

Michael Konrad Biskupski

## ROZDZIAŁ V

### Gender w realiach szkolnych – perspektywa antropologiczna

#### 1. Socjalizacja a gender

Rola szkoły jako placówki oświatowej jest nie do przecenienia. Przekazuje ona bowiem, poza treściami ujętymi w programach edukacyjnych przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji, pewne elementy ideologii. W rezultacie, uczennice i uczniowie przyswajają sobie nie tylko tabliczkę mnożenia, prawa Mendla czy schematy koniugacji i deklinacji, ale również abstrakcyjne pojęcia, takie jak chociażby obywatelstwo, tożsamość narodowa, patriotyzm. Proces ten, co w dużej mierze oczywiste, polega na internalizacji przekazywanych wartości (w młodszych klasach najczęściej bezrefleksyjnej) i aropriacji ich do własnego systemu moralnego. Dzięki temu chociażby, od pokoleń zapytani odpowiadamy *unisono*, że nasz znak to „orzeł biały” oraz że mieszkamy w „polskiej ziemi” (por. Władysław Bełza: *Katechizm polskiego dziecka*), która jest przedmurzem chrześcijaństwa i Chrystusem narodów i za którą winniśmy oddać życie. Ideologia ta tylko pozornie ogranicza się jednak do swoistego dekalogu obywatela-patrioty, potencjalnego herosa, który – jak w wierszu Broniewskiego – będzie bronić ukochanego domu ojczystego, kiedy wróg przyjdzie go podpalić. W rzeczywistości w trakcie procesu socjalizacji „przemycane” są treści, które niejednokrotnie decydują o wykształceniu określonych zachowań genderowych, które są przecież niczym innym jak zbiorem zachowań kulturowo-społecznych, uznawanych przez otaczającą zbiorowość za właściwe i jedyne akceptowalne dla danej płci. Edukacja ta zaczyna się wraz z poznawaniem liter i pierwszymi czytankami z elementarza i towarzyszy uczennicom i uczniom przez wszystkie lata nauki nie tylko na lekcjach języka polskiego, historii czy wiedzy o społeczeństwie, ale także w pozornie niewidoczny sposób na zajęciach z matematyki, wychowania fizycznego, przysposobienia obronnego, i wszędzie tam, gdzie płciowość może, choć – jak postaram się wykazać – wcale nie musi, a nawet nie powinna, mieć żadnego znaczenia.

Już w przedszkolu dzieci uczą się, że wszystko, co różowe jest dziewczęce, a to, co niebieskie – chłopięce. Owa dychotomizacja standardów i zachowań jest ustawicznie wzmocniana „odpowiednio” dobranymi zabawkami (lalki *versus* samochodziki, skakanka *versus* piłka) i wykształcaniem cech „charakterystycznych” dla danej płci. Nie bez znaczenia jest tu

oczywiście socjalizacja pierwotna, w trakcie której rodzice – jako znaczący inni – przekazują jak najbardziej heteronormatywne wzorce zachowań (dzięki czemu córki chcą być najczęściej takie, jakie są ich matki, a synowie zapatrzeni są w swych ojców) i system wartości i wierzeń, który wyznają. Jednak to właśnie grupa rówieśnicza odgrywa najważniejszą rolę w życiu dziecka, gdyż w bezpardonowy sposób narzuca konformizm, dając jasno do zrozumienia, iż jedyną alternatywą jest wykluczenie. Objawia się to na ogół niechęcią wobec innych, która wzrasta wraz z wiekiem i stopniem zaawansowania procesu socjalizacji. Nie dziwi zatem, że w pierwszych latach życia, kiedy męskość i kobiecość są wciąż pojęciami obcymi, możliwe jest wspólne lepienie babek z piasku, natomiast później wszelkie koedukacyjne zabawy ograniczają się do gier ruchowych, np. berka czy chowanego. Wówczas górę bierze homosocjalizacja, traktowana od wieków bez mała jako naturalne stadium rozwoju – dziewczynki bawią się we własnym gronie (przyswajając sobie kobiece role genderowe), a chłopcy we własnym, podczas meczów piłki nożnej czy też mordując wirtualnych przeciwników zięjących nienawiścią z monitorów komputerowych. Stadium to jest o tyle ważne, że homosocjalizacja potęguje reifikowanie wyuczonych ról genderowych i skłania do wcielenia w życie ich hegemonicznej wersji. Dlatego też dziewczynki próbują podkreślać swą kobiecość zabawkami, aspiracjami i wyglądem (większość z małych uczennic preferuje lalki, marzy by zostać matką lub modelką, skoro już nie może być księżniczką, oraz prezentuje kolorowe paznokcie, które mama życzliwie zgodziła się pomalować), a chłopcy „unikają jak ognia” tego, co niemęskie i pasjonują się wszystkim, czego podstawowym składnikiem zdaje się być przysłowiowy testosteron – samochodami, futbolem, sportami walki... i płcią przeciwną. Oczywiście „chłopczyce” i „lalusie” traktowani są z należytą pogardą, a nawet wrogością (co może przyczynić się do wykształcenia niepokojących mechanizmów defensywnych – *vide* anoreksja i bulimia psychiczna), co wynika bezpośrednio ze specyficznego rozumienia wyuczonych – niestety również w szkole – ról społecznych. Nie oznacza to oczywiście, że dzieci uczone są nienawiści; jest to raczej skutek uboczny „wtłaczania” właściwych wzorców i opatrznego rozumienia płciowości i seksualności. Z drugiej strony pewnie i dzisiaj usłyszeć można z ust niektórych pedagogów uwagi typu „nie zachowuj się jak baba/jak chłopczyśko”. Niestety dzieci, będąc świetnymi obserwatorami, błyskawicznie przyswajają sobie wszelkie niuansy i wykorzystują je, często w okrutny sposób, wobec rówieśników. Kulminacyjnym momentem w tymże procesie okazuje się być okres dojrzewania i przejście od socjalizacji pierwotnej do wtórnej. Wówczas własne poglądy i wyobrażenia są konfrontowane z wartościami uogólnionego „innego”, czyli grupy

rówieśniczej, która *notabene* ma zawsze rację, co w połączeniu ze zmniejszoną samoakceptacją wynikającą ze zmieniającego się ciała, może przynieść katastrofalne wręcz skutki.

Wartości i poglądy grupy rówieśniczej nie biorą się jednak z nikąd. Co najgorsze, opozycje binarne związane z płcią, isticie dialektyczne A i nie-A, są przekazywane w sposób zawołowany, „podskórny” – niezmiennie na poziomie konotatywnym, co oznacza, że znaczenie jest odczytywane podświadomie i właściwie automatycznie. Dzieci „od razu” dekodują przekaz, internalizując różnicę płciową i hierarchię płci jako coś oczywistego i naturalnego. Wobec tego jest bardzo prawdopodobne, że nie zwrócą chociażby uwagi na zmaskulinizowaną wersję historii, w której kobiety występują sporadycznie i najczęściej są ukazywane w negatywnym świetle (np. jako intrygantki *vide* Katarzyna Medycejska, ignorantki – Maria Antonina, kobiety oziębłe bądź rozwiązłe lub po prostu złe). Jeśli urosną do rangi heroin, to tylko wówczas, gdy wdziewą spodnie – dosłownie i w przenośni – jak Joanna d’Arc, Emilia Plater, czy Elżbieta I. Problem ten dotyczy również zajęć z literatury, tak autorek, jak i postaci – *vide* nieszczęsna Dulaska lub Emilia Korczyńska, bądź Izabela Łęcka, która do niedawna była postrzegana jako płytka i niewdzięczna, gdyż złamała serce biednemu (i dużo starszemu parweniuszowi) Wokulskiemu. Zły przykład dają też zajęcia wychowania fizycznego, przekonujące, że gimnastyka jest dla „bab” i żaden szanujący się „facet” chce czy nie, nie może jej uprawiać, choćby z obawy przed wyszydzeniem. Ten sam wzorzec odnaleźć można nawet w niektórych zadaniach matematycznych, w których kobiety są traktowane protekcyjnie (np. „pani Kasia”), a mężczyźni darzeni estymą (np. „pan Iksiński”). Można by zapytać jakie ma to przełożenie na przybierany przez dzieci i młodzież *gender*? Niestety ogromne, gdyż uczy czysto patriarchalnego i szowinistycznego podejścia, niczym latynoskie *machismo*, stawiające symbolicznie silnego, energicznego i aktywnego mężczyznę na piedestale, a uległą, cichą i pasywną kobietę u jego stóp. W kontekście takich wzorców wszystko co męskie będzie postrzegane jako pozytywne i pożądane, a wszystko co „niemęskie” – jako gorsze, drugorzędne i raczej bez znaczenia.

Mówiąc o męskości należałoby zadać sobie pytanie czym ona jest w istocie. Patrząc na tę kwestię z tradycyjnego punktu widzenia, można by uznać, że jest to swoisty zestaw zachowań, norm, wartości i wizerunków, które w połączeniu ze sobą konstituują męczyznę; męczyznę nie w rozumieniu biologicznym jednak, ale w sensie kulturowym. Dlatego też „prawdziwy” mężczyzna musi przejawiać wszystkie cechy utożsamiane z wizją męskości. W przeciwnym razie będzie traktowany jako „mało mę-

ski” czy nawet „zniewieściąły”. Co istotne, w rzeczywistości tak męskość, jak i kobiecość są tylko symulakrum, reifikowaną wizją czegoś, co tak naprawdę nie istnieje, gdyż nie mamy ani formy, z której „prawdziwy” mężczyzna byłby odlewany, ani dowodów dokumentujących zachowania i reakcje Adama, uważanego za pierwszego mężczyznę. Toteż mityczna męskość urasta niejako do rangi absolutu, który łatwiej zdefiniować negatywnie, wskazując na to, czym nie jest i które z zachowań są nie-męskie. Uderza to przede wszystkim w dzieci homoseksualne i transgenderyczne, głównie biologicznych chłopców, którzy nie przystają do wzorców preferowanych i realizowanych przez rówieśników.

Homoseksualność, czyli zaangażowanie psychoemocjonalne i pociąg do własnej płci, ujawnia się zwykle wraz z okresem dojrzewania, czyli w najtrudniejszym etapie życia dziecka i najczęściej wiąże się z ogromnym zagubieniem. Zmiana jest bowiem diametralna: mutacja przekształca głos, czyniąc go czasem piskliwym, a czasem nadmiernie niskim, hormony powodują pojawienie się owłosienia i nocnych polucji, dochodzi też do swoistej „huśtawki nastrojów” i okresu buntu. W efekcie chłopiec staje się wrażliwy i niepewny własnego nowego ja. Nie od razu jednak uświadamia sobie swą orientację psychoseksualną; niekiedy proces ten jest długi i niejednoznaczny, toteż wszelka kategoryzacja jest nad wyraz szkodliwa. Często bywa jednak tak, że mimo iż dziecko nie zdaje sobie sprawy ze swej kondycji, otoczenie widzi jego odmienność i traktuje je w niewybredny sposób. Wówczas mamy do czynienia z nadaną identyfikacją tożsamości homoseksualnej, o wiele trudniejszą do zaakceptowania przez tę osobę niż dwie pozostałe, tj. samookreślenie oraz identyfikacja postrzegana i prezentowana innym (Długołęcka 2005, 62). W tym przypadku pominięty jest bowiem niezbędny warunek wytworzenia identyfikacji, czyli adekwatny konstrukt osobisty, którego konsolidacja składa się z trzech długotrwałych etapów: (1) zidentyfikowania się jako osoba homoseksualna, (2) nazwania czy też przypisania pewnego znaczenia tej identyfikacji oraz (3) ujawnienia jej społeczeństwu (Długołęcka 2005, 61). Nietrudno sobie wyobrazić szok dziecka, które – w miejsce stopniowego uświadomienia – musi stawić czoła sytuacji, która prawie zawsze je przerasta. W rzeczywistości, w przypadku czteroetapowego modelu (uwrażliwienie – pomieszana identyfikacja – przyjmowanie identyfikacji – zaangażowanie) pełna akceptacja własnego ja dotyczy najczęściej dorosłych mężczyzn między 20 a 30 rokiem życia.

W jeszcze trudniejszym położeniu znajdują się dzieci transgenderyczne, których płeć biologiczna (i metrykalna, nadana po urodzeniu na podstawie posiadanych genitaliów) nie koresponduje z płcią kulturową, czy też

tak zwaną „płcią mózgu”. W konsekwencji osoba transpłciowa może reprezentować cechy, które są zwykle powiązane z określoną płcią kulturowo-społeczną (wówczas dziewczynki są niejako „uwięzione” w męskim ciele i odwrotnie, jak to się czasem określa w literaturze popularnonaukowej), może także określać się jako usytuowana w innym miejscu tradycyjnej osi *genderowego continuum*, albo też funkcjonować poza *continuum* jako *other*, *agender*, *intergender* lub tzw. „trzecia płęć” (por. Hijra, Muxe, Kathoey, Xanith, i in.) (Layton 1996, 27). Doskonałą ilustracją powyższego zjawiska jest film *Ma Vie en Rose (Różowe lata)* w reżyserii Alaina Berliner, którego protagonistą jest siedmioletni Ludovic, *garçon-fille* (dziewczynko-chłopiec), starający się odnaleźć swą prawdziwą tożsamość na przekór konwenansom i w kontekście braku tolerancji otoczenia. Początkowo rodzina łądzi się, że dziecko tylko się „wygłupia” i szybko wyrośnie z przebie-ranek. Wkrótce jednak Ludovic zaprzyjaźnia się z Jérôme, synem szefa ojca i postanawia go poślubić, gdy już przestanie być chłopcem. Podczas wizyty w jego domu wchodzi do pokoju jego siostry i przymierza jedną z jej sukienek, nie wiedząc, że dziewczynka nie żyje, a pokój jest swoistą izbą pamięci o niej. Widząc to, oburzona matka Jérôme’a nastawia sąsiadów negatywnie nie tylko wobec Ludovica, ale także całej rodziny Fabre. Punktem kulminacyjnym okazuje się być szkolna inscenizacja Królowny Śnieżki, w której dziecko wykorzystując chwilową nieobecność dziewczynki grającej główną rolę i podszywa się pod Śnieżkę, czym wywołuje skandal i w konsekwencji zostaje wydalone ze szkoły. Rodzice postanawiają udać się po pomoc do psychologa, ale terapia nie przynosi oczekiwanych rezultatów – dziecko jest przekonane o boskiej pomyłce, czego dowodzi w iście naukowy sposób:

Na biologii uczyliście się, co sprawia, że jest się chłopcem albo dziewczynką. XY, jesteś chłopcem. XX, jesteś dziewczynką. To tak jak gra w pokera. Rozumiesz? / Czy to nie Bóg decyduje? / Oczywiście, że decyduje. / „Ludovic Fabre: dziewczynka” / Już wiem, co się stało z moim X. (...) Patrzysz? / Tak. / Co widzisz? / Twoje stopy. / I jak wyglądają? / Normalnie. / Dobra, a teraz słuchaj. Widzisz moje stopy? Są jak dziewczęce. To tego dowodzi. (...) Po pierwsze, musisz zrozumieć! Jestem dziewczynko-chłopcem. / Dziewczynko-chłopcem? Przestań bredzić. Daj mi spokój. / Posłuchaj. Żeby zrobić dziecko, rodzice bawią się w wylizankę. (...) Kiedy jedno wygrywa, Bóg zsyła Xy i Ygreki. XX dla dziewczynki, XY dla chłopca. Moje jedno

X spadło do śmietnika. W zamian dostałem Y. Błąd naukowy. (...)  
Ale Bóg to naprawi. Ześle mi X i weźmiemy ślub, dobrze?<sup>1</sup>

W obliczu tak trudnej sytuacji pogarsza się również atmosfera w domu. Presja otoczenia okazuje się być przytłaczająca, toteż – nie znajdując innego rozwiązania – Ludovic ukrywa się w zamrażarce, chcąc popełnić samobójstwo. Na szczęście dziecko zostaje znalezione na czas i w ramach zadośćuczynienia może założyć spódnicę na sąsiedzkie przyjęcie. Mimo iż sąsiedzi witają je serdecznie, ojciec zostaje zwolniony następnego dnia, a na ich domu pojawia się oszczercze graffiti. Wówczas bezsilna matka obwinia za wszystko Ludo w napadzie gniewu, w wyniku czego dziecko postanawia zamieszkać z babcią. Niedługo jednak rodzina przeprowadza się do innego regionu Francji, gdzie Ludo poznaje Chris – transgenderycznego chłopca w kobiecym ciele. Dochodzi też do incydentu podczas balu kostiumowego z okazji urodzin Christine: Chris wymusza na Ludo zamianę strojów, gdyż chce pozbyć się sukni księżniczki i przywdziać uniform muszkietera. Niemniej jednak Hannah, matka Ludo, sądzi, że to kolejny wybryk jej dziecka i karcą je wymierzając siarczysty policzek. Widząc jednak reakcję drugiej kobiety, będącej skądinąd w analogicznej sytuacji, reflektuje się i uświadomiwszy sobie, że nie jest jedynym rodzicem transgenderycznego dziecka, powoli zdaje się akceptować położenie, w jakim się znalazła. Obraz Berlinera jest o tyle istotny, że pokazuje niezaprzeczną prawdę: dzieci transpłciowe nie działają na złość innym, nie próbują zwrócić na siebie uwagi poprzez dokuczliwe zachowania – w ich oczach to, co robią jest jak najbardziej naturalne, chcą jedynie mieć prawo do realizacji własnego ja na równi z rówieśnikami, a skoro obce jest im pojęcie socjalizacji i szeroko rozumianych konwenansów związanych z płciowością, nie rozumieją dlaczego ich zachowanie budzi opór i jest traktowane jako anormalne.

Przedstawione przeze mnie powyżej zjawiska mogą prowadzić do wytworzenia niezwykle niebezpiecznych mechanizmów defensywnych w formie zaburzeń odżywiania się, które w dobie społeczeństwa somatycznego pojawiają się niestety coraz częściej. Co istotne, nigdy nie stanowią problemu samego w sobie – są zawsze reakcją na sytuację, z którą młoda osoba nie umie sobie poradzić. Są też niejako logiczną konsekwencją bezsilności – skoro nie mam kontroli nad żadną sferą mojego życia, będę chociaż kontrolować moje ciało, które musi być mi posłuszne. Niemniej jednak takie podejście jest prawie zawsze zgubne, gdyż granica między tzw.

---

<sup>1</sup> *Ma Vie en Rose*, reż. Alain Berliner, Canal +, Haut et Court, 1997.

„ograniczeniem się” w celu zachowania szczupłej sylwetki a głódówkami wyniszczającymi organizm jest niezwykle cienka. Co więcej, podobne praktyki w wieku dojrzewania rzutują na późniejsze życie, okaleczając trwale organizm. Najbardziej niebezpieczną z chorób jest anoreksja, określana także jako jadłowstręt psychiczny. Objawia się ona odmową przyjmowania pokarmów z obawy przed utyciem, a w rezultacie – zaburzeniami postrzegania własnego ciała, czyli dysmorfofobią (Renzetti 2008, 577). Największe ryzyko zachorowania występuje u nastolatków między 14 a 18 rokiem życia i dotyczy zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Stwierdzenie to jest bardzo istotne, gdyż zgodnie z obiegową opinią na anoreksję cierpią jedynie młode kobiety, przez co mężczyźni bywają źle diagnozowani i niewłaściwie leczeni, pomimo wyraźnych symptomów. Według danych statystycznych anoreksja prowadzi do 25-procentowej utraty wagi, a nieleczona powoduje zgon co dziesiątego chorego (Renzetti 2008, 577). Drugim najczęściej występującym schorzeniem związanym z zaburzeniem odżywiania jest bulimia psychiczna, łudząco podobna do kompulsywnego objadania się. Polega na pochłanianiu w krótkim czasie ogromnych ilości pokarmu bez odczuwania fizycznego głodu w samotności i ukryciu, gdyż czynności towarzyszy poczucie wstydu i winy, aż do przykrego momentu przejedzenia. Napady te są okresowe (ich podstawowym podłożem są przyczyny emocjonalne), po czym osoba chora wkracza w okres poszczenia i ściślej kontroli wagi. Co ważne, inaczej niż w przypadku kompulsywnego objadania się, bulimicy zażywają środki przeczyszczające i/lub prowokują wymioty bezpośrednio po napadzie głodu, a każdy kolejny atak jest samonapędzającym się „błędnym kołem”, w wyniku czego może dojść nawet do kilkurazowego spożycia pokarmu i wymiotowania go w ciągu doby (Wolska 1999, 106). W obydwu przypadkach niezbędna jest oczywiście opieka psychoterapeuty, jednak to rolę nauczycielki/nauczyciela będącej/będącego z wychowankami w stałym kontakcie jest delikatne zasugerowanie rodzicom do kogo mogą zwrócić się z prośbą o specjalistyczną pomoc.

## **2. Gender, heteronormatywność i dyskryminacja**

Zgodnie z definicją, dyskryminacja to często występująca forma wykluczenia społecznego, objawiająca się traktowaniem danej osoby w sposób mniej przychylny niż innej w porównywalnej sytuacji ze względu na daną cechę (np. płeć, tożsamość seksualną, wiek, stopień sprawności, religię, etnos czy kolor skóry). Co ciekawe, w przypadku szkoły źródła dyskryminacyjnych praktyk należy upatrywać w dwóch pozornie neutralnych czynnikach – heteronormatywności (będącej konfiguracją uwarunkowań kultu-

rowych, społecznych i prawnych, sprowadzając seksualność do heteroseksualności i zakładając, że orientacja psychoseksualna wszystkich ludzi jest właśnie taka, a role związane z określoną płcią kulturową – zawsze tradycyjne) i socjalizacji, będącej nośnikiem właśnie heteronormatywności i spychającej wszelkie od niej odstępstwa na margines. Stąd też prezentowane w podręcznikach treści mają silnie wartościujący charakter i stanowią prawdziwą ostoję tak zwanych tradycyjnych wartości, akceptujących hierarchizację i utrwalenie różnicy płciowej na poziomie konotatywnym. Dlatego też, poza lansowaniem modelu szczęśliwej i pełnej rodziny, ukazywanej chociażby w czytankach dla najmłodszych, wymienia się niezliczoną ilość nazwisk wielkich uczonych – mężczyzn lub bohaterów narodowych, wybitnych mężów stanu, najczęściej pomijając przy tym kobiety. Oczywistym skutkiem powyższego zjawiska jest antagonizacja chłopców i dziewczynek, doprowadzająca do niepotrzebnej rywalizacji i braku szacunku dla płci przeciwnej. Nie dziwią zatem stereotypowe opinie, jak na przykład „dziewczyny są głupie” czy „chłopaki są ordynarni i źle wychowani”, które są trwalsze niż mogło by się zdawać. Toteż wszelka agresja dzieci niezmiennie oscyluje wokół płciowości, a właściwie postrzegania sposobu realizacji hegemonicznej męskości lub jej braku, choć nie zawsze jest to widoczne „na pierwszy rzut oka”. W konsekwencji mamy do czynienia z dyskryminacją na dwóch płaszczyznach: odgórną – patriarchalną, zideologizowaną i pozornie niedostrzegalną oraz oddolną – zapośredniczoną, wywodzącą się z zinternalizowanego poczucia różnicy płciowej i wyższej pozycji męskości w hierarchii. Jej przejawy będą się uwidaczniać niezwykle często, czego przykładem jest chociażby *bullying* czyli znęcanie się nad słabszymi koleżankami i kolegami. Według *Światowego raportu dotyczącego przemocy wobec chłopców i dziewczynek (Informe Mundial Sobre la Violencia Contra los Niños y Niñas)*, agresja na tle płci społeczno-kulturowej jest wszechobecna, a odsetek ofiar waha się w Unii Europejskiej od 15% ogółu dzieci w wieku szkolnym w Szwecji do alarmujących 65% na Litwie (Pinheiro 2007, 122). Dla Polski ten wskaźnik wynosi odpowiednio 27% dla dziewczynek i 33% dla chłopców przy próbie 6351 ankietowanych (Pinheiro 2007, 124) i znacznie wykracza poza obszar wyzwick („pedałek”, „lesba”) czy wciąganie do toalet płci przeciwnej. Oczywiście trudno pokusić się o gotowe rozwiązanie omawianej kwestii, gdyż gdyby takowa istniała, zagadnienie to przestałoby być tak ważne. Niemniej jednak postaram się omówić niektóre sytuacje, których można uniknąć i tym samym zniwelować skalę problemu.



### 3. Edukacja antydyskryminacyjna

Jak wykazano powyżej, dyskryminacja w szkole jest problemem wielopłaszczyznowym, co oznacza, że choć doraźne rozstrzygnięcia mogą przynieść chwilową poprawę, to jednak potrzebne jest rozwiązanie globalne, które położyłoby kres agresji na tle realizowanego *genderu*. Jako że tematem tegoż rozdziału jest płęć kulturowo-społeczna, pominąłem kwestię wyznania i pochodzenia etnicznego, mimo iż problem ten coraz częściej pojawia się w placówkach oświatowych. Oznacza to, że homogeniczny program, wciąż odwzorowujący PRL-owską jednorodność, nie nadąża za realiami, wobec czego niektóre dzieci są właściwie wykluczone z powodu swej „odmienności” – tak przez kolegów, jak i przez treść podręczników. Dobrze, że minęły już czasy, kiedy *Murzynek Bambo* Juliana Tuwima stanowił okno na świat, realizując tzw. „ścieżkę wielokulturową”, ucząc przy okazji rasizmu i supremacji kultury białej. Niemniej jednak nadal brakuje narzędzi umożliwiających wprowadzenie wielokulturowości bez jednoczesnego wartościowania, która z religii lub kultur jest lepsza. Może wydać się to naiwne, ale pomimo upływu lat polskie dzieci wciąż odczuwają niechęć do Żydów/żydów<sup>2</sup>, sąsiadów zza wschodniej granicy i wszystkich tych, którzy są postrzegani jako „gorsi”. Czemu są gorsi? Tego nie wie tak naprawdę żadne z nich, ale pogląd ten – głęboko zakorzeniony w ich świadomości – pojawia się zawsze, kiedy wspomina się chociażby o dawnych mieszkańcach Polski, nie zająknąwszy się nawet o Akcji „Wisła”, ani o roku 1968.

Jak zatem wybrnąć z podobnego impasu? Przybliżając chociażby wszystkie kultury Polski. Nieprawdą jest, że wszyscy jesteśmy tacy sami. Różnice można znaleźć nawet wśród samych katolików i ich wigilijnych zwyczajów (por. kutia i makielki lub barszcz czerwony z uszkami i zupa grzybowa). *De facto*, w kraju można spotkać rdzennych bądź „zasiedziały” przedstawicieli wszystkich najważniejszych religii, choć może przyznanie się do tego jest niewygodne. Uczmy zatem dzieci o tatarskich meczetach z Bohonik i Kruszynian, o bogatej kulturze i tradycji Łemków, Ukraińców, Karaimów, Bojków i wszystkich tych, których pozornie w Polsce nie ma... Wyjaśnijmy zaszczości kulturowe wracając do źródeł, także lingwi-

---

<sup>2</sup> Zgodnie z zasadami ortografii pojęcie „Żyd” odnosi się do narodowości, tak jak Polak, natomiast „żyd” dotyczy wyznania, stąd pisze się małą literą jak chociażby „katolik”. Dlatego też błędem rzeczowym jest przenoszenie narodowości na wyznanie, co jest dotkliwie odczuwane przez polskich żydów, którzy czują się takimi samymi Polakami jak katolicy.

stycznych, w ten sposób najłatwiej zobaczyć wzajemne relacje. Czy to nie dziwne, że dzieci nie wiedzą, że „bajzel”, „belfer”, „ciuchy”, „harmider”, „plajta”, „szmal”, a nawet „sobota”, to jidiszyzmy, bez których nikt nie wyobraża sobie języka polskiego?

To jednak zaledwie wierzchołek góry lodowej. Nauczony konformizmu dzieci nie będą mówić o różnicach kulturowych w otwarty sposób, przez co mogą one umknąć czujnemu oku karcącej większości. Są jednak aspekty, których ukryć się po prostu nie da – i to o nich chciałbym właśnie wspomnieć. Po raz kolejny kluczowa okazuje się być cielesność i wszystko, co jest z nią związane. Podczas gdy umiejętności matematyczne, humanistyczne, czy przyrodnicze można rozwijać i doskonalić, zbliżając się niemal do perfekcji, są pewne bariery, czy też przeszkody fizjologiczne, które bardzo trudno pokonać, a które niejednokrotnie powodują przykre sytuacje. Prozaicznym przykładem mogą być lekcje muzyki, kiedy dojrzewający chłopcy muszą śpiewać pomimo przechodzenia mutacji. Tym samym stają się łatwym obiektem kpin, co próbują ukryć pod płaszczkiem agresji. Najłatwiejszym rozwiązaniem zdaje się być zwolnienie ich z konieczności śpiewu, ale takie wyjście może okazać się niesłuszne. Dlatego też może lepiej jest zrezygnować w ogóle z ćwiczeń wokalnych w tym newralgicznym okresie i zastąpić je na przykład nauką gry na instrumencie (choć również flet budzi, nie wiedzieć czemu, niezdrową wesołość u nastolatków).

Prawdziwym problemem są jednak lekcje wychowania fizycznego i basen. Podstawową kwestią jest sprawność fizyczna, albo – jak to rozumieją dzieci – czy ktoś jest „dobry z W-Fu”. Bardzo często zajęcia te są traktowane jako pewnego rodzaju odskocznia lub wręcz możliwość rewanżu za niepowodzenia na innych zajęciach. Zajęcia sportowe stają się zatem areną swoistej walki o honor, a ten kto „polegnie” traci całkowicie szacunek pozostałych. Przejawia się to chociażby w grach zespołowych i tzw. wybieraniu do drużyn – ci wybierani na końcu są z góry traktowani jako zbędny balast, „zło konieczne”, które w najlepszym przypadku może najwyżej nie przeszkadzać. W futbolu będą to najpewniej obrońcy lub bramkarz, w koszykówce i siatkówce – rezerwowi, którzy „przy odrobinie szczęścia” nie wejdą w ogóle na boisko. Liczy się bowiem nie ruch, ale zacięta rywalizacja i możliwość pokazania innym, kto tak naprawdę rządzi. Mniejszą zniewagą jest bowiem „jedyńka” z języka polskiego czy matematyki, niż słaby wynik w biegu na 60 metrów czy rzucie piłką lekarską, albo brak umiejętności wykonania poprawnego dwutaktu. Nie na tym jednak koniec; sport wiąże się nieodłącznie z potrzebą zmiany stroju, co dla wielu uczniów i uczniów oznacza upokorzenie. Z punktu widzenia osoby dorosłej

oczywiste jest, że rozwój dziecka jest różny, zatem okres dojrzewania może nastąpić w innym momencie niż w przypadku koleżanek i kolegów. Jednak chłopcy, którzy zaczęli mężczyźni, chećpią się swoim nowym ciałem, wyszydając tych, u których pokwitanie się jeszcze nie rozpoczęło. Podobnie reagują dziewczynki, które wstydą się, że jeszcze nie zaczęły menstruować. Co zatem powinna/powinien robić nauczycielka/nauczyciel by temu zaradzić? Przede wszystkim należy oceniać stosunek do przedmiotu i dokonywane postępy. To właśnie one najlepiej odzwierciedlają wysiłek, jaki dziecko wkłada w wykonanie określonego ćwiczenia. Nie należy karać ocenami dzieci słabych, gdyż w ten sposób potwierdza się nieopatrznie opinię rówieśników, która jest nie tylko bardzo ważna, ale wpływa wręcz na samoocenę, która często jest zapośredniczona i bywa bezpośrednim odbiciem poglądów innych. Trzeba również przypominać dzieciom, że wychowanie fizyczne to przede wszystkim zajęcia ruchowe, a nie mordercza walka o wszystko; wobec tego wszelka agresja winna być tłumiona w zarodku.

Najważniejszym zadaniem pedagoga jest niemniej jednak zapobieganie dyskryminacji wyphywającej wprost z heteronormatywnego punktu widzenia. Pamiętajmy o tym, że choć znaczna większość dzieci wyrośnie na osoby heteroseksualne, istnieje spore prawdopodobieństwo, że naszym wychowankiem jest osoba homoseksualna bądź transgenderyczna (co jest łatwiej dostrzegalne niż w przypadku przyszłej lesbijki czy geja, por. *Ma Vie en Rose*). Dlatego też tak ważne jest, by nie wtyłaczać uczniów „na siłę” w heteroseksualne ramy lansowane przez podręczniki. Zatem nie pytajmy dzieci o to, jak będzie wyglądać ich przyszła żona czy mąż, nie wymagajmy, by zachowywały się zgodnie z przypisaną płcią metrykalną. I co najważniejsze, nie komentujmy ich zachowań i aparycji. Jeśli chłopiec jest niemęski i wrażliwy – tym lepiej dla niego, gdyż jego światopogląd będzie bogatszy a horyzont myślowy szerszy. Jeśli dziewczynka jest typową „chłopczycą” – świetnie, poradzi sobie w życiu nie czekając biernie na pomoc płci przeciwnej. Zwracajmy też uwagę na docinki koleżanek i kolegów i nigdy nie przyznawajmy im racji, szczególnie komentarzami typu „Nie becz jak baba!”, „Ty to jesteś gorsza niż chłopaczysko!” albo „Ale się wystroiłeś!”. Niestety te ostatnie nie są hipotetycznymi opiniami, ale prawdziwymi reakcjami przedstawicieli grona pedagogicznego. Nie oceniamy! Akceptujmy i bądźmy tolerancyjni, nawet kosztem wyznawanych przez nas wartości. Jeśli możemy ułatwić makabrycznie trudny proces uświadczenia własnej homoseksualności choćby jednemu dziecku i oszczędzić mu niepotrzebnego cierpienia, samoodrzucenia a nawet bulimii lub anoreksji, to warto podjąć taki trud. Ono nigdy o tym nie zapomni.

#### **4. Sugestie dla nauczycielek i nauczycieli**

Ze względu na złożoność problemu, jakim jest realizowany *gender*, proponuję kilka ćwiczeń, które pozwolą uwrażliwić nauczycielki i nauczycieli na omawiane w tym rozdziale kwestie. Jestem zdecydowanym przeciwnikiem przeprowadzenia zajęć dotyczących homoseksualizmu, transgenderyzmu i zaburzeń odżywiania się w ramach godziny wychowawczej, gdyż mogą odnieść one przeciwny do zamierzonego skutek, szczególnie w szkole podstawowej i gimnazjum, ponieważ dzieci nie są wystarczająco dojrzałe, by należycie ustosunkować się do kwestii tolerancji. Z doświadczenia wiem, że taka wymuszona pogadanka staje się przyczynkiem do głupich żartów i ubliżania dzieciom („dzień dobroci dla zwierząt”), które i tak są narażone na dyskryminację. Wobec tego, poza doraźnymi ćwiczeniami, realizowanymi raczej przy okazji omawiania innych zagadnień, jak na przykład problematyki lektury, w której pojawiają się kontrowersyjne kwestie czy też analizy przyczyn i skutków danego wydarzenia historycznego, a nawet tekstu w podręczniku do nauki języka obcego (pod tym względem prawdziwą skarbnicą są podręczniki do języka hiszpańskiego *Aula Internacional*), proponuję włączyć tolerancję do programu zajęć i starać się go realizować w oparciu o tę metodę. Jeśli sami będziemy traktować wszystkie uczennice i wszystkich uczniów z należytym szacunkiem, uśmiechem i naturalną akceptacją wszelkich aberracji heteronormatywnych norm, wówczas i dzieci nauczą się pokojowej koegzystencji, ponieważ będzie ona czymś naturalnym, a nie narzuconym przez poprawność polityczną pedagogów. Poniżej zaprezentuję kilka przykładowych ćwiczeń, z których niektóre można wykorzystać na lekcji, inne są raczej swoistą wprawką dla nauczycielki/nauczyciela. Niezmiernie jednak zaznaczam, że największym błędem jest omawianie danego zjawiska z pozycji relacji władzy, tj. na zasadzie „my normalni przyjrzymy się tym odmiennym”. Jedyne analizując samego siebie i stawiając się na równi z innymi jesteśmy w stanie nauczyć dzieci wzajemnego poszanowania różnorodności, gdyż w głębi duszy każdy z nas jest inny, choć nigdy gorszy – w miejsce wartościowania użyjmy przymiotników podkreślających akceptację, co pozwoli nam na uwypuklenie podobieństw przy przyjaznym stosunku do różnic.

**Ćwiczenia do wykonania z uczennicami i uczniami (mogą stanowić podstawę do moderowanej przez nauczycielkę lub nauczyciela dyskusji w grupie uczennic i uczniów)**

*Ćwiczenie 1*

*Kobieta czy mężczyzna?*

Jest to klasyczne ćwiczenie do wykorzystania w czasie lekcji obalające mit różnicy płciowej. Zadanie składa się z dwóch części. W pierwszej piszemy na tablicy cechy powszechnie uważane za kobiece i męskie, w drugiej natomiast obrazujemy standardowy podział zachowań społecznych utożsamianych z rolami genderowymi. Celem ćwiczenia jest unaocznienie dysproporcji w postrzeganiu kobiet i mężczyzn oraz wykazanie, iż nie istnieją typowo kobiece i typowo męskie cechy i/lub zachowania społeczne, gdyż – mimo iż jesteśmy socjalizowani w odmienny sposób – posiadamy ten sam zestaw cech, jednych uwypuklanych, a innych tłamszonych zależnie od płci.

*Ćwiczenie 2*

*Różni czy podobni?*

Klasa dzieli się na trzy grupy, by następnie przeanalizować podobieństwa i różnice związane z płcią i stwierdzić, których ich zdaniem jest więcej. Zespół 1 zbada aspekt biologiczny, zespół 2 – aspekt psychologiczny, zespół 3 – aspekt społeczny. Po zakończonej dyskusji w grupach reprezentantka lub reprezentant każdego z zespołów referuje na forum rezultaty analiz zespołowych.

*Ćwiczenie 3*

*Gdyby Kopciuszek był...*

Uczennice i uczniowie przypominają sobie treść baśni o Kopciuszku i analizując ją szukają odpowiedzi na pytania:

- a. Jakimi cechami charakteryzowała się bohaterka?
- b. Dzięki czemu osiągnęła sukces?
- c. W jakiej mierze zawdzięczała ten sukces własnej aktywności?
- d. W jakim stopniu na rozwój wydarzeń wpływ miało jej ciało i wygląd zewnętrzny?

- e. W jakiej mierze cechy prezentowane przez bohaterkę odnoszą się do stereotypu kobiecości?

**Ćwiczenia do wykonania z przez nauczycielki i nauczycieli (mogą stanowić podstawę do dyskusji w grupie nauczycielek i nauczycieli)**

*Ćwiczenie 1*

*Jestem inna/Jestem inny*

Ćwiczenie to polega na dokonaniu próby wcielenia się w rolę dziecka nie przystającego do grupy ze względu na rasę, wyznanie, orientację psychoseksualną, zainteresowania. Ma ono prowadzić do próby analizy odczuć dziecka i – w rezultacie – dyskusji dotyczącej sposobów zapobiegania odrzuceniu dziecka przez hegemoniczną i homogeniczną grupę. Ćwiczenie to można wykorzystać na lekcji, jednak porusza ono bardzo delikatne kwestie, toteż jego przeprowadzenie winno być poprzedzone wnikliwą refleksją pedagoga.

*Ćwiczenie 2*

*Analiza treści podręczników szkolnych*

Ćwiczenie – polecane do wykonania przez nauczycielki i nauczycieli poszczególnych przedmiotów – polega na dokonaniu próby analizy przypadkowych fragmentów pochodzących ze stron podręczników używanych w szkołach podstawowych i gimnazjach. Celem ćwiczenia jest zbadanie dyskursu obecnego w tych pomocach dydaktycznych oraz próba znalezienia metody na uniknięcie przekazywania patriarchalnych i heteronormatywnych treści, obecnych w zdecydowanej większości podręczników szkolnych. Nauczycielki i nauczyciele wykonujący ćwiczenie powinni krytycznie przyrzeć się podręcznikom, z których korzystają w swojej pracy i krytycznie zanalizować dyskurs w nich dominujący.

*Ćwiczenie 3*

*Brakujący X*

Ćwiczenie polega na dokonaniu krytycznej refleksji nad filmem *Ma vie en rose (Różowe lata)* w reżyserii Alaina Berlinera. Celem ćwiczenia jest empatyczne spojrzenie na problem transgenderyzmu wśród dzieci, które – tak jak Ludovic (bohater filmu) – nie rozumieją dlaczego społeczeństwo pozbawia ich prawa do bycia sobą poprzez narzucanie konkretnych konwe-

nansów i norm, które w rzeczywistości mają niewiele wspólnego z biologicznym aspektem płciowości i ograniczają się głównie do kulturowego rozumienia jej realizacji.

#### Ćwiczenie 4

##### *Moje ciało – mój wróg*

Ćwiczenie polega na dokonaniu próby empatycznego spojrzenia nauczycielki/nauczyciela na kwestie zaburzeń odżywiania się, które są symptomem nie zawsze oczywistych problemów, z jakimi zmagają się młoda osoba. Należy naturalnie mieć na uwadze, że żyjemy w społeczeństwie somatycznym, dla którego atrakcyjne ciało stanowi wartość samą w sobie, jednak najczęściej bulimia, anoreksja i kompulsywne objadanie się są reakcją, swoistym sprzeciwem wobec niemożności poradzenia sobie z zaistniałymi trudnościami.

#### **Bibliografia/Literatura przedmiotu**

- Biedroń, Robert (2007) *Tęczowy elementarz*. Warszawa: Wydawnictwo Adpublik.
- Długolecka, Alicja (2005) „Kształtowanie się tożsamości homoseksualnej”, [w:] *Homoseksualizm – perspektywa interdyscyplinarna*, red. K. Slany i inni. Kraków: NOMOS.
- Franke, Karolina (2010) „Obraz homoseksualności, biseksualności i transpłciowości w powszechnie dostępnych podręcznikach akademickich dla studentów psychologii, pedagogiki i resocjalizacji”, [w:] *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, red. A. Loewe. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.
- Hines, Sally (2008) „(Trans)formacja gender: zmiana społeczna i transgenderowe obywatelstwo”, [w:] *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, red. E. Oleksy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Layton, Lynne (1996) “In Defense of Gender Ambiguity: Jessica Benjamin. Gender & Psychoanalysis. I”, *The Psychoanalytic Quarterly* No. 67, s. 341.
- Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (2007) *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*. Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- Mizieleńska, Joanna (2006) „Homofobia po polsku, czyli jak walczyć z moralną paniką w ponowoczesnych czasach”, [w:] tejsze, *Płeć, ciało, seksualność*. Kraków: Universitas.
- Mizieleńska, Joanna (2006) „Przed prawem/poza prawem”, [w:] tejsze, *Płeć, ciało, seksualność*. Kraków: Universitas.

- Pankowska, Dorota (2005) *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pankowska, Dorota (2008) *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pinheiro, Paulo Sérgio (2007) *Informe Mundial Sobre la Violencia Contra los Niños y Niñas (2007)* dostępne przez: [http://www.crin.org/docs/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf) (dostęp z dnia: 20.06.2012).
- Renzetti, Claire M. i Daniel J. Curran (2008) *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolska, Małgorzata (1999) „Zaburzenia odżywiania się w perspektywie kulturowej i społecznej”, [w:] *Anoreksja i bulimia psychiczna*, red. B. Józefik. Kraków: WUJ.