

Edyta Just

ROZDZIAŁ I

Pedagogika genderowa a kompetencje ogólne w edukacji szkolnej

1. Unia Europejska a kompetencje szczegółowe i ogólne

Ważnym obszarem zainteresowania i działania Unii Europejskiej jest polityka edukacyjna krajów członkowskich. Jednym z głównych celów polityki UE w zakresie krajowych polityk edukacyjnych jest stymulacja krytycznej refleksji nad istniejącymi standardami kształcenia, jakością oferowanych programów edukacyjnych, stosowanymi metodami, rodzajem przekazywanej wiedzy, a także nad kompetencjami i kwalifikacjami pozyskiwanymi w toku nauczania. Celem realizacji swojej polityki edukacyjnej Unia Europejska opracowała dwa instrumenty, z których jeden – bardziej ogólny – skupia się na generalnym opisie programów, kompetencji i form oceny jakości, drugi natomiast – zdecydowanie bardziej szczegółowy – koncentruje się na konkretnych dziedzinach i oferowanych przez nie stopniach naukowych. Wprowadzanie nowych rozwiązań i synchronizację europejskich programów edukacyjnych ma stymulować projekt określany mianem *Tuning Educational Structures in Europe* (Ujednolicenie/Harmonizacja Struktur Edukacyjnych w Europie). Projekt *Tuning* ma za zadanie rozwijać działania prowadzące do wyraźnego określenia treści, stosowanych metod edukacyjnych i form nauczania oraz pozyskiwanych w toku edukacyjnym kompetencji przynależnych poszczególnym dziedzinom i dyscyplinom naukowym. Unia Europejska na poziomie edukacyjnym wyróżnia dwa rodzaje kompetencji: kompetencje ogólne, które osoba ucząca się powinna wykształcić niezależnie od studiowanego przedmiotu i które są wspólne dla wszystkich dyscyplin, oraz kompetencje szczegółowe, czyli te związane z tematyką danej dziedziny naukowej. Ustalenie kompetencji szczegółowych zostało pozostawione w gestii badaczek i badaczy powiązanych z konkretną dyscypliną, natomiast kompetencje ogólne zostały określone przez Unię Europejską. Wspomniane kompetencje nazywane są „punktami odniesienia” i muszą być brane pod uwagę w procesie przygotowywania programów nauczania. Zgodnie z wytycznymi polityki edukacyjnej Unii Europejskiej programy powinny być tworzone w sposób, który umożliwi osobom uczącym się wykształcenie zarówno kompetencji szczegółowych,

jak i kompetencji ogólnych. Istnieje trzydzieści jeden ogólnych kompetencji ustalonych i uzgodnionych przez Unię Europejską, a mianowicie:

1. Zdolność do abstrakcyjnego myślenia, analizy i syntezy;
2. Umiejętność stosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych;
3. Umiejętność planowania i zarządzania czasem;
4. Wiedza i zrozumienie tematyki nauczanej dziedziny;
5. Umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie w języku ojczystym;
6. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym;
7. Umiejętności w zakresie korzystania z technologii informatyczno-komunikacyjnych;
8. Umiejętność przeprowadzenia badań na odpowiednim poziomie;
9. Umiejętność ciągłego podnoszenia kwalifikacji;
10. Umiejętność poszukiwania, przetwarzania i analizowania informacji z różnych źródeł;
11. Zdolność do krytycyzmu i samokrytycyzmu;
12. Zdolności adaptacyjne i umiejętność działania w nowych sytuacjach;
13. Zdolność do generowania nowych pomysłów (kreatywność);
14. Umiejętność identyfikacji i rozwiązywania problemów;
15. Umiejętność podejmowania uzasadnionych decyzji;
16. Umiejętność pracy w zespole;
17. Zdolności interpersonalne i umiejętność interakcji;
18. Umiejętność motywowania osób i realizacji wspólnych celów;
19. Umiejętność porozumienia się z osobami spoza własnej dziedziny naukowej;
20. Uznanie i poszanowanie dla różnorodności i wielokulturowości;
21. Umiejętność pracy w kontekście międzynarodowym;
22. Umiejętność pracy samodzielnej;
23. Umiejętność przygotowania i zarządzania projektami;
24. Zaangażowanie na rzecz bezpieczeństwa;
25. Zdolność do podejmowania inicjatywy;
26. Zdolność do działania na podstawie etycznego rozumowania;
27. Umiejętność oceny własnej pracy i utrzymania jej jakości;
28. Umiejętność wywiązania się z przydzielonych obowiązków;
29. Zaangażowanie na rzecz ochrony środowiska;
30. Świadomość obywatelska i odpowiedzialność społeczna;
31. Znajomość tematyki związanej z polityką równych szans i kwestiami *gender*.

Projekt *Tuning* odnosi się głównie do edukacji akademickiej na poziomie studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich. Niemniej jednak jego wytyczne, dotyczące szczególnie kompetencji ogólnych lub ich części, mogą i powinny być uwzględnione także podczas przygotowywania programów edukacyjnych dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych. Wobec powyższego nasuwa się zasadnicze pytanie: w jaki sposób nauczycielki i nauczyciele mogą aktywnie uczestniczyć w kreowaniu wśród swoich uczennic i uczniów kompetencji ogólnych uzgodnionych i propagowanych przez Unię Europejską?

Z uwagi na trzystopniowy model edukacji poprzedzającej edukację akademicką, jak i stosunkowo dużą liczbę kompetencji ogólnych, w tym tekście uwaga zostanie skupiona na edukacji licealnej oraz na dwunastu wyselekcjonowanych do analizy kompetencjach ogólnych. Kompetencje te są następujące:

1. Zdolność do abstrakcyjnego myślenia, analizy i syntezy;
2. Umiejętność stosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych;
10. Umiejętność poszukiwania, przetwarzania i analizowania informacji z różnych źródeł;
11. Zdolność do krytycyzmu i samokrytycyzmu;
12. Zdolności adaptacyjne i umiejętność działania w nowych sytuacjach;
13. Zdolność do generowania nowych pomysłów (kreatywność);
16. Umiejętność pracy w zespole;
17. Zdolności interpersonalne i umiejętność interakcji;
20. Uznanie i poszanowanie dla różnorodności i wielokulturowości;
21. Umiejętność pracy w kontekście międzynarodowym;
22. Umiejętność pracy samodzielnej;
31. Znajomość tematyki związanej z polityką równych szans i kwestiami *gender*.

Wracając do zadanego wcześniej pytania dotyczącego możliwości wykształcenia u osób uczących się kompetencji ogólnych, wydaje się, że dobrych, konstruktywnych i produktywnych odpowiedzi można poszukiwać w elementach charakterystycznych dla tak zwanej „pedagogiki genderowej”.

2. Pedagogika genderowa

Przede wszystkim należy podkreślić, iż pedagogika genderowa jest silnie powiązana i warunkowana charakterystyką i obszarem zainteresowań *gender studies*, czyli studiów genderowych. Cechami istotnymi tej dziedziny

ny wiedzy są interdyscyplinarność i intersekcjonalność. Interdyscyplinarność zakłada produktywne poszukiwanie punktów wspólnych pomiędzy istniejącymi dyscyplinami oraz ich kreatywne łączenie, mające na celu niwelowanie barier funkcjonujących pomiędzy różnymi dziedzinami nauki, a także tworzenie nowych odważnych epistemologii, adekwatnych dla rozwoju współczesnego świata oraz wyzwań natury kulturowej, społecznej, ekonomicznej i politycznej. Intersekcjonalność natomiast jest traktowana jako produktywne narzędzie genderowej analizy dominującego porządku społeczno-kulturowego oraz strategia mająca na celu eliminację praktyk wykluczających i zjawisk nierówności. Intersekcjonalność wykorzystuje kategorie tożsamościowe, takie jak: płeć biologiczna, płeć kulturowa, rasa, etniczność, seksualność, wiek, stopień nie/pełnosprawności czy orientacja religijna w celu określenia stopnia ich interakcji w ramach praktyk dyskryminacyjnych i polityki wykluczenia. Intersekcjonalność na poziomie praktycznym i teoretycznym wiąże się z niezmiennym postulatem *gender studies* związanym z poszanowaniem i pozytywną redefinicją oraz afirmacją wszelkiej różnicy. Różnica, o której tu mowa, może być różnicą generowaną przez różne formy ucieleśnienia, różne struktury psychologiczne, różnicę rasową, etniczną, seksualną, kulturową czy religijną. Ponadto, studia genderowe skupiają się między innymi na badaniu historycznych, kulturowych i społecznych uwarunkowań płci kulturowej i seksualności, sytuacji kobiet i ich statusu społecznego, na kreowaniu przestrzeni dla kreatywnej samo-reprezentacji kobiet oraz na stymulowaniu przemian kulturowo-społecznych i polityczno-ekonomicznych, a także nowych, niekonwencjonalnych i kreatywnych form myślenia, czucia i działania.

Z uwagi na innowacyjność metodologii i epistemologii *gender studies* celem pedagogiki genderowej jest nie tylko zapoznanie osób uczących się z problematyką i treściami charakterystycznymi dla tej nowej dyscypliny naukowej, ale również wykształcenie umiejętności krytyczno-kreatywnych, które – przynajmniej do pewnego stopnia – rezonują z opisanymi przez Unię Europejską kompetencjami ogólnymi. Pedagogika genderowa oferuje zatem wysoką jakość kształcenia, stymuluje umiejętność krytycznej i kreatywnej produkcji wiedzy wśród osób uczących się, koncentruje się na promowaniu pozytywnego pojmowania różnicy i likwidacji wszelkich form wykluczenia i nierówności, rozpoznaje wagę emocji w procesie nauczania i uczenia się, promuje interaktywność oraz skupia się na niwelacji hierarchii czy relacji władzy pomiędzy osobą uczącą a uczoną. Wobec powyższego, przekazywane treści programowe, metody nauczania i zalecane sposoby uczenia się, a także rola i zachowanie osoby uczącej zostają skonstruowane

w sposób, który umożliwia realizację wyżej wymienionych założeń i celów. Co więcej, pedagogika genderowa rozpoznaje ścisłą współzależność pomiędzy treściami programowymi a sposobami ich realizacji. Nie można mówić o likwidacji krzywdzących relacji władzy istniejących w społeczeństwie czy danej kulturze jeśli, na przykład, w środowisku szkolnym inicjuje się relacje hierarchiczne, które w sposób pośredni czy bezpośredni skutkują polityką niwelowania i wykluczania różnorodności dotyczącej, między innymi, form ucieleśnienia, struktur psychologicznych, czy też poglądów i punktów widzenia.

3. Pedagogika genderowa: metody i sposoby dydaktyczne a kompetencje ogólne

Stosowane w pedagogice genderowej metody dydaktyczne, jak wcześniej wspomniano, mają na celu nie tylko przekazanie treści, które mogą skutkować wykreowaniem omawianych kompetencji, ale także w sposób bezpośredni wpłynąć na ukształtowanie się umiejętności ogólnych.

Koncentrując się na metodach edukacyjnych pedagogiki genderowej należy podkreślić, że są one dwojakiej natury. W tym kontekście z jednej strony funkcjonują i stosowane są określone metody nauczania skierowane do osób uczących, z drugiej zaś strony istnieją określone i praktykowane sposoby uczenia się zalecane uczestniczkom i uczestnikom zajęć. W odniesieniu do metod nauczania promowane są następujące formy zajęć: wykłady w połączeniu z prelekcjami zaproszonych gości, wykłady z włączeniem aspektu międzypokoleniowego, zajęcia wychowawcze, seminaria (czyli zajęcia łączące elementy wykładu z elementami zajęć wychowawczych), ćwiczenia (mające charakter zajęć praktycznych, które mają na celu wykształcenie umiejętności aplikowania teorii w praktyce), szkoły letnie oraz współpraca i wymiana międzynarodowa kadry nauczycielskiej, uczennic i uczniów. Prelekcje niewątpliwie mogą znacznie podnieść poziom wiedzy z określonej dziedziny, natomiast wspomniane zajęcia wychowawcze czy seminaria mają na celu pogłębienie i rozszerzenie omawianej podczas prelekcji tematyki. Co więcej, podczas kiedy prelekcje stanowią swoiste wprowadzenie do tematu i zarysowują określoną problematykę, to właśnie zajęcia wychowawcze czy określone rodzaje seminariów pozwalają na stworzenie krytyczno-kreatywnej przestrzeni, w której wyrażone mogą zostać głosy osób uczących się, ich poglądy i punkty widzenia. Stymulacja dyskusji i ekspresja różnych punktów widzenia ma na celu wykształcenie wśród uczestniczących w zajęciach zdolności do krytycyzmu i samokrytycyzmu czy uznanie i poszanowanie różnorodności. Poglądy i punkty widzenia

wyrażane przez uczennice i uczniów powinny być traktowane poważnie i mieć taką samą wagę jak stanowisko prezentowane przez osobę prowadzącą zajęcia. Móc usłyszeć to móc poznać, działać, popierać, korygować, tłumaczyć, czy – jeśli zachodzi taka potrzeba – przeciwdziałać. Z kolei zajęcia praktyczne pozwalają na wykreowanie umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych. Natomiast prawidłowo zorganizowane wymiany międzynarodowe pozwalają na wykształcenie zdolności współdziałania w różnorodnym kontekście wielokulturowym, pogłębiają zdolności adaptacyjne i umiejętność działania w nowych sytuacjach, a także uznanie i poszanowanie różnicy.

