

Biblioteczka refleksyjnego praktyka

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

**RÓŻNI CZY TACY SAMI? DZIEWCZYNKI I CHŁOPCY
JAKO PRZEDMIOT I PODMIOT EDUKACJI**

Wrocław, listopad 2013

www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa



www.dsw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Odmienności i różnice oparte na płci odnaleźć można we wszystkich sferach społecznego życia. Przedmiotem zajęć będą dwa podstawowe obszary kształtowania się tych różnic: wychowanie rodzinne oraz edukacja instytucjonalna – odbywająca się w szkole.

Rodzinna socjalizacja do ról związanych z płcią

W rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią odkryć można praktyki oparte o:

- odmienne (oparte na różnych wartościach i celach, zorganizowane w oparciu o różne metody i środki) zabiegi wychowawcze podejmowane wobec córek i synów;
- odmienne role, pełnione w rodzinie przez „znaczących innych” – matkę i ojca. Poprzez zetknięcie się (aktualizowane w codziennym doświadczeniu dziecka) z różnymi sposobami funkcjonowania, sprawowania kontroli i oceniania, sposobami będącymi udziałem matek i ojców, dzieci uczą się przepisów ról związanych z płcią, dowiadują się na czym polega rola matki i ojca, co to znaczy być kobietą a co mężczyzną, co uznać można i należy za kobiece a co kwalifikuje się jako męskie.

Jeśli przyjąć proponowany przez Rortego sposób rozumienia socjalizacji, jako procesu, podczas którego jacyś „znaczący inni” udostępniają dziecku jedyny możliwy, a więc nieproblematyzowany, nie dający się uchylić obraz świata, można postawić, jak sądzę na wstępie pytanie właśnie o ten udostępniany, jedyny możliwy, obraz świata. Jakie elementy składają się na ten obraz, z czego jest on zbudowany? Jest to więc pytanie o treść tego dyskursu, o jego znaczeniową zawartość. Czy jest on taki sam w odniesieniu do dziewczynek i chłopców, czy jest to jeden świat socjalizacji, czy są to dwa różne światy? Jest to więc pytanie o obraz świata, jaki w procesie socjalizacji oferują, prezentują, unaocniają dziecku jego rodzice w ich codziennej egzystencji.

Przestrzeń w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Pierwsze, ujawnione przez moich rozmówców różnice w budowaniu obrazu świata dziewczynek i chłopców związane są z analizą przestrzeni. Okazuje się, że „przestrzeń ma płeć” już na etapie jej konstruowania w pokoju dziecięcym. Pokój dziewczynki, przestrzeń, którą pokój ten wypełnia, jest przestrzenią upiększaną poprzez falbanki,

kokardki, dziewczęce, różowe kolory. Występująca w tym momencie polaryzacja rodzaju wiąże się z określonymi jako „kobiece” cechami przestrzeni – jej estetyką, kolorystyką. Przestrzeń dziecięcego pokoju przygotowywanego dla chłopca (lub przestrzeń wygospodarowana dla niego w pokoju rodziców, gdyż na takie ulokowanie swego dziecka najczęściej wskazywali moi rozmówcy zarówno w odniesieniu do chłopców i dziewczynek) nie musi być tylko „ładna”. Przestrzeń kreowana jako męska (pokój syna) ma stymulować jego rozwój, dawać wskazówki, z jakimi obszarami aktywności rozwój ten jest związany. Sport, przyroda, geografia to obszary męskiej aktywności, globus to metafora „całego świata”, świata dostępnego mężczyźnie, poddającego się jego władzy i dominacji. Rodzice, których wypowiedzi przytoczyłam, chcą, aby ten obraz świata zaistniał w świadomości ich dziecka jak najwcześniej. Przestrzeń dziewczęcego pokoju spełniać musi podstawowy warunek: musi być estetyczna, zadbana. Obowiązek utrzymywania czystości swego najbliższego otoczenia spoczywa na dziewczynce – jest do niego wdrażana od najwcześniejszych lat. Umiejętność utrzymywania porządku jest spostrzegana przez rodziców dziewczynek jako warunek konieczny w ich rozwoju, jako element przypisanego kobiecie wzorca, jako kulturowy wyróżnik kobiecości. Orientacja na ład i porządek, dbanie o estetykę najbliższego otoczenia to cechy konstytuujące kobiecość (mówi się o „kobiecej ręce”, której obecność dostrzec można w bardzo schludnych, estetycznych pomieszczeniach). W pokoju chłopca może panować bałagan. Nie jest on jednak powodem zmartwienia i troski rodziców, może nawet budzić ich wzruszenie, może rozczułać. Nieład, nieporządek, burzenie – to przywilej chłopców, społecznie akceptowany warunek ich aktywności, ich nieskrępowanego rozwoju. Ów rozwój, kreatywność, ujawniająca się podczas zabawy energia mają dla rodziców dużo większe znaczenie niż wymóg zachowania ładu, porządku czy estetyki przestrzeni. Zupełnie inaczej problem ten odnosi się do rodzinnej socjalizacji dziewcząt – córek.

Ta sama cecha przestrzeni – nieład, nieporządek – nabiera zupełnie innego znaczenia wówczas, kiedy dotyczy dziewczynek, odmiennie rozumiana jest wtedy, kiedy jej sprawcami są chłopcy. Dziewczynkom przeszkadza w stawaniu się „prawdziwymi kobietami”, uniemożliwia kobiecość, chłopcom pomaga w rozwoju, jest tego warunkiem, nie przeszkodą. Z tego też powodu bardzo częstym, codziennym

zachowaniem rodziców (zwłaszcza matek) jest sprzątanie w pokoju syna, w stosunku do córki obowiązek ten jest wyraźnie zdefiniowany jako jej własne zadanie.

Aktywność w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią.

W przestrzeni dziecięcego pokoju rozgrywa się odmienna aktywność – jest ona stymulowana poprzez odmienne, związane z płcią zabawki i zabawy.

Zabawy dziewczynek są statyczne, chłopców – dynamiczne. Dziewczynki w zabawie odgrywają przypisane ich płci role – rolę matki i żony. Chłopcy są ekspansywni, poszerzają zakres swoich działań, „wszędzie ich pełno”. Odgrywają w zabawie różne role, role związane z określonymi zawodami, umiejętnościami czy sprawnościami. Analiza oferty, jaką kierują pod adresem dzieci firmy zabawkarskie, oferty adresowanej także do ich rodziców pokazuje, że polaryzacja rodzaju uwidacznia się również w rynkowej, konsumpcyjnej sferze zachowań. Seria *lalek Barbie* adresowanych i akceptowanych przez dziewczynki lalek, które są ucieleśnionym marzeniem kulturowej „kobiecości”, lalek, z którymi zabawa umożliwia próbowanie zachowań związanych z tradycyjnie przypisywanymi kobiecie rolami matki i żony, takich jak upiększanie się, dbanie o siebie poprzez makijaż, fryzurę, strój, organizowanie przyjęć, gotowanie, jest świetnym tego przykładem. Lalka – niemowlak, zbliżona dzięki perfekcji producentów niemal do rzeczywistości, chodzi, płacze, śmieje się i robi siusiu – trzeba ją karmić i przewijać, a więc wykonywać podstawowe czynności związane z pielęgnacją niemowlęcia. Dla chłopców oferta jest dużo bogatsza – mogą próbować w zabawie tożsamości roli w dowolnym, wybranym przez siebie zawodzie – seria *action men* uczy chłopców odwagi, sprawności składających się na wizerunek zdobywcy, bohatera, serie *mały chemik*, *mały fizyk*, *majsterkowicz* uczą poznawania świata, promują postawę dociekliwości, aktywności poznawczej. Serie *farma*, *stacja benzynowa*, *straż pożarna*, *policja* pozwalają poznać chłopcu wiele dostępnych mężczyźnie dróg i sposobów zawodowej realizacji. Nawet w ofercie firmy produkującej *klocki Lego* obecna jest polaryzacja rodzajowa. Są serie klocków dla chłopców – *Gwiezdne Wojny*, *Piraci*, *Technics* i dla dziewczynek – *Domki dla lalek*, *Ogródki*, *Kawiarenki*. Ofertę tę, zgodnie z założeniami typizacji zachowań związanych z płcią odczytują rodzice. „Szukam dla córki klocków Lego ze zwierzątkami, albo takich, gdzie postacie są dziewczynkami – jest taka seria *Paradiso*, *Lego Scab* dla dziewczynek

właśnie”. Przestrzeń, różne zabawki i związane z nimi możliwości wyboru formy aktywności zabawy, dzielą się na chłopięce i dziewczęce, mają płęć i uczą zachowań z płcią związanych.

Powyższy fragment pokazuje, że na obraz świata udostępniany przez rodziców córkom i synom składa się odmiennie spostrzegana i aranżowana przestrzeń, odmiennie formy aktywności aktualizujące się w tej przestrzeni, odmienny, akceptowany i stymulowany przez rodziców repertuar zachowań oparty na różnych przedmiotach opatrzonych etykietą „żeńskie” lub „męskie”. Obraz świata udostępniany dziewczynkom jest uładzony, uporządkowany, spójny i statyczny. Obraz świata udostępniany chłopcom jest dynamiczny, fragmentaryczny, dopuszcza chaos, nieład, nieporządek. Świat dziewczynek „jest” – trzeba się tylko do niego dopasować, świat chłopców „staje się”, jest stwarzany za każdym razem od nowa, gdy tylko chłopiec odczuje taką potrzebę. Dziewczęce zabawy odbywają się wśród przedmiotów podkreślających statyczny, zastany charakter świata (umeblowany tradycyjnie pokój dla lalek, serwis umożliwiający organizowanie przyjęć, miniaturowa kuchnia ze wszystkimi umożliwiającymi symulację czynności związanych z gotowaniem urządzeniami) mają je przekonać o tym, że ich los jest już przesądzony, z góry wiadomo kim dziewczynka się stanie, niemożliwy jest wybór (oczywiście poza wyborem koloru mebelków, kształtu i rodzaju sprzętów do mini kuchni). Dziewczęce zabawy i zabawki wiążą los kobiety z przypisanymi jej przez kulturę rolami matki i żony. Estetyka dziewczęcej przestrzeni, stawiany przed córkami wymóg dbałości o czystość i porządek wiąże się z wymogiem bycia „ładną dziewczynką”, stawianym przed dzieckiem płci żeńskiej przez rodziców.

Znaczenie szczęścia w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Charakterystyczny jest akcent położony na zależność subiektywnego poczucia szczęścia dziewczynki od opinii innych – dziewczynka musi podobać się innym – nie wystarczy, że podoba się sobie. Pojawia się pytanie, czy w ogóle kobieta może zaakceptować swój zewnętrzny wizerunek bez akceptacji innych (głównie mężczyzn), akceptacji opartej na męskich standardach, męskich wymaganiach w tym wyglądzie. To przecież mężczyźni tworzą modele i standardy piękna kobiecego ciała. Standardy te upowszechniają kolekcje mody (głównie tworzone przez mężczyzn), kolorowe pisma dla kobiet, oraz rodzice, którzy kupują córkom zabawki służące wyłącznie do kształtowania

umiejętności dbania o swój wygląd. Zastanawiające jest to, że na rynku zabawek nie ma męskich odpowiedników zabawek, których funkcją jest kształtowanie potrzeby i zdolności do dbania o estetykę swojego wyglądu – żadnych chłopięcych zestawów grzebyczków, kremików do twarzy, lustreczek, w których trzeba się przejrzeć, po to, żeby sprawdzić czy spełnia się wymagania innych.

W udostępnionym dziewczynkom obrazie świata mieści się również wizerunek ich samych – jest gotowy, przejrzysty, obowiązujący. Jego twórcami nie są same zainteresowane – to, jak powinna wyglądać dziewczynka jest z góry wiadome, społecznie zaakceptowane. Twórcami tego wizerunku są mężczyźni – to w ich oczach przyszłe kobiety będą się przeglądać jak w lustrze, to mężczyźni są prawodawcami w tym zakresie, są twórcami norm. Inne kobiety – mamy, babcie, siostry - uważnie obserwują czy mała dziewczynka rozumie swoje powinności, czy jej wizerunek „zewnętrzność” odpowiada standardom. Jeśli nie – zaczyna się ciężka praca różnych członków rodziny nad dostosowaniem „niegrzecznej” dziewczynki do obowiązujących, męskich przepisów na jej własny wygląd. Dbłość o własny wygląd, zgodny z oczekiwaniami formułowanymi na zewnątrz, jest wymogiem, składającym się na obraz świata dziewczynek, wymogiem obecnym w rodzinnej socjalizacji. Wymóg ten odmiennie interpretowany bywa w odniesieniu do chłopców. Powiedzenie, że „mężczyzna powinien być ładniejszy od diabła”, ilustruje tę odmienność. W wypowiedziach osób badanych nie znalazły się takie, w których rodzice koncentrowali się na wyglądzie ich syna, jego powierzchowności.

Wszelkie wypowiedzi, dotyczące synów koncentrowały się na ich zdrowiu, kondycji fizycznej i sprawności.

Wydaje się więc, że w rodzinnej socjalizacji związanej z płcią, sfera fizyczna kobiet organizuje się wokół wyglądu jako stymulującej wartości ich własnej powierzchowności. Stawanie się kobietą wymaga stworzenia odpowiedniego, zewnętrznego wizerunku, na który składa się kostium, makijaż i tekst. Męskość związana z ciałem, a więc męskość fizyczna opiera się nie na zewnętrznych oczekiwaniach, co do jego estetyki, lecz takich wymiarach ich fizyczności, jak umiejętność wpływania na otoczenie. W naszej kulturze od dziewcząt oczekuje się „miłego i łagodnego wyglądu. Natomiast chłopców zachęca się do okazywania agresji i odwagi podczas badania otoczenia. Agresywne zabawy są uważane za domenę

chłopców, a przebieranie się i stanie przed lustrem – za zajęcia odpowiednie dla dziewcząt.” (Fagot 1973, cyt. za Kaschak 2001). Bawiąc się w dorosłych, małe dziewczynki przebierają się w rzeczy mamy i malują się kosmetykami. Mali chłopcy mogą się bawić w bycie małymi chłopcami, a kiedy naśladują dorosłych, nie wybierają jedynie wyglądu zewnętrznego, ale jakieś czynności lub zawody – są żołnierzami, kowbojami, kosmonautami. Kostiumy i uniformy służą chłopcom do uprawdopodobnienia wykonywanych czynności, nie są natomiast celem samym w sobie. Dziewczynki częściej niż chłopcy podziwiają się za wygląd zewnętrzny, szczególnie, gdy są ubrane w sukienki. (Joffe 1971, cyt. za Kaschak 2001) Kobieta identyfikuje się ze swoim wyglądem i atrakcyjnością już od pierwszych momentów życia, w czym utwierdzają ją zachowania rodziców i innych dorosłych. To właśnie rodzice pilnują, by przestrzegać podziału na role rodzajowe. Ich ocena dziewczynek wyraźnie koncentruje się wokół wyglądu zewnętrznego. Amerykańscy badacze polaryzacji rodzajowej stwierdzili, że dziewczęta są nie tylko bardziej zaangażowane swoim wyglądem niż chłopcy, ale przypisują sobie mniejszą niż oni atrakcyjność. (Unger 1979, Allen i Eichen 1973, cyt. za Kaschak 2001).

Kontrola w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Sądzę, że to przekonanie o mniejszej własnej atrakcyjności fizycznej wiąże się właśnie z genezą oczekiwań co do estetyki kobiecego wyglądu oraz z kontrolą, jakiej w tym aspekcie doświadczają kobiety. Źródłem kanonu piękna, z którym porównywane jest kobiece ciało, nie jest ona sama – wygląd dziewczynki nie jest jej własną kreacją, wyborem własnej powierzchowności – jest nastawiony na adekwatność w stosunku do istniejącego w kulturze wzorca. Kontrola nad zgodnością wzorca ze stanem faktycznym (zgodność budująca opinię o tym, czy dziewczynka jest ładna, czy nie) jest także ulokowana poza nią samą – to inni – rodzice, krewni, znajomi, rówieśnicy dostarczają informacji, które odgrywają ważną rolę w budowaniu samooceny własnego wizerunku. Dziewczynki nie mają wpływu na społecznie akceptowaną normę estetyczną – muszą jej jednak sprostać; dziewczynki nie sprawują kontroli nad zgodnością normy z własną powierzchownością – szybko się jednak przekonują o tym, że w ich imieniu i ich „interesie” robią to za nie jacyś inni ludzie – rodzice, rówieśnicy, nauczyciele. Kontroli tej nie sposób uniknąć, nie narażając się na destrukcyjną i trudną

etykietę „odszczępieńca”. W stosunku do chłopców formułowane są w tym względzie dużo mniejsze oczekiwania a ich sprostanie nie podlega tak silnej presji otoczenia – stąd wygląd zewnętrzny synów nie pojawił się jako problem w wypowiedziach moich rozmówców.

Z zagadnieniem kontroli, jakiej poddawane są zachowania dziewcząt i chłopców, wiąże się kolejny, wskazujący na odmienną rodzinną socjalizację związaną z płcią, problem, sygnalizowany przez uczestników przeprowadzonych przeze mnie badań. Treść, zakres oraz metody i formy kontroli, jakiej poddawane są zachowania córek i synów jest różna. Udostępniany w procesie socjalizacji obraz świata dziewczynki i chłopca różni się także w zakresie ich powinności wobec rodziny. Te powinności sprowadzone do codziennych obowiązków stają się pierwowzorem relacji dziecka z innymi, w tym jej aspekcie, który wiąże się z pytaniem o pozycję „dającego” lub „biorącego”. Wyraźne w wypowiedziach rodziców poczucie oczywistości traktowania przestrzeni domu rodzinnego jako tej, w której córka uczy się zachowań opartych na świadczeniu innym ludziom usług, na zaspokajaniu potrzeb innych ludzi wydaje się tutaj znaczące. Obowiązek „bycia dla innych” oraz jego oczywistość składają się na odmienną kobiecego obrazu świata w tym zakresie. Ta sama oczywistość pojawia się w wypowiedziach rodziców wtedy, kiedy opisują stosunek synów do przestrzeni rodzinnego domu. W przypadku chłopca jest to przestrzeń, którą się opuszcza i do której się wraca bez niepokoju o to, że może stać się w niej coś złego. To kobiety „dbają o dom”, pomagają sobie nawzajem, „podsycają i podtrzymują płomień domowego ogniska”. Robią to dla własnego spełnienia, a także dla swoich mężczyzn: synów, mężów, którzy otwarci na świat i w świecie tym obecni muszą mieć dokąd wrócić, aby po trudach dnia codziennego zaznać spokoju, wytchnienia, odpocząć. Tak więc już w rodzinnej socjalizacji pojawia się wyraźna odmienną w definiowaniu tego, po co i dla kogo żyje kobieta, i po co i dla kogo żyje mężczyzna. Zakres wolności, która staje się doświadczeniem synów jest znacznie większy niż zakres wolności córek. Wolność synów jest bezwarunkowa. Przestrzeń domu jest dla nich otwarta dlatego, że „to męska rzecz być daleko”. Wolność córek oraz jej zakres jest zależny od tego, czy wywiązały się wcześniej ze swoich zobowiązań wobec innych domowników – ma więc charakter warunkowy. Bywa także opatrywana negatywnym wartościowaniem, na przykład wypowiedź ojca, który potrzebę kontaktów z innymi ujawniającą przez własną

córkę nazwał „lataniem” i opatrzył znakiem zapytania. O dziewczętach, które pragną spędzać dużo czasu poza domem, w towarzystwie innych ludzi, o takich, które są ciekawe świata, pragną podróżować mówi się często „latawice”.

W aspekcie poruszanych tutaj zagadnień można powiedzieć, że w procesie rodzinnej socjalizacji udostępniany jest dziewczynkom taki obraz świata, w którym wyraźnie definiuje się kobiecość poprzez „służenie innym”, „bycie dla innych”, męskość zaś rozumiana jest przez rodziców jako dbałość o własne potrzeby (poszerzania zakresu i obszaru doświadczeń, osobistej wolności), o własny rozwój. Tak więc treścią zachowań poddawanych kontroli stają się w przypadku córek te zachowania, które są związane z powinnościowo rozumianymi relacjami z innymi. Treścią zachowań poddawanych kontroli w przypadku synów są zachowania związane z poszerzaniem zakresu własnej aktywności i wolności, zachowania nastawione na „ja”.

Obraz zewnętrznego świata w dyskursie rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią. Kolejnym, udostępnionym w procesie rodzinnej socjalizacji, elementem obrazu świata jest ten jego fragment, który odpowiada na pytanie o charakterystykę zewnętrznego otoczenia dziewczynek i chłopców. Czy unaoczniony (poprzez zakazy i nakazy, werbalizowane zagrożenia, stojące przed chłopcem i dziewczynką) obraz świata jest identyczny dla dziewcząt i chłopców? Za pomocą jakich określeń, wskazując na jakie możliwości i zagrożenia rodzice przedstawiają swoim dzieciom otaczający je świat? Analiza udzielonych mi wypowiedzi w tym zakresie pokazuje, że obraz świata córki i obraz świata syna, jaki wyłania się z rodzicielskiej narracji i jaki wpisany jest w rodzicielskie działanie, jest odmienny. Odmienność ta ujawniła się przede wszystkim w odpowiedziach na zadane przeze mnie pytania dotyczące zagrożeń i niebezpieczeństw, jakie w otaczającym ich świecie napotkać mogą dziewczynki i chłopcy oraz sposobu rozumienia i definiowania sukcesu życiowego, a także o jego dostępności dla przedstawicieli obu płci.

Obraz świata konstruowany za pomocą opisu potencjalnych niebezpieczeństw i zagrożeń jest różny dla dziewcząt i chłopców. Niebezpieczeństwa, o których opowiadają matki swoim córkom dotyczą:

- innych ludzi, którzy mogą stać się źródłem cierpienia,

- niespełnienia się w którejś z ról, kulturowo przypisanej kobiecie (żony, matki),
- samotności, która jest konsekwencją powyższego niespełnienia,
- ontologicznego wymiaru świata.

Ad 1. Inni ludzie

Matki próbują w udostępnionym w procesie socjalizacji rodzinnej obrazie świata zamieścić taki jego fragment, z którego wynika, że innych ludzi - mężczyzn należy się bać, trzeba się przed nimi bronić, nie wolno im ufać i wierzyć, trzeba w kontaktach z nimi zachować krytycyzm i chłodny osąd. Innym zagrożeniem, obecnym w udostępnianym dziewczynkom w rodzinie obrazie świata, jest miłość – przed nią także trzeba się chronić, gdyż jej obiektem jest ten właśnie niebezpieczny, opozycyjny wobec dziewczynki chłopak. Na miłość, zakochanie się trzeba, zdaniem matek, których wypowiedzi przytoczyłam, uważać, trzeba zachować ostrożność, miłość jest niebezpieczna, może stać się źródłem cierpienia. Takie rozumienie miłości, ostrzeżenie przed nią, próby chronienia córki przed tym uczuciem wydają mi się sprzeczne z tym, co w literaturze humanistycznej mówi się o tym uczuciu. Jest ono najczęściej rozumiane jako najwyższa, najpełniejsza z form ludzkiej więzi. Wiąż oparta na miłości wyraża się nie tylko w zauroczeniu drugą osobą, nie tylko w jej pełnej akceptacji, ale także w zdolności do podejmowania konkretnych działań dla dobra kochanej osoby. Zawiera w sobie altruizm, gotowość do poświęceń, może stać się sensem życia lub jego ważnym aspektem. Dlaczego więc matki tak często (podobnych wypowiedzi do tych, które przytoczyłam, było dużo więcej) ostrzegają swe córki przed miłością? Skąd rozbieżność między deklarowanym powszechnie zapotrzebowaniem na to uczucie a sposobem, w jaki jest ono przedstawione własnym córkom? Odpowiedź na to pytanie, ma jak sądzę związek z towarzyszącym uczuciu miłości stanem emocjonalnym, takim jak bezkrytycyzm, ufność, otwartość. Matki starają się chronić swoje córki przed każdą porażką, bólem, zranieniem. Sądzę, że otwartość i ufność, charakterystyczna dla osoby zakochanej może stać się przyczyną zachowań, których konsekwencje będą dla córek groźne.

Ad 2. Role społeczne

Kolejnym fragmentem obrazu świata, w którym uczestniczące w moich badaniach matki córek dostrzegają niebezpieczeństwo, o którym mówią i przed którym je przestrzegają jest możliwość niespełnienia się w roli żony i matki. Przygotowanie dziewczynki do odgrywania przypisanej jej kulturowo obu powyższych ról jest stałym elementem rodzinnej socjalizacji, jakiej one podlegają. Kobieta to matka i żona. Nie może być inaczej – po to została stworzona. W obraz świata, udostępniany dziewczynkom w procesie socjalizacji, wpisane są dwie role, które definiowane są jako „naturalne” i traktowane są jako powinności kobiety wobec świata. Przepis obu tych ról (żony i matki) istnieje w świadomości zbiorowej tej społeczności, w której dziewczynka żyje. Role te są kobiecie zarówno dane, jak i zadane, traktowane są bezwarunkowo, gdyż z ich wypełnienia wiąże się samo pojęcie kobiecości. Dziewczynka nie problematyzuje zarówno obowiązkowego charakteru tych ról, jak i sposobu ich wypełniania – zarówno definicja roli żony i matki, jaki i społecznie akceptowany przepis jej wypełnienia są gotowe, znane i zadane – kobieta ma się do ich wymogów dostosować. Niepodjęcie którejs z tych ról przez kobietę spostrzegane jest w kategoriach porażki, niepowodzenia. Jeśli poprzez role te definiuje się kobiety, jeśli wypełnianie ich nazywa się „naturalnym”, „odwiecznym” sposobem życia kobiety to uchylanie się od ich pełnienia traktowane jest jako przejaw buntu, oporu wobec odwiecznych praw i odwiecznego porządku. Niemożność lub niechęć podjęcia którejs z tych ról traktowane i opisywane są jako przejaw życiowej porażki kobiety, świadczy o jej niepowodzeniu, niespełnieniu, budzą niedowierzanie, współczucie, litość. „Słyszałam rozmowę dwóch 7-letnich dziewczynek prowadzoną podczas przerwy na szkolnym korytarzu. Rozmawiały o tym, czego najbardziej boją się w życiu. Jedna z nich, ścisząc głos do szeptu, powiedziała: Najbardziej boję się zostać starą panną.” – mówi jedna z uczestniczek moich badań. Druga zaś opowiada: „W mojej rodzinie straszy się mną kolejne pokolenia dziewczynek. Nie mówi się o tym, że skończyłam studia, pracuję na uczelni, że wszystko osiągnęłam dzięki własnej pracy. Mówi się za to, że nie mam rodziny – to znaczy własnego męża i dzieci, bo przecież ja mam rodzinę – rodziców, rodzeństwo, z którymi mieszkam. Mówi się wszystkim dziewczynkom w rodzinie – uważaj, żebyś nie skończyła tak jak ciocia – to znaczy uważaj, żebyś nie została „starą panną”.

Niespełnienie oczekiwań związanych zadanym kobiecie obowiązkiem wypełniania roli żony i matki może stać się dla niej źródłem negatywnych ocen, raniących ją, opresyjnych etykiet. Podkreślam zewnętrzny, zadany, powinnościowy charakter tych ról celowo, robię to z rozmysłem. Chcę w ten sposób nie tyle zanegować wybór tych ról jako sposobu na życie kobiety, gdyż wtedy, gdy są one związane z wyborem, są jego konsekwencją, wynikają ze świadomej, niezależnej przemyślanej i akceptowanej podmiotowej decyzji, są częścią życiowego planu kobiety – autorki tego planu. Podkreślam zadany, powinnościowy charakter tych ról, gdyż pragnę pokazać odmienną socjalizację związaną z płcią, która odbywa się poprzez szereg zabiegów, których celem jest adaptacja dziewczynki do gotowego, zastanego, danego jej świata. Świata tego dziewczynka nie współtworzy, nie kreuje, nie zmienia. Ma się przede wszystkim do niego dostosować, a najlepszym sposobem owego dostosowania jest wypełnianie roli żony i matki, zgodnie z gotowym, społecznie obowiązującym i akceptowanym przepisem tych ról. Ich niepodjęcie oznacza nieprzystosowanie, a więc zmarginalizowanie czy też wykluczenie poza zbiorowość tych wszystkich, które nie chcą lub nie mogą stać się żonami i matkami. Wypełnienie tych ról uwiarygodnia kobietę, jest warunkiem, którego spełnienie pozwala jej realizować swoje pozostałe plany i ambicje.

Ad 3. Samotność

Samotność związana z niepodjęciem roli żony i matki to kolejne niebezpieczeństwo, na które zwracały uwagę uczestniczące w moich badaniach kobiety. Interesujący wydaje mi się sposób definiowania tej samotności, sposób, na który zwróciła uwagę jedna z moich rozmówczyń. Wypowiadające się matki utożsamiają grożącą im córkom samotność z brakiem męża i dzieci, z brakiem założonej przez siebie rodziny. Nie potrafią (nie chcą, nie mogą) dostrzec, że wokół kobiety nazywanej „samotną”, bo nie posiadającą męża i dzieci, może być wiele innych ludzi i dla tych ludzi, w relacjach z nimi może budować poczucie własnej wartości, poczucie sensu swojego życia. We współczesnej pedagogice pojawiło się charakterystyczne dla poruszanego tutaj problemu uproszczenie. Dotyczy ono pewnej już utrwalonej tradycji pedagogicznej, zgodnie z którą etykietuje się kobiety samodzielnie (bez pomocy mężczyzny), wychowujące własne dziecko i nazywa się je „matkami samotnie wychowującymi

dziecko” lub „samotnymi matkami”. Określenia te ujawniają ukryte przez ich autorów założenia. Jednym z nich jest założenie, zgodnie z którym te kobiety, które żyją w związku małżeńskim i wspólnie z mężem wychowują dzieci nie bywają samotne, że małżeństwo automatycznie chroni przed samotnością. Drugie założenie dotyczy samej definicji samotności, która określana jest poprzez wskazanie na nieobecność mężczyzny. Trzecie założenie, na którym oparte jest ujawniające się w sformułowaniu „samotna matka” przeświadczenie dotyczące negatywnego wartościowania samotności. Samotna matka to ktoś, komu trzeba się przyjrzeć, poddać analizie, z uwagą zastanowić się nad funkcjonowaniem rodziny, nad sprawowaniem opieki nad dzieckiem, nad sposobem, w jaki jest wychowywane. Samotność (definiowana jako nieobecność męża) jest zła w swej istocie i może mieć negatywne konsekwencje dla dziecka – zdają się mówić ci wszyscy zatroskani pedagodzy, którzy są twórcami opisywanego uproszczenia. Myślę, że można zastąpić pojęcie „matka samotnie wychowująca dziecko” pojęciem „matka samodzielnie wychowująca dziecko”. Zmiana ta pozwoli uniknąć opisywanego uproszczenia, uchyli czy też sproblematyzuje te wszystkie ukryte założenia, na których jest ono oparte. Natomiast troskę pedagogów pozwoli zastąpić uwagą zwróconą na odmienność samodzielnego macierzyństwa, jego motywy rzeczywiste, problemy z nim związane, a także strategie i sposoby ich rozwiązywania.

Ad 4. Ontologiczny wymiar świata.

Ostatnim, pojawiającym się w świetle wypowiedzi osób badanych źródłem zagrożeń związanym z udostępnianym w procesie socjalizacji obrazem świata, jest sam sposób definiowania i opisywania tego świata. „Kobiecie żyje się trudniej”, „życie kobiety jest ciężkie”, „dziewczynkę trzeba nauczyć radzenia sobie z trudami dnia codziennego”, „życie kobiety to pasmo wyrzeczeń” – to najbardziej charakterystyczne wypowiedzi matek, które za ich pomocą definiują świat, w którym żyją one same oraz ich córki. W ujawnianym i udostępnianym w ten sposób obrazie świata zauważyć można znaczącą rolę własnego doświadczenia. Wydaje się, że matki same doświadczyły trudów codziennego życia i pragną w oparciu o ten właśnie fragment swego doświadczenia przygotować do życia swe córki. Na podstawie zebranych i przeanalizowanych przeze mnie wypowiedzi mogę przypuszczać, iż częścią

doświadczenia kobiet, udostępnianą w procesie socjalizacji w rodzinie własnym córkom, jest ich przeświadczenie o tym, że bez względu na podjęte starania, na wysiłek włożony w działanie mogą one przegrać w męskim świecie – żyją więc ze świadomością, że stałą obecnością porażki, niepowodzenia. Akceptują swoje położenie, uznają je za naturalne, a więc nieproblematyzowane, nie dające się uchylić. Ponosząc porażkę, odnosząc niepowodzenie kobieta może schronić się w rodzinie – jeśli ją ma - wówczas z pewnością zarówno, świat jak i ona sama sobie wybaczy.

Tego typu wybór, zarysowany wyżej dylemat jest udziałem wielu kobiet. Pytanie: kariera czy rodzina, pasja, samorealizacja czy macierzyństwo jest dla nich problemem, który nie ma dobrego rozwiązania: zawsze wymaga wyrzeczeń. Owa konieczność wyrzeczeń, rezygnacji, jest jednym z elementów doświadczenia przekazywanego przez nie córkom w procesie socjalizacji.

Jeszcze jeden element, pojawiający się w moich badaniach, składa się, jak sądzę, na opisywane przeze mnie zjawisko, które nazwałabym problematycznością losu współczesnej, polskiej kobiety. Obok konieczności przystosowania się, idealnej adaptacji, związanej z podjęciem dwóch zadanych kobiecie ról, obok konieczności wyrzeczeń, życia z dylematem, czy i jak można pogodzić ze sobą oczekiwania związane z wypełnianiem zadanych ról oraz te związane z samorealizacją polska, współczesna kobieta doświadcza swoistej sprzeczności między akceptowanymi przez siebie społecznymi oczekiwaniami wobec własnej płci, a możliwościami ich spełnienia. Sprzeczność ta ujawniła się w bardzo wielu wypowiedziach: wypowiedzi te dowodzą istnienia swoistego paradoksu, który staje się dziś udziałem kobiet, próbujących pogodzić zadane im społecznie, kulturowo role matki z rolą pracownika, pragnące podjąć motywowane potrzebą samorealizacji, pragnieniem „zrobienia czegoś dla siebie” lub też potrzebą uczestniczenia w ponoszeniu kosztów utrzymania rodziny. Okazuje się, że nawet w tym obszarze kobieta nie ma wyboru, jest wykluczona z gry rynkowej już na poziomie starania się o pracę tylko z tego powodu, iż jest kobietą! Bez względu na wiek (młode absolwentki uczelni skarżą się, że wtedy, gdy są pannami pracodawca obawia się szybkiego zamążpójścia i macierzyństwa; jeśli są młodymi żonami macierzyństwo jest jeszcze bardziej prawdopodobne; jeśli wychowują małe dzieci w oczach pracodawców stają się osobami niedyspozycyjnymi, których uwagę będą pochłaniały dzieci, a nie praca zawodowa; jeśli dzieci są już „odchowane” wiek

kobiet wyklucza je z wyścigu o pracę) kobiety z tego właśnie powodu, iż są definiowane przez dwie konieczne do spełnienia role, i że takie właśnie rozumienie ich społecznej funkcji akceptują są często wykluczane z możliwości realizacji własnych aspiracji, marzeń i ambicji związanych z aktywnością zawodową. To samo społeczeństwo, które przypisuje kobiecie konieczne do spełnienia role, a za ich uchylenie każe etykietą „odszczępieńca” za akceptację tych ról, ich zgodne z normą odgrywanie wyklucza kobiety, marginalizuje ich znaczenie w tak ważnym dla rozwoju człowieka obszarze, jakim jest obszar pracy zawodowej. Obraz świata kobiety zawiera więc w sobie (musi zawierać) wizję porażki – kobieta musi przegrać – albo nie spełni się w swych „kobięcych” rolach, albo nie zrealizuje się zawodowo, społecznie, nie sprawdzi się w działaniach wykraczających swym zasięgiem poza życie rodzinne. To samo społeczeństwo, które ustala, nakłada i sankcjonuje normy dopuszcza czynienie z ich przestrzegania kryterium wykluczenia, marginalizacji. Jak trudne jest, jakiej odporności fizycznej i psychicznej, ambicji, samozaparciu wymagają próby przewyciężenia tej sprzeczności, próby udowodnienia, że zadane role, tradycyjnie przypisywane kobiecie i te, które ona sama sobie wybiera dla własnej satysfakcji, ambicji, samorealizacji można ze sobą pogodzić, można im sprostać.

Sądzę, że ten dylemat jest częścią tego, co nazwałam problematycznością roli współczesnej polskiej kobiety, która nie kontestuje zadanych jej ról, akceptuje je, zgadza się na nie, czyni z nich sens i istotę swojego życia. Pragnie jednak często pogodzić je z rolami zawodowymi, stwarzającymi okazję na rozwój także poza rodziną. Wówczas właśnie doświadcza wykluczenia, związanego z pełnionymi rolami matki i żony poprzez pryzmat których oceniana jest jej zawodowa przydatność lub staje się jej udziałem dylemat związany z subiektywnym poczuciem niedoskonałości, niemożności pogodzenia ze sobą ról często się wykluczających, wzajemnie sprzecznych. Z tym dylematem często pozostaje sama. Ten element doświadczenia współczesnej, polskiej kobiety staje się, jak sądzę, jednym z powodów, dla których udostępniany przez matki w procesie rodzinnej socjalizacji obraz świata zawiera w sobie tak wiele zagrożeń, niebezpieczeństw i opresji.

Pojawia się w tym momencie pytanie o obraz świata, przekazywany w procesie rodzinnej socjalizacji synom. Czy jest on identyczny, jak ten udostępniany córkom, w sferze dostrzeganych zagrożeń, niebezpieczeństw czy też utrudnień. Co zasługuje na

miano trudności w obrazie świata udostępnianego synom? Wysłuchane przeze mnie wypowiedzi pozwalają, jak sądzę, sformułować tezę o odmienności obrazu świata, jaki staje się udziałem chłopców, odmienności związanej z różnym sposobem definiowania zagrożeń. Można ich szukać w następujących sferach:

- w sferze celu, jaki chłopiec ma w życiu do spełnienia,
- w sferze warunków realizacji tego celu.

Próba wyodrębnienia powyższych sfer dokonana została przeze mnie w oparciu o analizę wypowiedzi udzielonych mi przez rodziców wychowujących synów. Wynika z nich, że celem, jaki stawiają rodzice przed swymi synami, ich życiowym zadaniem jest osiągnięcie sukcesu.

W rodzinnej socjalizacji syna znaczne miejsce przypada pojęciu mistrzostwa, doskonałości. Perfekcjonizm pozwolić ma synowi na osiągnięcie celu, jakim jest według rodziców jego sukces. Poczucie zagrożenia, niebezpieczeństwa wiąże się w ich świadomości z tym wszystkim, co może na osiągnięcie sukcesu nie pozwolić. Tak więc częścią doświadczenia mężczyzny jest zarówno możliwość, jak i konieczność odniesienia sukcesu. Chłopiec ma do wyboru dwa scenariusze, może: wygrać, odnieść sukces i wtedy spotka go uznanie, aprobata ze strony ojca i otoczenia lub przegrać, jednakże porażka obciąża syna w sposób jednoznaczny, on sam za nią odpowiada, jest jej sprawcą. Takie rozumienie celu, jaki do spełnienia ma w swym życiu chłopiec, określa treść i zakres spostrzeganych i udostępnianych mu przez rodziców podczas socjalizacji zagrożeń. Wiążą się więc one z osobistymi, psychologicznymi warunkami skutecznego działania. Zagrożeniem jest według rodziców chłopca to, co uniemożliwia bądź ogranicza mu dostępność osiągnięcia sukcesu: – własna słabość, której nie będzie potrafił przezwyciężyć, zbyt niskie poczucie własnej wartości, z którym związana jest niewiara we własne możliwości, lenistwo, bierność. Udostępniany w ten sposób obraz świata zawiera w sobie przesłanie, że świat ten jest dla chłopców dostępny, „stoi przed nimi otworem”, a sukces jest potencjalnie możliwy – nic na zewnątrz, w samej istocie świata możliwości jego osiągnięcia nie ogranicza – ograniczenia te (zagrożenia, które dostrzegają, i o których mówią rodzice) mają charakter podmiotowy, są ulokowane wewnątrz – należą do psychologicznych właściwości osobowości chłopca. Jest to jedna z istotnych różnic w udostępnianym w procesie rodzinnej socjalizacji obrazie świata, jakiego doświadczają córki oraz synowie. Świat udostępniany dziewczynom

w procesie socjalizacji już jest – gotowy, statyczny, skończony – trzeba się do niego przystosować, gdyż nieprzystosowanie grozi dziewczynce wykluczeniem, etykietą „samotnej”, przymiotnikiem „odmieńca”. Świat chłopca „się staje” pod wpływem jego aktywności, świat jest tworzywem, dzięki któremu i poprzez które chłopiec w działaniu nabywa cech, nazywanych atrybutami męskości: zaufanie do siebie, odwagę, odporność, sprawności, umiejętności odnajdywania się w grupie rówieśników oraz walczenia o swoją pozycję. Dziewczynka staje się kobietą poprzez przystosowanie do danego wzorca, chłopiec staje się mężczyzną poprzez działanie, przekształcanie, kreowanie świata, w którym żyje. Umiejętność, zdolność i gotowość takiej kreacji jest warunkiem osiągnięcia podstawowego w życiu mężczyzny celu – jest warunkiem osiągnięcia sukcesu. Psychologowie zwracają uwagę na to, że w procesie tym niezbędna staje się dla chłopca obecność ojca. To on udostępnia synowi męski wzorzec socjalizacji, to on pozwoli „oddalić się” symbolicznie od matki, to on pomaga synowi „poznawać i zdobywać ten świat, aby kiedyś poczuć się w nim jak w domu”. (Echleiberger 1998 s. 14).

Myślę, że przywołanie przedstawianych przez W. Echleibergera w książkach, pt.: „Kobieta bez winy i wstydu” oraz „Zdradzony przez ojca” opisów pozwoli na dostrzeżenie kolejnej odmienności w obrazie świata, jaki w rodzinnej socjalizacji udostępniany jest córkom i synom. W „Smutej Historii Małej Dziewczynki” W. Echleiberger pokazuje, jak negatywne doświadczenia, związane z własną kobiecością, definiowaną jako ograniczenie możliwości podejmowania decyzji, dokonywania autonomicznych wyborów, które stały się udziałem matek, są przekazywane córkom, stają się dla nich dziedzicznym, negatywnym doświadczeniem, określającym rodzaj relacji z matką. Matka córki tylko przez to, że jest kobietą i z tego powodu doświadczyła w swym życiu jakiejś opresji, przekazuje swej córce własne urazy, swoje negatywne doświadczenia. Poprzez fakt swej obecności staje się twórcą opresji dla swej córki, a przekazywany przez nią obraz świata, zgodny z własnymi doświadczeniami, pełen jest powinności, obowiązków, norm i wymogów, od których spełnienia uzależniona jest kobieca tożsamość córki.

Zupełnie inne znaczenie nadawane jest obecności ojca w procesie rodzinnej socjalizacji syna. Obecność ta (realna, rzeczywista, definiowana poprzez jakość ich wzajemnych relacji) jest wystarczającym warunkiem do ukształtowania się męskiej

tożsamości. Matka samą swoją obecnością może zagrażać tożsamości córki, może przekazać jej negatywne doświadczenia związane z rolą kobiety, jej powinnościami. Ojciec swoją obecnością umożliwia to, co jest warunkiem ukształtowania się męskiej tożsamości – oddalenie się od kobiet, ich nadopiekuńczości, sprawowanej przez nie ochrony. Dzięki obecności ojca syn może rozpocząć podbój świata – uwolniony od balastu kobiecej troskliwości może stać się wojownikiem, bohaterem, zdobywcą. Myślę, że zestawienie dwóch, dokonanych przez jednego z polskich terapeutów, opisów blokad, utrudnień czy też zakłamań w rodzinnej socjalizacji matka – córka, ojciec – syn pokazuje jak odmiennie problem ten jest spostrzegany już nie tylko przez rodziców w ujawnianej przez nich wiedzy na ten temat, odmienność ta wpisana jest także w profesjonalny dyskurs psychologiczny.

Z powyższej analizy wynika, że władzę nad dyskursem związanym z rodzinną socjalizacją do ról związanych z płcią odgrywa kultura, z wpisanym w nią „prawem naturalnym”. To kulturowe przepisy roli, mimo że podlegają ciągłej modyfikacji, formułują zupełnie różne cele i oczekiwania od kobiet i mężczyzn. Podstawowe odmienności to:

- Kobiety realizują cele zadane, gotowe, dookreślone kulturowo.
- Mężczyźni są kreatorami, autorami własnych celów życiowych.
- Mężczyźni mogą realizować dowolne cele. Nawet wtedy, kiedy realizują cele kulturowo uznane za „kobiece”, takie jak wychowywanie czy opieka nad dziećmi budzą podziw i uznanie innych. Ich „pakiet celów” charakteryzuje pełna dostępność.
- Kobieta, realizująca pasje zawodowe, dążąca do sukcesu, ambitna i profesjonalna musi dla swoich działań zbudować dodatkowe uzasadnienie w postaci udanego życia rodzinnego. Jej „pakiet celów” jest warunkowy, częściowo dostępny.
- Kobiety konstruując własną tożsamość potrzebują dopełnienia. Potrzebują potwierdzenia, muszą być potrzebne innym.
- Mężczyźni konstruują własną tożsamość w oparciu o własne wartości i własne wybory. Są w tym procesie samowystarczalni.

- Świat udostępniany chłopcom w procesie rodzinnej socjalizacji jest dany, otwarty.
- Świat udostępniany kobietom w procesie rodzinnej socjalizacji jest zadany, zamknięty.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla mężczyzn jest kreacja.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla kobiet jest adaptacja.
- Wolność w dyskursie rodzinnej socjalizacji do roli kobiety jest warunkowa.
- Wolność w rodzinnej socjalizacji do roli mężczyzny jest bezwarunkowa.
- Język dyskursu socjalizacji do roli kobiety jest językiem powinności i ocen.
- Język dyskursu socjalizacji do roli mężczyzny jest językiem możliwości i zachęt.
- Sankcje za porażkę w procesie socjalizacji do ról związanych z płcią są różne dla kobiet i mężczyzn.

Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji szkolnej

Na rynku edukacyjnych idei pojawiła się nowa, już w nazwie obiecująca sukces, propozycja takiego zorganizowania pracy szkoły, które stanie się „lekiem na całe zło” przypisywane tej instytucji. Myślę o **edukacji zróżnicowanej**, będącej próbą teoretycznego uzasadnienia tworzenia szkół osobno dla chłopców i dziewcząt. Czym jest edukacja zróżnicowana ze względu na płeć? Jest propozycją oddzielenia dziewcząt i chłopców w procesie edukacji szkolnej, jest próbą odejścia od koedukacji w kierunku szkół jednopłciowych, jednoimiennych. Dlaczego w Polsce nazywa się taką edukację zróżnicowaną? Wszakże jest ona właśnie propozycją odejścia od zróżnicowania, jest propozycją zmierzającą w kierunku jednorodności, homogenizacji w edukacji. Czy słowo „zróżnicowana” ma w tym wypadku coś wyjaśniać, rozjaśniać, czy wręcz przeciwnie - ma zaciemniać faktyczne znaczenie słowa różnica, różnicowanie, odmienność? Nie jest to pytanie błahe. Słowa niosą za sobą określone znaczenia, które są społecznie uzgadniane, negocjowane. Znaczenie słowa „różnicowanie”, „różnica”, „odmienność” jest powszechnie znane. Czy można się aż tak pomylić, czy można aż tak nieadekwatnie użyć słowa dla określenia związanej z nim rzeczywistości, żeby o czymś, co dąży do jednorodności, do ujednoczenia, do uporządkowania mówić, że jest różnorodnością, że jest zróżnicowaniem? Mamy w naszej najnowszej historii przykład

takiego „zamiennego” używania słowa. Tym słowem był socjalizm, używany przez cały okres PRL-u zamiennie ze słowem komunizm. Każdy znawca systemów politycznych wie, że komunizm i socjalizm to dwie odmienne doktryny polityczne, dwie konkurujące ze sobą wizje świata, państwa, rynku oraz praw obywateli. To także dwie różne partie polityczne, które po drugiej wojnie światowej krótko funkcjonowały obok siebie. PPR doprowadziła do likwidacji PPS, socjalizm zniknął z polskiej rzeczywistości, zastąpił go radziecki komunizm.

Powszechnie jednak do roku 1989 używano w publicystyce, w podręcznikach historii, w debacie akademickiej w naukach społecznych obu tych słów zamiennie. Ta zamiana, ten nieuprawniony sposób traktowania pojęcia socjalizm jako synonimu pojęcia komunizm służył oczywiście do ukrycia zarówno różnic między dwoma systemami, jak i miał na celu osłabienie wymowy słowa komunizm, związanych z nim zagrożeń, wynaturzeń i praktyk.

Co próbuje ukryć, przykryć, zaciemnić użycie pojęcia **edukacja zróżnicowana** dla opisu edukacji jedнопłciowej, jednoimiennej? To ważne pytanie.

Inne, równie ważne, dotyczy tego, jaki rodzaj argumentów przemawia za tworzeniem w dzisiejszej, nasyconej różnicą, wieloznacznością, skomplikowanej i nie poddającej się żadnym prostym klasyfikacjom rzeczywistości szkół jednorodnych ze względu na płeć – szkół dla dziewcząt i chłopców? Spróbuję podjąć próbę rekonstrukcji uzasadnień, jakie znalazłam w książce będącej prezentacją tej idei, pod wymownym tytułem: Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. Książka to zawiera materiały z III Międzynarodowego Kongresu Edukacji Zróżnicowanej, który odbył się 7-8 października 2011 roku w Warszawie.

Lektura tej książki pokazuje, że zwolennicy edukacji jednoimiennej (jedнопłciowej), błędnie w Polsce nazywanej edukacją zróżnicowaną, uzasadniają zalety tej koncepcji, jej wyższość nad szkołą koedukacyjną w oparciu o następujące argumenty:

1. W świecie nie ma równości. Nierówność płci jest tego najlepszym przejawem. Przekonanie to oparte jest na stereotypie mówiącym o tym, że dziewczynki są grzeczne a chłopcy są ekspansywni, dziewczynki są pracowite a chłopcy nie, dziewczynki czytają i opowiadają a chłopcy działają i uprawiają sport, dziewczynki nie rozumieją matematyki, która dla chłopców jest dziecinną

igraszką, chłopcy angażują się w działalność publiczną (samorząd szkoły) a dziewczynki preferują sferę prywatną.

2. W szkole panuje segregacja oparta o płeć. Jest ona większa i silniejsza niż wszystkie inne rodzaje segregacji – niż ta oparta na pochodzeniu, różnicująca dzieci na wiejskie i miejskie, na dochodzie, dzieląca uczniów na biednych i bogatych oraz na wynikach w nauce, klasyfikująca uczniów na mądrych i głupich, dobrych i złych.
3. W społecznym życiu szkoły dominują relacje zorientowane na tę samą płeć. Chłopcy „trzymają” z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami. Robią tak dlatego, że „lepiej się rozumieją „w obrębie własnej płci, mają więcej wspólnych doświadczeń.
4. Relacje chłopców i dziewcząt mogą przerodzić się w związek oparty na uczuciu a to ma dla ich szkolnych osiągnięć wyłącznie negatywne skutki.
5. Grupa koedukacyjna ma trudności ze współpracą-dziewczynki jako bardziej pracowite wyręczają chłopców, którzy znaleźli się w tej samej grupie, uniemożliwiając im tym samym aktywność.
6. Chłopcy jako „leniwi z natury” rzadziej są wybierani do realizacji zadań grupowych.
7. W grupach mieszanych dziewczynki podtrzymują swą gotowość do wyręczania innych w obowiązkach.
8. Obecność chłopców i dziewcząt w tej samej grupie uniemożliwia adekwatną percepcję społeczną: „w szkole mieszanej rozumiałem dziewczyny tak jak one chciały, żebyśmy je spostrzegali: inteligentne, z dobrymi ocenami, jako oddzielną grup. Teraz, w szkole zróżnicowanej widzę je takimi jakie są: widzę też chłopaków takimi, jacy są.” (Maria Skibińska red, 2010, s.32).
9. Podstawowym czynnikiem, od którego zależą wyniki osiągnięte przez uczniów jest dyscyplina, a tę łatwiej utrzymać w grupach jednorodnych pod względem płci (zwolennicy tej koncepcji powołują się w tym miejscu na wyniki badań nad osiągnięciami szkolnymi w Korei Południowej, C. Riordan, 2011 s.72, 73, 74).
10. Większe korzyści z edukacji jednoimiennej (homogenicznej, jednopłciowej) odnoszą chłopcy – tendencja ta będzie rosła wraz z rozwojem tego typu szkół.(C. Riordan. 2011 s.78).

Uzasadnienie powyższe w całości oparte jest na stereotypach, uprzedzeniach i pobożnych życzeniach. Jest przykładem ideologizacji debaty naukowej, jest modelowym wręcz opisem władzy ideologii nad dyskursem nauki.

Podobne argumenty jak te, które uzasadniają koncepcję edukacji jednopłciowej, znajdują się także w przeciwstawnym, opozycyjnym dyskursie, jakim jest feminizm. Jednak w tym feministycznym dyskursie stają się rodzajem fałszywych założeń, które ma on przewyciężyć, z którymi dyskutuje. Tak więc mamy dzisiaj w debacie o edukacji dwa sposoby spojrzenia na płęć: jedno oparte na stereotypie, podtrzymujące i wzmacniające jego wymowę i drugie, które ten stereotyp próbuje zdemaskować. Pierwsze spojrzenie rozwija koncepcja edukacji jednoimiennej, propagująca powstawanie szkół dla dziewcząt i chłopców oddzielnie, drugie spojrzenie podejmuje próbę rozumienia różnicy między płęciami oraz stawia pytanie o to, co z tą różnicą można zrobić „w” i „poprzez” edukację. Koncepcja edukacji jednopłciowej dostrzega różnicę, ale nie wychodzi poza stereotyp i na nim właśnie buduje uzasadnienie dla nowego typu szkół: osobnych dla dziewcząt i chłopców. Studia feministyczne także dostrzegają różnicę, ale próbują zrozumieć jej źródła, problematyzują ich zakres oraz treść, opisują wynikającą z nich dominację i przemoc symboliczną, pokazują mechanizmy wykorzystywania tych różnic w praktyce społecznej, a także dążą do zmiany. Opierają się ponadto na rozróżnieniu, którego zwolennicy edukacji jednoimiennej zdają się nie dostrzegać: wiedzą, że płęć biologiczna to konstytutywna cecha człowieka, cecha, z którą przychodzi on na świat, a płęć społeczna, kulturowa (gender) jest społecznie konstruowana. Trzeba badać, opisywać cały proces tego konstruowania, jego przebieg, dominujące wątki, władzę nad i w tym procesie. Można pytać o grę interesów w tworzeniu takiej a nie innej, konstrukcji tej kategorii. Nie można ich obu traktować tożsamo. Dopiero traktowane jako całość płęć biologiczna i kulturowa stanowią ważny dla jednostki aspekt jej funkcjonowania.

Autorzy i zwolennicy koncepcji edukacji jednoimiennej (jednopłciowej) widzą w jej powszechnym wprowadzeniu następujące korzyści:

1. W szkole homogenicznej ze względu na płęć zmniejsza się siła oddziaływania kultury młodzieżowej.
2. Panuje w niej większy porządek i kontrola.

3. Uczniowie korzystają z bardziej pozytywnych wzorów do naśladowania wśród kolegów tej samej płci.
4. Ograniczone są różnice w programie nauczania i możliwościach uczniów-uczniowie mają podobne zainteresowania i możliwości.
5. Relacje nauczyciel - uczeń nie są zakłócane przez stronniczość związaną z preferencjami płci.
6. Eliminuje się krzywdzącą dominację płci.
7. Eliminuje się zachowania o charakterze napastowania seksualnego.
8. Zwiększa się możliwości przywódcze.
9. Zwiększa się wrażliwość nauczycieli na dostrzeganie różnic w nauce między płciami.
10. Rodzice i uczniowie nastawieni na naukę mają możliwość wyboru.

Lektura założeń, na jakich oparta jest koncepcja edukacji jedнопłciowej, jak i towarzyszących im uzasadnień pokazuje, że jej twórcy i zwolennicy to ludzie, którzy marzą o świecie jednorodnym, pozbawionym różnic lub takim, w którym różnice można kontrolować. Takim sposobem kontrolowania odmienności związanych z płcią wydaje się być omawiana koncepcja. Dążenie do jednorodności, orientacja na kontrolę i dyscyplinę to dzisiaj archaiczne, zakorzenione w przeszłości koncepcje. W ostatnim trzydziestoleciu raczej burzymy mury, bariery między ludźmi niż je budujemy, otwieramy się na odmiennosc, uczymy się od innych i z innymi. Problemy trzeba rozwiązywać, a nie eliminować, nie izolować, a dopuszczać do głosu różne opcje, rozwiązania i punkty widzenia. Także różnice między ludźmi odmiennych płci.

Tak, dziewczęta różnią się od chłopców. Dostrzegamy te różnice i poznajemy ich genezę. Bywa ona biologiczna, bywa też społeczna. Jest sankcjonowana, wpisana i podtrzymywana przez naszą kulturę. Często wbrew interesom tych, których dotyczy, bez ich zgody, bez możliwości wyboru. Potrzebna jest głęboka, wciąż aktualizowana wiedza o tych różnicach, ich źródłach i wynikających z nich konsekwencjach. Takiej wiedzy dostarczyć może edukacja oraz towarzyszące jej badania. Jednym z takich badań jest próba odpowiedzi na pytanie o to, jak w tej samej rodzinie, przez tych samych rodziców wychowywane są dziewczynki i chłopcy? Czy jest to takie samo wychowanie?

Z przeprowadzonej przeze mnie analizy, opartej o narracyjne badania nad subiektywnym światem sensów i znaczeń, przypisywanych różnym zachowaniom i procesom rodzinnym wynika, że władzę nad dyskursem związanym z rodzinną socjalizacją do ról związanych z płcią pełni kultura, z wpisanym w nią „prawem naturalnym”. To kulturowe przepisy roli, mimo że podlegają ciągłej modyfikacji formułują zupełnie różne cele i oczekiwania dla kobiet i mężczyzn. Podstawowe odmienności to:

- Kobiety realizują cele zadane, gotowe, dookreślone kulturowo.
- Mężczyźni są kreatorami, autorami własnych celów życiowych.
- Mężczyźni mogą realizować dowolne cele. Nawet wtedy, kiedy realizują cele kulturowo uznane za „kobiece”, takie jak wychowywanie czy opieka nad dziećmi budzą podziw i uznanie innych. Ich „pakiet celów” charakteryzuje pełna dostępność.
- Kobieta, realizująca pasje zawodowe, dążąca do sukcesu, ambitna i profesjonalna musi dla swoich działań zbudować dodatkowe uzasadnienie w postaci udanego życia rodzinnego. Jej „pakiet celów” jest warunkowy, częściowo dostępny.
- Kobiety konstruując własną tożsamość potrzebują dopełnienia. Potrzebują potwierdzenia, muszą być potrzebne innym.
- Mężczyźni konstruują własną tożsamość w oparciu o własne wartości i własne wybory. Są w tym procesie samowystarczalni.
- Świat udostępniany chłopcom w procesie rodzinnej socjalizacji jest dany, otwarty.
- Świat udostępniany kobietom w procesie rodzinnej socjalizacji jest zadany, zamknięty.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla mężczyzn jest kreacja.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla kobiet jest adaptacja.
- Wolność w dyskursie rodzinnej socjalizacji do roli kobiety jest warunkowa.
- Wolność w rodzinnej socjalizacji do roli mężczyzny jest bezwarunkowa.
- Język dyskursu socjalizacji do roli kobiety jest językiem powinności i ocen.
- Język dyskursu socjalizacji do roli mężczyzny jest językiem możliwości i zachęt.

- Sankcje za porażkę w procesie socjalizacji do ról związanych z płcią są różne dla kobiet i mężczyzn.

Powyższe odmienności, powstające już w procesie rodzinnej socjalizacji są opisem naszych codziennych, wychowawczych praktyk. Tak traktujemy synów i córki, w taki sposób różnicujemy nasze zachowania ze względu na płeć. Wiedza o tych odmiennościach potrzebna jest nam z wielu powodów: żeby je rozumieć, dostrzec własne sprawstwo w ich powstawaniu oraz po to, żeby inicjować zmiany. Zmiany wychodzące poza kulturowy stereotyp płci, zmiany angażujące w emancypację tych, którzy (które) czują się przez przepisy kultury i oparte na nich praktyki społeczne dyskryminowane. Zarówno w rozumieniu tych odmienności, jak i inicjowaniu zmiany pomóc może edukacja. Edukacja jest dzisiaj, jak nigdy dotąd, szansą na rozwój społeczeństw, grup i jednostek. Żeby wykorzystać jej potencjał trzeba rozumieć współczesny świat z całym jego zróżnicowaniem. Trzeba zróżnicowanie to nie tylko rozumieć, ale także akceptować. Trzeba wreszcie nauczyć się z nim żyć. Nie poprzez oddzielanie jednych od drugich, nie poprzez izolację, zamknięcie czy podział (one wiodą do zguby), ale poprzez otwarcie na odmiennosc, koegzystencję różnych: płci, podmiotów, potrzeb, interesów czy stylów życia. Także poprzez uczenie się od siebie nawzajem tej odmiennosci i różnorodności. Od siebie nawzajem, a nie bez siebie nawzajem. W szkole pełnej młodych i dorosłych, mądrych i tych, którzy mądrość chcą zdobyć, biedniejszych i bogatszych. W szkole dziewcząt i chłopców bawiących się, pracujących i uczących się razem. Barbara Weigl tak zatytułowała przed laty książkę, w której opisuje edukacyjny eksperyment wielokulturowej szkoły: „Inni to także my. Niech inni nie będą obcy”. Chciałabym twórcom i zwolennikom koncepcji tworzenia osobnych szkół dla chłopców i dziewcząt tytuł ten zadedykować. Koncepcja szkół dla dziewcząt i chłopców osobno opisana została w książce pod red. Marii Skibińskiej pt: „Sukces w edukacji” Personalizacja nauczania, Warszawa 2011.

Bibliografia:

- Eichelberger W., *Kobieta bez winy i wstydu*, Wydawnictwo Do, Warszawa 1997
- Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety: podejście feministyczne*, wyd.2, GWP, Gdańsk 2001
- Skibińska M., *Mikroświaty kobiet: relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2006
- Skibińska M. (red.), *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania*, Warszawa 2011.

NOTATKI:

NOTATKI:

NOTATKI:

NOTATKI:



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa 
www.dsw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawca:
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
tel. 71 358 27 47
www.dsw.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny

 **POPRAWZ PRAKTYKĘ
DO PROFESJONALIZMU**
– nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego