

# Homofobiczna przemoc w szkole – wybrane zagadnienia

Marzanna Pogorzelska<sup>a</sup>, Paweł Rudnicki<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Institut Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego,

<sup>b</sup>Dolnośląska Szkoła Wyższa

*W artykule przedstawiono wybrane wnioski z badania dotyczącego szkolnych doświadczeń gejów i lesbijek zamieszczone w publikacji pt. Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek. Dane zgromadzono za pomocą wywiadów pogłębionych, opracowanych i przeanalizowanych z użyciem jakościowej metodologii badawczej, w tym analizy tematycznej treści. W tekście zwraca się uwagę na kulturowe źródła przemocy homofobicznej oraz przejawy jej występowania w odniesieniu do szkolnych przestrzeni, sprawców i sprawczyń, podkreślając wszechobecność oraz różnorodność form tego rodzaju przemocy. Naszkicowano również sylwetki osób doznających przemocy, wskazując, że nawet niewielkie odstępstwa od przyjętych w danej społeczności norm kobiecości czy męskości stają się bodźcem aktywującym zachowania przemocowe.*

## SŁOWA KLUCZOWE:

HOMOFOBIA, PRZEMOC, POLSKA SZKOŁA, BADANIE JAKOŚCIOWE

**G**enezą badania homofobicznej przemocy w polskich szkołach były m.in. nasze doświadczenia zawodowe: oboje pracujemy na uczelniach wyższych, ponadto Marzanna Pogorzelska ma za sobą pracę jako nauczycielka w liceum i opiekunka działającej tam Szkolnej Grupy Amnesty International. Istotne dla przeprowadzanych badań było także wspólne doświadczenie pracy edukacyjnej związanej z prawami człowieka i antydyskryminacją, a także współpraca z organizacjami pozarządowymi oraz grupami nieformalnymi zajmującymi się wspieraniem

i ochroną osób z grup mniejszościowych. Innym powodem, który skłonił nas do naukowego zajęcia się tematem homofobicznej przemocy, była radykalizacja dyskursów skierowanych przeciwko osobom LGBT+ w głównym nurcie polskiej polityki, a co za tym idzie – mediach, w tym także społecznościowych. Znając polskie i zagraniczne piśmiennictwo, wiedzieliśmy o problemach związanych byciem-w-szkole osób LGBT+ (Abramowicz, 2017; Birkett, Espelage, Koenig, 2009; Espelage, Aragon, Birkett, Koenig, 2008; Ferfolja, 1998; Smith Crocco, 2002; Świerszcz, 2012). Doświadczenia byłych uczniów i uczennic skonfrontowane z bieżącą sytuacją społeczno-polityczną przeniosły jednak nasze badanie w realia, w których dyskursy homofobiczne stały się uprawomocniane i instytucjonalizowane na różnych stopniach politycznej hierarchii. W tym kontekście badanie i uzyskane wnioski zyskały wymiar w dużym stopniu interwencyjny. Z jednej strony mogą stanowić wsparcie dla osób doznających przemocy, wskazując im możliwe strategie radzenia sobie z nią. Z drugiej – ukazujemy źródła i mechanizmy przemocy, aby uwrażliwić w tym zakresie nauczycieli i nauczycielki oraz stworzyć im ramy do działań na rzecz wsparcia i emancypacji osób pokrzywdzonych.

Bardzo istotny był dla nas również naukowy kontekst przedsięwzięcia. Chcieliśmy bowiem uzupełnić dotychczasową wiedzę, która zwykle była efektem badań prowadzonych przez polskich autorów i autorki zajmujących się tą tematyką z pozycji aktywistycznych (Abramowicz, 2012; Pawłęga, 2016; Świerszcz, 2012).

Artykuł ukazuje wybrane wątki badania i będącej ich efektem publikacji pt. *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek* (Pogorzelska, Rudnicki, 2020). Materiał badawczy stanowiły wywiady pogłębione z 22 osobami (równa liczba kobiet i mężczyzn), które określiły się jako osoby homoseksualne. Rozmówców i rozmówczynie znaleziono w wyniku współpracy z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się prawami osób LGBT w Polsce (Kampania Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa), poprzez portal społeczności LGBT (queer.pl) i dzięki własnym kontaktom. Dobierając respondentów i respondentki, dołożono wszelkich starań, aby tę grupę maksymalnie zdywersyfikować pod względem pochodzenia badanych i rodzaju szkół, do jakich uczęszczali. W rezultacie wywiad przeprowadzono z osobami w wieku 18–28 lat, które reprezentowały różne środowiska społeczno-kulturowe: pochodziły z 12 spośród 16 administracyjnych regionów Polski, uczęszczały do zróżnicowanych pod względem położenia i rodzaju szkół (3 osoby do szkoły wiejskiej na którymś z etapów edukacji, 6 osób uczyło się w szkole w małym mieście, 7 osób – w średnim mieście, a 10 – w dużym mieście; następnie część osób kontynuowała naukę w szkołach zawodowych różnego typu, część w szkołach przygotowujących do edukacji akademickiej).

Fragmenty wypowiedzi wykorzystywane w przywoływanej publikacji i niniejszym tekście pochodzą z pełnych transkrypcji wywiadów narracyjnych zrealizowanych bezpośrednio lub za pomocą narzędzi komunikacji zdalnej. Zostały one zakodowane z wykorzystaniem oprogramowania do wspomaganie analizy danych jakościowych Atlas.ti, a następnie opracowywane przy użyciu procedury stosowanej w tematycznej analizie treści (Saldana, 2013; pełne omówienie procedury zob. Pogorzelska, Rudnicki, 2020).

