

Women's Empowerment Program
Heinrich Böll Stiftung

Ślepa na płęć
edukacja równościowa
po polsku

RAPORT KRYTYCZNY


Anna Dzierzgowska
Ewa Rutkowska



Fundacja Feminoteka
Warszawa 2008

Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny

Copyright © Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008

 Wydanie raportu zostało sfinansowane przez Fundację H. Bölla
Fundacja HEINRICHA BÖLLA
Przedstawicielstwo w Polsce w ramach Regionalnego Programu
„Demokracja płci/ polityka kobiet“

Projekt graficzny: Teresa Oleszczuk
Redakcja: Joanna Piotrowska
Korekta: Agnieszka Mrozik
Opracowanie graficzne: Palebek
Druk i oprawa: SOWA DRUK na Życzenie
www.sowadruk.pl
tel. 022/ 431 81 40

ISBN: 978-83-924783-5-5

Wydawca:
FUNDACJA FEMINOTEKA
00-040 Warszawa,
ul. Warecka 8/91
tel./faks: 22/ 826 83 05
e-mail: info@feminoteka.pl
www.feminoteka.pl

Spis treści

1. WSTĘP	
<i>Oświata, reforma, gender</i> Magdalena Środa	4
2. SYSTEM EDUKACJI W POLSCE – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA	8
3. EDUKACJA, POLITYKA i PŁEĆ	
<i>Mroczne miesiące</i>	24
<i>Planowana reforma a gender mainstreaming</i>	28
<i>O (nie) wprowadzeniu powszechnej edukacji seksualnej</i>	33
4. OPISY PRZYPADKÓW	40
5. ANKIETA NA TEMAT GENDER MAINSTREAMINGU W SZKOŁACH	50
6. DOBRE PRAKTYKI	60
7. PUBLIKACJE	69
8. PODSUMOWANIE	74
9. KOMENTARZ	
<i>Gender zepchnięty w sferę milczenia</i> Piotr Laskowski	81
10. NOTY O AUTORKACH I AUTORZE	88

1 Wstęp

Oświata, reforma, gender

W Polsce co i rusz mówi się o koniecznych reformach oświaty. Co jakiś czas przygotowuje się je, i to niematym nakładem kosztów. Bardzo rzadko jednak wprowadza się je w życie, a jeśli już, to z reguły nie te, które wprowadzone być powinny.

W reformie najważniejsza powinna być wizja społeczeństwa, do którego reforma ma przygotowywać. Tymczasem polska szkoła reformowana bądź nie, pod rządami lewicy czy prawicy, stanowi ciągłą rewitalizację dziewiętnastowiecznych wzorców wychowawczych. Zmienia się, oczywiście, zakres wiedzy, zmieniają się listy lektur, wyraźnym zmianom podlegają podręczniki do historii, biologii czy fizyki, ale aksjologiczne i wychowawcze przesłanie pozostaje takie samo. Można je wyrazić w haśle: „Jednostka niczym bez rodziny i narodu, a naród niczym bez tradycji i religii”. Polska szkoła wychowuje – i zapewne jeszcze długo wychowywać będzie – ku społeczeństwu patriarchalnemu i narodowemu, gdzie męską dominację uznaje się za rzecz naturalną, gdzie wysoko ceni się niepodlegającą żadnej krytyce martyrologiczną przeszłość, a mniej – europejską przyszłość, gdzie promuje się narodowy patriotyzm, a nie poczucie przynależności do kultury i europejskiej wspólnoty, gdzie świętością jest rodzina, a nie jednostka, gdzie każda płeć ma swoje powołanie i każdy „obcy” zna swoje miejsce, gdzie moralność wprowadzona jest do religijnych deklaracji i rytuałów, a za przyczynę wszelkiego zła uważa się krytycyzm, nieposłuszeństwo autorytetom oraz seks.

Obecna minister edukacji Katarzyna Hall do tych „oczywistych” celów szkoły dorzuca zmiany, dzięki którym – jak mówi

(„Rzeczpospolita”, 25 listopada) – „maturzyści będą lepiej przygotowani do studiów”. Można więc się domyśleć, że szkoła po reformie minister Hall będzie wypuszczała doskonałych absolwentów dla studiów wyższych zorganizowanych przez minister Kudrycką; będzie więc „młodszej, szybciej, efektywniej!”. Każdy absolwent będzie przygotowany do tego, by przed ukończeniem 30. roku życia wymyślił coś na miarę Coca Coli albo Google’a, co zastąpi mu habilitację i wzbogaci naszą gospodarkę. Właściwie jedyną zmianą, jaka pojawiła się w planowanych lub rzeczywistych reformach edukacji po roku 1989, jest promocja wolnego rynku i pewnych wartości z zakresu kultury kapitalistycznej. Reszta pozostaje bez zmian.

Zadaniem szkoły nie jest jednak tylko przygotowywanie do studiów i do konkurencji na wolnym rynku, lecz przede wszystkim – do aktywnego, dającego poczucie godności i satysfakcji życia w społeczeństwie, które może przybrać różne formy. A to niekoniecznie musi być uwarunkowane wyższymi studiami i produktywnością. Powinniśmy przygotowywać młodych ludzi do życia na miarę ich własnych, różnorodnych ambicji i celów, powinniśmy przygotowywać do życia w otwartym społeczeństwie ludzi wolnych i równych.

Spółeczność przyszłości to społeczność otwarta (a nie konglomerat narodów), to społeczność spluralizowana (a nie homogeniczna), multikulturowa (a nie monokulturowa), zindywidualizowana (a nie rodzinocentryczna), laicka (a nie fundamentalistyczna) oraz egalitarna (a nie hierarchiczna). I szkoła powinna przygotowywać do bycia członkiem takiej właśnie społeczności.

Tymczasem polska szkoła jest narodowa, konserwatywna, unifikująca, a jedyne uznanie dla „różnicy” widać w uznaniu różnicy płci: szkoła socjalizuje bowiem młodzież do zajmowania tradycyjnych ról płciowych.

Polska szkoła jest najważniejszym i najskuteczniejszym miejscem reprodukcji patriarchy: dziewczynki już od „zerówki” wiedzą, że mają do wykonania pośledniejsze role społeczne, że ich przeznaczeniem jest macierzyństwo, chłopcy wiedzą, że są przeznaczeni do władzy, prestiżu i przygody.

Unia Europejska promuje społeczeństwo otwarte i egalitarne, zgodne elementarnymi wymogami sprawiedliwości społecznej, wedle której jest czymś niedopuszczalnym, by jedni dyskryminowali drugich i by połowa społeczeństwa, tylko z powodu płci, była wykluczona, lub gorzej traktowana w sferze publicznej i prywatnej.

To właśnie równość stanowi największe wyzwanie dla Europy doby obecnej. A najskuteczniejszym narzędziem w urzeczywistnieniu równości jest edukacja.

Przedstawiona w niniejszym opracowaniu analiza stanu współczesnej szkoły, jej programów i założeń najnowszej reformy z punktu widzenia genderowego pokazuje, że ani szkoła ani jej reformatorzy nie są w ogóle świadomi rzeczywistych wyzwań, jakie stoją przed europejską edukacją, ani też konieczności nadrobienia wieloletnich strat, jakie edukacja polska ma w zakresie *gender mainstreamingu*.

„Ani w dokumentach przedstawiających założenia reformy, ani w prezentacji zamieszczonej na stronach MEN, podsumowującej proces konsultacji, ani w preambułach do poszczególnych części podstawy programowej – nigdzie nie mówi się o potrzebie włączenia tematyki i zasad równości płci do systemu kształcenia i wychowania” – stwierdzają jednoznacznie autorki opracowania.

Trzeba to zmienić, niekoniecznie odwracając role płciowe, ale przeciwdziałając tym stereotypom, które ograniczają wolny wybór drogi życiowej zarówno dziewcząt, jak i chłopców. W programach i podręcznikach szkolnych powinna być przestrzegana, tak jak wszędzie indziej, konstytucyjna zasada równego statusu kobiet i mężczyzn.

Dlatego autorzy i autorki piszący programy i podręczniki szkolne powinni/y dostosowywać zarówno przekazywane treści, jak i ich formę językową do reguł wynikających z przyjęcia ogólnej zasady równości kobiet i mężczyzn. Można pokusić się o sformułowanie kilku podstawowych zaleceń, których respektowanie jest niezbędne w trakcie pisania programów i podręczników szkolnych.

Są to: ►(1) konieczność używania dwóch rodzajów gramatycznych (męskiego i żeńskiego) zarówno w treści podręczników, jak i w zawartych w nich poleceniach, ćwiczeniach, przykładach („chciałbyś/ chciałaabyś”; „zapytaj koleżankę/ kolegę”); ►(2) korzystanie tam, gdzie to możliwe, z żeńskich odpowiedników gramatycznych nazw zawodów („socjolog/ socjolożka”); stanowisk („dyrektor/ dyrektorka”); ról społecznych („działacz /działaczka”); ►(3) unikanie powielania stereotypów płciowych związanych z posiadanymi przez kobiety i mężczyzn (chłopców i dziewczynki) „naturalnymi” cechami psychicznymi oraz determinowanymi przez nie „tradycyjnymi” aktywnościami w sferze publicznej i prywatnej; ►(4) promowanie modeli życia nieograniczonych stereotypowym widzeniem społecznych ról i prywatnych powołań (w szczególności unikanie sugestii, że określone dziedziny nauki bądź aktywności w „naturalny sposób” kojarzone są z płcią); ►(5) troska o akcentowanie w treściach i strukturze podręczników udziału i roli kobiet w historii, w gospodarce, w polityce tak, aby przywrócić należne kobietom miejsce w kulturze i dziejach; ►(6) należy również upowszechniać problematykę równości i tolerancji wśród uczniów/ uczennic i nauczycielek/ nauczycieli. Powinno się organizować szkolenia dla rzeczoznawców i autorów podstaw programowych i podręczników szkolnych. Ponadto warto korzystać z doświadczeń innych krajów w dziedzinie upowszechniania zasady równości i tolerancji, np. namówić wydawców do podjęcia działań w tym zakresie; ►(7) należy wprowadzić do programu studiów KSAP oraz programów szkoleniowych KSAP szkolenia z zakresu równego traktowania kobiet i mężczyzn.

Tak niewiele, a zarazem tak dużo dla urzeczywistnienia nowoczesnego, egalitarnego społeczeństwa. Dlaczego decydenci od spraw edukacji nie wiedzą tego, nie pamiętają o tym lub dlaczego wiedzieć i pamiętać nie chcą?

Prof. dr hab. Magdalena Środa

2 SYSTEM EDUKACJI W POLSCE – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA

Prawo oświatowe – podstawowe dokumenty

Prawo do nauki zapisane jest w artykule 70 Konstytucji RP. Zgodnie z Konstytucją, nauka jest obowiązkowa do osiemnastego roku życia, w szkołach publicznych jest bezpłatna, a obowiązkiem władz jest zapewnienia powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Konstytucja potwierdza także prawo do zakładania szkół niepublicznych – podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych. Pośrednio do systemu edukacji odnosi się także artykuł 48 ustęp 1 Konstytucji, podkreślający prawo rodziców „do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”; jest to zgodne z podobnymi przepisami zawartymi w dokumentach międzynarodowych¹.

Dwa najważniejsze dokumenty, określające charakter systemu edukacji w Polsce, to *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 r. (ze zmianami) oraz ustawa *Karta Nauczyciela* z 1982 r. (ze zmianami).

¹ Zagwarantowanie rodzicom prawa wyboru szkoły innej niż publiczna – Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 13.3. Prawo rodziców do wychowania dziecka zgodnie z ich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi – Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Protokół Dodatkowy, art. 2; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 13.3. Por. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26.3: „Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom”.

Preambuła *Ustawy o systemie oświaty*² określa podstawowe cele i zdania systemu oświaty. Jej cechą szczególną jest to, że stara się ona jednocześnie odwoływać do bardzo różnych systemów wartości³ – są więc w niej i prawa człowieka (z odwołaniami do konkretnych dokumentów⁴), i „uniwersalne zasady etyki” (czykolwiek by one nie były), na których opierać ma się nauczanie i wychowanie; ponadto nauczanie i wychowanie respektuje „chrześcijański system wartości”. W preambule mówi się także o rozwijaniu poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny i poszanowaniu polskiego dziedzictwa kulturowego „przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”. Na koniec stwierdza się, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Całość tworzy dziwną mieszankę: dość pompaticzną (co skądinąd jest cechą wielu preambuł), bardzo ogólnikową, podatną na najróżniejsze interpretacje.

Art. 1 *Ustawy o systemie oświaty* precyzuje zadania, jakie ma spełniać system oświaty. Wśród siedemnastu wymienionych jest grupa zadań, które wiążą się z wyrównywaniem szans (mówi się

² Pełny tekst preambuły *Ustawy o systemie oświaty* brzmi: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

³ Podobnie skonstruowana została Preambuła do Konstytucji RP.

⁴ *Ustawa* odwołuje się do Konstytucji RP, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka; nie wspomina natomiast o – również ratyfikowanym przez Polskę – Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, którego art. 13 i 14 odnoszą się bezpośrednio do prawa do nauki. Nie ma także w dokumentach oświatowych odwołania do Konwencji w sprawie Likwidacji Wszystkich Form Dyskryminacji Kobiet, której art. 10 określa zadania państw-stron w dziedzinie edukacji.

np. o zapewnieniu odpowiedniej edukacji młodzieży niepełnosprawnej bądź niedostosowanej społecznie, zmniejszaniu różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między regionami kraju, a zwłaszcza między wielkimi miastami a wsią). W *Ustawie* mowa jest także m.in. o edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, przygotowywaniu do aktywnego uczestnictwa w życiu gospodarczym, tworzeniu warunków rozwoju zainteresowań i uzdolnień. **Brakuje natomiast odniesienia do zasady równego traktowania i równości ze względu na płeć.**

Artykuł 6 ustawy *Karta Nauczyciela* precyzuje obowiązki nauczyciela. W punktach odnoszących się do wychowania ponownie pojawia się mieszanina różnorodnych systemów wartości. Wymienia się tutaj m.in.: wspieranie ucznia w rozwoju, kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, poszanowanie Konstytucji, kształcenie w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, kształtowanie postaw zgodnych z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Dwa podstawowe dokumenty określające ramy systemu edukacji w swoich sformułowaniach zdają się nie dostrzegać zagadnienia równouprawnienia kobiet i mężczyzn; obydwa pozostają „ślepe na płeć” (słowo „płeć” nie pada w nich zresztą ani raz).

Ustawa o systemie oświaty i *Karta Nauczyciela* odwołują się do takich pojęć, jak wolność, tolerancja, szacunek, postawy obywatelskie, solidarność, sprawiedliwość etc. Żaden z tych dokumentów nie nawiązuje jednak wprost do zasady równości kobiet i mężczyzn⁵, choć preambuła *Ustawy o systemie oświaty* wymienia dokumenty ONZ, które tę zasadę wprowadzają⁶.

⁵ *Karta Nauczyciela*, określająca warunki pracy nauczycieli, zawiera artykuły odnoszące się do przywilejów związanych z urlopem macierzyńskim i karmieniem dzieci.

⁶ Por. np.: art. 2 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, art. 3 Paktu, art. 2 i 29.1.d Konwencji o Prawach Dziecka (ten ostatni jest szczególnie ważny). Art. 29 Konwencji o Prawach Dziecka zwraca uwagę, na co ma być nakierowana nauka dziecka; punkt 29.1.d brzmi: „Przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”.

System edukacji – podstawowe informacje

Od momentu rozpoczętej w 1999 roku reformy system edukacji w Polsce jest trzystopniowy⁷:

- ▶ dzieci w wieku od 7 do 13 lat uczęszczają do sześciolletniej szkoły podstawowej;
- ▶ następnie kontynuują naukę w trzyletnim obowiązkowym gimnazjum (nauka w gimnazjum kończy się państwowym egzaminem);
- ▶ po gimnazjum uczniowie i uczennice mogą wybierać między: trzyletnim liceum ogólnokształcącym lub profilowanym, gdzie nauka kończy się egzaminem maturalnym, czteroletnim technikum, również pozwalającym na zdawanie matury, a dwu-/trzyletnią szkołą zawodową.

Obowiązek szkolny oraz obowiązek nauki obejmuje dzieci i młodzież od 7 do 18 roku życia. W praktyce edukację szkolną kończy się często w wieku 19-20 lat. W 2004 roku wprowadzona została zasada objęcia dzieci sześciolletnich obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Obecnie w Ministerstwie Edukacji trwają prace nad obniżeniem wieku obowiązku szkolnego do sześciu lat.

Szkoły i inne placówki edukacyjne, zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty*, mogą być publiczne (prowadzone głównie przez jednostki samorządu terytorialnego, bezpłatne) lub niepubliczne (zakładane i prowadzone przez osoby prawne i fizyczne; mogą pobierać opłaty). Szkołom niepublicznym przysługuje dotacja na ucznia (wypłatana przez jednostki samorządu) w takiej samej wysokości, jak w szkołach publicznych.

Uczniowie i uczennice w różnych typach szkół

Dane na temat struktury uczniów i uczennic wg płci podają raporty Głównego Urzędu Statystycznego. I tak, wg raportu GUS *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*⁸:

⁷ Por.: *Ustawa o systemie oświaty*, art. 2, art. 9.1.

⁸ Roczne raporty dotyczące oświaty i wychowania publikowane są przez GUS; na stronach internetowych ośrodka dostępne są od roku szkolnego 2005/2006.

► w szkołach podstawowych i gimnazjach występuje przewaga chłopców: w podstawówkach średnio na 100 chłopców przypadają 94 dziewczynki, w gimnazjach – 93. Szkoły podstawowe i gimnazja są szkołami obowiązkowymi, dlatego też proporcje chłopców i dziewczynek w tych szkołach odzwierciedlają proporcje obu płci w całej populacji dzieci w danym wieku;

► zdecydowaną **przewagę chłopców obserwuje się w szkołach podstawowych specjalnych i gimnazjach specjalnych**: na 100 chłopców w specjalnych szkołach podstawowych przypadają w ubiegłym roku szkolnym 59 dziewcząt, w gimnazjach – 55;

► najpopularniejszym typem szkoły ponadgimnazjalnej jest liceum ogólnokształcące: w roku 2006/07 do liceum uczęszczała prawie połowa uczniów i uczennic pierwszych klas szkoły ponadgimnazjalnej. **W liceach od lat przeważają dziewczynki, jednak ich przewaga nad chłopcami maleje**⁹: w roku szkolnym 2006/2007 na 100 chłopców w liceach przypadają 152 dziewczynki;

► około 1/3 uczniów zasadniczych szkół zawodowych uczyła się w zawodzie „robotnicy obróbek metali, mechanicy maszyn i urządzeń”; **wg danych GUS, maleje liczba kobiet wśród uczniów i uczennic zawodówek**: w ostatnim roku szkolnym stanowiły one ok. 28% ogółu uczniów (w roku szkolnym 2000/2001 stanowiły ponad 34%);

► również w **technikach liczba uczennic maleje**: obecnie stanowią one około 38,5% uczniów; na kierunkach z grupy kształcenia „średni personel techniczny” ponad 90% osób stanowili mężczyźni; 63,5% kobiet wybiera zawody z grupy „pracownicy pozostałych specjalności” (m.in.: technik ekonomista, technik administracji czy technik archiwista);

► w liceach profilowanych (generalnie niezbyt licznych i mało popularnych) kobiety stanowią ponad 56% uczniów; spośród 15 istniejących profili ponad połowa uczniów wybiera dwa: profil

⁹ Raport GUS podaje, że naukę w liceum podjęło 39,7% chłopców spośród absolwentów gimnazjum i zawodówek; proporcje dziewcząt i chłopców w liceach zmieniły się znacząco od połowy lat 90.: w roku szkolnym 1995/1996 w liceach na 100 chłopców przypadają 213 dziewcząt.

ekonomiczno-administracyjny (częściej wybierany przez kobiety) albo profil zarządzanie informacją (częściej wybierany przez mężczyzn); jeśli chodzi o inne, rzadziej wybierane profile, to na przykład na profilu socjalnym kobiety stanowią 85,4% uczniów, zaś na profilu mechatronicznym 95,6% uczniów to mężczyźni;

► w szkołach podstawowych dla dorosłych i gimnazjach dla dorosłych przeważają mężczyźni: w roku szkolnym 2006/2007 w szkołach podstawowych na 100 mężczyzn przypadają 20 kobiet (w poprzednim roku szkolnym 33 kobiety), w gimnazjach dla dorosłych 32 kobiety (w poprzednim roku szkolnym 31 kobiet);

► w liceach dla dorosłych na 100 mężczyzn przypadają 74 kobiety.

Raport nie podaje proporcji uczniów i uczennic w przedszkolach ani na zajęciach pozalekcyjnych.

Nauczyciele i nauczycielki

Nauczyciele to jeden z najbardziej sfeminizowanych zawodów w Polsce. Dane na temat płci osób zatrudnionych w oświacie znaleźć można w raportach publikowanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. I tak na przykład w roku szkolnym 2002/2003 w Polsce było ich ogółem ponad 730 tysięcy, w tym kobiet ponad 570 tysięcy (ok. 78%)¹⁰. Wśród osób zatrudnionych w oświacie ponad 53 tysiące zajmowało kierownicze stanowiska różnego szczebla (dyrektorzy i dyrektorki, zastępcy dyrektorów etc.), w tej grupie było ponad 38 tysięcy kobiet (ok. 72%)¹¹. Raport nie podaje danych pozwalających dokładnie przeanalizować, które kierownicze stanowiska zajmowane są przez kobiety i w szkołach którego szczebla.

Wg innego wydanego przez CODN raportu, dotyczącego nauczycieli matematyki i fizyki¹², kobiety stanowią 84,5% osób uczących matematyki i 65,4% uczących fizyki.

¹⁰ W raporcie z badań PIRLS za 2006 rok pada stwierdzenie, że wszystkie dzieci biorące udział w badaniu uczone były przez nauczycielki.

¹¹ Raport *Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003*, CODN, Warszawa 2003.

¹² Raport *Nauczyciele matematyki i fizyki w roku szkolnym 2006/2007*, opracowany przez Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, CODN, Warszawa 2007. Część poświęconą statystykom z podziałem na płeć otwiera zdanie: „Zawód nauczycielski w Polsce jest zdominowany przez płeć piękną”. [sic!]

