

**EDUKACJA ANTYDISKRIMINACYJNA W POLSCE.
ANALIZA JEJ SKUTECZNOŚCI I PROPONOWANE ZMIANY**

Radosław Sterna
Uniwersytet Jagielloński
ul. Gołębia 24, 31-007 Kraków
E-mail: radoslaw.sterna@gmail.com



ABSTRAKT

Teza. Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce jest skupiona na formie informacyjnej, co prowadzi do jej zawodności. Istnieje rozwiązanie alternatywne.

Omówione koncepcje. Omówiono wyniki badań rozszerzające i popierające hipotezę kontaktu (Allport, 1954), a także podjęto krytykę hipotezy ignorancji (Stephan, 1978).

Wyniki i wnioski. Skoncentrowanie edukacji antydyskryminacyjnej na formach opartych na przekazie wiedzy sprawia, że jest ona w niewystarczającym stopniu skuteczna. Edukacja oparta na kontakcie, przy spełnieniu określonych psychologicznych warunków, może prowadzić do redukcji uprzedzeń w większym stopniu niż obecnie podejmowane działania.

Wartość poznawcza podejścia. Jest to pierwsza analiza w Polsce podejmująca się krytyki obecnego stanu edukacji antydyskryminacyjnej, a zarazem proponująca alternatywne rozwiązanie, które mogłoby znaleźć praktyczne zastosowanie i osiągnąć pożądaną cel, jakim jest redukcja poziomu uprzedzeń w społeczeństwie polskim.

Słowa kluczowe: edukacja antydyskryminacyjna, hipoteza kontaktu, hipoteza ignorancji

Anti-discrimination education in Poland. Analysis of its effectiveness and proposed changes

ABSTRACT

Thesis. Anti-discrimination education in Poland is focused on the informational form, which leads to its failure. There is an alternative to the current state of affairs.

Discussed concepts. The results of research expanding and supporting the hypothesis of contact are discussed (Allport, 1954), and the hypothesis of ignorance is also criticized (Stephan, 1978).

Results and conclusions. Focusing anti-discrimination education on forms based on the transfer of knowledge makes it insufficiently effective. Education based on contact, while meeting certain psychological conditions, may lead to the reduction of prejudice to a greater extent than activities currently undertaken.

Cognitive value of the approach. This is the first analysis in Poland undertaking criticism of the current state of anti-discrimination education, and at the same time

proposing an alternative solution that could find practical application and achieve the desired goal of reducing the level of prejudice in Polish society.

Key words: anti-discrimination education, contact hypothesis, ignorance hypothesis

W powstałych do tej pory analizach (Cieślikowska, 2010) pokazano, że dyskryminacja w Polsce nie jest incydentalna, a wręcz jest zjawiskiem systemowym, zakorzenionym niejako w kulturze. Grupy obce spotykają się na co dzień z dyskryminacją zarówno w formie bezpośredniej, jak i pośredniej. Jak zauważono (Pogorzała, 2014), badania pokazują dużą skalę przyzwolenia społecznego na mowę nienawiści wobec grup dyskryminowanych w Polsce. Taki stan rzeczy wprowadza zapotrzebowanie na skuteczne działania mające na celu ograniczenie uprzedzeń. Jedną z form takich działań może być edukacja antydyskryminacyjna. Niniejszy tekst jest odpowiedzią na obecny stan edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce, w której według autora kładzie się zbyt duży nacisk na formę informacyjną, zaniedbując przy tym formy oparte na kontakcie. Wykorzystując wyniki analiz socjologicznych, a także łącząc je z wiedzą z zakresu psychologii społecznej i psychologii edukacji, autor stara się podjąć krytyczną analizę obecnego stanu edukacji antydyskryminacyjnej i zaproponować podejście alternatywne, skupiające się na interakcji.

Jak podają autorzy (Branka i in. 2011), edukacja antydyskryminacyjna (EA) to świadome działanie podnoszące stan wiedzy i umiejętności oraz wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. Jest ona jednym z głównych komponentów działań antydyskryminacyjnych, a, co dostrzegają badacze (Antosz, 2012), jest ona w niewystarczającym stopniu realizowana m.in. w obszarze edukacji formalnej. Jak zauważa autorka (tamże), najpopularniejszą formą takiej edukacji pozostają działania informacyjne (np. nauczanie na temat równego traktowania czy organizowanie kampanii informacyjnych). Poza obszarem edukacji formalnej, także wśród organizacji pozarządowych, dominuje podejście skupione na informacji, tzn. większość działań organizacji wymienionych w raporcie pt. *Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce – przegląd działań* (Kwiecień, 2014) skupiona jest wokół zwiększania świadomości istnienia grup obcych i rozwijania wiedzy na ich temat. Poza tą najpopularniejszą formą działania, nazywaną przez autorów (Branka i in. 2011) „szkoleniem”, czyli działaniem mającym na celu przekazanie wiedzy, istnieją także inne formy, takie jak warsztaty, który rozwija umiejętności, oraz trening, który kształtuje postawy. Pomimo tego, że wszystkie trzy komponenty są wzajemnie powiązane i komplementarne, nacisk kładziony jest wyraźnie na formę informacyjną. Taka myśl o redukowaniu uprzedzeń oparta jest na hipotezie ignorancji (Stephan i Stephan, 1984), która zakłada, że uprzedzenia są wynikiem niewłaściwych informacji i wystarczy edukować oraz pokazywać prawdę, a pozbędziemy się uprzedzeń. Jak jednak wskazuje inny autor (Aronson, 2006), uprzedzenie jest postawą, która składa się z trzech komponentów: afektywnego (emocje związane z postawą), poznawczego (przekonania lub myśli, stereotypy) i behawioralnego (działania zgodne z postawą, dyskryminacja). Skupiając się na formie informacyjnej, uwzględniamy tylko część złożonego konstruktów, jakim jest uprzedzanie. Dodatkowo taka koncentracja może prowadzić do niepożądanych

skutków, ponieważ gdy w trakcie edukacji będziemy kreować atmosferę potępienia określonych poglądów (np. rasizmu, który obecnie jest potępiany społecznie) i ich świadomego zredukowania (osoba, widząc, że ten pogląd nie jest akceptowany, przestanie go okazywać), nie będziemy mieli wpływu na postawę leżącą u podłoża tego zachowania. Doprowadzi to do tego, co w psychologii społecznej nazywane jest efektem sprężyny, polegającym na wzmocnieniu działania uprzedzenia przy świadomych próbach jego kontroli – oznacza to, że kiedy próbujemy nasze uprzedzenia świadomie ograniczyć, to mogą się one bardziej ujawniać w naszym zachowaniu i spostrzeganiu.

Ważne jest tutaj rozróżnienie uprzedzeń wyrażanych *explicite* i *implicite*, a także podział na postawy jawne i utajone. Postawy jawne to wyrażane, deklarowane przez człowieka oceny lub jego stosunek do obiektu, np. grupy obcej lub produktu. Postawy utajone to nieuświadomione ustosunkowanie do obiektu. Żeby prawdziwie walczyć z uprzedzeniami, należy działać nie tylko na postawy wyrażane bezpośrednio (*explicite*), czyli tak jak podczas pytań zadawanych wprost (np.: zaznacz na skali od 1 do 7, na ile odczuwasz sympatię do osób o orientacji homoseksualnej), ale także na te ukryte mierzone miarami pośrednimi (*implicite*), np. Test IAT oparty na pomiarze latencji, czyli czasu potrzebnego na wykonanie zadania. Test ten polega na kategoryzowaniu różnych pojęć, zarówno tych o negatywnej jak i pozytywnej walencji, do dwóch kategorii, np. rasa biała / czarna. Alternatywą spełniającą kryterium oddziaływania na oba rodzaje postaw okazała się metoda wprowadzona wraz z hipotezą kontaktu zaproponowaną przez jednego z psychologów społecznych (Allport, 1954), który twierdził, że kontakt międzygrupowy może zredukować uprzedzenia, o ile zostaną spełnione określone warunki, które zostaną omówione później. Jak podkreśla inny autor (Everett, 2013), kontakt nie tylko działa na uprzedzenia mierzone przy pomocy miar deklaracyjnych, które są obciążone tendencyjnością związaną z potrzebą autoprezentacji, ale także wywiera wpływ na metody sprawdzające podstawowe psychologiczne konstrukty w sposób omijający chęć oraz możliwości deklarowania swoich uczuć i przekonań. Zanim jednak wprowadzono skuteczną formę kontaktu opartą na określonych cechach sytuacyjnych, próbowano redukować uprzedzenia prostym kontaktem, po prostu umieszczając grupy dla siebie obce w jednym miejscu, np. w szkole. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia w USA w dwudziestym wieku, kiedy próbowano dokonywać desegregacji w amerykańskich szkołach. Jak pokazują analizy autora (Stephan, 1978), w 53% z badań prowadzonych w szkołach w tym czasie pokazano zwiększenie się uprzedzeń wobec Afroamerykanów, a w 34% nie zanotowano żadnych zmian. Prostym kontaktem okazał się nieskuteczny, dlatego zaczęto badać warunki, jakie musiałyby zaistnieć, żeby był on pomocny. Najbardziej znaną pracą dotyczącą konfliktu międzygrupowego i jego redukcji (Sherif, 1961) jest ta, w której uruchomiono stereotypizację i uprzedzenia poprzez podsycenie konfliktu i rywalizacji pomiędzy dwoma grupami chłopców: Orłami i Grzechotnikami. Po wytworzeniu konfliktu, starano się go zredukować. Na pozornie prozaicznych zadaniach takich jak radzenie sobie z brakiem wody czy wybór filmu zasadały się jedne z podstawowych warunków redukcji uprzedzeń za pomocą kontaktu między grupowego, a mianowicie wzajemna zależność (zadanie nie mogło być wykonane przez jedną grupę) oraz interakcja nagradzająca (prowadząca do wykonania zadania). Twórca hipotezy (Allport, 1954) zwrócił uwagę na cztery warunki niezbędne do zaistnienia skutecznego

kontakty międzygrupowe. Sytuacja musiała charakteryzować się tym, że uczestnicy musieli mieć równy status, musieli kooperować pomiędzy grupami, musieli mieć wspólne cele, a także kontakt musiał mieć poparcie autorytetów: zarówno lokalnych społecznych, jak i instytucjonalnych. Warunek równego statusu wyklucza możliwość istnienia w skutecznym kontakcie relacji hierarchicznej, dlatego nie ma mowy o funkcjach nadrzędnych/podrzędnych takich jak uczeń/nauczyciel czy pracodawca/pracownik. Drugim warunkiem jest wzajemna kooperacja tak jak w eksperymencie wyżej wymienionego autora (Sherif, 1961), należy zamienić atmosferę rywalizacji pomiędzy dwoma obcymi sobie grupami na atmosferę kooperacji w obrębie jednej grupy, unikając jednocześnie metod, które kreowałyby rywalizację wewnątrz grupy i przez to dzieliły ją na podgrupy (np. takich jak zasada, zgodnie z którą najbardziej aktywni w grupie dostają dodatkowe punkty). Wspólny cel natomiast ściśle łączy się z poprzednim warunkiem i polega na podporządkowaniu pracy obu grup jednemu celowi, który jest pierwszym punktem wspólnym, na podstawie którego można kreować wspólną pracę, tak jak np. dzieje się w sportach zespołowych. Ostatnim wymienianym przez twórcę hipotezy kontaktu (Allport, 1954) warunkiem było wsparcie lokalnych władz i autorytetów (zarówno społecznych, jak i instytucjonalnych), które polega na tym, że nie mogą istnieć prawa, które, np. wprowadzają segregację rasową.

Do wyżej wymienionych warunków, które zwiększałyby skuteczność kontaktu należy także to, że cechy członków grupy obcej, z którymi dana osoba ma kontakt, muszą zaprzeczać negatywnym stereotypom (Blanchard, i in. 1975). W praktyce oznacza to, że przedstawiciele danej grupy muszą wykazywać się wysokimi kompetencjami i znajomością stereotypów kierowanych wobec ich grupy oraz umiejętnie im zaprzeczać. Dodatkowo, aby złamać wyobrażaną homogeniczność grupy obcej, należy przeprowadzać kontakt na poziomie indywidualnym, tzn. pozwalającym na bezpośrednie poznanie członków grupy obcej i zauważenie heterogeniczności ich grupy (Pettigrew, 1998). Dodatkowo kontakt ten powinien być powtarzany z różnymi przedstawicielami grupy obcej, żeby uniemożliwić stworzenie takiego wy tłumaczenia, że spotkana osoba jest „wyjątkiem od reguły”, a cała reszta członków danej grupy jest taka, jak przedstawiają je stereotypy. Warunek ten można wprowadzić, gdy kontakt przebiega w sytuacji nieformalnej, w której członkowie grupy własnej mogą wchodzić w interakcję z wieloma członkami grupy obcej. Dodatkowo należy zadbać o to, by nie było możliwości utworzenia się podgrupek pozwalających na izolację. Tworząc taką sytuację niezbędne jest zadbanie o to, żeby dany przedstawiciel grupy obcej był postrzegany jako reprezentatywny dla niej, czyli żeby stwarzał wrażenie osoby będącej przykładem członka grupy obcej, a nie jedynie wyjątkiem (Aronson, 2006). Należy także zadbać o to, by kontakt pomiędzy grupami był nagradzający, tzn. by w wypadku współpracy obu grup, można było osiągnąć cel i aby ta współpraca kończyła się sukcesem, co wzmocni to zachowanie i zwiększy prawdopodobieństwo jego pojawienia się w przyszłości zgodnie z regułami warunkowania instrumentalnego (Blanchard i in., 1975).

Wraz z rozwojem badań w tej dziedzinie pojawiły się możliwości redukcji uprzedzeń nie tylko poprzez kontakt bezpośredni, ale także przez różne formy kontaktu pośredniego. Pierwszą z nich jest kontakt zastępczy (*vicarious contact*) oparty na regułach modelowania, w którym dana osoba obserwuje przedstawiciela grupy

własnej wchodzącego w kontakt z przedstawicielem grupy obcej. Przy pozytywnym obrazie tego typu interakcja może prowadzić do redukcji uprzedzeń (Mazziotta, Mummendey i Wright, 2011). Do redukcji uprzedzeń może prowadzić także informacja o tym, że członek grupy własnej jest blisko związany z członkiem grupy obcej. Sztucznie wprowadzana informacja tego typu prowadziła do redukcji uprzedzeń u osób badanych (Wright, McLughlin-Volpe i Ropp, 1997). Badania w ostatnim czasie pokazały także, że skuteczny może okazać się kontakt wyobrażony, w którym osoba wyobraża sobie pozytywną interakcję z członkami grupy obcej, co prowadzi do redukcji uprzedzeń (Crisp i Turner, 2009). Wraz z rozwojem technologii zaczęto także zwracać uwagę na możliwość wykorzystania elektronicznych form kontaktu do redukcji uprzedzeń. W jednym z badań pokazano, że osoby grające w gry internetowe z osobami z innych kultur są mniej uprzedzone niż te, które nie grają (Amichai-Hamburger i McKenna, 2006).

Jak wskazano powyżej, w obecnej formie edukacji antydyskryminacyjnej nacisk kładziony jest głównie na formę informacyjną, która nie dość, że działa głównie na komponenty poznawcze czy behawioralne uprzedzeń, to nie redukuje w wystarczającym stopniu postaw utajonych, czyli form nieświadomych, nie poddających się świadomej kontroli i wpływających na postawy jawne oraz zachowania tj. dyskryminację. Działania oparte na hipotezie ignorancji są niewystarczające, ponieważ zakładają, że uprzedzenia i konflikty są wynikiem logicznych analiz właściwości członków grupy obcej. Jak jednak wskazują autorzy (Kendrick, Neuberg i Cialdini, 2006), wrogość międzygrupowa wynika głównie z komponentu afektywnego, czyli z emocji, jakie odczuwamy wobec innych grup. W tym podejściu popełnia się również błąd, ponieważ zakłada się, że ludzie chętnie przyjmują informacje niezgodne ze stereotypami, które utrzymują. Jak zauważają autorzy (Kendrick, Neuberg i Cialdini, 2006), stereotyp pełni w naszym funkcjonowaniu wiele ważnych dla jednostki funkcji, m.in. pozwala zyskać aprobatę społeczną czy utrzymać oszczędność poznawczą. W przeciwieństwie do działań opartych na hipotezie ignorancji, te, które oparte są na hipotezie kontaktu, skupiają się na komponentach afektywnych, a także są w stanie zmieniać nie tylko postawy jawne, ale także utajone. W innym badaniu (Pettigrew i Tropp, 2008), pokazano, że kontakt międzygrupowy redukuje uprzedzenia głównie poprzez komponenty afektywne: podnoszenie empatii i umiejętności przyjmowania perspektywy grupy obcej, a także redukowanie lęku związanego z kontaktem międzygrupowym. Słabo natomiast oddziałuje poprzez zwiększanie wiedzy na temat grupy obcej. Dane przedstawione przeze mnie wskazują na potrzebę przeniesienia środka ciężkości w edukacji antydyskryminacyjnej z formy informacyjnej, która dominuje obecnie (szkolenia), na formy oparte na aktywnej interakcji (warsztat, trening) z udziałem przedstawicieli grupy obcej.

Chcąc sformułować zalecenia dotyczące tworzenia nowego typu działań antydyskryminacyjnych, należy pamiętać, że, kreując atmosferę kontaktu, należy zadbać o to, żeby miał on charakter współpracy, a nie rywalizacji. Taka współpraca powinna również być nagradzająca, tzn. wykonanie zadania musi być możliwe jedynie przy współpracy i prowadzić do uzyskania jakiejś nagrody. Dodatkowo, zamiast narzucania sztywnych reguł i kontroli z zewnątrz, należy wprowadzić nieformalną przestrzeń, w której uczestnicy będą mogli wchodzić w interakcję z wieloma przedstawicielami

grupy obcej. Cechy delegatów grupy obcej także nie pozostają bez znaczenia. Autorzy (Branka i in. 2011) wskazują, że osoba prowadząca edukację antydyskryminacyjną powinna wyróżniać się przede wszystkim odpowiednimi kompetencjami oraz wysokim poziomem świadomości. Aby zwiększyć skuteczność edukacji antydyskryminacyjnej opartej na kontakcie, należałoby rozważyć możliwość szkolenia wyspecjalizowanych dla danej grupy mniejszościowej edukatorów, a jednocześnie członków tej grupy, którzy jednocześnie zaprzeczaliby swoim stereotypom. Prowadziłoby to do sytuacji, w której, nawet gdyby osoby były odpowiedzialne za formę informacyjną, czyli szkolenia, to jednocześnie zachodziłby kontakt międzygrupowy, który miałby szansę dodatkowo zredukować uprzedzenia. Dodatkowo, zajęcia edukacji antydyskryminacyjnej nie mogą być przeprowadzane w klasycznym ustawieniu szkolnym, w którym jasno zaznaczona jest hierarchia, czyli jest osoba nauczająca i grupa osób, które wiedzą mniej i mają tę wiedzę chłonać. Zamiast takiej formy wykładowej należałoby skupić się na pracy grupowej o równościowym charakterze (tzn. bez wyraźnego lidera) z aktywnością skoncentrowaną na dyskusji. Aby zwiększyć skuteczność kontaktu, należy wytworzyć atmosferę współpracy skierowaną na wspólny cel tak, jak to dzieje się podczas wspólnej zabawy. Rzeczywiście, należy zwrócić tutaj uwagę na fakt, że takie zajęcia mające na celu redukcję uprzedzeń, które byłyby oparte na hipotezie kontaktu, nie musiałyby mieć w sobie zawartej treści dotyczącej grup mniejszościowych, a wystarczyłoby, żeby zachodził kontakt z przedstawicielami grupy obcej, np. podczas regularnej zabawy niekoniecznie związanej z tematem antydyskryminacyjnym. Dodatkowo, badania nad kontaktem rozszerzonym (*extended contact*) pokazują, że grupy dyskusyjne, w których osoby z tej samej grupy opowiadałyby o swoich pozytywnych doświadczeniach i bliskich relacjach z osobami z grupy obcej (np. Polacy mówiący innym Polakom o cudzoziemcach), także mogłyby prowadzić do redukcji uprzedzeń. Nowe formy kontaktu niebezpośredniego mogą być także wprowadzane jako zajęcia mniej konwencjonalne, np. związane z wyobrażonym kontaktem. Podczas takich warsztatów osoby wizualizowałyby sobie pozytywne interakcje z członkami grupy obcej. Wydaje się, że mogłoby to być ciekawe urozmaicenie dla bardziej konwencjonalnych zajęć antydyskryminacyjnych. Aktywności prowadzone przy użyciu nowych technologii, takie jak wspólna gra internetowa lub wspólne wykonywanie zadań przez internet, mogłyby być podnoszącą efektywność całego procesu etapem wstępnym. Wyprzedzałyby one kontakt bezpośredni i budowały bazę pozytywnych doświadczeń, która ostatecznie prowadziłaby do redukcji uprzedzeń. Warto także inwestować w techniki oparte na modelowaniu, w ramach których nagrywałoby się spoty informacyjne, w których pokazywani byliby członkowie grupy własnej (np. Polacy) wchodzący z członkami grupy obcej (np. Ukraińcy) w pozytywną interakcję.

Obecna sytuacja w Polsce kreuje potrzebę podejmowania nowego typu działań mających na celu redukcję uprzedzeń, które zwiększyłyby efektywność obecnych aktywności. Według autora akcent powinien zostać przeniesiony z edukacji antydyskryminacyjnej o charakterze wykładowym czy informacyjnym na edukację opartą na kontakcie. Wiedza psychologiczna może pomóc w kreowaniu nowego podejścia do walki ze stereotypizacją, jednakże implementacja tego typu pomysłów wymaga interdyscyplinarnego podejścia i syntezy wiedzy z różnych dziedzin, co wymaga odpowiedniego nakładu pracy.

BIBLIOGRAFIA

1. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge/Reading, MA: Addison- Wesley.
2. Amichai-Hamburger, Y., i McKenna, K. Y. (2006). The Contact Hypothesis Reconsidered: Interacting via the Internet. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11, 825–843.
3. Antosz, P., i Górnjak, J. (2012). *Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia: raport z badań sondażowych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
4. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Gilewicz, J. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
5. Blanchard, F. A., Weigel, R. H., & Cook, S. W. (1975). The effect of relative competence of group members upon interpersonal attraction in cooperating interracial groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(3), 519.
6. Branka, M., Bregin, D., Borowska, M., Cieślukowska, D., Chustecka, M., Dymowska, M., i Rawłuszko, M. (2011). *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
7. Cieślukowska, D., 2010. *Edukacja antydyskryminacyjna – Wiedza*. W: D. Cieślukowska, M. Branka, (red.), *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
8. Crisp, R. J., i Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?: Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231.
9. Everett, J. A. (2013). Intergroup contact theory: Past, present, and future. *The Inquisitive Mind*, 2, 17.
10. Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2006). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
11. Kwiecień, P. (2014). Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce – przegląd działań. Pobrane z: <http://siectolerancji.pl/sites/default/files/upload/Edukacja%20antydyskryminacyjna%20w%20Polsce.pdf>
12. Mazziotta, A.; Mummendey, A.; Wright, C. S. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup Relations*. 14: 255–274.
13. Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
14. Pettigrew, T. F., i Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
15. Pogorzała, E. (2014). Stan i wyzwania edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce. W: H., Chałupczak, I., Kurzępa, i E. Pogorzała. *Tolerancja i poszanowanie różnorodności warunkiem integracji społecznej* (pp. 165–177). **Zamość: Oficyna Simonidis**.
16. Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., i Sherif, C. W. (1961). *Intergroup cooperation and competition: The Robbers Cave experiment*. York University, Toronto, Ontario.
17. Stephan, W. G. (1978). School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown v. Board of Education. *Psychological Bulletin*, 85(2), 217.
18. Stephan, W. G., i Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. *Groups in contact: The psychology of desegregation*, 229-255.
19. Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., i Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73: 73–90.