W kontekście sugerowanych przez pedagogikę genderową sposobów uczenia się szczególnie promuje się aktywny udział w zajęciach. Bardzo ważnym elementem w procesie edukacyjnym jest więc kreowanie przestrzeni umożliwiającej wspomniane już aktywne uczestnictwo oraz dyskusję, dzięki którym uczestniczki i uczestnicy zajęć mogą dobrze przyswoić sobie omawianą tematykę, a także kreatywnie (a zarazem krytycznie) odnieść się do poruszanych tematów, co stymuluje rozwój zdolności do abstrakcyjnego myślenia, analizy i syntezy, zdolności interpersonalnych i umiejętności interakcji. Ponadto, pedagogika genderowa wspiera stymulację kreatywnych i eksperymentalnych podejść do omawianych treści programowych oraz promuje zadania mające na celu wiązanie teorii z ich praktycznym zastosowaniem, a także produktywnie wyrażanie zjawisk dnia codziennego w sposób teoretyczny. Pozwala to na wykształcenie umiejętności poszukiwania, przetwarzania i analizowania informacji z różnych źródeł. Pedagogika genderowa popiera również kreatywne formy wyrazu, takie jak nowatorskie formy pisanie oraz kreatywne i artystyczne prezentacje, które wiążą się nie tylko z przedstawieniem omawianych treści, ale przede wszystkim pozwalają na ich ciekawe redefinicje, filtrowane i naznaczone przez indywidualne doświadczenia, partykularny kontekst społeczno-kulturowo-ekonomiczny, formy ucieleśnienia i struktury psychologiczne osób je tworzących. Takie sposoby uczenia się pozwalają na mobilizację i aktualizację zdolności do generowania nowych pomysłów i szeroko rozumianej kreatywności. Promowane przez pedagogikę genderową sposoby uczenia się oparte są na zasadzie pozytywnej współpracy grupowej (gdzie promuje się wzajemną pomoc i zrozumienie), otwartej i zróżnicowanej konwersacji, a także świadomej stymulacji umiejętności współdziałania i kooperacji. Skutkować to może wykreowaniem umiejętności tak pracy samodzielnej, jak i pracy w zespole.

Dla pedagogiki genderowej, obok stosowanych metod nauczania i sposobów uczenia się, równie ważna jest rola i zachowanie osoby prowadzącej zajęcia. Nauczycielka czy nauczyciel nieustannie mają styczność ze zróżnicowaną grupą uczennic i uczniów. Po pierwsze oznacza to, że nawet jeśli omawiane tematy nie ulegają zmianie, dynamiczny jest skład uczestniczącej w zajęciach grupy. Po drugie – wskazuje to na fakt występowania ciągłych i zróżnicowanych interakcji pomiędzy osobą uczącą a uczoną, a także pomiędzy osobami uczonymi. Co więcej, problematyka zajęć, a także zróżnicowane doświadczenia, przeżycia, struktury psychologiczne, jak i partykularne usytuowanie w kulturze i społeczeństwie osób uczestniczących w zajęciach wzajemnie się przenikają i warunkują, wpływając na zachowanie uczestniczek i uczestników oraz na poziom pozyskanych przez nie/nich umiejętności i kompetencji. Z uwagi na powyższe czynniki rola i zachowanie nauczycielki/nauczyciela w procesie edukacyjnym są kluczowe dla całego procesu uczenia, a zatem pedagogika genderowa postuluje, by charakteryzowały się one przede wszystkim wrażliwością i elastycznością. Ta wrażliwość i elastyczność ma objawiać się głównie w postaci umiejętności obserwacji dynamiki, jaka zachodzi w grupie, oraz umiejętnej i adekwatnej do niej reakcji. Wspomniana wrażliwość łączy się ze świadomością miejsca, jakie prowadząca/prowadzący zajęcia zajmuje względem uczennic/uczniów. Oznacza to, że osoby prowadzące dydaktykę powinny zdawać sobie sprawę z tego, że mają silny wpływ na osoby uczone, ale też jednocześnie same pozostają pod ich nieustannym wpływem. Zarówno myślenie, jak i czucie oraz działanie są wzajemnie stymulowane i nie powinny prowadzić do inicjowania i wykorzystywania relacji władzy pomiędzy osobami tworzącymi środowisko szkolnej klasy.

Wrażliwość i elastyczność oznaczają również umiejętność refleksji, a także zmiany lub dopasowania stosowanych metod nauczania i zaleconych sposobów uczenia się do potrzeb sytuacji. Metody i sposoby prowadzenia dydaktyki powinny zostać zmienione, jeśli wskazuje na to dynamika i zachowanie grupy uczestniczek/uczestników. Uczennice i uczniowie mogą mieć problemy ze zrozumieniem omawianego tematu, mogą nie zgadzać się z prezentowanymi treściami lub zasygnalizować, że ich punkty widzenia nie znajdują odzwierciedlenia w poruszanej problematyce. Należy mieć również świadomość, że osoby uczestniczące w zajęciach mogą nie znajdować wspólnego języka z rówieśnikami, czuć się wykluczone lub, z uwagi na cechy osobowości, mieć problem z aktywnością, udziałem w dyskusjach czy kreatywnymi i publicznymi prezentacjami. Wrażliwość przekładająca się na uważną i emocjonalnie wyczuloną obserwację oraz elastyczność wyra-

żona dostosowaniem lub zmianą metod nauczania czy uczenia się skutkuje doborem metod dydaktycznych, które usprawniają interakcje w danej grupie oraz sam proces edukacyjny. Wrażliwość i elastyczność są konieczne dla pozytywnej niwelacji relacji władzy i struktury hierarchicznej w danej grupie. Osoby uczące się powinny mieć świadomość wolności wyrażania swoich myśli, opinii i punktów widzenia bez obaw o możliwość bycia narażonym na negatywną krytykę i wykluczenie. Przestrzeń klasy powinna być bezpiecznym terenem, gdzie można zadawać pytania, gdzie bez strachu można mówić lub – jeśli zachodzi taka potrzeba – milczeć, gdzie niezrozumienie nie jest karane lecz odczytywane jako symptom, którego przyczyny warto poznać. Tylko dzięki temu uczennice i uczniowie nie będą bali się myśleć i czuć, oceniać krytycznie dane zjawiska czy problematykę, a także rozwijać własną wrażliwość i kreatywność. Według pedagogiki genderowej zadaniem nauczycielki/nauczyciela jest zatem tworzenie takiej właśnie produktywnej i afirmatywnej przestrzeni, która pozwala na zrozumienie i poszanowanie wszelkiej różnicy i różnorodności.

Oczywiście istnienie i funkcjonowanie takiej przestrzeni musi się wiązać z implementacją pewnych zasad etycznych, które jednak nie są powiązane z moralnością, lecz łączą się raczej z etyką określaną mianem immanentnej. Etyka ta nie jest rozumiana w kategoriach osądu, ale raczej jako ocena sposobów funkcjonowania w danej rzeczywistości. Zachowanie etyczne zmierza do zwiększenia pozytywnych koneksji, które mają na celu wzrost potencjału do bycia, życia i działania, które jednocześnie powinno wiązać się z uznaniem i poszanowaniem wspomnianych już różnic i różnorodności. Wrażliwość osoby prowadzącej zajęcia jest niezastąpiona z uwagi na konieczność dostrzeżenia tworzących się relacji władzy, odczuć i zachowań, które mogą prowadzić do obniżenia potencjału osób biorących udział w zajęciach. Do zadań nauczycielki/nauczyciela należy swoisty monitoring dynamiki grupy. Wspomniany monitoring powinien skutkować działaniami mającymi na celu wzrost potencjału danej osoby. Takimi działaniami może być stymulacja pozytywnych koneksji, czy to z poruszaną problematyką, czy z innymi osobami w grupie, które mogą zwiększyć siłę do działania bez zmniejszania potencjału innych osób. Jednocześnie konieczne jest dostrzeżenie, korygowanie i transformacja sytuacji i zachowań, które mogą generować poczucie odrzucenia, winy, żalu czy nawet przemocy. Jeśli więc problematyka zajęć nie znajduje zrozumienia wśród osób uczących się, można postarać się o dostarczenie dodatkowych wyjaśnień przez zainicjowanie nowych tematów lub implementację innych metod dydaktycznych. Jeśli uczennica/uczeń ma problemy z uczestnictwem w dyskusji czy publiczną

prezentacją, można zasugerować nowe, bardziej adekwatne dla danej osoby formy wyrazu. Oprócz tego, w sytuacji, kiedy dyskusje stają się nieproduktywne, zaprzeczają poszanowaniu różnicy i różnorodności, generują różne formy wykluczenia lub skutkują postawami bliskimi przemocy, można zainicjować formę wzajemnej oceny. Polega ona na zachęceniu osób biorących udział w zajęciach do krytyczno-kreatywnej reakcji na poglądy czy stanowisko drugiej osoby bez bezpośredniego udziału w tej reakcji/ocenie nauczycielki/nauczyciela. Podsumowując, wrażliwość i elastyczność osoby prowadzącej zajęcia sprowadza się do działania, które można w sposób prosty określić jako „krok do przodu” lub „krok do tyłu”. O „kroku do przodu” mówimy w momencie, kiedy należy dostosować metody dydaktyczne, zainicjować formę wzajemnej oceny lub przeciwdziałać nieproduktywności i przemocy. O „kroku do tyłu” mówimy wówczas, kiedy kreatywne koneksje zostają zainicjowane, kiedy wyrażana różnica sprzyja dalszej jej afirmacji i poszanowaniu oraz kiedy potencjał indywidualny i grupowy wzrasta, skutkując pozytywną produktywnością myślenia, czucia i działania, a co za tym idzie – rozwojowi kompetencji ogólnych. Nauczycielki/nauczyciele są zatem swoistymi moderatorami niehierarchicznej przestrzeni. Relacje władzy zostają zastąpione przez nową wrażliwość i elastyczność, które mają za zadanie stworzyć środowisko przyjazne różnicy i pozytywnemu wzrostowi potencjału wszystkich jego uczestniczek i uczestników.

4. Pedagogika genderowa: tematyka a kompetencje ogólne

Jak już wcześniej wspomniano, pedagogika genderowa ma również za zadanie przekazywać treści charakterystyczne dla dyscypliny naukowej, jaką są *gender studies*, czyli studia genderowe. Treści te natomiast w dużym stopniu przekładają się na procesy kształtowania kompetencji ogólnych, takich jak, między innymi, uznanie i poszanowanie różnorodności i wielokulturowości czy, co jest oczywiste, znajomość tematyki związanej z polityką równych szans i kwestiami *gender*. Z uwagi na interdyscyplinarny charakter tej nowej dziedziny nauki, treści i problematyka tworzone, poruszane i przekazywane w jej obszarze są wysoce różnorodne i ucieleśniają krytyczno-kreatywną ocenę nauki oraz wiedzy istniejącej i funkcjonującej na poziomie naukowym, ewaluację mechanizmów, dzięki którym ta wiedza jest tworzona i powielana, oraz relacji władzy, które wpływają na symboliczną i materialną sytuację (nie tylko kobiet) na poziomie społecznym, ekonomicznym, politycznym, religijnym, intelektualnym i kulturowym. Ta kreatywno-krytyczna ocena wiąże się w sposób nierozzerwalny z inicjo-

waniem działań mających na celu wypracowanie i realizację nowatorskich metod tworzenia wiedzy oraz praktyk zmierzających do zakończenia stereotypizacji, dyskryminacji i wykluczenia kobiet w odniesieniu do porządku symbolicznego oraz życia publicznego i prywatnego. W związku z powyższym, badaczki i badacze związani z *gender studies*, oprócz wypracowywania innowacyjnych kreatywnych i krytycznych sposobów myślenia, koncentrują się także na analizie istniejących schematów wiedzy i ich symbolicznych, etycznych i materialnych implikacji i konsekwencji, a także na analizie uczestnictwa kobiet, w aspekcie historycznym i współczesnym, w nauce i tworzeniu wiedzy.

4.1. Kobiety a nauka: w kierunku nowych epistemologii

Jak już wspomniano, w swoich postulatach badaczki i badacze powiązani z *gender studies* podkreślają konieczność analizy funkcjonujących schematów wiedzy oraz prowadzenia badań, a także formułowania wiedzy w sposoby odmienne od tych charakterystycznych dla patriarchalnego systemu. Postulaty te są realizowane w dwojaki sposób. Po pierwsze, promowana jest krytyka tradycyjnej epistemologii ze szczególnym naciskiem na diagnozę jej etycznych konsekwencji, a także wpływu na symboliczne reprezentacje i materialną sytuację kobiet. Po drugie, proponowane są nowe sposoby i metody prowadzenia badań naukowych i tworzenia wiedzy, które nie będą skutkować w sposób pośredni czy bezpośredni dyskryminacyjnymi praktykami czy polityką wykluczenia.

W odniesieniu do krytyki istniejących schematów wiedzy podkreśla się, iż elementy uznawane za integralne dla nauki – czyli obiektywizm, uniwersalizm, racjonalizm i neutralność – muszą zostać poddane dogłębnej krytyce i rzetelnej redefinicji. Ta krytyka jest motywowana, między innymi, poglądem wskazującym na fakt, iż stosowane metodologie prowadzenia badań, a co za tym idzie – wnioski i tworzona ostatecznie epistemologia – są warunkowane w dużym stopniu społeczną, kulturową, religijną, ekonomiczną czy polityczną tożsamością osoby prowadzącej badania. W związku z tym poglądy badaczki/badacza, funkcjonujące w danym geo-politycznym czasie i kontekście, dominujące ideologie czy przekonania, znajdują swoje odzwierciedlenie w tworzonej wiedzy. Wobec powyższego, wiedza *per excellence* jest rodzajem społeczno-polityczno-kulturowego konstruktu. Co więcej, ze względu na to, że nauka przynależy do sfery publicznej, z której tradycyjnie wykluczone były kobiety, dominująca nauka i wiedza zawierają w sobie pierwiastki androcentryczne z uwagi na to, że były one w dużej mierze tworzone przez mężczyzn. Przekonanie, promowane na przykład

w filozofii czy naukach medycznych, że kobiety są powiązane z ciałem, naturą, emocjami, pasywnością, uległością, nieświadomością, irracjonalnością, immanencją, sferą prywatną i stanowią przedmiot pożądania, podczas gdy mężczyźni są dyskursywno-materialnie związani z uniwersalizmem, transcendencją, świadomością, racjonalnością, logiką, aktywnością, kulturą i stanowią podmiot pożądania są według badaczek i badaczy związanych ze studiami genderowymi nie tylko rodzajem wykreowanego konstruktu, ale również odzwierciedlają *sensu stricto* męski punkt widzenia. To samo tyczy się stworzonej i funkcjonującej w zasadzie do czasów współczesnych symbolicznej reprezentacji kobiet, która ogranicza je do trzech ról, to znaczy roli matki, dziewicy i kochanki, będących postaciami pozbawionymi siły sprawczej, autonomii i możliwości pełnoprawnego funkcjonowania tak w sferze publicznej, jak i prywatnej. Jednocześnie elementy charakteryzujące sferę publiczną, w tym także naukę (a w szczególności nauki ścisłe), są powiązane z pierwiastkami męskimi, to znaczy z logiką, rozumem, racjonalnością czy brakiem emocji, co w sposób symboliczny – i często także materialny – wyklucza z niej kobiety powiązane z inną, nieprzystającą do sfery publicznej i naukowej, charakterystyką. Świadome rozpoznanie, iż wiedza jest rodzajem konstruktu i może zawierać oraz promować poglądy danej kultury w określonym miejscu i czasie pozwala krytyczno-kreatywnie kwestionować propagowane przez nią treści, teorie, tezy, założenia i przekonania. To kwestionowanie jest konieczne z uwagi na fakt, że etyczne konsekwencje funkcjonujących epistemologii są, dosłownie rzecz ujmując, całkowicie realne. Istniejące schematy wiedzy wpływają na budowanie określonych symbolicznych reprezentacji, a co za tym idzie – mają autentyczne materialne konsekwencje. Przekonanie charakterystyczne dla nauk medycznych, że zobaczyć to znaczy poznać i zrozumieć, a co więcej – postawić trafną diagnozę i wyleczyć, doprowadziło do ogromnego rozwoju nowych technologii wizualizacyjnych (np. endoskop, ultrasonograf, scyntygrafia, pozytonowa emisyjna tomografia komputerowa), które pozwalają na postrzeganie ludzkiego ciała jako transparentnego, łatwego do kontroli i całkowicie poznawalnego. Co więcej, możliwość wizualizacji płodu, dzięki zastosowaniu technologii ultrasonograficznej, została na przykład wykorzystana do realizacji celów kampanii i promowania praktyk antyaborcyjnych. Z kolei wykreowany przez nauki medyczne pogląd, że najważniejszą rolą kobiety jest macierzyństwo do dziś skutkuje specyficzną reakcją lekarzy na zabiegi, które mogą pozbawić kobiety tej możliwości. Oczywiście nie chodzi tutaj o kwestionowanie biologicznego uwarunkowania i chęci kobiet do bycia matkami, tylko o promowanie poglądu podkreślającego, że każda kobieta *musi* być matką, a jeśli nią nie jest, nie chce lub nie może być, to

czy można ją w ogóle określić mianem kobiety? Taki pogląd ma istotne konsekwencje etyczne z uwagi na to, że kobiety zdiagnozowane jako niepłodne bardzo często zmagają się z depresją, poczuciem winy i społecznego wykluczenia. Przekonanie o niższości intelektualnej kobiet skutkowało ich wieloletnim wykluczeniem z istniejących systemów edukacyjnych, działalności politycznej czy ekonomicznej. Pamiętamy historię Marii Skłodowskiej-Curie, która osiągnęła sukces w naukach ścisłych, okupiony jednak koniecznością nieustannych zmagania ze społecznością naukowców, którą tworzyli głównie mężczyźni. Poglądy promowane przez różne dziedziny nauk, które odbierały kobietom umiejętność logicznego, abstrakcyjnego i racjonalnego myślenia, pozbawiały je możliwości tak produkcji, jak i wykorzystania technologicznych artefaktów, wiążąc postęp i rozwój różnych form technologii z mężczyznami. Do dziś dnia chociażby pokutuje przekonanie, że kobieta nie jest dobrym kierowcą, nie mówiąc już o zdziwieniu i niedowierzaniu, tudzież zachwycie, jakie budzi kobieta-pilot czy kobieta-kapitan statku. Treści filozoficzne, które w połączeniu z medycyną czy historią zaludniały sferę publiczną mężczyznami i to im przypisywały cechy umiętłego, odważnego, racjonalnego i logicznego myślenia i działania nawet współcześnie skutkują niskim uczestnictwem kobiet w polityce czy zawodach określanych jako męskie czy ściśle męskie. Co więcej, w języku, w tym przypadku języku polskim, nadal brakuje formantów, które wiązałyby pewne zawody nie tylko z mężczyznami, ale również z kobietami.

Z uwagi na powyższe kwestie, badaczki i badacze związani z tematyką genderową podkreślają konieczność zaproponowania nowych sposobów tworzenia wiedzy. Oczywiście istnieje wiele sugerowanych teorii mających skutkować nowymi schematami wiedzy, takich jak na przykład feministyczny empiryzm (*feminist empiricism*), feministyczna krytyka nauki (*feminist critique of science*), feministyczna teoria punktu widzenia (*feminist standpoint theory*) czy wiedze usytuowane (*situated knowledges*). Ze względu na fakt, że feministyczna teoria punktu widzenia i wiedze usytuowane zyskały względnie duże poparcie w środowisku *gender studies*, warto wskazać najważniejsze elementy charakterystyczne dla tych teoretycznych ujęć.

Feministyczna teoria punktu widzenia wiązana jest z postacią amerykańskiej filozofki Sandry Harding i podkreśla wartość kobiecego punktu widzenia dla procesu generowania wiedzy. Rozpoznając płeć kulturową (czyli *gender*) jako element społecznie warunkowany i nie pozostający w bezpośrednim związku z płcią biologiczną, teoria podkreśla wartość specyficznego symbolicznego i materialnego usytuowania kobiet w społeczeń-

stwie i kulturze, które może skutkować produkcją epistemologii wpływających na likwidację istniejących stereotypów, nierówności i polityki wykluczenia. Kobięce doświadczenie, przeżycia, odczucia, myśli, działanie i perspektywa, nawet jeśli do pewnego stopnia warunkowane kulturą, mają wartość epistemologiczną z uwagi na następujące czynniki: (1) Kobieta zawsze była postrzegana jako „inna” w odniesieniu do mężczyzny i, wobec powyższego, jej punkty widzenia były i są konsekwentnie odmienne od męskiej perspektywy i mogą być wykorzystane do krytyki istniejącej wiedzy, wskazania nowej problematyki badawczej, zwrócenia uwagi na mnogość i istotność doświadczeń generowanych przez odmienne usytuowanie w porządku symbolicznym, życiu publicznym i prywatnym; (2) Kobieta była wykluczona ze sfery publicznej i życia naukowego, tak więc kobieca obecność w tworzeniu wiedzy może zwiększyć jej rzetelność i obiektywność; (3) Kobiety należały do grupy osób zdominowanych, z uwagi na co swoimi badaniami mogą przyczynić się do podważenia istniejącego porządku i relacji społecznych oraz do zaproponowania nowych form krytycznych analiz; (4) Kobięca perspektywa związana jest z doświadczeniami życia codziennego oraz funkcjonowania pomiędzy kulturą a naturą, co może pozwolić na pokazanie, po pierwsze, dlaczego kobiety były wykluczone z męskiej koncepcji kultury i historii (pogląd, że kobiety z natury są powiązane ze sferą domową) i, po drugie, że kobiety funkcjonujące w sferze prywatnej w sposób pośredni wpływały na funkcjonowanie sfery publicznej (bez zabezpieczenia podstawowych potrzeb, takich jak na przykład jedzenie czy higiena, sfera publiczna nie mogłaby istnieć). Obecność kobiet w nauce i wartość ich odmiennych od męskich perspektyw, sposobów prowadzenia badań, doboru teorii czy poruszanych kwestii są nieodzowne dla wzrostu obiektywizmu nauki oraz generowania nowych schematów wiedzy, które mogą skutkować wzrostem poszanowania różnicy i różnorodności, a także promować wprowadzenie i egzekwowanie polityki równych szans.