Równocześnie w opracowaniach spotkać można opinię, że liczba nauczycieli-mężczyzn wzrasta wraz z wiekiem uczniów i stopniem złożoności wykładanego materiału¹³. Pojawiają się także zdania, że mężczyźni w szkołach nieproporcjonalnie często zajmują stanowiska kierownicze¹⁴. Jak pisze prof. Małgorzata Fuszara w tekście zamieszczonym w internetowym piśmie „uniGENDER”, w szkolnictwie, podobnie jak w wielu innych zawodach, kobiety natrafiają na „szklany sufit”, który nie pozwala im osiągnąć najwyższych stanowisk i sprawować najwyższych funkcji. Mamy tu do czynienia z piramidą, u podstawy której jest wiele kobiet, natomiast na jej szczycie kobiet niemal się nie spotyka. W szkołach podstawowych kobiety stanowią ogromną większość zatrudnionych (1997 r. – 84,6%), mniejszą przewagę kobiety mają w szkołach średnich (65,8%), natomiast w szkołach wyższych przewagę wśród zatrudnionych mają mężczyźni (kobiety stanowią 35,6%, zaś mężczyźni – 64,4%). Podobna piramida występuje również wśród osób kierujących szkołami: i tak wśród kierujących szkołami podstawowymi kobiety stanowią około 70%, w szkołach średnich – 45-55%, natomiast niemal nie spotyka się kobiet wśród kierujących szkołami wyższymi, zwłaszcza publicznymi¹⁵.

Feminizacja zwodu nauczyciela nie oznacza, że szkoła staje się miejscem bardziej przyjaznym dla kobiet. Badania pokazują, że nauczycielki nie są wolne od stereotypów związanych z płcią i że często stają się raczej „strażniczkami stereotypowych wartości związanych z męskością, niż kreatorkami oświatowej kobiecej kultury”¹⁶.

¹³ I. Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2005, s. 113.

¹⁴ Ibidem, s. 6.

¹⁵ M. Fuszara, *Kobiety wobec uniwersyteckiej edukacji. Wypisy z historii i kilka uwag na temat współczesności*, „uniGENDER”, nr 1/2006 (2); <http://www.unigender.org/?page=biezacy&issue=01&article=05>.

¹⁶ I. Chmura-Rutkowska, op. cit. Por. też: E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 85-91.

Egzaminy i badania

Reforma edukacji wprowadziła system zewnętrznych egzaminów. Uczniowie i uczennice zdają obowiązkowo:

- ▶ sprawdzian w VI klasie szkoły podstawowej, badający poziom osiągnięć uczniów i uczennic w różnych obszarach (czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji, wykorzystanie wiedzy w praktyce). Sprawdzianu po VI klasie nie można nie zdać – ma on znaczenie informacyjne, jego wyniki mogą mieć wpływ na ogólną ocenę szkoły, ale nie na sytuację danego ucznia lub uczennicy. Od 2003 roku nie wpisuje się także wyników sprawdzianu na świadectwie;

- ▶ egzamin gimnazjalny przeprowadzany jest w III klasie gimnazjum; jest obowiązkowy; liczba uzyskanych w nim punktów nie ma wpływu na ukończenie lub nie gimnazjum, może być natomiast brana pod uwagę podczas rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych i często stanowi kryterium decydujące o przyjęciu do liceum. Ponadto zbiorcze wyniki egzaminów wpływają na ocenę szkoły. Egzamin dotychczas składał się z części humanistycznej oraz matematyczno-przyrodniczej; od roku szkolnego 2008/2009 uczniowie i uczennice będą zdawać także język obcy.

Jeśli chodzi o szkoły ponadgimnazjalne, absolwenci i absolwentki liceów, liceów profilowanych i techników zdają maturę (egzamin oceniający poziom wykształcenia ogólnego), w szkołach zawodowych i technicach przeprowadzany jest egzamin zawodowy, potwierdzający kwalifikacje w danym zawodzie.

Zewnętrzne egzaminy przygotowuje Centralna Komisja Egzaminacyjna, ona także wraz z Komisjami Okręgowymi czuwa nad ich organizacją i przebiegiem. Co roku CKE ogłasza wyniki egzaminów w skali kraju. CKE i Komisje Okręgowe prowadzą także badania dotyczące różnych aspektów systemu egzaminów zewnętrznych.

Dodatkowych informacji na temat osiągnięć szkolnych dostarczają międzynarodowe projekty badawcze. Polska bierze obecnie udział w dwóch dużych międzynarodowych projektach: PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Między-

narodowe Badania Postępów Czytania ze Zrozumieniem)¹⁷ oraz PISA (*Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*)¹⁸.

Testy PISA pozwalają porównywać wyniki osiągnięte przez piętnastolatki w Polsce z wynikami uczniów i uczennic w pozostałych krajach OECD. Jak wynika z badań, dziewczęta w Polsce lepiej niż chłopcy poradziły sobie z zadaniami mierzącymi umiejętność rozpoznawania zagadnień naukowych (w krajach OECD średnio to 17 punktów, w Polsce – 13 punktów), miały też znacznie lepsze wyniki w czytaniu (przewaga 40 punktów). Chłopcy uzyskali przewagę w matematyce (9 punktów) i w zadaniami mierzących umiejętność wyjaśniania zjawisk przyrodniczych w sposób naukowy (przewaga 17 punktów)¹⁹, lepiej radzili sobie też w zadaniami mierzących wiedzę przyrodniczą (zwłaszcza tę, która w Polsce omawiana jest na lekcjach fizyki, chemii i w ramach zajęć z techniki)²⁰. Jeśli chodzi o umiejętność rozumowania w naukach przyrodniczych (w części krajów OECD przewagę mają pod tym względem dziewczęta, w innej zaś chłopcy), w Polsce różnica wyników wynosi 3 punkty na korzyść chłopców, co przy skali stosowanej w badaniach PISA jest, jak twierdzą autorzy i autorki raportu, nieistotne statystycznie²¹.

¹⁷ PIRLS to badania przeprowadzane od 1991 roku na reprezentatywnych grupach dziesięcioletków; obecnie bierze w nich udział 40 krajów. Polska przystąpiła do tego programu w 2004 roku, w 2006 roku przeprowadzono badanie na reprezentatywnej grupie ok. 5500 uczniów i uczennic ze 150 szkół. Raport z badań PIRLS 2006 został ogłoszony w 2007 roku. Program PIRLS jest w Polsce koordynowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

¹⁸ Badania PISA organizowane są od 1997 roku przez OECD; dotyczą uczniów i uczennic, którzy ukończyli 15 rok życia. Pierwsze badanie PISA przeprowadzono w Polsce i na świecie w 2000 roku, drugie – w 2003, a kolejne – w 2006 roku. Testy PISA obejmują trzy obszary: czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych, matematyka, rozumowanie w naukach przyrodniczych. Program PISA jest w Polsce koordynowany przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

¹⁹ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce, s. 22. Raport dostępny na stronach internetowych MEN.

²⁰ Ibidem, s. 24.

²¹ Ibidem, s. 22.

Egzaminy gimnazjalne odbywają się od 2002 roku; co roku CKE publikuje na swoich stronach internetowych informacje o wynikach. Dane na temat wyników, z uwzględnieniem płci osób zdających, pojawiły się w tych sprawozdaniach dopiero w roku 2004.

Średnie wyniki egzaminów gimnazjalnych wg płci osób zdających²²:

	Część humanistyczna egzaminu		Część matematyczno-przyrodnicza	
	CHŁOPCY ŚREDNIO	DZIEWCZĘTA ŚREDNIO	CHŁOPCY ŚREDNIO	DZIEWCZĘTA ŚREDNIO
Rok 2004	25,12 punktu (50,24%)	28,96 punktu (58,96%)	24,63 punktu (49,26%)	24,35 punktu (48,70%)
Rok 2005	31,58 punktu (63,16%)	34,84 punktu (69,68%)	24,40 punktu (48,80%)	24,11 punktu (48,22%)
Rok 2006	29,4 punktu (58,9%)	33,4 punktu (66,8%)	23,90 punktu (47,80%)	23,89 punktu (47,78%)
Rok 2007	29,39 punktu	33,62 punktu	25,77 punktu	24,83 punktu

W wynikach egzaminów państwowych zatem, tak samo jak w wynikach testów PISA, widać tzw. *gender gap*²³. W części humanistycznej chłopcy systematycznie uzyskują niższe od dziewcząt wyniki: różnica wynosi 3-4 punkty. W części matematyczno-przyrodniczej z kolei nieco lepsze wyniki uzyskują chłopcy; tu jednak różnice są znacznie mniejsze (w roku 2006 było to 0,01 punktu).

²² Poszczególne sprawozdania CKE różnią się między sobą stopniem dokładności. W niektórych analizowane są np. tylko wyniki ogólne, inne zawierają dokładną analizę wyników – także z podziałem na płeć – dla poszczególnych części egzaminu, pozwalając porównać nie tylko, jakie były różnice w wynikach między chłopcami a dziewczynkami, ale także określić, w których częściach egzaminów te różnice się pojawiały.

²³ Pojęcie *gender gap* (gdyby chciało je przetłumaczyć, trzeba by powiedzieć mniej więcej: „luka ze względu na płeć kulturową”) odnosi się do dających się systematycznie obserwować różnic w statystykach dotyczących osiągnięć osób różnej płci.

Krzysztof Konarzewski, który bada system egzaminów zewnętrznych w Polsce²⁴, zwrócił uwagę na fakt, że oceny uzyskiwane na egzaminach różnią się od tych, które można by było prognozować na podstawie ocen uzyskiwanych w trakcie nauki szkolnej. Wg jego badań (dotyczących wyników egzaminu po VI klasie szkoły podstawowej i egzaminu pogimnazjalnego), w egzaminach zewnętrznych dziewczynki uzyskują wyniki niższe niż te, które wynikają z ich ocen szkolnych.

Badania pokazują także, że na wyniki egzaminu zewnętrznego po szkole podstawowej wpływ ma przede wszystkim status socjoekonomiczny ucznia lub uczennicy, a także jego/jej płeć.

Znaczenie tych czynników nie jest stałe ani jednoznaczne; ogólnie jednak tendencją, jaką zaobserwował profesor Konarzewski, jest następująca: „W egzaminach zewnętrznych dziewczynki mają mniejszą przewagę nad chłopcami [niż w ocenach, uzyskiwanych w szkole – A.D.], a potomstwo z wyższych warstw społecznych – większą przewagę nad rówieśnikami z warstw niższych. [...] Wyniki można podsumować metonimią: na egzaminie zewnętrznym syn

lekarki i dyrektora banku zyskuje najwięcej, a córka sprzątaczk i stróża najwięcej traci”²⁵. Dziewczynki utrzymują przewagę nad chłopcami; jest ona jednak mniejsza niż przewaga wynikająca z uzyskanych w szkole ocen – zwłaszcza w matematyczno-przyrodniczej części egzaminu²⁶.

²⁴ K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.

²⁵ Ibidem, s. 67.

²⁶ Profesor Konarzewski proponuje następującą hipotezę, pozwalającą wyjaśnić te dane: egzamin zewnętrzny mierzy, jego zdaniem, przede wszystkim zasób posiadanej wiedzy i posiadane umiejętności, bez zwracania uwagi na to, jak zostały one zgromadzone. Oceny szkolne w większym stopniu stanowią odzwierciedlenie motywacji uczniów i uczennic, ich „gotowości do spełnienia wymogów szkoły”. Zgodnie z tą hipotezą, dziewczynki mają większą motywację do uczenia się i są przez szkołę bardziej nagradzane. Ibidem, s. 69.

Matura

Dane, jakie można uzyskać, czytając sprawozdania CKE dotyczące wyników matur, są następujące:

► w sprawozdaniach za rok 2005 i 2006 **nie ma prawie żadnych informacji na temat płci osób zdających**; jedynym wyjątkiem jest informatyka: w sprawozdaniach podano, że informatykę jako przedmiot zdawany na maturze wybrało w 2005 roku 1,5% maturzystów i maturzystek, zaś w 2006 roku – 0,8%, przy czym w **obydwu latach wśród zdających informatykę dziewczęta stanowiły 3%**;

► w sprawozdaniu za rok 2007 podany został procent kobiet i mężczyzn zdających maturę w różnych typach szkół. CKE opisała także z podziałem na płeć wybieralność poziomów: poziom rozszerzony wybrało 19,7% kobiet i 8,1% mężczyzn (w komentarzu napisano: „Tylko częściowo ten fakt można tłumaczyć większą liczbą kobiet w liceach ogólnokształcących”). Ze sprawozdania można się też dowiedzieć, jakie przedmioty wybierane były przez kobiety i przez mężczyzn w obowiązkowej części egzaminu (część obowiązkowa egzaminu maturalnego składa się z języka polskiego, języka obcego i jednego przedmiotu wybieranego przez osoby zdające z puli określonej przez CKE);

Przedmioty wybierane przez kobiety i mężczyzn w części obowiązkowej egzaminu maturalnego w maju 2007 roku:

	Kobiety	Mężczyźni
Biologia	29%	12%
Geografia	22%	30%
Historia	12%	12%
Matematyka	12%	12%
WOS	18%	13%

► wreszcie sprawozdanie za rok 2008 podaje procent maturzystów i maturzystek, a także informacje o zdawalności matury z podziałem na płeć. Maturę w 2008 roku zdało 80% kobiet i 77% mężczyzn; w komentarzu do odpowiedniej tabeli pojawia się ponadto zdanie (nieco zaskakujące, w związku z brakiem wyników o zdawalności wśród kobiet i mężczyzn we wcześniejszych sprawozdaniach): „**Jak co roku kobiety uzyskały lepsze wyniki od mężczyzn, utrzymując 3% przewagę**”.

W sprawozdaniach maturalnych brakuje danych na temat wyników uzyskiwanych na egzaminach przez kobiety i mężczyzn. Ich porównywanie, gdyby były, nie byłoby łatwe, jako że po pierwsze, przedmioty maturalne można zdawać na różnych poziomach, a po drugie – zasady egzaminu maturalnego zmieniły się już kilkakrotnie w ciągu ostatnich kilku lat. Enigmatyczna wzmianka o stałej trzyprocentowej przewadze dziewcząt świadczy jednak o tym, że takie dane gdzieś istnieją – dobrze byłoby mieć je w łatwo dostępnych, publicznych sprawozdaniach.

Jeszcze cenniejsze byłyby dokładne informacje na temat wyborów przedmiotów maturalnych. W sprawozdaniu za rok 2006 mamy informacje na temat wyboru przedmiotu obowiązkowego z podziałem na płeć – jednak ich wartość jest niepełna, jeśli nie wiemy, jak kobiety i mężczyźni wybierali przedmioty dodatkowe²⁷. Dane dotyczące informatyki pokazują, że w przynajmniej jednym przedmiocie (skądinąd mało popularnym jako przedmiot maturalny) wyraźnie lepiej czują się mężczyźni.

Jedną z racji istnienia systemu egzaminów zewnętrznych jest to, że wyniki tych egzaminów dostarczają danych pozwalających analizować system edukacji pod różnymi kątami i w różnych wy-

²⁷ Matura składa się z dwóch części: w pierwszej, obowiązkowej, uczniowie i uczennice zdają obecnie egzamin z języka polskiego, języka obcego oraz z dodatkowego przedmiotu wybranego przez nich z określonej przez CKE puli. Od zdawanych w tej części egzaminów zależy zdanie bądź nie matury. Ponadto uczniowie i uczennice mogą wybierać jeden, dwa lub trzy dodatkowe przedmioty do zdawania na egzaminie maturalnym; liczba i rodzaj zdanych egzaminów oraz wyniki na nich uzyskane decydują o możliwości dostania się na wybrany kierunek studiów (uczelnie określają, jakie egzaminy i na jakim poziomie muszą zdawać kandydaci i kandydatki na poszczególne kierunki).

miarach – i na tej podstawie określać, na przykład, niezbędne kierunki zmian.

Wnioski

Oficjalne, ogólnodostępne dane, zarówno te zebrane przez GUS, jak i te rozproszone w sprawozdaniach CKE, ujawniają istnienie w systemie edukacji obszarów wyraźnych nierówności. **Chłopcy** generalnie nieco gorzej wypadają na egzaminach (zwłaszcza w dziedzinach humanistycznych – i to nie tylko w Polsce), jest ich mniej w liceach, a przede wszystkim – co jest szczególnie niepokojące – jest ich nadzwyczaj dużo w szkołach specjalnych. **Innymi słowy, wydają się być bardziej niż dziewczynki narażeni na niepowodzenia szkolne i na ich negatywne skutki.** Brakuje przy tym badań, które pomogłyby zinterpretować te dane (zatem na temat, dlaczego tak się dzieje, można jedynie spekulować).

W badaniach nad edukacją generalnie podkreśla się, że duży wpływ na osiągnięcia uczniów i uczennic mają oczekiwania nauczycieli – zarówno te odnoszące się do konkretnej osoby (np. związane z takim czy innym przekonaniem o jej lub jego zdolnościach), jak i odnoszące się do konkretnej grupy. Innym ważnym czynnikiem może być wpływ środowiska rówieśniczego, wartości i przekonania wyznawane przez uczniów i uczennice. Badacze i badaczki podkreślają, że w szkole krzyżują się różne systemy socjalizacji: ten „oficjalny”, proponowany przez nauczycieli i nauczycielki, i ten wynikający z nacisku grupy rówieśniczej²⁸. Można zatem zastanowić się nad dwiema drogami poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sytuację chłopców i dziewcząt w polskiej szkole. Po pierwsze, należałoby przebadać postawy dzieci i młodzieży obu płci wobec szkoły i ich możliwy wpływ na

Przegląd sprawozdań z egzaminów maturalnych pokazuje po raz kolejny, że zagadnienia związane z płcią traktowane są w myśleniu o edukacji jako mało istotny czynnik. Danych jest za mało, podawane są w sposób niesystematyczny, w oficjalnych publikacjach brakuje próby stworzenia na ich podstawie głębszych analiz.

²⁸ Por. np. M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 53-62.

osiągane w szkole wyniki. Po drugie, warto zanalizować, czy i jeśli, to jaki wpływ na niepowodzenia szkolne chłopców mogą mieć na przykład przekonania nauczycieli i nauczycielek o tym, że chłopcy są bardziej niegrzeczni niż dziewczynki²⁹.

W rządowym *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski* zwrócono uwagę na te nierówności. Autorzy raportu, odwołując się zarówno do badań PISA, jak i do wyników polskich egzaminów, piszą, że „w większości krajów wysoko rozwiniętych sposób uczenia zdaje się być skrojony bardziej pod kątem dziewcząt” (przy tak ogólnikowym stwierdzeniu nie bardzo wiadomo, jak należy je rozumieć) i podkreślają, że niezaspokajanie szczególnych potrzeb edukacyjnych dzieci (które z kolei, wg badań brytyjskich, występują znacznie częściej u chłopców) powoduje „faktyczną ich dyskryminację”³⁰. **Jak na jedyny chyba rządowy dokument, odnoszący się do różnic w wynikach uzyskiwanych przez dziewczynki i chłopców na egzaminach, nie jest to zbyt wiele.**

Dane dotyczące wyboru szkół ponadgimnazjalnych i dane z egzaminów sugerują istnienie silnych przekonań dotyczących tego, jakie zawody i zajęcia są „kobiece”, a jakie – „męskie”³¹ (warto przypomnieć, że w liceach profilowanych kobiety stanowią 85,4% uczniów na profilu socjalnym i około 4% na profilu mechatronicznym).

Aspiracje edukacyjne dziewczynek są, jak się zdaje, wysokie. Jednocześnie jednak – na co wskazują raporty dotyczące sytua-

²⁹ Por. np. R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczenie starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 93-107.

³⁰ *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, s. 66.

³¹ Znajduje to potwierdzenie w badaniach dotyczących przekonań nauczycieli – por. np. E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, op. cit., s. 85-91. Autorka omawia wyniki badań, które jej studentka prowadziła na grupie nauczycielek z województwa śląskiego. W badaniach pytano m.in. o zawody odpowiednie dla kobiet. Wyniki były następujące: nauczycielka – 64% wskazań (plus 10% – pedagog); lekarka – 33% (zwłaszcza pediatra), pielęgniarka – 28%, sprzątaczką – 16,7%, przedszkolanka, gospodyni domowa – po 15,8% badanych, ekspedientka – 14,9%, fryzjerka – 13,2%, sekretarka – 12,3%, ekonomistka, krawcowa, kucharka – po 11,4%, położna i katechetka – po 10,5%, prawniczka – 7,9% (inne: m.in. psycholog, dziennikarka, artystka, piosenkarka, malarka, pisarka, kosmetyczka – łącznie mniej niż 10%).

cji kobiet na rynku pracy (w tym kobiet na wyższych uczelniach) – sukces, który odnoszą w szkole, niekoniecznie przekłada się na późniejszy sukces w życiu zawodowym.

Można zaryzykować następującą hipotezę: **szkoła oczekuje od dzieci określonych zachowań – innych od dziewczynek, innych od chłopców. Przy czym, zwłaszcza na wcześniejszym etapie edukacyjnym, nagradza przede wszystkim te zachowania, które zwykle przypisywane są dziewczynkom, takie jak – pilność, posłuszeństwo, szeroko rozumiana „grzeczność”³². Jednak to w ostatecznym rozrachunku cechy „chłopięce” – indywidualizm, pewna buntowniczość, bystrość – są „nagradzane” w „dorostym” świecie.** W cytowanej tu wielokrotnie książce *Płeć i rodzaj w edukacji* autorka jednego z opracowań przytacza wypowiedź szkolnej pedagogożki: „Całe życie pracuję nad tym, żeby mi się lepiej pracowało z dziewczętami. Chłopcy broją, są nieposłuszni, czasem agresywni, ale ciekawsi [...]; dziewczynki sztywno trzymają się swojej roli, są bardzo wrażliwe na krytykę [...], boją się zawieść oczekiwania [...], są chętne, uczynne, ale mniej twórcze”³³. Nic dodać, nic ująć.

Anna Dzierzowska

³² We wstępie do książki *Płeć i rodzaj w edukacji* Mariola Chomczyńska-Rubachas pisze: „W szkole splatają się i przenikają spolaryzowane (kobiece i męskie) układy i wartości. Wartości kobiece – posłuszeństwo, podporządkowanie, grzeczność – cenione są zwłaszcza na wstępnych etapach kształcenia; rywalizacja, osiągnięcia dominacja – w szkole ponadgimnazjalnej” (s. 6).

³³ R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczenie starszych klas szkoły podstawowej*, op. cit., s. 107.

3 EDUKACJA, POLITYKA I PŁEĆ

Mroczne miesiące

Trwający dwa lata (2005-2007) okres rządów Prawa i Sprawiedliwości przyniósł zmiany, które miały znaczący wpływ zarówno na stan debaty publicznej na temat równouprawnienia kobiet i mężczyzn w ogóle, jak i na system edukacji. 3 listopada 2005 roku premier Kazimierz Marcinkiewicz (PiS) zlikwidował urząd Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn¹. W kwietniu 2006 roku powstał rząd koalicyjny złożony z Prawa i Sprawiedliwości, Samoobrony oraz Ligi Polskich Rodzin. 5 maja Roman Giertych, przewodniczący LPR, został wicepremierem, otrzymał także tekę Ministra Edukacji Narodowej.

