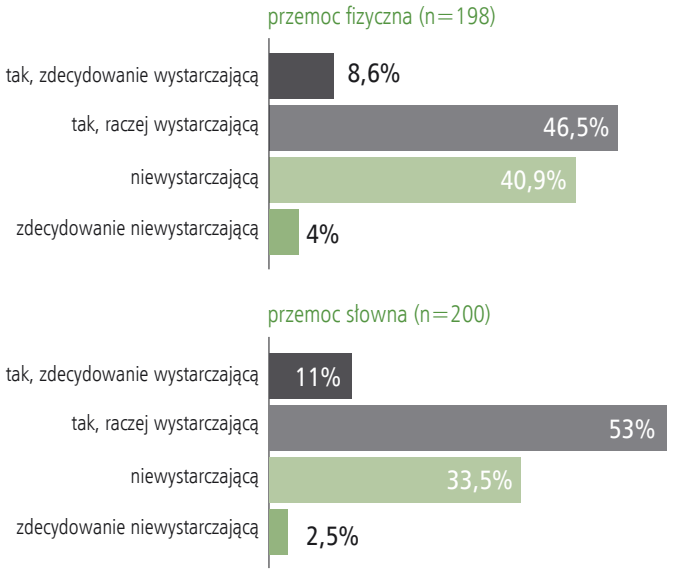
Orientacja seksualna to prywatna sprawa każdego człowieka, nie powinna być dyskutowana, ale też i eksponowana w szkole – nauczycielka, 44 lata.

Jednym z wybijających się w komentarzach motywów było też przekonanie, że uczniowie i uczennice są jeszcze za młodzi, aby zrozumieć swoją orientację i chcieć ją ujawniać. Osoby wypełniające ankietę pisały, że *uczniowie w gimnazjum nie ujawniają swojej orientacji seksualnej*, oraz *te cechy dopiero się kształtują, trudno tu o „ujawnianie się"*. Uczniom i uczennicom przypisywano niezdolność zrozumienia tematu (*Myślę, że nie wszyscy dojrzeli, aby to zrozumieć*) i niechęć do niego, mimo że pytanie dotyczyło odczuć i stosunku osoby nauczającej. Bardzo niewielki odsetek (8,2%) respondentów i respondentek deklaruje, że homoseksualny uczeń lub uczennica nie ukrywający swojej orientacji sprawiłby im dyskomfort i wolą takiej osoby nie nauczać.

Respondenci i respondentki zostali poproszeni o podanie swojej najbardziej prawdopodobnej reakcji w sytuacji wystąpienia w szkole homofobicznej przemocy werbalnej i fizycznej. Najczęstszym sposobem interwencji

proponowanej przez respondentów jest przeprowadzenie rozmowy z osobami odpowiedzialnymi za zdarzenie. W przypadku przemocy werbalnej rozmowę dyscyplinarną przeprowadziłoby 96,5% respondentów (*n*=198) a w przypadku przemocy fizycznej 91,9% (*n*=198). Odpowiedź „karzę sprawców" wybrało stosunkowo niewiele osób. Częściej karę zaznaczano w reakcji na przemoc fizyczną (6,2%) niż słowną (1,4%). Odpowiedź „nie reaguję od razu, ale informuję dyrekcję lub inne władze" nie jest preferowanym sposobem interwencji na przemoc słowną ani fizyczną (wybrało ją odpowiednio 2% i 1,5% osób badanych).

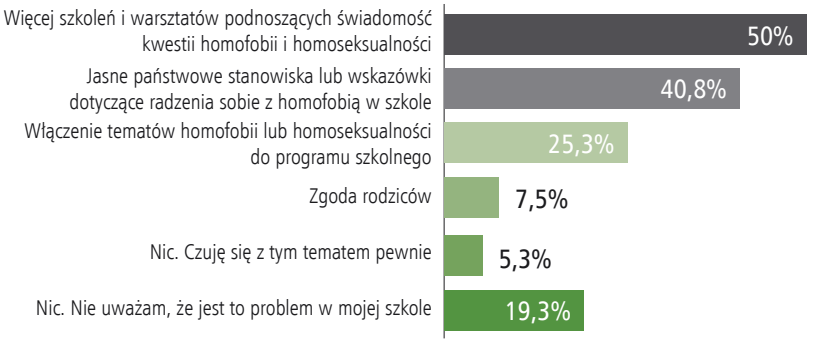
Wyniki i komentarze pokazują potrzebę osób badanych, aby zaangażować w sytuację inne osoby. W przypadku podjęcia reakcji na przemoc fizyczną wskazywano, że w interwencję powinni być zaangażowani także rodzice ucznia stosującego przemoc, pedagog szkolny, dyrekcja szkoły oraz wychowawca klasy. Gdy dochodzi do przemocy fizycznej nauczyciele i nauczycielki wskazali także konkretne rozwiązanie, jakim są warsztaty dla uczniów w klasie. Jedna z osób stwierdziła, że homofobiczny kontekst prześladowania nie jest istotny: *Nie ma znaczenia przyczyna, nie tolerujemy przemocy w żadnej formie.*



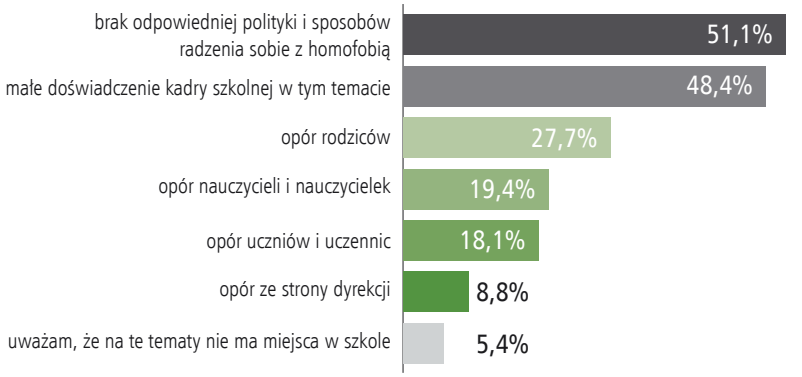
Wykres 9. Czy Pani/Pana zdaniem, ma Pani/Pan wystarczającą wiedzę i umiejętności aby reagować na homofobiczną przemoc? (n=200)

Większość respondentów i respondentek ocenia swoje kompetencje radzenia sobie z homofobiczną przemocą w szkole (zarówno fizyczną, jak i werbalną) jako wystarczające. Warto zauważyć nieznaczną różnicę w samoocenie własnych kompetencji związanych z sytuacjami przemocy werbalnej, a sytuacjami przemocy fizycznej. Pomimo ogólnych wysokich ocen własnej wiedzy i umiejętności reagowania na homofobiczne znęcanie, widać, że respondentom jest łatwiej radzić sobie z przemocą werbalną niż fizyczną. Warto spojrzeć na ten wynik przez pryzmat wcześniejszej obserwacji, że respondenci szukają sojuszników do reakcji na przemoc fizyczną, co może właśnie wiązać się z ich niższym poczuciem własnych kompetencji.

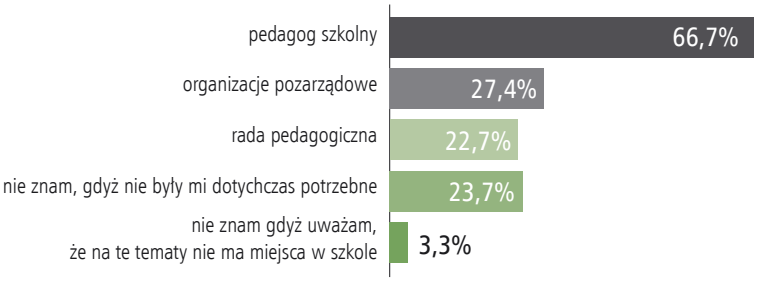
Respondenci i respondentki zostali poproszeni o wybranie spośród kilku zaproponowanych kategorii, co dla nich byłoby pomocne w radzeniu sobie z homofobią i przemocą rówieśniczą w szkole. Co piąta osoba (19,3%) stwierdziła, że nie jest to problem w jej szkole, ale tylko co dwudziesta (5,3%) czuje się pewnie z tym tematem. Co druga osoba (50,0%) skorzystałaby z dodatkowych zajęć doszkalających o homofobii, 40,8% za pomocne uznałaby ustalane na szczeblu ministerialnym stanowiska i wskazówki jak radzić sobie z tym tematem, a co czwarta (25,3%) oczekuje bardziej inkluzywnej podstawy programowej w tym temacie. Rola postaw rodziców wydaje się grać mniejszą rolę – jako istotny czynnik wskazało ją tylko 7,5% osób badanych. Analizując te wyniki należy zauważyć, że według wspomnianych we wstępie badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej,



Wykres 10. Co pomogłoby Pani/Panu lepiej radzić sobie z homofobią i przemocą rówieśniczą motywowaną homofobią w szkole? (n=191)*



Wykres 11. Jakie są bariery w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w Pani/Pana szkole? (n=187)*



Wykres 12. Jakie zna Pan/Pani jakieś systemy wsparcia nauczycieli w poruszaniu tematu homoseksualności i radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w szkole? (n=190)*

tematyka orientacji seksualnej jest zupełnie nieobecna w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek – stąd właśnie wynikać może tak duża potrzeba przeszkolenia z tego zakresu. Drugą istotną potrzebą jest włączenie tematyki orientacji seksualnej i homofobii do podstawy programowej i aktywnej polityki edukacyjnej. Jedna z respondentek napisała wprost:

Konieczna jest także przejrzysta, konsekwentna polityka oświatowa państwa – nauczycielka, 48 lat.

Poproszeni o zidentyfikowanie barier stojących naprzeciw efektywnemu radzeniu sobie z homofobią w szkole respondenci i respondentki wskazywali najczęściej trudność na poziomie instytucjonalnym – brak odpowiedniej polityki i praktyki (51,10%). Nieznacznie mniej wskazań wśród barier otrzymał brak kwalifikacji kadry szkolnej (48,40%). Jako mniejsze bariery wskazano czynniki będące w bezpośrednim otoczeniu szkoły – opór rodziców, kadry szkolnej oraz samych uczniów i uczennic. Jest to ciekawa obserwacja, gdyż rola zgody rodziców wydaje się być w dyskursie publicznym przeceniana. Rodzice nie okazali się wcale najistotniejszym czynnikiem spostrzeganej zmiany i nie stanowią dla nauczycieli ani największych sprzymierzeńców, ani oponentów wprowadzania tematyki homofobii i homoseksualności. Jedna z nauczycielek tak to wyjaśniła:

Rodzicom zależy na tym, żeby ich dziecko zdało z czerwonym paskiem i dobrze napisało maturę. Wszystko inne jest mniej ważne i dla przychylności jakiegoś nauczyciela rodzice zgodzą się na posyłanie dziecka na religię lub przymkną na coś oko – nauczycielka, 49 lat.

Według respondentów i respondentek, oprócz pedagoga szkolnego to organizacje pozarządowe pełnią najważniejszą rolę we wspieraniu i szkoleniu kadry szkolnej.

W punkcie dot. zajęć dokształcających/kursów – wszystkie, w których brałam udział, były organizowane przez NGOsy. Ośrodki szkolenia nauczycieli (np. WDN-y) takiej tematyki w ogóle nie podejmują – nauczycielka, 57 lat.

Analiza jakościowa

Podczas rozmów z nauczycielami i nauczycielkami zebrano innego typu dane niż wyniki kwestionariuszowe. Prowadzenie rozmowy z osobami zajmującymi się nauczaniem pozwoliło usłyszeć, jakiego języka używają, które tematy są dla nich najbardziej interesujące, a jakie warte mniejszej uwagi. Jedną z pierwszych obserwacji jest ta, że nauczyciele i nauczycielki nie rozmawiają ze sobą w szkole na tematy badania. Podczas dyskusji w grupie fokusowej okazywało się, że mają różne poglądy, starają się wzajemnie siebie przekonać, dopiero odkrywają i krystalizują własne opinie. Pomimo moderacji, dyskusje zbaczały na niezwiązaną z badaniem tematykę, którą rozmówcy chętniej i bardziej żywiołowo podejmowali. Zdarzały się też momenty, kiedy grupa milkła i nie podejmowała tematu. W analizie nakreślono najważniejsze zjawiska wiążące się z postawami i doświadczeniami nauczycieli i nauczycielek z tematem homofobii i homoseksualności w szkole.

„U nas w szkole tego nie ma"

Prawie wszyscy rozmówcy na wstępie deklarowali, że poruszana problematyka nie dotyczy ich szkoły i że są to zagadnienia, od których są wolni. Nauczyciele i nauczycielki na różny sposób argumentowali, że w szkole, w której nauczają, nie ma homofobii. Twierdzenie to uzasadniane jest najczęściej faktem, że w szkole nie ma młodzieży LGBT. Za przykład posłużyć może wypowiedź jednej z pedagożek szkolnych:

> *U nas w szkole ta problematyka jest gdzieś na dalszym planie. Mamy trochę uczniów niepełnosprawnych i koncentrujemy się na nich: żeby się lepiej integrowali i nie powstawały uprzedzenia. Nie wydaje mi się, żebyśmy mieli takie osoby, o jakie pan pyta. Jakbyśmy mieli, to bym wiedziała. Homofobia nie jest tu problemem* – psycholożka, 36 lat.

Osoby nieheteroseksualne nie są dostrzegane, a kadra szkolna nie ma ani świadomości ich obecności, ani wystarczającej wiedzy o tematyce, by móc adekwatnie zidentyfikować zachowania homofobiczne. U nauczycieli, którzy mają świadomość odsetka osób nieheteroseksualnych w populacji i nie mogą przyznać, że takich osób w szkole na pewno nie ma, pojawia się inna argumentacja.

To są tylko gimazjaliści. Oni nie myślą o seksualności, a kiedy myślą, to w formie głupich żartów. Oni nie zdają sobie sprawy z własnej seksualności, bo to nie ten wiek jeszcze jest – nauczycielka, 27 lat.

Według rozmówców szkoła nie jest najlepszym miejscem do zajmowania się tematami homoseksualności i homofobii, gdyż według badanych nie dotyczą one uczniów i uczennic. Uważają, że młodzież w tym wieku nie jest świadoma własnej orientacji, więc też nie przypisuje orientacji seksualnej innym (*Oni są jeszcze za młodzi na to, żeby przypisywać komuś, że jest gejem*) a homofobiczna przemoc słowna jawi się jako niewinne żarty lub naturalne dla tego wieku zjawisko (*Przezywają się też, że ktoś jest „gruby" albo, że jest „debilem"*).

W niektórych przypadkach nauczyciele przyznawali, że homofobia może być w szkole problemem, ale z jakiś powodów placówka w której uczą, jest od homofobii wolna. Często to właśnie „specjalny charakter" szkoły był przywoływany jako argument za jej otwartością i wolnością od homofobii.

Ta szkoła sama z siebie wypracowała taką tradycję, że chyba nigdy nie było tutaj takich przypadków żeby ktoś był poniżany z jakiegoś powodu i było kilka takich przypadków, gdzie trafiali do nas uczniowie z innych szkół, gdzie tam byli powiedzmy jakoś prześladowani, a tu wychodzili na prostą – dyrektor, 55 lat.

Dwie z trzech szkół, z których pochodzili nauczyciele z grup fokusowych, to szkoły integracyjne przyjmujące dzieci z niepełosprawnościami. Przekłada się to na widoczną różnorodność młodzieży i umożliwia mówienie o szkole jako tolerancyjnej i wolnej od uprzedzeń. Przekonanie o wyjątkowości własnej szkoły pod tym względem utwierdzane jest argumentami o włączaniu uczniów niepełnosprawnych, z różnych środowisk oraz mających trudności w uczeniu się (np. dysleksję). Wiąże się to z kolejnym zjawiskiem polegającym na powierzchownym spostrzeganiu różnorodności w szkole.

„Tolerancja powinna obejmować globalnie szacunek dla ludzi"

Nauczyciele i nauczycielki bardzo często mówili na poziomie ogólnym o wartości tolerancji i szacunku, a gdy spotykali się ze szczegółowymi pytaniami o homofobię, odpowiadali unikając głębszego i bardziej osobistego wyrażenia poglądów. Sprowadzanie homofobii, przemocy szkolnej i dyskryminacji ze względu

na inne cechy, do jednego mianownika ogólnych zasad współżycia społecznego było bardzo widoczne podczas rozmów o polityce szkoły i programie szkolnym. Rozmówcy nie widzieli potrzeby wyodrębniania homofobii jako oddzielnego zagadnienia, gdyż *jest to wątek związany z każdym obcym i innym*.

Ja uważam, że takie zapisy są bezsensowne, bo jeżeli ma być to zapis dla wszystkich, to dla wszystkich. Wystarczy, że regulamin ogólnie traktuje o szacunku i tolerancji. Rozróżnianie na płeć, rasę, i tak dalej jest ryzykowne, bo można zawsze kogoś pominąć. Musiałabym wtedy też dopisać kogoś, kto np. nie ma palca. Wydaje mi się, że prostszą drogą jest przyjęcie takich ogólnych zasad poszanowania i braku nienawiści i dobrze pojętej demokracji – nauczycielka, 41 lat.

Nauczyciele postulują zostanie na poziomie ogólnych zapisów i równe traktowanie wszystkich uczniów i uczennic. Wyodrębnienie w programie szkolnym lub regulaminie szkolnym homofobicznej dyskryminacji nie jest według nich potrzebne, a nawet może wiązać się zagrożeniem wykluczenia innych grup. Wzmianka o jakiejś specyficznej cesze lub konkretnej grupie zagrożonej dyskryminacją budzi obawy, że jest to specjalne traktowanie, które jest sprzeczne z ideą równości. Wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek wskazywały, że rozumieją oni „równość" jako traktowanie wszystkich tak samo, niezależnie od ich przynależności grupowej.

Poza tym samo mówienie i wyodrębnianie tego jest przeciwskuteczne, bo w tym momencie, kiedy zaczynamy mówić o wszystkich, że wszyscy są równi i nagle wyodrębnimy z tych wszystkich homoseksualistów, to w takim układzie skoro wszyscy, to dlaczego coś wyodrębniamy? I w takim układzie już ci nie są aż tak równi jak inni, bo zostali wyodrębnieni – nauczycielka, 27 lat.

Podobnie postulat tolerancji i szacunku rozumiany jest jako wolność od jakiejkolwiek przemocy, ale już nie jako prawo do podmiotowego uczestniczenia w przestrzeni szkoły.

Nikogo nie wykluczamy, ale nie dajemy im po prostu szansy pokazania się. Nie zachęcamy do manifestowania swojej odmienności – dyrektorka, 48 lat.

Rozmówcy obawiali się, że bezpośrednie wspominanie wprost o homoseksualności i homofobii będzie niesprawiedliwym wyróżnieniem i uprzywilejowaniem osób nieheteroseksualnych. Z ich wypowiedzi można wnioskować, że nie rozumieją oni czemu skupianie się na homofobii miałoby służyć i że nie widzą w tym korzyści. Przeciwnie, niektórzy wspominali, że mówienie wprost o homoseksualności i homofobii mogłoby być przeciwskuteczne i rodzić antagonizmy w grupie.

Eksponowanie homoseksualności w oderwaniu od innych uprzedzeń może spowodować przeciwny do zamierzonego skutek i wywołać nadmierne zainteresowanie osobami np. o nieokreślonej orientacji
– nauczycielka, 61 lat.

Nauczyciele i nauczycielki dostrzegają różnorodność w szkole, widzą ją i akceptują, ale zarządzanie różnorodnością rozumieją jako traktowanie wszystkich identycznie według jednego standardu. Osoby nauczające wydają się nie rozumieć specyfiki doświadczeń i potrzeb osób narażonych na dyskryminację w szkole i w związku z tym nie potrafią na te potrzeby odpowiadać. Może stać za tym przekonanie wyrażone przez jedną z nauczycielek: *Jeżeli będziemy szanowali innych ludzi, na homofobię nie będzie miejsca.*

„Cała krzywda tej grupy społecznej sprowadza się do tego, że ktoś ich nie lubi, ale oni nie maja takiej uciążliwej codzienności”

Sprowadzanie tematyki homoseksualności i homofobii do ogólnych stwierdzeń o tolerancji i szacunku oraz wypowiedzi podważające sens szczególnego zajęcia się tematem mogą wskazywać, że nauczyciele i nauczycielki nie mają wiedzy o dyskryminacji i sytuacji osób nieheteroseksualnych. Zdarza się, że zagrożenie dyskryminacją osób nieheteroseksualnych jest przez rozmówców bagatelizowane lub poddawane pod wątpliwość.

Nie uważam homoseksualistów za jakąś grupę poniewieraną, czy którym dzieje się straszna krzywda i nie mam takiej potrzeby rozkładania parasola ochronnego. Nie wiem czy to jest taki bardzo duży problem społeczny i czy on nie jest sztucznie wywoływany
– nauczyciel, 38 lat.

Mnie na przykład bardziej niż sprawa homoseksualistów porusza sprawa bezdomnych zwierząt i jakby dla mnie to jest większy problem. Natomiast mam wrażenie, że trochę ten homoseksualizm jest wywoływany w sposób sztuczny – nauczycielka, 47 lat.

Homoseksualizm nie jest czymś, co mi spędza sen z powiek, ja nie mam potrzeby nawoływania do tolerancji, bo nie uważam, ze osobom homoseksualnym dzieje się jakaś krzywda poza niedogodnościami prawnymi, ale to chyba tylko takimi jak związek partnerski – nauczyciel, 41 lat.

„Lepiej nie wywoływać wilka z lasu"

Wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu przekazywały wiedzę nie tylko o potrzebach i spostrzeżeniach kadry szkolnej, ale też w pośredni sposób pozwalają na zidentyfikowanie stereotypów i uprzedzeń obecnych w środowisku szkolnym. Badanie nie miało reprezentatywnego charakteru, a osoby uczestniczące różniły się opiniami, więc nie jest ambicją badaczy, żeby wyciągać wnioski z obserwacji na całe środowisko nauczycielskie. Warto natomiast przyjrzeć się kilku wybijającym się głosom, które pojawiły się zarówno w rozmowach w grupach fokusowych, jak i w komentarzach do badania kwestionariuszowego

Jedna z naszych rozmówczyń argumentowała, że młodzież jest jeszcze w nieodpowiednim wieku do poruszania tematów seksualności i nie jest zainteresowana „tymi sprawami". Wyznała, że w jej opinii wkraczanie z tematyką homoseksualności jest „*wywoływaniem wilka z lasu*", które mogłoby spowodować sztuczne zainteresowanie dzieci osobami tej samej płci. Podobną obawę wyrażono komentując kwestionariusz:

Wygląda na to, że grupy LGBT mają coraz silniejsze wsparcie finansowe i robią wszystko, żeby promować się na wszystkie możliwe sposoby. Problem homofobii na tle orientacji seksualnej do tej pory na naszym terenie nie istniał. Ale przypuszczam, że może się wkrótce pojawić, skoro tak się wręcz „zachęca" do zweryfikowania swojej orientacji seksualnej. Owszem, powinno się tych ludzi chronić przed jakąkolwiek przemocą, ale za naganne uważam nadawanie aż takiego rozgłosu tej sprawie, jako że LGBT to niestety nie są wzorce do naśladowania – nauczycielka, 41 lat.

W powyższej wypowiedzi znajduje się także stereotyp mówiący o tym, że homoseksualność i homofobia jest czymś, co przychodzi z zewnątrz, jest narzucane i pojawia się pod wpływem czynników zewnętrznych. Takie rozumowanie może mieć swoje korzenie w micie „lobby gejowskiego", który nasilił się w Polsce po wstąpieniu do Unii Europejskiej. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że w treści tego stereotypu pojawia się ważna informacja o niezrozumieniu pomiędzy identyfikacją problemów na poziomie lokalnym a spostrzeganymi interwencjami z zewnątrz. Działania na rzecz osób LGBT wydają się niektórym naszym rozmówcom obce, inwazyjne i nieadekwatne do ich doświadczenia szkolnego. Jeden z nauczycieli tak wyraził podobną postawę:

Uważam, że „instytucjonalnowanie" problemu nie jest dobrą formą działania. Odnoszę wrażenie, że problemy „gejowskie" stały się raczej modnym trendem „europejskim", nie zaś próbą radzenia sobie z rzeczywistymi problemami – nauczyciel, 46 lat.

Pojawiały się też wypowiedzi niejednoznaczne, ostrożne i wyważone. Osoby uczestniczące w badaniu potrafiły jednocześnie przyznawać, że temat jest ważny i powinien być bardziej włączony do pracy nauczycieli, jak i wycofywać się z tych wypowiedzi i podkreślać, że istnieją duże zagrożenia związane z większym włączeniem tematyki homofobii i homoseksualności do szkoły. Za wyrażeniem potrzeby zmiany szła obawa o zbytnie nagłośnienie tematu oraz formę, w jakiej się ona pojawi:

Problem jest istotny i pomijany. W dalszym ciągu bardzo potrzebna jest szersza edukacja w różnych środowiskach, ale musi być więcej taktu i dyskrecji w omawianiu tematu – nauczycielka, 42 lata.

Oprócz przytoczonych powyżej wypowiedzi zawierających stereotypy i obawy, pojawiło się kilka wypowiedzi bardzo przychylnych wprowadzaniu tematyki homofobii i homoseksualności do programu szkolnego i pracy kadry nauczycielskiej. Osoby takie zgadzały się również, że homofobia jest problemem szkoły. Głosy te są jednak wyrażone w tak ogólny sposób, że trudno zinterpretować, jakie potrzeby i doświadczenia się za nimi kryją. Podczas rozmowy w grupie fokusowej jedna z nauczycielek, pomimo odmiennego zdania kolegów nauczycieli, nakreśliła taką wizję:

Chłopak z dziewczyną w naszej szkole – tworzą się pary, rozlatują, nie budzi to żadnych emocji. Jeszcze jak ja chodziłam do szkoły, to budziło to szalone emocje i chłopak z dziewczyną nie manifestowali, że są razem na terenie szkoły, bo wiedzieli, że to nie dopuszczalne. Teraz się zmieniło, w szkole nie budzi to żadnych emocji, wręcz przeciwnie budzi to naszą przychylność, kibicujemy tym parom. Ja bym bardzo chciała dożyć takiego momentu, żeby to dotyczyło wszystkich par – nauczycielka, 57 lat.

Podsumowanie

Chociaż badanie nie dotarło do reprezentatywnej próby nauczycieli i nauczycielek, to jego wyniki dają największy dotychczas wgląd w potrzeby, doświadczenia i postawy kadry szkolnej w tematyce homofobii i homoseksualności w Polsce. Duża część osób biorących udział w badaniu stara się wprowadzać tą tematykę do szkoły i przyznaje, że podstawa programowa nie wystarczająco włącza te tematy do programu. Z relacji respondentów i respondentek wynika, że homofobiczne prześladowanie słowne jest powszechne w polskich szkołach, a ofiarami homofobicznej przemocy rówieśniczej padają przeważnie chłopcy. Kadra szkolna przyznaje, że specjalistyczne warsztaty, zajęcia doszkalające i dodatkowe materiały pomogłyby jej odpowiadać na przemocowe sytuacje wśród uczniów. Jednocześnie tematyka homofobii i homoseksualności traktowana jest z ostrożnością i dystansem. Nauczyciele i nauczycielki zdają się nie rozumieć procesów dyskryminacji i potrzeb uczniów i uczennic LGBT, chociaż nie zgadzają się żeby takie osoby były w jakikolwiek sposób prześladowane.

Postawy i potrzeby młodzieży wobec tematyki homofobii i homoseksualności. Analiza danych z badania ankietowego.

Jan Świerszcz, Hanna Cieślik, Ewelina Niedzielska

Cele i kontekst badania

Badanie zostało rozpoczęte podczas trwania międzynarodowego projektu *Breaking the Walls of Silence*, realizowanego przez KPH wraz z organizacjami Legebitra ze Słowenii i LGBT Youth Scotland ze Szkocji. Projekt ma na celu poznanie postaw i potrzeb kadry nauczycielskiej wobec tematyki LGBT i homofobii oraz stworzenie narzędzi odpowiadających na potrzeby nauczycieli i nauczycielek. Poznanie perspektywy nauczycieli i nauczycielek, ich sposobów postrzegania i rozumienia homofobii, daje bardzo cenną wiedzę o sytuacji w szkole, a także o wyzwaniach i trudnościach, z jakimi się oni spotykają. Jest to jednak obraz niepełny. Jego fragmentaryczność polega na nieuwzględnieniu doświadczeń, potrzeb i punktu widzenia osób prawdopodobnie najbardziej zainteresowanych sposobem podejmowania tematu homofobii w szkole – młodych nieheteroseksualnych uczniów i uczennic. Niniejsze badanie jest więc uzupełnieniem obrazu, jaki wyłania się z badania kwestionariuszowego, w którym brała udział kadra szkolna.

Narzędzie i procedura zbierania danych

Osoby badane wypełniały kwestionariusz składający się z 23 pytań. Większość pytań była zamknięta, część z nich dawało osobie wypełniającej możliwość swobodnej wypowiedzi lub umieszczenia komentarza do pytania. Pytania były analogiczne w treści do pytań kwestionariusza dla kadry szkolnej, miały jednak zmienioną formę, dopasowaną do młodych respondentów i respondentek.

Kwestionariusz poprzedzała informacja o celach badania, anonimowości oraz definicje używanych zwrotów (tj. homofobia, LGBT, przemoc rówieśnicza, homofobiczne prześladowanie). Pytania podzielone były według następujących obszarów tematycznych: informacje demograficzne, program szkolny, homofobia i homofobiczne incydenty, sposoby przeciwdziałania i reakcji na homofobię w szkole. Pod koniec kwestionariusza znajdowało się miejsce, w którym osoba wypełniająca mogła dopisać ogólne uwagi i refleksje związane z tematem badania. Stały się one dodatkowym źródłem danych.

Kwestionariusz adresowano do nieheteroseksualnej młodzieży szkolnej. Grupa badawcza składa się z uczniów i uczennic świadomych własnej orientacji seksualnej lub będących w trakcie procesu samoidentyfikacji i formowania własnej tożsamości seksualnej i płciowej. Jak pokazują badania[1], okres pomiędzy uświadomieniem sobie własnej innej niż heteroseksualna orientacji a decyzją o ujawnieniu jej innym wynosi od 3 do 5 lat, co oznacza, że duża część młodzieży LGB w wieku dojrzewania ukrywa swoją orientację przed otoczeniem. Ze względu na ten fakt, niedostępne są efektywne sposoby bezpośredniego dotarcia do reprezentatywnej grupy osób badanych w tym wieku. Biorąc pod uwagę dużą aktywność młodzieży w przestrzeni Internetu[2], w szczególności na portalach społecznościowych, zdecydowano się przenieść online całość procesu zbierania danych kwestionariuszowych. Internet często stanowi dla młodych nieheteroseksualnych osób przestrzeń anonimowych poszukiwań, tworzenia pierwszych relacji i bezpiecznego oswajania się z własną tożsamością poprzez kontakt z podobnymi do siebie rówieśnikami. Rekrutację do badania prowadzono dwutorowo: jednym źródłem rekrutacji był portal społecznościowy innastrona.pl, informacje o badaniu przekazywane były także metodą kuli śnieżnej – młodzież będąca w kontakcie z KPH[3] zachęcała swoich rówieśników i rówieśniczki do udziału

1 *10 Things You Should Know About LGBT Students: 5 Things Your School Can Do. Resources for Principals, Deputy Principals and other School Leaders*, Department of Education and Science oraz GLEN (Gay and Lesbian Equality Network), 2009.

2 Według badań aż 99% uczniów i studentów korzysta z internetu co najmniej raz w tygodniu: Korzystanie z Internetu, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, sierpień 2011.

3 Kampania Przeciw Homofobii przez 5 lat prowadziła grupę młodzieżową. Doświadczenie to pozwoliło nawiązać relację z młodymi osobami LGBT oraz zdobyć zaufanie młodzieży. Jednocześnie KPH regularnie otrzymuje e-maile od uczniów i uczennic dzielących się własnym doświadczeniem i poszukujących wsparcia bądź porady w sprawie sytuacji w ich szkole.

w badaniu. Zaproszenia do wzięcia udziału w badaniu przesyłano do mężczyzn i kobiet poniżej 20 roku życia, posiadających profil na portalu innastrona.pl, zamieszczone również zostały na forach tematycznych dla nastolatków nieheteroseksuanych. Po wypełnieniu kwestionariusza on-line przez respondenta lub respondentkę dane były zapisywane. Udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte oraz umieszczenie swobodnego komentarza do zagadnienia nie były obowiązkowe i nie były warunkiem zakończenia kwestionariusza.

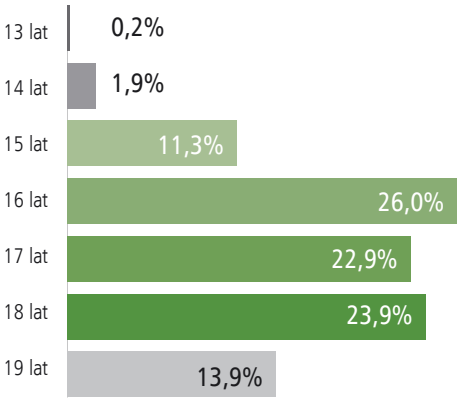
W trakcie zbierania danych za pomocą internetowego kwestionariusza, zorganizowano w Warszawie dwie grupy fokusowe, dla uczniów i dla uczennic. Grupa chłopców liczyła 7 osób, grupa dziewcząt 3 osoby. Celem grupy fokusowej było zgłębienie zagadnień poruszanych w kwestionariuszu, poprzez stworzenie przestrzeni sprzyjającej swobodnej wymianie doświadczeń i postaw młodzieży. Obie grupy były niedyrektywnie moderowane i trwały 60-75 minut.

Analiza ilościowa wyników

Dane demograficzne

Łącznie zebrano 641 wypełnionych ankiet. Kwestionariusz skierowany był do osób homo- oraz biseksualnych, dlatego ankiety wypełnione przez osoby heteroseksualne (16 ankiet) zostały wyłączone z analizy[4]. Ponadto część badanych nie udzieliło odpowiedzi na pełny zestaw pytań – w takim wypadku odpowiedzi kwalifikowano jako „brak danych" i nie brano ich pod uwagę. Poniższa analiza przedstawia dane w postaci graficznej oraz ich opis. Z badania wyłączono także badanych powyżej 20 roku życia (12 kwestionariuszy), 12 kwestionariuszy testowych oraz 16 kwestionariuszy wypełnionych tylko w części dotyczącej demografii. Ostatecznie analizie poddano dane zebrane od 585 osób.

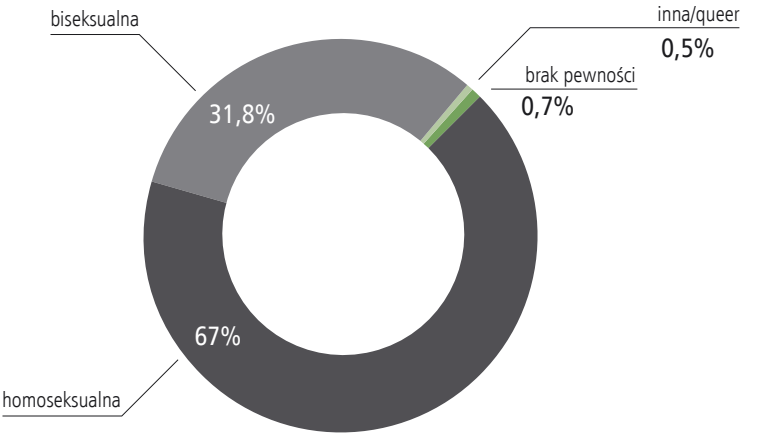
4 Osoby transpłciowe mogą doświadczać homofobicznej przemocy oraz wykluczenia w szkole niezależnie od orientacji seksualnej, a więc także heteroseksualnej, z powodu mylnego kojarzenia transpłciowości z homoseksualnością. Doświadczenia i postawy heteroseksualnych osób transpłciowych mogą być jednak jakościowo inne od osób nieheteroseksualnych, dlatego w niniejszym badaniu zdecydowano się nie mieszać tych pojęć i skupić się na perspektywie osób nieheteroseksualnych.



Wykres 1. Wiek osób badanych (w latach) (n=585)

Niewiele ponad połowa badanych to kobiety – 296 (50,6%). Liczba mężczyzn w badaniu to 288 osób (49,2%). Jedna osoba zaznaczyła przy pytaniu o płeć odpowiedź „inna" (0,2%).

Najmłodsza osoba badana miała 13 lat. Zdecydowana większość badanych, 507 osób (86,7%), to osoby w wieku między 16. a 19. r.ż. Średni wiek badanych to 16 lat. Mediana wieku wynosi 17 lat, a wartością występującą najczęściej było 16 lat.



Wykres 2. Orientacja seksualna (n=582)

Na pytanie o orientację seksualną odpowiedziały 582 osoby, trzy osoby nie udzieliły odpowiedzi. Większość osób badanych to osoby homoseksualne oraz biseksualne – 575 (98,8% próby). Osoby homoseksualne stanowiły nieco więcej niż dwie trzecie badanych (67,0%), zaś osoby biseksualne to niemal jedna trzecia badanych (31,8%). Ponadto 4 osoby (0,7%) zadeklarowały brak pewności co do swojej orientacji, a trzy zaznaczyły odpowiedź „inna/queer" (0,5%).

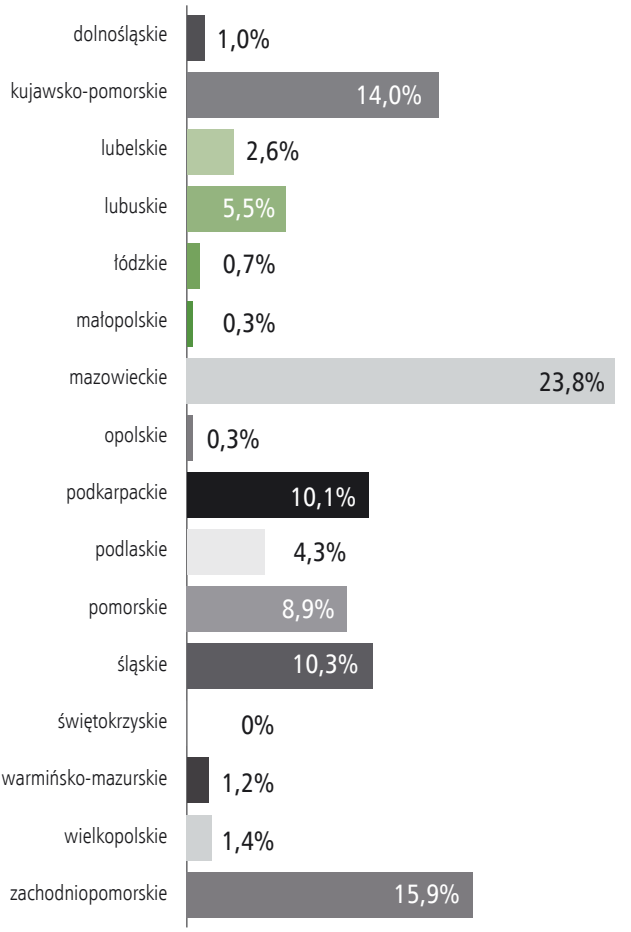
W badaniu udział wzięło 147 lesbijek (25,3% wszystkich osób badanych) oraz 243 gejów (41,8%). Wśród osób biseksualnych było 141 kobiet (24,2%) i 44 mężczyzn (7,6%). Trzy uczennice (0,5% wszystkich badanych) i jeden uczeń (0,2%) nie byli pewni swojej orientacji seksualnej. Osoba, która zaznaczyła, że nie identyfikuje się z żadną z płci, uznała się za osobę homoseksualną.

Tabela 1. Relacje pomiędzy płcią badanych a orientacją seksualną (n=582)

	Homoseksualna (*w %*)	**Biseksualna** (*w %*)	**Inna/queer** (*w %*)	**Brak pewności** (*w %*)	**Łącznie** (*w %*)
Kobiety	147 (25,3)	141 (24,2)	2 (0,3)	3 (0,5)	293 (50,3)
Mężczyźni	243 (41,8)	44 (7,6)	1 (0,2)	1 (0,2)	288 (49,5)
Inna	1 (0,2)	0	0	0	1 (0,2)

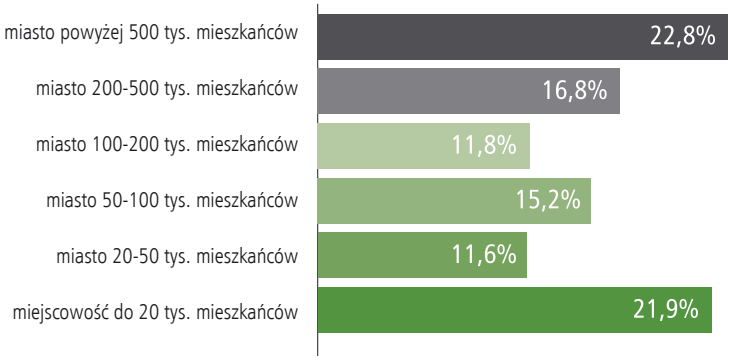
Badaniem objętych zostało niemal tylu uczniów co uczennic, jednakże wśród badanych znacznie częściej osobami homoseksualnymi byli chłopcy – 62,1% wszystkich homoseksualnych badanych. Spośród wszystkich homoseksualnych respondentów kobiety homoseksualne stanowiły 37,7%. Jednakże wśród kobiet było niemal tyle samo lesbijek co osób biseksualnych – stosunek ten wynosił 50,2% do 48,1%. Zaledwie jeden procent kobiet nie był w stanie określić swojej orientacji seksualnej. Inaczej kształtują się dane dotyczące mężczyzn – w tej grupie aż 84% badanych było homoseksualnych, a jedynie 15,3% zadeklarowało się jako osoby biseksualne. Biorąc pod uwagę odsetek osób biseksualnych w badaniu, mężczyźni biseksualni stanowili mniej niż jedną czwartą (23,8%) wszystkich osób biseksualnych. Kobiety biorące udział w badaniu częściej niż mężczyźni odczuwają brak pewności co do swojej orientacji seksualnej – stanową 75% procent wszystkich niepewnych.

Badanie adresowane było do osób pochodzących ze wszystkich 16 województw, jednakże kwestionariusze wypełniły osoby pochodzące z 15 z nich



Wykres 3. Liczba osób ankietowanych według województw (n=585)

– województwem, z którego nie spłynęła żadna ankieta było świętokrzyskie. Liczba wypełnionych kwestionariuszy różniła się w zależności od danego województwa. Najwięcej kwestionariuszy wypełniono w województwie mazowieckim – 139 (23,8% wszystkich kwestionariuszy zakwalifikowanych do badania). Kolejnymi dwoma województwami, z których pochodzi znaczna część ankiet, były województwa zachodniopomorskie (15,9%) oraz kujawsko-pomorskie (14,0%). Najmniej danych pochodzi z województw: dolnośląskiego – 6 kwestionariuszy (1,0%), łódzkiego – 4 kwestionariuszy



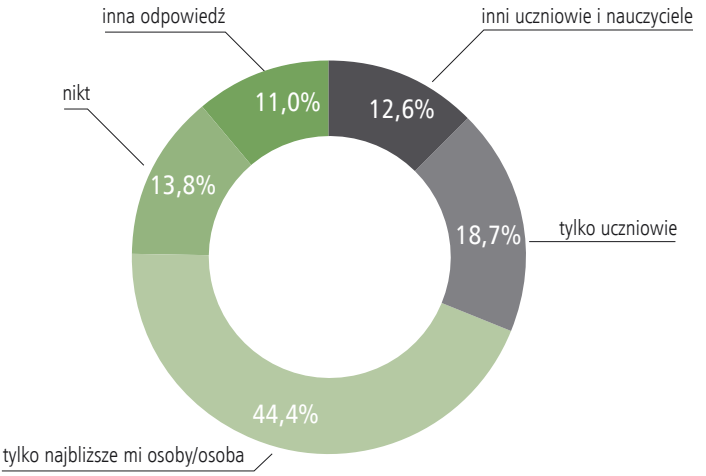
Wykres 4. Miejsce zamieszkania (n = 585)

(0,7%), małopolskiego – 2 kwestionariusze (0,3%), opolskiego – 2 kwestionariusze (0,3%).

Osoby zamieszkujące duże miasta, powyżej 500 tys. mieszkańców, stanowiły nieco ponad jedną piątą respondentów i respondentek – 22,7%. Badani i badane zamieszkujący średnie miasta, powyżej 100 tys. mieszkańców, to 167 osób, czyli 28,5%. Najliczniej w badaniu reprezentowane są osoby z małych miast (poniżej 100 tys. mieszkańców) – jest to 186 osób, czyli niemal jedna trzecia badanych (31,8%). Nie istnieją zatem w badaniu wielkie dysproporcje pod względem reprezentacji miejscowości różnej wielkości, a badanie było w podobnym stopniu wypełniane przez osoby pochodzące nie tylko z dużych i średnich miast, ale także z małych miast i miejscowości.

Zdecydowana większość badanych to osoby uczęszczające do liceów (382 osób – 65,3%) i gimnazjów (97 osób – 16,6%). Do innych typów szkół uczęszcza 106 osób badanych (18,1%). Ponadto jedna piąta badanych to respondenci i respondentki uczęszczające do techników – 82 osoby (14,0% wszystkich badanych) i szkół zawodowych – 8 osób (1,4%), a studenci szkół wyższych stanowią 2,1% (12 osób). Pojedyncze osoby uczęszczają do szkół policealnych i liceów zaocznych. Na pytanie o rodzaj placówki edukacyjnej odpowiedziało 585 osób badanych.

Na pytanie, kto w szkole wie o orientacji seksualnej osób badanych, odpowiedzi udzieliło 500 osób, a 85 zostawiły to pytanie bez odpowiedzi. Wielu badanych – 222 osoby (44,4%) – stwierdziło, że tylko najbliższa im



Wykres 5. Kto w szkole wie o Twojej orientacji seksualnej? (n=500)

osoba lub osoby wiedzą o ich orientacji seksualnej. Jedynie 63 respondentów i respondentek (12,6%) jest ujawnionych zarówno wobec kolegów i koleżanek, jak i kadry szkolnej. Podobnej wielkości jest grupa osób, o których orientacji nie wie nikt – w tej grupie jest 69 badanych, czyli 13,8%.

W badaniu można zauważyć różnicę w sposobie odpowiadania na to pytanie między kobietami i mężczyznami. Jakkolwiek podobny procent jednych i drugich przyznaje, że o ich orientacji seksualnej wiedzą inni uczniowie i uczennice oraz kadra szkolna – 15,4% kobiet i 15,0% mężczyzn, to już przy odpowiedzi „tylko uczniowie" zauważalne są różnice w sposobie odpowiadania kobiet i mężczyzn. Więcej kobiet (25,3%) niż mężczyzn (16,2%) deklaruje, że o ich orientacji seksualnej wiedzą inni uczniowie – różnica ta wynosi ponad 10 punktów procentowych. Różnica między sposobem odpowiadania dziewcząt i chłopców zwiększa się także w grupie osób, które deklarowały, że o ich orientacji nie wie nikt w szkole. Jak się okazuje, mężczyźni zdecydowanie częściej ukrywają swoją orientację seksualną (21,4%) niż kobiety (9,1%).

Tabela 2. Porównanie odpowiedzi kobiet i mężczyzn na pytanie o ujawnianie orientacji seksualnej

	Wiedzą inni uczniowie i nauczyciele	Tylko uczniowie	Najbliższe osoby	Nikt
Kobiety	15,4%	25,3%	50,2%	9,1%
Mężczyźni	15,0%	16,2%	47,4%	21,4%

Wiedzą o mnie Ci, którzy się domyślają na podstawie portali społecznościowych – kobieta, 19 lat.[5]

Nie kryję się ze sobą, więc jest to kwestia domyślenia się u innych – kobieta, 17 lat.

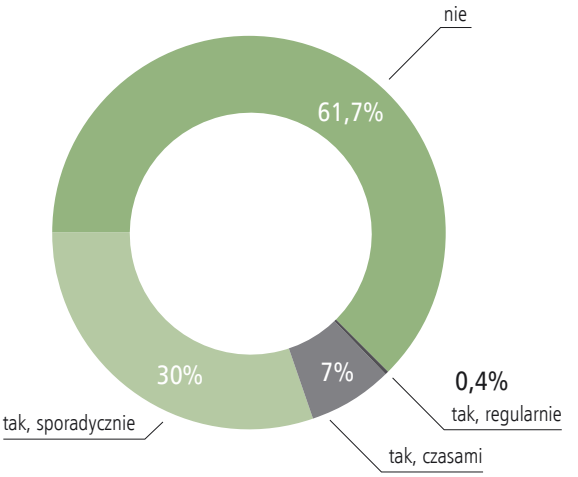
Moja klasa, kilka osób spoza klasy oraz dwóch nauczycieli – mężczyzna, 19 lat.

Trzy przyjaciółki domyślają się, jednak nie powiedziałem im o tym otwarcie – mężczyzna, 18 lat.

Obecność tematyki związanej z homoseksualnością i homofobią w szkole

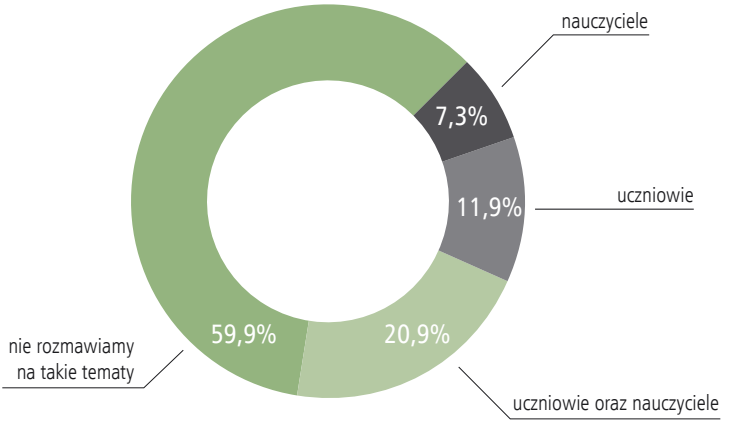
Na pytanie o obecność na lekcjach tematyki związanej z homoseksualnością bądź homofobią, 61,7% przebadanych osób odpowiedziało, że tematy te nie pojawiają się na lekcjach wcale, zaś 30,0%, że pojawiają się sporadycznie. Jedynie dwie osoby, czyli 0,4% wszystkich badanych, uznały, że temat homoseksualności na lekcjach w ich szkołach pojawia się regularnie. Z kolei 7,0% ankietowanych odpowiedziało, że tematy te poruszane są przez nauczycieli czasami. Odpowiedzi na to pytanie nie ujawniają jednak w jakim kontekście i w jakich sytuacjach pojawia się w szkole problematyka homoseksualności, a jedynie z jaką częstotliwością podejmowany jest ten temat. Trudno zatem określić czy częściej są to sytuacje dydaktyczne czy wychowawcze.

5 Cytaty pochodzą z wypełnionych kwestionariuszy badania. Pierwsza informacja oznacza płeć, druga wiek. Wszystkie fragmenty tekstu pisane kursywą są cytatami z wypowiedzi osób biorących udział w badaniu. W niektórych przypadkach gramatyka i konstrukcja zdania zostały zmienione w stosunku do oryginalnej wypowiedzi, aby były zgodne z zasadami języka polskiego. Zmian tych dokonano zachowując sens wypowiedzi.

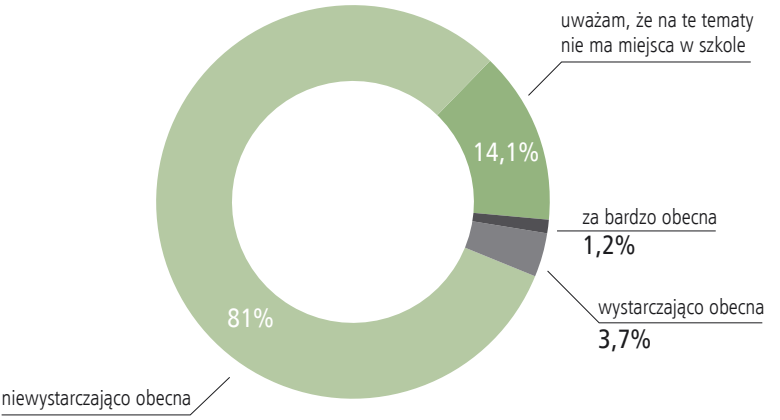


Wykres 6. Poruszanie tematów związanych z homoseksualnością lub homofobią przez nauczycieli na lekcjach (n=574)

Na pytanie o inicjatywę w sprawie dyskusji o homoseksualności i homofobii na lekcjach, odpowiedzi udzieliło 574 osób. Większość respondentów i respondentek uznała, że temat homoseksualności nie jest poruszany na



Wykres 7. Inicjowanie dyskusji na temat homoseksualności i homofobii (n=574)



Wykres 8. Czy Twoim zdaniem tematyka homoseksualności lub homofobii jest wystarczająco obecna w programie szkolnym? (n=574)

zajęciach (59,9%). Jedna na pięć osób badanych była zdania, że temat bywa poruszany zarówno przez uczniów i uczennice, jak i przez kadrę szkolną (20,9%). Podobna ilość badanych uznała, ze rozmowy o homoseksualności bądź homofobii inicjuje albo kadra szkolna (7,3%), albo uczniowie i uczennice (11,9%).

W niemal dwóch trzecich wypadków tematyka ta nie pojawia się według uczniów w ogóle, jednakże kiedy już jest poruszana, to, zdaniem większości badanych, z inicjatywy zarówno młodzieży, jak i kadry nauczycielskiej.

Interesująco wypada odpowiedź na pytanie o życzenie osób badanych dotyczące pojawiania się tematyki homoseksualności i homofobii podczas lekcji. Zdecydowana większość uczniów i uczennic stwierdziła, że tematyka dotycząca homoseksualności i homofobii jest obecna w szkole w sposób niewystarczający (81,0%). Tylko 21 osób (3,7%) uznało, że problematyka ta jest obecna w szkole w sposób wystarczający, a jedynie 7 osób (1,2%) stwierdziło, że kwestie te pojawiają się w szkole zbyt często. Prawie jedna siódma badanych (81 osób – 14,1%) uważa, że szkoła nie jest miejscem właściwym do poruszania spraw homoseksualności i homofobii.

Komentarze uczniów i uczennic nie wskazują jasno, dlaczego tematyka ta jest w zbyt dużym stopniu bardzo obecna, jednakże w komentarzach do

pytań osoby badane podawały, że temat szczególnie często, w porównaniu z innymi lekcjami, pojawia się na lekcjach religii:

> *Tematyka homoseksualności jest poruszana głównie na religii, przeważnie w bardzo negatywny sposób ukazujący osoby homoseksualne. Podawane są kłamliwe wiadomości w tym zakresie oraz obraźliwe dla osób homoseksualnych np. „geje nie potrafią kochać. To co do siebie czują to nie miłość tylko pożądanie, tylko osoby hetero obdarzają się miłością"… na lekcji WOSu sam poruszałem te tematy, co było mile widziane przez nauczycielkę, aczkolwiek sama nigdy nie poruszała tego typu tematów bez inicjatywy ucznia... jestem za zwalczaniem homofobii w szkołach mimo tego, że w mojej szkole nie spotkałem się z nieprzyjemnościami ze strony uczniów tylko ze strony nauczycieli* – mężczyzna, 18 lat.

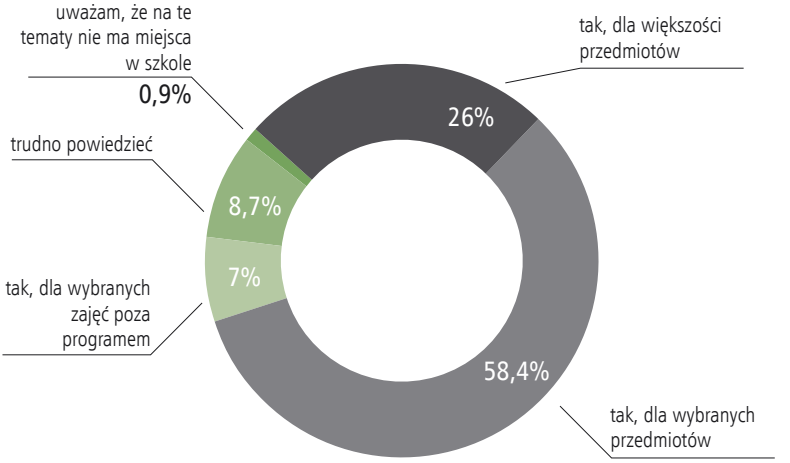
Wiele komentarzy ankietowanych wskazywało, dlaczego tematyka dotycząca homoseksualności jest niewystarczająco obecna w szkole.

> *O homoseksualizmie mówi się stanowczo za mało, a jeśli już, to nie jest to nic pozytywnego* – kobieta, 15 lat.

> *Z jednej strony nie jest wystarczająco obecna, jednak z drugiej nie jestem pewien, czy byłbym w stanie przyznać się do mej orientacji przed nauczycielem na lekcji, gdyby ten temat był poruszony, a gdybym się nie przyznał, czułbym się strasznie nieswojo i dziwnie.* – mężczyzna, 18 lat.

> *Jest poruszana, owszem, ale na lekcjach religii gdzie, jak każdy wie, homoseksualistów się potępia* – kobieta, 18 lat.

Na pytanie o to, czy respondenci i respondentki uważają, że tematyka homoseksualności lub homofobii powinna być obecna w programie szkolnym, odpowiedziały 574 osoby. Zdecydowana większość uważa, że w szkolnym programie zajęć powinno znaleźć się miejsce na zajęcia o tematyce dotyczącej homoseksualności. Ponad połowa respondentów i respondentek uznała, że dla takich zajęć należy przeznaczać wybrane przedmioty (58,4%),



Wykres 9. Czy uważasz, że tematyka homoseksualności lub homofobii powinna być obecna w programie szkolnym? (n=574)

a jedna czwarta (26,0%) widziałaby miejsce dla tematyki homoseksualności i homofobii w programie większości przedmiotów nauczanych w szkole. Część respondentów i respondentek wolałaby, aby zajęcia dotyczące homoseksualności miały miejsce poza programem szkolnym (6,1%), a 8,7% badanych osób zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć". Niecały jeden procent ankietowanych uznał, że szkoła nie jest odpowiednim miejscem na zajęcia dotyczące homoseksualności lub homofobii.

W ogóle w szkołach brakuje lekcji wychowania seksualnego – mężczyzna, 17 lat.

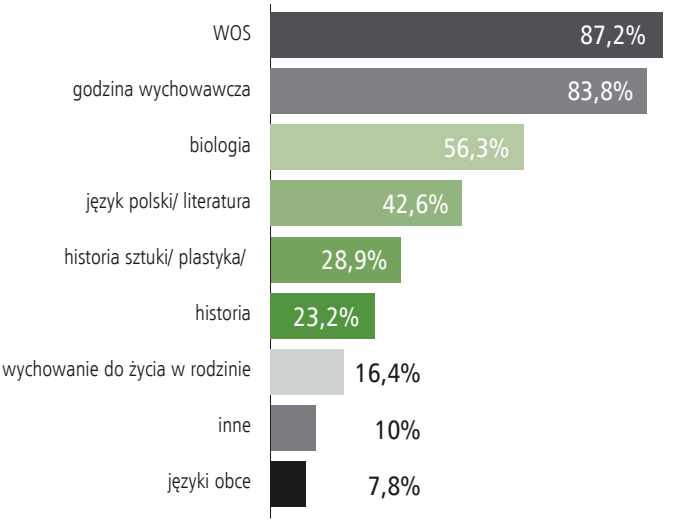
Temat homoseksualności nie pasuje do każdego przedmiotu, ale powinno się o tym mówić przynajmniej na lekcjach wychowawczych i wychowaniu do życia w rodzinie, ewentualnie biologii, religii – kobieta, 19 lat.

W szkołach powinny być poruszone tematy homoseksualności, homofobii i ogólnej tolerancji, ponieważ młodzi ludzie nie wiedzą praktycznie nic na te tematy. Tak samo osoby innej orientacji powinny być wspierane, a nie obrażane w szkołach – kobieta, 15 lat.

O rasizmie też się za bardzo w szkołach nie mówi, więc trudno powiedzieć – mężczyzna, 19 lat.

W przypadku pytania o to, na jakich lekcjach, zdaniem respondentów i respondentek, tematyka homoseksualności powinna być obecna, istniała możliwość wyboru kilku odpowiedzi,. Zdecydowana większość uznała, że lekcjami, w trakcie których powinno się podejmować temat homoseksualności są przede wszystkim wiedza o społeczeństwie (87,2%) oraz godzina wychowawcza (83,8%). Ponad połowa badanych uważa, że odpowiednim przedmiotem na tego typu edukację jest biologia (56,3%), nieco mniej, że język polski i zajęcia z literatury (42,6%). Stosunkowo niewiele osób zaznaczało odpowiedź „wychowanie do życia w rodzinie" – 16,4%. Co czwarta osoba zaznaczyła historię sztuki lub plastykę (28,9%), a co piąta historię (23,2%). Najrzadziej zaznaczano języki obce (7,8%) oraz odpowiedź „inne" (10,0%).

Wśród innych przedmiotów, najczęściej wymienianym była religia – 24 osoby (4,2% badanych) oraz etyka – 18 osób (3,2%). Pojawiły się także



Wykres 10. Lekcje, na których powinna być poruszana tematyka homoseksualności (n=568)*

Symbolem (*) oznaczono te pytania na które respondenci i respondentki mogły udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, więc procenty się nie sumują do 100%.

odpowiedzi: wychowanie fizyczne, wiedza o przedsiębiorczości – 2 osoby (0,4%), wiedza o kulturze – 4 osoby (0,7%).

Takie, na których porusza się tematy miłości, aby nie zawsze to była miłość mężczyzny i kobiety – mężczyzna, 16 lat.

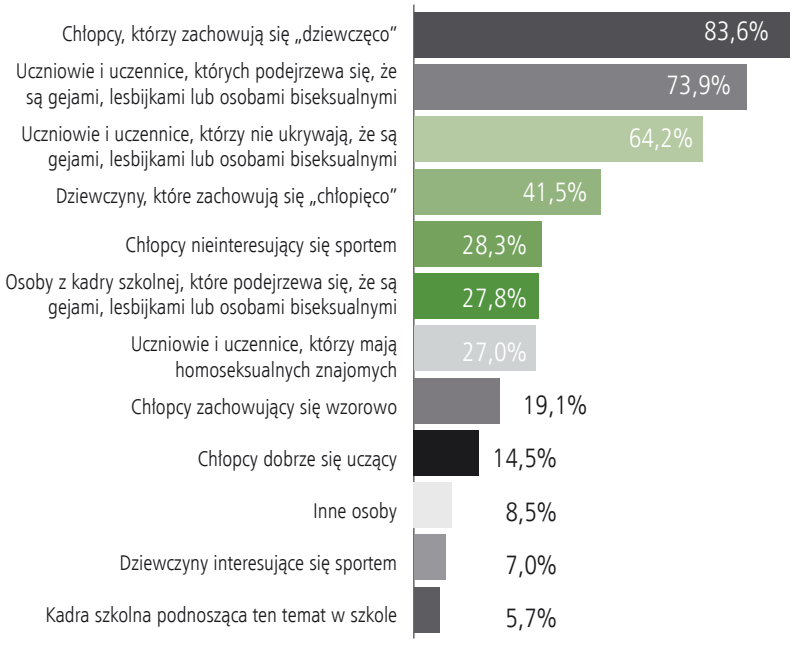
Wszystkie przedmioty dotyczące ludzkiego życia (WOK, PO, WOS, religia, itd.) powinny brać pod uwagę seksualność człowieka w ramach omawianych tematów z nim związanych – mężczyzna, 16 lat.

Temat ten powinien być poruszany na jednym przedmiocie, jako dział np. etyki – mężczyzna, 17 lat.

Doświadczanie przemocy w szkole

Odpowiadając na pytanie *Kto, według Twojej wiedzy, doświadcza homofobicznej przemocy w szkole?* uczniowie i uczennice mieli do wyboru kilka odpowiedzi, mogli zaznaczyć również więcej niż jedną odpowiedź. Homofobicznej przemocy według ankietowanych najczęściej doświadczają *chłopcy, których zachowanie uważane jest za „dziewczęce"* – odpowiedzi tej udzieliło ponad 83,6% ankietowanych. Niewiele mniej osób zaznaczyło, że są to uczniowie i uczennice, których podejrzewa się o to, że są gejami, lesbijkami lub osobami biseksualnymi – tak uważa blisko trzy czwarte respondentów i respondentek (73,9%). Trochę mniejsza liczba odpowiedzi wskazywała z kolei, że homofobicznej przemocy doświadczają osoby, które nie ukrywają swojej homoseksualności i są ujawnione w szkole (64,2%). Według osób badanych przemocy doświadczają też *dziewczyny, które zachowują się „chłopięco"*, czyli których sposób zachowania kulturowo przypisuje się mężczyznom (41,5%). Więcej niż co czwarty ankietowany lub ankietowana wśród osób doświadczających homofobicznej przemocy w szkole wymienia: osoby pracujące w szkole, które „podejrzewa się" o homoseksualność (27,8%), uczniów i uczennice mające homoseksualnych znajomych (27,0%) oraz chłopców nieinteresujących się sportem (28,3%). Nieco rzadziej jako pretekst wskazuje się wzorowe zachowanie chłopców (19,1%) oraz, rzadziej,

osiąganie przez chłopców dobrych wyników w nauce (14,5%). Niewielka część odpowiedzi dotyczyła nauczycieli poruszających temat homoseksualności (5,7%) oraz *dziewczyn interesujących się sportem* (7,0%). Cześć osób badanych (8,5%) wymieniała inne osoby doświadczające bądź mogące doświadczyć homofobicznej przemocy w szkole. Kilka osób odpowiedziało w komentarzach do badania, że nikt nie doświadcza w szkole takiej przemocy. Poza tym, w opinii badanych, przemocy doświadczają w szkole: *osoby należące do subkultur*, *chłopcy ubierający się modnie, inaczej niż jest to przyjęte i szczególnie dbający o wygląd*, *single* oraz *osoby broniące praw osób homoseksualnych*. Trzech ankietowanych wskazało osoby transseksualne lub podejrzewane o transseksualność jako te, które doświadczają przemocy. Ponadto, kilku respondentów i respondentek wskazało, że wyzwiska i wyśmiewanie obecne w ich szkole nie muszą świadczyć o agresji spowodowanej uświadomioną homofobią, ponieważ w szkole używa się homofobicznych wyzwisk dlatego, że są traktowane na równi z innymi słowami uważanymi za obraźliwe. Kilka



Wykres 11. Kto doświadcza homofobicznej przemocy w szkole? (n = 544)*

osób zaznaczyło również w komentarzach, że osoby, które już dokonały *coming outu* rzadziej doświadczają przemocy, niż ich koledzy i koleżanki, którzy ukrywają swoją orientację.

Dziewczyna (prawdopodobnie transseksualna) z podstawówki w tym samym budynku. Ubiera się tylko i wyłącznie w męskie ubrania. Nie goli nóg. Ma chłopięcą fryzurę – mężczyzna, 15 lat.

Dziewczyny, które „przebierają" się za chłopaków, czyli transwestyty – kobieta, 14 lat.

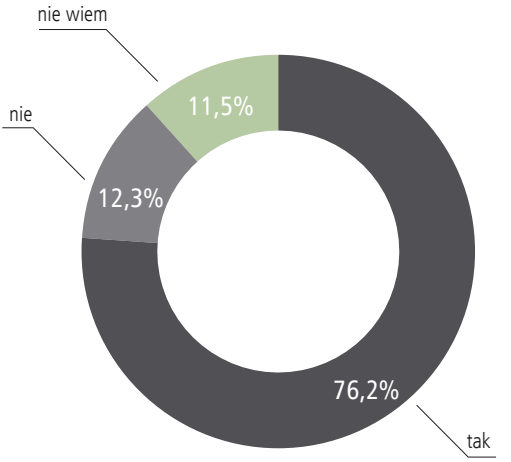
Nie zauważyłam przejawów homofobii w mojej klasie. Używane są przymiotniki takie jak „pedalski", ale osoby używające ich, bardzo często podkreślają, że nic do osób homoseksualnych nie mają – kobieta, 15 lat.

Osoby już ujawnione najczęściej nie doświadczają już przemocy, bo czuje się pewnego rodzaju dziwne podejście, że skoro się ujawnił/a, to jest to osoba silna i nie warto z nią zadzierać – mężczyzna, 18 lat.

Tylko geje. U mnie w szkole poznanie jakiejś lesbijki jest czymś trendy – sama tego doświadczam poznając znajomych moich znajomych, którzy chcieliby się dowiedzieć jak to jest. Natomiast gejów, którzy się z tym nie kryją, wyzywa się i poniża – kobieta, 18 lat.

Doświadczanie przemocy werbalnej na tle homofobicznym

Pytania dotyczące pojawiania się homofobicznej przemocy werbalnej i fizycznej dotyczyły nie tylko klasy, ale również pozostałych przestrzeni szkolnych: korytarzy, sal gimnastycznych, boisk oraz innych miejsc wchodzących w obszar szkoły. Ponad trzy czwarte respondentów i respondentek (76,2%) uznało, że w ich szkołach używa się homofobicznych wyzwisk i wyśmiewa się osoby homoseksualne. Znacznie mniej, bo jedynie 12,3% osób, uznało, że wyzwiska i wyśmiewanie nie pojawiają sie w szkole. Podobna liczba osób udzieliła odpowiedzi „nie wiem" (11,5%).



Wykres 12. Czy według Ciebie obecnie dochodzi w szkole do homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania? (n=547)

Sprawdzono jak na pytanie o ujawnienie swojej orientacji seksualnej w szkole odpowiadały osoby badane w zależności od płci. Z analizy wynika, że odpowiedzi udzielone przez mężczyzn znacznie częściej niż wśród kobiet wskazywały na obecność homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania w szkole. Aż 84% mężczyzn uważało, że w szkole dochodzi do homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania, a jedynie 8,6% uznało, że takie wyzwiska w szkole się nie pojawiają, zaś 7,5% badanych mężczyzn nie było pewnych. Inaczej kształtują się przekonania kobiet. Z badania wynika, że 68,7% dostrzega przemoc werbalną w szkole; aż 15,8% uważa, ze taka przemoc w szkole się nie pojawia, zaś 15,5% kobiet nie jest pewna. Oznacza to, że w porównaniu z mężczyznami, o 15 punktów procentowych mniej kobiet dostrzega istnienie homofobicznej przemocy werbalnej w szkole.

Według respondentów i respondentek osobami najczęściej doświadczającymi przemocy werbalnej są chłopcy (71,8% badanych). Znacznie rzadziej ofiarami homofobicznej przemocy, padają dziewczyny (39,7%) oraz pary chłopców (40,4%). Niemniej w obu przypadkach prawie co druga osoba badania uważa, że zarówno dziewczęta, jak i pary chłopców mogą paść ofiarami wyzwisk bądź wyśmiewania ze strony rówieśników i rówieśniczek. Zdecydowanie rzadziej według ankietowanych ofiarami mogą stać się pary dziewczyn (24,6%) bądź osoba należąca do szkolnej kadry (10,4%).

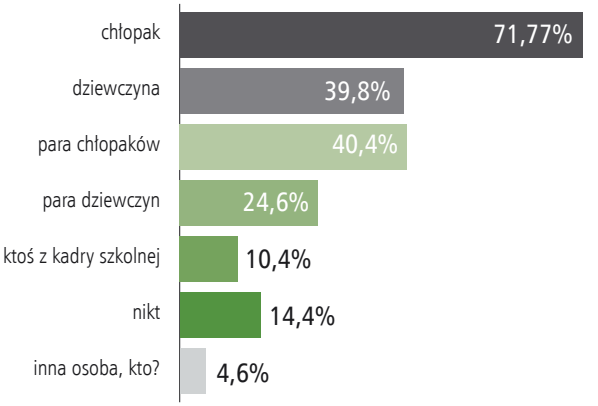
Co siódma osoba badana twierdziła, że nikt nie doświadcza homofobicznej przemocy w szkole (14,4%). Pozostałe wymieniane przez respondentów i respondentki osoby doświadczające werbalnej przemocy na tle homofobicznym to przedstawiciele obsługi szkoły. Ponadto ankietowani wskazywali w komentarzach do pytania, że adresatem homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania może stać się właściwie każdy. Jedna odpowiedź wskazała nauczyciela, a dwie odpowiedzi brzmiały „ja".

To, co odczuwam na własnej skórze, chłopcy nie posiadający dziewczyny i na odwrót dziewczyny [bez] chłopaka – mężczyzna, 16 lat.

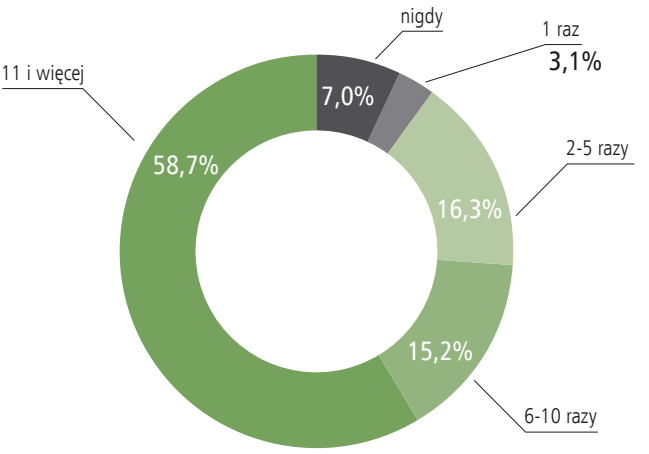
W zasadzie każdy, komu chce się ubliżyć, a niekoniecznie są podejrzenia o związek ze społecznością LGBT – mężczyzna, 15 lat.

Wyzwiska padają w różne strony bez względu na orientację danej osoby – mężczyzna, 18 lat.

Tak dla żartów to prawie każdy – kobieta, 16 lat.



Wykres 13. Kto doświadcza homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania? (n=549)*



Wykres 14. Jak często, Twoim zdaniem, dochodziło do homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania w szkole w ciągu ostatnich trzech lat? (n= 547)

Osoba wyróżniająca się z tłumu, tzw. samotnicy, osoby nielubiące zajęć WF, np. chłopcy nieinteresujący się motoryzacją – mężczyzna, 16 lat.

Niebezpośrednio, ale ktoś, kto się ukrywa często musi słuchać, co się mówi o „pedałach" lub „lesbach" – mężczyzna, 18 lat.

Odpowiedzi na pytanie o to, jak często w ciągu ostatnich trzech lat dochodziło w szkole do wyzwisk i wyśmiewania na tle homofobicznym, są zróżnicowane. Należy wziąć pod uwagę fakt, że uczniowie mogą dokładnie nie pamiętać ile razy dochodziło do homofobicznych incydentów w ich szkole. Zwraca jednakże uwagę fakt, że 58,7% osób badanych uznało, że do homofobicznych wyzwisk i wyśmiewania doszło więcej niż 11 razy w ciągu ostatnich trzech lat.

Doświadczanie przemocy fizycznej na tle homofobicznym

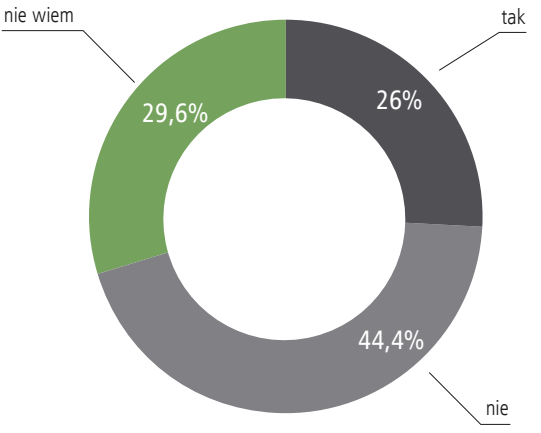
Na pytanie o doświadczenie homofobicznej przemocy fizycznej co czwarta badana osoba(26,0%) odpowiedziała, że tego typu przemoc fizyczna pojawia się w szkole. Jednakże 44,4% badanych osób zaprzeczyło występowaniu

przemocy fizycznej na tle homofobicznym. Niemal jedna trzecia (29,6%) uznała, że nie ma dostatecznej wiedzy, aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie.

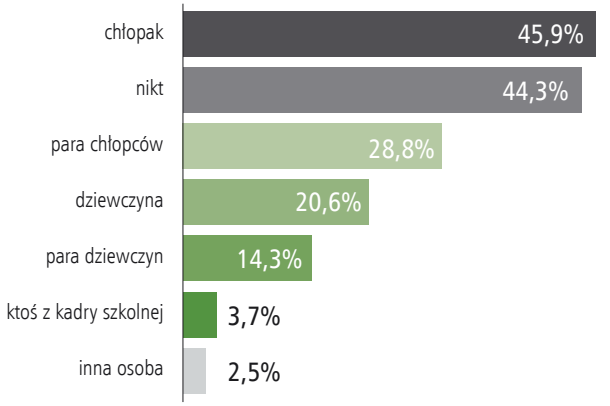
Wśród mężczyzn biorących udział w badaniu 30,2% (81 badanych), dostrzega obecność przemocy fizycznej w szkole, zaś wśród kobiet 21,9% (61 respondentek) przyznaje, że w szkole obecna jest przemoc fizyczna. Widać stąd, że mężczyźni częściej dostrzegają przemoc fizyczną niż kobiety. Z analizy odpowiedzi wynika również, że kobiety częściej zaprzeczają pojawianiu się przemocy fizycznej w szkole (46,4%), a także częściej nie są pewne jej występowania (31,7%) niż ma to miejsce w wypadku odpowiedzi zaznaczanych przez mężczyzn – odpowiednio 42,2% i 27,6%.

Niemal połowa respondentów i respondentek (44,3%) uznała, że nikt nie doświadcza przemocy fizycznej w szkole, jednakże jeśli już się ona pojawia, to zdecydowanie częściej doświadczają jej chłopcy (45,9%). Znacznie rzadziej wybierano odpowiedź „para chłopców" (28,8%) oraz dziewczyna (20,6%).

Ja od 4 lat przeżywam terror, wielu moich znajomych także cierpi z tego powodu – mężczyzna, 18 lat.



Wykres 15. Czy według Twojej wiedzy, obecnie w szkole występuje homofobiczna przemoc fizyczna (np. kopanie, szarpanie, plucie)? (n=547)



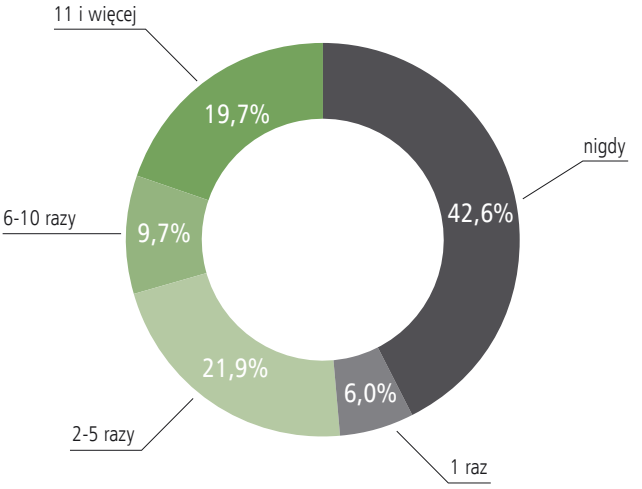
Wykres 16. Kto doświadcza przemocy fizycznej? (n = 490)*

Raczej nikt, chociaż nie jestem pewna – kobieta, 16 lat.

W mojej szkole jest totalny brak akceptacji przemocy. To jedyny plus i ratunek dla osób homoseksualnych – mężczyzna, 16 lat.

Ja sama się nie spotkałam z taką przemocą, ale pewnie jak by się jakaś osoba ujawniła, nie miała by życia w szkole – kobieta, 18 lat.

Ponad 40% uczniów i uczennic pytanych o częstotliwość pojawiania się incydentów związanych z homofobiczną przemocą fizyczną, wskazywało, że w ciągu ostatnich trzech lat tego typu incydenty nigdy nie pojawiały się w ich szkole (42,6%). Znacznie mniej (6,0%) przebadanych osób wskazywało, że homofobiczny incydent w ciągu ostatnich trzech lat w szkole miał miejsce raz, ale już 21,9% była zdania, że tego typu incydenty miały miejsce częściej niż dwa razy, jednakże nie pojawiły się więcej niż pięciokrotnie. O ponad połowę mniej osób stwierdziło, że przemoc fizyczna na tle homofobicznym mogła mieć miejsce od sześciu do dziesięciu razy (9,7%), a 108 osób zaznaczyło odpowiedź „11 i więcej" razy (19,7%).

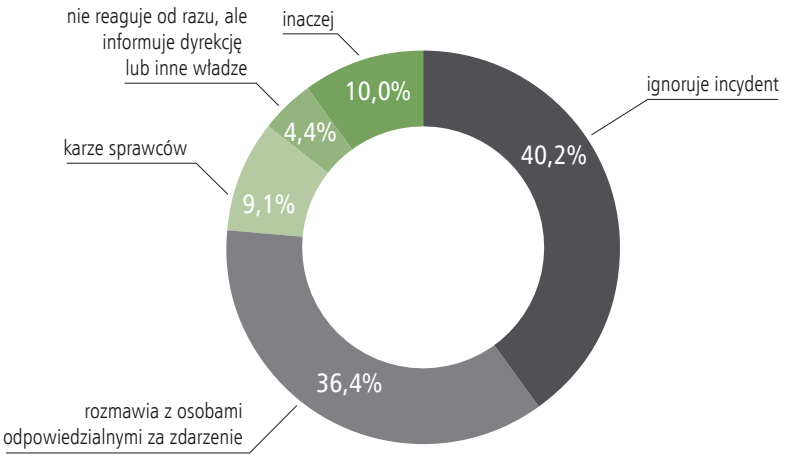


Wykres 17. Jak często Twoim zdaniem dochodziło do homofobicznej przemocy fizycznej w szkole w ciągu ostatnich trzech lat? (n=547)

Reakcje na przemoc

Postrzeganie reakcji kadry nauczycielskiej na przemoc motywowaną homofobią

Duża część badanych stwierdziła, że nauczyciel lub nauczycielka, będąc świadkami homofobicznej przemocy werbalnej, zignoruje incydent – takiego zdania było 40,2% osób badanych. Niemal tyle samo osób jest zdania, że nauczyciel czy nauczycielka podjąłby działanie i przeprowadził rozmowę z osobami odpowiedzialnymi za zdarzenie (36,4%). Zgodnie z przekonaniem badanych, co dziesiąta osoba należąca do kadry szkolnej, ukarałaby osoby odpowiedzialne za incydenty (9,1%). Według opinii pozostałych 23 osób (4,4%) nauczyciel lub nauczycielka nie zareagowaliby od razu, jednakże poinformowaliby o zajściu dyrekcję lub odpowiednie władze. Co dziesiąta badana osoba wskazywała inną reakcję nauczyciela lub nauczycielki (10,0%). Według wielu badanych osoby stosujące przemoc otrzymałby upomnienie słowne. Kilkoro uczniów i uczennic wskazuje, że nauczyciel nie rozmawia, ale *zwraca uwagę* albo *upomina* – przywołuje ucznia do porządku, ewentualnie wskazuje, że nie należy używać wobec innych wulgarnego języka. Nie wszyscy nauczyciele reagują tak samo – uczniowie i uczennice podkreślają,



Wykres 18. Wyobraź sobie, że nauczyciel słyszy w Twojej szkole homofobiczne wyzwiska i wyśmiewanie (np. pedał, ciota, lesba). Jaka jest jego/jej najbardziej prawdopodobna reakcja? (n=528)

że reakcje są uzależnione od wielu czynników. Badane osoby zaznaczają też, że sposób reakcji zależy od konkretnego nauczyciela i od *ciężkości wyzwisk*. Część nauczycieli stara się poskromić emocje uczniów i uspokaja, a część *śmieje się* lub sama używa wyrazów nacechowanych homofobicznie.

Pewien ksiądz w mojej szkole jest homofobem i sam jeszcze dołożył trochę wyzwisk od siebie w stosunku do homoseksualistów – mężczyzna, 17 lat.

Nauczyciele często śmieją się, a dopiero następnie, aby zachować dobre imię, ingerują – kobieta, 18 lat.

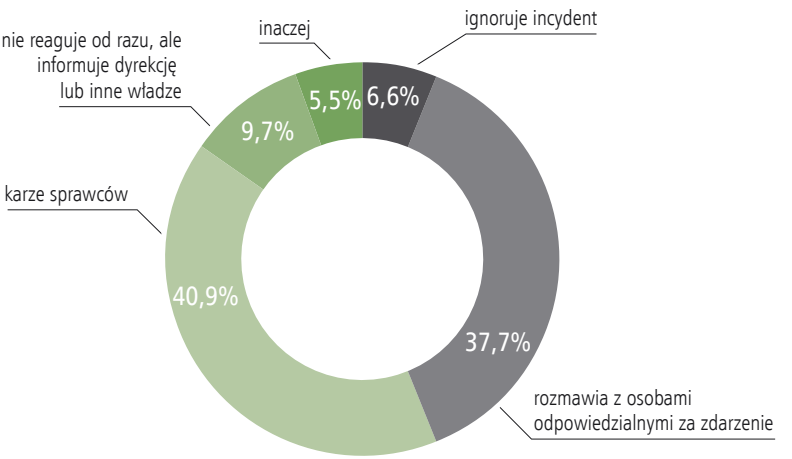
Nauczyciele nie reagują na to jakoś specjalnie (rozmowa czy cos w tym stylu). po prostu uwaga do dziennika i po sprawie. Według nich to „złoty środek” – mężczyzna, 19 lat.

Często takie zdarzenia są po prostu ignorowane, nauczyciele spuszczają tylko głowę patrząc w podłogę, jakby nic się nie stało. Sam doświadczam przemocy w szkole i może kilka razy się zdarzyło, że gdy ktoś krzyknął do mnie „pedał", nauczyciel zareagował. Oczywiście skończyło się tylko na upomnieniu, a moim zdaniem tego typu próby zmian zachowania takich osób są daremne – mężczyzna, 18 lat.

Zależy od nauczyciela, niektórzy mogą to zignorować, ale w większości przypadków chyba nauczyciel zwróciłby uwagę osobom, które wyzywają/wyśmiewają kogoś i/lub poinformował wychowawcę, który porozmawiałby z tymi osobami, ewentualnie z ich rodzicami – kobieta, 19 lat.

Śmieje się – kobieta, 19 lat.

Duża cześć uczniów i uczennic (37,7%) jest przekonana, że widząc incydent związany z homofobiczną przemocą fizyczną, większość nauczycieli



Wykres 19.Wyobraź sobie, że nauczyciel widzi w Twojej szkole homofobiczną przemoc fizyczną (np. kopanie, szarpanie, plucie). Jaka jest jego/jej najbardziej prawdopodobna reakcja? (n=528)

lub nauczycielek zareaguje rozmawiając o zdarzeniu z osobami stosującymi przemoc. Jednakże największa liczba osób badanych uważa, że reakcją nauczyciela lub nauczycielki będzie ukaranie osób stosujących przemoc (40,9%). Jedynie 6,3% uczniów lub uczennic uznało, że kadra szkolna zignorowałaby zdarzenie, a 4,4% respondentów i respondentek odpowiedziała, że nauczyciel lub nauczycielka być może nie zareagowałby od razu, natomiast poinformowałby dyrekcję lub inne władze. Badani uzupełniali swoje wypowiedzi o informację, że zachowanie i reakcja kadry szkolnej zależna jest od poszczególnej osoby. Są nauczyciele, którzy zareagują informując dyrekcję, dając uczniowi naganę, obniżają oceny albo upominając, są również tacy, którzy owe zdarzenie zignorują.

Czasem nauczyciel rozmawia z osobami odpowiedzialnymi za zdarzenia, jak dochodzi do poważniejszych uszczerbków na zdrowiu, lub coś powie i oleje całą zaistniałą sytuację – kobieta, 17 lat.

Reaguje od razu, rozmawia z osobami odpowiedzialnymi za zdarzenie, informuje dyrekcję – kobieta, 16 lat.

Upomina za bicie, nie wspominając nic o jego powodzie – kobieta, 15 lat.

Reaguje bardzo ostro, a osoby za to odpowiedzialne zostają w najlepszym wypadku zawieszone – mężczyzna, 17 lat.

Zwraca uwagę na sam fakt przemocy, nie zagłębiając się w kontekst zdarzeń – mężczyzna, 16 lat.

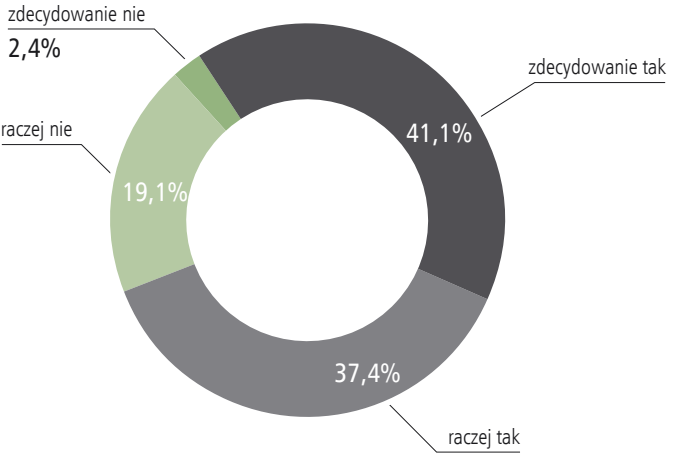
Owszem, reaguje prawidłowo, lecz pomija fakt, iż chodziło o homofobię – mężczyzna, 16 lat.

W odpowiedziach na pytanie o reakcję kadry nauczycielskiej na przemoc fizyczną w porównaniu z przewidywaną przez osoby badane reakcją nauczycieli i nauczycielek na przemoc werbalną, osoby badane częściej wskazują, że nauczyciel lub nauczycielka potraktowaliby takie zdarzenie jako sytuację niepożądaną. W odpowiedziach osób badanych widać przekonanie o większej gotowości nauczycieli do pouczania czy też karania osób stosujących

przemoc fizyczną. Znacznie mniej uczniów jest zdania, że kadra nauczycielska zignorowałaby fizyczny przejaw homofobii. Należy jednak zwrócić uwagę na informację zawartą w komentarzach uczniów – choć wskazują oni, że homofobiczna przemoc fizyczna jest zauważana i karana, to nie z uwagi na jej homofobiczny charakter, ale z samego faktu zaistnienia przemocy. Według uczniów, kadra szkolna nie dopuszcza do przemocy niezależnie od jej przyczyn, ale i ich nie bada.

Kompetencje uczniów w radzeniu sobie z przemocą homofobiczną

Na pytanie o to, jak respondenci i respondentki oceniają swoje umiejętności reagowania na homofobiczną przemoc werbalną, 41,1% badanych osób uznało, że zdecydowanie umiałoby zareagować na homofobiczne wyzwiska i wyśmiewanie pojawiające się na obszarze szkoły. Niewiele mniej, 37,4%, uznało, że raczej potrafiłoby sobie z taką sytuacją poradzić. Można stąd wnioskować, że większość uczniów i uczennic uważa się za kompetentnych w kwestii reagowania na homofobię słowną. Znacznie mniej (19,1%) osób twierdzi, że raczej nie potrafiłoby zareagować na agresję werbalną na tle homofobicznym, a jedynie po 2,4% twierdzi, zdecydowanie nie potrafiłoby na taką agresję zareagować.



Wykres 20. Czy uważasz, że potrafił(a)byś zareagować na homofobiczne wyzwiska i wyśmiewanie? (n=497)

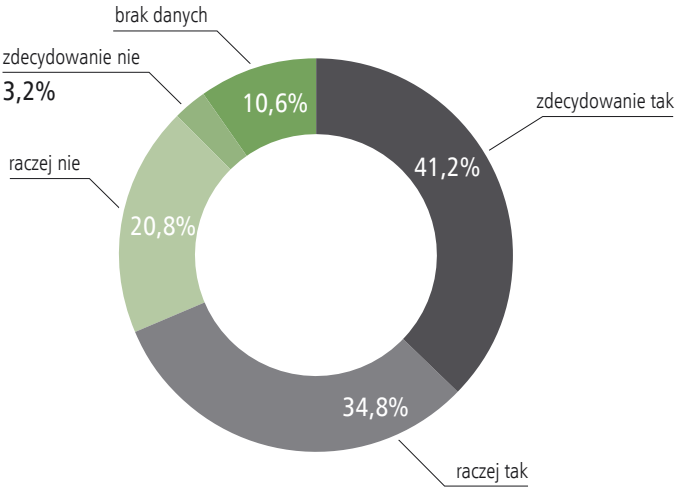
Analizie poddano również różnice w odpowiedziach kobiet i mężczyzn na pytanie o zdolność i kompetencje do zareagowania na homofobiczną przemoc werbalną. Okazuje się, że kobiety i mężczyźni odpowiadali na to pytanie w sposób zróżnicowany – w zależności od płci, osoby badane inaczej oceniają swoje kompetencje w zakresie zdolności do reagowania na wyzwiska i wyśmiewanie. Kobiety dużo wyżej oceniały swoją zdolność do reagowania – aż 59,3% kobiet było przekonanych, że potrafiłyby zareagować na homofobiczną przemoc werbalną, a 31,5%, że „raczej tak". Z kolei mężczyźni znacznie rzadziej odpowiadali, że „zdecydowanie" potrafiliby zareagować na przemoc werbalną – zaledwie 23% odpowiedzi, zaś 43,1% mężczyzn byłoby w stanie „raczej" zareagować na przemoc werbalną. Znacząca różnica w odpowiedziach kobiet i mężczyzn pojawia się również w przypadku odpowiedzi „raczej nie" – jedynie 7,3% kobiet zaznaczyło tę odpowiedź, w porównaniu z aż 31% mężczyzn.

Tabela 3. Czy uważasz, że potrafił(a)byś zareagować na homofobiczne wyzwiska i wyśmiewanie? Procentowy udział odpowiedzi w zależności od płci badanych. (n= 496)

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Mężczyzna	23%	43,1%	31,0%	2,8%
Kobieta	59,3%	31,5%	7,3%	2,0%

Podobnie w przypadku analogicznego pytania o ocenę własnych umiejętności reagowania na homofobiczną przemoc fizyczną, większość osób uznała, że „zdecydowanie" lub „raczej" potrafiłaby zareagować na taką formę przemocy. Takie odpowiedzi łącznie stanowią 76,0%, natomiast 20,8% respondentów i respondentek uznało, że raczej nie potrafiłoby na taką przemoc zareagować, zaś jedynie 3,2% uznało, że zdecydowanie nie potrafiłoby zareagować.

Wśród osób badanych kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni są pewne swoich zdolności do zareagowania na homofobiczną przemoc fizyczną. Aż 55,6% kobiet i tylko 26,4% mężczyzn udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak". Podobny procent kobiet i mężczyzn deklarował, że raczej potrafiliby zareagować na przejawy przemocy fizycznej (33,1% kobiet i 36,4% mężczyzn). Znaczne różnice między kobietami i mężczyznami pojawiają się w przypadku wybierania odpowiedzi „raczej nie": kobiety rzadziej wybierały



Wykres 21. Czy uważasz, że potrafił(a)byś zareagować na homofobiczną przemoc fizyczną? (n=529)

tę odpowiedź, natomiast mężczyźni okazali się mniej pewni swoich reakcji na przemoc fizyczną motywowaną homofobią – różnica w tym zakresie pomiędzy kobietami i mężczyznami wynosi ponad 22 punkty procentowe.

Tabela 4. Czy uważasz, że potrafił(a)byś zareagować na homofobiczną przemoc fizyczną? Procentowy udział odpowiedzi w zależności od płci badanych. (n=527)

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Mężczyzna	26,4%	36,4%	32,2%	5%
Kobieta	55,6%	33,1%	9,8%	1,5%

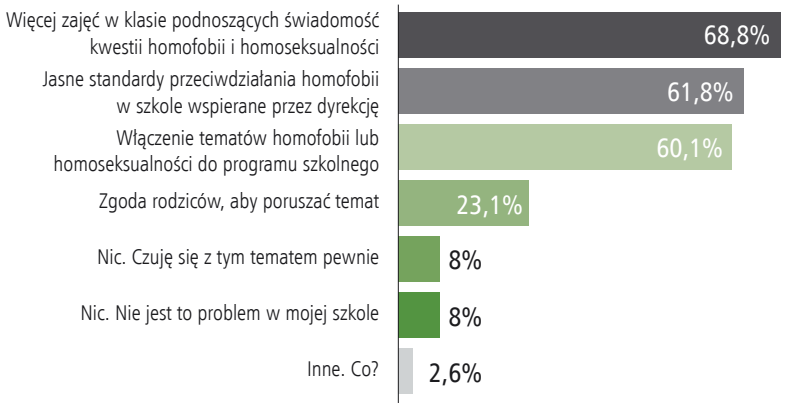
Ciekawe wydają się różnice pomiędzy odpowiedziami zaznaczanymi przez kobiety i mężczyzn, jeśli chodzi o gotowość do reakcji w zależności od tego, czy osoby badane mają do czynienia z przemocą fizyczną czy werbalną. Nieznacznie więcej mężczyzn uznało, że zdecydowanie potrafiłoby zareagować na przemoc fizyczną niż werbalną.

W odpowiedzi na pytanie, co pomogłoby uczniom i uczennicom lepiej reagować na obecną w szkole homofobię, znaczna większość z nich (68,8%)

podkreśliła konieczność prowadzenia w szkole zajęć dotyczących tematyki homoseksualności i homofobii. Niewiele mniej osób (61,7%) jako odpowiedź na to pytanie zaznaczyło *jasne standardy przeciwdziałania homofobii w szkole*, które byłyby wspierane przez dyrekcję. Podobna ilość uczniów i uczennic (60,1%) uznała, że pomocne byłoby włączenie tematów homofobii lub homoseksualności do programu szkolnego. Mniejsza liczba uczniów i uczennic (23,1%) uznała, że kluczowa w tym temacie byłaby zgoda rodziców na poruszanie tematów homoseksualności i homofobii w szkole. Jedynie 8,0% uznało, że nie potrzebuje pomocy w tym zakresie, ponieważ *czuje się z tym tematem pewnie*. Taka sama liczba uczniów i uczennic uznała, że nie jest to problem w ich szkole.

Ponadto uczniowie i uczennice odpowiadali, że najbardziej pomogłoby im w reagowaniu na homofobiczną przemoc: *wsparcie ze strony nauczycieli*, surowe kary dla osób stosujących przemoc oraz edukacja dotycząca homoseksualności, informująca, że *homo, bi, to nie jest zło, to normalni ludzie, kochający, czujący* a także *brak złośliwych komentarzy nauczycieli, gdy broni się osób homoseksualnych*.

Wsparcie ze strony nauczycieli
– kobieta, 16 lat.



Wykres 22. Co pomogłoby Ci lepiej reagować na homofobię i przemoc motywowaną homofobią w szkole? (n=586)*

Surowe kary za takie incydenty oraz dużo, dużo i jeszcze raz dużo na temat orientacji seksualnych, tłumaczenia ludziom, że homo, bi, to nie jest zło, to normalni ludzie, kochający, czujący itd – mężczyzna, 18 lat.

Większe zainteresowanie tematem ze strony nauczycieli i dyrekcji. W większości sami nie popierają LGBT, bądź po prostu ignorują, i w momencie, kiedy jest sytuacja przemocy fizycznej lub psychicznej, nie zwracają uwagi dlaczego miało miejsce takie zajście. Gdyby ludzie byli bardziej uświadomieni poprzez poruszanie tematu na niektórych zajęciach, może nie dochodziłoby do tego – kobieta, 16 lat.

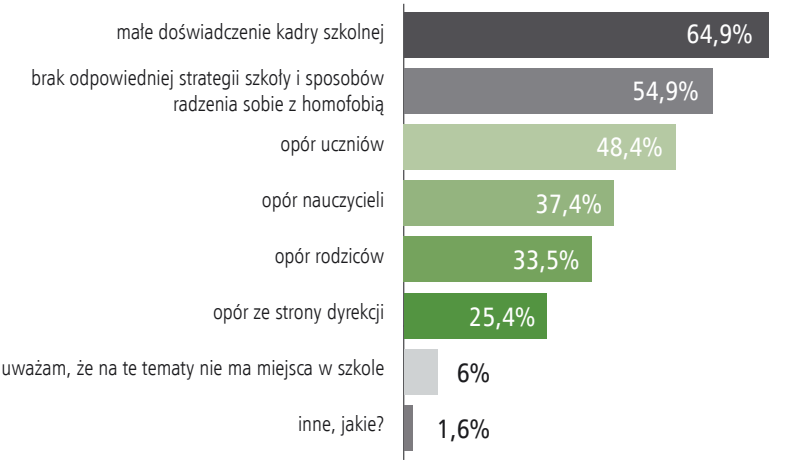
Brak złośliwych komentarzy nauczycieli, gdy broni się osób homo- lub biseksualnych – kobieta, 15 lat.

Dodatkowa, obowiązkowa godzina w szkole, ale nie z przypadkowym nauczycielem, lecz osobą konsekwentną i 'siedzącą' w tym na co dzień – kobieta, 18 lat.

Wśród największych barier, które stoją na przeszkodzie w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w szkole, uczniowie i uczennice wymieniają przede wszystkim małe doświadczenie kadry szkolnej w radzeniu sobie z przejawami homofobii (64,9%) oraz brak odpowiedniej strategii szkoły i sposobów radzenia sobie z homofobią (54,9%). Na trzecim miejscu znajduje się opór uczniów (48,4%). Zaraz po nim respondenci i respondentki wymieniają także opór nauczycieli (37,4%), opór rodziców (33,5%) oraz opór ze strony dyrekcji (25,4%). Nieliczna grupa (6,0%) stwierdziła, że w szkole nie ma miejsca na rozmawianie o homoseksualności.

Brak pewności swoich racji/ogólnego obeznania z tematem – kobieta, 16 lat.

Wąska świadomość uczniów, którzy nie mieli osobiście do czynienia z homoseksualizmem i stereotypowo podążają za ogólną opinią, że jest to złe oraz ignorancja ze strony nauczycieli i dyrekcji – kobieta, 16 lat.



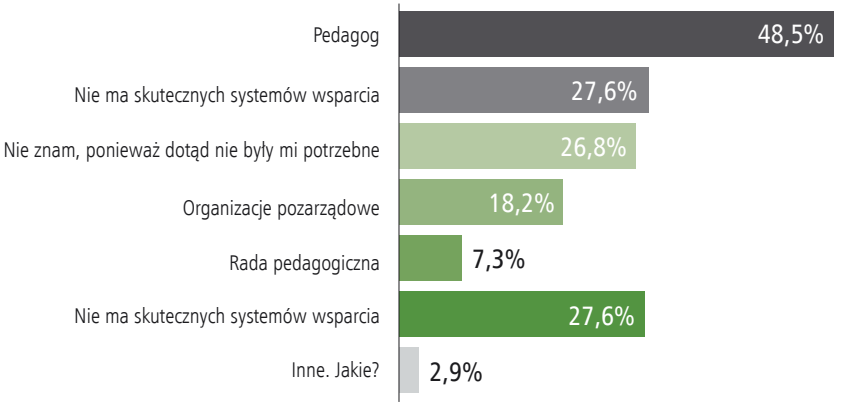
Wykres 23. Jakie są bariery w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w Twojej szkole? (n=532)*

Ludzie nie chcą wiedzieć, że coś takiego może mieć miejsce – kobieta, 17 lat.

To i tak by nic nie dało, dokuczali, dokuczają i będą dokuczać... – kobieta, 14 lat.

Nauczanie dzieci przez rodziców, że ludzie homo są gorsi i należy ich tępić, gdyż nikt ich za to nie ukarze – mężczyzna, 18 lat.

Na pytanie o znane systemy wsparcia uczniów i uczennic w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w szkole, największa liczba osób wymienia pedagoga szkolnego (48,5%), natomiast 27,6% uznaje, że nie ma skutecznych systemów wsparcia w tym zakresie. Podobna liczba respondentów i respondentek (26,8%) nie zna takiego systemu wsparcia, ponieważ do tej pory nie był im on potrzebny – nigdy nie byli postawieni w sytuacji konieczności radzenia sobie z homofobiczna przemocą. Prawie jedna piąta badanych osób (18,2%) upatruje systemów wsparcia w organizacjach pozarządowych. Niektórzy (7,3%) są zdania, że systemem wsparcia w takiej sytuacji jest rada pedagogiczna.



Wykres 24. Jakie znasz systemy wsparcia uczniów i uczennic w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą rówieśniczą w szkole? (n=522)*

Inne odpowiedzi zawierały przekonanie, że systemami wsparcia mogą być przyjaciele, rówieśnicy i rówieśniczki, którzy wyrażają akceptację. Kilka osób wymieniło portale internetowe i działalność organizacji przygotowujących kampanie społeczne takie, jak m.in. *It gets better*. Niektóre osoby wyrażały przekonanie, że takie systemy nie istnieją, a szkolne instytucje są bezradne.

Nie znam, chyba nie ma nic takiego w szkole – kobieta, 16 lat.

Jedyny taki znany mi system w naszej szkole, to inni, tolerancyjni, uczniowie – kobieta, 15 lat.

Pedagog często nie wie, co ma zrobić – mężczyzna, 17 lat.

Brak jakichkolwiek systemów wsparcia – kobieta, 18 lat.

Podsumowanie

Wyniki badania pokazują, że spora część badanych nie ujawnia swojej orientacji seksualnej w szkole. O homo- lub biseksualności uczniów i uczennic wiedzą najczęściej najbliższe osoby. Tematyka homoseksualności i problematyka homofobii są w szkole niemalże nieobecne w czasie lekcji. Nawet w szkołach, w których ta tematyka pojawia się na lekcjach, dzieje się to rzadko. Większość uczniów jest zdania, że o homoseksualności należy uczyć w szkole, a takie lekcje powinny być włączone do programu nauczania, głównie na lekcjach historii sztuki, plastyki, biologii, WOSu, historii, na języku polskim oraz na godzinie wychowawczej.

Inaczej wygląda sprawa homofobicznej przemocy werbalnej i fizycznej, które w szkole pojawiają się zdecydowanie częściej. Według ankietowanych, homofobicznej przemocy w szkole najczęściej doświadczają chłopcy, którzy zachowują się „dziewczęco", osoby, które „podejrzewa się o homo- lub biseksualność" oraz osoby homoseksualne, które ukrywają swoją orientację seksualną. Doświadczenie przemocy słownej jest w szkole niemal powszechne. Wyzwiska o homofobicznym zabarwieniu są na porządku dziennym. Prawie 60% badanych uznało, że do homofobicznych incydentów werbalnych dochodziło w ich szkołach w ciągu ostatnich trzech lat częściej niż 11 razy. Przemocy zarówno werbalnej, jak i fizycznej, najczęściej doświadczają chłopcy, przy czym do przemocy o charakterze werbalnym dochodzi znacznie częściej.

Pomimo powszechności występowania przemocy homofobicznej w polskich szkołach, wielu uczniów uważa, że nie znajduje oparcia w kadrze szkolnej. Osoby badane często stwierdzają, że nauczyciele po prostu ignorują tego typu incydenty (40,2% odpowiedzi na pytanie o reakcje nauczycieli na homofobiczną przemoc werbalną). Chociaż w przypadku homofobicznej przemocy fizycznej reakcje nauczycieli wydają się być bardziej zdecydowane, to z odpowiedzi respondentów i respondentek można wywnioskować, że brakuje zdecydowanej strategii reagowania na zjawiska homofobiczne (54,9%).

W tym kontekście zaskakujące okazują się wyniki odpowiedzi na pytanie o kompetencje do reagowania na homofobiczną przemoc. Znaczna część badanych stwierdziła, że potrafiłaby zareagować zarówno na przemoc werbalną, jak i fizyczną (41,1% i 41,3%). Niemniej zdecydowana większość wskazuje, że konieczne jest wprowadzenie zajęć na temat homoseksualności (68,8%) i jasnych standardów przeciwdziałania homofobii (61,8%), a także włączenie tematu do programu szkolnego (60,1%).

Jako systemy wsparcia w trudnych sytuacjach nacechowanych homofobicznie, uczniowie wskazują najczęściej instytucję pedagoga szkolnego, jednakże duża część uczniów twierdzi, że takie systemy albo nie istnieją, albo są nieskuteczne.

Analiza jakościowa

Tematyka homoseksualności i homofobii w szkole

Jak wynika z analizy wyników ilościowych, osoby badane stwierdziły, że temat homoseksualności i homofobii w szkole nie pojawia się wcale lub *pojawia się sporadycznie* (92,7%). Wśród uczniów i uczennic, którzy uznawali, że temat pojawia się z wystarczającą częstotliwością (3,7%), większość była zdania, że jest on poruszany zarówno przez uczniów oraz uczennice, jak i kadrę nauczycielską.

Kadra nauczycielska
Jak wynika z komentarzy do pytań, sytuacje, w których kadra nauczycielska porusza kwestię orientacji seksualnej, mają miejsce w znacznej większości na lekcjach wychowawczych, na lekcjach WDŻ (Wychowania do życia w rodzinie) oraz na lekcjach religii. Zdarza się, że okazją do przywołania tematu homoseksualności bywa omawianie dzieł i życiorysów postaci historycznych, takich jak Leonardo da Vinci czy Safona. Tematyce nieheteroseksualności często towarzyszy wyrażanie przez nauczycieli i nauczycielki własnego, najczęściej nacechowanego negatywnie, emocjonalnego stosunku do osób homoseksualnych. Tematyka homoseksualności zdecydowanie częściej pojawia się w negatywnym kontekście niż w pozytywnym czy neutralnym.

Niektórzy nauczyciele wypowiadają się tolerancyjnie, jednak inni (chociażby katecheta) mówi o „zniewieściałych pedałach" lub „pedziach" – kobieta, 16 lat.

Temat homoseksualności jest poruszany tylko i wyłącznie na lekcjach wychowania do życia w rodzinie, według mnie to nieco za mało. Temat ten powinien być poruszany także np. na lekcjach wychowawczych – kobieta, 15 lat.

Nauczyciele poruszyli ten temat trzykrotnie: 1) W klasie pierwszej, na lekcji prorodzinnego, pani poruszała temat z pewnym „strachem", neutralnością, ucieczką. 2) Na lekcji biologii, teoretyka. Bez wdawania się w szczegóły. 3) Na lekcji religii, z ewidentnym negatywnym odniesieniem katechety do społeczności LGBT – mężczyzna, 15 lat.

Tematyka homoseksualności jest poruszana głównie na religii, przeważnie w bardzo negatywny sposób ukazując osoby homoseksualne (…) – mężczyzna, 19 lat.

Uczniowie i uczennice

Temat homoseksualności pojawia się też na lekcjach z inicjatywy uczniów i uczennic. Wiele badanych osób uznało, że reakcje nauczycieli i nauczycielek oraz innych uczniów i uczennic na propozycje takiego tematu bywają skrajne. W tym kontekście badani przedstawiają kilka typów reakcji zarówno kadry szkolnej, jak i rówieśników i rówieśnic. Nauczyciele często unikają podjęcia rozmowy o homoseksualności. Szczegółowa analiza deklarowanych sposobów radzenia sobie z tym tematem podczas lekcji znajduje się w dalszej części artykułu. Homoseksualność bywa przedmiotem rozmów wśród uczniów i uczennic na przerwach, a także poza szkołą. Niektórzy nieheteroseksualni uczniowie i uczennice ujawniają swoją orientację kolegom i koleżankom z klasy, inni poruszają temat swojej orientacji seksualnej tylko z przyjaciółmi i osobami, które uważają za godne zaufania. Znacznie częściej jednak bywa tak, że uczniowie i uczennice pozostają w „ukryciu". Ujawnienie swojej homoseksualności jest dla nich swoistym aktem odwagi, na który nie mogą lub nie chcą się zdobyć, a już samo poruszenie tego tematu oznacza narażenie się na „oskarżenie" o homoseksualność. W wypowiedziach dotyczących zachowań rówieśniczych problem homofobicznej przemocy pojawia się zdecydowanie częściej. W przypadku nauczycieli i nauczycielek, osoby badane mówiły o wyrażaniu przez nich negatywnych opinii o osobach homoseksualnych. Natomiast w przypadku relacji rówieśniczych, zdecydowanie częściej dochodzi do przemocy homofobicznej, szczególnie werbalnej.

Znam mnóstwo homo- i biseksualnych osób, które boją się ujawnić swej orientacji. (…) *większość problemów dotyczących tej tematyki ma swoje źródło w uprzedzeniach, które wynikają ze zwykłego braku*

wiedzy, plotek i niedomówień.mężczyzna, 18 lat: Chodzę do szkoły katolickiej, (…). Jeżeli chodzi o uczniów to jest część uczniów, tak zwana „zpijarzona", bo to szkoła Pijarów, że też się bardzo negatywnie wyrażają, ale im więcej osób takich jak ja i moi znajomi, tym ten problem ten się zmniejsza – mężczyzna, 16 lat.

Czy należy mówić w szkole o homoseksualności?

Wymienianymi powodami, dla których powinno się mówić o homoseksualności, są przede wszystkim kwestie związane z potrzebą bezpieczeństwa emocjonalnego (brak merytorycznej wiedzy kolegów na temat homoseksualności przyczynia się do poczucia braku bezpieczeństwa osób badanych), potrzeba otwartego konstruowania narracji o sobie samym, potrzeba posiadania rzetelnej wiedzy o swojej seksualności.

Potrzeba bezpieczeństwa emocjonalnego

Brak wiedzy rówieśników i rówieśniczek w zakresie omawianej tematyki, jest przyczyną braku poczucia bezpieczeństwa wśród uczniów i uczennic LGB. Wskazują oni, że czują się niepewnie w środowisku, które nie ma rzetelnych informacji na temat seksualności człowieka oraz cierpią z powodu przymusu ukrywania swojej tożsamości. Wypowiedzi osób badanych wskazywały na konieczność zajęcia się tematem homoseksualności i homofobii jako jednego z ważnych elementów edukacji, ponieważ w szkole, wśród uczniów i uczennic, funkcjonuje wiele mitów i stereotypów na temat homosekualności. Ponadto wypowiedzi wskazywały, że na poczucie bezpieczeństwa negatywnie wpływa również negowanie homoseksualności jako jednej z istniejących orientacji seksualnych i przypisywanie jej cech tymczasowości.

Uważam iż młodzi ludzie powinni zdobywać dużo informacji o osobach ze środowiska LGBT, myślę że wtedy by na nas inaczej spoglądano, a teraz nie mogę się nawet ujawnić w szkole, to przykre i bolesne, muszę udawać kogoś, kim nie jestem – mężczyzna, 16 lat.

Uważam, że powinno się rozmawiać na ten temat, bo wielu „dresów" zrozumiałoby, że my też mamy uczucia (…) – kobieta, 16 lat.

Uczniowie nie wiedzą, z czym tak na serio mają do czynienia. Chodzą dziwne mity, w podręczniku z WDŻ jest wiadomość, że homoseksualizm można wyleczyć – kobieta, 15 lat.

Rzadko kiedy się porusza takie tematy, a jeśli już, to w pewnym sensie obraźliwe, jeśli chodzi o nauczycieli (np. że to przechodzi, że to zabawa i tak dalej, i tak dalej) – kobieta, 14 lat.

Ten temat musi być poruszany, by wprowadzić młodzież w świat dorosłych, a teraz bycie homo nie jest niczym dziwnym i trzeba to pokazać – mężczyzna, 16 lat.

Potrzeba konstruowania narracji o sobie samym/samej

Ważną potrzebą jest potrzeba mówienia o sobie prawdy, konstruowania własnej, spójnej historii, wyrażania swojej tożsamości. Uczniowie i uczennice uznają rozpowszechnianie wiedzy o nieheteroseksualnej orientacji seksualnej za ważne, ponieważ widzą zwiększenie świadomości kolegów i koleżanek jako furtkę do własnego coming outu. Dopóki tematyka nieheteroseksualności jest pomijana, nie wiedzą jakich reakcji mogą się spodziewać ze strony rówieśników i rówieśniczek. Wypowiedzi uczniów i uczennic wskazują niekiedy na frustrację związaną z ukrywaniem ważnej informacji na swój temat przed kolegami i koleżankami.

Mnie osobiście dobrze jest z byciem biseksualną, ale wolałabym by inni o tym wiedzieli. Niestety nie jestem na tyle odważna, aby powiedzieć wszystkim o mojej orientacji. Tylko dlatego, że nie wiem jak zareagowaliby moi koledzy i koleżanki. Boję się właśnie wyzwisk i przemocy, dlatego chciałabym, by inni wiedzieli jak najwięcej o homoseksualistach – kobieta, 15 lat.

Jak nadmieniono wcześniej, uczniowie i uczennice zaznaczają, że samo poruszenie tematu homoseksualności budzi wśród rówieśników i rówieśniczek podejrzenia, że osoba podejmująca temat jest orientacji homoseksualnej. Mimo, że przypadki homofobicznej przemocy mogą nie być częste w ich szkołach, to jednak ankietowani i ankietowane nie mają pewności, że mówiąc o swojej orientacji seksualnej zostaną

zaakceptowani, a ujawnienie się nie stanie się przyczyną gorszego traktowania i powstania plotek.

Moje liceum wydaje się być całkiem tolerancyjne, mimo to wciąż nie na tyle, bym mógł otwarcie o tym mówić. Samo poruszanie tego tematu już wywołuje podejrzenia – mężczyzna, 16 lat.

Nie zdarzyło mi się nigdy spotkać z obraźliwymi zachowaniami odnoszącymi się do osób homoseksualnych w szkole. W dużym stopniu pewnie dlatego, że niewiele osób jest jawnie wyoutowanych. Sporo boi się reakcji rówieśników. (…) *Byłoby mnóstwo gadania, plotek, krzywych spojrzeń. Osobiście, moja orientacja, przynajmniej w klasie, jest tajemnicą poliszynela i jeszcze nie zdarzyło mi się, by ktokolwiek przez to odniósł się do mojej osoby w sposób negatywny.* (…)"
– kobieta, 18 lat.

Potrzeba zdobywania wiedzy na temat swojej seksualności

Jednym z powodów wyrażanej przez uczniów potrzeby rozmowy o homoseksualności jest chęć zdobycia wiedzy na temat swojej seksualności. Mimo że szkoła uczy w pewnym stopniu o seksualności człowieka, to w programie pojawia się właściwie jedynie wiedza o seksualności osób heteroseksualnych. Osoby nieheteroseksualne wskazują, że istnieje potrzeba uzupełnienia jej o wiedzę dotyczącą osób homo- i biseksualnych. Podkreślają również, że często taka wiedza przekazywana jest przez pryzmat indywidualnych opinii kadry szkolnej.

Bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł znaleźć pomoc na temat mojej homo-seksualności. Ale pedagog w szkole nie jest odpowiednia osobą – mężczyzna, 16 lat.

Uważam, że nauczyciele bardzo często wypowiadają się na ten temat na podstawie własnych opinii i często są one przeciw osobom LGBT, a nauczyciel ma być autorytetem – kobieta 17 lat.

Nie podoba mi się że tzw. WDŻ jest przeprowadzany jedynie pod kątem par heteroseksualnych. – kobieta, 16 lat:

Pojawiła się jedna wypowiedź, która sceptycznie odnosiła się do pomysłu rozmawiania podczas zajęć na temat homoseksualności. Warto zwrócić jednak uwagę na powód, jakim kierował się respondent, ponieważ tego typu argumenty pojawiały się również w innych wypowiedziach uczniów i uczennic. Badany uznał, że jedną z trudności w nauczaniu o homoseksualności w szkole, jaką mogą napotkać nauczyciele i nauczycielki, jest brak powagi uczniów i uczennic przy okazji poruszania tematu homoseksualności. Z drugiej strony wypowiedź osoby badanej wskazuje na to, że istnieje pewnego rodzaju przyzwolenie, czy też brak reakcji, wobec tego typu zachowania uczniów, dlatego według tej opinii bez odpowiednich działań nauczycieli i nauczycielek nie istnieje możliwość krzewienia postaw tolerancji w szkole.

Dodam także, iż jestem sceptycznie nastawiony wobec możliwości przeznaczenia lekcji na rozmowę o tematach dotyczących spraw społeczności LGBT. Z gimnazjum wyniosłem wiedzę, iż tematy takie dostarczają większości zaledwie powody do śmiechu, nie spotkałem się jednak z przypadkiem, by ktokolwiek z nich wyniósł pewien rodzaj pouczenia, przestrogi... Uważam bowiem, iż bardzo wiele zależy od reakcji nauczycieli na wszelkie zaczepki, prześladowania. Sądzę, iż to właśnie oni są w stanie wpłynąć na umysły młodych ludzi, jeżeli trzeba, stosując nawet surowe kary wobec prześladowców! – mężczyzna, 16 lat.

Kiedy mówić o homoseksualności?

Uczniowie i uczennice w swoich wypowiedziach zaznaczyli, że najbardziej otwarci na rozmowy na temat homoseksualności są na lekcjach: wychowania do życia w rodzinie, wychowania seksualnego, wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie, religii, etyki, historii oraz języka polskiego. Większość wymienionych przedmiotów ma charakter humanistyczny. Pojawiały się również odpowiedzi dotyczące: biologii, języków obcych oraz przysposobienia obronnego. Z odpowiedzi możemy wnioskować, że uczniowie i uczennice łączą homoseksualność z różnymi sferami życia – od biologii, przez historię, do etyki czy wiedzy ogólnospołecznej. Osoby badane podkreślają, że tematyka homoseksualności powinna być obecna w większym stopniu na każdych zajęciach, bo służyłoby to budowaniu akceptacji i świadomości u innych uczniów i uczennic. Wyrażano również potrzebę uczenia o seksualności człowieka od wczesnego dzieciństwa, kiedy najłatwiej jest kształtować postawy akceptacji

i otwartości. Respondenci i respondentki uważają także, że powinno się mówić o nieheteroseksualności jako takiej i przekazywać rzetelne informacje na temat orientacji seksualnej. Na uwagę zasługują wypowiedzi:

Dobrze by było wprowadzić tematy o akceptacji innych osób w podstawówce i gimnazjach, bo wtedy wpajane są podstawowe wartości – mężczyzna, 18 lat.

Moim zdaniem powinno się rozmawiać w szkole o homoseksualizmie, ponieważ jest to ważne dla osób o takiej orientacji i myślę, że osoby heteroseksualne powinny być bardziej zorientowane w tym temacie. Myślę, że lekcje na ten temat lub tematy na godzinach wychowawczych mogłyby jakoś przybliżyć heteroseksualistom „nasz świat" – kobieta, 16 lat.

(…) Najbardziej brakuje odpowiednich tematów zajęć o homoseksualności, w których można by było obalić wszystkie mity i stereotypy dot. mniejszości seksualnych. W szkołach, jeżeli słyszy się o homoseksualności, to i ze strony uczniów i ze strony nauczycieli wybucha śmiech oraz praktycznie jednomyślność w tym jakie to obrzydliwe i że osób homo powinno nie być na tym świecie. (…) Spotkałem się tylko z dwoma przypadkami, w których nauczyciel bronił osób homoseksualnych, bądź też zwracał uwagę na homofobiczny język uczniów. Mam nadzieję, że jakoś uda się wprowadzić w polskich szkołach, szczególnie na lekcjach WOS i WDŻ, tematy o seksualności człowieka – mężczyzna, 17 lat.

Moim zdaniem powinny być lekcje, niekoniecznie dodatkowe, a coś w rodzaju „wychowanie do życia w rodzinie" obowiązkowo, tylko że o homofobii, homoseksualizmie. Żeby uświadomić młodzież. (…) Uważam też, że księża nie powinni z nami rozmawiać o homoseksualizmie, tłumacząc nam, że do XIX wieku był on uważany za chorobę, i dalej trzyma tą opinie, bo to właśnie jest chore – kobieta, 16 lat.

Uważam, że w szkołach powinno się zdecydowanie większą wagę przywiązywać do zagadnienia różnorodności społecznej: nie tylko w sferze orientacji seksualnej, ale również narodowości, religii, rasy czy

obyczajowości. A także, na zajęciach z biologii, nie tyle przekonywać, co przekazywać wiedzę o tym, iż homoseksualizm to nie cecha nabyta lub choroba, a skłonność człowieka obecna w nim od urodzenia – mężczyzna, 19 lat.

Powinni uczyć w szkołach już od pierwszej klasy gimnazjum albo już w piątej klasie podstawówki, że ludzie homoseksualni itp. są tak samo normalni i da się z nimi żyć w zgodzie – mężczyzna, 17 lat.

Sytuacja homoseksualnych uczniów i uczennic w szkole

Osoby badane opisują cały wachlarz zachowań i wypowiedzi dotyczących osób homoseksualnych, których adresatami i adresatkami są zarówno uczniowie i uczennice, jak i kadra nauczycielska. Poniższa analiza wskazuje na trzy aspekty sytuacji osób homoseksualnych w szkołach. Po pierwsze są to zachowania nauczycieli i nauczycielek, po drugie zachowania uczniów i uczennic, po trzecie wypowiedzi osób badanych na temat społecznej oceny ich orientacji seksualnej. Zachowania te nie tylko wpływają na samopoczucie osób homoseksualnych w szkole, ale rodzą też obawy w związku z ewentualnym coming outem.

Zachowania nauczycieli i nauczycielek wskazujące na ich stosunek do homoseksualności i osób homoseksualnych

Istotną rolę w kontekście tematyki homoseksualności i homofobicznej przemocy w szkole odgrywają zachowania kadry nauczycielskiej. Do interwencji dochodzi znacznie częściej, jeśli nauczyciel lub nauczycielka jest świadkiem przemocy fizycznej, rzadziej – gdy jest to przemoc werbalna. W przypadku obu rodzajów homofobicznej przemocy, nauczyciele i nauczycielki często ograniczają się do uspokajania i odwoływania do ogólnych norm, nie kładąc nacisku na niewłaściwość zachowania wynikającą z jego homofobicznego charakteru.

Ważną kwestią z punktu widzenia kształtowania atmosfery tolerancji w szkole, jest postawa kadry szkolnej w stosunku do homoseksualności. Negatywne opinie nauczycieli i nauczycielek wyrażane na forum klasy, mogą być odbierane jako pośrednie przyzwolenie na homofobiczne zachowania, i sugestie, że dyskryminowanie osób homoseksualnych nie jest zjawiskiem negatywnym, o ile nie zostanie zauważone i zidentyfikowane jako używanie

wulgarnego słownictwa czy też ogólnie nieakceptowane stosowanie przemocy.

Jeśli poruszamy temat osób homoseksualnych na lekcji, to nauczyciel często lubi wyrazić swoją opinię na ten temat, w większości przypadków negatywną. Tylko raz spotkałem się z tym, że nauczyciel powiedział, że powinniśmy być tolerancyjni i homoseksualizm to nic złego. W szkole usłyszałem już, że homoseksualizm to obraza Boga i jeśli chłopiec z chłopcem lub dziewczynka z dziewczynką, to bardzo niezdrowe – mężczyzna, 15 lat.

Większość wypowiedzi uczniów i uczennic wskazuje, że pojawianie się tematu homoseksualności jest równoznaczne z wyrażaniem przez osoby uczące negatywnych opinii na temat osób homoseksualnych.

Temat homoseksualności w szkołach praktycznie nie istnieje, a jeżeli już się pojawia to raczej po to, by podkreślić, jak bardzo jest to nieodpowiednie/nienormalne – kobieta, 15 lat.

Według wypowiedzi badanych, wyobrażenia nauczycieli i nauczycielek na temat homoseksualności przywołują często konotacje z chorobą, czymś „nienormalnym", nienaturalnym.

Mój nauczyciel historii nazywa homoseksualizm chorobą, zdarza mu się obrażać i wyzywać osoby LGBT (nie bezpośrednio, nie domyśla się naszej obecności na jego lekcjach). (…) Pamiętam incydent, kiedy krzycząc na nas przekazał nam taką teorię: homofobia nie istnieje, jeśli ktoś nazwie nas, normalnych, homofobami to jest to z jego strony chamstwo – kobieta, 16 lat.

Uczniowie i uczennice podkreślają, że temat homoseksualności pojawia się również w kontekście pedofilii i jest z nią niemalże utożsamiany.

Znacznym problemem jest stawianie homoseksualistów na równi z pedofilami podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie – mężczyzna, 17 lat:

Z opisów, jakie przedstawiły osoby ankietowane, możemy wywnioskować, że pojawia się kilka typów zachowań kadry szkolnej w kontekście rozmów na temat homoseksualności lub homofobii. Są to zachowania, które w odczuciach badanych osób:

Omijanie tematu

Jak zauważają osoby badane, nauczyciele i nauczycielki starają się ignorować bądź omijać tematy związane z homofobią. Dochodzi także do ignorowania przemocy homofobicznej.

Kadra szkolna stara się omijać tematy homofobii.
– mężczyzna, 17 lat.

Nauczyciele nie bardzo wiedzą, jak reagować na homofobię w szkole, wolą pominąć ten temat, uważać że nie istnieje – mężczyzna, 19 lat

Nawet ciężko jest zaznaczyć, że ignoruje, bo raczej udaje całkowicie, że nic nie widzi i nie słyszy, totalnie ma to za przeproszeniem gdzieś – mężczyzna, 18 lat.

[*Nauczyciele i dyrekcja*] *w większości sami nie popierają LGBT, bądź po prostu ignorują i w momencie, kiedy jest sytuacja przemocy fizycznej lub psychicznej, nie zwracają uwagi dlaczego miało miejsce takie zajście.*
– kobieta, 16 lat.

Kiedy temat homoseksualności pojawia się z inicjatywy uczniów i uczennic na zajęciach, to nauczyciele i nauczycielki niechętnie go podejmują. Takie zachowanie może wynikać z szeregu przyczyn, m.in. z niewiedzy, braku chęci poruszania trudnych tematów, negatywnego nastawienia do osób homoseksualnych. Potwierdzają to osoby badane, według których kadra szkolna nie ma kompetencji do rozmowy na temat homoseksualności albo wystarczającej pewności siebie, co objawia się np. zawstydzeniem. Osoby badane wprost mówią o uprzedzeniach kadry wobec osób LGBT oraz zawstydzeniu tematem. Dorosłym brakuje wiedzy merytorycznej, przez co np. *wielu uczniów nie wie, że lesbijką/gejem/osobą biseksualną nie można się stać*.

Gdy napotykamy temat o homoseksualności, jest to tylko wyśmianie tejże orientacji i tych ludzi nawet przez nauczycieli.
– mężczyzna, 17 lat.

Homoseksualizm jest tematem tabu.
– kobieta, 16 lat.

Moi zdaniem nauczyciele boją się o tym rozmawiać. Zdania są dość podzielone, czasami pojawiają się dość ostre dyskusje, które przeważnie nie prowadzą do niczego dobrego, z którymi nauczyciele nic nie robią – kobieta, 17 lat.

Negatywne nastawienie lub przemoc ze strony kadry szkolnej

Jak wspomniano wcześniej, w opinii badanych osób, dyskusje i wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek często oparte są o ich prywatne przekonania, a nie wiedzę naukową. Uczniowie i uczennice zauważają brak wiedzy u kadry szkolnej, a także brak merytorycznego przygotowania oraz stronniczość. Negatywne nastawienie nauczycieli objawia się na różne sposoby. Poniższe cytaty ukazują, że nauczyciele lub nauczycielki mogą wprost zakazywać poruszania tematu homoseksualności na forum szkoły, obniżać homoseksualnym uczniom lub uczennicom oceny, lub komentować na forum klasy swój brak zrozumienia dla homoseksualności.

Miesiąc temu w mojej szkole miał miejsce konkurs charytatywny i zostałem poproszony, by wziąć w nim udział śpiewając piosenkę mającą rozbawić publiczność. Przygotowałem wraz z moją koleżanką piosenkę z repertuaru Kabaretu Starszych Panów "Kaziu, zakochaj się" (…) Nieco zmieniony tekst piosenki opowiadał o Kaziu, który miał wielkie powodzenie u kobiet, lecz mimo wszystko wybierał chłopców. Zaprezentowaliśmy piosenkę na próbie generalnej, po czym podeszła do nas Pani dyrektor stwierdzając, że nie możemy wykonać piosenki ponieważ „szerzy ona poglądy i zachowania, których w naszej szkole nie propagujemy" – mężczyzna, 18 lat.

Najwięcej nienawiści wobec homoseksualistów szerzą katecheci określając homoseksualizm złem, z którym trzeba walczyć i zboczeniem, które sprawia, że człowiek ten się „odczłowiecza, niczym nie różniąc się od zwierząt". Duży problem stanowią również niektórzy nauczyciele ślepo zapatrzeni w religię, nie szanujący instytucji państwowej – a nie kościelnej – jaką jest szkoła... Nauczyciele wiedzący o tym, że ktoś jest homoseksualny, potrafią dać uczniowi nauczkę w postaci niższych ocen bądź nieprzepuszczenia do następnej klasy – mężczyzna, 19 lat.

W programie szkolnym wspomnienie o homoseksualności znalazło się tylko na lekcji biologii, gdzie pani po prostu wymieniła inne orientacje i krótko powiedziała, co one oznaczają. Dodała także komentarz, iż toleruje to, chociaż nie rozumie i wg. niej jako biologa ludzie zawsze będą dążyć do rozrodu, a homo jest tego zaprzeczeniem i jest pewna, że nigdy nie jest tak że pociąga ich tylko jedna płeć – kobieta, 16 lat.

Niektóre osoby badane podkreślały, że czuły się atakowane przez kadrę szkolną, która negatywnie wypowiadała się o osobach homoseksualnych.

Zdaniem badanych uczniów i uczennic, homofobia kadry szkolnej ma wyrażać się w „tępieniu" homoseksualnych uczniów oraz tworzeniu atmosfery braku tolerancji dla osób homoseksualnych, traktowanych jako „innych". Uczniowie i uczennice, którzy nie spotkali się bezpośrednio z homofobią ze strony nauczycieli, wyrażali niekiedy opinie, że „przyznanie" się do homoseksualności pociągnęłoby za sobą konsekwencje ze strony nauczycieli i nauczycielek, którzy zaczęliby ich traktować gorzej:

Nauczyciele wiedzący o tym, że ktoś jest homoseksualny potrafią dać uczniowi nauczkę w postaci niższych ocen bądź nieprzepuszczenia do następnej klasy – mężczyzna, 19 lat.

(…) *Mój nauczyciel historii nazywa homoseksualizm chorobą. Zdarza mu się obrażać i wyzywać osoby LGBT.* (…) *Sprawa była niejednokrotnie zgłaszana, jednak jest to nauczyciel o ugruntowanej pozycji w szkole, nie do ruszenia. Pamiętam incydent, kiedy krzycząc na nas przekazał nam taką teorię: homofobia nie istnieje, jeśli ktoś nazwie nas, normalnych, homofobami to jest to z jego strony chamstwo* – kobieta, 16 lat.

Tolerancja i otwartość wobec homoseksualności

Należy tu jednak podkreślić, że ta grupa zachowań jest wymieniana najrzadziej – jedynie kilka wypowiedzi dotyczy nauczycieli i nauczycielek, ocenionych przez podopiecznych jako tolerancyjni i otwarci na tematykę dotyczącą osób homoseksualnych.

Moja wychowawczyni na języku polskim starała się czasem dopowiedzieć coś, np. w tematach o miłości, że może ona też być między osobami tej samej płci, ale to było raczej poruszane dlatego, że podejrzewała, iż ja nie jestem hetero – kobieta, 15 lat.

Drwina lub pogardliwy stosunek do osób homoseksualnych

Homoseksualność bywa nie tylko tematem żartów w gronie uczniów i uczennic, zdarza się, iż kadra szkolna również traktuje kwestię nieheteroseskualności jako temat do drwin. Reakcje nauczycieli i nauczycielek na temat homoseksualności i sposób mówienia o niej bywają odczytywane przez uczniów i uczennice jako pogardliwe:

W szkołach, jeżeli słyszy się o homoseksualnosci, to i ze strony uczniów i ze strony nauczycieli wybucha śmiech oraz praktycznie jednomyślność w tym jakie to obrzydliwe i że osób homo powinno nie być na tym świecie. W całym moim dotychczasowym życiu spotkałem się tylko z dwoma przypadkami, w których nauczyciel bronił osób homoseksualnych, bądź też zwracał uwagę na homofobiczny język uczniów – mężczyzna, 17 lat.

Homoseksualizm to częsty temat drwin i głupich żarcików, zarówno uczniów, jak i nauczycieli – kobieta, 18 lat.

Postawa merytoryczna

Z wielu wypowiedzi wynika, że merytoryczna postawa nauczycieli, którzy opieraliby swoje wypowiedzi na temat homoseksualności o wiedzę naukową, a nie prywatne opinie, byłaby przez nieheteroseksualnych uczniów i uczennice pożądana i doceniana. Jedna osoba wśród badanych uznała, że spotkała

się z nauczycielką mającą aktualną wiedzę, której postawa była wolna od uprzedzeń. Ta sama osoba wskazała jednak, że trudności w mówieniu o nieheteroseksualności w szkole wynikają także z nastawienia rówieśników i rówieśniczek oraz wyniesionych z domu stereotypów czy zakłopotania, jakie wywołuje ten temat:

> *Ostatnio na lekcji WDŻ (…) mówiliśmy o homoseksualności. Nauczycielka miała wg mnie bardzo dobre i przede wszystkim zdrowe – nie homofobiczne i nie stronnicze – podejście, jednak z klasą był problem. Wypowiadały się tak na prawdę w tym temacie cztery osoby: jedna, która była na to obojętna, dwie o homofobicznych poglądach i ja. Walkę niestety przegrałam z kretesem, pomimo wsparcia od nauczyciela* – kobieta, 15 lat.

Postawa pomocna

Zdarzają się sytuacje, kiedy nauczyciel i nauczycielki stają w obronie uczniów i uczennic napiętnowanych przez kolegów i koleżanki ze szkoły. Takie sytuacje odnoszą się najczęściej nie do postawy nauczycieli i nauczycielek na lekcji czy do przekazywanej wiedzy, ale do zachowania w sytuacji przemocy wobec konkretnego ucznia lub uczennicy.

> *W mojej szkole jestem jedynym gejem który się nie ukrywa. Nauczyciele, zdarza się, mówią o homoseksualności, ale tylko by mnie bronić przed napastowaniem słownym na lekcjach przez innych uczniów* – mężczyzna, 17 lat.

Postrzeganie homoseksualności przez kadrę szkolną według wypowiedzi respondentów i respondentek

W mówieniu o homoseksualności nauczyciele oraz nauczycielki posługują się często swoistym aparatem pojęciowym korzystającym ze stereotypów i schematów myślenia, prezentując szeroki katalog postaw, poglądów i zachowań w odniesieniu do tematu homoseksualności oraz homoseksualnych uczniów. Pojęcia używane przez kadrę szkolną często odwołują się do przekonań religijnych, nawiązują do popularnego rozumienia nauki Kościoła katolickiego, posługują się sformułowaniami stereotypowymi i/lub oceniającymi,

zaczerpniętymi z rzeczywistości potocznej. Wydaje się, w związku z tym, że raczej rzadko prezentują postawę neutralną, a częściej ich postawa wskazuje na negatywny stosunek do osób homoseksualnych.

Homoseksualność postrzegana jako grzech

Ciekawe i ważne w kontekście nauczania o seksualności człowieka są opinie uczniów mówiące o tym, że temat homoseksualności poruszany jest jedynie na lekcjach religii. Uczniowie i uczennice wskazywali, że często osoby homoseksualne są *explicite* stawiane w złym świetle podczas takich lekcji. Zaskakiwać może przytoczone przez badane osoby słownictwo, jakim posługują się katecheci i katechetki mówiąc o osobach homoseksualnych: *zniewieściały pedał* lub *pedzio*. O homoseksualności i transseksualności mówi się jedynie w kontekście grzechu i zła.

[O homoseksualności mówi się] głównie na religii – będziemy smażyć się w piekle. Ewentualnie na godzinie wychowawczej. Nauczyciel wypowiedział się w sposób, który sugerował, że nie akceptuje takich zachowań, ale je toleruje i że szacunek należy się wszystkim – kobieta, 18 lat.

W szkole usłyszałem już, że homoseksualizm to obraza Boga i jeśli chłopiec z chłopcem lub dziewczynka z dziewczynką, to bardzo niezdrowe – mężczyzna, 15 lat.

Na religii potępiane są „wszelkiego rodzaju zachowania, które są niezgodne z Biblią". A tolerancja równoznaczna jest z „byciem odmiennym" – kobieta, 18 lat.

Homoseksualność jako choroba

Zdaniem badanych osób, nauczyciele i nauczycielki traktują homoseksualność jako powód do wstydu czy rodzaj choroby. To wiąże się z podnoszeniem opinii, że osoby nieheteroseksualne obnoszą się ze swoją orientacją. Jedna z badanych osób stwierdziła, że uczący ją nauczyciel szczególnie chętnie wyraża przekonania na temat *zbytniego manifestowania (…) orientacji*, ponieważ uważa, że homoseksualność jest chorobą i należy ten temat omijać jako wstydliwy. Informacje o tym, że bycie osobą nieheteroseksualną jest objawem choroby, uczniowie i uczennice otrzymują nie tylko w trakcie lekcji.

Taka wiedza jest im przekazywana również na inne sposoby, np. poprzez szkolne plakaty i akcje:

Dość niemiłym zaskoczeniem był też wywieszony na korytarzu plakat informujący o zagrożeniach podczas wakacji. Widniał na nim „homoseksualizm", jak gdyby była to choroba czy coś podobnego – kobieta, 16 lat.

Uważam też, że księża nie powinni z nami rozmawiać o homoseksualizmie tłumacząc nam, że do XIX wieku był on uważany za chorobę i dalej trzyma tą opinie, bo to właśnie jest chore – kobieta, 16 lat.

Zachowania rówieśników i rówieśnic wskazujące na ich stosunek do homoseksualności i osób homoseksualnych

Z wypowiedzi osób badanych wynika, że niezwykle ważne są dla nich zachowania rówieśnic i rówieśników. Dlatego w komentarzach często przytaczają zachowania kolegów i koleżanek ze szkoły. Tutaj pojawia się znów cały katalog rozmaitych postaw uczniów i uczennic, ich poglądów na temat homoseksualności i osób homoseksualnych.

Przemoc werbalna

Homofobiczna przemoc werbalna wydaje się zjawiskiem powszechnym wśród uczniów i uczennic. Można przypuszczać, że przyczyną tego stanu jest, jak określają to uczniowie, większa pobłażliwość, z jaką nauczyciele i nauczycielki traktują przemoc werbalną w porównaniu z przemocą fizyczną. Osoby badane zwracają uwagę na bezkarność przemocy werbalnej oraz na to jak wpływa ona na ich samopoczucie.

Dziś bezkarnie dochodzi do wyzwisk i przemocy. mężczyzna, 15 lat: (…) Homoseksualiści dla heteroseksualnych są nikim. Można nimi gardzić, opluwać, nękać. Są jak ciemnoskórzy niewolnicy, których nękali konkwistadorzy. Tak też się czują. (…) Ludzie, a przynajmniej ci, którzy się za nich uważają, twierdzą, że nigdy by nikogo nie zabili, czasem nie zranili. Mimo to, robią to nieustannie. Przechodzę korytarzem – „pedał', idę innym – „ciota". KAŻDE słowo po części

mnie zabija. Wyniszcza moją duszę ryjąc w niej długie szczeliny lęku, smutku i coraz bardziej namacalnej samotności. Ale staram się być silnym, nawet jak wydaję mi się, że nie potrafię. Ale muszę… – kobieta, 17 lat.

Badani i badane cytują słownictwo, jakiego używają ich rówieśnicy i rówieśnice.

Homofobia w szkołach jest wszechobecna, a wyzwiska typu „pedał" i „ciota" występują nawet częściej niż „idiota" czy „debil" – mężczyzna, 16 lat.

Zdaniem ankietowanych słowo „pedał" funkcjonuje często jako uniwersalna obelga. Nie musi oznaczać nawet świadomego wskazania na osobę homoseksualną, ale na coś, co się nie podoba, jest niepożądane, nieakceptowane – *pedalskie zachowanie*, *pedalski kolor*. Jako obelgi często używa się zwrotów zarazem piętnujących homoseksualność.

Niebezpośrednio, ale ktoś, kto się ukrywa często musi słuchać, co się mówi o „pedałach" lub „lesbach" – mężczyzna, 18 lat.

Nie zauważyłam przejawów homofobii w mojej klasie. Używane są przymiotniki „pedalski", ale osoby używające ich, bardzo często podkreślają, że nic do osób homoseksualnych nie mają – kobieta, 15 lat.

Homoseksualność jako zboczenie

Homoseksualność bywa umieszczana przez uczniów i uczennice w kontekście zboczenia, o czym wprost mówią badani i badane. Wydaje się, że niektórzy uczniowie i uczennice mogą oceniać nieheteroseksualność jako zaburzenie na tle seksualnym. Wydawać się może, że tego typu przekonania związane są, zgodnie z tym, co uważają osoby badane, z brakiem wiedzy rówieśników i rówieśnic na temat seksualności człowieka.

U mnie nie jest tragicznie, jeżeli chodzi o homoseksualizm. Uczniowie posuwają się najwyżej do przezwisk, ale nigdy nie dochodzi do rękoczynów. Mimo to chciałabym, aby przestali oni uważać nas za

zboczeńców, których powinno się wysłać na księżyc. Nie pomaga nam w tym grono pedagogiczne, niestety… – kobieta, 15 lat.

Uważam, że sytuacja i tak zmierza ku lepszemu, jest coraz więcej ludzi tolerancyjnych, a dawne mity dotyczące homoseksualizmu odchodzą w niepamięć. Jednak nadal zdecydowana większość uważa homoseksualizm za coś absolutnie nie do przyjęcia, wręcz za zboczenie. Mam ogromną nadzieję, że to się kiedyś zmieni – kobieta, 17 lat.

Wsparcie bliskich osób ze szkoły

Niektóre osoby podkreślają, że o homoseksualności mogą mówić swobodnie, ale tylko wśród najbliższych przyjaciół ze szkoły:

Powiedziałem o sobie najbliższym przyjaciołom, i jest mi dużo wygodniej… Mogę swobodnie z nimi rozmawiać na tematy, które dotyczą mnie, bez żadnego bajerowania, okłamywania, i wstydzenia się, a oni przynajmniej wiedzą, jak mogą mi pomóc w danej sytuacji – mężczyzna, 17 lat.

Zdarzają się też głosy, że uczniom i uczennicom trudno jest liczyć na wsparcie otoczenia, w tym rodziców, którym czasem trudno jest zaakceptować orientację seksualną dziecka:

(…) *A jeśli ma siłę by się przyznać do inności, staje się ofiarą przemocy gdyż rodzina (ojcowie, rzadziej matki) mogą zacząć się wstydzić swojego dziecka. Jestem osobą transseksualną i wiem akurat, czym jest załamanie rodzicielskie, które moi rodzice cały czas przechodzą* – kobieta, 16 lat.

Autostygmatyzacja

Z podejrzewaniem o homoseksualność, istnieniem homofobicznej przemocy werbalnej i fizycznej oraz istniejącymi stereotypami wiąże się problem autostygmatyzacji[6]. Stygmatyzacja związana jest z procesem etykie-

6 Por. E. Goffman, „Piętno", GWP, Gdańsk 2007.

towania i zachodzi, kiedy jakieś zachowanie czy zdarzenie staje się pretekstem do przypisania danej osobie konkretnych cech. Poprzez stygmatyzację rozumiemy przypisywanie osobom etykiet (w większości przypadków negatywnych), wynikających z nich posiadanych cech i zachowania lub domniemania o ich posiadaniu. W tym wypadku posiadaną lub domniemaną cechą jest orientacja seksualna, zaś etykiety jej przypisywane to np. „zniewieściałość" lub „przesadna męskość", „rozseksualizowanie" itp. (zgodnie ze stereotypem geja czy lesbijki)[7]. Stygmatyzacja jest konsekwencją przekroczenia granic kulturowych, które wyznaczać mają osoby zachowujące się nietypowo.[8] Wiąże się to z poczuciem marginalizacji i wykluczania. Do autostygmatyzacji dochodzi, kiedy osoba przypisuje sobie negatywne cechy, o które posądza ją otoczenie. Może prowadzić to do działań i zachowań zgodnych z oczekiwaniami otoczenia a zarazem mieć znaczący wpływ na samoocenę jednostki.

Poniżej przedstawiono wyraźny przykład autostygmatyzacji połączonej ze zracjonalizowaniem przekonania o słuszności dyskryminowania osób homoseksualnych. Z jednej strony osoba badana jest przekonana o tym, że profil fryzjerski klasy przesądza o tolerancyjnej postawie kadry nauczycielskiej oraz pozostałych uczniów i uczennic. Z drugiej jednak strony badany stygmatyzuje homoseksualnych mężczyzn, dzieląc ich na „gejów", którzy są „normalni" – nie przekraczają norm kulturowych dotyczących stroju oraz na „pedałów", którzy te normy przekraczają.

Moja szkoła jest bardzo tolerancyjna, z racji tego, iż posiada profil fryzjerski, ale oprócz tego posiada także profil budowlany i sportowy. Jedynymi ofiarami w mojej szkole są osoby, które tego pragną, pokazując to swoim ubiorem, tak zwane pedały. Sam jestem gejem i uważam, że obelgi skierowane w ich stronę są jak najbardziej słuszne – mężczyzna, 16 lat.

7 *The feminine stereotype in gay characterization: A look at English and Spanish, Gonzales F.*, w: *Languages and cultures in contrast and comparison*, Gomez-Gonzalez M., Mackenzie J., Gonzalez Alvarez E. (red.), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2008.

8 W związku z tym, że osoby działające na granicy lub poza normą, tę normę wyznaczają, muszą one pozostać poza nią, aby norma mogła przetrwać, dlatego tak trudno przeciwdziałać marginalizowaniu osób homoseksualnych, i ichwykluczaniem. (przyp. aut.)

Zdarza się również, że ci, o których się to podejrzewa, sami posuwają się do homofobii, jednak wydaje się to bardziej śmieszne, niż skuteczne – mężczyzna, 15 lat.

Prześladowanie osób homoseksualnych

Część reakcji kolegów i koleżanek ze szkoły, osoby badane określają mianem prześladowania. Nazywane są w ten sposób zachowania, takie jak np. ujawnianie homoseksualności kolegi wbrew jego woli, ośmieszanie, stygmatyzacja.

Homofobia dotknęła mnie bezpośrednio, przez starszych uczniów. Ktoś z nich znalazł mój profil na fellow (w lutym tego roku), napisał mi przykrą wiadomość, następnie na nk.pl napisał do wszystkich moich kolegów i koleżanek z klasy, że jestem gejem. W szkole pojawiły się komentarze i chamskie podteksty pod moim kątem, nie informowałem o tym nikogo, gdyż wiedziałem, że nie ma to najmniejszego sensu. Najlepszym sposobem okazało się ignorowanie. Do dziś niektórzy nie chcą ze mną rozmawiać bądź plotkują o mnie. Oczywiście są osoby, które wspierały i wspierają mnie do dziś – mężczyzna, 17 lat.

Zróżnicowanie homofobii rówieśniczej w zależności od płci osoby poszkodowanej

Z badania wynika, że osoby badane dostrzegają istnienie przemocy wobec osób nieheteroseksualnych i zauważają, że narażeni są na nią szczególnie geje. Tuż po nich, grupą, która według badanych najczęściej doświadcza przemocy, są pary chłopców. Jeden z uczniów uznał, że w jego szkole najczęściej prześladuje się według płci – chłopcy gnębią chłopców, a dziewczyny – inne dziewczyny. Tłumaczy to strachem przed *byciem podrywanym* przez osobę tej samej płci. Mężczyźni rzadziej deklarują zdolność do przeciwstawienia się przemocy. Może to być powiązane z faktem, że osoby, które bronią osób homoseksualnych, same są jako takie postrzegane przez społeczność szkolną – a konsekwencje takich podejrzeń są groźniejsze w przypadku chłopców niż w przypadku dziewcząt, co szczegółowo ilustrują przykłady oraz sposób odpowiadania na zawarte w części ilościowej analizy pytanie o to, kto doświadcza homofobicznej przemocy w szkole.

Częściej ataki homofobiczne dotykają nieheteroseksualnych chłopców. Jeśli chodzi o dziewczyny – częściej les niż bi. Jedni uczniowie podchodzą do tematu mniejszości na luzie, inni agresywnie, jeszcze inni się wstydzą tego tematu, albo się z niego śmieją. Czasem łatwiej jest, jeśli się wyjdzie z szafy. Podejrzenia innych osób i plotki względem nas są często gorsze. mężczyzna, 18 lat: Niestety ludzie, w większości chłopacy, są nietolerancyjni w stosunku do gejów, aczkolwiek bardziej akceptują lesbijki, choć są wyjątki, które nie akceptują ani tych ani tych, zatem niepewnie. Ja jedyny proszę bardzo w imieniu swoim i czyimś o pomoc w przeciwdziałaniu homofobii – kobieta, 15 lat.

Kiedyś mój kolega powiedział: być może to przez strach, że taka osoba, nie wiem, zacznie ich podrywać czy coś w tym stylu – mężczyzna, 15 lat.

Głównie atakuje się przedstawicieli płci męskiej (…).
– kobieta, 16 lat.

Uważam, że o ile pary lesbijskie są w miarę tolerowane, to homoseksualni chłopcy są bardzo gnębieni. Powinno się przeprowadzać prelekcje. Nie podoba mi się, że tzw. WDŻ jest przeprowadzany jedynie pod kątem par heteroseksualnych – kobieta, 16 lat.

Podejrzenia o homoseksualność

Osoby badane relacjonują, że „podejrzenie o homoseksualność" może oznaczać pogorszenie pozycji w grupie rówieśniczej, a także przemoc werbalną i fizyczną. Uznanie kogoś za geja czy lesbijkę jest przyczyną wyzywania i wyśmiewania.

W niektórych przypadkach, nawet jak ktoś wie, że jakaś osoba jest innej orientacji i jest ona przyjazna, ignoruje się ten fakt, lecz chłopacy zachowujący się po „dziewczęcemu" są od razu wykreślani z towarzystwa – mężczyzna, 15 lat.

Uczniowie deklarowali często, że już samo poruszenie na lekcjach czy przerwach tematyki homoseksualności może budzić „podejrzenie" o homoseksualność.

Osoby „wyglądające na homo", czyli niekobieca dziewczyna czy niemęski chłopak. (…) Szczerze mówiąc, bardziej mi w szkole uprzykrzano życie, kiedy były tylko podejrzenia. Kiedy zaczęłam potwierdzać, że nie jestem hetero, ludzie całkiem inaczej do tego podchodzili. Stawali się bardziej tolerancyjni – kobieta, 15 lat.

Sposoby radzenia sobie z homofobią

Wypowiedzi uczniów i uczennic przedstawiają różne postawy i sposoby radzenia sobie z homofobią w szkole. Pojawiają się zarówno postawy proaktywne (dążenie do zmiany sytuacji), jak i bierność, brak wiary w skuteczność ochrony przed prześladowaniem czy w możliwość wpływu na zmianę stanu rzeczy. Osoby badane często uznają, że są zdane na siebie i nie istnieje żadna instytucja, do której mogliby się zwrócić o pomoc. Dominuje poczucie osamotnienia i brak wiary w skuteczność interwencji w sytuacji przemocy. Efektywne wsparcie, jeśli takowe otrzymują, pojawia się najczęściej ze strony osób bliskich lub organizacji pozarządowych.

Największe wsparcie mam u koleżanek z klasy i ze szkoły – mężczyzna, 17 lat.

Pedagog szkolny i kadra pedagogiczna zazwyczaj nie jest godna zaufania i pomocy trzeba szukać u organizacji pozarządowych (…). *Jednak żaden z systemów nie jest skuteczny. Ja osobiście nigdy nie korzystałem z takiego systemu* (…) – mężczyzna, 15 lat.

Interesującą jest opinia, że otwarte mówienie o swojej nieheteroseksualności jest odbierane przez rówieśników i rówieśniczki jako akt odwagi, a niekiedy nawet powoduje zmianę ich postawy. Uczeń lub uczennica otwarcie mówiący o swojej homoseksualności, może zyskać szacunek kolegów i koleżanek. Osoby badane często deklarowały, że ujawnienie swojej tożsamości rówieśnikom powoduje ich pozytywne reakcje. Z kolei wiele respondentek i respondentów przyznaje, że nie spotkało się z przejawami homofobii, jak również, że trudno jest im ocenić czy w ich szkole rówieśnicy i rówieśniczki przejawiają zachowania homofobiczne czy nie, ponieważ niewiele jest osób, które otwarcie mówią o swojej nieheteroseksualnej orientacji.

Z tego, co zauważyłam, to osoby, które się kryją ze swoją orientacją albo czują się z nią niepewnie „obrywają" bardziej, niż te które mówią o tym otwarcie i bronią się. Rozmowa, tłumaczenie (…) *naprawdę pomagają* – kobieta, 17 lat.

Jedni uczniowie podchodzą do tematu mniejszości na luzie, inni agresywnie, jeszcze inni się wstydzą tego tematu albo się z niego śmieją. Czasem łatwiej jest, jeśli się wyjdzie z szafy. Podejrzenia innych osób i plotki względem nas są często gorsze
– kobieta, 15 lat.

Miałam w klasie jednego chłopaka, który wręcz brzydził się obok mnie przebywać, bo słyszał, że (…) *jestem homo. Kiedy zaczęłam się przyznawać, to ten sam chłopak stanął w mojej obronie, kiedy ktoś inny zaczął na mnie najeżdżać.* – kobieta, 15 lat.

Homofobia wynika z niewiedzy. W mojej klasie na początku roku było kilku zadeklarowanych „homofonów", ale kiedy dowiedzieli się, że NORMALNY kolega z klasy jest gejem i poznali innych gejów, ich nastawienie się zmieniło pozytywnie.
– mężczyzna, 17 lat.

Osoby, które wiedzą o czyjejś odmiennej orientacji, w większości reagują pozytywnie, mówię tu o uczniach. (…) – kobieta, 18 lat.

Outowanie się i przyjmowanie ciosów, walka o pozycję w grupie

Jednym ze sposobów radzenia sobie z negatywnymi reakcjami rówieśników i rówieśniczek w szkole jest ujawnienie swojej orientacji seksualnej. Wiele osób badanych podkreślało, że nastawienie kolegów i koleżanek zmieniało się w momencie lub po ujawnieniu orientacji seksualnej. Otwarte mówienie o sobie jako o osobie homoseksualnej jest traktowane jako wyraz pewności siebie. Jednakże w badaniu ilościowym uczniowie i uczennice zaznaczyli, że ujawnienie orientacji nie musi być równoznaczne z ustaniem homofobii rówieśniczej. Także osoby ujawnione są dyskryminowane. Choć wydaje się, że w mniejszym stopniu.

Osoby już ujawnione najczęściej nie doświadczają już przemocy, bo czuje się pewnego rodzaju dziwne podejście, że skoro się ujawnił/a – to jest to osoba silna i nie warto z nią zadzierać – mężczyzna, 18 lat.

U mnie w szkole poznanie jakiejś lesbijki jest czymś trendy – sama tego doświadczam poznając znajomych moich znajomych, którzy chcieliby się dowiedzieć jak to jest. Natomiast gejów, którzy się z tym nie kryją, wyzywa się i poniża – kobieta, 18 lat.

W szkole mojej dostrzegłem ciekawą zależność, iż zwykle osoby jedynie podejrzewane o skłonności homo/biseksualne, doświadczają wyzwisk pod swoim adresem, z rzadka przemocy fizycznej, zaś Ci, którzy otwarcie o niej mówią, zwykle zyskują wręcz podziw ze strony rówieśników. – mężczyzna, 16 lat.

Ignorowanie zaczepek

Zachowaniem, jakie często przyjmują uczniowie w sytuacji, gdy pojawia się „podejrzenie" o homoseksualność, jest ignorowanie plotek i zaczepek. Choć mogą twierdzić, że jest to najlepszy sposób na przejawy nietolerancji, to jednak sami przyznają, iż nie przyczynia się to do zmiany zachowania kolegów i koleżanek i wzrostu ich tolerancji.

W szkole pojawiły się komentarze i chamskie podteksty pod moim kątem, nie informowałem o tym nikogo, gdyż wiedziałem, że nie ma to najmniejszego sensu. Najlepszym sposobem okazała się ignorancja. Do dziś niektórzy nie chcą ze mną rozmawiać bądź plotkują o mnie. – mężczyzna, 17 lat.

Szukanie wsparcia u przyjaciół

Badani często wymieniają przyjaciół i znajomych jako osoby, które udzielają im wsparcia.

Ja powiedziałem o sobie najbliższym przyjaciołom i jest mi dużo wygodniej.... Mogę swobodnie z nimi rozmawiać na tematy, które dotyczą mnie, bez żadnego bajerowania, okłamywania,

i wstydzenia się, a oni przynajmniej wiedza jak mogą mi pomóc w danej sytuacji – mężczyzna, 17 lat.

Bariery w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą[9]

Bariery, które utrudniają radzenie sobie z homofobiczną przemocą oraz merytoryczne rozmowy o homoseksualności można podzielić na trzy grupy.

Stanowisko grona pedagogicznego oraz kolegów i koleżanek ze szkoły

Z wypowiedzi osób badanych wynika, że w środowisku szkolnym temat homoseksualności poruszany jest niechętnie. Jest to niewątpliwie jedna z barier w radzeniu sobie z homofobiczną przemocą. Brak chęci do podejmowania tematu często wiąże się z subtelną lub wyrażaną wprost homofobią (można tę niechęć również odczytywać w kategoriach nie korelacji, a efektu lub elementu homofobii). Dotyczy to zarówno kadry szkolnej, jak i kolegów oraz koleżanek. Negatywne nastawienie do homoseksualności jest głęboko odczuwane przez respondentów i respondentki, a dzieje się tak np. poprzez wyrażanie przez kadrę szkolną poglądów uzasadnianych kwestiami religijnymi, czy też prezentowanie subiektywnych przekonań nauczycieli i nauczycielek, wynikających ze stereotypów i uprzedzeń. Jeżeli już temat homoseksualności jest podejmowany, często towarzyszą mu drwiny, żarty i poniżanie.

Brak wiedzy i opracowanych sposobów radzenia sobie z tematem homoseksualności w szkole

Wypowiedzi respondentów i respondentek zawarte w komentarzach często zwracają uwagę na zachowania nauczycieli i nauczycielek związane z homoseksualnością lub homofobią.. Osoby badane podkreślają: brak merytorycznego przygotowania kadry szkolnej, zakłopotanie, jakie towarzyszy podejmowaniu tematu homoseksualności, częste ignorowanie homofobicznych incydentów oraz brak umiejętności prowadzenia dyskusji na tematy związane z homoseksualnością.

9 Treść niniejszego podrozdziału wynika wprost z wcześniej przytoczonych wypowiedzi respondentów i respondentek. Dlatego brak cytatów jest tutaj zamierzony,.

Autostygmatyzacja homoseksualnych uczniów i uczennic
Język badanych osób odzwierciedla przekonania i postawy społeczne na temat homoseksualności; wskazuje, że nawet osoby badane określające się jako osoby homoseksualne, sytuują mówienie o homoseksualności w kategoriach mówienia o „innym" bądź stygmatyzują zachowania „pedalskie", „ciotowskie", sami umiejscawiając się w pozycji tego bardziej „męskiego", a zatem uprawomocnionego do bycia akceptowanym i szanowanym.

Wskazać można jednak na pewną samoświadomość młodych osób, które podkreślają, że homoseksualność nie jest zboczeniem ani chorobą. Jednak tak częste podkreślanie obu tych faktów może wskazywać również, że młodzi ludzie często spotykają się z taką opinią, dlatego istnieje potrzeba upewniania się co do swojej normalności. Pojawiają się sformułowania, że należy pokazywać w szkole, że osoby homoseksualne są *tak samo normalne i że da się z nimi żyć w zgodzie*.

Rekomendacje i oczekiwania badanych osób

Jednymi z najczęściej pojawiających się rodzajów wypowiedzi były apele o wprowadzenie do szkół dyskusji i edukacji na temat homoseksualności. Kadra nauczycielska powinna zacząć poruszać ten temat w szkole i traktować go z powagą, a przede wszystkim dostarczać poprawnej merytorycznie wiedzy.

Oczekiwanie szacunku
Uczniowie i uczennice wskazują na konieczność zmiany stosunku kadry szkolnej do tematu homoseksualności. Homofobia według uczniów i uczennic nie musi łączyć się z homofobiczną jawną przemocą fizyczną czy słowną, ale może być wyrażona pogardliwym gestem albo spojrzeniem, przejawiać się w sposób bardziej subtelny. To jednak wystarczy, aby nieheteroseksualni uczniowie oraz uczennice czuli się niepewnie i powstrzymywali się od otwartego określania się jako osoba homoseksualna, mówienia o swoich problemach. W komentarzach osób badanych ujawnia się potrzeba podmiotowego traktowania.

Każdy zasługuje na szacunek
– mężczyzna, 18 lat.

Poruszanie takich tematów uczyłoby już od dziecka (…) tolerancji. Zmieniałoby ich nastawienie i przełamywało stereotypy. (…) Myślę, że jeżeli nie uczy się w szkole ludzi o tak ważnych rzeczach jak tolerancja, to zaniedbuje się jedną z najważniejszych wartości człowieka – szacunek do drugiej osoby (…) – mężczyzna, 18 lat.

Oczekiwanie pomocy

Niektórzy uczniowie i uczennice oczekują również pomocy w radzeniu sobie z odkrywaniem swojej orientacji seksualnej oraz wsparcia w radzeniu sobie z brakiem tolerancji ze strony rówieśników i rówieśniczek. Oczekują także rzetelnej edukacji, ponieważ na temat swojej orientacji seksualnej muszą dowiadywać się poza szkołą, w której brakuje okazji do poszerzania wiedzy.

Potrzebujemy pomocy i razem z koleżankami i kolegami wspieramy wszystko, (…) aby nauczyciele głośno o homoseksualizmie mówili, a nie uważali, że o tym możemy porozmawiać po lekcjach w kawiarni – kobiety, 16 lat.

Oczekiwanie mentoringu

Badane osoby wyrażają potrzebę posiadania osoby zaufanej – takiej roli oczekują często od kadry szkolnej. Jeden z badanych uważa też, że w szkole powinien uzyskać pomoc w związku ze swoją homoseksualnością. Ten sam badany stwierdza, że musi udawać „kogoś kim nie jest", a pedagog szkolny nie jest osobą, z którą mógłby porozmawiać o problemach wieku dojrzewania i o kwestiach związanych z odkrywaniem seksualności.

Bardzo bym się ucieszył gdybym mógł znaleźć pomoc na temat mojej homoseksualności – mężczyzna, 16 lat.

Oczekiwanie otwartej, nieoceniającej, merytorycznej postawy nauczycieli

Respondenci i respondentki zwracają uwagę na potrzebę obalenia mitów i konieczność walki ze stereotypami dotyczącymi osób homoseksualnych. Osoby badane uważają, że główną przeszkodą mówienia o homoseksualności

w szkole jest zakłopotanie i brak zrozumienia ze strony nauczycieli, nauczycielek, uczniów i uczennic – poruszenie tematu powoduje śmiech.

Chciałabym, aby nauczyciele na zajęciach przekazywali uczniom, że homoseksualizm to nie jest świadomy wybór ani choroba, ludzie się z tym rodzą, a wielu rówieśników nie ma o tym pojęcia – kobieta, 17 lat.

Uczniowie podkreślają, że w szkole nie ma edukacji dotyczącej homoseksualności, która spełniałaby ich potrzeby. Osoby homoseksualne czują się niepewnie, a nauczyciele i nauczycielki są według nich niekompetentni.

U nas TEN temat jest poruszany sporadycznie na religii, czasem na wychowawczej, ale to uczniowie starają się zacząć ten temat, nauczyciele w ogóle z nami rozmawiać nie lubią – kobieta, 16 lat.

Oczekiwanie ochrony

Z niektórych analizowanych wypowiedzi wynika, że uczniowie i uczennice oczekują ochrony przed atakami homofobicznymi. Przytoczone poniżej cytaty mają szczególny, emocjonalny charakter, który powiązany jest ze świadomością, że środowisko szkolne nie reaguje na przejawy homofobii.

Proszę, pomóżcie nam. Można zorganizować jakieś apele, lekcje o tematyce homofobii i homoseksualizmie – mężczyzna, 17 lat.

Zróbcie coś, bo nikt tu nie reaguje na homofobię! – mężczyzna, 16 lat.

Potrzeba włączenia w normę, legitymizacji nieheteroseksualności

Osoby badane często mówią o sobie czy o osobach homoseksualnych jako o osobach o *innej orientacji*, *mniejszości*, *odmienności*. To wskazuje, że nie tylko zauważają, że mogą być potencjalnie inaczej traktowane niż pozostali uczniowie i uczennice, pokazuje też , że same czują się wyłączane poza normę, a jednocześnie, że odbiera im się prawo do konstruowania własnych (alternatywnych do opowieści osób heteroseksualnych) historii, a zatem

prawo do mówienia o sobie, do przeżywania radości i nieszczęść mających związek z seksualnością. Uczniowie mówią: *należy nam się szacunek, powinniśmy być traktowani na równi*, a to znaczy, że nie czują się traktowani na równi z heteroseksualnymi kolegami i koleżankami, i odczuwają potrzebę podkreślania swoich praw oraz uznania ich przez innych. To oznacza też, ze szkoła nie uczy ich samoakceptacji, a to może przecież wpływać na ich samoocenę, wyniki w nauce, relacje z ludźmi, a zatem może mieć wpływ na ich życie.[10]

Uważam, że uczniów na etapie gimnazjum i liceum powinno się uświadamiać, że my ludzie homo/bi/trans-seksualni jesteśmy tacy sami jak oni i należy nam się szacunek… – kobieta, 19 lat.

Chciałabym, aby nauczyciele na zajęciach przekazywali uczniom, że homoseksualizm to nie jest świadomy wybór ani choroba, ludzie się z tym rodzą, a wielu rówieśników nie ma o tym pojęcia – kobieta, 17 lat.

Czy jest się homo czy hetero, każdy człowiek ma takie same prawa i niczym się nie różni – kobieta, 16 lat.

Włączenie homoseksualności w społeczno-kulturową normę, oznaczałoby poszerzenie tej normy, co przyczyniłoby się do potwierdzenia ważności, czy też „normalności", a zarazem do uzyskania społecznej zgody i akceptacji dla nieheteroseksualności. Dzięki temu uczniowie nieheteroseksualni nie musieliby stawiać czoła podwójnemu wyzwaniu – udowadnianiu osobom ze szkoły, że mają prawo do bycia takimi jacy są oraz borykaniu się z ewentualnymi urazami psychicznymi, które mogą być następstwem doświadczenia przemocy.

Wypowiedzi osób badanych jasno wskazują na konieczność traktowania osób nieheteroseskualnych tak, jak osób heteroseksualnych, ponieważ jedni i drudzy, według badanych, *niczym się nie różnią*. Uczniowie i uczennice często podkreślają potrzebę włączenia orientacji homo- i biseksualnej w normę społeczną; bycie włączonym w normę oznacza dla nich możliwość

10 *Harsh Realities. The Experience of Transgender Youth in Our Nation's Schools*, Greytak E., Kosciw J., Diaz E., GLSEN, New York 2009.

opowiadania o swojej seksualności i emocjonalności, dzielenia się osobistymi informacjami i opowiadaniami z kolegami i koleżankami, w równym stopniu, w jakim czynią to ich heteroseksualni rówieśnicy i rówieśnice. Ci ostatni bowiem mogą otwarcie mówić o sobie, swoich doświadczeniach emocjonalnych i pierwszych relacjach z innymi osobami.

Podsumowanie

Wyniki analizy jakościowej badania przeprowadzonego wśród uczniów i uczennic wskazują, że społeczność szkolna w opinii badanych, nie rozumie, czym jest homoseksualność, w większości wypadków traktując ją jako coś dziwnego, chorego i wykraczającego poza normę. Analiza wyników badania wskazuje na pojawiający się w szkole specyficzny katalog sytuacji, postaw i zachowań. To zestaw sytuacji noszących cechy przede wszystkim przemocy werbalnej, agresji słownej, wskazujących na niezrozumienie kwestii nieheteroseksualności, brak wiedzy na ten temat, a przede wszystkim kierowanie się stereotypami i uprzedzeniami.

W szczególności widać po pierwsze obserwowaną i raportowaną przez uczniów i uczennice obojętność kadry nauczycielskiej wobec tematu homoseksualności i homofobii, a także ich zakłopotanie tym tematem.. Prawdopodobnie wynika to z niewiedzy oraz braku przeszkolenia kadry pedagogicznej w radzeniu sobie z tematami uznawanymi za trudne.

Po drugie, znamienne jest twierdzenie badanych, że tematy związane z homoseksualnością poruszają głównie osoby uczące religii. Zdaniem respondentów i respondentek, w ujęciu tych osób oraz nauczycieli i nauczycielek innych przedmiotów, homoseksualność jest przedstawiana przede wszystkim w negatywnym świetle.

Kolejny wniosek z analizy tej części raportu dotyczy obecności przemocy rówieśniczej na tle homofobicznym. Przemoc motywowana homofobią, szczególnie werbalna, jest powszechna, jednakże rzadko rozpoznawana jest w kontekście dyskryminacji ze względu na orientację seksualną. Kadra nauczycielska w znacznej mierze ignoruje incydenty homofobiczne (zwłaszcza przemoc werbalną), co więcej, zdarza się, że sama bierze w udział w utrwalaniu postaw homofobicznych. Większości nieheteroseksualnych respondentów i respondentek podkreśla potrzebę równego traktowania przez otoczenie, jednakże niektóre osoby badane wyraziły opinie wskazujące, że nie w pełni akceptują swoją orientację seksualną i są skłonne

dyskryminować inne osoby nieheteroseksualne, których zachowanie „wskazuje" na ich homoseksualną orientację.Badani uczniowie i uczennice pisali również o braku systemów wsparcia i pomocy osobom doświadczającym homofobicznej przemocy. Obraz szkoły, jaki rysuje się w tym badaniu, to obraz instytucji, w której samo podejrzenie o homoseksualność może sprowadzić na ucznia bądź uczennicę plotki, uprzedzenia, negatywne komentarze kolegów i koleżanek oraz dotkliwe dla nich wykluczenie. Podejrzenie o homoseksualność lub ujawnienie orientacji seksualnej może być, według respondentów i respondentek, przyczyną zmiany stosunku do nich ze strony osób uczących, a nawet może wpływać na wysokość wystawianych ocen. Takie sytuacje okazują się szczególnie częste w przypadku chłopców. Niemniej istnieje również przekonanie przeciwne, że ujawnienie swojej orientacji seksualnej w szkole prowadzić może do zmiany sytuacji, czyli zaprzestania szykan i zdobycia szacunku.

Jednakże presja heteroseksualności, z jaką mają do czynienia młodzi ludzie, oraz brak wsparcia ze strony instytucji sprawia, że wiele uczniów i uczennic żyje w ukryciu i ciągłym strachu przed reakcją otoczenia.

Część 2.

Z „prawdziwego" chłopca, „prawdziwy" mężczyzna? Czyli o homofobicznej przemocy wobec chłopców w polskiej szkole.

Daniel Bąk

Chłopiec wyzywany od „pedałów". Czyli o homofobicznej przemocy względem chłopców w polskiej szkole.

Trzymają Państwo w rękach raport KPH, dotyczący obecności tematyki związanej z homoseksualnością oraz homofobią w polskich szkołach – odrębnie zbadano młodzież szkolną oraz nauczycieli (Świerszcz, 2012). Niniejszy artykuł jest komentarzem do wyników wspomnianego raportu, ale komentarzem odnoszącym się tylko do części uzyskanych danych, a mianowicie tych, które stanowią opis sytuacji chłopców mających homoseksualne potrzeby oraz uczęszczających do polskich gimnazjów czy szkół średnich różnego typu. Wspomniani uczniowie byli wskazywani jako grupa mająca doświadczać homofobicznej przemocy – zarówno słownej, jak i fizycznej – dużo częściej niż porównywane z nimi uczennice. Różnice w częstości doświadczania opisywanych form przemocy, a także w zakresie kompetencji niezbędnych do radzenia sobie z nią (znów na niekorzyść uczniów w porównaniu z uczennicami), pozwalają postrzegać młodych, nieheteroseksualnych mężczyzn, jako szczególnie narażonych na konsekwencje oddziaływań o przemocowym charakterze.

Autorzy raportu piszą o mężczyznach homo- i biseksualnych. Jednocześnie uzyskane dane wskazują, że pojedynczy uczniowie zadeklarowali brak pewności co do swojej orientacji seksualnej lub określili ją jako „inna/queer". Pozwolę sobie zatem przyjąć, że tym, co łączyło wszystkich mężczyzn odpowiadających na pytania kwestionariusza, było zaistnienie homoseksualnych potrzeb – zarówno tych związanych z zaangażowaniem emocjonalnym

(m.in. bliskość, intymność, więź, przynależność), jak i seksualnym. Dalej w artykule mowa będzie o młodym mężczyźnie, uczniu, mającym homoseksualne potrzeby[1]. Uważam, że identyfikacja tej osoby w kategoriach orientacji seksualnej nie jest bez znaczenia. Jednak to właśnie uznanie własnych homoseksualnych potrzeb (bądź podejrzenia ze strony innych, że dana osoba takie potrzeby ma), bez względu na to, z jaką orientacją seksualną zostaną powiązane – ich nazwanie, coraz szersze rozpoznawanie, realizowanie, a w końcu potraktowanie ich jako fundamentu dla rozwoju własnej seksualnej tożsamości, jest tym, co sprowadza na opisywanego chłopca homofobiczną przemoc ze strony otoczenia.

Podczas przygotowywania niniejszego tekstu uznano perspektywę społeczno-kulturową za wyjątkowo istotną dla zrozumienia mechanizmu homofobicznej szkolnej przemocy wobec chłopców (Foucault, 2010). Jest to perspektywa uwzględniająca kulturowe i społeczne uwarunkowania życiowej sytuacji osób nieheteroseksualnych oraz przeżywania przez nie własnej seksualności. Szczególny nacisk położono na kwestię uwarunkowania homofobicznej przemocy wobec młodych mężczyzn istnieniem stereotypów genderowych (czyli stereotypowego rozumienia kobiecości i męskości).

Chłopiec ma stać się mężczyzną męskim, a nie homoseksualnym. Czyli o kulturowym wytwarzaniu kobiecości i męskości.

Warto zwrócić uwagę na swoisty paradoks. Widok dwóch dziewczyn trzymających się za rękę i spacerujących wzdłuż szkolnego korytarza dla wielu osób nie jest niczym niezwykłym. Kto wie, może są wśród nas także tacy, którzy wręcz by się takiego zachowania po kobietach spodziewali. Publiczne okazywanie sobie fizycznej bliskości jest przecież „czymś, co kobiety robią". Zachowanie takie jak opisane powyżej powoduje wręcz, że każda z tych dziewczyn może być postrzegana jako jeszcze bardziej kobieca niż chwilę wcześniej, zanim chwyciły się za ręce. W opisywanej sytuacji równanie jest proste: widok dwóch kobiet razem, okazujących sobie bliskość, oznacza „jeszcze więcej kobiecości".

1 Czasem będzie on nazywany homoseksualnym, jednak nie w znaczeniu orientacji seksualnej, ale w odniesieniu do obecności u niego homoseksualnych potrzeb (bez względu na orientację, z jaką byłyby związane: homo-, biseksualną lub inną).

A teraz kolejne wyobrażeniowe ćwiczenie – widok dwóch chłopców spacerujących podczas przerwy wzdłuż szkolnego boiska i trzymających się za rękę. Reakcja wielu osób będzie oczywista: „mężczyźni tak nie robią". Jeśli decydują się na takie zachowanie, prawdopodobnie „coś jest z nimi nie tak". Myśląc stereotypowo, należałoby się spodziewać, że zostaną wzięci za dorastających gejów. Teraz także nie ma problemu z matematyką: dwóch mężczyzn okazujących sobie bliskość i zaangażowanie nie oznacza „jeszcze więcej męskości". Wprost przeciwnie. Należy się spodziewać, że taki spacer po boisku stanowiłby poważną skazę na męskości każdego z nich – z tych „nieprawdziwych" (bo uznanych za niemęskich) chłopców nie będzie już „prawdziwych mężczyzn".

Opisany przykład jasno pokazuje, że kobiety i mężczyzn obowiązują całkowicie odmienne kulturowe standardy wchodzenia w bliski kontakt z osobami tej samej płci. To, co wolno kobietom, w przypadku mężczyzn powoduje wymierzenie kulturowej kary. W zachodnim porządku społeczno-kulturowym[2] nie można ukarać mężczyzny bardziej niż przez pozbawienie go męskiej charakterystyki lub choćby zasugerowanie, że ją traci bądź stracił. Jeśli taka strata jest stwierdzana (przez samego mężczyznę bądź inne osoby), w sposób automatyczny stanowi to o jego osobistym deficycie, rodzaju braku, który od tego momentu zaczyna go definiować – nie tylko jako mężczyznę, ale jako człowieka w ogóle. Dzieje się tak, ponieważ przeżywanie siebie w kategoriach kobiecości i męskości stanowi nieodłączną część tożsamości większości z nas (Pankowska, 2005).

Zakłada się zwykle, że źródłem wiedzy na temat tego, co należy rozumieć jako kobiece i męskie, są nasze ciała. Jednak w większości przypadków tak nie jest. W ciała mężczyzny i kobiety nie są w naturalny sposób (tj. jako biologiczne dziedzictwo) wpisane znaczenia[3]. Kobiecość i męskość to myślowe konstrukcje teoretyczne, stworzone na bazie dominującej kultury i obecnych w niej norm społecznych. Osoby mające męskie ciała są w procesie wychowania uczone, jak powinien wyglądać i zachowywać się chłopiec, a potem mężczyzna. Skoro większość osób mających męskie ciało zachowuje

2 Chodzi tu o porządek społeczno-kulturowy (androcentryczny, patriarchalny), który swoje korzenie posiada przede wszystkim w antyku obszaru europejskiego oraz w kulturze chrześcijańskiej.

3 Za wyjątkowe należy uznać takie cechy, jak możliwość urodzenia dziecka. Taki potencjał daje tylko ciało biologicznej kobiety, a macierzyństwo jest dla większości z nas równoznaczne z kobiecością.

się i wygląda podobnie, można ulec wrażeniu, że są to cechy uwarunkowane czynnikami biologicznymi, a więc naturalne. Tymczasem wystarczy porównać mężczyzn pochodzących z różnych kultur, by zauważyć istotną rolę czynników kulturowych w procesie wytwarzania tego, co uznawane jest za męskie (Butler, 2008).

Wydaje się, że mechanizm przemocy motywowanej homofobią, także tej szkolnej, opisywanej w raporcie KPH, napędzany jest w dużej mierze stereotypowym postrzeganiem kobiecości i męskości. Parę słów na temat historii pojęcia „homoseksualizm" będzie pomocnych w lepszym zrozumieniu tej zależności.

Pierwsze koncepcje odnoszące się do powstawania homoseksualizmu, których zdecydowane echo można współcześnie odnaleźć w sposobie stereotypowego postrzegania osób mających homoseksualne potrzeby, przypisywały uczuciom płeć biologiczną (Katz, 2007). W ten sposób mężczyzna określany jako homoseksualny posiadał w męskim ciele kobiece uczucia względem innych mężczyzn. Brak więc było oczekiwanej zgodności pomiędzy płcią ciała i uczuć w tym ciele obecnych. Taki mężczyzna był, jak to wtedy określano, psychicznym hermafrodytą. Jego męskość doznawała uszczerbku, kurcząc się na korzyść kobiecych uczuć względem mężczyzn. Trzeba zauważyć, że jest to obraz mężczyzny mającego homoseksualne potrzeby nie tak bardzo różny od wyobrażenia, które w stereotypowej formie funkcjonuje obecnie.

Współcześnie bowiem homoseksualnemu mężczyźnie przypisuje się szereg cech uznawanych zwyczajowo za typowo kobiece: nadmierną emocjonalność, zbytnie dbanie o siebie, uległość, a także skoncentrowanie na przeżywaniu i czuciu kosztem racjonalnego myślenia. Powstaje z tego lista określeń, które definiują, jaki nie powinien być „prawdziwy" mężczyzna. Natomiast z perspektywy dominującej kultury, w której funkcjonują stereotypy genderowe, mężczyzna mający homoseksualne potrzeby, implikujące jego kobiecą charakterystykę, taki właśnie „się staje": wybrakowany, niepełny. Należy zauważyć, że nie chodzi tutaj jedynie o utratę męskości, ale także o stawanie się coraz bardziej kobiecym. Kobiecość w naszym kręgu społeczno-kulturowym nadal uznawana jest za charakterystykę pod wieloma względami gorszą niż męskość (Pankowska, 2005). Bycie kobietą lub mężczyzną uznawanym za mającego kobiece cechy, to w zachodniej kulturze nadal raczej przyczynek do tego, by mieć w życiu „pod górkę".

Warto zauważyć, że zależność, w której obecność homoseksualnych potrzeb u mężczyzny implikuje jego kobiecą charakterystykę, obowiązuje

także w drugą stronę. Przykładowo istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że uczeń liceum zachowujący się „dziewczęco" (przypomnijmy sobie przykład męskiej pary spacerującej za rękę po szkolnym boisku) będzie przez rówieśników podejrzewany o bycie homoseksualnym.

Podsumowując, wydaje się, że w sposobie, w jaki zachodni kontekst społeczno-kulturowy wpływa na politykę płci i pożądania, kobiecość i męska homoseksualność są ze sobą ściśle powiązane. Powstaje rodzaj pułapki. Męska homoseksualność utożsamiona zostaje z kobiecością, która – zgodnie z genderowym stereotypem – nie powinna charakteryzować mężczyzny. Z drugiej strony, korzystanie przez mężczyznę ze swego kobiecego aspektu, automatycznie powoduje posądzenie go o posiadanie homoseksualnych potrzeb – w sposób szczególny niemęskich. Trudno się wydostać z tego kulturowego impasu.

Zwróćmy teraz uwagę na charakterystykę młodych mężczyzn, którzy wg raportu KPH doświadczają homofobicznej przemocy w szkole. Według ankietowanych, najczęściej dotyczyło to chłopców, których zachowanie uznawano za „dziewczęce", ale także nieinteresujących się sportem, mających wysoką ocenę z zachowania, osiągających dobre wyniki w nauce, ubierających się modnie oraz szczególnie dbających o wygląd. Są to wszystko cechy uznawane za stereotypowo dziewczęce czy kobiece.

Wyobraźmy więc sobie chłopca, mającego szereg właściwości postrzeganych jako dziewczęce czy kobiece. Podważa on kulturowy porządek, w którym męskość jest przywilejem „prawdziwego" mężczyzny, zaś utrata męskości jest równoznaczna z kulturową (a często także społeczną) degradacją. Sytuacja taka automatycznie spotyka się z reakcją strażników istniejącego porządku społeczno-kulturowego, określającego, co w kategoriach tożsamości genderowej[4] i seksualności jest w danej kulturze akceptowane. Takich strażników opisywani w raporcie KPH chłopcy mogą spotkać w szkole: byliby to stosujący przemoc rówieśnicy oraz ta część kadry szkolnej, która nie reaguje adekwatnie na obecność przejawów homofobii.

Homofobiczna przemoc wobec chłopców. Czyli o szkolnym strażniku heteronormatywnego porządku.

Michel Foucault (1926-1984) uważał, że strażnikiem opisywanego w poprzednim rozdziale porządku społeczno-kulturowego może być

4 Tj. psychicznego utożsamiania się z określoną płcią.

każdy z nas. W odniesieniu do tożsamości genderowej i seksualności jest to porządek heteronormatywny. Heteroseksualność stanowi tutaj normę, staje się naturalna. Jej istnienie jest możliwe poprzez fakt uznawania dwóch (i tylko dwóch) tożsamości genderowych – kobiecej i męskiej – mających być naturalną konsekwencją istnienia dwóch rodzajów ciał – kobiecego i męskiego. Heteronormatywny porządek określa więc jasno, jakie właściwości w odniesieniu do genderu i seksualności może mieć dana osoba: jakie rodzaje ciała, tożsamości genderowej, ról genderowych i pożądania są uznawane za normalne (a często także naturalne). Opisywany porządek nie jest utrzymywany przez żaden rodzaj centralnego sterowania. Jest on egzekwowany w sposób rozproszony, mając adwokata czy strażnika w niemal każdym członku społeczności, która ów określony porządek stworzyła i utrzymuje. Oczekiwanie jest więc takie, aby chłopiec mający męskie ciało wyrósł na męskiego, heteroseksualnego mężczyznę. On z kolei, już jako dorosły mężczyzna, sam będąc teraz ojcem chłopca, przekaże mu kulturowo-społeczne oczekiwania dotyczące męskiego ciała, męskiej tożsamości i roli genderowej oraz heteroseksualnego pożądania. Trzeba zauważyć, że opisywany ojciec znajdzie sprzymierzeńców w utrzymywaniu heteronormatywnego porządku – w systemie szkolnym np. w części kadry nauczycielskiej oraz rówieśników syna.

Rodzice pozostałych uczniów także, podobnie jak opisywany tutaj ojciec, zostali wychowani w heteronormatywnym społeczeństwie. Z tego względu można założyć, że ich dzieci (rówieśnicy chłopców doświadczających homofobicznej przemocy) znają ramy heteronormatywnego porządku i zazwyczaj, podobnie jak rodzice, będą zabiegać o ich utrzymanie (przy czym motywacja takich działań jest często nieświadoma) – stąd obecnosc takich zachowań na szkolnym korytarzu.

Poprzez wyzwiska oraz (rzadziej) przemoc fizyczną chłopcy są dyscyplinowani przez swoich rówieśników. Dostają od nich jasny komunikat: „Wydajesz się być chłopakiem, ale zachowujesz się i/lub wyglądasz niemęsko. Co jest z tobą nie tak!? Może nie jesteś heteroseksualny?" To (*de facto*) oskarżenie jest być może najcięższe ze wszystkich. O sile negatywnego przekazu, jaki związany jest z takim podejrzeniem świadczy to, że badana młodzież przyznawała się do stosowania homofobicznych wyzwisk także w kontekście innym niż seksualność wyzywanego. Posądzenie o homoseksualność stało się rodzajem rówieśniczej amunicji, wykorzystywanej w konfrontacjach, które z seksualnością mogły nie mieć nic wspólnego. Jednak także wtedy homoseksualny

chłopiec, nawet nie będąc adresatem homofobicznych wyzwisk, dowiadywał się, że bycie „ciotą" czy „pedałem" to dla mężczyzny upokorzenie.

Co istotne, heteronormatywny rygor wydaje się dotyczyć chłopców i mężczyzn w stopniu o wiele większym niż dziewcząt i kobiet. Dwukrotnie większy odsetek ankietowanej młodzieży wskazywał chłopców zachowujących się „dziewczęco" (w porównaniu z grupą dziewcząt zachowujących się „chłopięco") jako doświadczających homofobicznej przemocy w jakiejkolwiek formie (w grupie badanych nauczycieli różnica ta była nawet większa). Podobna zależność dotyczyła odpowiedzi uczniów i uczennic na pytania odnoszące się do przemocy werbalnej i fizycznej względem par chłopców oraz par dziewcząt (pary chłopięce były wskazywane dwa razy częściej jako doświadczające przemocy). Żyjemy w heteronormatywnym oraz patriarchalnym porządku, który dowartościowuje mężczyzn kosztem kobiet. Jednocześnie kulturowe wymagania względem mężczyzn są większe. Mężczyzna, który zawodzi kulturowe oczekiwania odnośnie własnej męskości (w szczególności kiedy ma homoseksualne potrzeby lub jest o to podejrzewany), spotyka się z większą dezaprobatą niż kobieta w analogicznej sytuacji (por. Pankowska, 2005). Spodziewać by się w takim razie można, że strażnikami stereotypowej męskości będą przede wszystkim sami mężczyźni, zabiegający o utrzymanie nadrzędnej względem kobiet pozycji w aktualnym porządku społeczno-kulturowym. Z taką hipotezą zgodne są wyniki wcześniejszych badań KPH pokazujących, że to głównie mężczyźni są sprawcami homofobicznej przemocy (Makuchowska, 2011).

Podsumowując, ze społeczno-kulturowej foucaultowskiej perspektywy chłopiec uznający własne homoseksualne potrzeby lub o to podejrzewany, karany jest za sprzeniewierzenie się ideałowi kulturowo skonstruowanej męskości oraz dyscyplinowany w kierunku zmiany swojego zachowania oraz odczuwania.

Opresja zewnętrzna i wewnętrzna. Czyli o ranieniu powstającej tożsamości.

W szkolnej rzeczywistości opisywanej w raporcie KPH, homofobiczna przemoc – opresja przychodząca z zewnątrz, wydaje się być środkiem dyscyplinującym do utrwalania heteronormatywnego porządku. Jest to opresja, którą chłopak mający homoseksualne potrzeby mógł uwewnętrznić. W takiej sytuacji realizacja heteronormatywnych oczekiwań stałaby się dla niego miarą własnej osoby. Dyscyplina, której pierwotnym źródłem

było otoczenie, teraz stałaby się autodyscypliną. Potrzeby homoseksualne trudno podporządkować heteronormatywnej ramie inaczej niż poprzez próby zaprzeczenia im w zachowaniu i odczuwaniu. Homoseksualne doświadczenie staje się więc źródłem wstydu, poczucia, że „coś jest ze mną nie tak" (takie właśnie zdanie, które chłopak słyszał wcześniej od kolegów na szkolnym korytarzu, teraz mógłby już powiedzieć o sobie sam). W tym kontekście zastanawiają prezentowane w raporcie dane, wskazujące, że uczniowie oceniają swoje kompetencje do reagowania na homofobiczną przemoc jako dużo mniejsze niż ma to miejsce w przypadku uczennic. Ponieważ ankietowanymi byli nieheteroseksualni mężczyźni, warto byłoby zastanowić się, jaki wpływ na ich wycofywanie się z konfrontacji w sytuacji homofobicznej przemocy mógł mieć proces przypisywania własnej seksualności różnych znaczeń. Przykładowe pytanie mogłoby brzmieć: „Czy chłopak mający homoseksualne potrzeby czuje się równym partnerem – równie silnym, męskim, ważnym itp. – w konfrontacji z potencjalnie heteroseksualnym kolegą?" Testowanie takich hipotez wymagałoby przeprowadzenia odrębnego badania.

Istnieje wiele modeli rozwoju tożsamości homo- i biseksualnej. Każdy z nich składa się z wielu etapów. Zawsze jest to proces. Należy się spodziewać, że uwewnętrznienie zewnętrznej opresji, np. przekazów na temat homoseksualności idących za incydentami szkolnej homofobicznej przemocy, będzie skutkowało zakłóceniem rozwiązywania kolejnych zadań rozwojowych u tych osób, dla których potrzeby homoseksualne stanowią istotny element tożsamości. Z kolei zakłócenie rozwoju tożsamości bazującej na ukierunkowaniu potrzeb seksualnych, może skutkować dalszymi trudnościami psychologicznymi, gdyż potrzeby homoseksualne nie będą mogły zostać zintegrowane z innymi tożsamościami rozpatrywanych przez nas młodych mężczyzn – są oni przecież czyimiś synami, braćmi przyjaciółmi, może także partnerami w związku romantycznym. Powstaje rodzaj blokady, mogącej nawarstwiać m.in. objawy depresji, lęku oraz zaburzeń zachowania.

Podsumowując, homofobiczna przemoc to kulturowa kara za taki sposób egzystencji, który sugeruje lub wprost mówi o obecności homoseksualnych potrzeb. To środek dyscyplinujący i ostrzeżenie, by z takich potrzeb zrezygnować. W tym celu trzeba zaprzeczyć temu, jakim się jest. Nasz przykładowy uczeń, znalazł się teraz na prostej drodze do wystąpienia poważnych trudności psychologicznych.

Chłopiec (nie)zostawiony sam sobie. Czyli o tym, skąd miałby przyjść ratunek.

Ostatni rozdział tego artykułu poświęcono postawom nauczycieli względem tematyki związanej z homoseksualnością i homofobią w szkołach. Tym, co może szczególnie zastanawiać z perspektywy wcześniejszych rozważań, jest brak gotowości części ankietowanych nauczycieli do uznania faktycznej odrębności problemów, z jakimi mierzy się nieheteroseksualna młodzież w porównaniu z heteroseksualną. Było to dobrze widoczne w tych sytuacjach, kiedy kwestia homofobii zaczynała być przez nich rozpatrywana w bardziej ogólnych kategoriach, poprzez odnoszenie się do negatywnych skutków dyskryminacji oraz przemocy jako takich, czy istotnego znaczenia tolerancji. Z jednej strony można by uznać, że wszystko jest w porządku. Wartości takie jak równość, szacunek czy akceptacja znajdują swoje miejsce w wypowiedziach pedagogów. Jednak w narracji tej znika (dosłownie) bardzo ważny aspekt sprawy: homoseksualne potrzeby uczniów. Wydaje się, że jest to dobrze odzwierciedlone w komentarzach niektórych spośród ankietowanych uczniów. Mówiąc o spodziewanych reakcjach nauczycieli na homofobiczną przemoc fizyczną, uczniowie stwierdzają, że nauczyciel zareaguje raczej na przemoc, jako taką, a nie dlatego, że ma ona homofobiczne podłoże. Nie dociekając przyczyn przemocy, nauczyciel może marginalizować konsekwencje homoseksualnego doświadczenia swoich podopiecznych.

Rówieśnicza przemoc o charakterze homofobicznym jest narzędziem etykietowania i wykluczania napiętnowanych osób z szerszej społeczności. Homoseksualna potrzeba stanowi piętno służące takiemu właśnie rozpoznawaniu, nazywaniu i wykluczaniu wybranych jednostek (tutaj: młodych mężczyzn – uczniów; Goffman, 2007). Uważam, że byłoby ze szkodą dla podopiecznych szkoły, gdyby nauczyciele włączyli się w proces pogłębiania tego wykluczenia, marginalizując istnienie homoseksualnych potrzeb u swoich uczniów. Niezauważane – nie znikają. Istnieje natomiast uzasadnione ryzyko, że zewnętrzna i wewnętrzna opresja ucznia pozostawionego samemu sobie będzie się zwiększać.

Część nauczycieli uzasadniała niepodejmowanie kwestii homoseksualności młodym wiekiem uczniów. Podawali w wątpliwość zasadność rozmów na temat orientacji seksualnej z tak młodymi ludźmi. Można by się zgodzić, że w przypadku części młodzieży podejmowanie tego wątku mogłoby

być przedwczesne. Natomiast nie widzę przeciwwskazań dla konstruktywnego oraz adekwatnego do wieku opracowywania ze wszystkimi uczniami i uczennicami kwestii potrzeb homoseksualnych jako takich. Warto zauważyć, że w kategoriach tożsamościowych uczeń oraz uczennica mogą nadać swoim potrzebom homoseksualnym różne znaczenie. Często będzie się to wiązało z rozpoznaniem u siebie określonej orientacji seksualnej (o której nauczyciel lub nauczycielka mogą nie chcieć rozmawiać). Jednocześnie nie można wykluczyć, że pojawienie się potrzeb homoseksualnych spowoduje u niektórych młodych ludzi raczej wycofanie się z prób pogłębionego rozumienia własnej seksualności, w tym także określania swojej orientacji seksualnej (American Psychological Association, 2009). Nie zmienia to natomiast podstawowego faktu: takie potrzeby – wpisane, lub nie, w ramy określonej orientacji seksualnej – mogą się pojawić i być świadomie przeżywane całkiem wcześnie. Dlatego obawiam się, że przedstawiona w tym akapicie argumentacja nauczycieli jest raczej próbą niezauważania, a więc także marginalizowania, homoseksualnych potrzeb swoich podopiecznych.

Uważam, że w szkolnym kontekście głównym źródłem pomocy dla ucznia doświadczającego homofobicznej przemocy powinna być sama szkoła: jako instytucja, a także zatrudnieni w niej nauczyciele (również psycholog i pedagog szkolny). Innymi słowy: dorośli. Dorośli świadomi własnych postaw w kwestiach genderowych (chodzi przede wszystkim o konsekwencje korzystania ze stereotypów genderowych) oraz tych odnoszących się do nienormatywnej seksualności.

Podsumowanie

Uważam, że dane z raportu KPH nie powinny pozwolić nam zapomnieć o istnieniu zależności pomiędzy korzystaniem ze stereotypów genderowych oraz homofobiczną przemocą. Foucault upomniałby nas, że wszyscy nosimy w sobie potencjał do posługiwania się obydwiema wspomnianymi formami społeczno-kulturowej opresji. Rzecz w tym, że nowych zachowań można się nauczyć, a starych– oduczyć. Uważam, że szkoła jest potencjalnie bardzo dobrym miejscem nabywania takich doświadczeń, jednakże uczeń potrzebuje spotkać tam dorosłego, z którym kontakt będzie dla niego nauką nieopresyjnego myślenia o nienormatywnych wariantach genderu i seksualności. Byłoby świetnie, gdyby ucznia przyprowadzał do szkoły rodzic, któremu stosowanie przemocy we wspomnianych wyżej obszarach jest równie obce.

Bibliografia

American Psychological Association Task Force on Appropriate therapeutic responses to sexual orientation (2009). *Report of the Task Force on appropriate therapeutic responses to sexual orientation*. Washington, DC: American Psychological Association (APA). Dostęp w dniu 15/08/12 ze strony internetowej APA: http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/therapeutic-response.pdf

Butler, J. (2008). *Uwikłani w płeć*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Foucault, M. (2010). *Historia seksualności*. Gdańsk: wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

Goffman, E. (2007). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Katz, J.N. (2007). *The invention of heterosexuality*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Makuchowska, M. (red.) (2011). *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.

Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Świerszcz, J. (red.) (2012). *Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry nauczycielskiej i młodzieży wobec homofobii w szkole*. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.

Czy lesbijki mają lepiej?

Anna Lipowska-Teutsch

W licznych badaniach związanych z przemocą rówieśniczą, w tym przemocą rówieśniczą w szkołach, zwiększa się ostatnio tendencja do ujawnienia jaką rolę odgrywa przemoc ze względu na płeć (powodowana seksizmem) i przemoc ze względu na nienormatywnie wyrażaną tożsamość płciową (powodowana homofobią wynikająca z przypisywania orientacji homoseksualnej). Badania te, jak zresztą i inne badania ilościowe dotyczące przemocy, zazwyczaj nie dostarczają informacji o relacjach pomiędzy tymi, którzy/które przemocy się dopuszczają a tymi, które/którzy są na nią narażeni. Trudności w dotarciu do informacji dotyczących tego, kto kogo krzywdzi, nie sprzyjają sformułowaniu hipotez: z czego przemoc wynika i jak ją powstrzymać.

Jan Świerszcz, Hanna Cieślik i Ewelina Niedzielska przeprowadzili analizę ilościową ankiet adresowanych do nieheteroseksualnej młodzieży szkolnej, świadomej własnej orientacji seksualnej lub będącej w procesie samoidentyfikacji i formowania tożsamości seksualnej i płciowej. Analiza zgromadzonych danych ujawniła, że chłopcy padają częściej niż dziewczęta ofiarami homofobicznej przemocy fizycznej i werbalnej, przy tym dziewczęta charakteryzują się większym niż chłopcy stopniem pewności co do własnych kompetencji w zakresie reagowania na homofobię.

Jak można interpretować takie wyniki? Czy dziewczęta/ kobiety rzadziej narażone są na wszelkie formy przemocy? Na określone formy przemocy? Czy dziewczęta/kobiety rzadziej niż mężczyźni/chłopcy narażone są na przemoc w przestrzeni publicznej? Czy w stosunku do nieheteroseksualnych dziewcząt/ kobiet przemoc przybiera inne formy niż to ma miejsce

w stosunku do mężczyzn/chłopców? Czy zdarza się w innych miejscach? Czy sprawcami częściej jest ktoś inny niż rówieśnicy i rówieśniczki? A może nieheteroseksualne kobiety/dziewczęta minimalizują znaczenie przemocy motywowanej homofobią, gdyż poważniejszym problemem jest dla nich przemoc ze względu na płeć? Czy przemoc i dyskryminacja ze względu na płeć, na którą narażone były przez całe życie, wytworzyły u nich strategie i mechanizmy obronne, które pozwalają im nie dostrzegać tej przemocy, zaś strategie te i mechanizmy stosują także wobec opresji i przemocy o podłożu homofobicznym? Czy będąc kobietami/dziewczętami uwewnętrzniły seksizm, pogodziły się ze swoją podrzędną pozycją, brak im języka protestu, brak im odwagi i poczucia godności, z zadowoleniem przyjmują jakiekolwiek formy zainteresowania? A może odpowiedzi szukać należy gdzie indziej? Może trzeba odczytywać ukryty program szkoły, analizować proces społecznego konstruowania męskości w Polsce?

Na podstawie badań ankietowych, skierowanych do nieheteroseksualnych dziewcząt i chłopców stwierdzono, że werbalną przemoc homofobiczną w szkole dostrzega o 15% mniej dziewcząt niż chłopców. Ponadto wyniki wskazywały na to, że na przemoc werbalną narażonych jest 72% badanych chłopców, w porównaniu z 40% narażonych na taką przemoc dziewcząt.

Warto porównać te wyniki z raportem „Przemoc w szkole 2011"[1]. Badanie „Przemoc w szkole 2011" zostało przeprowadzone w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy" przez zespół badawczy z Instytutu Socjologii UW, pod kierownictwem prof. Anny Gizy-Poleszczuk. Badanie zrealizowane zostało przez CBOS na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 150 szkół z trzech szczebli nauczania – podstawówek, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. W każdej szkole ankietowano jedną losowo wybraną klasę oraz sześciu uczących ją nauczycieli różnych przedmiotów, w tym wychowawców klas. W sumie przebadano 3169 uczniów i uczennic.

Osoby narażone wielokrotnie na ponad 10 form przemocy uznano za osoby systematycznie dręczone. Dotyczyło to 6% dziewcząt i 10% chłopców (s.23). Zgodnie z wynikiem tych badań, mężczyźni (chłopcy) są o wiele bardziej narażeni na zaawansowane formy prześladowań w szkole.

Trzeba dodać, że w szkołach ponadgimnazjalnych dręczono ogółem 5% uczennic i uczniów, a narażenie na przemoc było znacznie większe

1 http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011

w szkołach podstawowych i gimnazjach. Charakterystyka osoby dręczonej obejmowała takie cechy jak: „lizusostwo" (54%), lękliwość (47%), osoba słaba (45%), osoba nieatrakcyjna fizycznie (44%), osoba dziwnie ubrana (38%). Na dręczenie narażone były szczególnie osoby ubogie.

Jednocześnie w tych samych badaniach stwierdzono, że w przypadku przemocy seksualnej nie ma dużych różnic między odsetkami osób, które wiedzą o takich zdarzeniach w szkole a tymi, które same padły ofiarą tego rodzaju przemocy (s.36) I tak w sytuacji niechcianego dotykania było to odpowiednio 12% i 7%, obnażania – 7% i 4%. Prawdopodobnie większość osób,które informowały o takiej przemocy to ofiary, a gdyby zakładać, iż sprawcy również mogli wspomnieć o takich sytuacjach w swoich ankietach, wynika, że świadkowie „nie zauważali" tej formy przemocy.

Możliwe, że przemoc motywowana homofobią jest podobnie „niewidzialna" dla osób, które nie są nią bezpośrednio zagrożone.

Porównując wyniki obu badań można dojść do wniosku, że mężczyźni/chłopcy są znacząco częściej narażeni na różne formy przemocy w szkole, w tym prawdopodobnie również przemocy homofobicznej. Innym wyjaśnieniem może również być, że dziewczęta znacząco częściej nie dostrzegają adresowanej do siebie przemocy lub jej nie ujawniają w badaniach ankietowych.

Mężczyźni w wysokim stopniu narażeni są na pobicia, zabójstwa, dokonywane w przestrzeni publicznej. Ponad 90% ofiar pobić (w przestrzeni publicznej) to mężczyźni. Przy tym ofiarami padają znacznie częściej kawalerowie niż mężczyźni żonaci, chłopcy i młodzi mężczyźni niż mężczyźni dojrzali. Sprawcami tych czynów są zazwyczaj również mężczyźni[2].

Ciężkie pobicia i zabójstwa dokonywane w przestrzeni publicznej są kategorią zdarzeń dobrze widocznych i trudnych do ukrycia. Mężczyźni/chłopcy żyjący w Polsce znacząco częściej niż kobiety/dziewczęta narażeni są na przemoc w przestrzeni publicznej. W krajach ogarniętych konfliktami zbrojnymi także i kobiety narażone są na skrajne formy przemocy i śmierć, również liczne akty przemocy wobec kobiet mają miejsce w krajach, w których podrzędna pozycja kobiet jest jednoznacznie usankcjonowana przez prawo, religię i obyczaje. W Polsce kobiety narażone są bardziej niż mężczyźni na przemoc w rodzinie i gwałty oraz różne formy dyskryminacji.

2 *2011 Global Study on Homicide. Trends, Contexts, Data*, UNODC, http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf

Zwraca się też uwagę, że kobiety w toku socjalizacji, jak i na co dzień, przestrzegane są przed swobodnym korzystaniem z przestrzeni publicznej. W różny sposób karane są za znalezienie się „w niewłaściwym miejscu o niewłaściwym czasie". Takie akcje kobiet jak „odzyskać noc" są próbą odzyskania przestrzeni, powstrzymania praktyk dyscyplinowania kobiet groźbą bycia zgwałconą. Kobietom w mniejszym stopniu zagraża przemoc w przestrzeni publicznej, jeśli „znają swoje miejsce i siedzą w domu". Niestety, to właśnie w domu kobiety najbardziej narażone są na pobicie, gwałty i zabójstwo.

Czy kobiety i dziewczęta narażone są w takim samym stopniu jak chłopcy i mężczyźni na homofobiczną mowę nienawiści? Najłatwiej zidentyfikować przejawy takiej mowy nienawiści adresowanej do lesbijek w okrzykach grup gromadzących się wokół marszów równości, gdzie trudno byłoby stwierdzić, że lesbijki są niewidzialne/niewidoczne. Jednak nawet wtedy silniej uwagę przykuwają adwersarze – mężczyźni, w tym policjanci chroniący marsze. To pod ich adresem wznoszone są okrzyki „białe kaski robią laski", „czarne pedały" itp.

W napisach na murach, w okrzykach kibiców, w dowcipach i w mowie potocznej, mowa nienawiści kierowana bezpośrednio do lesbijek jest słabo zauważalna, za to doskonale widoczna jest nienawiść w stosunku do gejów, Żydów i kobiet heteroseksualnych. W kontekście kształtowania tożsamości młodych mężczyzn, kibiców drużyn piłkarskich, szczególną rolę zdaje się odgrywać odróżnienie się od żydów, pedałów, cweli i kurew. Iza Desperak pisze[3]

„Proces zastępowania uniwersalnego wroga, Żyda, postacią wroga nowego, geja, w napisach muralnych w Łodzi jest zaawansowany. Żyd jest tradycyjnym wrogiem, gej dołączył do niego niedawno. Jest to raczej cwel lub pedał, przy czym to pierwsze określenie pochodzi z subkultury więziennej. „Cwel" lub „parówa" to więzień „przecwelowany", czyli zgwałcony, który na skutek tego aktu staje się umownie kobietą. Jest to jedna z najsilniejszych obelg, obok konfidenta, dla męskiej połowy mieszkańców miasta (….) Obok wroga geja, Żydowi towarzyszą na murach dziwki – być może symboliczne towarzyszki cwela. (…) Choć homofobiczny dyskurs w Polsce pomija (jak dyskurs publiczny w ogóle) lesbijki, to obok geja jako wroga pojawiła się niedawno postać lesbijki: „Lesby na wierzby będą wisieć tak jak liście". Ta

3 *Nienawiść na łodzkich murach – antysemityzm i homofobia*, Desperak I., http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/846/6desperak.pdf?sequence=1

inskrypcja odwołuje się do potocznej świadomości antykomunistycznej, skierowanej przeciwko komunie w czasach PRL, trawestując wierszyk: „a na drzewach zamiast liści będą wisieć komuniści". (…)„Pedał" wymiennie nazywany jest „cwelem", co oznacza – jak pisałam wyżej – degradację przez skobiecenie. Obok „cwela" negatywnym bohaterem napisów na murach są „kurwy". Wprawdzie obelga dotyczy najczęściej kibiców – mężczyzn, ale odwoływanie się do mizoginistycznego kanonu jest znaczące".

Śledząc przejawy mowy nienawiści warto zastanowić się nad faktem, iż rodzimych dowcipów dotyczących lesbijek jest tak mało, że fanki ifani takich dowcipów muszą wymieniać się linkami do stron anglojęzycznych. Dowcipy te nie są też tak nasączone nienawiścią, wstrętem i pogardą, jak setki dostępnych w sieci dowcipów o penetrowanych homoseksualnych mężczyznach, blondynkach i teściowych.

W Miejskim słowniku slangu i mowy potocznej[4] poszukiwania inwektyw zaczynających się na literę L przynoszą w obfitości określenia dotyczące kobiet, zwłaszcza w kontekście seksu oralnego, a wrogość i pragnienie poniżenia zawarte w przytaczanych przykładach są skrajne. Jeśli jednak idzie o lesbijki to znajdujemy tylko wpis „lezba" z następującym przykładem: „-Widziałeś wczoraj jak Żaneta cmokała się z Beatą? – Taaa, ale z nich lezby".

W języku polskim można prześledzić proces wykluczania i dewaluowania kobiet. Językoznawczyni Kwiryna Handke zauważa, że w dziejach polszczyzny nierówność płci znajduje odzwierciedlenie również w języku[5]. Samo zaś słowo „kobieta" przez długi okres czasu miało obelżywą wymowę, wywodząc się według popularnych hipotez od pracy w chlewie lub od seksualnej dostępności.

Homofobiczna mowa nienawiści adresowana jest do gejów, a trudno odnaleźć wśród jej adresatek lesbijki, łatwo natomiast zidentyfikować mowę nienawiści adresowaną do kobiet – w szczególności do kobiet i dziewcząt dostępnych seksualnie i kobiet utrudniających zarządzanie żonom (teściowe).

Mowa nienawiści adresowana do gejów wydaje się mieć dwa różne podłoża – przede wszystkim wstręt (w stosunku do mężczyzn, którzy mieliby być penetrowani) oraz lęk (w stosunku do gejów postrzeganych jako członkowie

4 *Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, http://www.miejski.pl/l-0.html

5 *Język a determinanty płci*, Handke K., www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/pobierz.php?JK-09/JK09-handke.pdf

międzynarodowego spisku zmierzającego do przejęcia władzy, którym przypisuje się prawdopodobnie rolę penetrujących).

Podział na penetrujących i penetrowanych, tak samo jak dociekanie kto w parze lesbijskiej nosi spodnie, tkwi w głowach prześladowców wychowanych w kulturze patriarchalnej i z jej perspektywy postrzegających związki międzyludzkie, ale nie musi odnosić się do realiów związków osób homoseksualnych.

W Raporcie o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce pod redakcją Grega Czarneckiego[6] Sergiusz Kowalski przytacza tekst autorstwa filozofki Marthy C. Nussbaum:

„Wstręt jest więc w ostatecznym rozrachunku nakierowany na wyobrażenie własnej »penetrowalności« i mulistości; dlatego męski homoseksualizm budzi tyleż wstręt, co lęk, jak przed drapieżnikiem, który może wszystko wokół uczynić wstrętnym. Sam widok takiego mężczyzny czyni go nieczystym – świadczy o tym osobliwa debata publiczna o prysznicach w wojsku. Za zanieczyszczające uważa się samo spojrzenie homoseksualisty, które mówi: »mogę cię spenetrować«. A to znaczy, że może sam jesteś uczyniony z odchodów, nasienia i krwi, a nie czystego, plastikowego ciała (i wkrótce umrzesz)".

W tekście Wstyd i wstręt – fundament homofobii[7] przytaczane są kolejne wypowiedzi Marthy C. Nussbaum:

„W antysemickiej propagandzie stereotypowy Żyd miał ciało obrzydliwie miękkie i porowate, był jak kobieta wydzielająca oślizgłe płyny, plugawy pasożyt w zdrowym, męskim niemieckim „ja". (...) Podobnie odrażające cechy przypisuje się tradycyjnie kobietom. W niemal wszystkich społecznościach kobieta jest nośnikiem męskiej odrazy do tego, co fizyczne, a więc podległe rozkładowi. Wszystkie tabu otaczające seks, narodziny, menstruację, wyrażają pragnienie odepchnięcia czegoś, co nazbyt fizyczne, zbyt przesiąknięte wydzielinami ciała."

"Weźmy wreszcie pod uwagę centralne siedlisko wstrętu współczesnej Ameryki – odrazę mężczyzn do męskiego homoseksualisty. Homoseksualistki mogą budzić lęk, moralne oburzenie lub uogólniony niepokój, lecz rzadziej wstręt. Podobnie heteroseksualne kobiety mogą odczuwać negatywne

6 *Raport o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce*, Czarnecki G. (red), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2009.

7 *Wstyd i wstręt – fundament homofobii*, http://www.innastrona.pl/bq_wstret.phtml

emocje wobec homoseksualnych mężczyzn – lęk, moralne oburzenie, niepokój – lecz znów rzadko jest to wstręt. Wstręt budzi się z męskiego lęku przed analną penetracją – przed przełamaniem świętych barier chroniących przed wszystkim, co lepkie, mokre, przed śmiercią. Mieszkanie w pobliżu homoseksualisty budzi myśl, że ja mogę ulec skażeniu. Sam widok takiego mężczyzny zakaża, o czym przekonuje osobliwa debata o prysznicach w wojsku".

Można wysnuć wniosek, że lesbijki, zdaniem autorki, budzą mniej wstrętu niż reszta kobiet.

Czy jednak właśnie wyobrażenie własnej penetrowalności leży u podłoża homofobii? Czy raczej chodzi tu o naruszenie ustalonego porządku, zagrożenie dla relacji władzy w społeczeństwie patriarchalnym, a homofobia to reakcja na działania dywersyjne mężczyzn, którzy nie zamierzają zająć przewidzianych dla nich pozycji w hierarchicznej strukturze społecznej?

Interesujące dla zgłębienia tajemnic homofobii wydaje się prześledzenie procesu przecwelowania. Mężczyzna, który zostanie poddany temu procesowi, przeistacza się w kobietę. Nie pragnie innych mężczyzn, nie dąży do zbliżenia z nimi, nie stanowi dla innych mężczyzn zagrożenia. Ale to właśnie on staje się obiektem intensywnej pogardy i wstrętu. Cwelofobia obrasta w rozmaite rytuały – jedzenie i przedmioty dotknięte przez cwela są skalane, można być skalanym przez kontakt z tymi przedmiotami – z drugiej zaś strony można uczynić kogoś cwelem poprzez dotknięcie go członkiem, zmuszenie do kontaktu z wewnętrzną stroną miski klozetowej. To, co rozgrywa się pomiędzy dwoma mężczyznami – gwałcicielem i osobą gwałconą, nie jest sado-masochistyczną relacją dwóch osób homoseksualnych, ale procesem, w którym gwałciciel zajmuje coraz bardziej „męską" pozycję, zaś gwałcony staje się kobietą. W mniemaniu gwałcicieli męskości im nie ubywa – to mężczyzna zgwałcony jest pozbawiony męskości, staje się odrażającym substytutem kobiety. Marzenie o takim odarciu z męskości zawiera się również w napisach na murach „Ch.W.D.P".

Martha C. Nussbaum mówi w kontekście homofobii o „lęku przed drapieżnikiem". W procesie cwelowania to nie „drapieżnik", ale „ofiara", staje się tak zwanym pomiotem – lub wy-miotem (abject).

Akceptacja społeczna dla cwelowania jest olbrzymia. Nie tylko na forach internautów ale i w telewizyjnych wystąpieniach funkcjonariuszy publicznych roztrząsana jest kwestia dodatkowych uciążliwości, na które narażeni są mężczyźni osadzeni w więzieniach po dokonaniu przestępstw budzących odrazę

u współwięźniów. Nie dostrzega się przy tym woli działań, które miałyby ten proceder zatrzymać, ale raczej satysfakcję, iż winni poniosą zasłużoną karę. Jest to tym dziwniejsze, że „przecwelowanie" grozi także osadzonym w zakładach karnych stróżom prawa i osobom, które ze stróżami prawa współpracują.

Co dzieje się z człowiekiem uznanym za cwela? Jeżeli został zgwałcony w czasie działań wojennych czy tortur a przeżyje (bo może również umrzeć w męczarniach) i uda mu się odzyskać wolność, boi się, że ujawnienie faktu bycia zgwałconym narazi go na ostracyzm ze strony innych mężczyzn, bojowników o wspólną sprawę.

Mężczyzna przecwelowany w więzieniu przede wszystkim przestaje być człowiekiem. Kontakt z nim jest kalający, co jednak nie przeszkadza w tym, by go systematycznie gwałcić. Jest stale poniżany i zmuszany do wykonywania prac, szczególnie związanych z utrzymaniem czystości w celi. Otrzymuje imię kobiece. Przecwelowanie to proces nieodwracalny. Cwel w celi raczej nie jest zabijany. Nie stanowi dla nikogo zagrożenia. Cwel jest istotą użyteczną. Perspektywa przecwelowania jest gwarantem przestrzegania norm w subkulturze więziennej. Pozwala innym osadzonym doznawać rozkoszy bycia ludźmi (w odróżnieniu od cwelów i frajerów). Przeżywać radości płynące z posiadania władzy. Pokazywać cwelowi, gdzie jest jego miejsce, także gdzie jest ta przestrzeń w celi, gdzie może się znajdować. Wyręczać się nim w wykonywaniu uciążliwych czynności. Gwałcić go.

W szczególnych przypadkach cwel może stać się „żoną" stojącego wysoko w hierarchii więziennej jednego z osadzonych i zapewniona mu jest wtedy względna ochrona przed atakami innych. Jest to poniekąd cwel udomowiony.

Czy pozycja kobiet heteroseksualnych w społeczeństwach patriarchalnych przypomina pozycję cwela? Czy można by dopuścić do siebie myśl, że kobieta heteroseksualna pogodzona ze swą pozycją istoty podrzędnej rozważa zasadność koncepcji czołowych mizoginów?

„Kobiety są błędem natury... z tym ich nadmiarem wilgoci i ich temperaturą ciała świadczącą o cielesnym i duchowym upośledzeniu... są rodzajem kalekiego, chybionego, nieudanego mężczyzny... Pełnym urzeczywistnieniem rodzaju ludzkiego jest mężczyzna." (św. Tomasz z Akwinu)[8]

Catharine A. MacKinnon pokazuje, w jaki sposób przemilczenia i hipokryzja systemu prawa międzynarodowego sprawiają, że nieustanne łamanie

8 http://mateusz.pl/pow/011132.htm

praw kobiet, które na masową skalę są gwałcone, zabijane i okaleczane, nie budzi skutecznego sprzeciwu. Przemoc wobec kobiet jest zarazem nazbyt powszechna i nazbyt niewiarygodna, by ją powstrzymać. Dzieje się tak, jak gdyby wciąż stawiano sobie pytanie – czy kobiety są ludźmi?[9]

A co z kobietami które nie są heteroseksualne? Czy uważane są za „kalekiego, chybionego, nieudanego mężczyznę"? Czy w ogóle istnieją?

Anna Gruszczyńska pisze o nieistnieniu egzystencji lesbijskiej, wskazując, że praktycznie jedynym miejscem, gdzie lesbijki zyskują widoczność, są strony pism pornograficznych adresowanych do heteroseksualnych mężczyzn, „gdzie pożądanie lesbijskie to intensyfikacja pożądania kobiecego, które z kolei nabiera wartości i uzasadnienia dopiero w spojrzeniu mężczyzny. Kobieta może być tylko przedmiotem pożądania a nie jego podmiotem".[10]

Zdaniem autorki polska lesbijka przekonuje otoczenie i siebie samą, że tak naprawdę ani ona, ani jej partnerka, lesbijkami nie są. Ta niewidoczność pozwala przetrwać względnie bezpiecznie, a ceną jest milczenie. W przestrzeni publicznej kobiety heteroseksualne (lub za takie się uważające) pieszczą się i całują – autorka mówi tu o „zawłaszczeniu lesbijskiego pożądania przez heteroseksualne kobiety". Nie uzyskają przyzwolenia na takie zachowanie kobiety, które kochają kobiety.

Joanna Mizielińska zwraca uwagę na to, że za rzekomą większą tolerancją w stosunku do lesbijek stoi ugruntowane przekonanie, że nie istnieje i istnieć nie może prawdziwa miłość duchowa i cielesna pomiędzy kobietami. Ceną tej tolerancji, którą autorka nazywa „narzędziem wymazywania, jedną z wielu strategii przemilczeń" jest niezaistnienie w świadomości innych jako lesbijka.[11]

Autorka, podaje, iż Bonnet (Marie-Jo Bonnet, Związki miłosne między kobietami od XVI do XX wieku, Wydawnictwo Sic! 1997) spostrzega, że psychoanaliza tłumaczy kobiecy homoseksualizm pragnieniem bycia mężczyzną – „kobieta kochająca kobietę przestaje być kochanką Safony i staje się córką Edypa, wykastrowanym mężczyzną". W stereotypie lesbijki zawsze pojawia się mężczyzna – kobieta pragnie się nim stać, została przez niego zraniona lub odrzucona, nie napotkała jeszcze mężczyzny swego życia. Prawdziwa

9 *Are Women Human?: And Other International Dialogues*, Catharine A. MacKinnon C.A., Harvard University Press, Cambridge 2006.

10 *Ślady ruchu lesbijskiego*, Gruszczyńska A., www.nts.uni.wroc.pl/teksty/gruszczynska.html

11 *Pomiędzy pomiotem a przedmiotem. O mistyfikacjach i nieobecności miłości między kobietami w kulturze*, Mizielińska J., http://www.nts.uni.wroc.pl/teksty/mizielinska.html

miłość między kobietami nie istnieje.

Joanna Mizielińska przywołuje też uwagi Butler iż lesbijki – w odróżnieniu od gejów – nie mają statusu przedmiotu zakazu: „Konieczne jest, by sobie uświadomić, że opresja działa nie tylko poprzez akty otwartego zakazu, ale potajemnie, poprzez ustanowienie zdolnych do życia podmiotów i przez jednoczesną konstytucję niezdolnych do życia (nie)podmiotów, możemy nazwać je abiektami, które ani nie są nazwane ani zabronione w ramach ekonomii prawa. Tu opresja działa poprzez produkcję tego, czego nie sposób pomyśleć ani nazwać" (Butler 1993, 312).[12]

Zagrożenie, jakie stanowi lesbijka, jest neutralizowane poprzez stereotypy, które zaprzeczają istnieniu lesbijek. Oto niektóre z tych stereotypów:

- Lesbijki to kobiety nieskutecznie aspirujące do statusu mężczyzny. Chcą być mężczyznami? A któż by nie chciał!
- Lessbijki to kobiety odrzucone przez mężczyzn – nikt ich nie chciał. Żałosne istoty.
- Lesbijki to kobiety, które nie zaznały jeszcze rozkoszy, którą mógłby im dać mężczyzna. Trzeba to naprawić.
- Szczególnie ta trzecia kategoria stereotypów dotyczących lesbijek pobudza wyobraźnię niektórych spośród polskich polityków:
- „Dajcie mi spokój z gejami, naprawdę. Ja już naprawdę wolę do lesbijek, no" – Jan Maria Rokita.
- „Coś mi kiedyś Andrzej Czuma wspomniał – już tak żartobliwie powiem – z gejami to dajmy sobie spokój, ale z lesbijkami... to chętnie bym popatrzył" – Robert Węgrzyn.

Tego rodzaju fantazje stoją prawdopodobnie za tzw. gwałtami naprawczymi. Można zidentyfikować wśród nazywanych tak gwałtów także i takie gwałty, których celem jest eliminacja, które słuszniej należałoby nazwać gwałtami eliminacyjnymi. Popełniane są one na lesbijkach – aktywistkach odznaczających się odwagą, co uznawane jest za męskie.[13] Czy „gwałt naprawczy" jest działaniem porównywalnym do przecwelowania? Cwel ma zostać poprzez gwałt poniżony, znaleźć się niżej, w pozycji podrzędnej, w obrębie istniejących hierarchii. Lesbijka ma zostać na-prawiona, gwałt

12 *Imitation and Gender Insubordination*, Butler J., w: The Lesbian and Gay Studies Reader, Abelove H., Barale M.A., Halperin D.M. (red.), Routledge, London 1993, s. 307-320.

13 *Dziękujemy za palenie. Dlaczego Afryka nie może sobie poradzić z przemocą, głodem, wyzyskiem i AIDS*, Leszczyński A., http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/3/3967/najnowsza_publikacja_pah

ma ją przywrócić do patriarchalnego społeczeństwa, ma zostać odnaleziona w obrębie prawa i norm społecznych.

Oboje mają otrzymać społeczny status kobiet.

Powszechną praktyką radzenia sobie z nieistniejącym zjawiskiem lesbianizmu jest przekonywanie lesbijek kim naprawdę są i czego naprawdę chcą. Motywem prezentowania się jako lesbijka ma być podążanie za modą („lesbijki są trendy") lub chęć wzbudzenia zainteresowania mężczyzn („lesbijki kręcą"). Wejście w związek z drugą kobietą ma być podyktowane pragnieniem czułości połączonym z lękiem przed mężczyznami. Wzmacniane jest interpretowanie swoich uczuć i swego pożądania jako wyrazu niedojrzałości, poszukiwania nowych wrażeń i doświadczeń, ulegania wpływom otoczenia.

Najczęstszym doświadczeniem homofobicznej przemocy w przypadku lesbijek jest więc zakwestionowanie ich tożsamości. Mężczyzna/chłopiec uznany za geja musiałby dołożyć wielu starań, by przekonać otoczenie o swojej heteroseksualności oraz udowodnić, że jest „prawdziwym mężczyzną". W stosunku do dziewcząt i kobiet otoczenie najczęściej ignoruje ich oświadczenia i doświadczenia. Nie ustają próby przekonywania, że tak naprawdę nie jest lesbijką a heteroseksualną kobietą, co np. mogłoby się okazać po urodzeniu dziecka i odnalezieniu w sobie „instynktu macierzyńskiego".

Tego typu naciski (które mogą przybrać formę przymusu i przemocy ze strony rodziny, gwałtów, ataków na partnerkę, uznaną za deprawatorkę itp.) służą podtrzymaniu porządku heteroseksualnego i narzuceniu przymusowej heteroseksualności. Jak pisze Suzanne Pharr[14]: „Heteroseksizm i homofobia wspólnie narzucają przymusową heteroseksualność i budują bastion patriarchalnej władzy, jakim jest nuklearna rodzina[15]. W prawicowych atakach na ruch wyzwolenia kobiet chodzi przede wszystkim o to, że równouprawnienie kobiet, ich stanowczość, decydowanie o własnych ciałach i życiu zniszczą to, co dla prawicy jest najważniejszą instytucją społeczną – rodzinę nuklearną".

Podstawowa forma homofobii w stosunku do dziewcząt, to totalne zakwestionowanie ich podmiotowości. Nie brakuje przemocy seksualnej, lecz w warunkach polskich narażenie na taką przemoc jest porównywalne do narażenia dziewcząt heteroseksualnych. Silne naciski pojawiają się częściej

14 *Homofobia. Narzędzie seksizmu*, Pharr S., http://www.autonomia.org.pl/doc/homofobia_web.pdf, s.26.

15 Rodzina nuklearna – rodzina dwupokoleniowa składająca się z rodziców (zwykle małżonków) i ich biologicznych dzieci, a także adoptowanych; http://pl.wikipedia.org/wiki/Rodzina_nuklearna

ze strony rodziny niż ze strony grupy rówieśniczej.

Czy dziewczęta lesbijki są mniej narażone na prześladowania w szkole, w tym prześladowania na tle homofobicznym? Możliwe.

W stosunku do heteroseksualnych koleżanek, które postrzegane są jako rozwiązłe, w mniejszym stopniu mogą być narażone na prześladowania ze względu na płeć.

W stosunku do chłopców, od których oczekuje się, że staną się „prawdziwymi mężczyznami", w mniejszym stopniu mogą być narażone na przemoc grupy rówieśniczej, gdy odbiegają od oczekiwań związanych ze stawaniem się „prawdziwą kobietą".

W stosunku do homoseksualnych chłopców poczytywanych za tzw. „biernych homoseksualistów", w mniejszym stopniu mogą być zagrożone zepchnięciem do pozycji kobiety – one już są kobietami.

W stosunku do homoseksualnych chłopców, poczytywanych za „czynnych homoseksualistów" w mniejszym stopniu narażone mogą być są na agresję osób, które wzbudzą ich uczucie.

Od urodzenia żyją, jako kobiety, w świecie silnie mizoginicznym, przesyconym językiem nienawiści w stosunku do kobiet i przekonaniem o ich podporządkowanej pozycji i mniejszej wartości. Lesbianizm to szansa odnalezienia się w tak zwanej lesbijskiej utopii, gdzie można się otrząsnąć z „patriarchalnej deprechy".

Jest prawdopodobne, że osoby narażone na przemoc motywowaną uprzedzeniami nie dostrzegają wyraziście tej przemocy, ponieważ w obliczu opresji i dyskryminacji mogły rozwinąć szereg strategii i mechanizmów obronnych, z fałszywą świadomością na czele.

Bardziej użyteczna dla przezwyciężenia przemocy motywowanej uprzedzeniami wydaje się analiza relacji władzy w społeczeństwie patriarchalnym niż analizy dotyczące tego, co jest czyste a co skalane w porządku społeczno-kulturowym i jak ma się to do roli wstrętu w tworzeniu przedmiotu i pomiotu.

Za Marksem[16] pod pojęciem fałszywej świadomości rozumie się żywienie fałszywych przekonań stojących w sprzeczności z własnymi interesami i przyczyniających się do utrzymania podporządkowanego/niekorzystnego położenia jednostki czy grupy.

16 *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, Fromm E., Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

Franz Fanon[17] przedstawił spustoszenia, do jakich dochodzi w psychice ludności skolonizowanej. Według Fanona złowieszczym aspektem sytuacji egzystencjalnej skolonizowanego jest to, iż świadomość jego jest rewersem świadomości kolonizatora – ograbiony z własnej tożsamości przyjmuje jego sposób myślenia i system wartości. W procesie dekolonizacji jego umysł wyzwala się z serwilizmu. Istotą wyzwolenia jest uwolnienie świadomości, przy czym kluczowe jest odrzucenie wprowadzonej przez kolonizatora świadomości „bycia Murzynem". To kolonizator podzielił wszystkich ludzi na „białych" i „czarnych", to on stworzył „Murzyna". Tożsamość wyzwolonego konstruowana jest poprzez sięgnięcie do własnych doświadczeń zdobytych w procesie dekolonizacji jak i poprzez odwołanie się do własnej kultury.

Patriarchat stworzył „kobietę" i „mężczyznę" uwikłanych w reprodukowanie charakterystycznych dla patriarchatu relacji władzy. Socjalizacja kobiet i mężczyzn może być analizowana jako proces wygaszania protestu przeciwko seksizmowi i nierówności, co skłania do szczególnej wrażliwości na zjawisko fałszywej świadomości. Pojęcie fałszywej świadomości pomaga zrozumieć polityczne uwarunkowania trudności uwolnienia się z opresji, a także względnie małej świadomości swego podporządkowanego statusu.

W pracy Johna T. Josta[18] przedstawione zostaje sześć podstawowych elementów fałszywej świadomości, a mianowicie:

(a) niezdolność do dostrzegania niesprawiedliwości i podporządkowania,
(b) fatalizm,
(c) legitymizacja ról społecznych,
(d) fałszywa atrybucja winy i wstydu,
(e) identyfikacja z opresorem,
(f) opór przed zmianą.

Niezdolność do dostrzegania niesprawiedliwości, opresji i podporządkowania tłumaczona była przez Melvina Lernera[19]teorią wiary w sprawiedliwy świat, w świetle której ludzie pragną wierzyć, iż świat jest miejscem względnie przewidywalnym, bezpiecznym i sprawiedliwym (a nie – chaotycznym, groźnym, wolnym od ładu moralnego). Osoby i grupy narażone na przemoc i niesprawiedliwość mogą minimalizować

17 *Wyklęty lud ziemi*, Fanon F., Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985

18 *Negative Illusions: Conceptual Clarificatoion and Psychological Evidence Concerning False Consciousness*, Jost J.T., Political Psychology, 10, 2, 1995, ss. 397- 424.

19 *The belief in a just world: A fundamental delusion*, Lerner M., Plenum Press, New York 1980.

rozmiary doznanego pokrzywdzenia lub przypisywać sobie odpowiedzialność za to, co się stało i w ten sposób dochodzi do ocalenia ich wiary w sprawiedliwy świat.

Niezdolność do dostrzegania niesprawiedliwości może wiązać się z porównywaniem aktualnych sytuacji z minionymi aktami drastycznej niesprawiedliwości i z dokonywaniem porównań wewnątrzgrupowych, np. kobiety porównują swoje płace z płacami innych kobiet, a nie z płacami mężczyzn. Przeprowadzono badania, w których kobiety i mężczyźni sami wyznaczali sobie płacę za taka samą pracę – płaca określona przez kobiety stanowiła 61% tego, co zażądali mężczyźni. Gdy zaś oczekiwano, że za tę samą płacę wyznaczą sami sobie czas pracy, kobiecy pracowały o 1/3 dłużej, co mogłoby świadczyć o tym, że konsekwencją nierówności jest uznanie jej za usprawiedliwioną.

Wśród aktywistek politycznych – lesbijek stwierdzono, że chociaż uważały, że ich grupa jest dyskryminowana, to jednak zaprzeczały, by same były dyskryminowane.

Fatalizm manifestuje się przekonaniem, że protest jest daremny, a zmiana niemożliwa. Dla opisu tego zjawiska psychologowie często posługują się pojęciem wyuczonej bezradności. Opisywane jest też zjawisko zbiorowej ignorancji, gdzie – podobnie jak w opowieści „Nowe Szaty Cesarza" – wszyscy widzą, jak jest, lecz obawiają się ujawnić swoje spostrzeżenia w obliczu ogólnego przyzwolenia na dany stan rzeczy.

Jedną z zasadniczych form fałszywej świadomości jest legitymizacja zajmowanych pozycji i pełnionych ról poprzez przyjęcie, iż odzwierciedlają one rzeczywistą wartość i możliwości jednostek i grup. Zarówno grupy uprzywilejowane, jak i grupy podporządkowane, hołdują tym samym stereotypom dotyczącym danych grup, a dostarczającym uzasadnień nierówności i przywilejów.

Fałszywa atrybucja winy i wstydu jest potężnym narzędziem podtrzymywania status quo. Samoobwinianie obserwowane jest u ofiar wszelkiego rodzaju urazowych doświadczeń. Zjawisko to wiąże się z potrzebą wiary w sprawiedliwy świat, gdy chroniąc się przed poczuciem skrajnego zagrożenia i przekonaniem o absurdalności świata, ofiara przypisuje winę sobie. Takie przypisanie sobie winy stanowi też próbę odzyskania poczucia sprawczości i kontroli.

Poszukiwanie kozła ofiarnego, nieadekwatne identyfikowanie osób i grup odpowiedzialnych za opresję, manifestuje się na przykład w seksistowskich

i rasistowskich przekonaniach robotników czy bezrobotnych, oskarżających kobiety i migrantów o pogarszanie warunków na rynku pracy, zaniżanie wynagrodzeń i zabieranie miejsc pracy. Zaobserwować można manipulowanie grupami podporządkowanymi i znajdującymi się w krytycznym położeniu, zmierzające do ukierunkowania wrogości na wykreowanego wroga. W ten sposób być może „hodowane" są grupy młodzieży męskiej, atakującej marsze równości.

Wskazuje się na przywiązanie do uporządkowanych, hierarchicznych struktur, w których każdy zna swoje miejsce, i na oczekiwanie, iż wskaże się ludziom, co i jak mają robić. Analizując rytuały inicjacyjne poprzedzające włączenie w grupę, stwierdzano, że im bardziej bolesny i upokarzający rytuał tym głębsze przywiązanie do grupy. Najstraszliwsze systemy opresji mają najgorliwszych wyznawców, im bardziej represywny system – tym większa lojalność i zależność. Skrajna przemoc w związkach interpersonalnych również może potęgować zależność. Chociaż na ogół stwierdza się tendencję do wysokiego oceniania własnej grupy i deprecjonowania innych grup, w grupach o niskim statusie występuje zjawisko wysokiego oceniania innych grup i deprecjonowania grupy własnej. Identyfikacja z opresorem i utożsamianie się z jego potęgą to solidny fundament fałszywej świadomości.

Pod pojęciem poznawczego konserwatyzmu, czyli oporu przed zmianą, rozumiemy tendencję do trwania przy przekonaniach i interpretacjach, które stały się niefunkcjonalne, a także nie podejmowanie prób ich zmiany. Konserwatyzm behawioralny polega na powtarzaniu znanych działań,jedynie dlatego, że są one swojskie i znane. Ideologie pełnią funkcje paliatywne, pozwalając nie odczuwać bóle i gniewu w obliczu niesprawiedliwości, zniewolenia, nierówności.

Zdaniem Marksa klasa wyodrębniona w kontekście podziału pracy i stosunku do środków produkcji, ale nie posiadająca świadomości swojego położenia i wspólnych interesów jest „klasą w sobie". Przeistacza się w „klasę dla siebie" w toku działań, które mają przezwyciężyć opresję. Dopiero wtedy zyskuje ona podmiotowość, rozpoznaje swoje rzeczywiste położenie i uwalnia się od fałszywej świadomości. Porzucenie złudzeń co do swojej podporządkowanej sytuacji jest możliwe w toku zmiany tej sytuacji.

Uwolnienie się od fałszywej świadomości, która może skutkować niedostrzeganiem przez kobiety heteroseksualne, biseksualne i homoseksualne przejawów seksizmu i dyskryminacji, to proces zachodzący w obrębie feminizmów.

Uwolnienie się od fałszywej świadomości, która może skutkować niedostrzeganiem przejawów homofobii, nawet wtedy, gdy reguły życia społecznego zbliżają się niebezpiecznie do reguł funkcjonowania subkultur więziennych, to proces przebiegający w obrębie zmierzających do przezwyciężenia opresji ruchów LGBT.

Podsumowanie

Z punktu widzenia prezentowanego w tym tekście, homofobia na usługach patriarchatu służy stabilizacji tego systemu i ugruntowaniu panujących w nim relacji władzy.

W stosunku do mężczyzn jest elementem kulturowego kształtowania męskiej tożsamości.

Formy opresji w stosunku do kobiet są silnie wyrażone poprzez seksizm, aodpowiednikiem homofobii jest nienawiść ze względu na płeć – tak powszechna, że aż niewidoczna.

Niedostrzeganie lesbijek czy kwestionowanie ich istnienia może być formą nienawiści ze względu na płeć.

Nieheteroseksualne kobiety mogą nie dostrzegać prześladowań i opresji kierowanych do nich jako do lesbijek czy osób biseksualnych, jeśli są w sytuacji „klasy w sobie" i są uwikłane w różne formy fałszywej świadomości.

Wielka nieobecna – transpłciowość w szkole i systemie edukacji

Agata Chaber

Wprowadzenie – granice płci

Szacunkowy odsetek osób homoseksualnych w ogólnej populacji waha się od 5 do 10 procent. Badania pokazują, że mimo iż nawet do 20% osób deklaruje, że w ciągu swojego życia miało fantazje lub myśli seksualne czy romantyczne dotyczące przedstawicieli własnej płci, jedynie 4-5% określa swoją tożsamość jako geje lub lesbijki[1]. Jednocześnie około 5,8% mężczyzn i 17,7% kobiet z generalnej populacji identyfikuje się jako osoby biseksualne[2]. Oznacza to, że w przeciętnej 30-osobowej klasie szkolnej mamy statystycznie co najmniej jednego geja, jedną lesbijkę oraz trzy osoby biseksualne.

Dane klinicystów wskazują, że transseksualność występuje u jednej na 4500 osób oznaczonych przy urodzeniu jako mężczyźni oraz jednej na 8000 osób oznaczonych jako kobiety[3]. Są to dane notujące jedynie osoby, które poddały się medycznej korekcie genitaliów. W Polsce osoby, które dokonały takiej korekty stanowią 10,8%[4] osób transseksualnych. Dodatkowo

1 *Fraternal birth order and ratio of heterosexual/homosexual feelings in women and men*, McConaghy N., Hadzi-Pavlovic D., Stevens C., Manicavasagar V., Buhrich N. and Vollmer-Conna U., Journal of Homosexuality 51, 2006, ss. 161-174.

2 *Why Are So Many Girls Lesbian or Bisexual?*, Sax L., Sussex Directories, Sussex 2010.

3 *On the Calculation of the Prevalence of Transsexualism*, Femke O., Conway L., WPATH, 20th International Symposium, Chicago 2007.

4 *Raport o sytuacji społecznej osob LGBT w Polsce za lata 2010, 2011*, Makuchowska M., Pawlęga M., Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Transfuzja, Warszawa 2012.

warto zwrócić uwagę, że w społeczeństwie jedynie 44% osób identyfikuje się w pełni z płcią kobiecą lub męską[5], kolejne 51,3% określa się na 10 stopniowym kontinuum pomiędzy płcią męską a kobiecą z przewagą jednej z nich, a 4,7% widzi siebie pośrodku.

Transpłciowość to pojęcie obejmujące znaczeniowo szeroką gamę identyfikacji i ekspresji płciowych osób, które wykraczają poza skonstruowany społecznie model płci nadanej im przy urodzeniu (oraz związanej z nią kobiecości lub męskości). Podstawowy podział sugeruje wyróżnienie ze spektrum osób transpłciowych (ang. *transgender*): osób transseksualnych (TS – osób dążących do metrykalnej i medycznej korekty płci)[6], transwestytycznych (TV – osób upodobniających się do płci przeciwnej poprzez ubiór i zachowanie w celu osiągnięcia satysfakcji emocjonalnej)[7] oraz transgenderycznych (TG – osób, które nie odnajdują się w binarnym systemie płciowym zakładającym podział na kobiety i mężczyzn, np. osoby nie identyfikujące się z żadną płcią)[8]. Tożsamość płciowa nie ma wpływu na orientację seksualną danego człowieka – osoby trans mogą posiadać takie same orientacje seksualne jak osoby cis[9] i wchodzić w relacje zarówno różnopłciowe, jak i jednopłciowe.

Nonkonformizm płciowy uczniów i uczennic jest dla nich szczególnym utrudnieniem i czynnikiem stresogennym w codziennym funkcjonowaniu[10]. Odkrycie i potrzeba ujawnienia swojej nieheteronormatywnej[11] tożsamości

5 Tamże.

6 Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 – Transseksualizm.

7 *Psychiatria. Tom 2.*, Bilikiewicz A., Pużyński S., Wciorka J., Robakowski J., Urban & Parner, Wrocław 2003.

8 *In Defense of Gender Ambiguity*: Jessica Benjamin, Layton L., Gender & Psychoanalysis 1, 1996, ss. 27-43.

9 Cisgender – termin określający osoby nie-trans, czyli takie, których tożsamość płciowa jest zgodna z płcią metrykalną/biologiczną. Pojęcie to zostało wprowadzone w celu depatologizacji transpłciowości i wyeliminowania określeń „normalny/normalna" oraz „genetyczna kobieta/genetyczny mężczyzna". Zob. *Tematyka transpłciowości w wybranych publikacjach oraz jej usytuowanie we współczesnych dyskursach akademickich*, Dynarski W., w: Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w podręcznikach akademickich", Loewe A. (red.), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.

10 *Transgender Youth*, Ludeke M., NASSP, Reston 2009.

11 Heteronormatywność – wszechobecne w kulturze i społeczeństwie założenie, że wszyscy ludzie są heteroseksualni i podejmują role płciowe zgodne z płcią, którą zostali oznaczeni przy urodzeniu. Zob. *Tabu seksuologii: wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, Jodko A., Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", Warsyawa 2008.

płciowej może wiązać się z tym, że uczeń czy uczennica zapragnie, by zwracano się do niej/niego wybranym (niemetrykalnym) imieniem lub nazwiskiem oraz stosowano męskie lub żeńskie formy i zaimki, odpowiednio do tożsamości danej osoby; może też chcieć korzystać z łazienek i przebieralni przeznaczonych dla przedstawicieli płci, z którą się identyfikuje. Do form wyrażania swojej tożsamości płciowej należy również ekspresja wizualna: noszenie ubrań oraz ozdób charakterystycznych dla danej płci. Jeśli w szkole na niektórych lekcjach funkcjonuje podział klas na grupy dziewcząt i chłopców, osoba transpłciowa może chcieć uczęszczać do grupy zgodnej ze swoją identyfikacją płciową. Nauczyciele oraz kadra wychowawcza powinni pracować z uczniami/uczennicami i pomagać im w radzeniu sobie z trudnościami napotykanymi na szkolnych korytarzach i w klasach. Powinni również zapewnić im bezpieczeństwo, zarówno fizyczne, jak i psychologiczne oraz emocjonalne, a także wsparcie w procesie odkrywania swojej tożsamości płciowej. Jest to szczególnie ważne, gdyż młode osoby trans wyrażając swoją tożsamość płciową w formie innej niż wskazywałaby na to ich fizjologia czy płeć metrykalna, mogą stawać się ofiarami kpin, zaczepek, molestowania czy przemocy[12].

Statystyki[13] pokazują, iż na każde sto osób przypada blisko jedna, która nie identyfikuje się z płcią nadaną jej przy urodzeniu. Oznacza to, iż w każdej szkole jest przynajmniej kilka osób transpłciowych. Jak wskazują dane w niniejszym raporcie, mimo to polskie szkoły nie zauważają obecności osób transpłciowych wśród wychowanków ani nauczycieli. Za taki stan rzeczy odpowiadają cztery czynniki:

a) brak informacji o różnorodności tożsamości płciowych w podstawach programowych szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz średnich, a także w standardach kształcenia nauczycieli, ofertach Ośrodków Rozwoju Edukacji, studiów podyplomowych dla nauczycieli i placówek doskonalenia nauczycieli[14];
b) znacznie większe rozpowszechnienie tematyki różnorodności orientacji seksualnych oraz uprzedzeń związanych z nieheteroseksualnością niż

12 *Transgender Youth: Invisible and Vulnerable*, Grossman A., D'Augelli A., J. Homosex 51(1), 2006, ss. 111-28.

13 *The Gay and Lesbian Atlas*, Gates G., J., Urban Institute Press, Washington D.C. 2004.

14 *Wielka Nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjne w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Abramowicz M. (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warsyawa 2011.

kwestii różnorodności tożsamości płciowych[15], co prowadzi do automatycznej kategoryzacji osób nietypowo (lub przeciwnie) wyrażających swoją identyfikację płciową jako osób homoseksualnych[16] – zgodnie ze stereotypem „męskiej lesbijki" i „zniewieściałego geja"[17];

c) powstrzymywanie się przez osoby transpłciowe przed wyrażaniem swojej tożsamości płciowej[18] w obawie przed dyskryminacją i wykluczeniem[19];

d) niewidoczność spowodowana małą ilością coming outów osób trans w wieku szkolnym.

Przemoc wobec osób transpłciowych w szkołach

Zdecydowana większość osób transpłciowych (blisko 74%) czeka z ujawnieniem swojej transpłciowości do osiągnięcia dorosłości[20]. Dane klinicystów zebrane na podstawie blisko czterech dekad badań[21] wskazują, że w Holandii osoby transpłciowe najczęściej ujawniają swoją tożsamość płciową mię-

15 „Liczba badań dotyczących gejów i lesbijek jest niewielka, jednak ilość badań poświęconych osobom transpłciowym jest bliska zera", w: *Knowledge for practice with transgendered persons*, Mallon G., Journal of Gay & Lesbian Social Services 10, 1999, ss. 1-18.

16 Dane na temat stosunku polskiego społeczeństwa do osób transpłciowych, w: *Raport o sytuacji społecznej osob LGBT w Polsce za lata 2010, 2011*, Makuchowska M., Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Transfuzja, Warszawa 2012.

17 *Społeczna historia homoseksualności. Ruch wyzwolenia* (*szkic do problematyki*), Krzemiński I., w: Queer Studies. Podręcznik Kursu, Kochanowski J., Abramowicz M., Biedroń R. (red.), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010.

18 *Harsh Realities. The Experience of Transgender Youth in Our Nation's Schools*, Greytak E., Kosciw J., Diaz E., GLSEN, New York 2009.

19 Jedynie zdaniem 4,7% transpłciowych respondentów polskie społeczeństwo akceptuje i szanuje osoby transpłciowe. Natomiast 50% uznało, że transpłciowość jest tematem nieznanym dla ogółu społeczeństwa, jest zaburzeniem lub degeneracją (62%), osoby transpłciowe są chore i wymagają pomocy (33,7%), są traktowane jak dziwacy (73,1%). Zob. *Raport o sytuacji społecznej osob LGBT w Polsce za lata 2010, 2011*, Makuchowska M.. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

20 *Kicked Out Anthology Shares Stories of LGBTQ Youth Homelessness*, Lowrey S., GLAAD, Los Angeles 2010.

21 *Mortality and morbidity in transsexual subjects treated with cross-sex hormones*, Van Kesteren P., Asscheman H., Megens J., Gooren L., Journal of Clinical Endocrinology 47, 1997, ss. 337–343.

dzy 21. a 24. rokiem życia, zaś na tranzycję[22] decydują się często nawet 10 lat później. Przyczyn jest wiele: poza naruszającymi godność człowieka holenderskimi regulacjami[23], powodem jest często chęć osiągnięcia najpierw niezależności i materialnego zabezpieczenia życia – na wypadek negatywnej reakcji rodziny. Kolejnym powodem może być nieznajomość zagadnień związanych z transpłciowością wśród uczniów i uczennic,wynikająca z faktu, że tematyka tożsamości płciowej nie jest poruszana w szkole ani w domu. Brak reprezentacji i obecności danych grup społecznych w społeczeństwie prowadzi do zwiększania się poczucia izolacji młodzieży i zmniejszania się szans na ujawnienie swoich tożsamości zarówno przed sobą jak i innymi[24].

Ważną rolę odgrywa także lęk przed prześladowaniami w szkole czy na uczelni. W badaniach nad poczuciem bezpieczeństwa osób trans i przemocą motywowaną nonkonformizmem tożsamości i ekspresji płciowej[25] 82% respondentów stwierdziło, że nie czuje się w szkole bezpiecznie. Jednocześnie 87% młodzieży identyfikującej się jako trans było ofiarami przemocy psychologicznej (najczęściej padające wyzwiska nawiązywały do niewystarczającej męskości lub kobiecości, np. „pedał", „ciota", „babochłop", „lesba"; ale zdarzały się również inwektywy nawiązujące bezpośrednio do transpłciowości danej osoby, np. mówiące o „obcinaniu fiuta" lub „obcinaniu cycków"). 90% z tych uczniów/uczennic słyszało mowę nienawiści ze strony innych uczniów/uczennic, zaś 36% – ze strony nauczycieli. 53% doświadczyło w szkole przemocy fizycznej w formie popychania czy szturchania, zaś 26% zostało zaatakowane

22 Tranzycja – proces przejścia od płci, którą oznaczono osobę przy urodzeniu, do korekty płci metrykalnej w dokumentach. Może w sobie zawierać m.in. rozpoczęcie używania imienia odpowiadającego identyfikacji płciowej, adekwatnej odzieży, terapię hormonalną, interwencje chirurgiczne itd..

23 Warto zauważyć, że mimo iż Holandia jest krajem, który w 1985 roku jako jeden z pierwszych przyjął regulacje prawne umożliwiające prawną zmianę oznaczenia płci w dokumentach, w chwili obecnej ma jedną z bardziej restrykcyjnych i ingerujących w wolności i prawa człowieka legislacji. Określa ona szczegółowo jakie wymogi fizyczne i anatomiczne musi spełniać dana osoba, aby uzyskać korektę płci. Powoduje to, że wiele osób pod przymusem przechodzi procedury medyczne, których nie chce i nie potrzebuje. W Polsce sądowa korekta płci możliwa jest od 1964 roku, jednak przebiega na podstawie kodeksu cywilnego, nie zaś odrębnej ustawy. Umożliwia to sądom wydawanie arbitralnych wyroków na temat tranzycji poszczególnych osób. Dodatkowo brak regulacji umożliwia lekarzom diagnostykom prowadzenie długotrwałej i kosztownej terapii bez obietnicy uzyskania skierowania na operacje.

24 *Depression among lesbians: an invisible an unresearched phonomenon*, Rothblaum E., D, Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy 1, 1990, ss. 67-87.

25 *Harsh Realities. The Experience of Transgender Youth in Our Nation's Schools*, Greytak E., Kosciw J., Diaz E., GLSEN, New York 2009.

pięścią, kopane lub doznało napaści z bronią w ręku: nożem, kijem lub ciężkim przedmiotem. Bezpośrednimi przesłankami do użycia wymienionych powyżej form przemocy była tożsamość lub ekspresja płciowa ofiar. Dodatkowo 76% respondentów doświadczyło molestowania seksualnego w postaci m.in. nachalnych i niechcianych propozycji seksualnych lub dotykania w nieodpowiedni i niechciany sposób. 92% osób trans odczuło, że są celowo wykluczane przez szkolnych kolegów i koleżanki z różnych aktywności lekcyjnych i pozalekcyjnych, 62% było ofiarami tzw. cyber-prześladowań: głuchych telefonów, wiadomości tekstowych, e-maili lub zamieszczania obraźliwych informacji na ich temat na portalach społecznościowych, zaś 67% młodzieży padło ofiarami kradzieży lub celowego zniszczenia mienia. Ważne jest wskazanie, że aż 54% tych incydentów nie zostało zgłoszone nauczycielom, pedagogom, władzom szkoły, instancjom wyższym ani nawet rodzicom czy opiekunom. Spośród zgłoszonych incydentów jedynie 33% przypadków doczekało się reakcji ze strony kadry szkolnej. W znacznym stopniu utrudnia to sytuację osób trans zwłaszcza, że spotykają się one również często z nieakceptacją, przemocą oraz odrzuceniem ze strony własnych rodzin[26].

Brak poczucia bezpieczeństwa związany z realnym zagrożeniem prześladowaniami ze strony innych uczniów i uczennic oraz kadry szkolnej przyczynia się do słabszych wyników w nauce wśród młodzieży trans[27]. Aż 68% osób, które były w swojej szkole ofiarami przemocy czy dyskryminacji, zgłosiło, iż opuściło przynajmniej jeden dzień szkoły w miesiącu dla ochrony przed prześladowaniami. Dodatkowym utrudnieniem w ukończeniu edukacji może być ryzyko bezdomności wśród młodzieży trans: do 40% bezdomnej młodzieży stanowią osoby LGBT[28]. Są to osoby, które uciekły z domów rodzinnych lub zostały z nich wyrzucone.

Kolejnym rezultatem braku bezpiecznej przestrzeni oraz życia w ciągłym zagrożeniu przemocą i prześladowaniami jest zwiększony odsetek depresji oraz myśli i prób samobójczych u młodzieży trans – zarówno w porównaniu z generalną populacją, jak i w porównaniu z grupą osób LGB. Ponad

26 *Parents' reactions to transgender youths' gender nonconforming expression and identity*, Grossman, A. H., D'Augelli, A. R., Howell, T. J., and Hubbard, S., Journal of Gay and Lesbian Social Services, 18, 2005, 3–16.

27 *Harsh Realities. The Experience of Transgender Youth in Our Nation's Schools*, Greytak. E., Kosciw, J. and Diaz, E., GLSEN, New York, 2009.

28 *Injustice At Every Turn. A Report of the National Transgender Discrimination Survey*, Grant, J., Mottet, L. and Tannis, J., NCTE & NGLTF, Washington D.C., 2010.

41% osób trans przynajmniej raz w życiu próbowało popełnić samobójstwo, w porównaniu z 1,6% osób w generalnej populacji[29]. Osoby takie częściej cierpią też na depresję i mają wyższy poziom korzystania z używek[30], co świadczy o gorszej niż u ich nietranspłciowych rówieśników ogólnej jakości życia młodzieży trans.

Niewidoczność. Inne formy dyskryminacji.

Niewiele jest dostępnych badań na temat sytuacji społecznej osób trans. Badań skupiających się na transpłciowej młodzieży jest jeszcze mniej, gdyż większość opracowań dotyka procesów tranzycji oraz doświadczeń z personelem medycznym, a ten obszar życia często dotyczy osób trans powyżej 30. roku życia.

Dyskryminacja ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową rozpatrywana jest nie tylko w sytuacjach, kiedy dana osoba jest nieheteroseksualna lub transpłciowa, ale również wtedy, kiedy (niezależnie od faktycznych cech osobistych) jest za taką uznawana. Stereotyp geja i lesbijki zawiera w sobie znaczniki dotyczące wyglądu danych osób: lesbijki to męskie kobiety z krótkimi włosami, często noszące męskie ubrania, nieużywające makijażu, podczas gdy jako gejów identyfikuje się sfeminizowanych mężczyzn o wysokich głosach, często też łączy się bycie gejem z performance'ami drag queens. Tematyka transpłciowości jednak, nawet w porównaniu do tematyki nieheteroseksualnych orientacji seksualnych, pozostaje w dalszym ciągu nieznana. W zetknięciu się z osobą, której płciowość wyrażana jest odmiennie lub pozabinarnie, dostępność stereotypu osób homoseksualnych powoduje jego natychmiastowe przywołanie, co prowadzi do automatycznej kategoryzacji osób trans (lub osób wyrażających swoją tożsamość płciową niezgodnie ze standardami społecznymi) jako osób LGB. Dlatego też z informacji o homofobicznych prześladowaniach młodzieży można również korzystać w kontekście osób transpłciowych. Homofobię jako przejaw uprzedzeń wobec osób łamiących normę płciową (dotyczącą konkretnie seksualności) można bowiem traktować jako formę transfobii, gdyż posiadanie tych uprzedzeń jest ze sobą wysoko skorelowane[31]. Stąd wysokie

29 Tamże.

30 *Attempted suicide among transgender persons: The influence of gender-based discrimination and victimization*, Clements-Nolle, K., Marx, R. and Katz, M., J Homosex. 51(3), 2010, 53-69.

31 *Gender Differences in Correlates of Homophobia and Transphobia*, Nagoshi, J., Adams, K., Terrell, H., Hill, E., Brzuzy S. and Nagoshi, C., Sex Roles 59, 7-8, 2010, 521-531.

statystyki używania słów „pedał", „ciota" czy „lesba" w odniesieniu do młodzieży identyfikującej się jako transpłciowa. Często też młodzież ta może nie mieć świadomości istnienia zagadnienia transpłciowości, przez co osoba trans może sama identyfikować się jako przynależna do grupy LGB. Sytuacja ta dotyczy w szczególności heteroseksualnej młodzieży transpłciowej[32], która przez swoje otoczenie uznawana jest za „lesby" lub „pedałów" ze względu na zainteresowanie przedstawicielami płci, którą im przypisano przy urodzeniu (aczkolwiek różnej od ich identyfikacji płciowej)[33], błędnie przyjmując w związku z tym najbardziej dostępną definicję swojej tożsamości, tj. homoseksualną orientację seksualną[34].

Ważne jest by kadra nauczycielska potrafiła przekazywać wiarygodne informacje dotyczące tożsamości płciowej, aby umożliwić młodzieży pełne zgłębianie własnej tożsamości oraz rozwój w kierunku zgodnym z identyfikacją płciową w bezpiecznym otoczeniu.

Tożsamość płciowa w programach nauczania

Jak wspomniano wcześniej, w podstawach programowych szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz średnich, a także w standardach kształcenia nauczycieli/nauczycielek, ofertach Ośrodków Rozwoju Edukacji, studiów podyplomowych dla nauczycieli/nauczycielek i placówek doskonalenia zawodowego, brakuje informacji dotyczących różnorodności tożsamości płciowych. Nauczyciele i nauczycielki nie włączają ich do lekcji, ponieważ nie widzą zapotrzebowania na obecność takiej tematyki na swoich zajęciach, nie są świadomi obecności transpłciowych uczniów/uczennic bądź nie znają tematyki na tyle dobrze, aby kreatywnie łączyć edukację o transpłciowości z ramowymi programami nauczania.

W czasie edukacji kadry pedagogicznej na żadnym etapie kształcenia nauczyciele i nauczycielki nie mają szansy przedyskutować i zrozumieć

32 Jako heteroseksualną osobę transpłciową rozumie się np. osobę oznaczoną przy urodzeniu jako mężczyzna jednak identyfikującą się jako kobieta (transkobieta) i charakteryzującą się pociągiem seksualnym lub romantycznym do mężczyzn.

33 Np. transmężczyzna (przy urodzeniu oznaczony jako kobieta a identyfikujący się jako mężczyzna) odczuwający atrakcję do kobiet.

34 *Transgender communities: developing identity through connection*, Lev, A. [w:] Handbook for Counseling and Psychotherapy with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Clients, Bieschke, K., Perez, R. and DeBord, K. (red.), APA, Washington D.C., 2007.

tematyki transpłciowości, transwestytyzmu, binarności płciowej ani interseksualności. Słowo gender, tłumaczone często jako płeć psychologiczna, pojawia się w ofertach placówek doskonalenia nauczycieli trzy razy, i to jedynie w kontekście tzw. „Gender Studies", które często umacniają binarność płciową[35] poprzez akcentowanie historii dominacji mężczyzn, wzmacnianie pozycji kobiet w społeczeństwie oraz próbę wypracowania zrównoważonych relacji między kobietami i mężczyznami. W związku z tym zamiast eksplorować różnorodność identyfikacji płciowych i pokazywać płeć jako kontinuum, skupiają się na dwóch płciach dominujących w dyskursie heteronormatywnym: męskiej i żeńskiej. Dodatkowo podręczniki dostępne na humanistycznych uczelniach wyższych oraz używane podczas zajęć przez przyszłych nauczycieli i pedagogów (szczególnie na kierunku psychologia, w ramach tzw. zajęć ogólnouniwersyteckich oraz na specjalizacjach pedagogicznych) nadal zawierają homofobiczne i transfobiczne treści[36]: patologizują nieheteroseksualną orientację seksualną oraz transpłciowość, kategoryzują osoby LGBT jako „obce" i „odmienne", wyrażają wrogość, traktują orientację seksualną lub tożsamość płciową jako temat dotyczący moralności człowieka, a także zakładają pełną heteroseksualność i cisgenderyzm społeczeństwa[37] [38].

Jeśli chodzi o możliwość przywołania tematyki tożsamości płciowej i orientacji seksualnej podczas lekcji w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich, w podstawie programowej znajdują się dwie wzmianki dotyczące seksualności człowieka: w podstawie programowej wychowania do życia w rodzinie pojawia się sformułowanie „tolerancja dla odmienności (…) seksualnych" sugerujące, iż nieheteroseksualność jest odstępstwem od normy; zaś w ramach lekcji wiedzy o społeczeństwie uczniowie uczą się „rozważać argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne"

35 *GLB + T?: Gender/Sexuality Movements and Transgender Collective Identity (De)Constructions*, Broad, K., International Journal of Sexuality and Gender Studies 7, 4, 2002, 241-264.

36 *Obraz homoseksualności, biseksualności i transpłciowości w powszechnie dostępnych podręcznikach akademickich dla studentów psychologii, pedagogiki i resocjalizacji*, Franke, K., [w:] Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w podręcznikach akademickich, Loewe, A. (red.), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa, 2010.

37 *Analiza merytoryczna wybranych pozycji piśmiennictwa poświęconego problematyce homoseksualności, wydanego w języku polskim w latach 1970-2008*, Bojarska, K., [w:] Tamże.

38 *Tematyka transpłciowości w wybranych publikacjach oraz jej usytuowanie we współczesnych dyskursach akademickich*, Dynarski, W., [w:] Tamże.

zamiast wychodzić z perspektywy poszanowania praw człowieka i równości wszystkich obywateli wobec prawa. Sama tożsamość płciowa pojawia się jedynie w ramowym programie wychowania do życia w rodzinie: jednym z omawianych zagadnień są „podstawowe informacje o rozwoju seksualnym człowieka: tożsamość płciowa – kobiecość i męskość", sugerujące możliwość istnienia jedynie dwóch biegunów tożsamości płciowej. Lekcje wychowania do życia w rodzinie poświęcone mają być zagadnieniom takim jak: „kształtowanie i akceptacja tożsamości płciowej" oraz „możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową". Brak jest w programie wyjaśnienia jakie możliwości pomocy mają nauczyciele/nauczycielki czy uczniowie/uczennice oraz jakie trudności związane z tożsamością płciową są tematem zajęć. Takie sformułowanie w programach nauczania umożliwia liczne nadużycia: zakładając patologizację, infantylizację lub wiktymizację osób, których tożsamość płciowa jest płynna bądź nie mieści się w kategoriach płci kobiecej bądź męskiej. Sformułowanie to otwiera też furtkę zwolennikom terapii reparatywnej, której nieskuteczność dowiedziono zarówno u osób nieheteroseksualnych[39] jak i transpłciowych[40]. Zamiast tego dyskutowane i przekazywane mogłyby być informacje na temat różnorodności identyfikacji płciowych oraz możliwości radzenia sobie z tzw. dysforią płciową[41], w tym te dotyczące korekty płci metrykalnej.

Podobnie inne przedmioty nauczane na różnych poziomach nauki mogłyby być uzupełnione o tematykę transpłciowości oraz nonkonformistycznej tożsamości płciowej. Podobnie jak homo- czy biseksualność różnych autorów literatury polskiej jest pomijania w czasie lekcji im poświęconych (Miron Białoszewski[42], Maria Dąbrowska[43], Witold Gombrowicz[44],

39 *Just the Facts about Sexual Orientation and Youth: A Primer for Principals, Educators, and School Personnel*, APA, Washington, D.C., 2007.

40 *The Transsexual Phenomenon*, Benjamin, H., Julian Press, New York, 1966.

41 Dysforia płciowa – subiektywnie odczuwany brak zgodności pomiędzy płcią psychologiczną a biologiczną/metrykalną. Leczenie dysforii polega na kuracji hormonalnej oraz interwencjach medycznych nacelowanych na korektę płci biologicznej i dostosowanie ciała do identyfikacji płciowej danej osoby.

42 *Homowarszawa*,Teodorczyk, M., Minałto, M., Szot, W. i Kostrzewa, Y. (red.), Abiekt.pl, Otwarte Forum, Lambda Warszawa, Warszawa 2009.

43 *Homobiografie*, Tomasik, K.. Krytyka Polityczna, Warszawa, 2008.

44 *Antes que anochezca*, Arenas, R., Tusquets, Buenos Aires, 1992.

Marek Hłasko[45], Maria Konopnicka[46], Jan Lechoń[47] i wielu innych), tak transpłciowość czy też wykraczanie poza granice ról płciowych nadawanych kobietom i mężczyznom w danych czasach nie jest wspominane na zajęciach języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i innych. Przykładowo Henryka III Walezego, króla Polski, rozważać można jako osobę transwestytyczną z upodobaniem wkraczającą w żeńską rolę płciową swoją ekspresją, strojem oraz biżuterią[48]; Joanna d'Arc walczyła mieczem w męskiej zbroi i przeprawiała się przez nieprzyjazne tereny jako mężczyzna, za co (między innymi) została finalnie stracona[49]; Emilia Plater – „dziewica bohater", na czas powstania ścięła włosy, uszyła sobie męski strój i często ukrywała swoją biologiczną płeć[50]. Jeszcze ciekawszy przykład podsuwa nam postać Marii Komornickiej, a właściwie Piotra Własta, który w 1907 roku w Poznaniu spalił damskie suknie i ujawnił swoją męską tożsamość płciową[51]. Włast po wielu latach pobytu w szpitalach psychiatrycznych zmarł w Izabelinie pozostawiając po sobie dorobek pisarski i poetycki.

Doskonałą ilustrację dla nieprawidłowości binarności płciowej zapewnia nam przykład Stanisławy Walasiewiczówny – polskiej sprinterki i mistrzyni olimpijskiej, u której po śmierci odkryto zarówno męskie i żeńskie narządy płciowe (żadne z nich nie były w pełni rozwinięte) oraz chromosom Y[52].

Podczas omawiania II Wojny Światowej oraz nazistowskiej dominacji w Europie warto wspomnieć o Paragrafie 175, na podstawie którego mężczyźni bi- i homoseksualni oraz transwestyci i transkobiety zsyłani byli do obozów śmierci[53].

---

45 *Miłosne gry Marka Hłaski*, Stanisławczyk, B., Prószyński i S-ka, Warszawa, 1988.

46 *Maria Dulębianka. Barwy kampanii*, Zwolak, K., [w:] Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek, Ewa Furgał (red.), Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków, 2009.

47 *Z „pamiętnika poety"*, Wierzyński, K., [w:] Wspomnienia o Janie Lechoniu, Kądziela, P. (red.), Więzi, Warszawa, 2006.

48 *Queer (Re)Readings in the French Renaissance: Homosexuality, Gender, Culture*, Ferguson, G, Ashgate, Aldershot/Burlington, 2008.

49 *Joann of Arc. The warrior Saint*, Richey, S., Praeger, Westport, 2003.

50 Encyklopedia wojskowa, Warszawa 1936, t. VI.

51 *Kto się boi Marii K.? Sztuka i wykluczenie*, Zdanowicz, K., Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne Gnome, Katowice, 2004.

52 *Walasiewicz była kobietą*, Snochowska-Gonzales, C. i Kuzia, T. [w:] Kobiety, które igrały z bogami. Borowiec, A. (red.) Agora SA, Warszawa, 2010.

53 *The Hidden Holocaust?: Gay and Lesbian Persecution in Germany 1933-45*, Grau, G., Schoppmann, C., Fitzroy Dearborn Publishing., Chicago, 1995

W czasie omawiania historii współczesnej obok historii emancypacji kobiet i walki o zniesienie dyskryminacji osób czarnoskórych może znaleźć się również miejsce na emancypację i rozwój ruchów LGBT. Ciekawa wydaje się też wzmianka o prowadzonej w czasie PRL akcji Hiacynt, której celem było gromadzenie akt osób homoseksualnych oraz osóbo nietypowej ekspresji płciowej (w tym czasie również klasyfikowanych jako homoseksualne)[54].

Wnioski

Pomijanie tematyki tożsamości płciowej w procesie kształcenia nauczycieli/nauczycielek, a także w ramowych programach nauczania szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół średnich, sprzyja izolacji i wykluczeniu osób transpłciowych oraz ich niewidoczności. W szkołach widoczne są przejawy transfobicznej i homofobicznej przemocy, a także dyskryminacji transpłciowej młodzieży, która nie czując się bezpiecznie w swoim otoczeniu nie zgłasza takich przypadków kadrze pedagogicznej. Kadra pedagogiczna, nie posiadając odpowiedniej wiedzy i kompetencji aby adekwatnie reagować na przemoc i dyskryminację, często wręcz ignoruje problem lub nie zauważa jego występowania, co zwiększa społeczne przyzwolenie na zachowania przemocowe i dyskryminujące.

Nękania oraz prześladowania występujące w klasach i na korytarzach szkolnych, w połączeniu z obawą przed potencjalnym odrzuceniem lub faktycznym wykluczeniem przez rodzinę, prowadzą do znacznie gorszego dobrostanu psychicznego młodych osób trans: depresji i prób samobójczych, niższych wyników w nauce oraz zagrożenia bezdomnością.

Rolą kadry pedagogicznej jest zapewnienie wszystkim uczniom i uczennicom poczucia bezpieczeństwa i poszanowania godności człowieka. Zgodnie z tym, nauczyciele i nauczycielki powinni dbać o wiarygodność oraz różnorodność treści przekazywanych na lekcjach oraz o ich wolność od uprzedzeń i dyskryminacji. Powinni również aktywnie budować bezpieczną przestrzeń dla uczniów i uczennic, których tożsamość płciowa jawi się jako nietypowa, wspomagać ich w trudnościach codziennego życia i poszukiwaniu oraz eksplorowaniu swojej tożsamości, a także wspierać wolność ekspresji płciowej.

54 Z informacji zawartych w liście do KPH z dn. 19.04.2012 roku od IPN wynika, że akta te, zbierane przez Służby Bezpieczeństwa w latach 1944-1990 istnieją do dziś i trzymane są w osobnych archiwach do dyspozycji Prezesa IPN.

Szkoła instytucja, szkoła wspólnota

Sebastian Matuszewski

Kilka lat temu „Replika", pismo wydawane przez Kampanię Przeciw Homofobii, poprosiła mnie, jako nauczyciela-geja, o udzielenie wywiadu. Zapytałem moich uczniów i uczennice, co o tym sądzą. Odpowiedź brzmiała: „Nie, Sebastian. Ani z ciebie gej, ani nauczyciel".

Niech to posłuży zarazem za wstęp i ostrzeżenie. Chociaż bowiem jestem nieheteroseksualny czy nieheteronormatywny i choć wykładam historię filozofii, we wszystkich trzech szkołach, w których pracowałem, co roku od dziesięciu lat dokonuje się we wrześniu ten sam absolutnie pozbawiony sensacji i bezbolesny proces: nowe uczennice i nowi uczniowie dowiadują się, że jestem nieheteroseksualny, przykuwa to ich uwagę na kilka dni, po czym internalizują tę wiedzę, obojętnieją na nią i przekierowują zainteresowanie na jakąś inną moją cechę – to, że jestem łysy albo że nie lubię podróży i porannego wstawania. Innymi słowy, ani ja, ani oni nie budują mojej tożsamości wokół seksualności, płciowości, genderu itp., mimo że w naturalny sposób kwestia tego, z kim tańczę, z kim sypiam i który aktor mi się podoba, pojawia się w naszych rozmowach, a w trzeciej klasie, w związku z kursem historii filozofii, dochodzimy do problemu tego, co znaczy mieć tożsamość oraz do pytań o naturalność lub konwencjonalność rodziny nuklearnej, płci, ról płciowych itd. I choć być może moi uczniowie i uczennice myślą niekiedy w skrócie, że jestem gejem (i choć być może sam niekiedy tak się opisuję), sądzę, że gdyby mieli o tym powiedzieć coś więcej, z łatwością potrafiliby zdekonstruować tę kategorię.

Nie jestem również nauczycielem – w każdym razie nie w takim sensie, w jakim jest nauczycielem przeciętny funkcjonariusz systemu edukacji wyobrażony przez prawo oświatowe, Kartę Nauczyciela i cały zestaw obyczajów przekazywanych z pokolenia na pokolenie w Pokoju Nauczycielskim. Do aparatu państwowego mam stosunek bardziej niż zdystansowany, a za najdrażliwsze i najbardziej uciążliwe w mojej pracy uważam te momenty, w których stykam się z nadzorem ze strony aparatu systemu, tj. kontrole kuratorium oraz egzaminy maturalne.

Jeśli więc chcę napisać kilka uwag o obecności osób nieheteronormatywnych w szkole oraz o wpływie szkoły na osoby nieheteronormatywne, to za swój mandat nie uważam ani własnej gejowskiej tożsamości, ani znajomości technik nauczycielskich. Nie polegam tu również na analizie ilościowej, lecz pewnym zbiorze odczuć i intuicji, których nabrałem podczas trzyletnich okresów przebywania w towarzystwie około tysiąca pięciuset młodych ludzi o około tysiącu pięciuset płciach, genderach, orientacjach seksualnych oraz innych cechach, które mieszczą się na wielkiej liczbie rozmaitych kontinuów. Bowiem bodaj nic, tak jak praca w szkole, nie przekonuje o prawdzie podstawowego i pierwszego aksjomatu, od którego rozpoczyna swoją najważniejszą książkę Eve Kosofsky-Sedgwick: „Ludzie są różni".

Istnieją dwa rodzaje szkół. Model najbardziej rozpowszechniony we współczesnym świecie,w tym również w Polsce, to Szkoła-Instytucja. Jest to model przekazywania wiedzy i nauczania zachowań dość nietradycyjny i stosunkowo nowy, około stupięćdziesięcioletni, polegający na podporządkowaniu funkcji szkoły celom państwowym, a więc powielaniu z pokolenia na pokolenie zastanego systemu społecznego, inaczej mówiąc, wdrażaniu do zastanego sposobu życia. Szkoła-Instytucja posługuje się systemem regulacji o charakterze prawnym, kreowanych na poziomie ministerstw i kontrolowanych przez kuratoria. Typ przekazywanych przez Szkołę-Instytucję treści pedagogicznych i edukacyjnych musi być, oczywiście, bardzo schematyczny, ponieważ tylko uproszczone treści dają się zapisywać w postaci prawnych formuł (ministerialnych rozporządzeń) i tylko proste, zapisywalne w postaci paragrafów reguły, mogą podlegać kuratoryjnej kontroli. Z uwagi na ten oczywisty fakt Szkoła-Instytucja reprodukuje „wiedzę" o „świecie" w postaci schematycznych, stereotypowych, ekonomicznych formuł, a proces pedagogiczny i edukacyjny podporządkowany jest właściwie wyłącznie efektowi, celowi, którym z konieczności jest egzamin kończący dany etap nauczania.

W modelu tym nie mieści się właściwie rozpoznanie rzeczywistego miejsca uczennicy czy ucznia w świecie. By ująć rzecz dosadniej: celem Szkoły-Instytucji w czasie dwunastu lat procesu dydaktycznego dyscyplinującego przez osiem godzin dziennie ciała i umysły młodzieży, *nie jest* doprowadzenie do tego, by jednostka dowiedziała się kim jest, czego pragnie i jak ma działać w świecie by, wraz z innymi ludźmi, uczynić go lepszym. Celem Szkoły-Instytucji jest wykształcenie dyspozycji, którą nazwiemy tu *adaptacjonizmem*: świat jest, jaki jest, nie ma co się kopać z koniem.

Reguła prawna, która stanowi fundament Szkoły-Instytucji, jest ze swojej natury mechaniczna, ale podlega pewnym zmianom, o ile uda się wykształcić nową kategorię, zrozumiałą i wyrażalną w postaci paragrafu, i jeśli uda się włączyć taki prawny zapis do kodeksu. Tak więc w świecie Szkół-Instytucji daje się formować nowe prawa, które składają się na rozwiązanie adaptacjonistyczne zgodne z celami polityki tak zwanych mniejszości seksualnych. W świecie krajów cywilizacji zachodniej, które moglibyśmy chcieć naśladować, są to zakazy i nakazy, które zmieniają treści przekazywane przez Szkołę-Instytucję na tyle, by pomieściły one nową kategorię, gejów i lesbijki, dotychczas prawnie nierozpoznawalną, a więc de facto zakazaną, z konieczności psychologicznej zaś obłożoną tabu. Przed politykami i lobbystami na rzecz grup LGBT staje zatem możliwość walki o poszerzenie asortymentu edukacyjnego o nowy element, włączenie nowej treści do programu nauczania, poprzez np.specjalne lekcje lub elementy traktujące o gejach i lesbijkach w starożytności, średniowieczu etc., innymi słowy – poprzez włączenie różnorakich narracji – od „lesbijki" Safony i „geja" Platona po, powiedzmy, Oscara Wilde'a. Do tych pozytywnych treści dołącza się zazwyczaj postulat obłożenia zakazem mowy nienawiści, czyli prawne uniemożliwienie wyrażania negatywnych opinii związanych z tożsamością płciową, i wydawać się może, że rozwiązaliśmy systemowo problem dyskryminacji osób nieheteronormatywnych w środowisku szkolnym.

Ale przedstawiony powyżej model adaptacjonistyczny ma poważne wady *wewnętrzne*, które podzielić można na cztery typy:

Po pierwsze, na poziomie programu nauczania każda próba włączenia „gejów i lesbijek" owocować będzie z jednej strony wyłączeniem poza nawias tego, co nie mieści się w tych rozpoznawalnych przez system i adaptowalnych do niego tożsamościach, z drugiej zaś anachronicznym i redukcjonistycznym kwalifikowaniem Platona jako geja, Szekspira jako biseksualisty itd.

Po drugie, włączenie, a zatem i wyłączenie tego typu rozporządzeń prawnych zależne jest od koniunktury politycznej, tak więc trudno zapewnić, by nowy paragraf po wygraniu walki politycznej działał permanentnie; w przypadku zaś praw zaliczanych przez media do „obyczajowych" można mieć wręcz pewność, że zmiana rozdania politycznego skutkowałaby zmianą prawa. Co gorsza, rozszerzanie katalogów tożsamości uwzględnianych w programie Szkoły-Instytucji wcale nie musiałoby spotkać się z entuzjazmem funkcjonariuszy Szkoły – kadry nauczycielskiej. Tego typu interwencje, o ile nie są zinternalizowane, nie są też wdrażane, a instytucja kontrolna (wizytator) nie ma w praktyce sposobu, by zbadać skuteczność rozporządzenia. Choć więc wydawać by się mogło, że zapis prawny może ułatwić emancypację – w istocie może pozostać martwy, tak jak martwa w Szkołach-Instytucjach pozostaje duża część innych szczytnych zapisów prawnych. W przypadku zakazu, obawa taka jest jeszcze silniejsza. Nic nie wywołuje takiej odrazy, braku zrozumienia i chęci przekonania się, czy zapis działa, jak zakaz. Dlatego też nadzieje związane z zakazem mowy nienawiści uważam za płonne, a w społeczeństwie takim jak polskie (a więc w kulturze wielokrotnie poddawanej presjom bez uzasadnienia ich powodu i która przetrwała wyłącznie dzięki odporności na takie interwencje), wręcz za obarczone ryzykiem wyniku odwrotnego od zamierzonego. Wygranie hegemonicznej batalii o prawo może w istocie skutkować pomnożeniem dręczenia z powodu nieheteronormatywności albo przeniesieniem przypadków dręczenia ze sfery publicznej (szkolnego korytarza) do sfery niepublicznej, a więc niedostępnej obserwacji publiczności szerszej niż grupa rówieśnicza (szatni).

Po trzecie, jeszcze gorszym skutkiem zastosowania modelu adaptacjonistycznego wydaje się być prywatyzacja, atomizacja i banalizacja życia osób nieheteronormatywnych. Jeśli przekaz Szkoły-Instytucji brzmi: „dostosuj się", to owo dostosowanie do panujących warunków społecznych jest przeprowadzane wedle gotowych wzorców. Są to prefabrykowane modele zachowań ekonomicznych i społecznych, w których osoby nieheteronormatywne naśladują zastane formy ekspresji: model geja-konsumenta, geja-obywatela, geja-mieszczanina. W praktyce obserwować możemy już wśród nastolatków utratę twórczego, poszerzającego wyznaczane przez system granice potencjału wykraczania poza heteronormatywność.

Po czwarte, najgorszym rezultatem zastosowania modelu adaptacjonistycznego, z którym, jak się wydaje, mamy do czynienia w Polsce, jest efekt powstający, kiedy system obiecuje możliwość adaptacji, lecz ostatecznie jej

nie daje. W takich okolicznościach mamy do czynienia z tożsamościami ugettowionymi. Wobec faktu, że osoby nieheteronormatywne w dużej mierze w okresie młodzieńczym jeszcze bardziej od rówieśników związane są troskami o własną osobowość, pytaniami o „normalność" oraz unikaniem zagrożeń napotykanych w środowisku szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym, wydaje się, że są one jeszcze bardziej niż osoby heteronormatywne narażone na wybór wzorców, które wydają się najłatwiejszym sposobem rozprawienia z rzeczywistością i tymi problemami. Jest to według mnie główne źródło z jednej strony skrajnego odpolitycznienia i sprywatyzowania życia osób nieheteronormatwnych, z drugiej strony – gejowskiej „kultury klonów", z trzeciej zaś, w rezultacie, poczucia niedostosowania, którego efektem jest częstsze niż w przypadku osób heteronormatywnych sięganie po substancje psychoaktywne.

Istnieje również drugi model szkoły: Szkoła-Wspólnota. „Wspólnota" jest słowem spoza słownika obowiązującego w dominującym obecnie systemie. Cel istnienia Szkoły-Wspólnoty jest inny niż Szkoły-Instytucji – celem Szkoły-Wspólnoty jest służenie nie państwu, lecz dziecku lub młodej osobie w rozwijaniu jej autonomiczności i niepowtarzalności; jest to oczywiście cel niewyrażalny w języku legislacyjnym, bo wspólnota spajana jest innym rodzajem relacji niż zapis ustawy czy rozporządzenia, działający zawsze na poziomie abstrakcyjnych grup. Podstawową więzią łączącą wspólnoty jest chęć przebywania razem, którą to chęć nazwać można przyjaźnią. Nie jest to nic abstrakcyjnego: społeczeństwo za najdotkliwszą karę uznaje oddzielenie od innych. Tak więc Szkoła-Wspólnota jest tak urządzonym miejscem, w którym ludzie lubią razem być, a dodatkowo lubią dowiadywać się nowych rzeczy o świecie i sobie.

Cechą Szkoły-Wspólnoty jest wykształcanie dyspozycji odwrotnej niż adaptacjonizmem. Jest to skłonność do *perfekcjonizmu*, doskonalenia świata, związana z poczuciem sprawczości i przekonaniem, że otaczające środowisko nie jest własnością abstrakcyjnego systemu, lecz że może go swobodnie używać każdy z członków wspólnoty. Bodźcami działającymi w środowisku Szkoły-Wspólnoty są nie zakazy i nakazy, lecz przykład: osobiste robienie czegoś i zachęcenie innych do robienia tego samego. Szkoła-Wspólnota musi zatem być bytem w maksymalny sposób pozbawiona odgórnych regulacji – tak, by każdy miał poczucie możliwości działania na swój własny sposób oraz dążenia do realizacji własnych celów. Cnotami wykształcanymi

przez Szkołę-Wspólnotę nie są posłuszeństwo i dyscyplina, lecz umiejętność komunikacji i empatia. Osoby nieheteronormatywne nie są w takim środowisku katalogowane, nie muszą więc wytwarzać tożsamościowych form przetrwania, i rzeczywiście czynią tak rzadko.

Środowisko tworzone przez Szkołę-Wspólnotę daje możliwość skupienia się na czymś innym niż płynne wejście w tryby systemu – na zrozumieniu przez młodych ludzi ich miejsca w świecie i pośród innych ludzi. Dostarcza także doświadczeń obcowania z ludźmi w ich wyjątkowości, co pozwala wytwarzać odporność na indoktrynację dotyczącą wielkich stereotypowych kategorii, w których mają się mieścić ludzie. Budzi też ciekawość wobec faktu, że świat zewnętrzny wobec Szkoły-Wspólnoty zorganizowany jest w sposób od niej odmienny, nasuwa również pytania o przyczyny tych różnic.

Możliwości tworzone przez środowisko Szkoły-Wspólnoty wydają się szczególnie istotne w odniesieniu do młodzieży nieheteronormatywnej, która jeszcze rzadziej niż jej heteronormatywni rówieśnicy odnajduje gotowe odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Przykładowo, Szkoła-Wspólnota pozwala nie tylko zrealizować obowiązkową w świetle obowiązującego prawa oświatowego lekcję na temat „pamięci i tożsamości", w której autor wyraża przekonanie, iż legalizacja związków partnerskich jest gorsza od Holocaustu, ale również umożliwia ujawnienie głębszych metafizycznych przekonań Karola Wojtyły zawartych w „Mężczyzną i niewiastą stworzył ich". Bez wiedzy na temat przekonania o współpracy kobiety, mężczyzny i Chrystusa w prokreacji, trudno nie tylko pojąć wewnętrzną strukturę nauki Kościoła Katolickiego o binarności płci, ale również obnażyć jej historyczność oraz ocenić, jak mocne są jej podstawy. Daje to również podstawy do ogólniejszego przemyślenia wartości tak zwanej „tradycyjnej" rodziny i innych rodzajów więzi międzyludzkich. Pozwala też wyczulić uczniów i uczennice na przekonania, które stoją u podstaw różnorakich szkół psychologicznych, psychiatrycznych i psychoanalitycznych, ujawnić strukturę relacji władzy związaną z wykonywaniem tych zawodów oraz zrelatywizować związane z nimi przekonania. Co najważniejsze, nie jest istotne, czy kwestie historii przekonań dotyczących tożsamości śledzone będą na przykładzie osób nieheteronormatywnych, narodów i grup etnicznych, klas społecznych, zawodów, funkcji, grup wiekowych, zaburzeń – ważne jest, że prawdziwy proces formowania własnych przekonań, zwalczanie upraszczających binarnych opozycji oraz przekonań o istnieniu obiektywnych „norm", możliwe jest dopiero, kiedy zaufamy, że: po pierwsze, ludzi w wieku około siedemnastu lat ta tematyka interesuje, po drugie, że naprawdę

ich dotyczy, wreszcie, że są oni zdolni do filozoficznego wysiłku poznawczego. Powyższe przekonania oczywiste są dopiero w Szkole-Wspólnocie, pracującej wspólnie nad dowiadywaniem się, nie są zaś w Szkole-Instytucji, zaprojektowanej by reprodukować „opłacalną" wiedzę.

Bardzo istotną cechą Szkoły-Wspólnoty, szczególnie w odniesieniu do osób nieheteronormatywnych, jest kwestia zapewnienia poczucia bezpieczeństwa, pomimo braku zakazów prawnych. Warto podkreślić, że jest to bodaj najwidoczniejsza zaleta i największa siła tego modelu: młodzież w środowiskach wspólnotowych prawie zawsze otacza opieką osoby narażone na prześladowania, a osoby nieheteronormatywne są w niej szanowane, nawet jeśli nie są popularne w grupie rówieśniczej. Ten gest opieki nad osobami pod jakimś względem słabszymi czy defaworyzowanymi w innych środowiskach, jest jedną z najwartościowszych cech Szkoły-Wspólnoty, a ta jego cecha najlepiej ukazuje samorządność wspólnoty i wewnątrzsterowność należących do niej jednostek, będąc nie efektem działania wychowawczych bodźców generowanych przez kadrę nauczycielską, lecz samorodną energią wzajemnej troski, płynącą z jednostek – energią, z której sam wielokrotnie korzystam.

Wydawać by się mogło, że w Szkole-Wspólnocie szczególne miejsce przypadać może pracownikom otwarcie nieheteroseksualnym. Nie jestem w stanie tego ocenić. Choć z pewnością ważny jest pluralizm poglądów i otwartość uczących, jestem w stanie wyobrazić sobie Szkołę-Wspólnotę bez nieheteroseksualnej kadry, która realizuje program wychowawczy w wyżej opisany sposób. Musiałaby to być jednak, podobnie jak w wypadku osób nieheteroseksualnych, kadra świadoma mechanizmów każdej (hetero- czy homoseksualnej) normatywizacji.

Szkoła-Wspólnota jest, w moim przekonaniu, środowiskiem naturalnie sprzyjającym swobodnemu rozwojowi wszystkich uczniów i uczennic, w tym osób nieheteronormatywnych, pozwalając na uczenie się współdziałania politycznego, wykorzystywania potencjału jednostkowych doświadczeń, a także odkrywania, że nieheternormatywność prowadzić może do zakwestionowania normatywności.

Na koniec kilka uwag o tym, jak ma się powyższy zarys dwóch modeli szkół do podziału szkół na publiczne i niepubliczne. Są to, wbrew pozorom, zupełnie niezależne od siebie wyróżnienia. Większość znanych mi szkół niepublicznych realizuje model Szkoły-Instytucji, z kolei wiem o (zwykle niewielkich)

szkołach publicznych, w których uczennice i uczniowie wychowywani są przez rozsądne nauczycielki i nauczycieli w Szkole-Wspólnocie. Trzeba bardzo mocno podkreślić, że wychowuje nie program, lecz relacje międzyludzkie. To, czego uczymy, ma oczywiście znaczenie, lecz tylko jako materiał do wspólnych przemyśleń, rozmów, rzecz frapująca i uczniów, i nauczycieli, w żadnym natomiast razie nie jako komunikowane przez nauczycieli treści programowe. Nie warto więc pokładać ufności w dopisywaniu kolejnych zagadnień do programów nauczania (także dlatego, że zawsze coś pozostanie wyłączone), lecz zająć się trzeba odrodzeniem etosu pedagogiki otwartej na potrzeby dziecka. Przez ostatnie dwadzieścia trzy lata obserwuję przemiany etosu nauczycielskiego w Polsce. Po 1989 roku mieliśmy do czynienia z wybuchem entuzjazmu i wiary w szkoły i klasy „autorskie", oparte na różnorakich modelach wychowawczych. Coś jednak wygasiło początkowy entuzjazm i wiarę w powodzenie tego typu eksperymentów pedagogicznych; szkoły i klasy autorskie, w tym realizujące typ Szkoły-Wspólnoty, poczęły kostnieć i ulegać instytucjonalizacji; coraz częściej słyszy się, że przekaz kolegiów nauczycielskich jest przekazem o wojnie z uczniami, nie o współpracy i wspólnocie. Jest to zdumiewające w kraju, w którym pomysły budowania Szkół-Wspólnot były - i w teorii, i w praktyce - wyczerpująco przedstawione przez Janusza Korczaka. Poznanie Korczaka, choćby z okazji Roku Korczakowskiego, pozwoli być może przywrócić tę tradycję i mądrość kolegiom pedagogicznym - bo zmiana warunków rozwoju młodzieży nieheteronormatywnej w szkołach może się dokonać i w szkołach publicznych, i w szkołach niepublicznych, o ile odstąpimy od prokapitalistyczno-upaństwowionego myślenia o szkole przez pryzmat wszystkożernych mechanizmów prawnych, a uniwersyteckie wydziały pedagogiki i ścieżki pedagogiczne kształcić będą nowy typ wychowawcy: szukającego relacji między ludźmi, a nie ustanawiającego „prawa i obowiązki".

Co raporty mówią o polskiej szkole

Marzanna Pogorzelska

Badanie dotyczące stosunku nauczycieli i nauczycielek do kwestii homofobii i homoseksualności, szczególnie w zestawieniu z opiniami uczniów i uczennic, pokazuje kilka istotnych problemów. Kiedy porównamy wyniki tych badań, wyłania się obraz dwóch światów – nauczycielskiego i uczniowskiego, które różnią się bardzo, odmiennie postrzegając i oceniając te same zjawiska.

Pierwsza rzecz, która dotyczy raportu i która zwróciła moją uwagę, to niezwykle wysoki (68,4%) odsetek nauczycieli i nauczycielek deklarujących, że w ich szkole istnieje polityka dotycząca kwestii związanych z orientacją seksualną oraz jeszcze wyższy (77,7%) tych, które/którzy twierdzą, że temat homoseksualności i homofobii pojawia się na ich zajęciach. Moja znajomość szkolnych realiów podpowiada, że obydwa wskaźniki świadczą raczej o „podciąganiu" omawianej tematyki pod tematykę lekcji i szkolne zasady mówiące ogólnie o szacunku dla innych, o wartości demokracji czy o prawach człowieka. Jeśli chodzi o drugi wynik, kontrastuje on znacznie z wypowiedziami uczniów i uczennic, którzy w większości (61,8%) twierdzą, że tematy związane z homofobią i homoseksualnością nie pojawiają się na zajęciach. Wśród 38% uczniów i uczennic, którzy potwierdzają pojawianie się takiej tematyki, aż 30,9% odnotowuje ją „sporadycznie". Podobnie wymowne są rezultaty pokazujące, że aż 10 razy mniej uczniów i uczennic niż nauczycieli i nauczycielek uważa, że omawiane zagadnienia obecne są w szkole w stopniu wystarczającym.

Bardzo możliwe, że kadra pedagogiczna, podobnie jak w przypadku kwestii polityki szkolnej, uważa, że samo wspomnienie na zajęciach

o przemocy, dyskryminacji czy prawach człowieka, upoważnia do twierdzenia, że w wystarczającym stopniu podejmowane są kwestie związane z homoseksualnością. Jednak to uspokajające przekonanie i wynikające z niego prawdopodobnie dobre samopoczucie wśród kadry nauczycielskiej, burzą opinie młodzieży, która dokładnie rozróżnia, co jest mówieniem o sprawach ogólnych, a co dotyczy kwestii orientacji seksualnej. A ta ostatnia, w ich opiniach, jest raczej nieobecna w programie nauczania. Wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli zebrane w wywiadach świadczą o tym, że w przeciwieństwie do uczniów i uczennic, nie widzą oni potrzeby odrębnego omawiania kwestii homoseksualności – wręcz przeciwnie, czasami wskazują na szkodliwość takiego podejścia poprzez nadmierne skupienie na jednej grupie. Wykazują się także niekiedy brakiem podstawowej wiedzy dotyczącej rozwoju psychologicznego dzieci i młodzieży, twierdząc np. że podnoszenie kwestii orientacji seksualnej *mogłoby doprowadzić do większego zainteresowania tych, których orientacja nie jest jeszcze zdeterminowana* lub twierdząc, że *ich uczniów i uczennic ta kwestia nie dotyczy* (ze względu na zbyt młody wiek lub rzekomy brak w ich szkołach osób innych niż heteronormatywne). Optymistycznie, choć raczej życzeniowo w tym kontekście, brzmi opinia kadry pedagogicznej, której zdecydowana większość twierdzi, że tematyka ta powinna być częścią programu nauczania, sytuując ją głównie w ramach przedmiotów: Wychowanie do Życia w Rodzinie, Wiedza o Społeczeństwie czy godzina wychowawcza. Co ciekawe, o ile aż 78,2% nauczycieli i nauczycielek widzi miejsce edukacji na temat orientacji seksualnej w programie pierwszego z wymienionych przedmiotów (WDŻ), zdanie takie podziela zaledwie 16,4% uczniów i uczennic. U kadry pedagogicznej odzywa się tutaj myślenie życzeniowe, młodzież zna realia – na WDŻ albo nie chodzi, albo wie dobrze, że wiele się tam nie dowie. W wypowiedziach zebranych w wywiadach, zarówno wśród kadry pedagogicznej, jak i wśród młodzieży, brakuje mi odniesień do szkolnych działań pozalekcyjnych (gazetki, akademie, spotkania, debaty). Prawdopodobnie ani młodzież ani ich nauczyciele i nauczycielki nie mają doświadczeń w podejmowaniu tematyki homoseksualności i homofobii w tej formie aktywności edukacyjnej. Kadra pedagogiczna wydaje się postrzegać tematykę związaną z orientacją seksualną bez jej kontekstu społeczno-kulturowego, przez co

nie łączy jej z takimi kwestiami jak program ukryty[1], gender i heteronormatywność[2].

Niezwykle ważnym problemem, do którego wrócę jeszcze w dalszej części tekstu, jest kwestia niewiedzy nauczycieli i nauczycielek dotycząca homoseksualności i skali przemocy homofobicznej. W tym miejscu, analizując wyniki badań, ponownie widzimy jak rozmija się postrzeganie tego samego problemu przez dwie omawiane grupy. Werbalną homofobię dostrzega 47,5% kadry i ponad 76% młodzieży, fizyczną – odpowiednio 15,5% i 26%. Cztery razy więcej nauczycieli i nauczycielek niż uczniów i uczennic twierdzi, że w ciągu ostatnich trzech lat nigdy nie dochodziło do homofobicznej przemocy werbalnej. Świadomość istnienia przemocy fizycznej posiada także kilka razy mniej nauczycieli i nauczycielek niż uczniów i uczennic. Zaskakujące jest dla mnie porównanie odpowiedzi dotyczących reagowania na homofobiczne wyzwiska i wyśmiewanie – ponad 91% nauczycielek i nauczycieli deklaruje, że w takiej sytuacji metodą ich interwencji jest rozmowa z osobami odpowiedzialnymi za zdarzenie, gdy tymczasem takie zachowanie ze strony kadry przewiduje jedynie 36,4% uczniów i uczennic, zaś ponad 40% z nich uważa, że nauczyciele i nauczycielki prawdopodobnie zignorują incydent. Obawiam się, że to, co kadra pedagogiczna uważa za „rozmowę", w oczach podopiecznych jest ignorowaniem i zlekceważeniem sytuacji poprzez zdawkową uwagę, odsunięcie problemu i udawanie, że nic się nie stało.

Pomimo deklarowanej przez nauczycieli i nauczycielki częstej obecności tematyki homoseksualności i homofobii w szkole, moje osobiste doświadczenia każą mi krytycznie oceniać uzyskane rezultaty i przychylać się do wskazań uczniów i uczennic.

Tematykę związaną z prawami LGBT i homofobią od lat włączam w swoje nauczycielskie działania na równi z innymi tematami, takimi jak rasizm, ksenofobia, antysemityzm, przemoc wobec kobiet i wiele innych związanymi z prawami człowieka. Wiem, że tolerancji można nauczać podczas zwykłej

1 Programem ukrytym określa się te elementy funkcjonowania szkoły, które nie są ujęte w oficjalnym programie nauczania i innych dokumentach oświatowych, ale wpajają uczniom iuczennicom pewne wartości, opinie, uczą określonych postaw. Tworzą go np. szkolne rytuały, rozkład zajęć, relacje między nauczycielami i nauczycielkami a uczniami i uczennicami, wygląd szkolnych pomieszczeń itp.

2 Heteronormatywność, heteronorma – przekonanie, że wszyscy ludzie są heteroseksualni, związane z silna presją społeczno-kulturową, aby zarówno kobiety jak i mężczyźni pełnili przypisane im biologicznie i kulturowo role płciowe.

lekcji, „przy okazji" różnych tematów czy komentując bieżące wydarzenia – nauczyciele i nauczycielki mogą wtedy wyrazić swoje poglądy ujawniając zrozumienie i akceptację praw środowiska LGBT. Inne możliwości daje lekcja wychowawcza czy organizacja takich wydarzeń jak np. „dzień przeciw homofobii" czy debata na temat związków partnerskich, zaaranżowanie Przychodni Antyhomofobicznej, spotkanie z przedstawicielami organizacji LGBT itp.

Wiem, że takie działania w szkołach to, wbrew wynikom badań, rzadkość – w środowisku nauczycielskim odczuwa się wyraźny opór przed tego typu przedsięwzięciami. Sami nauczyciele i nauczycielki, jak pokazują omawiane badania, twierdzą, że nie podejmują tematyki orientacji seksualnej m.in. ze względu na brak wiedzy na ten temat (19,3%) oraz nieobecność tej tematyki w programach nauczania. Brakuje w refleksjach nauczycielskich odniesienia do szerszego kontekstu, np. społecznego klimatu wokół pewnych kwestii, polityki oświatowej i działań MEN czy specyfiki własnej grupy zawodowej.

Klimat – szkoła i wokół szkoły

Jeśli przyjrzeć się głównym dokumentom, które regulują kwestie edukacyjne w Polsce, można odnieść wrażenie, że promowanie tolerancji i otwartości jest jak najbardziej pożądane. Z jednej strony mamy bowiem *Ustawę o systemie oświaty* z odwołaniem do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Do tych samych aktów nawiązuje wiele statutów szkolnych. Podobnie opracowywane przez każdą szkołę programy wychowawcze deklarują wychowanie młodzieży w duchu tolerancji, poszanowania godności i praw człowieka, otwartości i oddania wartościom europejskim. Nauczycieli i nauczycielki obowiązuje też *Karta Nauczyciela* i wynikające z niej obowiązki związane z kształtowaniem postaw tolerancji. Tyle dokumenty. Zawarte w nich deklaracje mogłyby być wystarczającym argumentem, aby upominać się np. o prawa mniejszości. Nie jest to jednak powszechna praktyka, a przyczyny takiego stanu rzeczy wiążą się ze specyfiką polskiej edukacji w ostatnim dwudziestoleciu.

Polska szkoła jest w sytuacji szczególnej – po okresie PRL-owskiej ideologizacji i tworzenia „jednolitego frontu wychowania", po 1989 roku znalazła się pod wpływem innej ideologii, tym razem o nachyleniu katolicko-narodowym. W rezultacie, przez lata skutecznie zamknęliśmy szkołę

na różnorodność światopoglądową i prawdziwą wielokulturowość. Jeśli te wartości są promowane, to głównie dzięki projektom organizacji pozarządowych i dzięki własnej inicjatywie otwartych pedagogów i pedagożek. Nie istnieje natomiast coś takiego jak planowe i konsekwentne budowanie postawy tolerancji i otwartości poprzez programy, podręczniki, wymogi dotyczące postaw nauczycieli i nauczycielek czy organizację życia szkoły. Wymienione elementy często powielają stereotypy i uprzedzenia dotyczące „Innych" (narodowości, religii, modeli życia) i uczą, że to, co mieści się w normie, ograniczone jest do rasy białej, narodowości polskiej, wyznania katolickiego, orientacji heteroseksualnej. Taki monokulturowy przekaz tworzą nie tylko podstawy programowe i podręczniki, ale także szkolne ceremoniały i zachowania, czy tematy, na które się dyskutuje z młodzieżą. Kiedy na początku lat dziewięćdziesiątych zaczynałam uczyć, nie miałam poczucia, że są wśród nich tematy, które mogą być *niebezpieczne*. Powoli ta sytuacja zaczęła się zmieniać, osiągając apogeum za rządów Romana Giertycha, a obecnie mamy sytuację, w której wielu nauczycieli otwarcie mówi mi, że boi się rozmawiać o aborcji, antykoncepcji, równości różnych orientacji psychoseksualnych – boją się protestu rodziców, katechety, dyrektora, a nawet samych uczniów i uczennic. Często, kiedy już do dyskusji dochodzi, okazuje się, że już całe pokolenia młodych ludzi wiedzą o aborcji tyle, ile zobaczą w „Niemym krzyku". Jednostronne i oparte na argumentach religijnych są opinie dotyczące związków jednopłciowych, in vitro, czy eutanazji. Dotkliwy jest brak lekcji etyki, który przy braku woli politycznej wydaje się problemem nierozwiązywalnym. Szkolną monokulturę tworzą także takie elementy, jak msze rozpoczynające rok szkolny, rekolekcje, krzyże w klasach, pielgrzymki maturzystów do Częstochowy.. Wydarzenia te skierowane są do jednej grupy wyznawców z określonym systemem wartości, co jest jasnym sygnałem, że inni nie są ważni. W ten sposób nie da się uczyć postawy otwartej na wielokulturowość i tolerancję.

Elementem zamknięcia szkoły na prawdziwą różnorodność jest podejście do tematyki homoseksualności czy homofobii. Nietrudno się domyślić, że polska szkoła, nasiąknięta wąsko pojmowanymi *tradycyjnymi wartościami*, jest miejscem gdzie szczególnie tabuizowana jest tematyka związana z prawami osób LGBT czy kulturową tożsamością płci. Szkoła i edukacja są zresztą tylko częścią struktury świadomości społecznej, a ta ostatnia przesycona jest tym, co stanowi podłoże homofobii, czyli wszechobecną heteronormatywnością. A zatem, jeśli brakuje w debacie publicznej krytycznego

spojrzenia na heteronormę – nie ma jej także w rezultacie w polskiej szkole. Szkoła w działaniach nauczycieli i nauczycielek, poprzez podręczniki, programy nauczania, program ukryty, prezentuje heteronormę jako podejście naturalne, pierwotne i jedyne uprawnione. Stąd prosta droga do niewidoczności osób LGBT bądź homofobii. W takiej szkole nie ma miejsca na konstruktywne dyskusje dotyczące równości płci, gdyż w społecznej świadomości stanowią one temat ryzykowny. Przykładem może być opór wokół uznania konwencji Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet. Konwencja zawiera pojęcie gender i tym samym, w opinii jej oponentów, zagraża polskiej rodzinie i godzi w tradycyjne wartości. Sytuację pogarsza fakt, że w Polsce szkoła nie przeszła fazy buntu przeciw systemowi, a takie nurty jak pedagogika krytyczna czy emancypacyjna nie zostawiły w niej śladu w postaci twórczej krytyki dotyczącej np. relacji między wiedzą a władzą, nie nauczyły poddawać refleksji narzuconych z góry zasad[3]. Szkoła, wbrew wielu zapisom w oficjalnych dokumentach, nie stała się też miejscem, gdzie uczy się cnót obywatelskich, takich jak np. aktywność społeczna, odpowiedzialność za innych, wrażliwość na niesprawiedliwość czy odwaga cywilna. Takie wartości nie są cenione w naszym społeczeństwie, nie przenikają zatem do szkoły i nie są promowane przez samych nauczycieli i nauczycielki. W rezultacie, łatwiej tym ostatnim milczeć na pewne tematy, udawać, że nie ma problemu i „nie wychylać się" – w ten konformistyczny sposób doskonale dopasowują się do atmosfery otoczenia, nie narażając się na podejrzliwość i niechęć środowiska.

Inną kwestią, która ma wpływ na niechęć do podejmowania nie tylko tematyki LGBT, ale w ogóle szerszych kwestii związanych z prawami człowieka, jest zmiana społecznych oczekiwań wobec szkoły. Od pewnego czasu postrzegana jest ona jako miejsce, gdzie uczniowie i uczennice mają być przygotowani do zaliczenia kolejnych testów końcowych, a funkcja wychowawcza spychana jest na margines i traktowana jako niepotrzebny balast. W tej sytuacji sprowadza się rolę nauczycielską do bycia zaledwie rzemieślnikiem, ale na pewno nie przewodnikiem w świecie wartości i wyborów etycznych.

3 W obydwu wymienionych nurtach pedagogicznych szkoła i edukacja postrzegane są jako elementy reprodukcji nierówności społecznych poprzez utrwalanie istniejącego porządku i „uciszanie" mniejszości, np. poprzez programy nauczania, podręczniki, program ukryty o dopuszczalnych rodzajach dyskursów. Obydwa nurty postulują „wyzwalanie" i „usamodzielnianie" podmiotów edukacji z biernych odbiorców na jednostki aktywnie przekształcające swoje środowisko.

Polityka oświatowa i działania MEN

Działania Ministerstwa Edukacji Narodowej od lat jedynie odzwierciedlają społeczne nastawienie do kwestii równości płci czy praw osób LGBT, nie czyniąc wiele, aby coś w tej kwestii zmienić, ulegając nierzadko życzeniom władz kościelnych. Skutkiem tego mamy m.in. ciągnące się latami spory o edukację seksualną i przedmiot *Wychowanie do Życia w Rodzinie*.

Zdarzały się też takie ekipy MEN-u, które otwarcie deklarowały niechęć wobec praw człowieka i promowania tolerancji. Kadra pedagogiczna dobrze pamięta czasy ministrowania Romana Giertycha, a instytucjonalna homofobia z tamtych czasów zostawiła w polskiej szkole osad nietolerancji wraz z poczuciem, że tematyka związana z orientacją seksualną jest niebezpieczna, podejrzana i lepiej trzymać się od niej jak najdalej. Pamięta się z tamtych czasów także zamieszanie wokół *Kompasu* i zwolnienie Mirosława Sielatyckiego z kierowania Centralnym Ośrodkiem Rozwoju Edukacji za jego publikację. Takie wydarzenia pozostawiły bardzo mocny ślad w nauczycielskiej pamięci, skutecznie zniechęcając do poruszania pewnych tematów.

Wyniki badań dobrze ilustrują omawiane kwestie – ponad połowa badanej kadry pedagogicznej twierdzi, że brak jasnej polityki jest barierą w poruszaniu tematyki homoseksualności, podobnie jak brak odpowiednich szkoleń w tym zakresie.

Nie mam wątpliwości, że gdyby, tak jak dzieje się to w innych krajach, nasze ministerstwo edukacji ogłosiło pełne wsparcie dla przeciwdziałania homofobii i promowania równości osób LGBT, nauczyciele i nauczycielki, być może z pewnym oporem, podjęliby się i takich działań. Jeśli nikt tego nie wymaga, ktoś, kto porusza tę tematykę, jest w opinii innych albo „dziwadłem", albo kieruje się jakimś prywatnym interesem. W takiej atmosferze trudno większości kadry pedagogicznej znaleźć motywację do podejmowania omawianej tematyki.

Nauczyciele i nauczycielki

Według mnie, jedna z najistotniejszych przeszkód w podejmowaniu omawianych tematów tkwi w samych nauczycielkach i nauczycielach. Stanowią oni jedną z grup społecznych i, podobnie jak u reszty społeczeństwa, ich wiedza dotycząca orientacji psychoseksualnej i związanej z nią dyskryminacji jest mocno ograniczona – potwierdzają to spostrzeżenie wyniki przytaczanych

badań. Podobnie niewielka jest wśród kadry pedagogicznej świadomość genderowa czy związana z nią wiedza o dominujących w naszej kulturze wzorcach heteronormatywnych. W konsekwencji, nauczyciele i nauczycielki nie poddają krytycznej ocenie stereotypowych treści zawartych w podręcznikach i programach nauczania, i w różny, ale zgodny ze stereotypem, sposób traktują dziewczęta i chłopców, nieświadomie „trenując" ich do wypełniania społecznych oczekiwań i utrwalając patriarchalny model relacji. W tych oczekiwaniach dziewczyna musi być stereotypowo kobieca (uległa, bierna, podporządkowana, troskliwa, łagodna, niekoniecznie mądra), a chłopiec sztampowo męski (silny, zdecydowany, bystry, aktywny, agresywny)[4]. Bezrefleksyjne poddawanie się heteronormie, bez świadomości jej istnienia, skutkuje niedostrzeganiem problemów tych, którzy do normy nie przystają, a także ignorowanie skutków ich dyskryminacji. Brak krytycznego myślenia ze strony nauczycieli i nauczycielek w tej kwestii łączę m.in. ze specyfiką tożsamościową omawianej grupy zawodowej.

Miarodajne badania na ten temat przeprowadziła Henryka Kwiatkowska, która przypisała nauczycielom i nauczycielkom cztery rodzaje tożsamości – osiągniętą, moratoryjną, nadaną i rozproszoną. Tożsamość nadaną deklaruje 39,1% badanych nauczycieli i nauczycielek. Są to osoby, które bez namysłu podporządkowują się odgórnym ustaleniom i osobom o wysokim autorytecie, biernie naśladują i identyfikują się z innymi, nie przeżywając w sobie wątpliwości związanych z rozwojem własnej tożsamości. Tożsamość moratoryjną reprezentuje prawie 8% badanych, a charakteryzuje ją niedojrzałość osobowości, bierność, niekonsekwencja, niezdecydowanie, brak zaangażowania. Ponad 14% nauczycieli i nauczycielek posiada tożsamość rozproszoną, stanowiącą „mozaikę różnorodnych i w zasadzie niezbornych pomysłów na życie (…). Nauczyciel o tej tożsamości jest zupełnie nieefektywny zawodowo. Nie bardzo zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności, nie stać go na pogłębioną refleksję (…). W jego działaniu dominuje przypadkowość"[5]. Wśród badanych niecałe 40% deklaruje tożsamość osiągniętą – przeciwieństwo tożsamości nadanej. Są to osoby samoświadome, działające autonomicznie odpowiedzialnie i dojrzale[6]. Z zaprezentowanych badań

4 Wielu informacji na ten temat dostarczają badania m.in. L. Kopciewicz, D. Pankowskiej, G. Mazurkiewicza.

5 Pedeutologia, Kwiatkowska H., Warszawa 2008, ss. 232-237.

6 Tamże, ss. 229-238.

wynika, że ponad 60% nauczycieli i nauczycielek funkcjonuje bez poczucia własnej autonomii, za to z wysoką potrzebą podporządkowania się, czyli – jak ujmuje to autorka – dominuje w ich nauczycielskiej tożsamości zawodowej *standard przedmiotowy*. Taki nauczyciel (…) działa na zasadzie słuszności odgórnej, (…) wszelka inność jest dla niego niewygodna. Opór nauczyciela przed innością (…) jest oporem przed własnym wysiłkiem. Inność pozbawia uprzedmiotowionych nauczycieli spokoju, powoduje dysonans, wskazuje na potrzebę „przyglądania się sobie", jest lustrem w poznaniu siebie. Za sprawą uprzedmiotowionego nauczyciela świat szkoły jest światem wielorakiego pozoru – pozoru uczciwości, dobra, empatii, prymatu dobra ucznia, prymatu jego rozwoju. Te pozory obnaża brak uznania i poszanowania odrębności ucznia. Tymczasem **„inność" jest potrzebą człowieka, jest warunkiem jego rozwoju** (…)[7].

Powyższe wnioski dotyczące nauczycielskiej tożsamości można powiązać z badaniami Lucyny Kopciewicz, która wskazuje na liczne ograniczenia w pojmowaniu przez kadrę pedagogiczną pojęcia *tolerancja*[8] czy też zebrane w postaci kompleksowego opracowania doświadczenia szkolne pierwszego rocznika po reformie edukacji. Wynika z nich, że nauczyciel bądź nauczycielka w niewielu przypadkach są osobami znaczącymi i wzorami etycznymi dla swoich uczniów czy uczennic[9] i rzadko uwrażliwiają swych podopiecznych na rzeczywistość[10].

Z przytoczonych badań wyłania się obraz nauczycieli i nauczycielek w większości konformistycznych, poddających się bezkrytycznie poleceniom odgórnym, bez dyskusji i kwestionowania tego, o czym decyduje państwowa i edukacyjna władza. A w kwestiach tematyki LGBT i homofobii, jak opisałam powyżej, panuje daleko posunięta niechęć, czasami wrogość, a wszystko to w swego rodzaju podwójnych standardach. Tworzą je z jednej strony oficjalne dokumenty wymagające promowania wartości europejskich, w tym tolerancji, a z drugiej rzeczywiste działania i wypowiedzi tworzące wielce niesprzyjający klimat dla realizowania tych wartości w praktyce.

---

7 Tamże, ss. 242-243.

8 *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Kopciewicz L., Warszawa 2011, s. 168.

9 *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Krakow 2010, ss. 175-176.

10 Ciekawe refleksje na ten temat zawiera publikacja M. Dudzikowej pod wiele mówiącym tytułem *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia*, Kraków 2004.

Podsumowanie

Zdaję sobie sprawę, ze zaprezentowany obraz szkoły i kadry pedagogicznej nie napawa optymizmem. Nauczycielski konformizm, oznaczający w naszej polskiej rzeczywistości dopasowywanie się do nietolerancyjnego klimatu i heteronormatywnych wzorców, bierność oraz brak zaangażowania połączone z niewiedzą, sprawiają, że homoseksualność i homofobia nie są tematami obecnymi w stopniu wystarczającym – zarówno ilościowo, jak i jakościowo.

Ale przecież są tacy, którzy podejmują działania w tym kierunku, i równie ciekawe byłoby zastanowić się, jaka jest ich motywacja. Nie znam wielu takich osób – mogę zatem oprzeć się głównie na własnych odczuciach. Z pewnością kluczową rolę odgrywają tu osobiste doświadczenia z uczniami i uczennicami, z historiami o szkolnym, rodzinnym, rówieśniczym wykluczeniu. Inną sprawą jest, że aby takie doświadczenie było udziałem nauczyciela i nauczycielki, najpierw należy samemu, wiarygodnie i otwarcie, pokazać przed młodzieżą, że jest się osobą tolerancyjną. Z podkreśleniem, że w tej tolerancji mieszczą się także kwestie związane z orientacją seksualną.

W moich działaniach bardzo istotna była także znajomość moich praw i obowiązków jako nauczycielki. Po prostu, traktowałam i traktuję dokumenty regulujące pracę (podpisane przez Polskę deklaracje, Ustawę o systemie oświaty, Kartę Nauczyciela, Statut Szkoły i Program Wychowawczy) bardzo poważnie. Wiem, ze nakładają na mnie obowiązek nauczania i wychowania w duchu tolerancji oraz poszanowania praw człowieka. Znając skalę problemu, jakim jest nietolerancja, a w szczególności homofobia, uważam, że to wystarczający i niepodważalny argument, aby takie działania prowadzić.

Edukacja antyhomofobiczna w szkole? Nieobecność nieusprawiedliwiona.

Małgorzata Jonczy-Adamska

Zrealizowane przez Kampanię Przeciw Homofobii badania dotyczące zjawiska homofobii i przemocy motywowanej homofobią, potwierdzają, że uprzedzenia ze względu na orientację homo- i biseksualną są w polskiej szkole faktem, duża część uczennic i uczniów nieheteroseksualnych doświadcza także homofobicznej przemocy. Niniejszy komentarz przygląda się wynikom badań z perspektywy założeń edukacji antydyskryminacyjnej oraz rekomendacji dla systemu edukacji formalnej, sformułowanych przez Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej oraz zespół badawczy projektu „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce"[1].

Edukacja antydyskryminacyjna to **– świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciw-**

1 *Projekt Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* był realizowany przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) w latach 2010-2011. Raport z badań dostępny jest na stronie www.tea.org.pl – każda część badania opatrzona została rekomendacjami dotyczącymi włączania edukacji antydyskryminacyjnej w system kształcenia dzieci i młodzieży oraz system kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli.

W ramach projektu TEA zainicjowało utworzenie Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej – porozumienia organizacji pozarządowych, partnerów społecznych oraz grup nieformalnych. Celem Koalicji jest wprowadzenie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce. W tej chwili w skład Koalicji wchodzi 26 podmiotów, a jej funkcjonowanie wspiera Fundacja im. S. Batorego. Więcej informacji: http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=koalicja.

działanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności[2]**.**

Edukacja antydyskryminacyjna zawiera cztery podstawowe komponenty:

a) rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia,
b) buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji,
c) rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych,
d) wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia[3].

Przyjrzenie się wynikom badań KPH w relacji do powyższych zadań/celów edukacji antydyskryminacyjnej, pokazuje, że tak rozumiana i definiowana edukacja antydyskryminacyjna w polskich szkołach realizowana jest rzadko, a szczególnie pomijana w tym zakresie jest przesłanka orientacji psychoseksualnej[4].

W edukacji antydyskryminacyjnej w pierwszej kolejności zwraca się uwagę na wiedzę na temat dyskryminowanych grup oraz mechanizmów dyskryminacji, ponieważ stereotypy i uprzedzenia w dużej mierze wynikają z niewiedzy oraz powtarzania obiegowych, często fałszywych, opinii na temat różnych grup mniejszościowych. W tym kontekście duży niepokój budzą wyniki badań wśród młodzieży nieheteroseksualnej, gdzie niemal 61% badanych stwierdziło, że tematyka związana z homoseksualnością i homofobią w ogóle nie pojawia się w szkole. Dodatkowo, 81% badanych uczennic i uczniów oceniło obecność tej tematyki we wskazanym wymiarze jako niewystarczającą. Jeżeli tematyka ta jest przedstawiana, dzieje się to głównie na lekcjach religii, i najczęściej w negatywnym świetle. Podobne pytanie postawiono nauczycielkom i nauczycielom, spośród których prawie 40% wskazało, że tematyka ta pojawia się w stopniu wystarczającym lub

2 Definicja edukacji antydyskryminacyjnej wypracowana przez członkinie i członków Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Pełna treść definicji z komentarzem dostępna jest pod adresem http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna.

3 Tamże.

4 W tekście używam zamiennie sformułowań „orientacja seksualna" i „orientacja psychoseksualna" – pierwsze z nich jest zgodne z literaturą dotyczącą orientacji seksualnych, drugie określenie wskazuje na emocjonalny, psychiczny, relacyjny wymiar orientacji, często w rozumieniu społecznym sprowadzanej do popędu seksualnego, i stanowi ważny zabieg językowy, budujący świadomość złożoności orientacji seksualnej.

nadmiernym (1,6%), zaś 55% badanych wskazało, że obecność tego tematu nie jest wystarczająca, a zatem perspektywa nauczycielek i nauczycieli biorących udział w badaniu znacząco różni się w tym zakresie od perspektywy nieheteroseksualnych uczniów i uczennic.

Tę nieobecność tematyki homoseksualności czy homofobii potwierdzają badania podstawy programowej oraz podręczników do wybranych przedmiotów (historia, język polski, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie), zrealizowane przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. W podstawie programowej nie pojawia się odniesienie do orientacji seksualnej, w podręcznikach wątek ten poruszany jest wyłącznie w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie", najczęściej w kontekście zaburzeń, patologii czy odchyleń od normy. Dodatkowo, informacje o orientacji homoseksualnej formułowane są często w oparciu o nieprawdziwe informacje, sugerujące postrzeganie homoseksualności jako choroby czy patologii, a zatem niezgodnie z obecnym stanem wiedzy naukowej[5].

Nieobecność tematyki mniejszości seksualnych, różnych orientacji psychoseksualnych czy dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną jest dotkliwa również w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie", wskazywanego przez osoby biorące udział w badaniu jako taki, w ramach którego można te tematy poruszać. Czytając podręczniki można odnieść wrażenie, że lesbijki, geje i osoby biseksualne nie istnieją. Jest to szczególnie niepokojące ze względu na fakt, że podręczniki trafiają do młodzieży w okresie dojrzewania, czyli właśnie wtedy, kiedy młodzi ludzie odkrywają swoją orientację psychoseksualną, budują swoją tożsamość. Tych kilka procent polskich uczennic i uczniów, którzy są osobami homoseksualnymi, nie otrzymuje żadnego wsparcia czy informacji, że geje i lesbijki żyją w społeczeństwie, że orientacja homoseksualna, chociaż występująca rzadziej niż heteroseksualna, jest normą. Poruszenie na lekcjach *wiedzy o społeczeństwie* tematu homoseksualności, a także stereotypów i uprzedzeń, byłoby też możliwe w rozdziałach, w których pojawiają się informacje o mniejszościach (najczęściej narodowych i etnicznych, rzadziej religijnych). Jednak tematyka stereotypów dotyczących gejów, lesbijek, osób biseksualnych czy transpłciowych wydaje się być w podręcznikach starannie pomijana. Podobnie dzieje

5 Por. *Analiza podręcznikow i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie*, Chustecka M., w: *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Abramowicz M. (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

się we wszystkich materiałach przytaczających definicje praw człowieka, dyskryminacji, prześladowań – autorki i autorzy podręczników wymieniają kilka różnych przesłanek, jednak ponownie nie mówi się tutaj konkretnie o dyskryminacji osób homoseksualnych ani o ich prawach[6].

Przyglądając się treściom podręcznikowym, stanowiącym źródło wiedzy o świecie, warto pamiętać, że zgodnie z zaleceniami Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania oraz Ministra Edukacji Narodowej, rzeczoznawcy akceptujący podręczniki do użytku szkolnego powinni zwracać szczególną uwagę na *konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny*[7]. Praktyka pokazuje jednak, że takie działania osób odpowiedzialnych za dopuszczenie podręczników ma charakter sporadyczny i nie stanowi istotnej przesłanki podczas analizy i oceny proponowanych młodzieży treści edukacyjnych.

Niestety, brak wiedzy dotyczącej orientacji seksualnej czy homofobii, wynikający z niedoskonałości podręczników oraz dokumentów regulujących funkcjonowanie polskiej szkoły, idzie w parze z niewielką wiedzą na ten temat oraz uprzedzeniami wśród dużej części nauczycielek i nauczycieli. Potwierdzają to zarówno badania przeprowadzone przez KPH, jak i fragment badań zrealizowanych przez TEA w ramach projektu „Wielka nieobecna…". Nauczycielki i nauczyciele często zdają się nie widzieć problemu, negują konieczność zajmowania się homofobią i przemocą nią motywowaną, deklarując, że ogólne zapisy w dokumentach szkolnych promujące tolerancję i szacunek dla drugiego człowieka wystarczą, aby zniwelować wszelkie negatywne zjawiska. Doświadczenia różnych organizacji i instytucji wskazują jednak, że w przypadku grup mniejszościowych, dyskryminowanych,

6 Por. *Analiza podręcznikow i podstawy programowej – przedmiot wiedza o społeczeństwie*, Jonczy-Adamska M., w: *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Abramowicz M. (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

7 http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2036%3Alist-pani-katarzyny-hall-minister-edukacji-narodowej-do-rzeczoznawcow-podrcznikow-do-ksztacenia-ogolnego-&catid=232%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podrczniki-i-programy-nauczania&Itemid=292 [dostęp: 18.08.2012]; http://www.rownetraktowanie.gov.pl/files/dokumenty/Informacja%20wersja%20na%20RM%20z%20uwagami%20na%20KRM%20ost.pdf [dostęp: 12.09.2011].

zagrożonych wykluczeniem społecznym, konieczne są dodatkowe działania wzmacniające i wspierające, które pomogą wyrównać ich szanse w różnych obszarach. Równe traktowanie rozumiane jako traktowanie identyczne, bez względu na problemy i wynikające z nich potrzeby, jest nieskuteczne i często jedynie pogłębia istniejące różnice.

Trudność stanowi także fakt, że homofobia często wiąże się z konserwatywnym światopoglądem, traktującym heteroseksualną rodzinę jako jedyny właściwy sposób realizacji życia w związku. W sytuacji, w której większość Polek i Polaków stanowią członkinie i członkowie Kościoła katolickiego, otwarcie potępiającego homoseksualność, również w grupie nauczycielek i nauczycieli osoby o takich poglądach będą stanowić większość. W polskiej szkole nie powinno się ujawniać swoich poglądów politycznych, a jednak jest duże przyzwolenie na ujawnianie przekonań dotyczących kwestii akceptacji mniejszości (i tu mniejszości seksualne budzą szczególne emocje), a także prawa do aborcji, prawa do eutanazji itp.. W tej sytuacji trudno o przekazanie rzetelnej i obiektywnej wiedzy, zgodnej z aktualnym stanem wiedzy naukowej, wolnym od subiektywnych ocen.

Wśród nauczycielek i nauczycieli biorących udział w badaniu pojawiają się także głosy sugerujące, że wyróżnianie homofobii czy orientacji homoseksualnej jako szczególnej przesłanki stanowiłoby „promocję homoseksualizmu" i mogłoby tym samym wpłynąć na osoby „niezdecydowane" w kwestii swojej orientacji. Niektóre osoby wskazywały także, że młodzież nie jest wystarczająco dojrzała, żeby rozmawiać „na te tematy" (osoby biorące udział w badaniach były nauczycielkami i nauczycielami w gimnazjach lub szkołach ponadgimnazjalnych). To kolejny przykład braku wiedzy lub braku wiary w obecny stan wiedzy naukowej dotyczącej orientacji seksualnych.

Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej przygotowała rekomendacje, dzięki którym możliwe byłoby włączenie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej w programy nauczania realizowane w polskich szkołach[8]. Rekomendacje te dotyczą zarówno systemu kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce, jak i systemu kształcenia i doskonalenia nauczycielek oraz nauczycieli. W tym pierwszym obszarze wskazuje się na konieczność umieszczenia zapisów związanych z edukacją antydyskryminacyjną w podstawach programowych, programach nauczania oraz podręcznikach i zeszytach ćwiczeń.

8 Pełen tekst rekomendacji znajduje się w niniejszej publikacji.

Z pewnością wskazane byłoby uszczegółowienie, wyodrębniające poszczególne grupy dyskryminowane i/lub zagrożone wykluczeniem, w tym osoby homo- i biseksualne. Taki zabieg pozwoliłby uniknąć bagatelizowania problemu homofobii poprzez wskazywanie, że w szkołach promowana jest tolerancja.

Rekomendacje dotyczące osób dorosłych pracujących jako nauczycielki i nauczyciele, wskazują, że zapisy o edukacji antydyskryminacyjnej powinny znaleźć się w rozporządzeniach MEN[9] regulujących standardy kształcenia i kwalifikacje w zawodzie nauczycielskim, a dalej w systemie kształcenia nauczycielek i nauczycieli, z uwzględnieniem dwóch ścieżek przygotowania do pracy w szkole (kształcenie pedagogiczne na poziomie licencjackim i magisterskim oraz kursy pedagogiczne dla absolwentek i absolwentów specjalizacji nauczycielskich oraz kierunków związanych z przedmiotami szkolnymi). Jednocześnie warto poszerzyć ofertę doskonalenia kadry nauczycielskiej o tematykę antydyskryminacyjną – zauważalna jest jej niewielka obecność zarówno w ofertach Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli na poziomie wojewódzkim, jak i w ofercie Ośrodka Rozwoju Edukacji (jednostki podległej MEN).

Takie wielowątkowe działanie na rzecz wprowadzania rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej z pewnością pozwoliłoby odpowiedzieć na problem niewystarczającej obecnością w szkołach tematyki związanej z homofobią czy homoseksualnością. Włączenie tych kwestii w podstawę programową, do programów nauczania i podręczników, zobowiązywałoby omawianie jej w ramach różnych przedmiotów. Stanowiłoby to wsparcie dla uczennic i uczniów nieheteroseksualnych, a jednoczenie uczyłoby rzeczywistej, pełnej akceptacji postawy. W sytuacji, w której temat jest nieobecny w szkole, „schodzi do podziemia" – zaczyna pojawiać się poza oficjalnymi treściami, obrastając w przekłamania i uprzedzenia. Nauczyciele z kolei, wyposażeni

9 Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. *Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych* oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Podaję za: *Analiza podręcznikow i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie*, Chustecka M., w: *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Abramowicz M. (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

w wiedzę i umiejętności, a także mając doświadczenie rozmowy i refleksji nad własną postawą wobec osób nieheteroseksualnych, zapewne chętniej i bez obaw podejmowaliby ten temat. W komentowanych badaniach nauczyciele i nauczycielki wskazywali brak jasnych wytycznych oraz doświadczenia w zakresie zwalczania homofobii jako główne bariery w radzeniu sobie z tym rodzajem dyskryminacji.

Ważnym wątkiem w badaniach była kwestia przemocy motywowanej homofobią. Badania KPH, których wyniki opublikowano w raporcie „Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011", wskazują, że szkoła jest jednym z miejsc, gdzie najczęściej dochodzi do przemocy werbalnej, gróźb i szantażu zastosowania przemocy fizycznej lub innych jej form, oraz samej przemocy fizycznej – szarpania, kopania, uderzania czy pobicia[10]. W tym niechlubnym rankingu szkołę wyprzedza jedynie ulica, rozumiana jako przestrzeń publiczna.

Szkoła jest zatem miejscem, w którym homofobiczna przemoc stanowi poważny problem, co potwierdziły wyniki komentowanych badań. Wśród młodzieży 76% respondentów i respondentek odpowiedziało, że w ich szkole dochodzi do przemocy werbalnej motywowanej homofobią, a 26% potwierdziło również incydenty przemocy fizycznej wobec osób homoseksualnych lub podejrzewanych o orientację homoseksualną. Wyniki te różnią się dość znacznie od informacji przekazanych przez nauczycielki i nauczycieli, spośród których 47% przyznało, że w szkole dochodzi do przemocy werbalnej i wyzwisk o charakterze homofobicznym, natomiast jedynie 15% potwierdziło, że dochodzi również do przemocy fizycznej. Obie grupy wskazywały, że wulgarne określenia gejów i lesbijek są używane również jako wyzwiska adresowane do osób heteroseksualnych.

Znamienne, że nauczyciele i nauczycielki często zaznaczali, że przemoc motywowana homofobią nie ma miejsca w ich szkole. W kontekście reagowania na przemoc, obie grupy wskazywały, że jej przyczyna nie ma znaczenia, zaś interwencja podejmowana jest dlatego, że żaden rodzaj przemocy nie jest akceptowany w szkole. Powstaje zatem pytanie, na ile grono pedagogiczne zdaje sobie sprawę z rozmiarów przemocy, która dotyka gejów, lesbijki, osoby biseksualne lub osoby podejrzewane o nieheteroseksualność, wyłącznie

10 *Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki*, Świerszcz J., w: Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011, Makuchowska M. (red.), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011.

z powodu orientacji seksualnej. Pytanie szczególnie dotkliwe w kontekście innych badań ankietowych, zrealizowanych w ramach raportu „Sytuacja społeczna osób bi- i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2010-2011”[11]. Wynika z nich, że osoby nieheteroseksualne doświadczają poczucia osamotnienia i znacznie częściej niż ogół Polek i Polaków mają myśli samobójcze. W grupie nastolatków i nastolatek (w wieku 15-18 lat) poczucie osamotnienia odczuwa 56% osób LGB. Według „Diagnozy społecznej 2011” podobne poczucie przeżywa tylko 13% polskich nastolatków i nastolatek w całej populacji, bez podziału ze względu na orientację seksualną. Myśli samobójcze miało w ostatnim czasie 63% nastolatków bi- i homoseksualnych– dla porównania, wśród nastolatków biorących udział w badaniu analizowanym w „Diagnozie społecznej 2011” było to 12%[12]. W tym kontekście widoczna jest konieczność podjęcia działań wspierających młodzież LGB, m.in. poprzez prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej, czy raczej antyhomofobicznej. Stereotypy i uprzedzenia towarzyszące tej grupie mniejszościowej wyraźnie zmniejszają bowiem poczucie bezpieczeństwa, szczególnie w środowisku szkolnym, powodując bardzo konkretne konsekwencje dla samopoczucia psychofizycznego. I tu – wracając do nauczycielek i nauczycieli – pojawia się pytanie, czy polska szkoła jest „w porządku” wobec wszystkich uczennic i uczniów, czy zapisanie w szkolnym systemie wartości lub programie wychowawczym poszanowania godności każdego człowieka wystarczy, żeby wesprzeć grupę, spośród której tak duży odsetek rozważa samobójstwo?

W badaniach pojawiło się pytanie o systemy wsparcia dla osób doświadczających przemocy motywowanej homofobią. Nauczycielki i nauczyciele jako najbardziej wspierające wskazują szkolną pedagożkę / szkolnego pedagoga, oraz organizacje pozarządowe. W przypadku tych drugich trudno wnioskować czy wskazanie organizacji jako ważnego elementu systemu wsparcia jest „odsyłaniem problemu” w celu pozbycia się go, czy potencjałem na współpracę. Korzystanie z zasobów, jakimi są organizacje pozarządowe, jest zdecydowanie spójne z rekomendacją Koalicji na rzecz Edukacji

11 *Sytuacja społeczna osob LGBT w Polsce. Raport za lata 2010 i 2011*, Makuchowska M., Pawlęga M., Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Fundacja Transfuzja, Warszawa 2012.

12 *Sytuacja społeczna osob bi- i homoseksualnych. Analiza danych z badania ankietowego*, Abramowicz M., w: *Sytuacja społeczna osob LGBT w Polsce. Raport za lata 2010 i 2011*, Makuchowska M., Pawlęga M., Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Fundacja Transfuzja, Warszawa 2012..

Antydyskryminacyjnej, dotyczącą umożliwiania i/lub zobowiązywania nauczycielek i nauczycieli do zapraszania do szkoły ekspertek i ekspertów zajmujących się poszczególnymi obszarami edukacji antydyskryminacyjnej, w tym przypadku edukacją antyhomofobiczną. Takie działania byłyby uzupełnieniem kompetencji nauczycielek i nauczycieli, jednocześnie wskazując wagę przeciwdziałania homofobii na terenie szkoły.

W rekomendacjach Koalicji pojawia się także nowy dla polskiej szkoły rodzaj wsparcia dla osób doświadczających dyskryminacji czy przemocy motywowanej uprzedzeniami – pełnomocnik bądź pełnomocniczka ds. przeciwdziałania dyskryminacji. Tego typu rozwiązania funkcjonują w rożnego typu instytucjach publicznych np. w Niemczech; w Polsce dobry przykład daje Uniwersytet Warszawski. Uzupełnieniem utworzenia takiego stanowiska powinno być także stworzenie jasnych procedur postępowania w przypadkach dyskryminacji, oraz udostępnienie ich uczennicom i uczniom, a także upewnienie się, czy procedury te są dla nich zrozumiałe. Takie regulacje mogłyby stanowić część programu antydyskryminacyjnego, do stworzenia którego szkoły mogłyby zostać zobowiązane, przy czym ważne, żeby nie stanowił on „martwego", czysto deklaratywnego dokumentu, jak to ma miejsce w części szkół w przypadku programu profilaktycznego czy wychowawczego.

Procedury postępowania w przypadku dyskryminacji, w tym dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, mogłyby stanowić jasną ścieżkę reagowania na jej przejawy. Badania wskazują, że zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i młodzież, nie czują się wystarczająco kompetentni w tym zakresie – taką odpowiedź wskazało ok. 40% kadry nauczycielskiej i ok. 20% uczennic i uczniów. Jako rozwiązania, które wsparłyby przeciwdziałanie przemocy homofobicznej, wskazywano przede wszystkim treningi świadomościowe i szkolenia upowszechniające wiedzę, jasne wytyczne dotyczące przeciwdziałania homofobii ze strony państwa czy ministerstwa, a także włączenie tematyki do programu nauczania. Niestety, aż 20% nauczycielek i nauczycieli odparło, że nie potrzebuje tego typu regulacji, ponieważ homofobia nie stanowi żadnego problemu w ich miejscach pracy.

Podsumowując, realizacja edukacji antydyskryminacyjnej, antyhomofobicznej, stanowi bardzo duże wyzwanie dla polskiej szkoły, ponieważ w niemal każdym obszarze jest jeszcze wiele do zrobienia w tym zakresie. Zmian wymaga prawo na poziomie krajowym oraz na poziomie szkoły, świadomość autorek i autorów podręczników, rzeczoznawczyń i rzeczoznawców

dopuszczających je do użytku oraz –przede wszystkim – nauczycielek i nauczycieli. Wracając do definicji edukacji antydyskryminacyjnej, w szkole brakuje źródeł wiedzy na temat mniejszości seksualnych, ich sytuacji, praw, emancypacji. Nie buduje się wiedzy dotyczącej mechanizmów dyskryminacji, nie rozwija się umiejętności jej przeciwdziałania. Osoby homo- i biseksualne zdecydowanie nie otrzymują wsparcia, rzadko są podmiotem zdarzenia, dyskusji czy dokumentu.

Posługując się nomenklaturą przyjętą w szkole – edukacja antyhomofobiczna jest wciąż nieobecna, a owa nieobecność w żadnym razie nie jest usprawiedliwiona.

Rekomendacje Kampanii Przeciw Homofobii

Rekomendacje powstały w wyniku konsultacji z ekspertami i ekspertkami w ramach prac nad publikacją *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2010 i 2011*, pod redakcją Mirosławy Makuchowskiej i Michała Pawlęgi.

Kształcenie i doskonalenie nauczycielek i nauczycieli

Rekomendacja ogólna: zwiększenie przygotowania szkół i kadr nauczycielskich do tworzenia środowiska wolnego do uprzedzeń i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową.

Rekomendacje szczegółowe:

1. Stworzenie nowych form doskonalenia nauczycielek/li poruszających zagadnienia związane z sytuacją osób nieheteroseksualnych w społeczeństwie, wiedzą na temat bi- i homoseksualności, przeciwdziałaniem przemocy w szkole ze względu na orientację seksualną oraz wsparciem uczniów i uczennic stygmatyzowanych ze względu na swoją orientację seksualną (Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji).
2. Dokonanie przeglądu istniejących form doskonalenia nauczycielek/li pod kątem przekazywania treści dyskryminujących, w szczególności treści dotyczących dyskryminacji ze względu na orientację seksualną

i tożsamość płciową. (Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji).
3. Stworzenie możliwości odbycia szkoleń i warsztatów antydyskryminacyjnych i równościowych wszystkim zainteresowanym osobom z kadry zarządzającej, nauczycielskiej, a także wizytatorom/wizytatorkom, kuratorom/kuratorkom i wszystkim innym osobom zatrudnionym w organach prowadzących szkoły (szkoły, Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ministerstwo Edukacji Narodowej).
4. Włączenie do programów studiów pedagogicznych oraz kursów pedagogicznych prowadzonych przez szkoły wyższe zagadnień związanych z sytuacją osób nieheteroseksualnych w społeczeństwie, wiedzą na temat bi- i homoseksualności, przeciwdziałaniem przemocy w szkole ze względu na orientację seksualną oraz wsparciem uczniów i uczennic stygmatyzowanych ze względu na swoją orientację seksualną i tożsamość płciową (szkoły wyższe prowadzące kształcenie na kierunkach pedagogicznych oraz prowadzące kursy pedagogiczne).
5. Włączenie zajęć podnoszących kompetencje nauczycieli/nauczycielek w zakresie przeciwdziałania i reagowania na przemoc, które to zajęcia będą uwzględniały perspektywę płci społeczno-kulturowej oraz wiedzę o przemocy motywowanej uprzedzeniami w szczególności ze względu na płeć i orientację seksualną. (Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ministerstwo Edukacji Narodowej).
6. Prowadzenie stałego monitoringu i przeprowadzanie ewaluacji w odniesieniu do wprowadzania edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w ofercie doskonalenia nauczycieli/nauczycielek i innych osób związanych z systemem edukacji, w tym kadry zarządzającej (organizacje pozarządowe, Ośrodek Rozwoju Edukacji).

Podręczniki szkolne

Rekomendacja ogólna: zwiększenie bezpieczeństwa i poprawa dobrostanu uczniów i uczennic o orientacji nieheteroseksualnej w polskich szkołach.

Rekomendacje szczegółowe:

1. Włączenie do treści podręczników i innych materiałów dydaktycznych przeznaczonych do użytku szkolnego wiedzy na temat pojęć należących do łańcucha dyskryminacji, treści umożliwiających nabycie przez

uczennice i uczniów wiedzy i umiejętności związanych z identyfikowaniem zachowań o charakterze dyskryminacyjnym oraz umiejętnością odpowiedniego reagowania na dyskryminację, zarówno w sytuacji występowania w roli świadka/świadkini, jak i osobistego jej doświadczania (wydawcy podręczników przeznaczonych do użytku szkolnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej).

2. Ukazywanie w podręcznikach różnych modeli rodziny, w tym samodzielnych rodziców, rodziców nieheteroseksualnych, rodzin zastępczych.
3. Dokonanie weryfikacji treśći podręczników do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie i dokonanie aktualizacji podręczników treści dotyczących homoseksualności, biseksualności i tranpłciowości pod kątem aktualnego stanu wiedzy naukowej (wydawcy podręczników przeznaczonych do użytku szkolnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej).
4. Dokonanie przeglądu podręczników szkolnych zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego pod kątem aktualności informacji na temat orientacji seksualnej oraz tożsamości płciowej zgodnie z aktualną wiedzą w tym zakresie (Ministerstwo Edukacji Narodowej).

Przygotowanie rzeczoznawców opiniujących podręczniki przeznaczone do dopuszczenia do użytku szkolnego w zakresie rozpoznawania treści dyskryminujących, w tym dyskryminujących ze względu na orientację seksualną (Ministerstwo Edukacji Narodowej).

Bezpieczeństwo w szkole

Rekomendacja ogólna: zwiększenie bezpieczeństwa i poprawa dobrostanu uczniów i uczennic o orientacji nieheteroseksualnej w polskich szkołach.

Rekomendacje szczegółowe:

Zobligowanie szkół do opracowania i przyjęcia programów antyprzemocowych, odnoszących się m.in. do przemocy na tle uprzedzeń, w tym na tle homofobii/transfobii. Przeznaczenie adekwatnych środków finansowych na właściwą realizację tego zdania. (Ministerstwo Edukacji).

Programy antyprzemocowe powinny obligować do:

- wypracowania antyprzemocowego regulaminu dla uczniów i uczennic określającychm.in.: zakaz stosowania przemocy na tle homofobii,

konsekwencje wobec uczniów stosujących przemoc, procedurę postępowania w przypadku zaistnienia sytuacji przemocowej

- wypracowania wewnętrznych regulaminów antyprzemocowych dla kadry pedagogicznej określającej: sposób reakcji na różne formy przemocy (w tym motywowane homofobią), procedury w przypadku pojawienia się przemocy homofobicznej,
- powołania w szkołach osoby pełniącej funkcję pełnomocnika ds. przeciwdziała przemocy w szkole.

Rekomendacje Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej

Niniejsze rekomendacje powstały w wyniku prac „Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej", koalicji organizacji pozarządowych, partnerów społecznych oraz grup nieformalnych, zainicjowanej w lutym 2011 roku przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej[1].

Rekomendacje opierają się na założeniu, że obecność edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej nie jest wystarczająca, a uczennice i uczniowie w polskiej szkole mają niewiele możliwości, żeby zdobywać wiedzę i umiejętności z tego zakresu w ramach obowiązkowej nauki.

Przez edukację antydyskryminacyjną rozumiemy świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu

1 Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej jest dobrowolnym porozumieniem organizacji pozarządowych, partnerów społecznych oraz grup nieformalnych, które działają na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej zainicjowało i koordynuje prace Koalicji. Koalicję tworzą obecnie następujące organizacje i grupy: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Amnesty International Polska, Fundacja Autonomia, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Centrum Inicjatyw UNESCO, Ekspedycja w Głąb Kultury, Fundacja Feminoteka, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Stowarzyszenie Homo Faber, **Kampania Przeciw Homofobii,**. Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych MIKUSZEWO, Fundacja Dla Odmiany, Stowarzyszenie Jeden świat, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita, Grupa Edukatorów Seksualnych PONTON, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Stowarzyszenie Pro Humanum, Fundacja Przestrzeń Kobiet, Stowarzyszenie W stronę dziewcząt, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa "Bardziej kochani", Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Klamra, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Stowarzyszenie Kulturalno-Edukacyjno-Naukowe "KEN"

przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności.

Edukacja antydyskryminacyjna:

a) rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia,
b) buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji,
c) rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych,
d) wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia.

Biorąc pod uwagę niniejszą definicję, rekomendujemy, co następuje:

1. Włączenie edukacji antydyskryminacyjnej do systemu kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży na wszystkich etapach kształcenia ogólnego poprzez umieszczenie zapisów dotyczących poszczególnych elementów edukacji antydyskryminacyjnej (wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia, możliwości i sposobów przeciwdziałania dyskryminacji, wiedzy na temat grup i osób dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych, a także sposobów wzmacniania grup i osób wykluczonych):
   - w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (I i II etap edukacyjny),
   - w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (III i IV etap edukacyjny),
   - w programach nauczania,
   - w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń.

2. Włączenie edukacji antydyskryminacyjnej do systemu kształcenia nauczycielek i nauczycieli, z uwzględnieniem dwóch odrębnych ścieżek kształcenia nauczycielek / nauczycieli (kształcenie pedagogiczne na poziomie licencjackim i magisterskim oraz kursy pedagogiczne dla absolwentek / absolwentów kierunków związanych z przedmiotami szkolnymi / specjalności (specjalizacje) nauczycielskie).
3. Włączenie edukacji antydyskryminacyjnej do systemu doskonalenia nauczycielek i nauczycieli – uwzględnienie obecności tematyki

antydyskryminacyjnej w „Standardach kształcenia i doskonalenia nauczycielek / nauczycieli" oraz w ofercie ośrodków doskonalenia nauczycielek / nauczycieli na poziomie wojewódzkim oraz miejskim, ofercie Ośrodka Rozwoju Edukacji, a także w ofercie studiów podyplomowych.

4. Umożliwianie i/lub zobowiązywanie nauczycielek i nauczycieli do zapraszania do szkoły ekspertek / ekspertów zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną (np. z organizacji pozarządowych działających w tym obszarze).
5. Włączenie tematyki antydyskryminacyjnej do systemu kształcenia osób zarządzających oświatą.
6. Zobowiązanie szkół do przygotowania programów antydyskryminacyjnych szkoły (analogicznie do programów profilaktycznych czy wychowawczych).
7. Powołanie na terenie placówek oświatowych i edukacyjnych pełnomocniczek / pełnomocników ds. przeciwdziałania dyskryminacji, z równoległym utworzeniem procedur postępowania w sytuacji dyskryminacji, upowszechnionych wśród uczennic i uczniów.
8. Wydanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej stanowiska dotyczącego wagi tematyki antydyskryminacyjnej oraz konieczności włączania jej w system edukacji formalnej.
9. Włączenie edukacji antydyskryminacyjnej w system nadzoru pedagogicznego, w tym System Ewaluacji Oświaty.
10. Włączenie kompetencji w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej w zestaw obowiązkowych kompetencji dla decydentek i decydentów pracujących w instytucjach rządowych i samorządowych.

Rekomendacje szczegółowe, dotyczące treści kształcenia:

Włączanie w treści kształcenia, w ramach różnych przedmiotów, we wszystkich czterech etapach kształcenia ogólnego, następujących treści:

1. Wiedza na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia (pojęcia stereotypu, uprzedzenia, dyskryminacji, bez wskazywania odniesienia do wybranych grup, dyskryminowanych czy wykluczanych).
2. Kompetencje w zakresie reagowania w sytuacji dyskryminacji – w szczególności rozpoznawania jej przejawów, reagowania na poziomie relacji między sprawcami/sprawczyniami a osobami doświadczającymi dyskryminacji, w grupie klasowej oraz w szkole jako instytucji.

3. Kompetencje w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji.
4. Wiedza na temat grup dyskryminowanych (uwzględnienie wszystkich grup dyskryminowanych, w odniesieniu do funkcjonujących zapisów w prawie polskim oraz międzynarodowym).
5. Wiedza na temat ruchów emancypacyjnych – wiedza o wydarzeniach i procesach historycznych, ideologiach, prawach człowieka (rzetelne informacje na ten temat, w odniesieniu m.in. do kobiet, osób czarnoskórych, osób nieheteroseksulanych, osób pochodzenia romskiego czy żydowskiego i innych; ukazanie rzeczywistości społecznej z perspektywy grup dyskryminowanych).
6. Wzmacnianie grup dyskryminowanych i wykluczanych na zasadzie upodmiotowienia i włączania (np. poprzez zapraszanie do szkół przedstawicielek i przedstawicieli tych grup lub wzbogacanie prezentowanych biografii postaci historycznych i literackich osoby należące do mniejszości, a także uzupełnianie biografii o „przemilczane" elementy).
7. Wiedza na temat mowy nienawiści, przestępstw z nienawiści, przemocy motywowanej uprzedzeniami – identyfikacja takich form przemocy, adekwatne reagowanie, wdrażanie w szkole programów prewencyjnych.
8. Wiedza dotycząca zjawiska przemocy ze względu na płeć.

Przedmioty, w ramach których zidentyfikowano:

- największe możliwości wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej
- największe braki, krzywdzące i dyskryminujące treści na temat mniejszości, grup dyskryminowanych czy zagrożonych dyskryminacją
  A) Wiedza o społeczeństwie
  B) Wychowanie do życia w rodzinie
  C) Religia
  D) Historia
  E) Biologia
  F) Język polski

Zebrała: Małgorzata Jonczy-Adamska

Informacja o autorach i autorkach

Daniel Bąk

doktor nauk medycznych; psychoterapeuta, psycholog oraz biolog. Pomocą osobom reprezentującym nienormatywne tożsamości genderowe i seksualne (LGBTQ) zajmuje się od siedmiu lat – najpierw jako edukator w zakresie zdrowia seksualnego, potem jako psycholog i terapeuta (konsultacje psychologiczne, terapia indywidualna, grupowa oraz par). Współpracownik organizacji pozarządowych działających na rzecz osób LGBTQ. Autor publikacji naukowych, doniesień konferencyjnych oraz szkoleń dotyczących psychoterapii osób LGBTQ. W zakresie udzielania pomocy psychologicznej osobom LGBTQ szkolił się w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Agata Chaber

koordynator projektów dotyczących tematyki transpłciowości, interseksualności oraz queer, zainteresowana wprowadzaniem zmian systemowych w obszarach edukacji i dostępu osób LGBTQ do systemu zdrowia. Edukator w dziedzinie praw człowieka, specjalizująca się w pracy metodami edukacji nieformalnej z różnorodną młodzieżą. Członek zarządu i konsultant międzynarodowych organizacji młodzieżowych: IGLYO (*International LGBTQ Youth and Student Organisation*) i ANSO (*Association of*

Nordic and Pol-Balt LGBTQ Student Organisations), prezes zarządu Kampanii Przeciw Homofobii. Znajomość tematyki transpłciowości zdobyła uczestnicząc w oraz organizując liczne konferencje, warsztaty i seminaria dotyczące dyskryminacji młodych osób LGBTQ oraz skutków tej dyskryminacji, posiada również akademickie zaplecze psychologiczne oraz doświadczenie pracy w organizacjach pozarządowych.

Hanna Cieślik

absolwentka antropologii kulturowej oraz stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Łódzkim. W jej kręgu zainteresowań znajdują się zagadnienia społeczne i polityczne, w szczególności społeczny dyskurs wykluczenia oraz strategie działania partii i organizacji nacjonalistycznych w krajach Azji Południowej. Od kilku lat zaangażowana społecznie. W latach 2008-2010 działała w Amnesty International, a następnie współkoordynowała łódzką grupę Kampanii Przeciw Homofobii. Spędziła rok w indyjskiej organizacji pozarządowej promującej idee demokracji partycypacyjnej. Obecnie pracuje jako analityk SAP oraz jako koordynatorka ds. współpracy korporacyjnej w Fundacji Przyjaciel.

Małgorzata Jonczy-Adamska

psycholożka, pedagożka, trenerka antydyskryminacyjna i genderowa; ekspertka w dziedzinie polityki równości szans i wdrażania perspektywy równości w zarządzanie projektami finansowanymi z EFS. Działaczka społeczna i feministyczna, zafascynowana włączaniem perspektywy równości i różnorodności w system edukacji formalnej – szkolnej oraz przedszkolnej. Współzałożycielka i członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, koordynatorka projektu *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, w ramach którego badała także postawę programową i podręczniki pod kątem obecności edukacji antydyskryminacyjnej, oraz opinie nauczycielek i nauczycieli. Członkini Stowarzyszenia W stronę dziewcząt oraz grupy nieformalnej Ulica Siostrzana.

Anna Lipowska-Teutsch
absolwentka psychologii, II stopień specjalizacji w zakresie psychologii klinicznej. Współzałożycielka, a obecnie prezeska, Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Prekursorskie działania w zakresie tworzenia programów i polityk oraz struktur interwencji kryzysowej, przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Doświadczenia w zakresie włączenia przedstawicielek/ przedstawicieli grup dyskryminowanych i wykluczonych w dyskurs zmiany społecznej; upełnomocnienia i organizowania społeczności lokalnych dotkniętych kryzysami (np. związanymi z klęską żywiołową, przestępstwami z nienawiści). Aktywizm – współorganizowanie zdarzeń, spotkań otwartych, paneli, marszów itp. związanych z promowaniem tolerancji i przeciwdziałaniem antysemityzmowi, rasizmowi, seksizmowi, ksenofobii, homofobii. Autorka, współautorka i redaktorka publikacji dotyczących przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć, przestępstw z nienawiści, traumy historycznej, interwencji kryzysowej.

Sebastian Matuszewski

absolwent Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Od dziesięciu lat uczy w Zespole Szkół „Bednarska". Współzałożyciel Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Jacka Kuronia w Warszawie, gdzie uczy historii filozofii.

Ewelina Niedzielska

ukończyła antropologię kulturową na Uniwersytecie Łódzkim. Od 11 lat działa w organizacjach pozarządowych, głównie na terenie Łodzi. Interesują ją strategie dyskursywne organizacji nacjonalistycznych oraz teoria płci w kontekście rzeczywistości postmodernistycznej. Dotychczas podejmowała funkcje koordynatorki łódzkiej grupy Kampanii Przeciw Homofobii, współkoordynatorki pierwszego łódzkiego Maratonu Równości, członkini grupy ds. rozwoju organizacji Kampanii Przeciw Homofobii. Obecnie związana z branżą ochrony środowiska.

Marzanna Pogorzelska

do niedawna nauczycielka języka angielskiego i opiekunka Szkolnej Grupy Amnesty International w liceum w Kędzierzynie-Koźlu. Obecnie pracuje na Uniwersytecie Opolskim w Instytucie Nauk Pedagogicznych, a jej zainteresowania naukowe dotyczą pedagogiki międzykulturowej, krytycznej i gender. Polska laureatka Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata" (2010) oraz Europejskiej Nagrody Tolerancji i nagrody „Hiacynt" (2008). W ramach realizowanych projektów przeprowadza wielokulturowe warsztaty, debaty, happeningi, performance, wystawy. Tematyka projektów dotyczy w dużej mierze przeciwdziałaniu ksenofobii, antysemityzmowi i homofobii.

Jan Świerszcz

psycholog społeczny i międzykulturowy, trener antydyskryminacyjny, działacz organizacji pozarządowych pracujących na rzecz mniejszości społecznych i osób zagrożonych wykluczeniem. Ukończył pracownię wrażliwości kulturowej w Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego oraz liczne kursy trenerskie. Prowadzi projekty edukacyjne z różnorodnymi grupami m.in. dziećmi, młodzieżą, osobami studiującymi, nauczycielkami i nauczycielami oraz policją. Autor tekstów na temat edukacji dorosłych w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i promowania różnorodności. Członek Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, członek zarządu Fundacji Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej. Członek zarządu i konsultant ds. projektów edukacyjnych i badawczych w Kampanii Przeciw Homofobii, konsultant i trener Fundacji Robinson Crusoe.

Biorąc pod uwagę nadrzędną zasadę dobra dziecka, państwa członkowskie powinny powziąć na wszystkich szczeblach odpowiednie środki, mające na celu promowanie w szkołach wzajemnej tolerancji oraz szacunku, niezależnie od orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej. Środki te powinny obejmować dostarczanie obiektywnych informacji na temat orientacji seksualnej oraz tożsamości płciowej, na przykład w szkolnych programach nauczania i materiałach edukacyjnych, a także udzielanie uczniom oraz studentom niezbędnych informacji, ochrony i wsparcia, aby umożliwić im życie w zgodzie z ich orientacją seksualną oraz tożsamością płciową. Ponadto, państwa członkowskie mogą zaprojektować i wprowadzić w szkołach specjalne programy równościowe i dotyczące bezpieczeństwa oraz plany działania, a także zapewnić dostęp do odpowiednich szkoleń o tematyce antydyskryminacyjnej lub podręczników i pomocy nauczania.

Rada Europy,
Załącznik do Zalecenia CM/Rec(2010)5
Przyjęte przez Komitet Ministrów dnia 31 marca 2010 r.

O raporcie

Publikacja szczegółowo przedstawia wyniki dwóch badań nad tematyką orientacji seksualnej i homofobii w szkole, przeprowadzonych z udziałem kadry nauczycielskiej oraz młodzieży – w sumie 796 osób.

Raporty z badań wskazują, że w polskich szkołach zagadnienia związane z orientacją seksualną są nieobecne lub podejmowane w sposób niekompetentny i nieadekwatny do potrzeb młodzieży. Pomiędzy kadrą nauczycielską a nieheteroseksualnymi uczniami i uczennicami wciąż nie ma porozumienia i zaufania pozwalającego szkole stać się miejscem bezpiecznym i akceptującym.

Badania empiryczne opatrzone zostały komentarzami ekspertów i ekspertek z różnych dziedzin, przedstawiających swoje wizje szkoły oraz interpretacje zjawisk ujawnionych w raportach.

O Kampanii Przeciw Homofobii:

Kampania Przeciw Homofobii (KPH) jest ogólnopolską organizacją pożytku publicznego zajmującą się przeciwdziałaniem nietolerancji i dyskryminacji osób homo- i biseksualnych oraz transpłciowych.

kampania przeciw homofobii

ISBN: 978-83-930480-1-4