Podobnie ma się sprawa z tak zwanymi wiedzami usytuowanymi. To teoria mająca również na celu zmianę funkcjonujących epistemologii, której autorką i propagatorką jest Donna Haraway, amerykańska badaczka problematyki genderowej. Podejście to podkreśla wartość kobiecego udziału i kobiecej perspektywy w nauce i tworzeniu wiedzy. W odróżnieniu od Sandry Harding, Donna Haraway problematyzuje jednak w znacznym stopniu koncepcję „kobiety”, podkreślając jednocześnie różnice istniejące między kobietami, tj. odmienności warunkowane ich różnymi formami ucieleśnienia (np. wiek, stopień sprawności, rasa, etniczność), strukturami

psychologicznymi, sytuacją materialną czy specyficznym usytuowaniem w danej kulturze, systemie politycznym i religijnym. Teoria ta podkreśla, że kobiety różnią się od siebie i ta właśnie różnica, która jednocześnie generuje odmienne punkty widzenia, jest kluczowa dla procesu generowania wiedzy *per se*, a szczególnie dla tworzenia wiedzy obiektywnej. Co więcej, Haraway zwraca uwagę na fakt, że każda wiedza jest ucieleśniona i partykularna, co oznacza, że różnica wynikająca z odmiennych form ucieleśnienia, struktur psychologicznych, geo-politycznych i kulturowych lokacji oraz łącząca się z tymi czynnikami różnica doświadczeń, odczuć czy działań jest i powinna być zawsze odzwierciedlona w tworzonej wiedzy. Naukowa obiektywność, którą ma urzeczywistniać nieucieleśniony, samodzielny, autonomiczny i zdystansowany do wszystkich i wszystkiego podmiot, nie jest możliwa, ponieważ taki podmiot po prostu nie istnieje. Tylko różne, ucieleśnione i partykularne punkty widzenia, połączone ze sobą w krytyczno-kreatywnym dialogu, mogą skutkować wiedzą, która – sama w sobie będąc czystą afirmacją różnicy – może wpływać na niwelację wielorakich praktyk dyskryminacyjnych, poszanowanie różnorodności oraz zrozumienie i szacunek dla wielokulturowości.

4.2 Kobiety a nauka: aspekt historyczny i współczesny

Oprócz analizy istniejących schematów wiedzy i ich symbolicznych, etycznych i materialnych implikacji oraz propozycji nowych sposobów jej tworzenia, badaczki i badacze związani z *gender studies* koncentrują się również na krytycznej ocenie uczestnictwa kobiet (w aspekcie historycznym) w nauce. Rozpoznanie wykluczenia kobiet z życia publicznego i naukowego jest jednocześnie powiązane z postulatem podkreślenia uczestnictwa i roli kobiet w generowaniu wiedzy naukowej. Ponadto, analizie zostaje poddana również współczesna sytuacja kobiet w odniesieniu do ich obecności w różnych dziedzinach nauki.

Analiza partycypacji kobiet w życiu naukowym w aspekcie historycznym zwraca uwagę na trzy istotne kwestie. Po pierwsze – uwidacznia nieustanne przekraczanie przez kobiety linii demarkacyjnej oddzielającej sferę prywatną od sfery publicznej. Po drugie – pokazuje, że nauka i wiedza nie są wyłącznie męską domeną. Po trzecie wreszcie – problematyzuje sposoby tworzenia wiedzy przez kobiety. Krytyczna analiza nauki, o której wcześniej wspomniano, podkreśla jej androcentryczny charakter i postuluje zwiększenie obecności kobiet i materializacji ich partykularnych perspektyw w procesach generowania wiedzy. Skoro kobiety na przełomie wieków były obecne w nauce, czy można wobec tego faktu mówić, że ma ona androcen-

tryczny charakter? Historyczna analiza uczestnictwa kobiet w życiu naukowym ma więc za zadanie zbadanie stylu pracy naukowej kobiet. Ta analiza ma na celu dostarczenie odpowiedzi na dwa istotne pytania: (1) Czy kobiety musiały przyjąć stosowane przez mężczyzn sposoby prowadzenia badań (metodologię, dobór teorii, sposób analizy i interpretacji wyników), jeśli chciały zaistnieć w życiu naukowym? (2) Czy może kobiety stosowały odmienne od mężczyzn metody, jednak – z uwagi na liczebną przewagę mężczyzn w nauce – metody i teorie przez nie promowane nie stały się dominującymi?

Analiza historyczna, której celem jest podkreślenie uczestnictwa kobiet w życiu naukowym, zdecydowanie przynosi pozytywne rezultaty. Według wyników przeprowadzonych badań okres starożytności, średniowiecza, renesansu, jak i czasy nowożytne, obfitowały w kobiety, które – pokonując ograniczenia narzucone na nie przez panujące ideologie, konwenanse, przekonania, prawo – przyczyniły się do rozwoju wiedzy i mocno zaznaczyły swoją obecność w różnych dziedzinach nauki. Przeprowadzone i ciągle kontynuowane przez badaczki i badaczy zajmujących się problematyką genderową analizy pozwalają na zmianę przekonania, że nauka tworzona była wyłącznie przez mężczyzn. Starożytność nie należy już tylko do Platona czy Sokratesa, ale również do Merit Ptah (lekarki i akuszerki), Taputi-Belatekallim (chemiczki), Pytii z Assos (zajmującej się zoologią morską i embriologią), Artemis z Karii (botaniczki), Arete z Cyreny (lekarki i filozofki), Hypatii z Aleksandrii (wykładowczyni i rektorki Akademii Aleksandryjskiej, zajmującej się matematyką, geografiami i astronomią). Podobnie rozwój wiedzy, który miał miejsce w okresie średniowiecza i renesansu, nie powinien być tylko wiązany z męskimi naukowcami, ale również z Anną Commeną (zajmującą się matematyką, astronomią i medycyną), Bettisią Gozadini (która wyładała prawo w Bolonii), Aleksandrą Gilgani (zajmującą się anatomią), czy Beatrix Gallino (lekarką). Dzięki przeprowadzonym badaniom imiona i nazwiska kobiet-naukowczyń, takie jak Sofia de Brache, Karolina Herschel, Margaret Cavendish, Laura Bassi, Sophie Germain, Catharine Sawbridge Macaulay, Madame de Stael, Mary Pilkington, Mary Betham, Mary F. Somerville, Marta Mitchell, Mary Edwards Walker, Ellen Swallow Richards, Lise Meitner, Mary Ritter Beard, Zofia Kowalewska, Maria Skłodowska-Curie czy Rosalind Franklin i ich dokonania mogły zostać rozpoznane, docenione i wpisane do kanonu światowych twórczyń/twórców nauki i wiedzy.

Badania dotyczące stylu pracy naukowej kobiet wiążą się w sposób bezpośredni z analizą współczesnej sytuacji kobiet w nauce. Wydaje się, że

samo zwiększenie obecności kobiet w życiu naukowym, choć bezdyskusyjnie pożądane, może nie zainicjować koniecznych zmian w określonym jako patriarchalne obliczu nauki współczesnej. Jeśli nauka będzie wiązana z męskimi pierwiastkami, to jest z logiką, racjonalnością, uniwersalizmem, transcendencją i bezwzględną autonomią nieucieleśnionego podmiotu, a co za tym idzie – produkcją wiedzy z elementami androcentrycznymi, być może kobiecy styl prowadzenia badań, problematyzowany przez takie osoby, jak wcześniej wspomniane Harding czy Haraway, nie znajdzie możliwości kreatywnej afirmacji, aktualizacji i akceptacji. Dlatego obok dyskusji, których przedmiotem jest status kobiet w nauce, postuluje się również konieczność rozważań dotyczących kreatywności, rodzaju uzdolnień i stylu pracy naukowej kobiet. Takie rozważania mogą zainicjować istotne zmiany na poziomie materialnym i wzbogacić naukę o pierwiastki kobiece, a jednocześnie – przez włączenie różnych ucieleśnionych perspektyw i punktów widzenia – zwiększyć obiektywizm i różnorodność tworzonych epistemologii. Ostatecznie, w odniesieniu do nauki płeć biologiczna sama w sobie może nie być determinantem określającym styl pracy danej osoby, a raczej wyznacznikami staną się tutaj pragnienie wychodzenia poza utarte schematy, przekonania i przyzwyczajenia oraz otwartość na wewnętrzną i zewnętrzną różnicę ucieleśnionego podmiotu. Natomiast kreatywna konwersacja pomiędzy podmiotami będzie w stanie zmieniać istniejące kanony wiedzy oraz sprzyjać poszanowaniu wielokulturowości, różnicy i różnorodności życia.

Wyżej omówione treści dotyczące analizy istniejących schematów wiedzy i ich symbolicznych, etycznych i materialnych implikacji, a także uczestnictwa kobiet w aspekcie historycznym i współczesnym w nauce, charakterystyczne dla dyscypliny naukowej *gender studies*, w połączeniu z metodami dydaktycznymi promowanymi przez pedagogikę genderową mogą przyczynić się do wykształcenia kompetencji ogólnych, takich jak uznanie i poszanowanie różnorodności i wielokulturowości oraz znajomość tematyki związanej z polityką równych szans i kwestiami *gender*.

5. Pedagogika genderowa: praktyczne zastosowania

W procesie edukacji licealnej lekcje wychowawcze, zajęcia z historii, biologii, fizyki lub chemii mogą zostać wykorzystane do przekazania wyżej omówionej problematyki z wykorzystaniem metod dydaktycznych propagowanych przez pedagogikę genderową. Zarówno treści, jak i stosowane metody edukacyjne mogą w znacznym stopniu przyczynić się do wykształcenia u uczennic i uczniów na poziomie licealnym kompetencji ogólnych,

sformułowanych przez Unię Europejską. Poniżej, w formie konspektu, zostanie przedstawiony przykładowy opis zajęć do przeprowadzenia w trzeciej klasie liceum ogólnokształcącego wraz z sugerowanymi kwestiami do dyskusji, zalecanymi metodami dydaktycznymi i proponowaną literaturą.

Konspekty dwóch lekcji wychowawczych w trzeciej klasie liceum ogólnokształcącego

Cele lekcji

Stymulowanie wykształcenia wśród uczennic i uczniów następujących kompetencji ogólnych:

- zdolność do abstrakcyjnego myślenia, analizy i syntezy,
- umiejętność poszukiwania, przetwarzania i analizowania informacji z różnych źródeł,
- zdolność do generowania nowych pomysłów (kreatywność),
- zdolność do krytycyzmu i samokrytycyzmu,
- umiejętność stosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych,
- umiejętność pracy w zespole,
- zdolności interpersonalne i umiejętność interakcji,
- umiejętność motywowania osób i realizacji wspólnych celów,
- uznanie i poszanowanie dla różnorodności i wielokulturowości,
- znajomość tematyki związanej z polityką równych szans i kwestiami *gender*,
- genderowa krytyka nauki i wiedzy,
- wiedza naukowa a sfera symboliczna, etyczna i materialna współczesnych kobiet.

Pierwsza lekcja wychowawcza

Temat: *Kobiety w nauce I*

Formy i metody pracy

Wykład – prelekcja wychowawczyni/wychowawcy lub zaproszonego gościa

Czas: 45 minut

Przebieg Lekcji

- Prelegentka/prelegent zapoznaje uczennice/uczniów z opisem elementów uznawanych za integralne dla nauki, to znaczy: obiektywizmem, uniwersalizmem, racjonalizmem i neutralnością.
- Prelegentka/prelegent zapoznaje uczennice/uczniów z genderową krytyką wiedzy, która podkreśla, że poglądy osoby prowadzącej badania oraz istniejące i funkcjonujące w danej geo-politycznej lokacji i czasie ideologie, założenia czy przekonania znajdują swoje odzwierciedlenie w tworzonej wiedzy.
- Prelegentka/prelegent, na wybranych przez siebie przykładach, ilustruje związki pomiędzy osobą prowadzącą badania i jej geo-polityczną i czasową lokacją a tworzoną wiedzą.
- Proponowana tematyka i materiały:

1. Zdolności intelektualne kobiet

Pytania do dyskusji

- W jaki sposób o nich pisano?
- Kto i dlaczego pisał w taki, a nie inny sposób?
- Jakie poglądy odnośnie zdolności kobiet były tworzone?

2. Ciało i podmiotowość kobiet

Pytania do dyskusji

- W jaki sposób, przez kogo i dlaczego tworzone określone teorie, przekonania i poglądy w odniesieniu do ciała i podmiotowości kobiet?
- W jaki sposób, przez kogo i dlaczego tworzone określone wizerunki w odniesieniu do ciała i podmiotowości kobiet?

Przykładowy materiał wizualny: medyczne ilustracje ciał kobiet i mężczyzn (starożytność, średniowiecze, nowożytność, czasy najnowsze).

- Prelegentka/prelegent wskazuje i omawia na wybranych przez siebie przykładach istniejące i funkcjonujące schematy wiedzy (naukowe treści, teorie, tezy, założenia), które zawierają w sobie elementy androcentryczne i przyczyniają się do stereotypizacji kobiet. Proponowane dziedziny nauki: historia, biologia, nauki ścisłe.
- Prelegentka/prelegent podkreśla w oparciu o wybrane przykłady, że wiedza naukowa kreuje określone systemy reprezentacji (z koniecznym wyjaśnieniem czym jest reprezentacja), ma etyczne i materialne

konsekwencje poprzez wpływ na prawo, regulacje, społeczne i indywidualne czucie, myślenie i działanie.

Proponowana tematyka

1. Ciało i podmiotowość kobiet w symbolicznej reprezentacji (symbolika: matka, kochanka, dziewica, muza; powiązanie z naturą, emocjami, pasywnością, uległością, nieświadomością, irracjonalnością, przedmiotem pożądania, sferą prywatną) a jej etyczne i materialne konsekwencje, np. obecność kobiet w życiu publicznym, naukowym, politycznym, typowo męskich zawodach oraz produkcji technologicznej i konsumpcji produktów związanych z rozwojem technologii informatyczno-komunikacyjnych.
2. Ciało i podmiotowość kobiet w symbolicznej reprezentacji (symbolika: matka, kochanka, dziewica, muza; powiązanie z naturą, emocjami, pasywnością, uległością, nieświadomością, irracjonalnością, przedmiotem pożądania, sferą prywatną) a jej etyczne i materialne konsekwencje, np. współczesna praktyka medyczna.
3. Ciało i podmiotowość kobiet w symbolicznej reprezentacji (symbolika: matka, kochanka, dziewica, muza; powiązanie z naturą, emocjami, pasywnością, uległością, nieświadomością, irracjonalnością, przedmiotem pożądania, sferą prywatną) a jej etyczne i materialne konsekwencje, np. zaburzenia w odżywianiu wśród młodych i dojrzałych kobiet, popyt na środki farmakologiczne (antydepresanty, środki odchudzające), środki kosmetyczne oraz operacje plastyczne.

Przykładowa literatura

- Gołąb-Meyer, Zofia (2003) „Marian Smoluchowski o kobietach w naukach ścisłych”, *Foton. Pismo dla nauczycieli fizyki i przyrody oraz ich uczniów* nr 80/2003, s. 52-55.
- Szypuła, Anna (2009) „Chorzy na ciele, chorzy na duszy, chorzy na płęć. Płęć kulturowa i biologiczna w medycynie drugiej połowy XIX wieku”, *Kultura i Historia* nr 15/2009 (dostępne pod adresem: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1274>)

Zadanie dla uczennic i uczniów konieczne do przeprowadzenia drugiej lekcji wychowawczej

Podział uczennic i uczniów na grupy (grupy mieszane, liczące po około 5 osób)

Przydzielenie różnych zadań każdej grupie:

- Każda z grup ma za zadanie znalezienie (posiłkując się na przykład reklamami, wideoklipami, filmami czy literaturą) reprezentacji kobiet i zanalizowanie w jaki sposób kobiety zostały przedstawione. Należy zwrócić uwagę na kulturę, w jakiej dana reprezentacja powstała oraz na czas jej produkcji. Można na przykład zanalizować dwa klipy, jeden z lat 80. a drugi z lat 90. XX wieku (umiejszczenie czasowe) lub wykorzystać dwie reklamy, z których jedna jest produkcji polskiej, a druga na przykład amerykańskiej, brytyjskiej czy francuskiej (geopolityczna lokalizacja).
- Analiza wybranych reprezentacji, obok omówienia w jaki sposób kobiety zostały przedstawione, powinna również zmierzać do odpowiedzi na następujące kwestie:
 - Dlaczego kobiety są przedstawiane w taki, a nie inny sposób?
 - Czy i dlaczego reprezentacje kobiet zmieniały się w czasie?
 - Jaki wpływ reprezentacje te mogą mieć na osoby, które ją oglądają?
- Uczennice i uczniowie powinni być zachęceni do wykonania własnej refleksji, szczególnie w odniesieniu do ostatniego pytania. Oczywiście w przypadku, kiedy taka refleksja może wywołać dyskomfort, można posiłkować się generalnymi, a nie personalnymi spostrzeżeniami i uwagami.

Druga lekcja wychowawcza

Temat: *Kobiety w nauce II*

Formy i metody pracy

Zajęcia wychowawcze – aktywny udział uczennic/uczniów, prezentacje grupowe i dyskusja.

Czas: 45 minut

Moderatorka i moderator zajęć: uczennica i uczeń.

Rola moderatorki i moderatora: przedstawienie grup i tematyki, która będzie omawiana; kontrola czasu przeznaczonego na każdą prezentację; zainicjowanie dyskusji po zakończeniu wszystkich prezentacji. Pytania inicjujące dyskusję mogą, ale nie muszą ograniczać się do problematyki prezentacji i ich analiz.

Rola nauczycielki/nauczyciela: obserwatorka/obserwator (ewentualnie – w razie zaistniałej potrzeby – moderatorka/moderator).

Przebieg Lekcji

- Prezentacje.
- Dyskusja moderowana przez uczennicę i ucznia.

Bibliografia/Literatura przedmiotu

- Bobako, Monika (2009) „Powrót kobiet do historii – niedokończony projekt?”, dostępne na portalu Biblioteki Online ThinkTanku Feministycznego (<http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0083bobako.pdf>)
- Braidotti, Rosi (1994) *Nomadic Subjects*. New York: Columbia University Press.
- Crabtree, Robbin D., David Alan Sapp i Adela C. Licona (2009) *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deleuze, Gilles i Félix Guattari (1987) *Thousands Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London/New York: Continuum.
- Fox-Keller, Evelyn (1982) „Feminism and Science”, *Signs* vol. 7, no. 31, s. 589-602.
- Franklin, Sarah (2000) „Life Itself. Global Nature and the Genetic Imaginary”, [w:] *Global Nature, Global Culture*, red. S. Franklin, C. Lury i J. Stacey. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Haraway, Donna (1991) „Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, [w:] *Simians, Cyborgs, and Women*. London: Free Associations Books.
- Harding, Sandra (1986) „From Feminist Empiricism to Feminist Standpoint Epistemologies”, [w:] *The Science Question in Feminism*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Maher, Frances A. i Mary Kay Tetreault Thompson (2001) *The Feminist Classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Marks, John (2005) „Ethics”, [w:] *The Deleuze Dictionary*, red. A. Parr. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Plant, Sadie (1995) „The Future Looms: Weaving Women and Cybernetics”, [w:] *Cyberspace/Cyberbody/Cyberpunk – Cultures of Technological Embodiment*, red. M. Featherstone i R. Burrows. London: Sage Publications.

Sobczyńska, Danuta (1997) „Miejsce kobiet w naukach fizyko-chemicznych i technice. Historia i współczesność”, [w:] *Humanistyka i płeć. Kobiety w poznaniu naukowym wczoraj i dziś*, red. E. Pakszys i D. Sobczyńska. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Waaldijk, Berteke i Edyta Just (red.) (2010) *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Gender Studies*. Deusto: Universidad de Deusto.