Powierzenie resortu edukacji liderowi skrajnie prawicowej partii wywołało falę protestów w całej Polsce. Odbływały się demonstracje i marsze uliczne; opublikowany w Internecie list do premiera z protestem przeciwko tej nominacji podpisało prawie 140 tysięcy osób². W protestach zwracano uwagę przede wszystkim na charakter partii Romana Giertycha, ale także na to, że sam Roman Giertych **nie ma przygotowania ani kompetencji do tego, aby zajmować się sprawami oświaty**. Mimo protestów Roman Giertych pozostawał na stanowisku Ministra Edukacji od maja 2006 do sierpnia 2007 roku. Przez tych kilkanaście miesięcy merytoryczna debata o stanie oświaty została praktycznie zahamowana³. **Język władz oświatowych** – przede wszystkim samego Romana Giertycha oraz jego zastępcy, Mi-

rosława Orzechowskiego – **był otwarcie homofobiczny**⁴. Kierownictwo MEN podejmowało konkretne decyzje, kierując się uprzedzeniami, m.in.:

► w maju 2006 roku na konferencji prasowej Mirosław Orzechowski odniósł się do projektu *Do We Need Gender*, który Kampania Przeciwko Homofobii przeprowadziła w ramach programu *Młódzież*. Orzechowski zarzucił KPH „deprawację młodzieży” i zapowiedział wstrzymanie jakichkolwiek dotacji dla „tego typu projektów”⁵;

► w czerwcu 2006 roku Roman Giertych odwołał ze stanowiska dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli⁶, Mirosława Sielatyckiego. Powodem było wydanie przez CODN (zresztą za wiedzą i zgodą poprzedniego Ministra Edukacji) poradnika Rady Europy *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Jeden ze scenariuszy zawartych w *Kompasie* dotyczy praw mniejszości seksualnych: Roman Giertych nazwał to „promocją homoseksualizmu” i uznał za naganne;

► wiosną i latem 2007 roku MEN zaczął wprowadzać zmiany w rozporządzeniu określającym listę lektur szkolnych; w ramach zmian Roman Giertych postulował wykreślenie z listy lektur

4 A. Bukowska-Maciejczuk, A. Dzierzgowska, K. Koszewska, I. Podsiadło-Dacewicz, *Homofobia*, [w:] *Edukacja - trudne lata. Maj 2006 - wrzesień 2007*, op. cit., s. 74-89.

5 Zapowiedź została spełniona: we wrześniu 2006 roku KPH otrzymała z programu *Młódzież* odmowę przyznania grantu na kolejny zgłoszony przez siebie projekt. W uzasadnieniu napisano: „Polityka ministerstwa nie zakłada udzielania poparcia działaniom mającym na celu propagowanie postaw i zachowań homoseksualnych wśród młodzieży. Rolą ministerstwa nie jest również udzielanie poparcia dla współpracy organizacji homoseksualnych” (za: *Edukacja - trudne lata*, op. cit., s. 84).

6 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli istnieje od 1991 roku, jest placówką publiczną, powołaną przez MEN. Jego podstawowym zadaniem jest wspieranie nauczycieli w rozwoju zawodowym. Ośrodek wydaje podręczniki i materiały pomocnicze dla nauczycieli, a także szkoli nauczycieli i trenerów organizacji pozarządowych – m.in. w dziedzinie edukacji o prawach człowieka. Cieszy się dużym prestiżem w środowisku oświatowym. Po decyzjach Romana Giertycha dotyczących zwolnienia Mirosława Sielatyckiego, a zwłaszcza po tym, jak w styczniu 2007 roku wicedyrektorem CODN-u został Paweł Zanin (były skarbnik *Młódzież* Wszechołskiej, bez jakiegokolwiek doświadczenia w dziedzinie edukacji), z CODN-u odeszła znaczna liczba pracowników i pracowników, wiele projektów zostało zawieszonych, ośrodek przeżywał kryzys. Na początku lipca 2008 roku zakończył się konkurs na nowego dyrektora CODN. Na razie trudno jeszcze przesądzić, czy nowej dyrektor uda się odbudować Ośrodek.

1 Część kompetencji zlikwidowanego urzędu przekazano Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej.

2 List wraz z podpisami i sprawozdaniem z akcji: www.bezgiertycha.rp4.pl.

3 *Edukacja - trudne lata. Maj 2006 - wrzesień 2007 - Raport Społecznego Monitora Edukacji, praca zbiorowa.*

RAPORT
KRYTYCZNY

dział Witolda Gombrowicza, argumentując, że jego książki „promują pederastię”⁷;

► w maju 2007 roku Roman Giertych przedstawił na konferencji prasowej projekt poprawek do *Ustawy o systemie oświaty* wprowadzających zakaz „propagowania homoseksualizmu” w szkołach.

Ministerstwo Edukacji podjęło ponadto następujące inicjatywy w dziedzinach dotyczących kwestii równouprawnienia:

► w grudniu 2006 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej rozesało do szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ankietę, w której dyrektorzy mieli podać, ile uczennic w danej szkole zaszło w ciążę w ciągu dwóch ubiegłych lat i ile jest w ciąży obecnie; ankietę miała posłużyć Ministerstwu do sporządzenia raportu i stworzenia programu pomocy uczennicom w ciąży (dane na temat niepełnoletnich matek publikowane są przez GUS). Ankietę została przeprowadzona, program nie powstał;

► w czerwcu 2007 roku Roman Giertych rozpoczął debatę na temat „kształcenia zróżnicowanego”, czyli szkół z osobnymi klasami męskimi i żeńskimi. Podczas konferencji na ten temat wiceminister Sylwia Sysko-Romańczuk podkreślała, że szkoły niekoelektywne „kładą nacisk na wydobycie potencjału wynikającego z płci”. Temat zniknął z mediów wraz z odejściem w sierpniu Romana Giertycha.

W lipcu 2007 roku wydane zostało rozporządzenie⁸, na mocy którego od roku szkolnego 2007/2008 ocena z religii wystawiona na koniec roku jest wliczana do średniej ocen. W sierpniu Roman Giertych podał się do dymisji; jego następcą został profesor Ryszard Legutko. Nowy minister edukacji na początku

⁷ *Edukacja – trudne lata*, op. cit., s. 51.

⁸ Rozporządzenie z dnia 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Na mocy tego rozporządzenia osobom, które uczęszczają na religię lub etykę, oceny z tych zajęć wlicza się do średniej. Średnia ocen powyżej 4,75 oznacza ukończenie klasy lub szkoły z wyróżnieniem – może to mieć znaczenie zwłaszcza przy przechodzeniu z jednej szkoły do innej. Na temat ocen z religii por.: I. Dzierżgowska, *Średnia z religii – analiza stanu prawnego i faktycznego*, [w:] *Spoleczny Monitor Edukacji*, www.monitor.edu.pl. We wrześniu 2007 roku SLD zaskarżyło do Trybunału Konstytucyjnego rozporządzenie o wliczaniu ocen z religii do średniej.

swojego urzędowania zaryzykował stwierdzenie, że być może rozporządzenie o wliczaniu oceny z religii do średniej powinno zostać zmienione. Wywołało to natychmiastowy ostry protest hierarchów Kościoła katolickiego. W odpowiedzi na głosy biskupów Centrum Informacyjne Rządu wydało komunikat, ogłaszając, że ocena z religii będzie wliczana do średniej, ponieważ rząd działa „zgodnie z ustaleniami Komisji Wspólnej Rządu i Episkopatu”, a minister Legutko wycofał się ze swojego pomysłu. Poza wliczeniem religii do średniej ekipa PiS zapowiedziała także wprowadzenie matury z religii. Prace nad tym projektem trwają.

Podsumowując, w latach 2006-2007 **zahamowana została merytoryczna debata o systemie edukacji, w tym także o zagadnieniach związanych z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn**. Nie istniała w tym czasie spójna polityka edukacyjna. Minister Edukacji zarządzał, organizując kolejne konferencje prasowe, na których ogłaszał swoje pomysły – niektóre (jak np. projekt zmian w ustawie o systemie oświaty wprowadzający m.in. obowiązkowe mundurki szkolne) doczekały się realizacji, inne wywoływały krótszą lub dłuższą wrzawę medialną, jeszcze inne umierały po jednej konferencji. Równocześnie prowadzono politykę „zarządzania strachem”, podjęto także szereg decyzji personalnych. Trwałym efektem tych kilkunastu miesięcy był i pozostaje kryzys Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. W okresie rządów PiS wyraźnie wzrósł także wpływ Kościoła katolickiego na edukację.

Przez ponad rok w debacie na temat edukacji przedstawiciele władz nie tylko nie stosowali standardów wynikających z zasady poszanowania praw człowieka, ale wręcz jawnie je negowali i odrzucali. Świadomie i otwarcie podważano wartość pedagogiki nastawionej na dialog na rzecz pedagogiki opartej na systemie zakazów i surowych kar, jawnie odrzucano możliwość porozumienia czy dyskusji z pedagogami i pedagożkami reprezentującymi inne poglądy, niż te bliskie rządzącym. Protesty i apele były przez przedstawicieli władz ignorowane lub też spotykały się z krytyką.

Planowana reforma a *gender mainstreaming*

Jesienią 2007 roku, po zwycięstwie wyborczym Platformy Obywatelskiej, tekę Ministra Edukacji objęła Katarzyna Hall (PO). Nowy rząd – w tym również nowa minister edukacji – nie zdecydował się na przeprowadzenie poważniejszego bilansu otwarcia. Co prawda, MEN zajął się demontażem większości zmian wprowadzonych przez Romana Giertycha, jednak odbywa się to bez widocznego, jednoznacznego wyrażenia swojego stosunku do sposobu działania oraz wizji systemu edukacji poprzedniej ekipy. Zabrakło zwłaszcza takich posunięć, jak zdecydowane odcięcie się od homofobicznego języka, jakim posługiwano się w MEN-ie za rządów PiS, czy jasnego i publicznie wyrażonego stanowiska w sprawie poradnika *Kompas*⁹. Mimo wszystko odrzucono forsowany przez Romana Giertycha program *Zero tolerancji dla przemocy w szkole* i rozpoczęto wprowadzanie pakietu zmian pod ogólnym hasłem „Szkoła bezpieczna i przyjaźnie wymagająca”. Częścią tych zmian jest reforma programów nauczania, przygotowywana obecnie przez MEN.

Od kwietnia do czerwca 2008 roku MEN prowadził konsultacje społeczne dotyczące planowanej reformy programów nauczania. Na stronie www.reformaprogramowa.gov.pl przeczytać można projekt nowych podstaw programowych opracowanych przez zespół ekspertek i ekspertów powołanych przez MEN; wcześniej, przed zakończeniem konsultacji, na tej samej stronie znajdował się także dokument zawierający opis zmian potrzeb-

⁹ Taka postawa MEN-u koresponduje z postawą rządu jako całości. W kwestii, która jest przedmiotem niniejszego raportu – w kwestii równouprawnienia kobiet i mężczyzn – liczne organizacje pozarządowe, w tym organizacje kobiece, wystosowały jesienią 2007 roku list do premiera Donalda Tuska, prosząc o spotkanie i rozmowę w sprawie przywrócenia urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn (urząd ten został zlikwidowany przez rząd premiera Marcinkiewicza). Apel został zlekceważony, do spotkania nie doszło. W maju 2007 roku utworzono urząd Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Prawnego w randze Sekretarza Stanu; uczyniono to – jak mówił w mediach premier Tusk – po długim namyśle wśród członków rządu, którzy zastanawiali się nad potrzebą powołania pełnomocnika do spraw równego traktowania. Cała ta historia wiele mówi o tym, jak nowy rząd traktuje kwestię równouprawnienia i na ile chce w tej kwestii liczyć się z głosem organizacji społecznych.

nych w systemie edukacji oraz omawiający filozofię planowanej reformy. Reforma zakłada m.in.:

- ▶ skuteczniejsze wyrównywanie szans edukacyjnych: temu służyć ma przede wszystkim planowane przez MEN wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatkich;
- ▶ lepsze kształcenie w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych: w projekcie reformy zakłada się ściślejsze połączenie programów gimnazjum i liceum;
- ▶ lepsze uczenie języków obcych;
- ▶ wprowadzenie bardziej elastycznego modelu kształcenia, lepiej dostosowanego do potrzeb uczniów i uczennic: MEN przewiduje, że w liceum (najprawdopodobniej od drugiej klasy) części przedmiotów będzie można uczyć się na poziomie rozszerzonym, a niektóre – zawęzić.

W niniejszym raporcie nie ma miejsca na całościową ocenę projektu reformy programowej. **Istotne jest, że stanowiła ona szansę na to, aby wprowadzić do programów nauczania tematykę równouprawnienia kobiet i mężczyzn – i że ta szansa została zaprzepaszczona.**

W szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach nauczanie ma m.in. kształtować postawy „sprzyjające ich [uczniów] dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, gotowość do podejmowania inicjatyw, do pracy zespołowej oraz kultura osobista. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji”¹⁰.

¹⁰ Projekt podstawy programowej dla szkół podstawowych – preambuła; por. też: projekt podstawy programowej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – preambuła. Za: www.reformaprogramowa.men.gov.pl.

Ani w dokumentach przedstawiających założenia reformy, ani w prezentacji zamieszczonej na stronach MEN, podsumowującej proces konsultacji, ani w preambułach do poszczególnych części podstawy programowej – nigdzie nie mówi się o potrzebie włączenia tematyki i zasad równości płci do systemu kształcenia i wychowania.

RAPORT
KRYTYCZNY

W przedszkolach należy rozwijać u dzieci umiejętności społeczne, uczyć orientować się w tym, co dobre i złe, a nawet nauczyć, że „nie należy chętnie się bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także wyszydzać i szykanować innych”¹¹. **Innymi słowy, nowe podstawy programowe zawierają bardzo konkretny projekt wychowawczy. Jednocześnie jednak cechuje je ta sama „ślepotą na płeć”, którą można było zaobserwować w prawie oświatowym.**

Przykładem absurdu, do jakiego można dojść, lekceważąc problematykę równości płci, są nowe podstawy programowe do historii.

Przykładem absurdu, do jakiego można dojść, lekceważąc problematykę równości płci, są nowe podstawy programowe do historii¹². W projekcie podstawy programowej do tego przedmiotu kobiet nie ma. W szkole podstawowej, zgodnie z podstawą, uczniowie i uczennice poznają trzy kobiety (królową Jadwigę, Marię Curie-Skłodowską i Helenę Modrzejewską).

W podstawie programowej do gimnazjum i w obu podstawach do liceum (poziom podstawowy i rozszerzony) nie pada ani jedno kobiece imię.

¹¹ Projekt podstawy programowej dla przedszkoli. Ibidem.

¹² W sprawie podstaw programowych do historii i WOS-u Fundacja Feminoteka i Społeczny Monitor Edukacji wystosowały w czerwcu list do minister Katarzyny Hall. Autorki listu napisały m.in.: „Polska w momencie akcesji unijnej zobowiązała się do włączania strategii *gender mainstreaming* (polityka równości płci) do wszystkich obszarów życia społecznego i politycznego. [...] Prawo wspólnotowe podkreśla wagę i znaczenie edukacji, jej powszechności i dostępności w celu osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich obszarach życia. [...] Prowadzona obecnie reforma programowa mogłaby stać się znakomitą okazją do poprawy tej sytuacji. Interesujące są z tego punktu widzenia podstawy programowe do wiedzy o społeczeństwie, w których z jednej strony daje się dostrzec kroki w kierunku włączenia do podstawy zagadnień związanych z płcią i w których jednocześnie widać brak umiejętności formułowania tych zagadnień i brak konsekwencji w ich włączeniu do programów. [...] Równocześnie pragniemy zwrócić uwagę Pani Minister na sposób, w jaki sformułowana jest podstawa programowa do historii. Niepokoi nas fakt, że w historii kobiety nie występują. [...] Szanowna Pani Minister, równość praw kobiet i mężczyzn jest sprawą poważną, a prowadzenie polityki, która tę równość wspiera i promuje, jest jednym z zadań władz publicznych. Dlatego apelujemy do Pani o to, aby reformowana właśnie szkoła przestała być instytucją ślepą na kwestie płci i równości”. Do czasu powstania niniejszego raportu (wrzesień 2008 roku) list ten pozostaje bez odpowiedzi. Całość listu: www.monitor.edu.pl.

Ta „ślepotą” widoczna jest już na poziomie języka, jakim napisane są podstawy. W podstawie programowej dla przedszkoli mowa jest o „dzieciach”, w podstawach dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów – o „uczniach”; nigdzie jednak nie ma mowy o „chłopcach i dziewczynkach”, „uczniach i uczennicach” czy „kobietach i mężczyznach”. Małe dzieci nie mają płci, większym musi wystarczać pozornie neutralna forma męska.

W podstawie programowej do historii na poziomie ogólnym i rozszerzonym nie uwzględniono zagadnień związanych z różnymi modelami rodziny na przestrzeni dziejów, z rolą i położeniem kobiet w życiu społecznym i gospodarczym dawnych społeczeństw. Brak informacji o walce kobiet o równe prawa, o reformach prawa wyborczego, o roli kobiet w XIX-wiecznym ruchu robotniczym czy o podejmowanych przez kobiety w Polsce działaniach w dziedzinie edukacji. Warto zacytować punkt 21.1 w podstawie programowej do historii rozszerzonej: „[Uczeń] charakteryzuje i porównuje ideologie: konserwatyizmu, liberalizmu, nacjonalizmu, socjalizmu utopijnego, marksizmu i anarchizmu”. Dla ruchu kobiecego miejsca zabrakło – w odróżnieniu od innych -izmów feminizm najwyraźniej nie jest poważną ideologią.

Gdyby założyć, że nauczyciele i nauczycielki nie wykraczają poza to, co zawarte jest w podstawie, uczniowie i uczennice uczący się historii na poziomie ogólnym i rozszerzonym nie mieliby szansy dowiedzieć się, że położenie prawne i społeczne kobiet było kiedyś inne niż współcześnie.

Nieco inaczej natomiast rzecz wygląda w podstawach do przedmiotu „Historia i społeczeństwo”. Jest to ścieżka programowa przeznaczona dla osób, które w liceum wybiorą rozszerzone przedmioty przyrodnicze i zawężą historię oraz WOS. Okazuje się, że historia dla osób zainteresowanych przyrodznawstwem pozwala na poruszanie zagadnień i wprowadzanie perspektywy, na które brakuje miejsca w historii dla historyków i historyczek – na przykład na omówienie roli kobiet na przestrzeni dziejów, emancypacji kobiet i zmian modelu rodziny.

Władze oświatowe, które deklarują wolę i potrzebę wyrównywania szans edukacyjnych, jednocześnie nie chcą (nie potra-

fią?) dostrzec jednego z istotnych obszarów dyskryminacji i nierówności¹³. To smutny paradoks, który w dodatku stawia pod znakiem zapytania szanse powodzenia planowanej reformy.

Anna Dzierzgowska

¹³ Podobne wnioski płyną z analizy innych rządowych dokumentów, np. przyjętego w sierpniu 2008 roku rządowego programu na lata 2008-2013 *Bezpieczna i przyjazna szkoła* (który zastąpił opracowany w czasach Romana Giertycha program *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*). Jest to kolejny dokument, który pokazuje, jak w sercach i umysłach rządzącej obecnie ekipy dobre chęci łączą się z całkowitym brakiem wrażliwości na kwestie równości płci.

O (nie) wprowadzeniu powszechnej edukacji seksualnej¹⁴

Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz warunkach dopuszczalności przerywania ciąży w swej oryginalnej wersji (z 7 stycznia 1993 r., w art. 4 ust. 2) nakazywała wprowadzenie wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu w szkołach podstawowych i średnich. Uczyniono to z opóźnieniem pięcioletnim, w kwietniu 1998 roku, w bardzo ograniczonej formie¹⁵, po czym już w grudniu 1998 r. ustawę zmieniono. W praktyce było to równoznaczne z wycofaniem wychowania seksualnego z programów szkolnych¹⁶. Zastąpiono je wówczas fakultatywnym „Wychowaniem do życia w rodzinie”, a dobrovolność edukacji seksualnej zatwierdził w 2002 r. rząd SLD. Ówczesna minister edukacji Krystyna Łybacka mówiła: „Trzeba było poświęcić dla zgody środowisk, w tym kościelnych, na to, żeby Polskę wprowadzić do UE”. Najwyraźniej jednak i dzisiaj MEN nie chce zmieniać ustalonego wówczas w porozumieniu z Kościołem programu¹⁷.

Z rządowych raportów wynika, że w 2005 roku 46 czternastolatków i 250 piętnastolatków zostało matkami. CBOS podaje, że przed piętnastym rokiem życia współżycie rozpoczęło 16,8 % dziewcząt i 27% chłopców. Wśród siedemnastolatków odsetek osób po inicjacji zwiększa się dwukrotnie.

W październiku 2008 roku Klub Poselski Lewica zrobił pierwszy krok w stronę rozwiązania tego problemu. Tym krokiem ma

¹⁴ Tekst został przygotowany w ramach projektu *Gendermeria – równościowy monitoring*, realizowanego przez Feminotekę i współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej (Program „Środki Przejściowe”).

¹⁵ Przedmiot „Wiedza o życiu seksualnym człowieka” miał być realizowany w wymiarze 24 godzin lekcyjnych, rozłożonych na osiem lat edukacji, tj. od 7 do 15 roku życia dziecka. Cały program był zbudowany na stereotypowym obrazie kobiet i mężczyzn: ich ról społecznych, potrzeb seksualnych. Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, nr 2 (10), lato 1998, s. 5.

¹⁶ *De facto*, propozycję zniesienia edukacji seksualnej minister oświaty zaproponował znacznie wcześniej, już w listopadzie 1997 roku. Za: E.Górnikowska-Zwolak, op.cit.

¹⁷ A. Pezda, „Gazeta Wyborcza”, 11 lipca 2008.

być nowelizacja ustawy *o planowaniu rodziny...*, której projekt został w listopadzie złożony do łaski marszałkowskiej. W projekcie znalazła się propozycja zmian dotyczących refundacji środków antykoncepcyjnych, w tym postkoitalnych (doraźnych, przyjmowanych po stosunku) oraz wprowadzenia obowiązkowej edukacji seksualnej do szkół.

Odnośnie pierwszej zmiany, osoby, których dochody nie przekraczają minimum socjalnego, będą mogły kupić środki antykoncepcyjne w kwocie refundowanej, liczonej tak, jak dla leków zryczałtowanych. Dodany ma być również ustęp dotyczący tworzenia sieci poradni z zakresu planowania rodziny, dostępnych w każdym powiecie.

Klub Lewica chce wprowadzenia od pierwszej klasy szkoły podstawowej obowiązkowego przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka”, dostosowanego do wieku i poziomu dojrzałości uczniów. Miałby on poruszać zagadnienia z zakresu praw i zdrowia reprodukcyjnego, ochrony przed przemocą seksualną, sposobów zabezpieczenia się przed chorobami wenerycznymi oraz budowania partnerskich relacji między kobietami i mężczyznami. Co istotne, uprawnieni do prowadzenia tego przedmiotu byłiby tylko pedagodzy/ pedagodżki po studiach podyplomowych z edukacji seksualnej.

Przyglądając się raportom organizacji pozarządowych, nie sposób nie odnieść się pozytywnie do propozycji legislacyjnych lewicy. Edukatorzy seksualni z grupy „Ponton” alarmują o zatrważającej niewiedzy nastolatków na temat zdrowia i seksualności.

„Czy przez korzystanie z toalety publicznej mogłam zająć w ciążę?”, „Słyszałam, że podczas stosunku, gdy facet jest pod wpływem alkoholu, kobieta nie zajdzie w ciążę”. To tylko część pytań, na które nie potrafią znaleźć odpowiedzi młodzi ludzie podejmujący współżycie. Ich wiedza z zakresu chorób przenoszonych drogą płciową jest również bardzo niska. „Ponton” kładzie nacisk na promowanie wśród młodzieży postawy asertywnej względem partnerów/ partnerek domagających się seksu.

Również Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, publikując raport na temat zdrowia reprodukcyjnego i seksualnego, obok antykoncepcji, zakażenia HIV/ AIDS, reprodukcji

wspomaganej i opieki w okresie prenatalnym, porusza kwestię edukacji seksualnej. **Postuluje zapewnienie dostępu do rzetelnej informacji na ten temat poprzez wprowadzenie lekcji z zakresu wiedzy o seksualności człowieka.** Jest to o tyle istotne, że dziewczęta w wieku szkolnym dość wcześnie stają się aktywne seksualnie. Około 60% dziewcząt po raz pierwszy idzie do ginekologa przed dwudziestym rokiem życia (uwzględniając osoby niemające jeszcze 16 lat)¹⁸. Co gorsza, jak wynika z badań wykonanych przez SKIM Analytical Healthcare na zlecenie UE, aż 40% Polek w wieku 15-49 lat nie stosuje żadnej formy antykoncepcji. Za edukacją seksualną przemawiają więc także zagrożenia, jakie niezależnie od wiary czy wyznawanego katalogu cnót moralnych niesie świat współczesny.

Obecnie szkoła musi „wprowadzić wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji”. Wynika to wprost z *Ustawy o planowaniu rodziny...* (z 7 stycznia 1993 roku) oraz z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (z 23 sierpnia 2007 roku). Stąd wychowanie do życia w rodzinie jest w programach już od piątej klasy szkoły podstawowej. W praktyce jednak zajęć prawie nie ma, gdyż udział w nich nie jest obowiązkowy. O tym, czy dziecko będzie uczestniczyło w zajęciach „Wychowanie do życia w rodzinie”, decydują rodzice/ opiekunowie prawni. Mamy tu skądinąd do czynienia ze szczególną interpretacją prawa oświatowego, bowiem na temat innych treści nauczania rodzice nie muszą się wypowiadać.

Zajęcia te nie są także monitorowane przez żaden organ, a nauczyciele mają pełną dowolność w konstruowaniu programu zajęć oraz doboru podręczników o tej tematyce. Jedyne obostrzenie, jakiemu zostaje poddany podręcznik, to, obok rekomendacji MEN-u, zatwierdzenie przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej oraz pozytywna opinia dyrektora/ dyrektorki danej placówki edukacyjnej. Ale to nie

¹⁸ Raport *Zdrowie reprodukcyjne kobiet*, Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, 1997.

daje gwarancji, że przekazana w ten sposób wiedza pozostanie w zgodzie ze standardami naukowymi. W podręcznikach polecanych przez MEN pojawiają się nieaktualne informacje, jak choćby klasyfikowanie homoseksualizmu jako jednostki chorobowej (por.: T. Król, *Wędrując ku dorosłości. Przygotowanie do życia w rodzinie. Dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej*).

Również wymiar czasowy prowadzonych lekcji nie jest satysfakcjonujący, gdyż **uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, gimnazjaliści oraz uczniowie szkół ponadgimnazjalnych mają w planie jedynie 14 godzin rocznie, w tym 5 godzin z podziałem na grupy – dziewcząt i chłopców. W gimnazjach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” uczą nauczyciele wiedzy o społeczeństwie**, którzy nie są dość kompetentni, by przekazywać tego rodzaju wiedzę, do czego otwarcie się przyznają i przeciw czemu protestują. W istocie do realizacji zajęć z wiedzy na temat seksualności lepiej przygotowany jest nauczyciel biologii niż osoba, która z wykształcenia jest politologiem czy historykiem.

Tymczasem aż 74,6 % uczniów i uczennic (CBOS) oraz 91% dyrektorów i dyrektorek¹⁹ opowiada się za obowiązkowymi lekcjami z wychowania do życia w rodzinie. Przy tym ogólne przyzwolenie społeczne na obowiązkową edukację seksualną deklaruje ponad 90% badanych w wieku 15-49 lat. Ponadto **aż 27% uczniów na pytanie o realizację zajęć odpowiada, że lekcje te nie były prowadzone w ogóle.**

Do wprowadzenia edukacji seksualnej zobowiązują Polskę dokumenty Światowej Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju (Kair, 1994), a także IV Światowej Konferencji na rzecz Kobiet (Pekin, 1995). Te międzynarodowe postanowienia zakładają konieczność zapewnienia dostępu do rzetelnej wiedzy, pozbawionej stereotypowego rysu ról płciowych i zachowań seksualnych. Zawierają również rekomendacje dotyczące wyeliminowania dyskryminacji wobec dziewcząt i kobiet. Od państw, które przyjęły dokumenty końcowe konferencji, wymaga się respektowa-

nia treści w nich zawartych, chociaż formalnie nie istnieją żadne instrumenty egzekwujące poszanowanie tych praw. Pozwala to na dowolne formowanie przepisów krajowych, nie łamiąc przy tym norm prawa międzynarodowego. I tak, Polska wprowadza edukację o seksualności człowieka, zapewnia nawet dzieciom i młodzieży przysługujące im prawo do informacji. Jednak sposób i poziom realizacji edukacji seksualnej pozostawiają wiele do życzenia.

Instrumentem, jakim mogą posłużyć się obywatele Polski, jest skarga do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Orzecznictwo ETPC wiąże nie tylko państwa-strony, ale jest także gwarancją zasady sprawiedliwości proceduralnej – w podobnych sprawach orzeka się podobnie. Mimo iż Europejska Konwencja Praw Człowieka nie gwarantuje prawa do edukacji seksualnej wprost, to jednak w art. 2 Protokołu nr 1 stwierdza, że: „Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia tego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi”.

Ministerstwo Edukacji Narodowej zleciło w 2008 roku ekspertyzę prawną, czy wprowadzenie obowiązkowej edukacji seksualnej nie godzi w zapisaną w Konstytucji zasadę, że „rodzice mają prawo wychowywać dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem” (art. 48 ust. 1). W podobnej sprawie wypowiedział się w 1976 r. Europejski Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu. Chodzi o historię rodziców, którzy w 1971 roku wnieśli skargę przeciwko Danii. Twierdzili, że sposób, w jaki w ich kraju prowadzone jest wychowanie seksualne, godzi w ich uczucia religijne i morale. Trybunał wziął pod lupę duński program nauczania i orzekł, iż „państwo, wywiązując się ze swoich funkcji w zakresie nauczania i edukacji, musi dbać o to, by informacje lub wiedza zawarte w programie były przekazywane w sposób obiektywny, krytyczny i w ujęciu pluralistycznym. Państwu nie wolno prowadzić indoktrynacji, którą można by było uznać za naruszającą przekonania religijne lub filozoficzne rodziców” (sprawa *Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii*, 1976). **Skutkiem tego orzeczenia jest konieczność skonstruowania ta-**

¹⁹ Z. Izdebski, *Ryzykowna Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997- 2001- 2005*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006.

kich programów nauczania, które będą respektować kulturową i światopoglądową różnorodność. Nie może być więc zgody na akceptację przez MEN takich podręczników, jak chociażby wspomniany autorstwa T. Król. Zgody tej nie może być także na felerną konstrukcję przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. Trudno mówić o idei edukacji wolnej od dyskryminacji, gdy każda osoba prowadząca ten przedmiot może dowolnie dobrać treści i pomoce dydaktyczne. Dostęp do rzetelnej informacji o zdrowiu seksualnym jest zatem ograniczony.

Jednak, jak przyznaje dr Adam Bodnar, szef działu prawnego Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, sprawa ta (*Kjeldsen i in.*, 1976) nie oznacza, że brak edukacji seksualnej stanowi naruszenie art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji. Czym innym jest bowiem gwarancja negatywna danego prawa (edukacja narusza potencjalnie inne dobra chronione Konwencją), a czym innym jest gwarancja pozytywna (ponieważ mamy takie, a nie inne poglądy, żądamy od państwa zapewnienia odpowiedniej edukacji).

„Art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji obejmuje jedynie gwarancje negatywne. Dlatego też ewentualna skarga polskich rodziców, że w polskiej szkole nie było edukacji seksualnej, miałyby niewielkie szanse na powodzenie” – mówi Adam Bodnar.

Okazuje się, iż niektóre europejskie organizacje pozarządowe znalazły inną drogę do zakwestionowania braku edukacji seksualnej. Brytyjska Interights, powołując się na Europejską Kartę Społeczną, zaskarżyła Chorwację do Europejskiego Komitetu Praw Społecznych za brak programów nauczania tego przedmiotu. W uzasadnieniu powołano się m.in. na naruszenie prawa do zdrowia i prawa do ochrony społecznej. Wciąż jednak sprawa ta pozostaje nierozstrzygnięta.

Czy polskie organizacje również mogłyby skorzystać z tego mechanizmu? Dr Adam Bodnar odpowiada: „Na pozór mogłoby się wydawać, że droga do wniesienia takiej skargi jest otwarta. Problem tkwi jednak w tym, że Polska nie ratyfikowała Protokołu Dodatkowego do Europejskiej Karty Społecznej z 1995 roku. W związku z tym nasze organizacje pozarządowe nie mają możliwości skarżenia się do Europejskiego Komitetu Praw Społecznych. **Niezależnie jednak od powyższego, rozstrzygnięcie**

sprawy chorwackiej (i ustanowienie nowego standardu) może dać ciekawy impuls polskiej debacie i wskazać, że brak edukacji seksualnej w polskich szkołach stanowi naruszenie Europejskiej Karty Społecznej”.

Być może do zwiększenia świadomości osób mających realny wpływ na stanowienie prawa w Polsce przyczyni się Raport Komisji ds. Równości Szans Kobiet i Mężczyzn Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy *Dostęp do bezpiecznego legalnego przerywania ciąży w Europie* (z 17.03. 2008r.). Proponuje on, aby Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy (której Polska jest członkiem) zachęciło państwa członkowskie do „realizowania odpowiedniej polityki w obszarach związanych ze zdrowiem seksualnym i prokreacyjnym” oraz zapewnienia obowiązkowych zajęć z zakresu relacji seksualnych. Ma to stanowić pewnego rodzaju działania profilaktyczne, minimalizujące liczbę niechcianych ciąż nastolatek i ograniczające ich przerywanie.

W kraju, w którym od trzech lat nie było merytorycznej, rządowej debaty na temat oceny raportów dotyczących aborcji, gdzie rząd nie zainicjował żadnej kampanii społecznej poświęconej edukacji seksualnej, trudno będzie przeforsować nowelizację tej ustawy i to w kształcie spełniającym współczesne standardy naukowe i normy prawa międzynarodowego. Debata na ten temat (jeśli się odbędzie) z pewnością będzie burzliwa. A wystarczy zerknąć za zachodnią czy północną granicę i podpatrzeć tamtejsze rozwiązania. We Francji zajęcia z wychowania seksualnego są obowiązkowe już od szóstego roku życia. Szwecja ma specjalną ofertę edukacyjną skierowaną do rodziców.

Kształt polskiej edukacji seksualnej nie wynika z narodowego purytanizmu i niechęci do tego przedmiotu, gdyż, jak pokazują badania, przyzwolenie społeczne sięga 92%²⁰. Przyczyny upatrywać należy raczej w ignorancji decydentów i konserwatywnym, powierzchownym sposobie myślenia o edukacji seksualnej, jawiącej się jako zagrożenie dla tradycyjnej polskiej rodziny, której obrona stanowi kartę przetargową w rozgrywkach politycznych.

Monika Wieczorek, Katarzyna Kucewicz

²⁰ Z. Izdebski, op. cit.

4 OPISY PRZYPADKÓW

W pierwotnym założeniu ta część raportu miała być analizą medialnych relacji poświęconych przypadkom dyskryminacji ze względu na płeć w szkołach. Podczas analizowania prasy okazało się, że w ostatnim roku najczęściej opisywanymi przez polskie media przypadkami były te związane z molestowaniem czy molestowaniem seksualnym w szkołach. Choć istnieje sporo interesujących programów młodzieżowych, projektów skierowanych do kadry czy kadry zarządzającej szkołami¹, nie udało nam się znaleźć w polskich mediach (głównie w prasie) żadnych opisów, w których w świadomy sposób zajmowano by się tematyką płci. Stąd, prócz analizy przypadków molestowania seksualnego zamieszczonych w polskiej prasie, poprosiliśmy znajome osoby pracujące w szkołach, by napisały bądź opowiedziały, w jaki sposób tematyka genderowa była poruszana w ich placówkach.

Lekcje genderowe, Grzegorz Uzdański, nauczyciel filozofii i etyki w gimnazjum, Warszawa

W roku szkolnym 2007/2008 przeprowadziłem kilka lekcji „genderowych” w Gimnazjum Społecznym przy ulicy Raszyńskiej, korzystając z podręcznika Ewy Majewskiej i Ewy Rutkowskiej *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*². Były to dwie klasy trzecie (14-15 lat).

W jednej z klas przeprowadziłem ćwiczenie o nazwie „spacer *gender*”, polegające na przedyskutowaniu poglądów i przekonań dotyczących problematyki równości płci. Dzieci w większości chętnie dyskutowały na temat kolejnych pytań zawartych

w ćwiczeniu. Potem poprosiłem, żeby w grupach wypisały, jakie stereotypy związane z płciami przyszły im do głowy w trakcie ćwiczenia. Niektóre grupy wypisały całe bogate zestawy stereotypów i ról, z których każdy prawie zasługiwał na dyskusję, inne grupy wypisały ich nieco mniej. W efekcie na kartkach pojawiła się większość tradycyjnych przyporządkowań (mężczyźni – m.in. siła, intelekt, władza; kobiety – m.in. uczuciowość, prace domowe, słabość, bierność).

Potem rozmawialiśmy o ćwiczeniu i o wypisanych stereotypach. Okazało się, że większość osób nie miała żadnego problemu ze znalezieniem „typowego dla swojej płci” zajęcia, które im nie odpowiada. Rozmawiając o przygotowanych przez nie listach „typowych cech”, dzieci doszły do wniosku, że nie muszą one dotyczyć wszystkich mężczyzn ani wszystkich kobiet. Uczennice i uczniowie dobrze rozumieli rolę, jaką spełnia wychowanie, widziały też wyraźnie niebezpieczeństwa wiążące się z różnymi utartymi wzorcami. W dyskusji pojawiały się zdania, że większość wypisanych ról i cech albo nie występuje, albo nie wynika bezpośrednio z natury, a raczej z wychowania – przynajmniej w dyskryminujących kobiety wersjach. W pewnym momencie rozmowa zeszała na stereotypy dotyczące podejścia obu płci do erotyki – dzieci łatwo rozpoznawały jako stereotypowe przekonanie, że kobietom zawsze musi chodzić o uczucie, a mężczyznom chodzi tylko o seks.

Jednak w odniesieniu do niektórych kwestii (na przykład większej agresywności mężczyzn) pojawiły się głosy, że tu różnice mają podłoże biologiczne. Przy okazji dyskusji wprowadziliśmy rozróżnienie na płeć biologiczną (*sex*) i kulturową (*gender*)³. Większość stereotypowych określeń obu płci dzieci umieściły po stronie *gender*. Jednak przy okazji wspomnianych dyskusji pojawiło się parę głosów przeciwko „agresywnemu feminizmowi”, który chciałby zatrzeć wszelkie różnice płciowe. To dało okazję do opowiedzenia, że, wbrew stereotypowi, istnieje wiele feminizmów, które rozmaicie podchodzą do tematu różnicy.

¹ Zobacz rozdział V *Dobre praktyki w niniejszej publikacji*.

² E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2008.

³ Korzystałem zarówno z tego przekładu omawianych pojęć, jak i z angielskich oryginałów.

W drugiej z klas – w której poziom zgrania i wzajemnego zaufania do siebie w grupie był dużo niższy – obawiałem się robić „spacer *gender*”, żeby nie doszło do nieprzyjemnych dla dzieci sytuacji. Na początek poprosiłem, żeby dzieci narysowały figury symbolizujące mądrość i władzę. Kiedy okazało się, że w większości były to postacie mężczyzn, zaczęliśmy dyskutować, jakie są tego przyczyny. Pojawił się temat istniejących w kulturze stereotypów dyskryminujących kobiety. Wtedy skorzystaliśmy z materiałów podanych w rozdziale *Czego Jaś i Małgosia uczą się w szkole?* Dzieci w grupach czytały fragmenty podręczników, analizując, jakie przekonania o rolach płciowych są tam obecne. W toku dyskusji pojawiło się parę seksistowskich głosów – jeden chłopiec twierdził, że dziewczynki bardziej nadają się w szkole do zadań wymagających pracowitości i „pamięciówek”, a chłopcy są bardziej błyskotliwi. Jednak większość klasy (nie tylko dziewczynki) się z nim nie zgodziła i wydawało się, że rozumie, że posłużył się on stereotypem. Znowu powrócił motyw wychowywania dziewcząt bardziej do pracowitości i posłuszeństwa, a chłopców do niezależności. Pojawiła się też – znów ze strony chłopca – opinia dość kuriozalna: że kobiety ze względu na cykl menstruacyjny nie nadają się do pełnienia odpowiedzialnych funkcji (np. do rządzenia). Została ona jednak wyśmiana przez część dziewczynek – moja rola polegała tu raczej na próbie łagodniejszego wykazania, że ten pogląd nie ma sensu i jest oparty na dyskryminującym stereotypie. W toku dyskusji również wprowadziłem i krótko (z konieczności bardzo skrótowo i jednostronnie) objaśniłem pojęcia *sex* i *gender*.

Choć w tej klasie dyskusja była mniej otwarta (ze względu na wzajemne relacje dzieci) i choć pojawiało się więcej głosów „antyfeministycznych” czy seksistowskich, jej rezultaty były chyba podobne: zauważenie, jak wiele jest w kulturze treści dyskryminujących kobiety, i obserwacja, że wzajemny stosunek *gender* i *sex* to sprawa otwarta i dyskusyjna.

W każdej klasie tematowi poświęciłem dwie lekcje – więcej nie udało się wygospodarować z programu. Z tego powodu wiele wątków pozostało, niestety, nierozwiniętych.

Projekt polityczny, Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia, Warszawa

W roku szkolnym 2007/2008 w WLH zrealizowano projekt politologiczno-społeczny. Młodzież podzieliła się na partie polityczne (niekoniecznie zgodnie z własnymi przekonaniami), tworząc adekwatne programy i formułując postulaty w różnych sferach życia. Powołano do życia parlament i zaproponowano temat debaty: *Miejsce kobiet na rynku pracy*. Sam temat wywołał spory opór, głównie męskiej części parlamentu, choć nie tylko. Młodzież stwierdziła, że temat jest nieciekawym i mało przydatnym, w związku z tym lepiej zająć się czymś bardziej pożytecznym. Osoby prowadzące projekt za największy sukces uznały skuteczne i – w ich opinii – trwałe przełamanie tego oporu. Zamknięciem projektu była debata z udziałem profesor Magdaleny Środy, w trakcie której młodzież prezentowała swoje analizy, raporty i komentarze dotyczące miejsca kobiet na rynku pracy. W znacznej części partii politycznych wystąpił dość znaczący podział ról: dziewczęta wykonały merytoryczną pracę badawczą, zebrały materiały i nadały im formę, chłopcy zaś prowadzili prezentacje. Zwróciła na to również uwagę profesor Środa; dziewczęta wyjaśniły, że wynika to z początkowej słabej aktywności męskiej części parlamentu: by zachęcić chłopców do działania, dziewczęta wyznaczyły im obiektywnie atrakcyjniejsze i mniej czasochłonne zajęcie. Magdalena Środa zauważyła, że właśnie w ten sposób reprodukuje się patriarchalny schemat, w którym mężczyźni dostają to, co najbardziej atrakcyjne, eksponowane i prestiżowe. Jak twierdzą nauczycielki prowadzące projekt, jest szansa na to, że młodzież biorąca w nim udział dostrzegła, jak bardzo tematyka równości płci może wpływać choćby na społeczny podział ról. Co ciekawe, mówiąc o rynku pracy, młodzież nieświadomie odtworzyła warunki „zewnętrznego” rynku pracy.

Molestowanie seksualne w szkołach

Problem molestowania seksualnego w szkołach, mimo że nagłaśniany w mediach, nie znajduje w Polsce skutecznego rozwiązania. Może to wynikać z faktu, że media stosunkowo rzadko podejmują temat prewencji i zapobiegania nadużyciom w szkołach, częściej zajmując się wydarzeniami w sposób doraźny. Do chwili, w której molestowanie seksualne nie zostanie ujawnione (co dzieje się często bardzo późno, w kontekście trwania przemocy), problem ten wydaje się być ciągle traktowany jako sprawa prywatna i ulokowana niejako „wewnątrz” układu społecznego. Tymczasem odpowiedzialność za molestowanie seksualne, a zwłaszcza za powtarzalność tego zjawiska, nie powinna być spychana wyłącznie na szkoły czy mniej lub bardziej niewydolne wychowawczo domy. Stosunkowo rzadko mówi się o odpowiedzialności służb (policja, służba zdrowia), w szczególności takiej, która nie byłaby wyłącznie reaktywna, ale właśnie prewencyjna. Można także zaryzykować hipotezę, że brak odpowiedniego ustawodawstwa bardzo utrudnia zmniejszanie skali zjawiska przemocy na tle seksualnym w szkołach. Kraje unijne, wprowadzając ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, są w stanie poradzić sobie z tą kwestią właśnie za pomocą takich bądź podobnych aktów prawnych.

Innym zgoła problemem związanym z molestowaniem w szkołach jest nadal nieumiejętność dostrzeżenia (zarówno przez organy zarządzające tymi instytucjami, jak i przez psychologów/psycholożki, policję, kadrę nauczycielską, etc.) aspektu płci i socjalizacji. Molestowane są często dzieci obojga płci, co widać w dyskursie publicznym w tym obszarze. Jeśli jednak pojawiają się tam dziewczynki, to często w kontekście prowokowania czy przyzwolenia na przekraczanie granic, co również można zaobserwować w doniesieniach medialnych, jak zresztą pokażemy w poszczególnych „studiach przypadków”.

Psycholożka Ewa Czerniewska, jedna z koordynatorek akcji „Szkoła bez przemocy”, twierdzi, że mimo pozornego alarmu rozniecanego od czasu do czasu przez media, ani nauczyciele, ani dzieci, ani w końcu rodzice nie wiedzą dokładnie, czym jest

przemoc ani tym bardziej, jakie mogą być jej skutki. Zdają się też nie wiedzieć, że popychanie, wyśmiewanie, przewracanie – mogą na całe życie naruszyć poczucie wartości ofiary. Nie wiedzą wreszcie, że jeśli człowiek jest świadkiem trwającej długi czas przemocy, obojętnieje. Zwłaszcza gdy na przemoc nie ma reakcji⁴.

W niniejszym raporcie przypomnimy dwa przypadki molestowania dziewcząt w szkołach. Celowo pomijamy historię Ani z Gdańska (z jesieni 2006 roku), która, z jednej strony, otworzyła dyskusję na temat przemocy w szkole w kontekście wychowywania dziewcząt, z drugiej zaś, okazała się najbardziej tragiczną ze wszystkich, o których wiemy. Dodatkowo ówczesny minister oświaty, Roman Giertych, potraktował ją jako trampolinę do rozwijania swych koncepcji pedagogicznych, w których największy nacisk położony został na sformułowanie katalogu zakazów obejmujących placówki edukacyjne, najmniejszy zaś na działania profilaktyczne.

► Wrześnica, powiat sławieński

Rodzice 13-letniej dziewczynki uczącej się w gimnazjum we Wrześnicy zgłosili na policję, że ich córka była molestowana seksualnie przez dwóch kolegów podczas jednej z lekcji i na przerwie. O wydarzeniu wiele osób (w tym kadra) wiedziało, ale nikt nie powiadomił rodziców uczennicy. „Tymczasem podczas jednej z lekcji dziewczynka została położona na biurku: Władysław Z. (14 lat) trzymał ją za ręce, a Sebastian K. (15 lat) położył się na niej i wykonywał ruchy, jakby odbywał stosunek seksualny” – mówi o przebiegu zajścia Ryszard Radziuk, komendant Komendy Powiatowej Policji w Sławnie. „Następnie dopadł ją na przerwie i złapał za głowę i przykładał do swojego krocza. Chłopcy grozili jej także, że zniszczą ją i jej dom, jeśli coś powie rodzicom o zajściach” – dodaje Radziuk. Najprawdopodobniej 13-latka posłuchała ich gróźb, gdyż rodzice nie dowiedzieli się o niczym przez półtora miesiąca od zajścia. Dopiero po tym czasie złożyli doniesienie na policję. „W dniu, kiedy doszło do zaj-

⁴ E. Winnicka, *Niemoc na przemoc*, „Polityka”, nr 44/2007.

ścia w klasie, nauczyciel, który powinien mieć lekcje, wyszedł na chwilę” – wyjaśnia Katarzyna Dudzińska, dyrektorka gimnazjum we Wrześnicy. „O wydarzeniu dowiedzieliśmy się tego samego dnia, ponieważ dziewczynka opowiedziała wszystko szkolnemu pedagogowi. My, ze swojej strony, zawiadomiliśmy kuratora sądowego Sebastiana K., gdyż już wcześniej mieliśmy problemy wychowawcze z tym chłopcem. Zawiadomiliśmy również policjanta do spraw dla nieletnich, który był w naszej szkole; zebrała się szkolna komisja wychowawcza, a także przeprowadzono specjalistyczną lekcję wychowawczą z uczniami klasy, w której doszło do zajścia”. Dyrektorka podkreśla, że dziewczynka, Sebastian K. i Władysław Z. oraz inne dzieci z ich klasy byli później monitorowani przez pedagogów i tego typu zachowanie więcej się nie powtórzyło. „Naszym błędem było niepowiadomienie o sprawie rodziców uczennicy, ale ona bardzo nalegała, aby tego nie robić i płakała z tego powodu” – nie ukrywa Dudzińska. Szkolny pedagog zaznaczył, że dziewczynka bardziej przeżywała powiadomienie rodziców, niż samo przykre zdarzenie⁵.

Na przykładzie Wrześnicy widać wyraźnie, że szkoły nie są przygotowane do radzenia sobie z zachowaniami o charakterze przemocowym. Trudno sobie wyobrazić analogiczne zachowanie, gdyby doszło do pobicia, kradzieży czy innej formy naruszenia granic. Nawet jeśli dyrekcja zdecydowała się nie informować rodziców dziewczyny, zastanawia fakt, dlaczego nie podjęto szybszego postępowania wobec chłopców, bowiem to dopiero rodzice dziewczyny złożyli zawiadomienie o przestępstwie. Kadra zatem, jak można domniemywać, chciała problem ukryć. Zdumiewa też postawa policji i szkolnego pedagoga. Z tekstu wynika bowiem, że szkoła interweniowała (policjant ds. nieletnich i kurator sądowy), a służby nie zainteresowały się losami dziewczynki na tyle, by powiadomić jej rodziców. Ciekawe stwierdzenie pada także z ust dyrektorki szkoły na temat monitoringu pedagogicznego. Być może wypowiedź brzmi niefortunnie z powodu skrótu redakcyjnego, niemniej należałoby

ów monitoring znacznie różnicować, zastanawiając się także, dlaczego dziewczynka tak bardzo obawiała się powiadomienia rodziców.

Szkoły i inne placówki wychowawcze powinny zostać zobowiązane przez organy prowadzące (*de facto* najczęściej gminy) do stworzenia procedury postępowania w takich wypadkach i zobligowane do jej przestrzegania. Dodatkowo, zarówno policja, która w tym przypadku wykazała się brakiem znajomości nie tylko procedur, ale i prawa, jak również kadra szkolna zobowiązane są do informowania o wszelkich wydarzeniach o przemocowym charakterze, co także nie miało miejsca we Wrześnicy.

► Poznań, Zespół Szkół Mistrzostwa Sportowego

Molestowanie dziewcząt przez trenera w gimnazjum przy Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego wyszło na jaw dzięki jednej z matek. Teresa Z. martwiła się, że jej córka wraca z treningów siatkówki coraz bardziej rozbita i zamknięta w sobie. Kilka razy pytała, co się stało. Dziewczynka milczała. W marcu 2008 roku matka poprosiła o pomoc swoją przyjaciółkę, która też kiedyś grała w siatkówkę. W kwietniu dziewczynka w końcu wyznała, że trener Krzysztof L., zwany „Lewym”, kazał się całować i sam ją całował. Trwało to dłużej niż rok. Teresa skontaktowała się z matkami innych dzieci, które trenują w klubie UKS Chrobry Poznań. Dziewczynki potwierdziły: trener znęca się psychicznie, np. na obozie budzi je w nocy na mordercze treningi, wyzywa od najgorszych, a niepokorne zastrasza – grozi, że nie powoła ich do kadry wojewódzkiej. Jedna z matek, Małgorzata K., zapytała: „Dlaczego tak długo milczałaś?”. Usłyszała od córki: „Nie chciałam z nikim o tym gadać. Dlatego opisałam to w wypracowaniu szkolnym”. W październiku 2007 roku polonistka poleciła uczniom, by napisali wypracowanie na dowolny temat. Córka Małgorzaty swoją pracę zatytułowała: „Znęcanie się trenera nad zawodniczkami/ zawodnikami”. „Miałam nadzieję, że polonistka zrozumie, o co chodzi. Ale nie zrozumiała” – mówi 14-letnia autorka wypracowania. Polonistka poprawiła błędy ortograficzne, interpunkcyjne i oceniła pracę na cztery minus. Na koniec dopisała uwagi: „Co proponujesz? Jak to zmienić?”. Jednak nie

⁵ T. Turczyn, „Dziennik Bałtycki”, 3 stycznia 2007. Zob. też: <http://slawno.nasze-miasto.pl/wydarzenia/683847.html>.

oddata tego wypracowania uczennicy. Nie próbowała z nią też rozmawiać, nie zapytała, co się dzieje. Rodzice dziewczyny nie wiedzieli o tym wypracowaniu. Dopiero w maju 2008 roku udało jej się zdobyć kopię ze szkoły.

Matki molestowanych gimnazjalistek zgłosiły się do prokuratury w kwietniu. Psycholog uznał zeznania 14-latek za wiarygodne. Prokurator zarzucił 56-letniemu Krzysztofowi L. znęcanie się psychiczne nad czterema zawodniczkami i molestowanie seksualne co najmniej jednej z nich. 12 kwietnia 2008 roku sąd aresztował trenera na trzy miesiące. Za molestowanie nieletnich grozi mu 15 lat więzienia. Prokuratura szuka kolejnych ofiar. Magdalena Mazur-Prus, rzeczniczka poznańskiej prokuratury, mówi: „Wygląda to dopiero na początek sprawy. Mamy sygnały o dziewczynkach molestowanych już wcześniej”.

Trener L. trenował różne kluby siatkarskie od 20 lat. Jeden z piłskich działaczy sportowych przyznał: „Już w połowie lat 80. słyszałem, że Krzysztof L. ma dość swobodny stosunek do młodych zawodniczek. Ale nie pamiętam, by ktoś wyciągał wobec niego konsekwencje.

Nie było dowodów, tylko takie rozmowy między trenerami. Ja go na niczym nie przyłapałem”⁶.

Siatkarki czeka jeszcze poważne przejście – będą musiały zeznawać w procesie trenera. To oznacza kolejną z nim konfrontację. „Opowiadanie wszystkiego od nowa, bez wsparcia psychologa, zmieni je w pył tym bardziej, że po tym, co się wydarzyło, wciąż nie doszły do siebie” – martwi się matka jednej z zawodniczek. „A takiego wsparcia nikt im do tej pory nie zapewnił”.

Matki molestowanych siatkarek prosiły klub o pomoc, okazało się jednak, że klub nie ma pieniędzy oraz podstaw prawnych obligujących do zapewnienia pomocy psychologicznej. Poza tym przedstawiciele klubu twierdzą, że o niczym nie wiedzieli. Sędzia Sądu Okręgowego w Poznaniu oświadcza, że o psychologa powinien zatroszczyć się prokurator. „Na obecnym etapie postępowania to on jest gospodarzem sprawy. Powinien więc dołożyć wszelkich starań, by została przeprowadzona należycie. Skoro

⁶ M. Kącki, „Gazeta Wyborcza”, 22 maja 2008.

dziewczyny potrzebują pomocy, powinno się im ją zapewnić. Przecież o wiele bardziej wiarygodny jest świadek poukładany psychicznie niż taki, który nie może zebrać myśli”. Prokuratura z kolei nigdy nie spotkała się z tym, by w toku postępowania przygotowawczego osobom pokrzywdzonym zapewniano psychologa⁷.

Sprawa poznańskich siatkarek ma co najmniej trzy poziomy. Pierwszy z nich to zatajenie sprawy. Jak się dowiadujemy, trener od lat molestował seksualnie i w inny sposób znęcał się nad zawodniczkami. Skoro wiedzieli o tym inni trenerzy, wiedział zapewne również Klub. Nic się jednak nie wydarzyło, wygląda też na to, że nikt nie próbował sprawdzić, czy rzeczywiście pogłoski o zachowaniu Krzysztofa L. były prawdziwe. Być może nikomu na tym nie zależało, a być może nikt nie czuł się bezpośrednio zaangażowany.

Poziom drugi wyznacza nieodpowiedzialną reakcję szkoły, a w szczególności polonistki, która nie zainteresowała się ani wypracowaniem uczennicy, ani nawet nie podzieliła się jego treścią z wychowawczynią klasy. Co zastanawia, to fakt, że matka dziewczynki przez tak długi czas nie mogła wydobyć kopii tekstu ze szkoły. Trzeci (choć oczywiście nieostatni) poziom to brak możliwości uzyskania pomocy psychologicznej dla siatkarek. Ani Klub, ani sąd, ani prokuratura nie uznają za stosowne pomóc dziewczętom. Rodzi się pytanie, czy wynika to z braku odpowiednich procedur prawnych, czy raczej z niechęci do zareagowania i swoistego lekceważenia problemu. Jak widać, również i w tym przypadku osoby poszkodowane nie tylko nie otrzymują pomocy, ale są traktowane w sposób, który ich nie chroni przed konsekwencjami wcześniejszych doświadczeń.

Ewa Rutkowska

⁷ E. Mikulec, „Gazeta Wyborcza”, 24 września 2008 roku.

5 ANKIETA NA TEMAT GENDER MAINSTREAMINGU W SZKOŁACH – PROBA OPRACOWANIA KWESTIONARIUSZA

Wprowadzenie

W ramach prac nad niniejszym raportem opracowana została próbna ankieta, której zadaniem było zbadanie, jak poszczególne szkoły podchodzą do zagadnień związanych z szeroko rozumianą tematyką równości płci. Ankieta została przeprowadzona w maju, podczas zjazdu Akademii Zarządzania Dyrektora Szkoły: przeprowadzono ją wówczas na grupie osób losowo wybranych spośród uczestników i uczestniczek zjazdu.

Wypełnione zostały trzydzieści dwie ankiety, jedna omyłkowo została wypełniona tylko w połowie, w jednym przypadku wypełniona została tylko metryczka.

Wśród ankietowanych było trzydzieścioro dyrektorek/ dyrektorów szkół lub innych placówek (plus jedna zastępczyni dyrektora), w tym – dwadzieścia osiem kobiet, trzech mężczyzn i jedna osoba, która nie podała swojej płci.

Osoby, które wypełniły ankiety, pracowały w:

- ▶ szkoła podstawowa – 12 osób,
- ▶ szkoła podstawowa i gimnazjum – 5 osób,
- ▶ gimnazjum – 5 osób,
- ▶ technikum – 2 osoby,
- ▶ szkoła zawodowa – jedna osoba,
- ▶ zespół szkół – 2 osoby.

Pięć osób zaznaczyło w metryczce odpowiedź „inne” lub nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi (w tym jedna osoba podała, że pracuje w poradni psychologiczno-pedagogicznej). Wśród osób ankietowanych ani jedna podała, że pracuje w liceum ogólnokształcącym.

Próba, na której przeprowadzone zostały ankiety, nie była próbą reprezentatywną statystycznie. Wyniki ankiet służą zatem jedynie jako ilustracja: pozwalają ocenić, które pytania umożliwiają dokonanie wglądu w sytuację w szkołach, a które wymagają doprecyzowania. Mogą stanowić pomoc i wskazówkę przy tworzeniu kolejnych, bardziej precyzyjnych, narzędzi, pokazując, jakie pytania warto stawiać dyrektorkom i dyrektorom szkół.

Przykładowe ankiety

Wyniki ankiet są tak zróżnicowane, że na początek warto przyjrzeć się kilku przykładowym ankietom. Pochodzą one z różnych typów szkół, zostały wybrane z uwagi na to, że ilustrują różnorodne, często skrajnie różnorodne, podejścia do zagadnień, które były przedmiotem pytań (nie tylko w kwestii *gender mainstreaming*, ale także np. podejścia do współpracy szkoły z organizacjami pozarządowymi).

▶ Szkoła podstawowa A

W szkole średnio pół godziny w miesiącu poświęca się zagadnieniom związanym z ludzką seksualnością. Osoba wypełniająca ankietę nie wie, czy uczniowie mają wystarczającą wiedzę w tym zakresie. Szkoła nie uczy, czym jest molestowanie seksualne. Sposób pokazywania ról kobiet i mężczyzn nie jest brany pod uwagę przy wyborze podręczników i programów.

W ubiegłym roku trzy osoby wzięły udział w szkoleniach dotyczących praw człowieka oraz przeciwdziałania przemocy. Szkoła nie współpracowała z NGO-sami, odbył się warsztat z uczniami na temat przeciwdziałania przemocy.

W programie wychowawczym szkoły wpisane są tolerancja i poszanowanie praw człowieka. Według osoby wypełniającej ankietę, jeśli chodzi o wprowadzanie tematyki równości płci, „szkoła powinna ten fakt sygnalizować, np. poprzez szkolne inscenizacje”.

► **Szkoła podstawowa B**

W szkole realizowanych jest rocznie 14 godzin zajęć dotyczących wychowania seksualnego, poza tym średnio raz w miesiącu zagadnienia związane z ludzką seksualnością omawiane są na zajęciach z innych przedmiotów. W klasach 5 i 6 po godzinie zajęć prowadzili przedstawiciele/ przedstawicielki zaproszonych do szkoły NGO-sów.

Zdaniem osoby ankietowanej, uczniowie i uczennice nie mają wystarczającej wiedzy na temat seksualności człowieka, antykoncepcji, ochrony przed chorobami przenoszonymi drogą płciową; wiedzę czerpią z czasopism, Internetu, od rówieśników.

Zajęcia na temat molestowania seksualnego prowadzi dla poszczególnych klas pedagog szkolny.

Na pytanie o programy i podręczniki osoba ankietowana odpowiedziała, że nie wie, w jakim stopniu wpływ na wybór nauczycieli i nauczycielek ma sposób pokazywania ról płciowych w podręcznikach.

W ubiegłym roku trzy osoby brały udział w szkoleniach na temat praw człowieka, dwie – w szkoleniach dotyczących profilaktyki HIV/ AIDS. Cała rada pedagogiczna szkoliła się w zakresie przeciwdziałania przemocy. Uczniowie nie uczestniczyli w projektach edukacyjnych, mieli natomiast (jak to już wcześniej podkreślono w pytaniu 2) zajęcia z wychowania seksualnego, prowadzone we współpracy z organizacją pozarządową zajmującą się tą tematyką; otrzymali też materiały.

Szkoła ma w programie wychowawczym wpisane zasady tolerancji, poszanowania praw człowieka, równego traktowania kobiet i mężczyzn, zakaz dyskryminacji. Zdaniem osoby ankietowanej, w zajęciach powinno się uwzględniać temat równości płci.

► **Gimnazjum**

Według ankiety, w szkole prowadzone są zajęcia z wychowania do życia w rodzinie w wymiarze godzina miesięcznie; zagadnienia związane z ludzką seksualnością omawiane są na tych

zajęciach oraz od czasu do czasu na innych lekcjach. Zdaniem ankietowanej osoby, uczniowie i uczennice mają wystarczającą wiedzę na temat seksualności człowieka, antykoncepcji i zdrowia seksualnego; wiedzę tę czerpią z lekcji i literatury. W ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” poruszany jest także problem molestowania seksualnego.

Nauczyciele i nauczycielki przy wyborze podręczników i programów zwracają uwagę na to, czy rola kobiet i mężczyzn przedstawiana jest „we właściwy sposób, zgodny z nauką Kościoła katolickiego”¹.

W ubiegłym roku szkolnym pięć osób spośród grona nauczycielskiego brało udział w szkoleniach; w ankiecie nie zaznaczono, w jakich. Szkoła nie współpracowała z organizacjami pozarządowymi i nie prowadzono w niej projektów edukacyjnych.

W programie wychowawczym zapisano zasadę tolerancji i poszanowania praw człowieka.

Zdaniem ankietowanej osoby, szkoła nie powinna uwzględniać w ramach zajęć tematyki równości płci.

► **Szkoła podstawowa i gimnazjum**

W szkole realizowanych jest 19 godzin przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” rocznie; średnio cztery godziny w miesiącu poświęca się na omawianie zagadnień związanych z ludzką seksualnością na innych przedmiotach. Zdaniem osoby ankietowanej, uczniowie i uczennice mają wystarczającą wiedzę na temat ludzkiej seksualności, antykoncepcji etc.; uczą się o tym od nauczycieli, na lekcjach wychowawczych, w ramach wychowania do życia w rodzinie, na biologii, a także od rodziców i rówieśników. Problem molestowania seksualnego poruszany jest w ramach pogadank, w szkole pokazywane są filmy, korzysta się z materiałów takich, jak „Zły dotyk” oraz „Mam prawo do...”. **Przy wyborze podręczników i programów nauczyciele zwracają uwagę na to, czy pewne cechy nie są przypisywane kobietom i mężczyznom w sposób schematyczny („niestety – napisała ankietowana osoba – są takie podręczniki”).**

¹ Z ankiety nie wynika, czy jest to gimnazjum publiczne, czy niepubliczne.

Wszystkie zatrudnione w szkole osoby – nauczyciele i nauczycielki, administracja i osoby z obsługi – przeszły szkolenia w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, przeciwdziałania przemocy i profilaktyki HIV/ AIDS.

Szkoła współpracuje z „organizacjami religijnymi” – współpraca polega na organizacji „paczek i codziennych posiłków dla dzieci”. W szkole odbywały się w ubiegłym roku warsztaty, konkursy wiedzy i debata (w której udział wzięło około 120 uczniów i uczennic gimnazjum) na temat przeciwdziałania przemocy i profilaktyki HIV/ AIDS.

W programie wychowawczym szkoły zapisano tolerancję i poszanowanie praw człowieka; zdaniem osoby wypełniającej ankietę, „szkoła powinna uczyć poszanowania praw człowieka i szacunku dla odmiennych poglądów oraz tolerancji!”.

► Zespół szkół – technikum, szkoła zawodowa, liceum profilowane

Na wychowanie seksualne przeznaczają się w szkole 14 godzin rocznie. Zdaniem osoby ankietowanej, uczniowie i uczennice mają wystarczającą wiedzę na temat ludzkiej seksualności; czerpią ją z zajęć wychowania do życia w rodzinie, Internetu, czasopism, ulotek i prelekcji. Prelekcje służą również przekazywaniu wiedzy na temat molestowania seksualnego.

Przy wyborze programów i podręczników zwraca się uwagę na kwestie równouprawnienia.

W ubiegłym roku szkolnym dziesięć osób brało udział w szkoleniach dotyczących praw człowieka, równości praw kobiet i mężczyzn, przeciwdziałania przemocy, profilaktyki HIV/ AIDS. Do szkoły nie były zapraszane organizacje pozarządowe, nie prowadzono projektów na żaden z wymienionych w ankiecie tematów. W programie wychowawczym zapisane są: tolerancja, poszanowanie praw człowieka, przestrzeganie zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn, zakaz dyskryminacji. Według osoby ankietowanej, szkoła powinna uwzględnić zagadnienie równości płci – można to robić poprzez analizę tekstów literackich i tekstów kultury (język polski, WOK), analizę prawa (WOS), inscenizacje i konkursy.

Wyniki ogólne

Większość osób zadeklarowała w ankietach, że w ich szkole prowadzone jest wychowanie seksualne (PYTANIE 2); na ogół podkreślano przy tym, że chodzi o przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie”. Dyrektorki deklarują także, że w ich szkołach zagadnienia związane z płciowością człowieka omawiane są na zajęciach z różnych przedmiotów; rzadziej, że na zajęciach prowadzonych przez zapraszaną do szkoły organizację pozarządową (sześć odpowiedzi w ankietach wypełnianych przez dyrektorki szkół podstawowych lub gimnazjów, jedna – w ankiecie ze szkoły ponadgimnazjalnej).

Na pytanie *Czy uważasz, że uczniowie i uczennice w Twojej szkole mają wystarczającą wiedzę na temat seksualności człowieka, antykoncepcji, ochrony przed chorobami, roznoszonymi drogą płciową?* w szkołach podstawowych i gimnazjach dziesięć ankietowanych osób odpowiedziało, że tak, dziesięć – „nie” lub „nie wiem” (dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi). W pozostałych dziesięciu ankietach odpowiedzi „tak” udzieliły dwie osoby. Większość osób deklaruje, że w ich szkołach uczy się, co to jest molestowanie seksualne i jak się przed nim bronić.

Jeśli chodzi o metody przekazywania wiedzy, powodzeniem cieszy się przede wszystkim w ankietowanych szkołach „prelekcja” lub „pogadanka” – jako podstawową stosowaną metodę lub jedną z metod wymienia ją w sumie dziewięć osób. Rzadziej pojawiają się spotkania z pedagogiem lub z zaproszonymi do szkoły gośćmi, filmy, warsztaty czy dyskusje.

Na pytanie *Czy nauczyciele i nauczycielki w Twojej szkole, dokonując wyboru programów i podręczników, biorą pod uwagę sposób, w jaki podręczniki pokazują rolę kobiet i mężczyzn? Jeśli tak, na co zwracają szczególną uwagę?* w szkołach podstawowych i gimnazjach „tak” odpowiedziało osiem osób; pozostałe odpowiedziały, że nie (jedna dopisała: „a szkoda”) lub nie zaznaczyły żadnej odpowiedzi. Jedna osoba napisała przy tym, że szczególną uwagę nauczyciele i nauczycielki w jej szkole zwracają na wartości merytoryczne i sposób przekazywania wiedzy, inna, że uwagę zwraca się „na przypisywane schematycznie ce-

chy, funkcje «typowe» dla kobiet lub mężczyzn. Niestety, są takie podręczniki». Pojawiła się też odpowiedź: „własne doświadczenia” oraz cytowana już odpowiedź: „we właściwy sposób, zgodny z nauką Kościoła katolickiego”. W pozostałych szkołach dwie osoby odpowiedziały „tak” na to pytanie.

Kolejne pytanie dotyczyło szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele i nauczycielki. W większości szkół, w których pracują ankietowane osoby, nauczyciele i nauczycielki brali udział w różnego rodzaju szkoleniach. Z odpowiedzi wynika, że w szkołach ankietowanych dyrektorek największą popularnością cieszyły się w ostatnim roku szkolenia dotyczące przeciwdziałania przemocy (brali w nich udział nauczyciele i nauczycielki z 21 szkół). Na drugim miejscu wymieniono szkolenia dotyczące praw człowieka, dalej znalazły się: profilaktyka HIV/AIDS (w ośmiu szkołach), edukacja wielokulturowa (w sześciu) i przeciwdziałanie dyskryminacji. Według ankiet, w szkoleniu dotyczącym równości praw kobiet i mężczyzn udział wzięła grupa osób z jednego zespołu szkół (technikum, szkoła zawodowa i liceum profilowane).

W ankietach podawano różną liczbę osób biorących udział w szkoleniach: od dwóch (w tym przypadku chodziło o szkolenia dotyczące praw człowieka) do całej rady pedagogicznej; w jednej z ankiet napisano, że w szkoleniach brało udział 100% osób zatrudnionych w szkole – nauczyciele i nauczycielki plus administracja i obsługa (szkolenia dotyczące praw człowieka, przeciwdziałania przemocy, profilaktyki HIV/AIDS).

PYTANIA 7 i 8 dotyczyły otwartości szkoły: pytano w nich o współpracę szkoły z organizacjami pozarządowymi oraz o projekty edukacyjne i społeczne prowadzone w szkole. Z większości ankiet wynikało, że szkoła z nikim nie współpracuje. O różnych formach współpracy z organizacjami pozarządowymi (i nie tylko) napisało w sumie dziesięć osób. Wymieniano m.in. organizacje zajmujące się prawami człowieka, edukacją seksualną (w jednym przypadku współpraca polegała na prelekcji na temat higieny u kobiet), organizacje religijne (pięć odpowiedzi, w tym: warsztaty dla uczniów, organizowanie festynów, organizowanie paczek i posiłków dla dzieci oraz relacja siostr zakonnych z wo-

lontariatu w Afryce – w tej samej ankiecie w następnym pytaniu zaznaczono, że uczniowie i uczennice opiekują się edukacją dziecka w Afryce). W jednej z ankiet zaznaczone zostały wszystkie odpowiedzi (w tym także odpowiedź: „organizacje zajmujące się prawami kobiet oraz organizacje zajmujące się przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na orientację seksualną”), przy czym współpraca z organizacjami została scharakteryzowana tak: „Poradnictwo, wymiana informacji, dyskusje tematyczne, współpraca w bardzo indywidualnych przypadkach”.

Z pytania 8, dotyczącego projektów edukacyjnych i społecznych prowadzonych w szkołach, wynika, że w większości szkół takie projekty raczej nie były realizowane. Jeśli już, najczęściej wskazywano projekty dotyczące praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji, edukacji wielokulturowej, profilaktyki HIV/AIDS. W żadnej z ankietowanych szkół nie przeprowadzono projektu dotyczącego równości praw kobiet i mężczyzn. Ankietowane szkoły, jak się wydaje, są szkołami „zamkniętymi”, nienastawionymi na szerszy kontakt ze światem zewnętrznym.

Na pytanie *Czy w programie wychowawczym Twojej szkoły zapisane są (wprost, otwartym tekstem) takie zasady, jak: tolerancja, poszanowanie praw człowieka, przestrzeganie zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn, zakaz dyskryminacji?* „tak” na wszystko odpowiedziało w sumie osiem osób. Największym powodzeniem cieszy się w szkolnych programach wychowawczych tolerancja i poszanowanie praw człowieka.

Ostatnie pytanie brzmiało: *Jak sądzisz, w jaki sposób szkoła może uwzględnić temat równości płci podczas zajęć szkolnych i w ramach podejmowanych działań? I czy powinna to robić?* Prawie połowa osób odpowiedziała na to pytanie pozytywnie, z pozostałych większość nie udzieliła odpowiedzi („nie” odpowiedziały tylko dwie osoby). Proponowane metody to: uczenie poszanowania praw człowieka, tolerancji, szacunku dla odmiennych poglądów, projekty uczniowskie, pozwalanie na otwarte prezentowanie swoich poglądów i dyskusje w dobrej atmosferze, inscenizacje i przedstawienia, poruszanie tematu na różnych zajęciach, spotkania z przedstawicielami różnych kultur i wyznań, dyskusje na temat aktualnie ważnych zjawisk, analiza

tekstów literackich, analiza przepisów prawnych, konkursy, godziny wychowawcze, spotkania i rozmowy, także „w godzinach popołudniowych”. Ciekawym pomysłem, pojawiającym się kilkakrotnie (zresztą nie tylko w odpowiedziach na to pytanie, ale też w pytaniach wcześniejszych), są inscenizacje jako metoda wprowadzania problemu równości płci; dobra wydaje się również propozycja, aby ten temat omawiać nie tylko na zajęciach z WOS-u, ale także na literaturze i w ramach wiedzy o kulturze. Trudno jest jednak wywnioskować z ankiet, czy takie i tym podobne zajęcia w ankietowanych szkołach rzeczywiście są prowadzone.

Podsumowanie

Analiza *Ustawy o systemie oświaty* pokazała, że prawo oświatowe jest „ślepe na płęć” – zawiera ogólne sformułowania odwołujące się do idei praw człowieka, jednak nie poświęca uwagi kwestii równości kobiet i mężczyzn. Podobny wniosek płynie z analiz działań władz oświatowych, takich jak np. projekt reformy programów nauczania: zagadnienia płci kulturowej, równego traktowania kobiet i mężczyzn, ról płciowych, etc. nie są traktowane jako sprawa warta szczególnej uwagi. Omawiane ankiety stanowią przykład tego samego trendu – deklarowana sympatia dla idei praw człowieka, postaw antydyskryminacyjnych czy tolerancji nie przekłada się na zainteresowanie problematyką równego traktowania kobiet i mężczyzn.

Polski system edukacji jest zdecentralizowany. W kwestiach wychowawczych dyrektorzy i dyrektorki szkół mają znaczną swobodę decydowania, jakie tematy będą podejmowane w ich szkołach, z jakimi organizacjami pozarządowymi będą współpracować, etc. z założenia bowiem to zespół nauczycieli i nauczycielek w danej szkole zna najlepiej potrzeby uczniów i uczennic. Skoro jednak istnieją poważne przesłanki, by uważać, że nauczyciele i nauczycielki nie doceniają wagi kwestii związanych z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn, władze oświatowe (a także władze samorządowe, które prowadzą większość szkół) powinny inspirować i zachęcać szkoły do podejmowania tej te-

matyki. Władze oświatowe i samorządy powinny przynajmniej tworzyć i upowszechniać bazy dobrych praktyk oraz organizować szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli, dotyczące zasady *gender mainstreaming* w edukacji.

Anna Dzierzgowska

6 DOBRE PRAKTYKI

Konkurs Diversity – Motorola Polska

Od 2000 roku krakowskie Centrum Oprogramowania Motoroli organizuje konkurs *Diversity* (Różnorodność) dla szkół średnich na stworzenie strony internetowej – w 2007 roku po raz pierwszy do konkursu włączono również opracowanie angielskiej wersji strony.

Pomysł konkursu był połączony z decyzją (także 2000 rok) o zwiększeniu liczby kobiet pracujących na stanowisku inżyniera oprogramowania we wszystkich ośrodkach oprogramowania Motoroli na całym świecie. Widać tu zatem przemyślane działania – bez dodatkowej zachęty dla dziewcząt trudno sobie bowiem wyobrazić, by częściej wybierały one kierunki techniczne po ukończeniu szkół średnich. Motorola poprzez swój projekt ma szansę wpłynąć na edukację także na poziomie licealnym, ponieważ jedną z niepisanych zasad w wielu szkołach jest inne podejście do dziewcząt, inne zaś do chłopców: chodzi tu o podwójne standardy, które stosuje się wobec obu płci nie tylko na poziomie zachowania, ale również nauki. W konsekwencji wiele dziewcząt uczy się w klasach o profilu humanistycznym, natomiast rzadziej wybierają one profil „ściśły”. Wynika to oczywiście z wcześniejszej edukacji i ukrytego przekazu kierowanego do dziewcząt i chłopców powodującego wzmocnienie zainteresowań „technicznych” i ścisłych wśród chłopców, zaś humanistycznych wśród dziewcząt. Najbardziej dotkliwym następstwem takiego modelowania jest nieobecność kobiet na rynku pracy w zawodach związanych z IT (Technologią Informacyjną), z rezygnacją bardzo dobrze płatnych i niezagrażonych bezrobociem.

W 2007 roku odbyła się już **szósta edycja konkursu**, w której wzięta udział rekordowa liczba młodych ludzi z całej Polski – **2012 osób**, wśród których ponad połowę stanowiły dziewczę-

ta z **250 szkół**. Projekt Motoroli jest więc niejako połączeniem dwóch ważnych modeli w zarządzaniu ludźmi: włączania perspektywy płci (*gender mainstreaming*) oraz zarządzania różnorodnością (*diversity management*). Co jeszcze bardziej istotne, chociaż oba modele postrzegane są w Polsce jako przynależne wyłącznie do świata biznesu i ekonomii, Motorola pokazuje, że można je też wykorzystać w edukacji.

Świat człowieka – edukacja humanistyczna na poziomie gimnazjalnym,

► red. Krystyna Starczewska, PWN, Warszawa 1999

Podręczniki gimnazjalne *Świat człowieka* (6 tomów – po dwa dla każdej klasy gimnazjum) zostały napisane przez nauczycielki i nauczycieli zespołu szkół „Bednarska” w Warszawie pod redakcją dr Krystyny Starczewskiej. Publikacja została pomyślana tak, by przeciwdziałać stereotypom na wielu poziomach, by uwrażliwiać młodych ludzi tak na życie we wspólnocie, jak i na inność. Nawet gdy autorom i autorkom nie udało się znaleźć postaci kobiecych ważnych dla danego okresu historycznego, proponowali ćwiczenia intelektualne pokazujące młodzieży, dlaczego tak się stało. W tomie omawiającym średniowiecze uczniowie i uczennice znajdują tekst poświęcony życiu kobiet i polecenie, by poszukać odpowiedzi na pytanie, dlaczego nie należały one do sfery publicznej i nie mogły w owym czasie pełnić funkcji przypisywanych mężczyznom. To zadanie wywołuje najczęściej dyskusję nad rolami społecznymi nie tylko w średniowieczu, ale także współcześnie. Najwięcej na temat kobiet – ich historii i działań, także emancypacyjnych – młodzi ludzie znajdują w dwóch ostatnich tomach przeznaczonych dla klasy trzeciej gimnazjum: *Świat nowoczesny. Od połowy XIX wieku do II wojny światowej* oraz *Świat współczesny. Od wybuchu II wojny światowej*. W pierwszym z nich znajdziemy cały rozdział poświęcony idei równouprawnienia kobiet, gdzie cytowane są obszernie źródła historyczne (fakty, prawodawstwo, obyczaje), literackie (Virginia Wolf i Eliza Orzeszkowa) oraz filozoficzne (John Stuart Mill). Młodzież poznaje rozróżnienie natura – kultura, dowiaduje się, jakie zmiany

w obyczajach i prawie musiały zająć, by kobiety mogły zacząć się uczyć, pracować czy uzyskać prawa wyborcze. Osobny podrozdział stanowi historia sufrażystek; na marginesie tego rozdziału jest też sporo ciekawostek dotyczących kobiet w sporcie, seksualności człowieka i edukacji.

W ostatnim tomie *Świata człowieka* pojawia się aż pięć istotnych wątków antydyskryminacyjnych: idea praw człowieka, buntu (między innymi rok 1968 i ruch hipisowski), walki z dyskryminacją (obejmująca dyskryminację ze względu na płeć, rasę, orientację seksualną oraz wskazująca na inne rodzaje dyskryminacji), globalizacji oraz idee ekologiczne. Ten tom wydaje się też najbardziej „odważny”, jeśli chodzi o ujęcie problematyki równościowej: zachęca on bowiem nie tylko młodzież, ale również nauczycieli i nauczycielki do dalszych poszukiwań i pogłębiania wiedzy z tej dziedziny. To zresztą niejako wartość dodana tej publikacji – osoby uczące młodzież mogą, często po raz pierwszy w życiu, dowiedzieć się więcej o (nie)obecności kobiet w sferze publicznej, o podziale na płeć społeczno-kulturową i biologiczną, a także o towarzyszących temu podziałowi relacjach władzy między płciami. Niestety, jak się okazuje, *Świat człowieka* został wycofany z użytku szkolnego, ponieważ nie uzyskał powtórnej aprobaty Ministerstwa.

Równa Szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji

► Ewa Majewska, Ewa Rutkowska, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2008

Celem poradnika jest zachęcenie nauczycielek/li do krytycznej refleksji nad sposobami pracy z młodzieżą. W związku z tym został on pomyślany jako kompendium wiedzy, tj. **zbiór informacji, porad, wskazówek i ćwiczeń dla nauczycielek i nauczycieli**, które/rzy chciałyby/ chcieliby wzbogacić zajęcia szkolne o problematykę równości płci oraz przeciwdziałania dyskryminacji zarówno ze względu na płeć, jak i inne przesłanki – wiek, niepełnosprawność, orientację seksualną, pochodzenie narodowe i etniczne i inne. Wykorzystanie poradnika może, z jednej strony, owocować przygotowaniem odrębnych lekcji, modułów,

programów nauczania o równości, z drugiej zaś strony, autorom zależy na tym, by nauczycielki/le starali się wdrażać równe traktowanie dziewcząt i chłopców również podczas zajęć z innych przedmiotów, np. poprzez komentowanie zawartych w podręcznikach informacji i ilustracji powielających stereotypy czy sprawiedliwe traktowanie obu płci podczas zajęć wychowania fizycznego. Poradnik składa się z sześciu rozdziałów o charakterze teoretycznym oraz trzech rozdziałów dotyczących metodologii prowadzenia ćwiczeń i zajęć z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji. Uzupełnieniem informacji jest zestawienie dobrych praktyk w zakresie projektów antydyskryminacyjnych, a także obszerna bibliografia i aneks prawny.

Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej

► Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007

Tematem książki jest płeć kulturowa nauczycieli/ek. Zainteresowanie polskiej pedagogiki perspektywą *gender* w edukacji ma krótką historię i pojawiło się wraz z rozwojem studiów krytycznych nad edukacją. Dzięki nim płeć społeczno-kulturowa stała się „widzialna” jako źródło generowania różnic, nierówności i barier rozwojowych. Tym samym materia edukacji przestała być oczywista i jednoznaczna. Stała się tekstem kultury, który czeka na kolejne odczytanie. Proponowane w tej książce odczytanie ma źródła teoretyczne i zmierza do empirycznego opisu i wyjaśnienia relacji między stadium rozwoju roli płciowej nauczycieli/ek a ich funkcjonowaniem zawodowym. Książka składa się z trzech rozdziałów i ma formę raportu z badań. W pierwszym rozdziale zaprezentowano podstawy teoretyczne badań, a więc analizy dotyczące płci kulturowej, roli zawodowej nauczyciela/ki, poczucia własnej skuteczności i strategii wychowawczych. W drugim rozdziale szczegółowo odtworzono proces i etapy konstruowania autorskich narzędzi badawczych, ich standaryzacji i normalizacji. W rozdziale trzecim zamieszczono analizę i interpretację wyników badań, dzieląc ów rozdział na

tyle części, ile było szczegółowych programów badawczych. Książka nie uznaje, niestety, genderowego, wyróżniającego płeć języka, co przeszkadza w lekturze.

Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową

► **Mariola Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007**

Prezentowana książka skupia autorów/ autorki, których zadaniem było przeanalizowanie teoretycznych perspektyw interpretowania wyników badań nad edukacją rodzajową. Teorie pozwalają połączyć wyniki badań w sensowną i spójną całość, stanowiącą punkt wyjścia do wyjaśnienia badanego zjawiska. Nie jest to, oczywiście, wyjaśnienie uniwersalne, zamykające wszelkie wątpliwości, lecz funkcjonujące w określonym systemie pojęć. Takie teoretyczne systemy pojęć stanowią orientację, poprzez które nadajemy sens zebranym informacjom. Można zatem powiedzieć, że teorie stanowią merytoryczny klucz do naukowej konceptualizacji świata. Autorzy i autorki prezentowanej publikacji sprawdzają, jakie teorie mogą stanowić skuteczne narzędzia wyjaśniania edukacyjnych praktyk i przekazów dotyczących płci, kobiecości i męskości, weryfikują stopień wyczulenia tych teorii na zjawiska zatอมizowanych dyskursów płci w edukacji.

Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt

► **www.wstronedziewczat.org.pl**

Stowarzyszenie prowadzi warsztaty dla nauczycielek z zakresu edukacji równościowej. Jego założycielki i członkinie stworzyły pakiet edukacyjny *Dziewczęta i chłopcy – bez lęku, bez uprzedzeń, bez przemocy. Jak sobie radzić z trudnymi uczuciami, dyskryminacją, szykanowaniem i napastliwością w relacjach z rówieśnikami i rówieśniczkami*, dostępny on-line. Scenariusze lekcji zawierają wybór tekstów źródłowych i zestawy ćwiczeń dla uczennic i uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Wszystkie scenariusze dostępne są na zasadzie „otwartej licencji” (*Creati-*

ve Commons), co oznacza, że można korzystać z nich bezpłatnie, adaptować do swoich potrzeb itp. Konieczne jest jedynie podanie źródła scenariusza.

Śląska Strefa Gender, Równość od przedszkola

► **www.gender.pl**

Równość od przedszkola to projekt edukacyjny adresowany do nauczycielek/li przedszkolnych, realizowany przez koalicję organizacji pod przewodnictwem Stowarzyszenia „Silesia Nostra” oraz nieformalnej grupy „Śląska Strefa Gender”. Partnerzy przedsięwzięcia: Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych CRIS, Centrum Odpowiedzialności Społecznej i Nieformalna Grupa Młodych Kobiet. Projekt jest realizowany w województwie śląskim. W ramach projektu prowadzone są warsztaty poświęcone problematyce równouprawnienia kobiet i mężczyzn, w kontekście kształtowania ról społecznych, mechanizmów powstawania stereotypów i uprzedzeń oraz istnienia zachowań, cech charakteru uważanych za odpowiednie dla dziewczynek/ kobiet i chłopców/ mężczyzn. Oprócz tego organizatorki/rzy otworzyli wystawę fotografii nadesłanych na konkurs „Równość od przedszkola”. Wystawiane prace ukazują sytuacje dotyczące rzeczywistości przedszkolnej oraz zachowań dziewczynek i chłopców w wieku przedszkolnym (w domu, na placu zabaw itp.).

Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”

► **www.ponton.org.pl**

Nieformalna grupa wolontariuszy/ wolontariuszek działających przy Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Podstawowe działania „Pontonu” to edukacja seksualna oraz poradnictwo dla młodzieży w sprawach dojrzewania, antykoncepcji i zdrowia reprodukcyjnego. Główne cele grupy: propagowanie rzetelnej wiedzy na temat antykoncepcji i zdrowia reprodukcyjnego, obalanie stereotypów panujących wśród młodzieży w kwestii życia seksualnego, pomoc młodzieży w dotarciu do ludzi i miejsc, w których uzyskają fachową pomoc w rozwiązywaniu nurtujących ją problemów.

WenDo – samoobrona i asertywność dla dziewcząt w wieku gimnazjalnym

► www.wendo.org.pl, www.feminoteka.pl

Wendo to metoda profilaktyki przemocy wobec kobiet i dziewcząt prowadzona tylko przez kobiety i tylko dla kobiet. Fundacja Feminoteka dzięki dofinansowaniu z holenderskiej fundacji Mama Cash prowadzi cykl zajęć dla dziewcząt w wieku gimnazjalnym, w trakcie których uczestniczki mogą nauczyć się, jak poczuć swoją siłę i podnieść poczucie własnej wartości, jak chronić swoje granice fizyczne i psychiczne. Oprócz tego dziewczęta mogą poćwiczyć techniki samoobrony: ciosy, kopnięcia i uwolnienia. Na zajęciach jest także sporo pracy z głosem, ciałem i postawą. Ważnym elementem jest również współpraca i solidarność w grupie, a także komunikacja bez przemocy.

Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej Gliwice – edukacja równościowa dla nauczycielek/nauczycieli ze Śląska

► www.haus.pl

Warsztaty i minikonferencje poświęcone równości w edukacji na każdym poziomie nauczania. Zajęcia obejmują krytyczne spojrzenie na programy nauczania i podręczniki, ucą podstaw problematyki antydyskryminacyjnej, jak również pokazują metody aktywizujące, dzięki którym można w atrakcyjny sposób pokazać młodzieży równościowy punkt widzenia. Zajęcia zostały pomyślane tak, by do każdego przedmiotu można było włączyć tę problematykę, ze szczególnym uwzględnieniem godzin wychowawczych i przedmiotów humanistycznych.

Zajęcia edukacyjne skierowane do chłopców

Jeśli chodzi o zajęcia edukacyjne skierowane specjalnie do chłopców – poza inicjatywą *Mężczyźni na rzecz zmiany, podjętą przez Towarzystwo Interwencji Kryzysowej* – nie ma żadnych danych świadczących o tym, że takie zajęcia się odbywają. Inicjatywa ta to cykl warsztatów przygotowujących do prowadze-

nia zajęć z młodzieżą męską, mających na celu neutralizowanie stereotypu wiążącego męskość z agresją i dominacją, a także zwiększenie zaangażowania młodych mężczyzn w działania na rzecz równości płci i sprawiedliwości. Więcej: www.crisisintervention.free.ngo.pl oraz www.bezuprzedzen.org.

Edukacja bez wykluczenia. ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycielek i nauczycieli

► Agnieszka Kaim, Agata Gugniewicz, Fundacja Przestrzenie Dialogu, 2007

Publikacja i projekt ją poprzedzający są skierowane do nauczycieli i nauczycielek, pedagogów i pedagożek, trenerów, trenerek i innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Jego głównym celem było wzbudzenie społecznej refleksji na temat szkolnej sytuacji dzieci z **rodzin nietradycyjnych**, dostarczenie pedagogom i pedagożkom podstawowej wiedzy na ten temat i wskazanie im sposobów radzenia sobie z najczęściej spotykanymi problemami wynikającymi z uprzedzeń wobec nowych typów rodzin. Celem projektu było też zapobieganie wykluczeniu społecznemu poprzez wpływanie na procesy wychowawcze w szkole, tak aby jak najszersza grupa dzieci czuła się dobrze w grupie rówieśniczej.

Program społeczny Szkoła bez przemocy

Przykład kontrowersyjny w kontekście edukacji genderowej: **Program społeczny Szkoła bez przemocy**, zainicjowany przez dwie grupy wydawnicze – Media Regionalne i Polskapresse – w 2006 roku. Celem Programu jest przeciwdziałanie przemocy w polskich szkołach przez zwiększenie świadomości problemu, zmianę postaw wobec przemocy, a także dostarczenie szkołom konkretnego wsparcia i narzędzi, które skutecznie i systemowo zwalczałyby to zjawisko. Od kwietnia 2006 do sierpnia 2008 roku na łamach dzienników regionalnych ukazało się ponad

2000 tekstów, z których ponad połowę stanowiły materiały poradnikowe i prezentacja dobrych praktyk. Strona internetowa programu WWW.SZKOLABEZPRZEMOCY.PL – bardzo bogata i czytelna – zawiera sporo ciekawych informacji, jak radzić sobie z przemocą w szkole, jak ją definiować i do kogo zwrócić się o pomoc. Można znaleźć osobne działy dla młodzieży, kadry nauczycielskiej i dla rodziców. Słownik pojęć przybliży podstawowe pojęcia związane z przemocą, znajdziemy tu scenariusze lekcji, opis rozmowy w sytuacji molestowania seksualnego i wiele innych materiałów. Jedyny, choć poważny problem to fakt, iż strona i, jak można się domyślać, cały program w ogóle nie uwzględniają problematyki płci. Ponownie mamy zatem do czynienia z „dzieckiem”, które nie ma płci, a więc niezależnie od tego, czy zdarzy mu się być chłopcem czy dziewczynką, ma być traktowane tak samo. To, co warto być może zrobić w programie *Szkoła bez przemocy*, to „nałożyć” nań „genderowe okulary” i przełożyć go na język neutralny, zaś proponowane rozwiązania zdywersyfikować w zależności od adresatek i adresatów.

Warto to zrobić tym bardziej, że znane już są wyniki *Diagnozy Szkolnej 2008*, przeprowadzonej pod kierunkiem prof. Janusza Czapińskiego. Badania diagnozowały między innymi poziom przemocy w szkole, picia alkoholu i palenia papierosów, ale także zaangażowania młodzieży w działalność społeczną i korzystanie z Internetu. „Na wysokim poziomie utrzymuje się przemoc psychiczna i słowna, coraz więcej uczniów skarży się na przemoc ze strony nauczycieli” – powiedział w czasie prezentacji wyników badań prof. Janusz Czapiński. „Nauczyciele muszą się przyznać do tego, że stosują przemoc wobec uczniów” – dodał autor *Diagnozy Szkolnej 2008*, omawiając zjawisko przemocy ze strony nauczycieli. I tu znowu nie wiadomo, jak dokładnie wygląda i jak się rozkłada udział płci w stosowaniu przemocy i w jej doświadczaniu.

Ewa Rutkowska

7 PUBLIKACJE

Płeć i rodzaj w edukacji,

► **praca zbiorowa pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004**

Celem książki (kilkakrotnie cytowanej w niniejszym opracowaniu) jest inwentaryzacja badań prowadzonych w Polsce nad edukacją rodzajową w szkole. Książka składa się z pięciu części. Pierwsza, „Płeć i rodzaj w kulturze współczesnej”, dotyczy kontekstu kulturowego, w którym toczy się dziś dyskusja na temat płci i *gender* oraz wpływu tej dyskusji na sytuację w szkole. Druga, zatytułowana „Płeć i rodzaj w szkole”, zawiera artykuły podejmujące zagadnienie „płci szkoły” – analizuje się tutaj warunki, w jakich przebiega edukacja chłopców i dziewcząt oraz wpływ, jaki na te warunki mają wyobrażenia, tradycyjnie związane z płcią. W części trzeciej, „Płeć i rodzaj a nauczyciele”, zebrano teksty odnoszące się do praktyk nauczycieli i nauczycielek, ich wyobrażeń i przekazów na temat ról płciowych. Część czwarta poświęcona jest analizie podręczników szkolnych, piąta – edukacji seksualnej.

W badaniach zebranych w tej książce przyjęta została perspektywa, w myśl której różnice między płciami mają przede wszystkim społeczno-kulturowe źródła. Autorzy i autorki starają się unikać wszelkich uproszczeń. Zwracają przede wszystkim uwagę na złożoność procesów socjalizacji, jakie zachodzą w szkole, przypominają, że działania nauczycieli, programy szkolne czy podręczniki to tylko część przekazu szkolnego, starają się również poddawać analizie oddziaływania socjalizacyjnej grupy rówieśniczej. Prezentowane badania odnoszą się do tego, co szkoła deklaruje w oficjalnych programach, starając się jed-

nocześnie uchwycić tak zwany „ukryty program” polskiej szkoły – jej przekaz niejawną, z istnienia którego często nie zdają sobie sprawy ani osoby nauczane, ani uczące.

„Biała Księga” młodzieży polskiej. Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży,

►praca zbiorowa pod red. B. Fatygi, MENiS, Warszawa 2004;

„Biała księga” młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności. Uwarunkowania i możliwości działania młodzieży w środowisku lokalnym w perspektywie polityki młodzieżowej Rady Europy. Raport z badań,

►praca zbiorowa pod red. B. Fatygi, MENiS, Warszawa 2005

Pierwszy tom „Białej Księgi” młodzieży powstał pod wpływem i na wzór europejskiej „Białej Księgi” młodzieży, w ramach projektu badawczego stanowiącego podstawę do opracowania rządowego dokumentu *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012* (strategię koordynuje i monitoruje Biuro ds. Młodzieży w Ministerstwie Edukacji Narodowej). Zawiera ona rekomendacje autorów i autorek projektu oparte zarówno na rekomendacjach europejskiej „Białej Księgi” młodzieży, jak i na diagnozie dotyczącej sytuacji polskiej młodzieży, a także tekst przyjętej na podstawie tych rekomendacji rządowej strategii. Publikacja zawiera także tabele podsumowujące dane statystyczne i wyniki badań nad młodzieżą prowadzonych w Polsce. Całość traktowana jest jako dokument roboczy, mający zapoczątkować szerszą dyskusję na temat sytuacji młodzieży i polityki państwa względem młodzieży.

W rekomendacjach zawartych w „Białej Księdze”, a także w tekście strategii rządowej kwestie związane z płcią i równouprawnieniem potraktowane są w najlepszym razie marginalnie. Tam, gdzie jest mowa o wyrównywaniu szans, podkreśla się (słusznie) znaczenie takich czynników, jak niepełnosprawność lub pochodzenie z biedniejszych środowisk. Brakuje jednak zwrócenia uwagi na płeć jako możliwy czynnik wpływający na

szanse edukacyjne. Wśród priorytetów polityki młodzieżowej wynikających z dokumentów unijnych pojawia się „zwalczanie przejawów dyskryminacji płci, rasy, przynależności etnicznej, religijnej, niepełnosprawności, wieku, orientacji seksualnej, zwalczanie dyskryminacji w Internecie”¹; mowa jest także o równym statusie płci w dostępie do pracy, a także o profilaktyce AIDS. W rekomendacjach opracowanych na podstawie diagnozy sytuacji w Polsce, w punkcie dotyczącym zapobiegania marginalizacji, mowa jest o konieczności opracowania baz danych o przyczynach marginalizacji, uwzględniających m.in. kryterium płci, jednak pozostałe zagadnienia związane z tematyką *gender* praktycznie się w tej części rekomendacji nie pojawiają. Odniesień do kwestii związanych z równością płci nie ma także w rządowej strategii². Ostatecznie zatem największą zaletą pierwszego tomu „Białej Księgi” pozostają prezentowane w niej wyniki badań.

Tom drugi „Białej Księgi”, wydany w 2005 roku, dostępny jest m.in. w Internecie (www.fundacjaforma.pl). Punktem wyjścia raportu był dokument Rady Europy *Znowelizowana karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym* (Strasburg 2003) – autorzy i autorki „Białej Księgi” postawili sobie zadanie sprawdzenia, jak poszczególne polityki sektorowe wobec młodzieży opisane w tym dokumencie funkcjonują w Polsce, a także – zdiagnozowania szans dla aktywności młodych ludzi i barier na drodze rozwoju tejsze. Autorzy i autorki „Białej Księgi” podkreślają, że nie wszystkie z czternastu polityk sektorowych opisanych w *Znowelizowanej karcie* znalazły odzwierciedlenie w badaniach. „W polskich warunkach – piszą – tylko niektóre z zagadnień wskazywanych w *Znowelizowanej karcie*... w oczach opinii publicznej (w tym także młodzieży) wydają się bezdysku-

¹ „Biała księga” młodzieży polskiej. *Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży*, op. cit., s. 22.

² Losy tej strategii są zresztą dość tajemnicze. Jej tekst znaleźć można w Internecie, m.in. na stronie Departamentu do spraw Młodzieży i Edukacji Pozaszkolnej (www.yforum.pl/) – departamentu koordynującego wdrażanie rzeczony strategii; ostatnie aktualizacje na tej stronie pochodzą z 2006 roku, zaś w obecnej strukturze MEN nie ma już takiego departamentu.

syjnie należeć do kompetencji władzy [...]; [niektóre] wydają się dosyć egzotyczne (jak np. postulat dbania przez samorząd o równy status kobiet i mężczyzn). Śladów tej ostatniej problematyki znaleźliśmy bardzo niewiele, a i to raczej w działaniach szkoły, niż samorządu. [...] z innych powodów w naszym raporcie nie uwzględniliśmy – 13 w dokumencie – polityki seksualnej. Ze względu na uwarunkowania, przede wszystkim [...] tempo realizacji badań, wchodzenie do szkół z tą problematyką oraz rozmowy na ten temat z dorosłymi mogłyby uniemożliwić realizację całego przedsięwzięcia”³.

Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej,

► **Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2007**

Tematem książki jest płeć kulturowa nauczycieli/ek. Zainteresowanie polskiej pedagogiki perspektywą *gender* w edukacji ma krótką historię i pojawiło się wraz z rozwojem studiów krytycznych nad edukacją. Dzięki nim płeć społeczno-kulturowa stała się „widzialna” jako źródło generowania różnic, nierówności i barier rozwojowych. Tym samym materia edukacji przestała być oczywista i jednoznaczna. Stała się tekstem kultury, który czeka na kolejne odczytanie. Proponowane w tej książce odczytanie ma źródła teoretyczne i zmierza do empirycznego opisu i wyjaśnienia relacji między stadium rozwoju roli płciowej nauczycieli/ek a ich funkcjonowaniem zawodowym. Książka składa się z trzech rozdziałów i ma formę raportu z badań. W pierwszym rozdziale zaprezentowano podstawy teoretyczne badań, a więc analizy dotyczące płci kulturowej, roli zawodowej nauczyciela/ki, poczucia własnej skuteczności i strategii wychowawczych. W drugim rozdziale szczegółowo odtworzono proces i etapy konstruowania autorskich narzędzi badawczych, ich standaryzacji i normalizacji. W rozdziale trzecim zamieszczono analizę i interpretację wyników badań, dzieląc go na tyle części,

³ „Biała Księga” młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności..., op. cit., s. 13.

ile było szczegółowych programów badawczych. Książka nie uznaje, niestety, genderowego, wyróżniającego płeć języka, co przeszkadza w lekturze.

Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową,

► **praca zbiorowa pod red. Marioli Chomczyńskiej-Rubachy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007**

Prezentowana książka skupia autorów/ autorki, których zadaniem było przeanalizowanie teoretycznych perspektyw interpretowania wyników badań nad edukacją rodzajową. Teorie pozwalają połączyć wyniki badań w sensowną i spójną całość, stanowiącą punkt wyjścia do wyjaśnienia badanego zjawiska. Nie jest to, oczywiście, wyjaśnienie uniwersalne, zamykające wszelkie wątpliwości, lecz funkcjonujące w określonym systemie pojęć. Takie teoretyczne systemy pojęć stanowią orientację, poprzez które nadajemy sens zebranym informacjom. Można zatem powiedzieć, że teorie stanowią merytoryczny klucz do naukowych konceptualizacji świata. Autorzy i autorki prezentowanej publikacji sprawdzają, jakie teorie mogą stanowić skuteczne narzędzia wyjaśniania edukacyjnych praktyk i przekazów dotyczących płci, kobiecości i męskości, weryfikują stopień wyczulenia tych teorii na zjawiska zatomizowanych dyskursów płci w edukacji.

Ewa Rutkowska

8 PODSUMOWANIE

W 2007 roku na zlecenie UNDP w Polsce powstał obszerny raport *Polityka równości płci. Polska 2007* poświęcony wdrażaniu strategii *gender mainstreaming*¹. Raport dotyczył jedenastu obszarów życia politycznego, ekonomicznego i społecznego. Znalazł się w nim także rozdział dotyczący edukacji w Polsce. Opisano tam między innymi modele edukacyjne w Polsce po 1945 roku, przeanalizowano podręczniki szkolne w kontekście równości płci i wyznaczono cele polityki równościowej dla sektora edukacji. Z racji ograniczonego miejsca przytoczymy tu tylko kilka informacji zawartych w raporcie². Niestety, niewiele zmieniło się w Polsce w obszarze edukacji od powstania tego raportu,

¹ *Gender mainstreaming* (GM) to uwzględnianie perspektywy płci we wszystkich działaniach politycznych, ekonomicznych i społecznych, we wszystkich dziedzinach i na wszystkich poziomach funkcjonowania społeczności. GM oznacza uwzględnianie odmiennych potrzeb kobiet i mężczyzn zarówno w planowaniu działań, jak i na etapie ich realizacji. GM jest przyglądaniem się decyzjom podejmowanym na gruncie ekonomicznym, społecznym i politycznym przez pryzmat tego, jak wpływają one na położenie kobiet i mężczyzn, a także czy i w jaki sposób podejmowane decyzje zaspokajają często zróżnicowane potrzeby kobiet i mężczyzn. Zasada *gender mainstreaming* wykracza więc poza sferę wyłącznie polityki społecznej, dotycząc wszelkich obszarów funkcjonowania społeczności, także tych pozornie z płcią niezwiązanych (to właśnie oznacza, że *gender mainstreaming* jest kwestią horyzontalną – przenikającą wszystkie płaszczyzny życia społecznego). Należy bowiem mieć na uwadze, że wszelkie decyzje i działania podejmowane na rzecz społeczności mają wpływ na wchodzące w jej skład jednostki, a one zawsze mają płeć. Jest to często wpływ odmienny, nierówny. *Gender mainstreaming* zakłada natomiast, że podejmowane decyzje i prowadzone działania realizują w równym stopniu różne potrzeby obu płci. Stosowanie zasady *gender mainstreaming* w praktyce sprawia, że dostrzegamy te różnice, uwzględniamy je w planowanych i realizowanych działaniach i staramy się je w jednakowym stopniu zaspokajać. Do efektywnego wdrażania zasady *gender mainstreaming* niezbędna jest tzw. świadomość genderowa, czyli świadomość wpływu, jaki oczekiwania związane z faktem urodzenia się jako kobieta lub mężczyzna wywierają na życie poszczególnych osób i całe społeczeństwo. Informacja ze strony internetowej projektu UNDP: www.gm.undp.org.pl.

² *Polityka równości płci, Polska 2007. RAPORT*, Warszawa 2008. Autorki raportu dotyczącego edukacji: prof. Magdalena Środa i Ewa Rutkowska.

stąd pewne postulaty czy rekomendacje w nim zawarte nadal pozostają w mocy. Niniejsze podsumowanie stanowi rozszerzenie wniosków zawartych w publikacji UNDP i uzupełnienie kwestii dotyczących edukacji seksualnej w szkołach.

Należy przede wszystkim podkreślić, że chociaż Polska w momencie akcesji unijnej zobowiązała się do włączania strategii *gender mainstreaming* we wszystkich obszarach życia społecznego i politycznego, w kwestii edukacji niewiele się zmieniło. Prawo wspólnotowe nie zawiera rozwiązań dotyczących ujednolicenia systemów edukacji i oświaty w krajach członkowskich. Podkreśla się jednak wagę i znaczenie edukacji, jej powszechności i dostępności dla osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich obszarach życia.

Preambuła do *Ustawy o systemie oświaty* umacnia stereotypowe widzenie płci i może w rezultacie prowadzić do dyskryminacyjnych postaw i zachowań wobec kobiet³: „Kształcenie i wychowanie powinny respektować chrześcijański system wartości”. To jedyny w całej Unii zapis ustawowy o religijnym charakterze⁴. Można więc domniemywać, jakiego rodzaju konsekwencje ma taki zapis. Warto wspomnieć tu choćby o nieustannym problemie z edukacją seksualną młodzieży, o którym szerzej piszemy w drugim rozdziale niniejszej publikacji.

Przytoczone wyżej respektowanie „chrześcijańskiego systemu wartości” ma też znane powszechnie konsekwencje związane z wprowadzeniem religii do szkół. Stało się to po naciskach Kościoła w roku 1990. z obawy przed konfliktem z nim, gdy sytuacja kraju pod każdym względem pozostawała wiele do życzenia, rząd niechętnie przystał na te żądania i na mocy instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z 30 sierpnia 1990 roku w szkołach pojawił się ten przedmiot. Zarówno sposób wprowadzenia, jak i sama obecność katechezy w szkołach publicznych przez wielu zostały uznane za niezgodne z prawem, jednak w 1991 roku Trybunał Konstytucyjny oddalił skargę Rzecznika Praw Obywatel-

³ Patrz też rozdział drugi niniejszego raportu *System edukacji w Polsce*, s. 8.

⁴ Elżbieta Górnikowska-Zwolak, *Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a równość płci w polskim systemie edukacyjnym*. Materiał dostępny w Internecie: ww.zjazdptp.dswc.wroc.pl/Gornikowska.doc.

skich, Ewy Łętowskiej, uznając, że prawo nie zostało naruszone. Co ciekawe, nie dopatrzone się sprzeczności także z – jeszcze wówczas obowiązującymi – przepisami regulującymi funkcjonowanie oświaty, uchwalonymi w czasach głębokiego komunizmu (np. *Ustawa o rozwoju systemu oświaty* z roku 1961), gdy nauka religii w szkołach była nie do pomyślenia. Jej obrońcom udało się także udowodnić, iż katecheza nie została wprowadzona do szkół jako do instytucji, a jedynie do budynków szkolnych.

W 1992 roku Minister Edukacji Narodowej wydał *Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*. Ówczesny Rzecznik Praw Obywatelskich, Tadeusz Zieliński, uznał, że ono również łamie wiele reguł demokratycznych, w tym określoną w Konstytucji świeckość państwa, jednak i jego skarga do Trybunału Konstytucyjnego w 1993 roku została oddalona.

Nauka religii w szkołach została ostatecznie dopuszczona na mocy uchwalonej 2 kwietnia 1997 roku Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z dnia 16 lipca 1997 r. nr 78 poz. 483), a dokładniej jej art. 53 § 4, który brzmi: „Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że użyte słowo „może” otwiera drogę do podjęcia ostatecznej decyzji w tej sprawie w drodze ustawy. Niestety, taka interpretacja jest błędna: według konstytucjonalistów należy przez to rozumieć, iż nie jest to przedmiot obowiązkowy. Oznacza to, że ewentualne wycofanie religii ze szkół wymaga zmiany Konstytucji⁵.

Wracając do zapisów prawnych, przypomnijmy dwa istotne dokumenty ratyfikowane przez Polskę, których (wybrane) fragmenty wprost odnoszą się do edukacji i dziewcząt, a także do wychowania akceptującego różnorodność i różnicę. W *Deklaracji Pekińskiej ONZ (1995)* czytamy: „Państwa–Strony mają obowiąz-

⁵ Można więc zaryzykować tezę, iż dopuszczenie przez Henryka Samonowicza religii do szkół w 1990 roku stało się pierwszym krokiem do demontażu szkoły świeckiej. Por. wywiad Adama Leszczyńskiego z prof. Henrykiem Samsonowiczem, „Gazeta Wyborcza” z dnia 28 czerwca 2008 roku.

zek zapewnić kobietom i dziewczętom pełną możliwość korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz skutecznie przeciwdziałać łamaniu tych praw i wolności. Mają także obowiązek podjąć wszelkie niezbędne kroki w celu likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet i dziewcząt, jak również usunąć wszelkie przeszkody stojące na drodze do osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn z perspektywy kulturowej tożsamości płci (*gender equality*) oraz awansu i uwłasnowolnienia (*empowerment*) kobiet”. W *Platformie Działania* (także przyjętej w Pekinie) czytamy natomiast: „Dziewczęta często traktuje się jako istoty gorsze i społeczeństwo wychowuje je tak, by same siebie stawiały na ostatnim miejscu, co podważa ich poczucie własnej wartości. Dyskryminacja dziewcząt i ich zaniedbywanie w okresie dzieciństwa może zapoczątkować trwającą całe życie eskalację nędzy i wyłączenia z zasadniczego nurtu (*mainstream*) życia społecznego. Należy więc podjąć działania w celu przygotowania dziewcząt do aktywnego, skutecznego i równego z chłopcami przewodzenia w życiu społecznym, politycznym oraz kulturalnym na wszystkich szczeblach. Tendencyjne w podejściu do kulturowej tożsamości płci (*gender-biased*) procesy edukacyjne, w tym programy nauczania, materiały i praktyki dydaktyczne, postawy nauczycieli i stosunki wewnątrz klasy między uczennicami a uczniami wzmacniają istniejącą nierówność związaną z kulturową tożsamością płci (*gender*). Dziewczynki i dziewczęta mogą odbierać od rodziców, nauczycieli, rówieśników i ze środków masowego przekazu rozmaite sprzeczne i zbijające z tropu sygnały dotyczące ich ról związanych z kulturową tożsamością płci (*gender*). Kobiety i mężczyźni powinni wspólnie z dziećmi oraz młodzieżą pracować nad przełamaniem istniejących stereotypów związanych z kulturową tożsamością płci (*gender*), uwzględniając prawa dziecka oraz odpowiedzialność, prawa i obowiązki rodziców”. Tymczasem, niepomny ratyfikacji tychże dokumentów, polski resort oświaty nie przyjął do tej pory polityki równych szans, poza umieszczeniem na stronach Ministerstwa wymogu włączania aspektu płci w podręcznikach. Nie do końca jednak wiadomo, co miałyby to oznaczać w prak-

tyce, bowiem większość polskich podręczników w ogóle nie uwzględniła strategii *gender mainstreaming*⁶.

Polityka równościowa powinna zmierzać „do wyrównania szans edukacyjnych dla kariery i rozwoju zawodowego kobiet i mężczyzn, dostępu do studiów wyższych i studiów podyplomowych, dostępu do tych samych programów nauczania i egzaminów, wyeliminowania stereotypowych tradycyjnych ról kobiet i mężczyzn na wszystkich poziomach nauczania i we wszystkich formach edukacji, równego dostępu do zaawansowanych technologii, równych szans w korzystaniu ze stypendiów i grantów wspomagających uczenie się i podwyższanie kwalifikacji zawodowych”⁷. Poza tym równościowe cele w edukacji powinny obejmować włączanie do głównego nurtu wszystkich grup marginalizowanych: gejów i lesbijek, mniejszości etnicznych, narodowych, osób niepełnosprawnych, etc.

W polityce równościowej należy także zwrócić uwagę na fakt, że programy nauczania (i sposób ich realizacji) uzależnione są od płci. Tutaj potrzebna jest świadomość istnienia tak zwanych „ukrytych programów nauczania” zarówno ze strony kadry pracującej z młodzieżą, jak i ze strony ministerialnych decydentów.

Ważną kwestią stać się tu powinny postawy nauczycieli i nauczycielek – one bowiem bezpośrednio wpływają na postawy (równościowe bądź nie młodzieży). Stąd konieczność dodatkowych szkoleń, kursów i warsztatów równościowych dla kadry edukacyjnej. Kolejnym aspektem polityki równościowej winno być tworzenie niezależnych instytutów badawczych i ośrodków *Gender Studies*. Jednocześnie państwo musi wziąć na siebie obowiązek (przyjęty wcześniej, *de facto* w momencie akcesji do UE) promowania udziału kobiet w nauce i sukcesywnego zwiększania ich reprezentacji w środowisku akademickim.

⁶ Jako ciekawostkę można podać, że w 2003 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło próbę weryfikacji najbardziej zideologizowanych i nierzetelnych podręczników do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. W jej wyniku z listy podręczników rekomendowanych przez MENiS usunięto jeden z tytułów: M. i W. Grabowsky, A. i M. Niemyscy, M. i P. Wołochowiczowie, *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie*. Co charakterystyczne, doszło do tego na wniosek samego wydawcy, Państwowego Wydawnictwa Naukowego.

⁷ Elżbieta Górnikowska-Zwolak, *op.cit.*

Ostatni aspekt to udział kobiet w zarządzaniu oświatą. Polityka równościowa z konieczności (znowu obowiązki zawarte w traktacie akcesyjnym) powinna zmierzać do wyrównania liczby kobiet i mężczyzn w oświacie na szczeblach kierowniczych. Mamy tu, niestety, do czynienia z klasyczną piramidą: na najwyższym szczeblu oświaty (szkolnictwo wyższe) kobiet jest najmniej, zaś w początkowych etapach edukacyjnych (przedszkola, szkoły podstawowe) bardzo dużo. Jest to także związane ze zjawiskiem feminizacji zawodu nauczycielskiego – podtrzymywanie tego zjawiska i brak świadomej polityki, która mogłaby zmienić stan faktyczny, prowadzą do powielania stereotypowych ról płciowych i potwierdzenia tezy, że tam, gdzie jest władza, są tylko mężczyźni. Osobny problem to całkowita nieobecność osób homoseksualnych w całym obszarze edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem władz oświatowych.

Wracając do samego raportu edukacyjnego przygotowanego przez UNDP, warto powtórzyć wnioski i rekomendacje w nim zawarte, dodając kilka wynikających z niniejszego opracowania:

- 1) Polski system oświatowy nie przewiduje badań przy użyciu wskaźników wrażliwych na płęć⁸, stąd pierwszą rekomendacją jest przeprowadzenie takich badań na szczeblu lokalnym i krajowym.
- 2) Władze oświatowe powinny uwzględniać zagadnienie równości kobiet i mężczyzn we wszystkich prowadzonych przez siebie programach i działaniach. Powinny inspirować nauczycieli i nauczycielki do podejmowania w szkole tematów związanych z równością płci i tak wpływać na kształt debaty publicznej, żeby tematyka równościowa przestała być traktowana jako tematyka marginalna i mało znacząca.

3) W programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek należy uwzględnić szeroko rozumianą problematykę emancypacyjną i antydyskryminacyjną. Należy uwrażliwiać na problemy związane ze stereotypowym postrzeganiem ról płciowych, na znaczenie, jakie w procesie socjalizacji mają przeko-

⁸ Por. oficjalna strona ministerstwa: <http://www.men.gov.pl/>; dział *Analizy i statystyki*.

niania i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek wobec uczniów i uczennic. Należy także zwracać uwagę na język, jakim posługują się nauczycielki i nauczyciele.

4) Stworzenie programów profilaktycznych z zakresu prewencji przemocy (w szczególności przemocy domowej, w szkołach z uwzględnieniem rozkładu płciowego), alkoholizmu i narkomanii. Programy powinny być konsultowane z partnerami społecznymi: środowisko nauczycielskie, specjaliści/ specjalistki z danych dziedzin, organizacje pozarządowe.

5) Zmiana treści edukacyjnych w podręcznikach połączona ze zmianą języka (stosowanie języka nieopresywnego i neutralnego płciowo). Autorzy/ autorki programów edukacyjnych i podręczników, jak również wydawcy/ wydawczynie powinni/ powinny uwzględnić zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn i nie umieszczać w swoich pracach żadnych treści dyskryminujących ze względu na płeć, wiek, rasę, wyznanie oraz orientację seksualną. Nie powinni/ powinny wzmacniać stereotypów i utrwalać tradycyjnego podziału ról, krzywdzącego kobiety i inne grupy defaworyzowane. Podręczniki powinny odzwierciedlać różnorodność świata społecznego, dając wskazówki, jak radzić sobie z innością.

6) Stworzenie apolitycznego centrum kompetencji w zakresie równości płci jako miejsca, w którym będą dokonywane ekspertyzy, analizy i oceny programów nauczania, podręczników, programów oraz podstawy programowej⁹.

7) Wprowadzenie obowiązkowej i wolnej od ideologii edukacji seksualnej do szkół, dostosowanej do wieku i poziomu dojrzałości uczniów. Uprawnione do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu powinny być osoby po studiach podyplomowych z edukacji seksualnej.

Ewa Rutkowska

⁹ Por. *Polityka równości płci*, op.cit.

9 KOMENTARZ

Gender zepchnięty w sferę milczenia

Ten raport nie wymaga ani uzasadnienia, dlaczego jest potrzebny, ani reklamy. Powinien zostać z uwagą przeczytany przez instytucje rządowe, samorządowe, a przez omówienia medialne zostać zaprezentowany rodzicom, nauczycielom i nauczycielkom, uczennicom i uczniom. Zarazem jednak raport ten potrzebuje mocnego wsparcia – cały czas bowiem problematyka *gender* jest w znacznym stopniu ignorowana w polskiej sferze publicznej, w najlepszym zaś razie prezentowana jako kuriozum.

Największe niebezpieczeństwo grożące raportowi polega właśnie na tym, że zostanie on całkowicie przemilczany. Podstawowy płynący zeń wniosek – prawo oświatowe i system edukacji są niemal całkowicie ślepe na zagadnienia płci – znajduje, niestety, potwierdzenie w ciszy otaczającej tę kwestię. **Ten temat nie jest przedmiotem refleksji władz oświatowych, ustawodawcy, kadry nauczycielskiej. Zostaje zepchnięty w sferę milczenia. Tym samym przyjmuje się za oczywiste i niepodlegające kwestionowaniu przekonania i praktyki zakorzenione w konserwatywnym przekazie kulturowym.**

Raport wskazuje na bardzo konkretne negatywne konsekwencje eliminowania problematyki równościowej/ genderowej z myślenia o polskiej edukacji. Niepokojąco wysoki odsetek chłopców w szkołach specjalnych, słabsze wyniki chłopców w przedmiotach humanistycznych, wreszcie rozdział między wynikami szkolnymi dziewcząt a ich pozycją na rynku pracy (do-

bre wyniki szkolne dziewczynek nie przekładają się na sukces na rynku pracy) – te problemy, przedstawione i omówione w raporcie, powinny posłużyć za punkt wyjścia do akcji uświadamiania, że **problematyka równościowa nie jest intelektualną modą ani spekulacją wyalienowanych intelektualistów i intelektualistek, lecz sprawą żywo dotykającą losów konkretnych ludzi.**

Tymczasem nadal brakuje podstawowej wiedzy nie tylko na temat wyników szkolnych, ale i kwestii wychowawczych (udział w akcjach społecznych, problem przemocy i prześladowania, absencja w szkole i wiele, wiele innych) w odniesieniu do płci uczniów/uczennic. Raport jasno wykazuje, na jak wielkie błądzenie jesteśmy skazani w obliczu ślepoty badań na kwestię płci. Trzeba więc podkreślić sformułowane w raporcie zalecenie dotyczące uwrażliwienia badań w tej materii.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na okres nazwany w raporcie „mrocznymi miesiącami”¹, kiedy to silny konserwatywny nacisk Ministerstwa Edukacji wywołał dyskusję także nad miejscem problematyki *gender* w polskich szkołach. Trudno jednak uznać wynik tej dyskusji za satysfakcjonujący – polemiki miały charakter głównie obronny, reaktywny, skupiały się na zwalczaniu konkretnych pomysłów MEN; dyskusja zresztą toczyła się na polach wyznaczanych przez Romana Giertycha i nie zaowocowała, po stronie oponentów, przedstawieniem spójnej, szerokiej wizji zmiany, także w zakresie kształcenia uwrażliwionego na kwestie płci. Dodatkowo agresywny język ministra spowodował zastraszenie znacznej części nauczycieli, przyjęcie postawy wyczekiwania, osłabienie współpracy z organizacjami pozarządowymi i utrwalenie przekonania, że *gender* to kwestia niebezpieczna.

Stąd zapewne ponowna cisza i stagnacja po wyborach 2007 roku, dostrzeżona i opisana w raporcie. Warto zauważyć, że wiąże się ona z brakiem szerokiej wizji tego, czemu powinna

¹ Rozdział 3. raportu, s. 24.

służyć edukacja, jakie zadania wychowawcze stoją przed szkołą, co składa się na pożądaną profil absolwenta. Dopiero z tej wizji wynikać powinna dyskusja nad modelem zarządzania oświatą, określenie i uzasadnienie rozgraniczenia kompetencji państwa, samorządu, nadzoru pedagogicznego, rodziców, dyrektora szkoły i nauczycieli, wreszcie samych uczniów. W innym wypadku konkretne działania edukacyjne, także te dotyczące problematyki *gender*, mogą mieć charakter wyrywkowy, przypadkowy, akcyjny, raczej maskując braki w zakresie równouprawnienia płci czy edukacji seksualnej, niż mierząc się z problemem. Problematyka równości płci bowiem to nie tylko kwestia kilku warsztatów ani nawet innych niż aktualne programów szkolnych (choć raport przynosi porażającą analizę nowej podstawy programowej do historii). Jest to także kwestia organizacji życia w szkole, przełożenia treści niekiedy już przyswojonych w sferze werbalnej (choć i o to na razie trudno) na praktyczne działania. Opisany w raporcie projekt realizowany w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym w Warszawie² uznaliśmy za udany dlatego, że ujawnił on, iż reprodukcji nierówności dokonała młodzież, która na poziomie werbalnym nie miała żadnych wątpliwości co do kwestii równouprawnienia. Uważna praca nauczycielek i obserwacje zaproszonej profesor Magdaleny Środy pozwoliły dostrzec coś, co wydawało się już nas nie dotyczyć. Taka uwaga i uwrażliwienie niezbędne są w codziennej pracy szkolnej – na poziomie języka, relacji międzyludzkich, hierarchii w grupie, a wreszcie – programów nauczania.

Ważne, związane z tą kwestią byłoby stwierdzenie, jaki jest poziom wiedzy nauczycieli, ich świadomości genderowej, a nawet – jaka jest ich reakcja na język *gender*. Ciekawe byłoby sprawdzenie, czy temat budzi zainteresowanie, obojętność czy niechęć. W wypadku oporu w tej kwestii warto by zbadać, jak dalece wynika on z nieznamości problemu, a w jakim stopniu jest wynikiem świadomej niezgody. Tu raport przynosi pierwszą

² Rozdział 4. raportu, s. 43.

próbę opracowania kwestionariusza; dalsze prace w tej sferze i możliwie szerokie badanie są niezwykle potrzebne.

Z raportu wynika wyraźnie, że kwestie równouprawnienia są poruszane w szkole jedynie wtedy, kiedy pojawia się pojedyncza nauczycielka/ nauczyciel zainteresowana/y wprowadzeniem ich do własnego programu nauczania. Wsparcie i impulsy płyną od zajmujących się problematyką równości płci organizacji pozarządowych i z projektów (zazwyczaj europejskich). Istnieją już (wymienione w rozdziale *Dobre praktyki*³) podręczniki ułatwiające pracę nauczycielkom i nauczycielom zdecydowanym na wprowadzenie elementów *gender*, nadal jednak to nauczyciel/ka musi sam/a zatroszczyć się o ich odnalezienie. Są to więc działania na małą skalę, oparte o silną wolę pojedynczych osób, pozbawione systemowego wsparcia, a nade wszystko rzadko przekładające się na reorganizację szkolnego życia. Do tego potrzebna jest wola dyrekcji szkoły wyposażonej obecnie w szerokie kompetencje, ale pozbawionej jakiegokolwiek motywacji (poza troską o dobro uczennic i uczniów) do podejmowania problematyki równouprawnienia.

Mierząc się z przedstawionym w raporcie stanem rzeczy, warto podsumować, gdzie – nade wszystko w planie instytucjonalnym – możliwe i pożądane jest działanie na rzecz *gender mainstreaming*, gdzie pojawia się opór i potrzeba zmiany.

1. Kontekst kulturowy – a raczej wyobrażony kontekst kulturowy. Sferę publiczną w Polsce zdominowało przekonanie o spójnym, jednorodnym, jednoznacznie konserwatywnym charakterze polskiej kultury, silnie naznaczonej przez nauczanie Kościoła katolickiego. Przekonanie to jest podtrzymywane przez polityków, media i sam Kościół. Nauczyciele wydają się bezsilni i wtłoczeni w ramy tego fantazmatu. Wobec słabości organizacji rodzicielskich i uczniowskich nie istnieje silny przekaz kwestionujący to wyobrażenie. Słabość organizacji pozarządowych pogłębia ten stan rzeczy. Zmiana wymagałaby debaty publicznej, która obecnie właściwie nie istnieje. Pytanie o język, którym należałoby mówić w tej debacie – czy powinien być to język promodernizacyjny, wskazujący na wrażliwość *gender* jako na czynnik sprzyjający innowacyjności (konkurs *Diversity* – Motorola Polska, przywołany jako przykład dobrej praktyki⁴), czy język uniwersalnych praw człowieka, czy dyskurs feministyczny – to pytanie stanowić powinno punkt wyjścia do refleksji nad możliwościami i warunkami zmiany.

³ Rozdział 6. raportu, s. 60.

2. Media. Wiele atramentu wylano na narzekania nad tabloidyacją i konserwatywnym mediów w Polsce, a fakt, że wylano go bezskutecznie, może zniechęcać do dalszych narzekań. A jednak kwestia zainteresowania mediów, po pierwsze, edukacją, po drugie, równością płci, ma znaczenie pierwszorzędne. Media są dzisiaj jedną z najistotniejszych sił blokujących rzeczową debatę publiczną – żadna bowiem z tych dwóch kwestii nie stanowi przedmiotu ich zainteresowania. Pozornie edukacja miała swoje pięć minut w czasie ministerium Romana Giertycha, by, po okresie dość jałowego komentowania pomysłów ministra, powrócić do ciemnego kąta. Brak zainteresowania kształtem reformy programowej, brak dyskusji nad możliwymi modelami wychowawczymi, nad obecnością (lub nie) wychowania seksualnego w szkołach, nad pożądanym (lub nie) wpływem rodziców na programy nauczania osłabia, a właściwie unieważnia demokratyczną kontrolę nad systemem edukacji i eliminuje kwestie płci i edukacji z puli problemów wartych dyskusji.

3. Ustawodawca. Kluczowym problemem, poza oczywistym brakiem zainteresowania i milczeniem o sprawach równouprawnienia, jest określenie pożądanego modelu organizacji systemu oświaty. Chodzi tu o rolę instytucji państwa (ile centralizmu w programach nauczania, jak sztywna siatka godzin), samorządu, rodziców, czyli, koniec końców, o zakres autonomii szkoły, o stosunek do projektów innowacyjnych, eksperymentalnych.

⁴ Tamże, s. 60.

W zależności od wypracowanych rozwiązań rolą państwa byłoby albo stymulowanie i wspieranie rozwiązań służących równoprawnieniu, albo bardziej precyzyjne określanie standardów, które muszą być spełniane.

4. Rząd. Należy zwrócić uwagę na fakt niezwyklej bierności obecnej Pełnomocniczki do spraw Równego Traktowania, Elżbiety Radziszewskiej. Urząd ten, zniszczony po wyborach w roku 2005, odbudowany w roku 2008, pełni obecnie funkcję fasadową.

5. Rodzice. Na szacunek dla woli rodziców powołują się raczej szkoły niechętne podejmowaniu tematyki *gender*. W istocie obserwujemy słabość rodziców i raczej ich dostosowywanie się do wyobrażeń o tym, co wypada robić w szkole. Wobec paraliżu debaty w mediach dotarcie do rodziców wydaje się szczególnie trudne.

6. Uczniowie i uczennice. Uczniowie, zazwyczaj traktowani jako bierni odbiorcy treści przewidzianych w programach nauczania, mogą odegrać istotną rolę w dostosowywaniu treści edukacyjnych do ich potrzeb i zainteresowań. Aktywizacja uczennic i uczniów pozwala im działać i analizować ich poczynania również w perspektywie *gender*. Nie ulega wątpliwości, że szkoły dopuszczające uczniów i uczennice do współdecydowania o życiu społecznym i intelektualnym dają więcej możliwości dostrzeżenia i rozmawiania o problematyce równości płci.

7. Kościół katolicki. Wobec słabości czy wręcz nieobecności form demokratycznej kontroli istotną rolę w kształtowaniu programów wychowawczych szkół i eliminowaniu treści związanych z edukacją genderową odgrywa Kościół katolicki. Wprowadzenie religii do szkół sprawiło, że księża, siostry zakonne, katecheci i katechetki stali się pełnoprawnymi członkami rad pedagogicznych (uprzywilejowanymi wobec pozostałych nauczycieli, bo niepodlegającymi w tym samym zakresie kontroli dyrektora szkoły).

8. Nauczycielskie związki zawodowe. Nauczyciele są jedną z najsilniej uzwiązkowionych grup w Polsce. Co więcej, większość pracowników oświaty należy do Związku Nauczycielstwa Polskiego – organizacji odległej od ugrupowań konserwatywnych. Wydaje się, że możliwości oddziaływania poprzez związki w kwestii uwrażliwienia na problematykę *gender* są w Polsce niedoceniane. Obecnie ZNP zajmuje się, co nie jest dziwne, niemal wyłącznie sprawami socjalnymi nauczycieli. Jednak struktura organizacyjna związku daje możliwość oddziaływania na nauczycieli, szkolenia, dyskusowania, co mogłoby pozwolić na przełamanie nieufności i milczenia w kwestii równouprawnienia.

Raport zwraca uwagę, że choć zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej sfeminizowanych zawodów w Polsce, nauczycielki często stają na straży tradycyjnego podejścia do kwestii płci.

9. Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, doradcy metodyczni, centra kształcenia nauczycieli. W Polsce istnieje dość prężna sieć ośrodków wsparcia dla nauczycieli. Dużą rolę we wprowadzaniu problematyki *gender* do polskich szkół odegrał przed rokiem 2006 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie kierowany przez Mirosława Sielatyckiego. Instytucja ta została jednak całkowicie rozbita przez ministra Romana Giertycha i do dziś jej nie odbudowano.

Piotr Laskowski

10

AUTORKI i AUTOR

Anna Dzierzgowska

Nauczycielka historii w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym w Warszawie, działaczka Amnesty International w zespole edukacji praw człowieka. Współpracuje z Uniwersytetem Powszechnym im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach. Ukończyła Szkołę Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Współautorka cyklu podręczników do gimnazjum „Świat człowieka”. Współtworzy „Monitor Edukacji”, brała udział w tworzeniu raportu „Monitora” „Edukacja – trudne lata. Maj 2006 – wrzesień 2007”, trenerka antydyskryminacyjna.

Katarzyna Kucewicz

Studentka ostatniego roku pedagogiki, społecznej psychologii klinicznej oraz gender studies. Założycielka i przewodnicząca Koła Naukowego Gender Studies w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Członkini „Gendermerii” - zespołu Feminoteki monitorującego instytucje publiczne.

Piotr Laskowski

Dyrektor Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Janka Kuronia w Warszawie, nauczyciel historii, współautor podręczników humanistki do gimnazjum „Świat człowieka”, autor książki „Szkice z dziejów anarchizmu”.

Ewa Rutkowska

Ukończyła studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim i Szkołę Nauk Społecznych PAN. Przygotowuje pracę doktorską z zakresu feminizmu i postmodernizmu. Trenerka samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt WenDo. Współautorka poradnika dla nauczycielek i nauczycieli “Równa Szkoła - edukacja wolna od dyskryminacji”. Ekspertka i trenerka genderowa, równościowa. Współautorka m.in. raportu UNDP Polska „Polityka równości płci. Polska 2007” w zakresie edukacji .

Magdalena Środa

Etyczka, filozofka, była pełnomocniczka rządu ds. równego statusu kobiet i mężczyzn w rządzie Marka Belki. Uniwersytet Warszawski, Instytut Filozofii, Zakład Etyki.

Monika Wieczorek

Studentka pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej, prawa w Wyższej Szkole Handlu i Prawa oraz gender studies na Uniwersytecie Warszawskim. Pisze pracę magisterską o sytuacji prawnej kobiet w Polsce. Członkini „Gendermerii” - zespołu Feminoteki monitorującego instytucje publiczne.