

Wytwarzanie kapitałów rodzajowych w procesie edukacji i jego wpływ na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn

Edukacja w szkole to proces, w którym należy realizować zasadę równości – w traktowaniu osób w nim uczestniczących, a także w równości szans nauki. Społeczeństwa demokratyczne powinny uznawać prawo dziecka do nauki na zasadzie równych szans, o czym traktuje *Konwencja praw dziecka*¹. W powszechnie praktykowanym modelu koedukacji szkoła miała być wolna od nierówności płci, a wprowadzenie tego modelu na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego związane było z realizacją postulatów ruchu feministycznego, walczącego o równy dostęp do edukacji dla kobiet na wszystkich szczeblach. Dodatkowo postępowi działacze oświatowi dowodzili, że taki model szkoły ma wyższość pod względem pedagogicznym nad systemem szkolnictwa rozłącznego². Wskazywano na dobrą atmosferę wychowawczą, koleżeństwo oraz współpracę w szkołach koedukacyjnych³. Liczne badania wskazują jednak, że w polu⁴ szkoły następuje proces wytwarzania kapitałów rodzajowych zgodnie z dawnymi stereotypami płci i odtwarzanie nierówności w traktowaniu chłopców i dziewcząt ze względu na płeć. Płeć okazuje się mocną linią podziałów w szkole.

W pracy tej zostanie ukazany mechanizm wytwarzania kapitałów rodzajowych w przestrzeni szkolnej, który ma niewątpliwie szkodliwy wpływ na funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w rzeczywistości społecznej. Niniejszy tekst będzie stanowił przegląd najważniejszych badań genderowych prowadzonych przez polskie badaczki i badaczy edukacji, ale również próbę wyjścia poza samą diagnozę funkcjonowania szkoły w kontekście rozważań genderowych.

Podstawą funkcjonowania szkoły jest zjawisko ukrytej przemocy. Zbigniew Kwiecieński, powołując się na P. Bourdieu i J. Galtunga, opisuje szkołę jako miejsce

¹ *Konwencja o prawach dziecka*, www.unicef.org, dostęp: 15.08.2012.

² *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, pod red. T. Pilcha, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 637.

³ *Ibidem*, s. 640–641.

⁴ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

przemocy symbolicznej i strukturalnej. Te dwie formy przemocy są ukryte „przed świadomością podmiotu i możliwością odczuwania przezeń doświadczonej obiektywnej i pośredniczonej relacji użycia przeważającej nad nim siły w celu podporządkowania jego świadomości, sposobu oceniania zdarzeń, ludzi i relacji w świecie społecznym i kulturowym tak, by przyjmował je jako naturalne, oczywiste i dlatego usprawiedliwione (...)”⁵ (przemoc strukturalna) i polegające na narzucaniu interpretacji symboli i znaczeń kultury zastanej (przemoc symboliczna)⁶. Przemoc symboliczna, w ujęciu Pierre’a Bourdieu, środkami symbolicznymi legitymizuje, utrwała, umacnia realną przemoc, dodając do niej zniewolenie czysto symboliczne w sferze wartości. Mechanizm owej przemocy polega m.in. na kształtowaniu habitusu, który Bourdieu określa jako „społecznie ustanowioną naturę”⁷.

Szkoła traktowana jest w tej pracy jako pole społeczne, będące jedną z głównych kategorii w teorii społecznej P. Bourdieu. Pole stanowi w niej „sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału)”⁸. Dostęp do korzyści, jakie daje owa władza, zdaniem Bourdieu, jest celem gry, która toczy się w danym polu. Pole społeczne jest więc grą – gracze są do niej wciągani, walczą, łączy ich zgoda na tę grę oraz jej stawki, przekonania (*doxa*) i uznanie jej istotności. Tak jak wartość karty jest zależna od gry, tak też hierarchia kapitałów (kulturowego, ekonomicznego, społecznego, symbolicznego) jest odmienna w różnych polach⁹. Struktura pola jest określona przez stosunki sił między graczami, natomiast „zasada dynamiki pola tkwi w szczególnej konfiguracji jego struktury, w dystansie i rozdźwięku między specyficznymi siłami, które się tam stykają”¹⁰. Pole ukierunkowuje i podtrzymuje strategie, za pomocą których osoby czy grupy zajmujące określone pozycje dążą do polepszenia lub zachowania swych pozycji i narzucenia zasad wartościowania przychylnych swoim wytworom¹¹.

Działania służące zachowaniu pozycji uprzywilejowanej i narzucaniu pozycji podporządkowanej i określonego wartościowania mają miejsce również w przypadku męskiej dominacji. Męska dominacja, zdaniem Bourdieu, jest formą przemocy symbolicznej. Owa przemoc jest realizowana „w akcie poznania i nierozpoznania, pozostającym poza kontrolą świadomości i woli, w mrokach schema-

⁵ Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1992, s. 121.

⁶ *Ibidem*, s. 122.

⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2011, s. 15–23.

⁸ P. Bourdieu, L. Wacquant, *op. cit.*, s. 78.

⁹ *Ibidem*, s. 78–79.

¹⁰ *Ibidem*, s. 80–83.

¹¹ *Ibidem*, s. 83.

tów, wpisanych w habitus¹². Jak zauważa P. Bourdieu, porządek społeczny stanowi symboliczną machinę, która wprowadza w życie i zatwierdza męską dominację, na której owy system jest oparty. Na porządek ten składają się: podział pracy według płci, struktura przestrzeni – opozycja „rynek” i „gospodarstwo” oraz struktura czasu¹³. Męskiej dominacji podporządkowane są nawet percepcja organów płciowych oraz ciał męskich i kobiecych, a także pojmowanie stosunku seksualnego¹⁴. Różnice ciała kobiecego i męskiego są wynikiem społecznego konstruowania – wcielania. Androcentryczna wizja świata, ustanawia różnicę biologicznych ciał, „czyniąc ją obiektywną podstawą różnic między płciami – w sensie rodzajów stworzonych jako dwie odrębne, społecznie zhierarchizowane esencje”, a relacja dominacji zostaje wpisana w jej naturę biologiczną¹⁵. Struktury dominacji są „wytworem niekończącego się procesu reprodukcji (są więc historyczne), w którym uczestniczą zarówno poszczególne podmioty działające (...), jak i instytucje: rodzina, Kościół, Szkoła, Państwo”¹⁶.

W szkole występuje mechanizm wytwarzania kapitału rodzajowego. Owy kapitał można potraktować jako pewną postać kapitału symbolicznego¹⁷. Badania kapitału rodzajowego wiążą się między innymi z różnicującym umiejscawianiem jednostek w społecznej (szkolnej) przestrzeni, poprzez aktywny współdziałal kadry pedagogicznej w wytwarzaniu różnic w przebiegu kariery szkolnej uczniów i uczennic. Nauczyciele dokonują tego poprzez „powierzanie im odmiennych zadań do wykonania, oczekiwania lub przepowiadanie mistrzostwa w innych domenach wiedzy, nastawienia na opanowanie przez nich jakościowo różnych sprawności, (...) poprzez praktyki podwójnego standardu dającego o sobie znać w procesie oceniania”¹⁸.

Szkoła jest więc miejscem podtrzymywania systemu ról płciowych, który zdaniem Sandry Bem wyraża się w pryzmatach rodzaju, będących ukrytymi założeniami dotyczącymi płci oraz rodzaju (*gender* i *sex*), zakorzenionymi w społecznych praktykach, normach społeczno-kulturowych i świadomości jednostek. Bem wymienia trzy konstytutywne pryzmaty rodzaju: androcentryzm, polaryzację rodzajów i esencjalizm biologiczny¹⁹. Androcentryzm charakteryzuje się stawianiem w centrum uwagi pierwiastka męskiego. Mężczyźni i męskie doświadczenie definiowane są jako neutralna norma lub standard, natomiast kobiety i kobiece doświadczenie jako odchylenie od normy naznaczone płcią. Polaryzacja rodzajów traktuje różnice między kobietami i mężczyznami jako zasadę organizującą życie

¹² *Ibidem*, s. 165–166.

¹³ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 18.

¹⁴ *Ibidem*, s. 25–32.

¹⁵ *Ibidem*, s. 33.

¹⁶ *Ibidem*, s. 47.

¹⁷ L. Kopciewicz, *Szkoła i dramat płci. Teoria społeczna Pierre'a Bourdieu w badaniu rodzajowego kapitału i habitusu*, [w:] *Teatr płci. Eseje z socjologii gender*, pod red. M. Bieńkowskiej-Ptasznik, J. Kochanowskiego, Wydawnictwo „Wschód-Zachód”, Łódź 2008, s. 130.

¹⁸ *Ibidem*, s. 131.

¹⁹ S. L. Bem, *Męskość kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000, s. 15–16.

społeczne w określonej kulturze. Różnica ta dotyczy wielu aspektów życia społecznego. Esencjalizm biologiczny racjonalizuje i uzasadnia opisane pryzmaty, traktując je jako naturalną i nieuniknioną konsekwencję biologicznej natury mężczyzn i kobiet. Pryzmaty rodzaju powielają dominację męską w społeczeństwie²⁰.

Istotą pryzmatów, zdaniem Doroty Pankowskiej, są stereotypy płci. Stereotypy, będące konstrukcją myślową, zazwyczaj powszechną wśród członków określonej grupy społecznej, opartą na uproszczonym i schematycznym postrzeganiu rzeczywistości, przekazywane są w danej kulturze w procesie socjalizacji. Na kształtowanie stereotypów płci mają wpływ normy oraz role społeczne (płciowe). Mechanizm stereotypizacji płci działa poprzez: przydzielanie mężczyznom i kobietom zróżnicowanych zadań i obowiązków, które są związane z rzekomo pewnymi cechami psychicznymi, interpretowanie owych cech „jako wynikających z natury” kobiet i mężczyzn, co umacnia przekonanie, że mężczyźni i kobiety stworzeni są do podejmowania różnych aktywności, a także rozciągnięcie oczekiwań związanych z zachowaniami mężczyzn i kobiet także na inne sytuacje. Jednostki czują nacisk wynikający z norm dotyczących funkcjonowania w roli kobiety bądź mężczyzny i podporządkowują się im, realizując narzucone wzory zachowań. Zachowania zgodne z oczekiwaniami potwierdzają słuszność kobiecego i męskiego obrazu, zawartego w stereotypach²¹. Jednym z miejsc, w których zachodzi stereotypizacja (kategoryzacja?) płci w procesie socjalizacji wtórnej, jest oczywiście szkoła.

Wytwarzanie porządku społecznego w kontekście ról rodzajowych w polu szkolnym następuje za pośrednictwem oficjalnego i ukrytego programu. Ukryty program za Rolandem Meighanem „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”²². U Meighana zjawisko to dotyczy przestrzeni szkolnej, rozkładu zajęć, form organizacji kształcenia, oficjalnego programu nauczania, oczekiwań nauczyciela oraz języka i sposobów komunikowania się w klasie szkolnej²³. Ukryty program działa również poprzez treści przekazywane w podręcznikach szkolnych.

Podręczniki szkolne zawierają treści kształtujące stereotypowe role rodzajowe, co potwierdzają badania naukowe. Dorota Pankowska przeanalizowała 25 podręczników do nauczania początkowego, które obowiązywały w roku 1989, biorąc pod uwagę częstość występowania kobiet i mężczyzn, ich zawody, wzajemne interakcje, rodzaje aktywności, cechy osobowości i sposoby porozumiewania się. Z badań tych wynika, że w szkolnych podręcznikach mamy do czynienia z wszystkimi wyznacznikami systemu ról płciowych: zadania podzielone ze względu na płeć (polaryzacja rodzaju), odmienne cechy psychiczne kobiet i mężczyzn

²⁰ *Ibidem*, s. 16–17.

²¹ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005, s. 19–20.

²² R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 71.

²³ *Ibidem*, s. 69–190.

wśród bohaterów podręczników (stereotypizacja), dominacja męskości i męzczyzn (androcentryzm)²⁴.

W analizowanych podręcznikach kobiety wykonują zawody związane z usługami i opiekuńczością, mężczyźni natomiast dominują w pozostałych grupach zawodów. Ponadto, praca męzczyzn wykracza poza lokalne środowisko, a prace, które wykonują kobiety, związane są z najbliższym środowiskiem i nie wymagają kwalifikacji oraz mobilności. Świat kobiet skoncentrowany jest na dzieciach i domu. Rola kobieca jest definiowana z perspektywy macierzyństwa. Świat męski natomiast definiowany jest poprzez dynamizm, aktywność, samodzielność i różnorodność. Męzczyzna otwarty jest na ekspansję, mobilność i aktywność. Spełnia się w pracy zawodowej, poprzez swoją pracę i spektakularne osiągnięcia zmienia świat, służąc całemu społeczeństwu. Zdaniem autorki polaryzacja rodzaju w podręcznikach wydaje się nieuchronna i naturalna²⁵. I tak, w tekstach podręcznikowych kreuje się portrety psychologiczne zgodnie ze stereotypami męskości i kobiecości, wyżej wartościuje się ogólnie rozumianą męskość, „(...) w społeczeństwie bowiem przyjęło się wyżej cenić pracę zawodową niż domową, działalność publiczną niż prywatną”²⁶.

Na stereotypowe ukazywanie kobiet i męzczyzn w podręcznikach wskazuje również Iza Desperak. Autorka pisze, że pomimo przemian – również w edukacji – podręczniki szkolne oferują ten sam wizerunek chłopców i dziewczynek, męzczyzn i kobiet. Transformacja społeczna, zmiany w komunikacji społecznej czy reforma edukacji nie przyczyniły się do zmian w tej sferze. Nadal zaobserwować można podwójny standard kobiecości i męskości²⁷.

Podręczniki szkolne są tą sferą, która w dużej mierze wspiera socjalizację do tradycyjnych ról związanych z płcią. Na mechanizm wytwarzania kapitału rodzajowego u uczennic i uczniów mają wpływ również oczekiwania oraz zachowania nauczycieli względem uczniów i uczennic.

Mariola Chomczyńska-Rubacha za Kłoskowską twierdzi, że szkoła jest agendą socjalizującą, uruchamiającą przekazywanie i przyjmowanie sposobów zachowania, modeli i norm oraz określonego zasobu wiedzy odnoszącej się do rzeczywistości²⁸. Chomczyńska-Rubacha przeprowadziła badania z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Wynika z nich, że w szkole ścierają się dwa światy socjalizacyjne: nauczycielski i uczniowski. Autorka opisuje i interpretuje przekazy dotyczące płci nadawane przez nauczycieli oraz przekazy nadawane przez uczennice i uczniów. Na potrzeby niniejszego tekstu przytoczę wyniki

²⁴ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 96.

²⁵ *Ibidem*, s. 96–97.

²⁶ *Ibidem*, s. 97–98.

²⁷ I. Desperak, *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 139–141.

²⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 53.

dotyczące przekazów wysyłanych przez samych nauczycieli. Przekazy socjalizacyjne w niniejszych badaniach zoperacjonalizowano jako egalitarne, stereotypowe i mieszane. Według badań dominującymi przekazami wobec uczniów są przekazy mieszane – 37%, ponadto nauczyciele uruchamiają więcej przekazów stereotypowych (zgodnych z dominującą definicją męskości i kobiecości i negatywnie wartościujących przejawy cech uznanych za kobiece u mężczyzn i odwrotnie) – 33%, niż egalitarnych (rezygnujących z przypisywania mężczyznom i kobietom charakterystyk behawioralnych i osobowościowych ze względu na płeć) – 29% względem uczniów i uczennic. Jak wskazuje badaczka, szkoła równocześnie emancypuje, typizuje i uruchamia wieloznaczne przekazy – mieszane²⁹.

Konarzewski przeprowadził badania w klasach pierwszych czterech warszawskich szkół podstawowych, z których wynika, że chłopcom i dziewczynkom nauczyciele zlecają zadania o innym charakterze: dziewczynkom zadania-ćwiczenia, natomiast chłopcom – zadania problemowe. Sukcesy w rozwiązywaniu zadań inaczej sytuują uczniów i uczennice względem autorytetu nauczyciela. Chłopców uniezależniają od nauczycielskiego autorytetu i zachęcają do samodzielności, natomiast dziewczynki osiąganie sukcesów skłania do podporządkowania autorytetowi, prowadząc do wzrostu interpersonalnej zależności.

Badania nad komunikowaniem się nauczycieli z uczniami w klasach III–IV podczas zajęć z matematyki prowadziła Elżbieta Putkiewicz. Badaczka zauważyła statystyczne różnice w odnoszeniu się nauczycieli do chłopców i dziewczynek. Komunikaty kierowane do chłopców były mniej dogmatyczne, co więcej, nauczyciele akceptowali własną osobę oraz osobę słuchacza. Mało dogmatyczny sposób komunikowania się z uczniami jest szansą na większy zakres samodzielności ucznia. Dziewczynki, poprzez dogmatyczne komunikaty, skłania się do przyjmowania i zapamiętywania informacji w sposób dogmatyczny, podczas gdy chłopców traktuje się po partnersku. Takie doświadczenia mogą wpływać na odmienne efekty kształcenia chłopców i dziewcząt oraz rozwój ich cech osobowości.

Nauczycielskie sposoby represjonowania uczennic były przedmiotem badań Lucyny Kopiciewicz. Podczas analizy danych metodą krytycznej analizy dyskursu, autorka wyróżniła kilka typów nauczycielskich represji i wyraźnych odmian mowy nienawiści. Zostały one określone mianem formacji dyskursywnych. Dyskurs normalizacyjny jest rodzajem prewencji w „zakresie dziewczęcej atrakcyjności seksualnej”³⁰. Nauczyciele oceniają tutaj dziewczęcy wizerunek. Powodem represji są tutaj: troska o „nierozpieszczanie chłopców podczas lekcji” czy „nieprowokowanie chłopców”. Kategoria, która spina wspomnienia osób badanych, to kategoria „prostitutki”. Uczennica w sytuacji represji jest oddzielona od reszty klasy i widoczna. Dyskurs klasowy ukazuje działanie nauczycielek i nauczycieli z pozycji, która sugeruje wyższy kapitał kulturowy, a uczennice jako bezkrytycz-

²⁹ *Ibidem*, s. 53–62.

³⁰ L. Kopiciewicz, *Nauczycielskie poniżanie: szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 120.

nie oddające się modzie, pozbawione owych kompetencji kulturowych. Nauczycielki i nauczyciele deprecjonują tandetę (biedotę) i kicz nowobogackich. Uczennice komentowane są publicznie, a nauczyciele i nauczycielki przemawiają z pozycji uniwersalnej estetyki, piętnują brak gustu, bylejakość i kicz. Na gruncie tego dyskursu pojawia się figura „taniego” bezguścia. Elementy ubioru nie pasujące do koncepcji stroju szkolnego traktuje się jako oznaki deklasujące. Z analizy danych odczytać można swoisty kanon wyglądu dziewcząt w szkole, zakładający nakaz bycia „przezroczystą”³¹. W dyskursie poddaństwa traktuje się klasę szkolną w kategoriach prywatnej przestrzeni nauczycielek i nauczycieli, którzy narzucają własną koncepcję porządku. Na tym polu dochodzi nawet do naruszania cielesności uczennic. Nauczycielki i nauczyciele narzucają twarde prawo, co często skutkuje szukaniem winy w sobie przez ofiary i nieszukaniem pomocy w instytucji³². Dyskurs regulacyjny polega na „wytwarzaniu płci”, wymuszając na uczennicach, aby powróciły do stroju dziewczęcego. W przypadku osób niezgodnych ze stereotypem dąży się tutaj do „zawracania” odmieńca z drogi „dewiacji”. Przykładowym typem prewencji jest tutaj de-homoseksualizacja przestrzeni klasy³³. Kolejna formacja dyskursywna (dyskurs samiczy?), w której „nauczyciele i nauczycielki odnoszą się (...) do faktów biologicznych – piętnują dziewczęcą fizjologię, wyśmiewają zmiany pojawiające się w sferze cielesności dziewcząt”, „dochodzi do stworzenia wyjątkowo niekorzystnego środowiska uczenia się, narzucającego liczne ograniczenia, napięcie emocjonalne i unikanie kontaktów z nauczycielem”, co może wpływać na rozwój osobisty i osiągnięcia w nauce³⁴.

W polu szkoły za pośrednictwem oficjalnego i ukrytego programu, treści podręczników, oczekiwań i zachowań nauczycieli wobec uczennic i uczniów wytwarzane są stereotypowe role rodzajowe. Ma to daleko idące konsekwencje w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Negatywnymi konsekwencjami wychowywania do ról stereotypowo przypisywanych kobietom i mężczyznom są między innymi zjawiska dyskryminacji i seksizmu.

Dyskryminacja jest nierównym traktowaniem, ograniczaniem czyichś uprawnień, w perspektywie socjologicznej – traktowaniem członków jednej bądź kilku grup społecznych gorzej od innych. Dyskryminacja płciowa jest więc nierównym traktowaniem ludzi ze względu na płeć. System ról płciowych, zakładający supremację męskości, pozwala na jawną dyskryminację kobiet. Owo zjawisko zachodzi w wielu obszarach życia: prawnym, politycznym, edukacyjnym, zawodowym, obyczajowym i rodzinnym³⁵.

³¹ *Ibidem*, s. 126–131.

³² *Ibidem*, s. 133–139.

³³ *Ibidem*, s. 140–146.

³⁴ *Ibidem*, s. 147–156.

³⁵ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 115.

Wiąże się to z dostępnością do własności i prawa, systemu sprawiedliwości, edukacji, rynku pracy, możliwości decydowania o swoim losie³⁶. Pomimo zmian społecznych, jakie zaszły ostatnimi czasy w społeczeństwach zachodnich, nadal obserwuje się ukryte formy dyskryminacji ze względu na płeć. W dalszym ciągu funkcjonują dawne stereotypy kobiecości i męskości³⁷.

Terminem, który pojawił się niedawno, jest *seksizm*, który obejmuje praktyki społeczne powodujące stygmatyzację jednostki ze względu na płeć, przyczyniające się do nierównego traktowania kobiet i mężczyzn, ograniczające grupom i jednostkom szanse rozwoju. Seksizm występuje na 4 poziomach:

1. indywidualnym, odnoszącym się do jednostek oraz ich postaw wobec rodzaju i płci. Są to postawy, gdy przypisujemy ludziom – na podstawie klasyfikacji do grupy kobiet lub mężczyzn – cechy wiązane stereotypowo z płcią;
2. społeczno-strukturalnym, w którym status przypisywany partnerowi interakcji w zależności od płci manifestowany jest w relacjach grupowych i interpersonalnych; w androcentrycznym społeczeństwie wyższy status przypisuje się mężczyznom, co w relacjach z kobietami może przybierać schemat: przełożony – podwładny, osoba dominująca – podporządkowana;
3. zinstytucjonalizowanym, dotyczy dyskryminacji płciowej w instytucjach oraz ich strukturze, ideologii, organizacji, wzorcach zachowań – np. nierówności kobiet i mężczyzn na rynku pracy, różnice w zarobkach, zjawiska szklanego sufitu, szklane ruchome schody – łatwość awansu mężczyzn w zawodach sferminizowanych, lepka podłoga – zawody o niskim statusie i pozbawione ścieżek awansu;
4. kulturowym, który odnosi się do jawnych i ukrytych założeń dotyczących rodzaju i płci, wywierających wpływ na zachowanie członków określonej kultury. Przekonania te są bazą nierówności społecznych³⁸.

Czy szkoła, która powinna pełnić funkcję emancypacyjną, jest w stanie wypełnić swoją rolę i zapobiec zjawiskom dyskryminacji i seksizmu? W tekstach pedagogicznych pisze się o przekraczaniu stereotypów, partnerstwie i samorealizacji³⁹.

Sandra Bem proponuje natomiast zastanowić się nad takimi zmianami wzorów organizacji życia społecznego i kultury, które eliminowałyby polaryzację rodzaju i androcentryzm na rzecz rodzajowej neutralności⁴⁰. Autorka proponuje przyjąć za aksjomat pewien stopień różnic między mężczyznami a kobietami. W takiej sytuacji akcent w debatach zostanie przesunięty „z różnicy jako takiej na androcentryczne usytuowanie kobiet w strukturze społecznej”⁴¹. Refleksje do-

³⁶ *Ibidem*, s. 115–116.

³⁷ *Ibidem*, s. 118.

³⁸ *Ibidem*, s. 118–128.

³⁹ *Ibidem*, s. 131.

⁴⁰ S.L. Bem, *op. cit.*, s. 167–185

⁴¹ *Ibidem*, s. 173.

tyczące androcentrycznej organizacji życia społecznego dotyczą między innymi organizacji pracy, w której, można odnieść wrażenie, nie bierze się pod uwagę faktu zajęcia w ciężę kobiety. Bem twierdzi, że instytucje społeczne i praktyki podtrzymywane w społeczeństwie w sposób niezauważalny i automatycznie skłaniają różne grupy obywateli w danym miejscu i czasie, aby wybierać historycznie zaprogramowane opcje, czy też konwencjonalne, standardowe (stereotypowe) zachowania⁴². Autorka proponuje również utopijną wizję świata bez polaryzacji rodzajów. Eliminacja rodzajów wiązałaby się z ograniczeniem rozróżnienia kobiecy – męski do wąskiej sfery związanej z biologiczną reprodukcją⁴³. Depolaryzacja rodzajów wymagałaby, oprócz zmian instytucji społecznych i przekształcania kulturowych praktyk, również rewolucji psychologicznej dotyczącej naszych osobistych odczuć tego, „kim jesteśmy jako mężczyźni i kobiety, głęboka zmiana tego, co rozumiemy pod pojęciem płci i jej związku z naszą psychiką i naszą seksualnością”⁴⁴. Refleksje Bem są przyczynkiem do zmian w polityce, uwzględniającej kwestie rodzajowe.

System ról płciowych ulega transformacji, więc warto dostosować świadomość społeczną do zaistniałych przekształceń oraz pomóc jednostkom w wytwarzaniu indywidualnej roli płciowej, która będzie zgodna z ich potrzebami. Ponadto obecnie, na co wskazuje Dorota Pankowska, coraz więcej badaczy i badaczek uważa, że typizacja płciowa jest dyskryminująca i wpływa negatywnie na zdrowie psychiczne⁴⁵. Na ograniczenia dotyczące tradycyjnego systemu ról płciowych wskazuje Krzysztof Arcimowicz, opisując zmiany w paradygmacie męskości na przestrzeni lat⁴⁶. Współcześnie ukazuje się cenę, jaką kobiety i mężczyźni płacą za odgrywanie tradycyjnych ról płciowych.

Przytoczone wyniki badań wskazują na to, że zmiany są potrzebne, ale jak ich dokonać? Zakończenie tej pracy będzie stanowiło pewne propozycje zmian w zakresie edukacji. Badania ukazują duży problem, co wymagać może powzięcia radykalnych kroków w projektowaniu działań edukacyjnych. Potrzeba więc projektów edukacyjnych, które będą uwrażliwiałały na kwestie dotyczące płci. Ale jak zaprojektować edukację równościową w instytucji szkoły, która, jak wykazałem wcześniej, powołując się na teorie z zakresu socjologii krytycznej, jest miejscem ukrytej przemocy i narzucania stereotypowych ról płciowych? To jest pytanie dotyczące całego systemu.

Nauczyciele/lki wrażliwi/e genderowo mogliby mieć możliwość prowadzenia dyskusji, organizowania debat w klasie szkolnej. Debata to jedna z najlepszych metod mobilizacji podczas zajęć, umożliwiającą autentyczne ścieranie się różnych poglądów. Uzasadnione jest uwrażliwianie samych nauczycieli i nauczycielek na gender. Postawy i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek wpływają bowiem na

⁴² *Ibidem*, s. 178–179.

⁴³ *Ibidem*, s. 181–182.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 184–185.

⁴⁵ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 158–159.

⁴⁶ K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, GWP, Gdańsk 2004.

ich zachowania względem uczniów i uczennic, a te wytwarzają kapitał rodzajowy. Co z osobami, które myślą w sposób stereotypowy i kierują się uprzedzeniami?

Może należałoby wyjść poza samą instytucję szkoły i przeprowadzać diagnozę wśród osób, które będą wykonywały zawód nauczycielski? Diagnoza będzie trudna w warunkach umasowienia szkolnictwa, zawsze znajdzie się argument, że uczelni na to nie stać, ale wiadome są konsekwencje takiej krótkowzroczności. Na wydziałach nauk o wychowaniu potrzebna jest oferta programowa, która przyszyłych nauczycieli uwrażliwi na kwestie genderowe. Gender, jako kategoria coraz częściej pojawiająca się w dyskursie pedagogicznym mogłaby stanowić materię w ramach nie tylko zajęć fakultatywnych, ale również obowiązkowych: wykładowych czy ćwiczeniowych. Być może studentów pedagogiki należy edukować na temat teorii z zakresu gender, zapoznawać z najnowszymi badaniami socjopedagogicznymi z zakresu pedagogiki/socjologii gender i zachęcać ich do prowadzenia własnych badań nad stereotypami płci i konsekwencjami działania tych stereotypów.

Studenci/teki mogliby/mogłyby mieć możliwość prowadzenia badań pod okiem profesorów i doktorów, którzy badają kwestie genderowe, na przykład poprzez uczestnictwo w ich projektach badawczych, co przyszłego nauczyciela może zainspirować do dalszego pogłębiania wiedzy w tym zakresie.

Ważnym problemem jest też kwestia stereotypizacji płci w podręcznikach szkolnych. Jak działać na rzecz ich zmiany, kiedy ewidentnie – jak pokazują badania Pankowskiej czy Chomczyńskiej-Rubachy – powielają stereotypy płci? Jak dotrzeć do osób, zajmujących się konstruowaniem podręczników szkolnych? Jak dać głos osobom wrażliwym genderowo i niebojącym się podejmować kwestii ważnych w XXI wieku i sprawić, aby miały wpływ na ustalanie treści podręczników? Problemem jest niewidoczność tych osób i odnosi się wrażenie, że nie są one dopuszczane do debaty publicznej. Pracujmy więc nad ich widocznością i szeroko pojmowaną równością na miarę społeczeństwa demokratycznego. Są to wyzwania dla współczesnej pedagogiki krytycznej w Polsce.

Summary

Production of gender capital in the educational process and its influence on the functioning of men and women

Gender is a category more and more undertaken in pedagogy on Polish ground. In this article will be presented problem of producing students' „gender capital” in the educational process and will be shown mechanism of reproduction and its social implications for the functioning of men and women. The school is a place where socialization intensifies the social roles, including roles stereotypically attributed to women and men. School increases and enforces individuals' sense of belonging to particular gender, but it can be a place of negotiations the meaning of gender. The article refers to the Pierre Bourdieu's social theory, in which a school can be described as social field where takes place the reproduction of social

order in terms of gender. Gender roles in the school space are made through formal and hidden curriculum, textbooks and teachers' expectations and behavior to male and female students. The author refers to these issues, pointing to the main sociopedagogical researches. Socialization to „normal” gender roles is treated by the school system as a process of desirable and positive, despite the fact that carries with it negative consequences in the form of phenomena such as: discrimination and sexism.