## KULTUROWE ŹRÓDŁA PRZEMOCY HOMOFOBICZNEJ

Kiedy słyszymy o przemocy w aspekcie szkolnym, bez względu na jej rodzaj najczęściej kojarzymy ją z konfliktami między rówieśnikami, rzadko odnosząc to zjawisko do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. Tymczasem w przypadku przemocy motywowanej homofobią to, co się dzieje w szkole, jest niezwykle wyraźnym odbiciem i konsekwencją otaczającej nas kultury. Owa kultura, o czym wspomnieliśmy wcześniej, jest przesycona publicznie wyrażaną homofobią, a jej podłoże tworzy niekwestionowana heteronormatywność. Heteronormatywne wzorce wyznaczają granice „normalności” i „dewiacji”, a ich istnienie pozwala napiętnować inność jako zagrożenie dla norm społecznych (DePalma, Atkinson, 2009; Ingraham, 2002). Granice „normalności”, inne dla kobiet i mężczyzn, dotyczą wyglądu, zachowania, życiowych aspiracji i pełnionych ról, a otaczająca nas kultura jest nimi przesiąknięta. Poprzez interakcje rodzinne i towarzyskie, przekazy medialne czy właśnie edukację uczymy się, co oznacza bycie kobietą i mężczyzną. Elementem heteronormatywnej socjalizacji jest przekonanie o „normalności” tylko jednej orientacji psychoseksualnej, którą jest heteroseksualność (DePalma, Atkinson, 2009; Ingraham, 2002; Rich, 1980). W interesującym nas zakresie socjalizacja tego rodzaju odbywa się w dużej mierze w ramach tzw. programu ukrytego, czyli tych elementów edukacji szkolnej, które – chociaż nieświadome i nieplanowane – kształtują system wartości dzieci i młodzieży (Kopciewicz, 2009; Meighan, 1993; Ślusarczyk, 2011). Przekaz podręczników, podstawy programowe, organizacja życia szkoły, w tym np. celebrowane tam uroczystości, a także wypowiediane przez kadre pedagogiczną komentarze, stanowią niezwykle bogaty obszar komunikowania treści dotyczących ról i relacji płciowych. W polskich realiach są to treści w dużej mierze wzmacniające heteronormatywność: albo poprzez przemilczanie innych możliwych modeli ludzkich relacji i tożsamości, albo kojarząc je z dewiacją i nienormalnością. Za przykład mogą służyć podręczniki do wychowania do życia w rodzinie, których analizy dowodzą, że duża ich część przedstawia orientację homoseksualną w sposób patologizujący (Chustecka, 2011;

Kochanowski, 2013; Lew-Starowicz, 2013). Innym przykładem są zebrane w wypowiedziach osób uczestniczących w naszym badaniu opinie wypowiedziane przez nauczycieli i nauczycielki, szczególnie te o jednoznacznie homofobicznej wymowie:

Pamiętam, że jedna pani wypowiadała się, że jest osobą wierzącą i że uważa, że homoseksualizm to zbrodzenie i że jest nienaturalny. Uczyła matematyki, więc nie rozumiem, co to miało do tego. Pewnie gdzieś jakiś temat wszedł na to i tak dalej, ale, ale... no wyrażała to i zawsze mi się wydawało, że to bardzo nieładnie, bo przecież nie wiadomo, kto siedzi naprzeciwko, nie? Niepedagogiczne, moim zdaniem, to było. (R. 17)

Wpływ programu ukrytego przejawia się także w wypowiedziach promujących jeden możliwy model relacji rodzinnych, a także w nauczycielskich przemilczeniach, które automatycznie sytuują pewne tematy poza sferą podlegającą refleksji czy dyskusji:

Jak były lekcje WDŻ-u, to nie poruszało się tych tematów w ogóle. Tylko idealny, klasyczny model rodziny, czyli kobieta i mężczyzna. To jest klasyczny model i tak powinno być, i to jest normalne. Jak już jest cokolwiek zachwiane nie w tą stronę, to już jest zbrodzenie, to już jest choroba psychiczna. (R. 1)

Nigdy nie wyłynęła kwestia seksualności w szkole. Jest to absurdalne, ale ani w jedną, ani w drugą stronę, ani w jakiś pozytywny sposób, ani w negatywny. Jak myślę o tych moich nauczycielach i nauczycielkach, to mam takie wrażenie, że po prostu trzymali się programu nauczania i tyle. Nie wniki. (R. 9)

Innym zagadnieniem związanym z programem ukrytym jest sposób reagowania kadry pedagogicznej na zdarzenia o charakterze homofobicznym. Jak wynika z badań, najczęściej homofobiczne incydenty nie spotykają się z adekwatną reakcją nauczycieli ani nauczycielek, a destrukcyjny wpływ przemocy homofobicznej na osoby jej doświadczające jest lekceważony (Glikman, Elkayam, 2019; Rivers 2011; Roberts, 2008; Świerszcz, 2012). Do podobnych wniosków skłaniają rezultaty przeprowadzonego badania (wśród nauczycielskich reakcji wyróżniono jako dominujące wzorce zachowania – brak reakcji lub reakcje nieefektywne; zob. Pogorzelska, Rudnicki, 2020).

## HOMOFOBICZNA PRZEMOC – MIEJSCA I LUDZIE

Zjawisko szkolnej przemocy motywowanej homofobią jest szeroko analizowane, także w naszym kraju. Polską specyfiką pozostaje to, że takie badania przeprowadzają

organizacje pozarządowe przy zupełnym braku zainteresowania władz edukacyjnych problemem homofobicznego nękania. W raportach na ten temat autorzy i autorki najczęściej opisują skalę przemocy homofobicznej, wyróżniając jej aspekty fizyczny i psychiczny (Abramowicz, 2007, 2012, 2017; Świder, Winiewski, 2017; Świerszcz, 2011), zwracając uwagę, iż to właśnie szkoła pozostaje jednym z głównych środowisk manifestowania się homofobii. Według jednego z badań doświadczają jej w formie fizycznej i psychicznej 20% respondentów i prawie 60% respondentek w wieku 14–17 lat określających się jako geje, lesbijki lub osoby biseksualne (Abramowicz, 2017). Nasze badania, które miały charakter jakościowy, również pokazały powszechność przemocy homofobicznej. Z racji specyfiki przyjętej metodologii możliwość uogólniania wniosków na szerszą populację pozostaje ograniczona, choć przedstawione rezultaty wpisują się we wnioski z innych, przytoczonych wcześniej badań. Narracje byłych uczniów i uczennic są nasycone emocjami oraz pozwalają uchwycić całą grozę ich szkolnych doświadczeń. Stając przed dylematem, jak opisać owe doświadczenia, nie klasyfikowaliśmy ich w najczęściej stosowanych kategoriach przemocy fizycznej czy psychicznej, ale skupiliśmy się na przestrzeniach, w których ona zachodzi, oraz osobach będących sprawcami i sprawczyniami. W ten sposób byliśmy w stanie przedstawić, często występujący w wywiadach, wątek wszechobecności przemocy – zarówno w aspekcie miejsca i czasu, jak i osób, które się jej dopuszczają. Przemoc homofobiczna nie jest bowiem ograniczona tylko do pewnych miejsc – ujawnia się wszędzie, nawet tam, gdzie jest doskonale widziana i słyszana przez szkolną kadrę. Garść cytatów z wypowiedzi rozmówców ilustruje ten aspekt szkolnej homofobii:

Któregoś razu w szkole jakaś akcja organizowana była. W każdym bądź razie na sali gimnastycznej był taki pokaz mody, nie? Tam byli ludzie, uczniowie poprzebierani [...] tam za kogoś tam, nie? No. A ja byłem prowadzącym tym tak jakby tej całej tego, nie? No to później podczas trwania tego apelu to kilku uczeni na głos krzyczało jakieś durne komentarze w moją stronę coś tam, mimo tego, że to była tylko gra. [...] Starąłem się grać, nie? Ja byłem ubrany pamiętam wtedy jakoś tak całkiem elegancko, ale jakoś tak... dziwnie, nie? Jak taki projektant, tak właśnie tak wyzywająco, nie wiem jak to powiedzieć, nie? No. I... padło kilka określeń tam w stylu „wypierdalaj stąd, pedale” coś tam, „odstrzelić mu łeb”, tam takie różne duperele, ten. Nie powiem, bo zaboląło to trochę, nie? Bo zabawa zabawą, ale no takie durne teksty podczas zabawy, no to trochę to było przykre, nie? Więc w pewnym momencie, w połowie tego wszystkiego zszedłem z tej zrobionej sceny na tej sali gimnastycznej...

Prowadzący(-a) wywiad: Tam byli też nauczyciele?

Tak. I wyszedłem, po prostu wyszedłem całkowicie, poszedłem się przebrać, poszedłem do domu. Nie wróciłem już, później przez kilka dni nie przychodziłem do szkoły. (R. 21)

Wszystko zaczęło się też takim niefajnym czymś, kiedy ja występowałem w szkole na apelach, a po tych apelach dostawałem kanapki w twarz. Na korytarzu. (R. 5)

Na lekcjach uczniowie rzucali we mnie jakimiś przedmiotami, też były te plujki we mnie... były na mnie wypluwane te karteczki, chowano mi plecak. Chowanie plecaka miało być taką zabawą nieinwazyjną, ale jednak jest w tym coś upokarzającego. [...] Taka rzecz, która jest strasznie gówniarska i niegroźna wydawałoby się, w tej sytuacji, no z jakiejś przyczyny, było to dla mnie bardzo trudne. Podczas lekcji uczniowie rzucaли we mnie obierkami od owoców, właśnie tymi plujkami, jakimiś gumkami, jakieś takie też wyzwiska, standardowo: pedał, ciota... Jakieś konfiguracje tego... padały bez przerwy, jakieś żarty sytuacyjne... też tego było mnóstwo. (R. 20)

Przestrzenie, gdzie homofobia zaznacza swą wszechobecność, to miejsca związane z uprawianiem sportu, zwłaszcza te mało dostępne dla kadry nauczycielskiej, jak szatnie, w których uczniowie i uczennice przygotowują się do zajęć wychowania fizycznego. Zbieżność nasilenia się zachowań homofobicznych w tych przestrzeniach i podczas zajęć sportowych nie jest przypadkowa. Wygląd i sprawność podczas takich zajęć są wystawione na widok publiczny wyraźniej niż w innych sytuacjach, stanowiąc probierz pożądaných modeli męskości i kobiecości. W odniesieniu do męskości trzeba na nią w sposób szczególny „zapracować” – nie tylko eksponowaną sprawnością fizyczną, ale także głośno wyrażaną mizoginią, seksizmem i właśnie homofobią (Mac an Ghail, 1994), co wybrzmiewa także w zebranych narracjach:

Jest taki kolega, bo w drugiej klasie jeszcze ćwiczyłem, chodziłem, bo musiałem, jego szykanowali bardziej niż mnie, zazwyczaj właśnie w szatni od WF-u. No, były sytuacje, no, nieprzyjemne. No, gnoili go, że tak dosłownie to określe, było wyzywanie od pedałów, od ciot, od najgorszych, jak tylko się da określić osobę homoseksualną płci męskiej. I pamiętam właśnie raz była taka sytuacja, wpadł taki jeden: „uuuu, co to nie ja” i zaczął go szarpać, popychać w ogóle... nieprzyjemna strasznie sytuacja, w sumie głupio mi o tym mówić, chociaż myślę, że powinienem. Przewrócił go na podłogę i twarz zbliżył tak bardzo blisko do swojego krocza, jakby, nie wiem, na coś liczył... i... to miało... to było bardzo poniżające dla tego chłopaka. (R. 14)

Pamiętam taką sytuację, jak my z dziewczynami kończyłyśmy WF i przebierałyśmy się i chłopcy czekali na korytarzu, żeby do tej szatni wejść przed swoim WF-em, i było tak, że ja byłam już ostatnią osobą, która została w szatni i zanim klasa, szkoła dowiedziała

o mojej orientacji, praktyka była taka, że się kulturalnie czekało aż wszystkie dziewczyny opuszczą szatnię i wtedy zajmują ją chłopcy. No i bywało tak, że jak już po tej informacji o tej mojej orientacji, ja zostawałam w szatni, to chłopcy wchodzili i mówili, że: „a ty i tak jesteś lesba albo babochłop, więc tobie to nie robi różnicy, zaczniemy się przebierać”. Nieważne, na jakim ja etapie przebierania byłam. Bywało tak, że nie do końca byłam przebrana. (R. 10)

Kiedyś chłopak, który właśnie mnie w ogóle wyrzucił, była taka sytuacja, że w gimnazjum mnie wywalił z szatni i powiedział, że nie będzie się przebierał przy pedale. (R. 13)

**Sprawców i sprawczyń homofobicznej przemocy nie sposób ograniczyć do kręgu rówieśników i rówieśnic. Jak pokazuje nasze badanie, komentarze, które padały z ust nauczycieli i nauczycielek, przybierały niekiedy formę jawnej przemocy werbalnej:**

Mieliśmy [w gimnazjum] księdza totalnego homofoba, „pedały do gazu” i te sprawy, dosłownie takie określenia padały na lekcji. Właśnie były takie określenia, no, typu „pedały do gazu”, że takich „to trzeba zamykać w psychiatryku, leczyć i co oni sobie w ogóle wyobrażają”, że „jak można chodzić po mieście, trzymać się za rękę z chłopakiem, czy całować, czy cokolwiek”. (R. 14)

[...] to wtedy się zaczęło coś tam, że mam zostać po lekcji, no to zostałam po lekcji. I coś tam walnął do mnie [nauczyciel] tekstem, że „spedalony smarkaczu”, coś tam ten, nie? No i on tam zaczął później coś tam nie tylko mnie obrażać, ale zaczął najeżdżać na całą rodzinę moją. On, jak skończył najeżdżać na moją rodzinę, to później na moją orientację zaczął naciskać, nie? Że „takich jak ty tutaj nam nie potrzeba”. Ja mówię, że „jakich jak ja?”. A on do mnie, że „pedałów, lalusi”. (R. 21)

**Znaczącą grupę osób dopuszczających się przemocy stanowili koledzy ze szkoły i klasy. Chociaż była to grupa zróżnicowana, to – według relacji rozmówców i rozmówczyń – jej członków charakteryzowały pewne wspólne cechy. Była to w pierwszej kolejności siła i sprawność fizyczna, a następnie pozycja w grupie wynikająca np. z wysokiego statusu materialnego rodziców. W wielu narracjach powtarzał się ponadto motyw działania zespołowego, w którym rówieśnicy gnębili kolegów i koleżanki, a motywem ich działania mógł być grupowy konformizm:**

W zasadzie prawie cała męska część klasy była przeciwko mnie, właśnie to oni najczęściej byli, chłopcy, takimi prowodyrami do robienia sobie ze mnie żartów. [...] Więc najczęściej to męska część klasy, najczęściej chłopcy w jakiś sposób aranżowali te żarty czy jakieś po prostu nieprzyjemne komentarze wobec mnie, właśnie babochłop, lesba, lesbijka i różne, różne tego odmiany. Prowodyrem tego i takim

powiedzmy liderem chłopaków, był chłopiec, o którym jak się później dowiedziałam, później, czyli parę lat później, jest gejem. Być może to była jego reakcja na mój *coming out* w klasie, tak, żeby, hmm, zjednoczyć chłopaków w takim działaniu przeciwko mnie. (R. 10)

Pisząc o kolegach – najczęstszych sprawcach homofobicznej przemocy – nie sposób pominąć roli szkolnych i klasowych koleżanek. W relacjach respondentek i respondentów rzadko pojawiały się one jako sprawczynie przemocy. Przeciwnie, stanowiły w wielu przypadkach niezawodną grupę długofalowego przyjacielskiego wsparcia lub – w razie nagłej potrzeby – grupę szybkiego reagowania, co obrazują dwa poniższe przykłady:

Natomiast, no, tak naprawdę tym wsparciem dla mnie była ta moja przyjaciółka, która w pełni to akceptowała i jakby nie miała z tym problemu. To tak naprawdę dzięki niej, no, jakoś tam się z tym tematem trzymałam, zwłaszcza w tym liceum, i ona mnie podnosiła na duchu i tak dalej. Ze mną rozmawiała, to była jedyna osoba, której ja, powiedzmy, nie wiem, mówiłam, proste rzeczy, nie wiem: „Jadę na weekend do...”, to było dla niej normalne i ona mówiła o swoim chłopaku, ja mówiłam o swojej dziewczynie i to było tak jakbyśmy mówili, że, nie wiem, że wczoraj padał deszcz. Więc to był taki element, który był fajny i który mi naprawdę dużo pomógł. (R. 8)

W szkole miałem po prostu dwie, trzy koleżanki, które mnie bardzo mocno broniły i zawsze z nimi siedziałem w ławce, i one były taką... taką skorupą, w której ja mogłem się schować i one zawsze były. Jak takie karty, którymi mogłem rzucić, i one były, i one krzyknęły, i ja wiedziałem, że one będą. (R. 5)

Wymiary homofobicznej przemocy bywają bardzo różne: od bezpośrednich ataków do zawaolowanych form, którym najtrudniej przeciwdziałać. Sprawcami homofobicznej przemocy w szkole mogą być rówieśnicy lub osoby z grona nauczycielskiego. Taki stan rzeczy oznaczał dla osób przez nas badanych konieczność zachowania stałej uważności na otoczenie, w którym może dochodzić do działań przemocowych. W efekcie, dla zachowania jakiegokolwiek bezpieczeństwa własnego, nasi rozmówcy i rozmówczynie podejmowali liczne działania, które miały ograniczyć potencjalny kontakt ze sprawcami przemocy lub zniwelować skutki potencjalnego ataku. Należy dodać, że strategie przetrwania w szkole dotyczyły zwykłych czynności, takich jak skorzystanie z toalety, przejście przez szkołę czy wejście do niej lub z niej wyjście. Jeśli wyobrazimy sobie, że działo się to dzień po dniu, wymagało stałej uwagi oraz wiązało się z ciągłym napięciem i strachem, nietrudno będzie zrozumieć, z jakim stresem musiały się zmierzyć badane przez



nas osoby. Szkoła z miejsca, które ma być (przynajmniej w założeniach) przyjazne, bezpieczne i sprzyjające rozwojowi, stała się miejscem wrogim, niebezpiecznym, źródłem cierpienia.

## OSOBY DOZNAJĄCE PRZEMOCY

Orientacja psychoseksualna nie należy do cech bezbłędnie i jednoznacznie identyfikowalnych, dlatego osoby doznające homofobicznej przemocy są często kwalifikowane przez otoczenie jako geje lub lesbijki na podstawie pewnych elementów wyglądu czy zachowania. W przypadków osób, które udzielały wywiadów, środowisko szkolne najczęściej nie wiedziało o orientacji respondenta czy respondentki, natomiast w sposób niezwykle precyzyjny rówieśnicy i rówieśnice wychwytywały u innych wszelkie cechy odbiegające od przyjętego w ich społeczności heteronormatywnego wzorca:

Te rzeczy [wyzwiska homofobiczne] dotyczyły osób, które nie spełniały jakichś takich kategorii męskości. No, męskości czy kobiecości. Bo też pamiętam, że była taka dziewczyna w podstawówce, która miała urodę taką androgeniczną. I z tego, co pamiętam, to wobec niej coś takiego się tam czasami przewijało [...]. Pamiętam, że był taki jeden chłopak w gimnazjum. On się bardzo dobrze uczył, miał urodę taką też... nie w stylu typowy sposób... męska uroda, no po prostu był bardzo oryginalny. I pamiętam, że wobec niego były takie jakieś słowa kierowane, że wygląda jak ciota czy jak pedał, coś takiego. (R. 12)

Cechy, które narażały na homofobiczne prześladowanie, to generalnie wszelkie cechy, które w odbiorze społecznym wykraczały poza stereotypy płciowe. W odniesieniu do chłopców były to ich zachowanie postrzegane jako delikatne i empatyczne, aktywność szkolna i pozaszkolna, zainteresowania artystyczne czy preferencje towarzyskie (np. przebywanie w towarzystwie dziewczyn). Jeśli chodzi o dziewczyny, czynnikami uruchamiającymi homofobiczne zachowania były zainteresowanie sportami uznawanymi za męskie czy nie dość „kobięcy” wygląd.

Opisane powyżej sytuacje w sposób bezpośredni przekładały się na samopoczucie młodych osób homoseksualnych. W polskich i zagranicznych badaniach znajdujemy dowody, że w porównaniu osobami heteronormatywnymi, w większym stopniu doświadczają one stanów depresyjnych, lękowych czy poczucia osamotnienia, a wszystkie te symptomy w wielu przypadkach są konsekwencją tzw. stresu mniejszościowego, będącego udziałem grup narażonych na społeczną stygmatyzację (Abramowicz, 2012, 2017; Espelage i in., 2008; Iniewicz, 2015). Odsetek młodzieży

LGBT, która doświadcza myśli samobójczych, pozostaje kilkakrotnie wyższy, niż ma to miejsce w przypadku populacji ogólnej. Osoby te również znacznie gorzej oceniają swoje życie niż heteronormatywna większość (Abramowicz 2012; Świder, Winiewski, 2017). W przeprowadzonych wywiadach znajdujemy potwierdzenie przytaczanych danych. W narracjach respondentów i respondentek wspomnienia czasów szkolnych łączą się z takimi emocjami jak strach i przerażenie, z którymi czuli się zupełnie osamotnieni i bezradni:

Strach, odrzucenie... trochę takie obrzydzenie... Do samego siebie. Do samego siebie, bo... ja nie rozumiałem. Ja nie rozumiałem tego, co się dzieje. Dlaczego ktoś mówi na mnie tak i tak, a ktoś tego inny nie słyszy. Nikt do mnie nigdy nie przyszedł ze starszych osób i nie powiedział, czy coś się dzieje, czy ja potrzebuję jakiejś pomocy, tylko za każdym razem ja zostawałem z tym sam. (R. 5)

Czułam w klasie, że wszyscy szemrają o tym [homoseksualnej orientacji respondentki], wszyscy o tym mówią. To była taka histeria, że czuję się w szkole źle, że mnie tak boli, że czuję się dręczona i osaczona, przez tego sąsiada i przez osoby, które mnie obmawiają po kątach. (R. 8)

**Niektóre osoby mówiły w wywiadach o narastającej złości i nienawiści wobec prześladowania:**

Prowadzący(-a) wywiad: Jak miałeś to doświadczenie, jak otoczyli cię i pluli na ciebie, pamiętasz, jak się czułeś?

Koszmarne. Ja czułem się jakbym był naprawdę w ogóle... ja... dla mnie to było o tyle przerażające, że ja tylko przytuliłem plecak i płakałem. I mnie przerażało to, że po prostu miałem ochotę ich wszystkich zabić. Pamiętam, że rodziła się we mnie ogromna nienawiść, ogromna. Że czemu mi to robicie. I... nie wiem, ja pamiętam, że to była największa trauma, bo ja czekałem, aż ktoś zareaguje. (R. 13)

**W większości przypadków respondenci i respondentki relacjonowali swoiste „odcięcie się” od szkoły i samotne przeżywanie bólu oraz strachu:**

Jest kilka sytuacji, ty możesz się tym nie przejmować w pełni, przyjdzie jedna po tych wszystkich poprzednich... i ty owszem, udajesz, że... że cię to nie rusza i wszystko, ale pójdziesz do domu i albo będziesz płakał, albo się będziesz tym zadreślał, albo coś. (R. 14)

Czułam tak, że odcinałam się emocjonalnie od szkoły i też fizycznie, bo to też były momenty, w których, nie jakoś bardzo, ale wtedy już zaczynałam unikać szkoły. (R. 10)

Samotne, utrzymujące się przez długi czas przeżywanie negatywnych uczuć miało w niektórych przypadkach tragiczne skutki – rozmówcy przywoływali sytuacje, w których doświadczali załamania nerwowego. Dwóch cytowanych poniżej rozmówców opisało swoje samopoczucie, odnosząc się także do kwestii otrzymanej pomocy w jednym przypadku i zupełnym jej braku w drugim:

Ja miałem w klasie drugiej... załamanie... jakby... gdzieś tam... to samo dojrzało we mnie tak nagle wtedy czułem, że ta orientacja seksualna jest gdzieś tam... coraz poważniejszym elementem życia... że tego nie da się zmienić. No i wtedy zrozumiałem, że przyjdzie w moim życiu taki okres, kiedy będę musiał wyjechać... i pewnie nie wrócę tu, bo zlinczują mnie... i wtedy jakoś... no, załamałem się na tyle, że... postanowiłem zmienić swoją orientację seksualną... i nie spotykać się z nikim i nie rozmawiać z nikim... no i kiedy były święta, takie rodzinne, u mnie w domu, gdzieś tam, coś pękło we mnie i... załamałem się... wyszedłem z domu i stwierdziłem, że nie wrócę już... i potem rodzice znaleźli mnie gdzieś 30 km od domu, w nocy... no i wylądowałem w takim ośrodku zdrowia psychicznego... tam jakoś odzyskałem wiarę w siebie. Ja wtedy... był to jakiś taki okres... kilka tygodni, kiedy faktycznie chyba straciłem totalny instynkt chęci życia... tak jak ludzie faktycznie chcą żyć, tak ja wtedy nie chciałem żyć... i nie wiem, gdyby ktoś zaproponował mi, że rozjedzie mnie samochodem, to zgodziłbym się chętnie na to... ale już po terapii tej, kiedy wróciłem do szkoły... wiedziałem, że jestem gejem, że będę tak żył, no i że jakoś to będzie. (R. 20)

I przyszedł taki czas, że strasznie się okaleczyłem, okaleczyłem sobie ręce, brzuch i nogi. I poszedłem do psychologa... I mówię do niego, że „Tak działa na mnie wychowawca... Ja sobie z tym nie radzę. Pan jako psycholog, niech pan mi pomoże, niech pan mi doradzi... bo ja po prostu w końcu wezmę sznur i pójdę na spacer. Bo to jest chore, co się dzieje w tej szkole, a tym bardziej z tego, co wiem, nie jestem jedynym takim uczniem w tej szkole, na ponad 600 uczniów, jest tutaj nas kilku. Nikt może nie przychodzi z tym do pana, ale ja już mam dość. Jest drugie półrocze trzeciej klasy, a jestem kłębkim nerwów. Z każdym dniem, kiedy mam przyjść tutaj do szkoły, to się denerwuję i mało nie sram ze stresu w majtki. Nie rozumiem rozumowania tutaj nauczycieli. I okaleczam się, przez nauczycieli, przez uczniów w tej szkole. I ten, i co mam dalej ze sobą zrobić”. On nie wiedział, co mam ze sobą zrobić. On powiedział, że on mi nie potrafi pomóc... I chodziłem później na terapię do pani psycholog, u nas w R. prywatnie chodziłem. Trochę mi tam pomogła, nie powiem, że nie, ale w każdym bądź razie i tak ten stres, jak chodziłem do szkoły z każdym dniem był nawet coraz większy. (R. 21)

Z narracji osób udzielających wywiadów wyłonił się obraz szkoły, w której w zasadzie każda przestrzeń może być źródłem przemocy bez względu na to, czy są to szkolne zakamarki czy zapełniona aula. Podobnie z ludźmi – opresorami mogą być osoby ze środowiska uczniowskiego, jak również te z grona nauczycielskiego. Trudno zachować poczucie bezpieczeństwa, kiedy stanem naturalnym jest obawa przed znanym przeciwnikiem lub osobą, która przeciwnikiem może stać się w każdej chwili. To przerażająca perspektywa w każdym wymiarze, szczególnie zaś wówczas, kiedy uświadomimy sobie, że wymaga ona ciągłego zachowania czujności i przyjęcia osobistych reguł bezpieczeństwa, które pozwalają przetrwać. Nie ma tu mowy o żadnym komforcie, który można nazwać bezpieczeństwem. Rzeczywistość osób narażonych na przemoc jest pasmem sytuacji związanych z ciągłym stresem i poczuciem zagrożenia, co prezentowały przytoczone wcześniej fragmenty narracji.

### PODSUMOWANIE

Naszkiecowane kategorie ukazują wymiary homofobicznej przemocy w polskich szkołach, w pewien sposób portretują sprawców i sprawczynie przemocy oraz przedstawiają nieheteronormatywnych uczniów i uczennice w starciu z kulturą dominującą. W naszym badaniu wzięły udział osoby w pewien sposób wyjątkowe – takie, które miały za sobą *coming out* oraz chciały i umiały podsumować swoje doświadczenia z lat szkolnych. Szkołę widziały w dużej części jako miejsce czynienia zła, ale również spotkania sojuszników i sojuszniczek – osób, które udzieliły im wsparcia i były życzliwe. Mimo trudnych doświadczeń ze szkołą nasi rozmówcy i rozmówczynie nie rezygnowali jednak z edukacji. Na jej kolejnym etapie, studiach, znaczna część z nich zrozumiała siebie i zaczęła działać w doktrynie *polityki głosu* (Freire, Giroux, 2010; Freire, Macedo, 2010; Stańczyk, 2010), której elementy to rozumienie własnej opresyjnej sytuacji oraz jej mechanizmy i konteksty, mówienie o sobie bez pomijania jakichkolwiek wątków, z orientacją psychoseksualną włącznie, wspieranie innych osób w podobnej sytuacji czy zabieranie głosu w sprawach istotnych dla grupy mniejszościowej. Badane przez nas osoby stały się nie tylko świadomymi siebie, ale i – w pewien sposób – rzecznikami i rzeczniczkami innych osób, które potrzebują takich głosów, aby poczuć się pewniej, bezpieczniej, uwierzyć w siebie.

Finalnie po realizacji badania pozostały z nami refleksje dotyczącego dziejącego się w szkole zła i związane z jego obecnością pytania: „Dlaczego szkoła go potrzebuje?”, „Jakie są sposoby jego obejścia/pominięcia?”. Korzystając z krytycznych koncepcji pedagogicznych i kategorii socjologii rozumiejącej, wiemy, że zło jest warunkiem trwania systemów, konflikt jest politycznym paliwem utrzymującym mobilizację

w grupach, a wskazywanie wroga integruje większość (Aronowitz, Giroux, 1991; Freire, 2000; Goffman, 2011; Horton, Freire, 1990). Szkoła jako instytucja publiczna jest odbiciem państwa, kultury i społeczeństwa. Jest również nośnikiem ideologii dominujących, stąd dyskomfort i przemoc, mimo że przeszkadzają tak wielu osobom, są niestety elementami funkcjonowania szkoły tak samo niezbywalnymi, jak każdy inny element jej ukrytego programu. Szkoła w tym kontekście może być postrzegana jako goffmanowska *instytucja totalna*, której kluczowym aspektem staje się przygotowanie do uczestnictwa w systemie jedynie w oparciu na regułach przez ten system wyznaczone. Każde odstępstwo, bez względu na jego formę, jest dla systemu niebezpieczne i musi być przezeń napiętnowane (Goffman, 2011), pojawiają się zatem procesy normalizacji i mechanizmy dostosowywania do reguł systemu za wszelką cenę, także krzywdzenia innych (Foucault, 2011).

W związku z tym odpowiedź na drugie z pytań staje się kluczowa dla względnie bezpiecznego i komfortowego bycia-w-szkole uczniów i uczennic z grup mniejszościowych. W odpowiedziach badanych osób omijanie szkolnego zła było silnie powiązane z kategoriami kapitałów: społecznego, kulturowego i ekonomicznego. W dwóch narracjach, które ukazywały szkolne wymiary szacunku dla różnorodności, poczucia bezpieczeństwa oraz przyjaznych relacji w społecznościach szkolnych, cechy te były powiązane z niepublicznym charakterem jednej ze szkół oraz wysokim prestiżem szkoły w środowisku lokalnym (najlepsze liceum w mieście) drugiej placówki. Kultury szkół, oczekiwania rodziców i aspiracje uczniów oraz uczennic nie pozostawiały miejsca na homofobiczną przemoc i dawały jasny komunikat, że tego typu zachowania nie będą akceptowane. To ważne wątki, które pojawiły się w naszym badaniu, niejako w kontrze do większości narracji. Jasne jest dla nas, że ich charakter ma klasowy wydźwięk i nie jest możliwy do szerszego upowszechnia ze względu na kapitały kulturowe, społeczne i ekonomiczne obecne w tych (w pewien sposób uprzywilejowanych) placówkach. Obserwując jednak pozaformalne praktyki edukacyjne, żywym przekonaniem, że homofobicznej przemocy można przeciwdziałać dzięki odpowiedniej pracy pedagogicznej. Edukacje antydyskryminacyjna, na rzecz praw człowieka i obywatelska są obszarami wiedzy, w których pojawiają się kategorie uwrażliwiające, budujące świadomość w zakresie różnorodności oraz wspierające osoby z grup marginalizowanych i defaworyzowanych. Programy edukacyjne w tym zakresie są od lat przygotowywane przez organizacje pozarządowe i są łatwo dostępne dla nauczycieli i nauczycielek (Branka, Cieślukowska, 2010; Branka, Cieślukowska, Latkowska, 2013; Rawłuszko, 2016). Istotną pozostaje chęć skorzystania z nich oraz świadomość jak ważną rolę odgrywa w przeciwdziałaniu homofobii empatyczna i odważna osoba z grona pedagogicznego.

E-maile autorów: [mpogorzelska@uni.opole.pl](mailto:mpogorzelska@uni.opole.pl), [rudnicki.p@gmail.com](mailto:rudnicki.p@gmail.com).

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, M. (2007). Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych. Analiza danych z badania ankietowego. W: M. Abramowicz (red.), *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006* (s. 11–34). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa.
- Abramowicz, M. (2012). Sytuacja społeczna osób bi- i homoseksualnych. Analiza danych z badania ankietowego. W: M. Makuchowska, M. Pawłęga (red.), *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011* (s. 11–104). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-fuzja.
- Abramowicz, M. (2017). *Przemoc i dyskryminacja ze względu na orientację seksualną w doświadczeniach osób o orientacji biseksualnej i homoseksualnej w Polsce* (niepublikowana praca doktorska). Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Birkett, M., Espelage, D. L., Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989–1000.
- Branka, M., Cieślukowska, D. (red.). (2010). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Villa Dedicus.
- Branka, M., Cieślukowska, D., Latkowska, J. (red.). (2013). *(Nie)warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Chustecka, M. (2011). Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie. W: M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (s. 227–283). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- DePalma, R., Atkinson, E. (2009). “Permission to talk about it”: narratives of sexual equality in the primary classroom. *Qualitative Inquiry*, 15(5), 876–892.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202–216.

- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers-a reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10(4), 401–415.
- Foucault, M. (2011). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Nowy Jork, NY: Bloomsbury Academic.
- Freire, P., Giroux, H. A. (2010). Edukacja, polityka i ideologia. W: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 185–199). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Freire, P., Macedo, D. P. (2010). Dialog: Kultura, język, rasa. W: H. Cervinkova, D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 231–262). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Glikman, A., Elkayam, T. S. (2019). Addressing the issue of sexual orientation in the classroom – attitudes of Israeli education students. *Journal of LGBT Youth*, 16(1), 38–61. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1526732>.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking Conversations on Education and Social Change*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Ingraham, C. (2002). Heterosexuality: It's Just Not Natural! W: D. Richardson, S. Seidma (red.), *Handbook of Lesbian and Gay Studies* (s. 73–82). Londyn: Sage Publications.
- Iniewicz, G. (2015). *Stres mniejszościowy u osób biseksualnych i homoseksualnych. W poszukiwaniu czynników ryzyka i czynników chroniących*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kochanowski, J. (2013). Przegląd podręczników z punktu widzenia Gender Studies. W: D. Kraft (red.), *Szkoła milczenia* (s. 77–105). Toruń: Pracownia Różnorodności.
- Kopciwicz, L. (2009). Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów. W: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji* (s. 13–28). Warszawa: Eneteia.
- Lew-Starowicz, Z. (2013). Przegląd podręczników z punktu widzenia seksuologii. W: D. Kraft (red.), *Szkoła milczenia* (s. 30–76). Toruń: Pracownia Różnorodności.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

- Pawłęga, M. (red.). (2016). *Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenerski*. Warszawa: Stowarzyszenie Lambda Warszawa.
- Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rawłuszko, M. (2016). *Szkoła równości. Dziennik praktyk. Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Journal of Women in Culture and Society*, 5, 631–660.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying. Research and Theoretical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, B. (2008). Invisible difference in space: The role of different spaces in homophobic bullying in schools. *Journal of LGBT Youth*, 5(3), 11–33. <https://doi.org/10.1080/19361650802162169>.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: Sage Publications Ltd.
- Smith Crocco, M. (2002). Homophobic Hallways: Is Anyone Listening? *Theory & Research in Social Education*, 30(2), 217–232.
- Stańczyk, P. (2010). Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 51(3), 25–38.
- Ślusarczyk, M. (2011). Trening socjalizacyjny. Wybrane zagadnienia kształtowania ról płciowych w procesie edukacji. *Kultura i Edukacja*, 2(81), 19 – 38.
- Świder, M., Winiewski, M. (2017). *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2015–2016*. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-fuzja.
- Świerszcz, J. (2011). Przemoc motywowana homofobią. W: M. Makuchowska (red.), *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011* (s. 56–87). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.
- Świerszcz, J. (2012). Postawy i potrzeby młodzieży wobec tematyki homofobii i homoseksualności. Analiza danych z badania ankietowego i wywiadów. W: J. Świerszcz (red.), *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej młodzieży wobec homofobii w szkole* (s. 15–42). Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.

## HOMOPHOBIC VIOLENCE AT SCHOOL – SELECTED PROBLEMS

*The article presents selected parts of the research on the school experiences of gays and lesbians, included in the publication entitled “We are here! Homophobic violence*



in Polish schools – gay and lesbian narratives”. The data was collected through in-depth interviews, developed and analyzed using qualitative research methodology with thematic content analysis. The text draws attention to the cultural sources of homophobic violence and the manifestations of its occurrence in relation to school spaces and perpetrators, highlighting pervasiveness and variety of forms of this type of violence. The authors also outline the profiles of people experiencing violence, pointing out that even slight deviations from the norms of femininity or masculinity adopted in a given community, become a stimulus that activates violent behaviour.

KEYWORDS

HOMOPHOBIA, VIOLENCE, POLISH SCHOOL, QUALITATIVE STUDY

Cytowanie:

Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). Homofobiczna przemoc w szkole – wybrane zagadnienia. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 19(4), 57–73.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska.

MINISTERSTWO  
SPRAWIEDLIWOŚCI  
[www.ms.gov.pl](http://www.ms.gov.pl)



FUNDUSZ  
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków – Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości