

Edukatorzy praw człowieka w polskich szkołach publicznych jako „obcy” w swoim środowisku funkcjonowania

PIOTR ROJEWSKI

Wydział Stosowanych Nauk Społecznych
i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego
piotr.rojewski@student.uw.edu.pl

Human rights educators in Polish public schools as “strangers” in their environment

DOI: 10.26368/17332265-050-2-2020-2

SŁOWA KLUCZOWE

szkoła, edukacja
praw człowieka,
nauczyciele, „obcy”

KEYWORDS

school, human rights
education, teachers,
“strangers”

ABSTRAKT

Artykuł skupia się na sytuacji nauczycielek i nauczycieli zajmujących się edukacją praw człowieka, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione. W ich przekonaniu szkoła i środowisko szkolne wytwarzają taki typ podmiotowości, który nie jest przez nich podzielany, w wyniku czego ich status można określić mianem „obcych”. Istnieje silne napięcie między nimi a środowiskiem ich funkcjonowania, wynikające między innymi z tego, że pewni aktorzy społeczności szkolnej oraz przedstawiciele związanych ze szkołą lub oddziałujących na nią grup i organizacji społecznych (często religijnych), wreszcie polityka oświatowa państwa, dążą do zorganizowania edukacji wokół innych wartości (tradycjonalizm, patriotyzm) niż te, które stanowią fundament edukacji praw człowieka.

ABSTRACT

The article presents the situation of educators teaching about human rights in Polish schools, as established by way of in-depth interviews. It appears that many among them feel that the school, and its broader environment, foster a type of subjectivity with which they do not identify and that, accordingly, their status may be described in terms of “strangers” or “outsiders”. Their presence in the school environment generates noticeable tensions. One of the reasons is that other actors within the broader school environment (including groups and social organisations which have a say in shaping this environment, including religious ones), and likewise policy formulated at central government level, plot education around different points of reference (traditionalism, patriotism) than those emphasised in human rights.

Edukacja praw człowieka nie jest powszechna w polskich szkołach, nie ma także zgody co do tego, czy jest ona w ogóle potrzebna. Zajmuje się nią garstka nauczycielek i nauczycieli, którzy wierzą, że ma ona znaczenie dla wszystkich ludzi. Elementy związane z prawami człowieka są wpisane w program nauczania, a do ich konkretnego omówienia dochodzi na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, ale w przekonaniu osób, z którymi przeprowadzono rozmowy, to nie wystarczy. Jak się bowiem okazuje, istnieje silne napięcie między nauczycielkami i nauczycielami zajmującymi się edukacją praw człowieka a środowiskiem ich

funkcjonowania. Napięcie to wynika między innymi – a może przede wszystkim – z tego, że pewni aktorzy społeczności szkolnej, jak również przedstawiciele związanych ze szkołą lub oddziałujących na nią grup i organizacji społecznych (często religijnych), wreszcie polityka oświatowa państwa, dążą do zorganizowania edukacji wokół innych wartości (tradycjonalizm, patriotyzm) niż te, które stanowią fundament edukacji praw człowieka. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest specyficzne usytuowanie nauczycielek i nauczycieli zajmujących się edukacją praw człowieka w relacjach ze środowiskiem szkolnym i okołoszkolnym. Przebadane osoby będą bowiem funkcjonować w opozycji do dominujących struktur, a ich status można określić mianem „obcych” (kategoria ta została zaczerpnięta z prac naukowych Andrzeja Waśkiewicza i w takim rozumieniu jest tutaj używana). Celem niniejszego artykułu jest zatem próba opisu pozycji nauczycielek i nauczycieli zajmujących się edukacją praw człowieka w społeczności szkolnej i lokalnej oraz nakreślenie ich relacji ze środowiskiem funkcjonowania.

Zapisy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku mówią o celach, które powinny być osiągnięte przez edukację (praw człowieka). Poznanie, zrozumienie i akceptacja tych celów mają prowadzić do wypracowywania międzynarodowych standardów ochrony praw człowieka. Gdzie jest miejsce na tę edukację? Zdaje się, że pierwsze skojarzenie jest oczywiste – w szkole publicznej. To ona jest, tuż po rodzinie, pierwszym środowiskiem, w którym dziecko uczy się funkcjonowania w społeczeństwie, socjalizuje się do życia z innymi ludźmi. I to ona wywiera największy wpływ na dalsze życie jednostek. W niniejszym artykule eksplorowane są działania nauczycielek i nauczycieli szkół publicznych zajmujących się edukacją praw człowieka.

Metodologia i narzędzie badawcze

Badania przeprowadzono metodą wywiadów pogłębionych z nauczycielkami i nauczycielami zatrudnionymi w szkołach publicznych w Polsce. Narzędziem był przygotowany wcześniej scenariusz, który został stworzony z myślą o tym, aby podczas bezpośredniego kontaktu z respondentami mógł być zachowany styl konwersacyjny. Pytania miały charakter otwarty, a w trakcie wywiadów często ulegały modyfikacjom na skutek dygresji i wątków pobocznych.

Scenariusz podzielono na trzy kolumny (tabela 1). W pierwszej znalazły się tematy ogólne, czyli problemy badawcze. Ich określenie pozwoliło na zachowanie pewnych ram rozmowy, a jednocześnie nie ograniczało swobody wypowiedzi. Druga kolumna zawierała poszukiwane informacje, czyli pytania badawcze. Trzecia kolumna to przykładowe pytania, które można było zadać respondentowi, na przykład na początku rozmowy lub kiedy dany temat zostanie wyczerpany. Przykładowe pytania były najczęściej modyfikowanym elementem scenariusza, umożliwiało to bowiem dopytanie o kwestie, które

poruszył jeden respondent, a które mogły być istotne także w wypadku innego respondenta.

Tabela 1. Scenariusz wywiadów pogłębionych

Temat ogólny	Poszukiwane informacje	Przykładowe pytania
1. Edukacja praw człowieka	Rozumienie edukacji praw człowieka przez respondenta. Do jakich wartości respondent przywiązuje największą wagę. Z jakimi powinnościami wobec uczniów wiąże się edukacja praw człowieka. Wyobrażenie na temat edukacji – pewien typ idealny, który później zostanie zestawiony z rzeczywistością.	Jak wyobrażasz sobie (co rozumiesz przez) edukację praw człowieka? Czego można oczekiwać po edukacji praw człowieka? Co ma ona dać jej obiorcom? Jak wygląda w rzeczywistości edukacja praw człowieka? Czy można poprawić w edukacji praw człowieka, żeby była bardziej skuteczna? Jaki jest twój stosunek do praw człowieka, czym one dla ciebie są?
2. Motywacja i podejmowane działania, praca z uczniami	Jakie działania są podejmowane przez respondenta. Co motywuje respondenta do podejmowania działań. Powody zaangażowania w edukację praw człowieka.	Jak określiłbyś swoje zaangażowanie w edukację praw człowieka? Jakie działania podejmujesz? Co jest dla ciebie największą motywacją? Czy szkoła sama w sobie jest niewystarczająca?
3. Osiągnięte sukcesy	Jakie sukcesy odniósł respondent.	Jakie odnosisz sukcesy na polu swoich działań? Co one dla ciebie oznaczają? Jakie wyznaczasz sobie cele i czy udaje ci się je osiągnąć? Jakie masz nadzieje związane z edukacją praw człowieka?
4. Lęki, obawy, frustracje	Co jest największym problemem w edukacji praw człowieka.	Czego się boisz, jeśli chodzi o edukację praw człowieka? Co cię najbardziej frustruje w twojej pracy? Czy są jakieś wyzwania, których się boisz, którym myślisz, że nie podołasz?

Źródło: Opracowanie własne.

Grupa badawcza

Przedmiotem zainteresowania nie byli nauczyciele obu płci, którzy omawiają temat praw człowieka na lekcjach, ponieważ wymaga tego od nich program wychowawczy. Osoby, które przebadano, robią coś więcej, wykonują jeszcze dodatkową pracę. Kryterium przyjętym przy ich wyborze było zaangażowanie we współpracę z organizacjami pozarządowymi. Był to jednocześnie sposób na dotarcie do tych osób. Wśród organizacji, które pomogły w skontaktowaniu się z nauczycielami, były: Amnesty International, Forum Dialogu, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Oświęcimskie Forum Praw Człowieka oraz Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

W grupie badawczej znalazły się osoby z następujących miast: Kętrzyn, Szczytno, Stawiszyn, Kaźmierz, Kalisz, Żyrardów, Mińsk Mazowiecki, Błonie, Radomsko (dwukrotnie), Częstochowa, Kraków, Bielsko-Biała, Tychy, Kędzierzyn-Koźle. Łącznie przebadano piętnaście osób – czternaście kobiet i jednego mężczyznę, co dodatkowo potwierdza tezę o feminizacji zawodu. Siedmioro respondentów nauczało języka polskiego, czworo – języka angielskiego, trzy osoby pracowały jako pedagodzy, ponadto w grupie badawczej znaleźli się nauczyciele historii, języka niemieckiego i plastyki. Przy czym trzeba zauważyć, że niektóre z tych osób pracowały na dwa etaty (na przykład pedagog i nauczyciel języka polskiego – takie sytuacje zdarzały się szczególnie w najmniejszych miejscowościach). Dziesięć badanych osób to nauczycielki i nauczyciele w liceach ogólnokształcących, pięć – w szkołach podstawowych. Staż ich pracy waha się od pięciu do trzydziestu lat. Wywiady przeprowadzono w okresie od listopada 2018 do kwietnia 2019 roku. W celu zachowania anonimowości w dalszej części artykułu nazwy miast, z których pochodzą przebadane osoby, zostały zamienione na pojedyncze litery alfabetu (A, B, C, D).

Kategoria „obcego”

Jak już powiedziano we wstępie, pozycję nauczycielek i nauczycieli zajmujących się edukacją praw człowieka można opisać za pomocą kategorii „obcego”. Inspiracją teoretyczną jest tutaj książka Andrzeja Waśkiewicza *Obcy z wyboru. Studium filozofii społecznej* (Waśkiewicz 2008). Posłużenie się kategorią „obcego”, jak ją rozumie autor, do opisanie pozycji przebadanych osób w społeczności lokalnej jest adekwatne z dwóch powodów. Po pierwsze, pozwala na uchwycenie ich specyficznej roli, jaką odgrywają w swoim środowisku, po drugie, nie idealizuje badanych osób i ich działań.

Kim jest wspomniany „obcy”? Na początku warto zrekonstruować myśl Andrzeja Waśkiewicza. Jak pisze autor we wstępie, „patronem” pracy jest Georg Simmel, od którego zaczerpnął zagadnienie „obcego”. Można powiedzieć, że „obcy” to ktoś, kto żyjąc na tym świecie, żyje według jego reguł

i zasad, ale system wartości i całą emocjonalność czerpie z zupełnie innego miejsca, nieistniejącego lub niewidzialnego, z pewnością niedostępnego śmiertelnikowi, a więc niedostępnego w ogóle. Jest to jednak jedynie parafraza, Georg Simmel pisze zaś o tym następująco: „Jedność bliskości i dystansu zawarta w każdym stosunku międzyludzkim, w tym wypadku ulega pewnej modyfikacji, którą najkrócej można sformułować następująco: oddalenie w obrębie stosunku oznacza, że osoba bliska jest daleko, obcość zaś, że blisko znajduje się osoba daleka” (Simmel 2005, s. 300).

To odległe i niedostępne miejsce, o którym pisał Georg Simmel, będące jednak systemem odniesienia dla „obcego”, Andrzej Waśkiewicz nazywa „prawdziwą ojczyzną” (Waśkiewicz 2008, s. 9). Jak pisze: „[...] prawdziwa ojczyzna leży nie tylko gdzie indziej – lokuje się ona zawsze »wyżej« lub »głębiej« w stosunku do tej na ziemi” (*ibidem*, s. 11). Jednocześnie prawdziwe ojczyzny nie wymagają całkowitego poświęcenia i oddania. Natura prawdziwych ojczyzn polega na tym, że wyrzeczenie się rzeczywistości jest niemożliwe. Bez osadzenia w tym co tu i teraz koncepcja „obcego” nie miałaby sensu. Prawa człowieka są więc prawdziwą ojczyzną dla przebadanych nauczycielek i nauczycieli. Warto tutaj jeszcze zacytować Andrzeja Waśkiewicza: „Obcy, o jakim mowa w tej pracy, żyje w świecie *profanum*, tyle że według praw swojego *sacrum*. Ci, obok których żyje, nie potrafią tego zrozumieć, i to właśnie czyni go wobec nich obcym, a jemu samemu nadaje tożsamość” (*ibidem*, s. 31).

Drugim po posiadaniu prawdziwej ojczyzny przejawem obcości jest funkcjonowanie w rzeczywistości (*profanum*) według „praw swojego *sacrum*”. W książce Andrzeja Waśkiewicza pojawia się porównanie „obcego” z Robinsonem Crusoe, który jako rozbitek na bezludnej wyspie próbuje pozostać przy wyniesionych z innego świata praktykach społecznych, wzorach i ideałach. Na inny przykład można się natknąć w reportażu *Laleczki skazańców. Życie z karą śmierci* (Polman 2018), w którym autorka opisuje losy skazańców przebywających w więzieniu, czekających po kilkanaście lat na wykonanie egzekucji, a jednocześnie wchodzących w związki małżeńskie – czynność, wydawałoby się, zarezerwowaną dla ludzi żyjących poza murami więzienia. Zawieranie ślubu w warunkach więziennych byłoby takim działaniem, które wskazywałoby posiadanie prawdziwej ojczyzny (wolność) i funkcjonowanie według jej praw w sytuacji *profanum*.

Trzecim przejawem obcości jest niezrozumienie przez otoczenie. Dobrym otwarciem tego wątku będzie przytoczenie następującej wypowiedzi pedagoga pracującej w miejscowości A:

Na początku byłam sama. Zmieniłam pracę trzy lata temu. To jest trzeci rok pracy w mojej szkole. I ja przyszłam z takimi pomysłami, że ludzie patrzyli z zazdzieniem. Bo to jest taka szkoła nastawiona na olimpijczyków, konkursy,

wyniki. I generalnie realizowało się bardzo wiele rzeczy pod kątem osiągnięcia wyników maturalnych. Dyskusja na temat praw człowieka to była zabawa.

W tym wypadku chodzi o zdziwienie ze strony innych. Oto pojawiła się osoba, która coś, co do tej pory było jedynie „zabawą”, traktuje poważnie. Pojawił się w lokalnej społeczności „obcy” (obcość nierozzerwalnie wiąże się z wędrówką), który zmuszony jest do funkcjonowania w nieprzyjaznym dla siebie środowisku. Wśród przebadanych nauczycielek i nauczycieli niezrozumienie przez otoczenie sprawia, że są osamotnieni w tym, co robią. Czasami jest tak, że są wspierani przez jedną grupę (na przykład przez rodziców), a nierozumiani przez drugą (na przykład przez dyrekcję). Ale żadna z tych osób nie cieszy się wsparciem z każdej strony. To niezrozumienie pojawia się zawsze. Przyjmuje różne formy, od obojętności do mowy nienawiści.

Samotniczka, buntowniczką, aktywistka

Wiedząc już, kim jest „obcy” i czym jest prawdziwa ojczyzna, a także jak to się łączy z przebadanymi nauczycielkami i nauczycielami, można próbować rozbudować te pojęcia. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów dokonano podziału „obcego” na trzy typy: samotniczkę, buntowniczkę i aktywistkę. Stosowane są żeńskie formy, ponieważ zdecydowana większość przebadanych osób to kobiety. Klasyfikacja taka nie pojawia się u Andrzeja Waśkiewicza – autor pozostawia jedynie pewne ślady, które pozwalają podążać tym tropem: skoro obcość opiera się na różnicy między bliskością a dystansem (jak w przytoczonej wcześniej tezie Georga Simmla, że „oddalenie w obrębie stosunku oznacza, że osoba bliska jest daleko, obcość zaś, że blisko znajduje się osoba daleka”), to można wskazać na stopniowanie dystansu, pewien jego gradient. Wydaje się bowiem, że nie można poprzestać na binarnym podziale blisko – daleko. Coś może być bliżej lub dalej, a nie tylko blisko i daleko. W pewnym sensie sprowadza się to do takiego rozumowania: jedni nauczyciele będą bardziej „obcy” niż inni. Najbardziej „obca” będzie samotniczka, a najmniej – aktywistka, między nimi zaś znajdzie się buntowniczką. O przynależności do danego typu decyduje nasilenie zdefiniowanego powyżej niezrozumienia, a także własne odczucia samych badanych. Trop pozostawiony przez Andrzeja Waśkiewicza przedstawia się następująco: „Obcy to potocznie ktoś, kogo wyróżnia niepełne członkostwo w jakiejś grupie, a nie przynależność do innej grupy. Jest to dla niego sytuacja mniej lub bardziej uciążliwa, dąży zatem do zmniejszenia dystansu wobec członków grupy, a nie do jego utrzymania. Nawet jeśli nie zamierza się asymilować, chce uzyskać status pełnoprawnego członka wspólnoty. Empiryczne prace poświęcone obcym koncentrują się wokół ich akceptacji w sferze prywatnej i publicznej, mówią więc one tylko o obcych, co o ludziach, wśród których ci żyją” (Waśkiewicz 2008, s. 13).

Nazwy wprowadzonych typów wzięły się ze sposobu, w jaki określają się sami badani. Taki podział może prowadzić do generalizacji, należałoby jednak traktować poszczególne typy jako pewne punkty na osi. Nie wszyscy bowiem będą się zaliczać tylko do jednej albo do drugiej grupy. Niektóre nauczycielki będą miały status na przykład między samotniczką a buntowniczką. Inne osoby w ogóle nie określały się w ten sposób – w tym wypadku samodzielnie przypisywano je do którejś z grup. Aby uporządkować wprowadzony podział teoretycznie, omawiane będą tylko te trzy typy.

Samotniczka (typ osoby najbardziej „obcej”) będzie przede wszystkim czuła się niezrozumiana, a także napotka na swojej drodze najwięcej przeszkód. Prowadzenie edukacji praw człowieka jest dla niej zadaniem trudnym i niejednokrotnie musi uciekać się do różnych forteli, by te prawa człowieka na lekcjach przemycić. Sprzeciwiają jej się rodzice, dyrekcja i inni nauczyciele. Odbija się to na jej zdrowiu psychicznym i może wiązać się z wypaleniem zawodowym. Przykładem samotniczki jest nauczycielka historii i plastyki w B – od dziesięciu lat prowadzi lekcje historii na cmentarzu żydowskim, często porusza tematykę mniejszości religijnych, etnicznych i narodowych, angażuje się we współpracę z organizacjami pozarządowymi, takimi jak UNICEF (projekt „Wszystkie Kolory Świata”) i Amnesty International (projekt „Silence Hate”, Maraton Pisania Listów), zorganizowała w swojej szkole Tęczowy Piątek. Nie może liczyć na wsparcie dyrekcji, która ogranicza jej działania, między innymi przez wprowadzenie instytucji pisemnej zgody, minimum na tydzień przed organizowanym wydarzeniem:

Ja muszę wystąpić wcześniej o zgodę do dyrektora. Muszę to zrobić pisemnie, minimum tydzień wcześniej.

Nie wspierają jej nauczycielki i nauczyciele:

Jeszcze robię żonkile od kilku lat. Akurat w zeszłym roku przypadały na termin egzaminów gimnazjalnych i byłam jedyną osobą, która miała żonkile przypięte do marynarki. Mimo tego, że w pokoju nauczycielskim stały żonkile, było zaproszenie, ale przypięłam tylko ja.

[A jak inni nauczyciele, czy czuje pani wsparcie z ich strony, czy nie?]

Jest ucieczka, asekuracja. „Wolę nie wiedzieć, nie rozumiem o co chodzi”, „Nie wiem, nie każ podpisać”.

Nie może również liczyć na wsparcie rodziców:

Jeżeli chodzi o hejt, to organizowałam akcję dotyczącą praw kobiet i wiem, że rodzice się odzywali, ponieważ komentowali, że uczę moją córkę lewactwa i tak

dalej. Że jakim prawem dopuszcza się takich nauczycieli do dzieci. Miałam nawet pytanie kiedyś od rodzica, dlaczego uczę o Żydach.

Koniec końców te i inne ograniczenia prowadzą do wypalenia zawodowego:

Nie wolno mi używać telefonu komórkowego w szkole na przykład. Bo jest wprowadzony zakaz dla uczniów, inni nauczyciele mogą, a dyrektor mnie wezwał i powiedział, że mi absolutnie nie wolno. No bo pewnie nie wiem co. No to absurdalne i to jest frustrujące. Człowiek wstaje rano i nie ma ochoty iść do pracy.

Na pytanie „Jakie wyznacza sobie pani cele na najbliższy czas” otrzymała odpowiedź: „Przetrwać”.

Przykładem buntowniczką będzie nauczycielka języka angielskiego w C. Ona sama określa się takim mianem:

Ja jestem taki rebel troche. Teraz jak był Tęczowy Piątek, wiedziałam, że nie ma szans w szkole na zorganizowanie tego. Ja i moja koleżanka, która zresztą wspiera mnie, ale też współorganizujemy mnóstwo innych projektów... to nośłam torbę w tęczę.

Buntowniczką to typ osoby, która – podobnie jak samotniczka – musi szukać innych dróg na prowadzenie edukacji praw człowieka, ale nie jest aż tak bardzo ograniczona. Ma wsparcie albo od innych nauczycieli, albo od dyrekcji, albo od rodziców. Uczniowie chętniej angażują się w jej projekty. Działania napotykać mniejszy opór i „hejt”, a czasami nawet spotykają się z entuzjazmem. Przywołana nauczycielka utożsamia edukację praw człowieka z nauczaniem o Holokauście. Co roku organizuje Maraton Pisania Listów z Amnesty International. Angażuje się w działania prowadzone przez pozarządową organizację Forum Dialogu. O jej obcości i zarazem statusie buntowniczką świadczy poniższa wypowiedź:

Muszę przyznać, że przez wiele lat miałam taką wewnętrzną barierę. Najpierw jak zaczęłam się tym zajmować, to myślałam, że to będzie bardzo proste. Że ludzie mają takie, a nie inne poglądy, bo nie wiedzą, mają stereotypy. Wydawało mi się, że w momencie, kiedy ja im powiem, to po prostu te stereotypy znikną. I ogromne rozczarowanie, że one nie znikają. Że tak są zakorzenione w mentalności, że potrzeba wiele czasu. Ale ja nie rezygnuję. Potem był taki moment, że z jakąś niepewnością mówiłam o tych Żydach, bo już wielokrotnie byłam atakowana. Teraz jestem w takim momencie, że nikomu nic nie muszę udowadniać,

muszę udowadniać sobie, dlatego że ja wiem, że te wszystkie moje działania są bardzo ważne. I niech sobie mówią, co chcą mówić. Ja tylko dalej to ciągnę.

Buntowniczką, w odróżnieniu od samotniczki, nie będzie odczuwała wypalenia zawodowego, lecz będzie raczej przejawiała postawę *par excellence* buntowniczą („ja nie rezygnuję”, „wiem, że te wszystkie działania są bardzo ważne”). Jak już wspomniano, będzie również otrzymywała wsparcie:

Mówiąc o Żydach, mówię głośno, wyraźnie, jak mam projekt, nie kamufluję [tego], że on będzie dotyczył czegoś tam, tylko mówię, że będzie dotyczył historii społeczności żydowskiej [nazwa miasta]. Że byli tutaj Żydzi, mieszkali, przez czterysta lat współtworzyli kulturę, życie gospodarcze naszego miasta. To jest część naszej historii, bez tego nie możemy mówić o historii [nazwa miasta]. Mam wsparcie w kilku koleżankach w pracy. To jest bardzo ważne, że nie jestem sama tutaj.

Pojawiają się jednak także ograniczenia, na przykład związane z postawami uczniów:

W każdej klasie znajdzie się dwóch, trzech uczniów o poglądach radykalnych, nacjonalistycznych. Mają oni ogromną siłę przebicia.

Czasami również wynikają one z podejścia innych nauczycielek i nauczycieli:

I odezwali się uczniowie, nasi absolwenci, którzy napisali, że żyli tutaj, będąc uczniami, w ogromnym strachu, dlatego, że z ust nauczycieli... no, że używali takiego słownictwa, które obraża. Przytoczę [...] przykład: „Nosisz pedalskie spodnie”. I ta dziewczyna, teraz dorosła kobieta, powiedziała, że dopiero teraz może o tym mówić.

Ostatni typ badanych to aktywistka. Według definicji słownikowej „aktywista” to „bardzo aktywny członek jakiejś organizacji” (<http://sjp.pwn.pl>), choć na gruncie szkoły publicznej termin ten należy rozumieć jako oznaczający osobę, która aktywnie podejmuje działania i cieszy się przy tym dość dużym wsparciem, jednocześnie zaś napotyka niewiele barier. Jak wspomniano, wszyscy respondenci wskazywali jakieś ograniczenia, ale aktywistki muszą się mierzyć z najmniejszą ich liczbą. Aktywistkę można zatem określić jako osobę najmniej „obcą” – żyjącą w świecie *profanum*, ale w dużej bliskości świata *sacrum*. W porównaniu z buntowniczką i samotniczką nie musi przemycać praw człowieka do szkoły i silić się na różne fortele, żeby w ogóle poruszyć ten

temat. Ma dużo więcej swobody w podejmowaniu działań, choć nie oznacza to, że nie spotyka się z negatywną reakcją otoczenia.

Przykładem aktywistki będzie nauczycielka języka polskiego w miejscowości D. Współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej (między innymi w projekcie „Jeden Świat”), organizowała w szkole tydzień edukacji globalnej, współtworzy scenariusze lekcji w projekcie „Świat z klasą” oraz projekt „Rozmawiamy o uchodźcach” we współpracy z grupą teatralną z Fundacji Banina. Inni nauczyciele w tej szkole nie wyrażają sprzeciwu wobec prowadzonych działań:

Jeśli chodzi o nauczycieli i nauczycielki... Wiem, że nie jesteśmy w pokoju nauczycielskim wszyscy jednomyślni i są tematy, w których mamy bardzo różne poglądy. Również polityczne. Natomiast nigdy nie było to przeszkodą w realizacji jakiejś akcji.

Podobnie jest z katechetami:

Mamy szczęście do katechetów. Zawsze księży mamy. W tym roku jest znów nowy ksiądz. Wszyscy są otwarci. Choć to nie jest tak, że jakaś rewelacyjna współpraca na tym tle następuje. Natomiast w pokoju nauczycielskim śmiało, otwarcie można mówić i szukać tego poparcia.

Jeśli chodzi o dyrekcję, to sprzeciw się pojawia, ale nie ma podłoża ideologicznego:

Rozumiem brak zgody na to, żebym ja zabrała młodzież z tej lekcji na jakąś akcję, ponieważ osoba ucząca [tego przedmiotu] później ma realny problem z wyrobieniem się z materiałem czy też numeracją lekcji. To są takie biurokratyczne sprawy. Stąd też wynika obawa dyrekcji, że straci kontrolę nad tym, nad realizacją tego programu. Staram się porozumieć.

O sobie mówi zaś tak:

A ja jako nauczycielka też mam taką osobowość aktywistki, więc też poza tym życiem zawodowym się realizuję jako aktywistka – i młodzież też to widzi, i jest mi na przykład niezmiernie miło, gdy jako współtwórczyni inicjatywy obywatelskiej „Witaj” (to jest grupa nieformalna), gdy podejmujemy jakąś akcję, coś robimy, ja na tej akcji widzę moich uczniów, moje uczennice. No to dla mnie jest sygnał, że gdzieś tam śledzą, co ja robię poza lekcjami.

Powyższy cytat jest także przykładem na to, że opisywana nauczycielka cieszy się wsparciem i zaangażowaniem uczniów, a także jest dla nich wzorem

do naśladowania. Aktywistka, w przeciwieństwie do samotniczki, będzie miała wielu swoich naśladowców, choć należy tutaj zaznaczyć, że każda osoba, niezależnie od swojej relacji ze społecznością, będzie dążyć do tego, aby kontakty z uczniami i innymi aktorami społecznymi nie opierały się na układzie mistrz – uczeń, nie wychodziły z pozycji autorytetu (choć ten czasami w pracy nauczyciela jest wykorzystywany), ale żeby opierały się na partnerstwie pozbawionym hierarchiczności.

Uzupełnieniem i jednocześnie podsumowaniem tych rozważań mogłyby być słowa Michała Kłopotckiego, koordynatora sieci edukacji praw człowieka w Amnesty International, z którym przeprowadzono dodatkowy wywiad kilka miesięcy po rozmowach z nauczycielkami i nauczycielami zajmującymi się edukacją praw człowieka:

To że szkoła jest anachroniczną instytucją, autorytarną i niezbyt innowacyjną – to jeden problem. [...] nauczycielki, które chcą działać, z gruntu trafiają na bardzo nieprzyjazne środowisko. Zwłaszcza dzisiaj, przy reformie, która powoduje chaos, jest im ciężko. A do tego dochodzi linia władzy, jeśli chodzi o edukację praw człowieka, która jest, jaka jest. Tym bardziej często są zastraszane, mają wizyty z kuratoriami. Ta sytuacja wpływa na wypalenie tych osób, a taka działalność wymaga dużego zaangażowania. Skoro mają trochę dość szkoły, to trudno, żeby robiły dobrze edukację praw człowieka. To się staje coraz trudniejsze, to tak jakby trochę tonęły.

Problemy, które napotykają badani, są więc zauważalne przez osoby z zewnątrz. Organizacje takie jak Amnesty International zwracają uwagę na pogarszające się warunki pracy w obszarze praw człowieka. Powyższa wypowiedź stanowi potwierdzenie forsowanego w niniejszej pracy twierdzenia, że respondenci to w rzeczywistości „obcy” w swoich społecznościach lokalnych. „Obcy” w tym sensie, że funkcjonują według odmiennego systemu wartości. W zależności od tego, jak układają się ich relacje z otoczeniem, mogą zająć pozycję samotniczki, buntowniczkki lub aktywistki. Samotniczka będzie musiała pokonać najwięcej barier w swojej działalności, a także spotka się z największym niezrozumieniem. Aktywistka – przeciwnie, cieszyć się będzie największym wsparciem i napotykać relatywnie niewiele barier, choć i w jej działalności są one obecne. Między tymi dwoma typami znajduje się buntowniczkka. Ujęcie nauczycieli w takich kategoriach pozwala dostrzec, gdzie w społeczności szkolnej się oni sytuują, jaki jest ich status i jakie mają relacje z otoczeniem.

Szkoła publiczna w Polsce nie jest idealnym miejscem na edukację praw człowieka. Jak zauważył Michał Kłopotcki – jest ona instytucją anachroniczną.

W dodatku sytuacja polityczno-społeczna sprawia, że nauczanie koncentruje się na innych wartościach niż prawa człowieka. Edukacja ta nie wszędzie jest ciepło przyjmowana, podchodzi się do niej nieufnie (jak określił jeden z rodziców – jest to „nauczanie lewactwa”). Szkoła jest jednak powszechna i obowiązkowa i to w niej funkcjonują badane osoby. Mając świadomość swojej sytuacji, podejmują się edukacji praw człowieka wbrew ograniczeniom, wierząc, że włożony wysiłek zaowocuje w przyszłości, że doprowadzą do zmiany w społeczeństwie „na lepsze”, nawet jeśli zmiana ta miałaby być niewielka. Jest ona sposobem na uświadamianie o problemach współczesnego świata. Pokojowe, pluralistyczne i zintegrowane społeczeństwo, w którym zasady tolerancji i niedyskryminacji są przestrzegane, a rasizm i nienawiść są z niego wyeliminowane – oto ostateczna stawka opisywanej w niniejszym artykule gry sił i relacji.

BIBLIOGRAFIA

- Illich, Ivan. 2010. *Odszkolnić społeczeństwo*. Przeł. Łukasz Mojsak. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Polman, Linda. 2018. *Laleczki skazańców. Życie z karą śmierci*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Simmel, Georg. 2005. *Obcy*, [w:] Georg Simmel, *Socjologia*. Przeł. Małgorzata Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypczak, Piotr. 2010. *Razem mamy siłę. STOP DYSKRYMINACJI. Materiał do pracy z grupą*. Warszawa: Stowarzyszenie Amnesty International.
- Waśkiewicz, Andrzej. 2008. *Obcy z wyboru. Studium filozofii społecznej*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, *Wprowadzenie do praw człowieka*, <http://www.hfhr.pl/publication/wprowadzenie-do-pojecia-praw-czlowieka> [dostęp: 11 kwietnia 2019 roku].
- Osiatyński, Wiktor, *Wprowadzenie do praw człowieka*, <http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2016/02/WiktorOsiatynskiWprowadzenieDoPojeciaPrawCzlowieka.pdf> [dostęp: 11 kwietnia 2019 roku].
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 13 kwietnia 2019 roku].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/aktywista;2549298.html>