



Elżbieta Górnikowska-Zwolak
Polityka – edukacja – płeć kulturowa
Z perspektywy antropologii społecznej



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO





Elżbieta Górnikowska-Zwolak

– dr hab. prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2017–2019 kierowniczka Zakładu Pedagogiki Specjalnej UŚ w Cieszynie. Stypendystka Fundacji im. Stefana Batorego (University of Oxford). Członkini Zespołu Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN; Prezydium Zarządu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego; Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Interesuje się: problematyką nierówności społecznych i edukacyjnych; siłami społecznymi kobiet; *gender studies*; aspektami kulturowymi przestrzeni edukacyjnej.

Polityka – edukacja – płęć kulturowa

Z perspektywy antropogiki społecznej

*Pamięci Izabeli Jarugi-Nowackiej –
odważnej polityczki, mądrej edukatorki,
charyzmatycznej kobiety*

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Polityka – edukacja – płeć kulturowa

Z perspektywy antropogiki społecznej

Recenzent

Iwona Chmura-Rutkowska

Spis treści

Uwagi o pedagogice społecznej, z której czerpię inspiracje do badań zaangażowanych. Wprowadzenie	9
--	---

ROZDZIAŁ 1

Wokół polityk: społecznej, edukacyjnej i płci. Uściślenia definicyjne i wzajemne zależności	29
1.1. Polityka – jej odczuwalność w codziennym życiu	31
1.2. Zjawiska tradycyjnie określane pojęciem polityki	34
1.3. Polityka społeczna. Aspekty społeczny i polityczny	37
1.4. Polityka edukacyjna	43
1.4.1. Definicja terminu	43
1.4.2. Edukacja, jej znaczenie dla społeczeństwa demokratycznego	49
1.4.3. Aspekt aksjologiczny polityki edukacyjnej	54
1.4.4. Nauczyciele/nauczycielki, pedagodzy/pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie – realizatorzy i aktywne podmioty polityki edukacyjnej	61
1.5. Pytanie o politykę płci	68

ROZDZIAŁ 2

Kulturowej i ludzkiej różnorodności emanacja lokalna (polska). Przyczynek do dyskusji o edukacji – w obrazach naszkicowany	75
2.1. Obraz pierwszy: rysunek humorystyczny w prasie. W roli Innego – transseksualista/transgenderysta	85
2.2. Obrazy drugi i trzeci: publikacja prasowa i wypowiedź na portalu internetowym. W roli Innego – obco brzmiąca i niepokojąca kategoria pojęciowa <i>gender</i>	86
2.3. Obrazy czwarty i piąty: wywiad telewizyjny i publikacja prasowa. W roli Innego – kobiety walczące o sprawiedliwy porządek (w Rosji)	89
2.4. Obraz szósty: protest w szkole, jego komentarz w przestrzeni publicznej (prasie), komentarz komentarza w sądzie (i prasie oraz internecie). W roli Innego – niewierzący i/lub protestujący przeciw symbolom religijnym w przestrzeni publicznej	90

2.5. Obraz siódmy: wykład w jednym z kościołów zarejestrowany na płycie kompaktowej. W roli Innego (Innych) – <i>gender</i> , gej, „media lewacko-ateistyczne”	91
2.6. Obrazy ósmy i dziewiąty: debaty w samorządach dotyczące strategii i polityki regionów/miast, z odniesieniem do dziedzictwa kulturowego. W roli Innego (Innych) – poglądy liberalno-lewicowe i niebezpieczny marzyciel/utopista	96
2.7. Obrazy dziesiąty i jedenasty: mobbing w szkole, proces sądowy komentowany przez media. W roli Innego – uczeń o orientacji homoseksualnej	99
2.8. Obrazy dwunasty i trzynasty: dramatyczny apel rektora w obronie Innych – świadectwo nieskuteczności (braku?) edukacji na rzecz akceptacji różnorodności kulturowej, stanowisko rektorów w obronie wolności nauki	102

ROZDZIAŁ 3

Równość różnorodności? Kultury męska i żeńska. Obecność płci kulturowej w sferze symboli	107
3.1. Kulturowa tożsamość płci (<i>gender</i>) – znaczenie terminu, refleksja nad jego obecnością w badaniach społecznych	110
3.2. Wgląd w przeszłość. Potrzeby świata kobiecego w myśli społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej	113
3.3. Doświadczenie wielokulturowości, znaczenie edukacji międzykulturowej. Niedostrzegany aspekt płci kulturowej	117
3.4. Androcentryczna wizja świata a feministyczna analiza kultury. Rozbieżność doświadczeń kobiet i mężczyzn	121
3.5. O potrzebie rekonstrukcji historii. Odzyskiwanie historii kobiet	130
3.6. Język – narzędzie oddziaływań wychowawczych. Szacunek a równość płci w języku	135
3.7. Przemiana kulturowa i zmiany postaw wobec równości płci. Świadectwa emancypacji kobiet	145

ROZDZIAŁ 4

Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a polityka płci w Polsce i w polskiej edukacji	153
4.1. Zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn – wgląd w przeszłość	155
4.2. Europejska polityka wobec zasady równości kobiet i mężczyzn	159
4.2.1. Prawo Unii Europejskiej oraz normy prawa międzynarodowego dotyczące równości pod względem płci (w tym równości płci w edukacji).	163
4.3. Polityka płci w Polsce po 1989 roku. Instytucjonalne mechanizmy regulowania pozycji kobiet i mężczyzn. Działania i zaniechania	171
4.4. Realizacja zasady równości płci w systemie edukacji. Wybrane zagadnienia	187
4.4.1. Swoistość edukacji seksualnej w Polsce – lęk przed różnorodnością	189
4.4.2. Równość płci i partnerstwo w podręcznikach w świetle analiz eksperckich	197
4.4.3. <i>Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport.</i> Studium przypadku	202

Zakończenie	207
Bibliografia	219
Indeks osób	239
Summary	249
Zusammenfassung	251

Uwagi o pedagogice społecznej, z której czerpię inspiracje do badań zaangażowanych

Wprowadzenie

Myśli są wolne od cła? Gdy nie przekraczają granic¹.
Stanisław Jerzy Lec

Edukacja nie dokonuje się w próżni, lecz pozostaje w ścisłym związku z warunkami polityczno-społecznymi danego kraju. Na tę dynamiczną relację środowiska życia i instytucji edukacyjnych, ich wzajemne oddziaływanie zwróciła uwagę Helena Radlińska (i niezależnie od niej Florian Znaniecki²). Ona sama wskazywała z kolei na Ludwika Krzywickiego, który jako pierwszy, jej zdaniem, ukazał społeczne tło wychowania³. Zainspirowana myślą Krzywickiego formułowała podstawy naukowe pedagogiki społecznej – naukowej i krytycznej refleksji nad społecznymi barierami dostępu do kultury i edukacji. Ów społeczno-polityczno-kulturowy kontekst wychowania, dzisiaj inny niż u początków pedagogiki społecznej, nieustająco zasługuje na uważną i krytyczną analizę. A upływ czasu nie tylko nie zdezaktualizował myśli przywołanych uczonych, ale wręcz przeciwnie – uwidoczniał ich pulsującą aktualność.

Identyfikując się z subdyscypliną naukową, jaką jest pedagogika społeczna, w jej obszarze sytuując swoje dociekania naukowe, czuję się spadkobierczynią dorobku Radlińskiej (oraz jej następców). Mimo upływu lat w jej tekstach znajduję inspiracje do badań, a ona sama – wojowniczką o lepsze jutro – fascynuje mnie jako człowiek⁴. Bliski jest mi zarówno sposób rozumienia

¹ S.J. Lec: *Myśli nieuczesane*. W: Tegoż: *Poezje wybrane*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył A. Gronczewski. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973, s. 128.

² Ich dzieła zdecydowanie poszerzyły rozumienie i badania kształcenia, wychowania i uczenia się jako urabiania głównie szkolnego. Miały i mają ogromny wpływ na rozwój badań w pedagogice społecznej i socjologii wychowania, zauważa Zbigniew Kwieciński. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 72.

³ H. Orsza [H. Radlińska]: *Ludwik Krzywicki jako pedagog*. „Nowe Tory” 1908, z. 8. Podaje za: W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 27.

⁴ Dałam temu wyraz w artykule: E. Górnikowska-Zwolak: *Wezwanie do obywatelstwa – głos Heleny Radlińskiej do kobiet wiejskich, przywołany w podwójną setną rocznicę państwo-*

i uprawiania pedagogiki zaproponowany przez Radlińską, jak i jej postawa zaangażowania.

Nie ma tu miejsca ani potrzeby, żeby szczegółowo przypominać początki pedagogiki społecznej, okres jej usamodzielniania się. Jednak niektóre kwestie wymagają przywołania, pojawiają się bowiem analogie doświadczeń historycznych narodu (oraz konkretnych ludzi uczestniczących w tych doświadczeniach, członków wspólnoty narodowej i jednocześnie badaczy rozwijających dyscyplinę⁵). Ponadto rodowód pedagogiki społecznej, jej specyfika stanowią punkt odniesienia dla współczesnych uczonych przekonanych o potrzebie uprawiania badań w sposób zaangażowany.

Pedagogika społeczna była od swego zarania polityczna. I tym różniła się od klasycznej pedagogiki, psychologizującej, odwołującej się do biologicznych uwarunkowań rozwoju jednostki. Warto przypomnieć, że nazwana przez Bogdana Nawroczyńskiego „pedagogiką wzmożenia duchowego”, na przełomie XIX i XX wieku stała się formą zaangażowania w działalność polityczną Królestwa Polskiego, a jej celem było wychowanie narodowe, przygotowanie do walki o niepodległość kraju. W parze z tym szły hasła polityczno-socjalne, m.in. równość wobec prawa (walka o prawa kobiet), tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechna dostępność do oświaty i kultury⁶. Powstająca wówczas „nowa” pedagogika (terminu „pedagogika społeczna” najpierw używano w środowisku krakowskim) zaczęła być odróżniana od publicznej, państwowej pedagogiki szkolnej – tradycyjnej i pozytywistycznej, „starej”⁷. Pedagogice wzmożenia duchowego Nawroczyński nadał określenia: socjalna, społeczna oraz polityczna. Pedagogice pozytywistycznej – psychologiczna, biologiczna, apolityczna⁸.

wości i obywatelskości. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica” 2019, nr 11 (1). Fascynację osobą Heleny Radlińskiej można też dostrzec u Elżbiety Trafiałek, autorki tekstu: E. Trafiałek: *Helena Radlińska (1879–1954)*. W: *Przeszłość dla przyszłości*. Red. L. Frąckiewicz. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

⁵ Por. W. Theiss: *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008)*. Wprowadzenie. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 2; Tenże: *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

⁶ W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 17. Walkę o prawa kobiet w okresie II Rzeczypospolitej i bohaterki tej walki przybliży Olga Wiechnik w książce: O. Wiechnik: *Poselki. Osem pierwszych kobiet*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019.

⁷ D. Drynda: *Dorobek pedagogiki społecznej Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. ZSMP-Press, Katowice 1992, s. 47–50.

⁸ B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny, cechy charakterystyczne*. Lwów–Warszawa 1938, s. 27–28. Za: W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej...*, s. 17.

Radlińska tworzyła koncepcję polskiej szkoły w klimacie politycznych sporów swojego czasu (u zarania niepodległej Polski i później, po odzyskaniu niepodległości), będąc aktywną uczestniczką tych sporów i ścierających się wizji niepodległego kraju. Należała do grona intelektualistów zaangażowanych (jak bliski jej Krzywicki). Wiesław Theiss, badacz wybitnie zasłużony dla upowszechniania wiedzy o twórczyni pedagogiki społecznej, odnosząc się do koncepcji polskiej szkoły autorstwa Radlińskiej (o czym za chwilę), tak charakteryzuje propagowany przez nią projekt: „śmiały, bezkompromisowy i przyszłościowy”⁹. A o niej samej mówi: „Nie można powiedzieć, że nie była zaangażowana”¹⁰. Próżno szukać podobnych projektów we współczesnej polityce edukacyjnej i niewiele jest podobnie zaangażowanych pedagogów.

Pojęcie polityki, intensywnie obecne, wszechstronnie analizowane i omawiane w mediach przez publicystów i ekspertów z różnych dziedzin (politologii, socjologii, historii, psychologii), rzadko jest łączone z pedagogiką. Nawet jeśli występuje w kontekście edukacji¹¹. Sami pedagodzy i pedagożki w znakomitej większości starają się „trzymać z daleka” od polityki – ludzą się, że ta odwzajemni się im tym samym, pozwalając na spokojną pracę na uczelniach, w uniwersyteckich gabinetach. Nie dostrzegają lub zdają się nie podzielać stanowiska, że skoro przedmiotem zainteresowania pedagogiki jest edukacja, to polityka edukacyjna ma prawo być obecna w ich myśleniu, dyskursie, prowadzonych badaniach, nierozdzielnych z praktyką, zaangażowanych. To oderwanie od przestrzeni działania, współkreowania rzeczywistości społecznej, jest o tyle zastanawiające czy wręcz niepokojące, że epoka, gdy uczeni pracowali w „wieży z kości słoniowej”, wyizolowanym świecie swoich teorii i badań, należy do zamierzchłej przeszłości. Współcześnie natomiast, i to od wielu lat, zyskują na popularności nurty badań zaangażowanych, jak socjologia publiczna czy zaangażowana antropologia/etnologia¹². Bohdan Skrzypczak, dzieląc się swoją

⁹ W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość...*, s. 38.

¹⁰ Tamże.

¹¹ „O edukacji wypowiadają się publicznie nauczyciele, psychologowie, socjologowie, cała rzesza praktyków, natomiast prawie niesłyszalny jest głos pedagogów-badaczy”, pisała Teresa Bauman. I nie miała wątpliwości co do tego, że jest to sytuacja niekorzystna. T. Bauman: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 189–190.

¹² O socjologii publicznej i w tym kontekście o zaangażowanej pedagogice społecznej zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Przeszłość dla przyszłości – w poszukiwaniu inspiracji do zmian*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014; E. Górnikowska-Zwolak: *Uczony/uczona – krytyczni intelektualiści, zaangażowani uczestnicy życia publicznego (ślady mistrzów)*. W: *W kręgu myśli Profesora Jana Szczepańskiego*. Red. D. Kadłubiec, E. Ogrodzka-Mazur, A. Kasparek. T. 4. Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2018. Z kolei o płynności granic między nauką stosowaną i zaangażowaną, o nierozdzielności światów teorii i praktyki w antropologii/etnologii pisze Kinga Czerwińska: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzic-*

refleksją na temat braku działania pedagogów w polu praktyki, zauważa, że pedagogika odradzająca się w 1989 roku, w nowych warunkach ustrojowych, obciążona kompleksem nauki propagandowej, wycofała się na pozycję obserwatora. A środowisko akademickie skierowało swą energię na odbudowanie tożsamości dyscypliny oraz jej wymiaru teoretycznego. Pedagodzy społeczni, jako środowisko profesjonalistów, nie stali się aktywnymi reformatorami/liderami życia społecznego i politycznego¹³.

Na środowiska społeczne i kulturowe, podstawowe źródła podniet wyzwalających przeżycia psychiczne człowieka, zwracał uwagę także współpracownik Radlińskiej, Ryszard Wroczyński. Pisał on: „Dobra kultury, z którymi osobnik styka się w środowisku swego życia, oraz stosunki społeczne, w których uczestniczy, kształtują podstawowe dyspozycje psychiczne”¹⁴. Współcześnie pedagodzy sięgają po kategorię duchowości człowieka, ujmowaną jako całość świata przeżywanego, rezultat relacji umysłu z otoczeniem¹⁵. Kategoria ta może być wielce użyteczna w badaniach nad środowiskiem życia i środowiskiem wychowania, przyjaznymi (bądź nie) dla wzrostu duchowego kobiet.

Aby poddać analizie owe kulturowe i społeczne aspekty środowiska, należy jeszcze uściślić, w jakim przedziale czasu się poruszamy, określić go. Jest to niezwykle ważne, gdyż, podkreślmy to raz jeszcze słowami Jerome’a S. Brunera: „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”¹⁶. Ma związek z holistycznie ujmowanym sposobem życia, charakterystycznym dla zbiorowości ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym. „Nie ma przestrzeni społecznej poza społecznie określonym czasem”¹⁷, pisał Paweł Rybicki.

Czas minionych trzech dekad – bo ten okres jest dla mnie interesujący – to w Polsce okres wielorakich przemian: politycznych, ekonomicznych,

two. *Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 6.

¹³ B. Skrzypczak: *Trzeci sektor na polskiej scenie publicznej – niewykorzystany potencjał pedagogiczny*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, s. 65.

¹⁴ R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1985, s. 83.

¹⁵ Zbigniew Kwieciński zwraca uwagę, że w pojmowaniu środowiska życia i środowiska wychowawczego nie można pomijać kategorii duchowości, jakoby ograniczonej do sfery przeżyć religijnych, „gdy tymczasem jest to normalna funkcja relacji umysłu z jego otoczeniem cielesnym, kulturowym, społecznym i przyrodniczym, umysłu zdolnego do twórczości, przeżywania więzi, miłości, przyjaźni, doznań estetycznych, szczęśliwości i tragiczności, nierozzerwalnie sprzęgnięta w całość świata przeżywanego”. Z. Kwieciński: *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: Zbigniew Kwieciński. *Doctor Honoris causa Universitatis Silesiensis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 84–85.

¹⁶ J.S. Bruner: *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas, Kraków 2006, s. 27. Cyt. za: T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin SA, Warszawa 2015, s. 182.

¹⁷ P. Rybicki: *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*. PWN, Warszawa 1979, s. 103.

społecznych, kulturowych. Cezurą jest rok 1989, a istotność tej daty wynika po pierwsze, z wprowadzenia nowej jakości, jaką jest demokracja polityczna; po drugie, z oficjalnej i demokratycznej akceptacji nowego ustroju gospodarczego (kapitalizmu)¹⁸. Warto zwrócić uwagę na podobieństwo doświadczeń historycznych narodu w latach 1918 i 1989: zmiany w układzie geopolitycznym Europy – odzyskanie suwerenności przez państwo polskie (zmiana sojuszy polityczno-wojskowych) oraz zmiany wewnątrz kraju; obie cezury wyznaczały początek budowania państwa o ustroju demokratycznym, początek wysiłków kształtowania społeczeństwa. Zarówno w 1918, jak i w 1989 roku środowiska pedagogów wiązały wielkie nadzieje z nowym czasem. Trzeba było wizjonerów zdolnych do ogarnięcia ogromu potrzeb społecznych, określenia kierunku zmian i dostrzeżenia roli edukacji w tym dziele. Taką osobą w dwudziestoleciu międzywojennym bezsprzecznie była Radlińska, która łączyła w sobie zdolność szerokiego i racjonalnego oglądu świata z wrażliwością i przeciwstawianiem się nierównościom społecznym oraz odwagę i pasję działania ze zdolnościami organizacyjnymi¹⁹. W 1989 roku przejście od kultury realnego socjalizmu do kultury demokratycznej i rynkowej, z jednoczesnym otwarciem się na kulturę Zachodu, dokonało się w czasie, gdy w świecie zachodnim zaszła szeroko rozumiana zmiana (kryzys). Przy czym nakładanie się na siebie obydwu kryzysów (zmiany wywołanej transformacją ustrojową i zmiany kulturowej) wydaje się osobiliwością przełomu XX i XXI wieku nie tylko w Polsce²⁰. Inną osobiliwością, właściwością, na którą warto zwrócić uwagę w odniesieniu już tylko do naszego społeczeństwa, jest niezmienna postawa polonocentryzmu²¹. Dostrzegła ją w końcu lat 90. XX wieku Anna Przeclawska, odnosząc do sytuacji zaabsorbowania Polaków własną transformacją, dokonującą się po upadku komunizmu, w obojętności wobec kryzysu globalnego świata²². Później postawa ta zaznaczyła się jeszcze bardziej. Wobec zjawiska kryzysu migracyjnego, masowego

¹⁸ J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji. Osobista teoria transformacji ustrojowej w Polsce*. „Trio”, Warszawa 2009, s. 255. W tym okresie była jeszcze jedna cezura, o nie mniejszym, choć nieustająco pomniejszanym znaczeniu. To rok 2004, gdy po wielu latach starań, zabiegów i wysiłków Polska została przyjęta do elitarnej wspólnoty państw – Unii Europejskiej.

¹⁹ Zob. H. Brodowska: *Helena Radlińska (1879–1954). Wstęp*. W: H. Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 180–181.

²¹ O innych cechach swoistych polskiego społeczeństwa zob. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 56.

²² A. Przeclawska: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Red. A. Przeclawska, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 81. O megalomanii narodowej i polskim mesjanizmie pisał kilka lat przed wybuchem II wojny światowej Jan Stanisław Bystron: „Jest w tym rozpętanu nacjonalizmu jakaś siła żywiołowa, jakiś wielki rozpęd, wiara, czasy i formy pogańskie przypominająca”. J.S. Bystron: *Megalomania narodowa*. W: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Wybór tekstów*. Red. J. Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 553–554. Uczony zauważał, że rezultatem tej

napływu migrantów i uchodźców do Europy ujawniła się ksenofobia Polaków²³. Dramatem polskiej edukacji jest ciągła aktualność pytań, które ćwierć wieku temu stawiali eminentni pedagodzy społeczni Przecławski i Theiss:

Co zrobić, jak przygotować młode pokolenie jednoczącej się Europy do tego, aby „obcy” czy „inny” nie kojarzył się z wrogiem, przeciwnikiem, człowiekiem gorszym i nie budził agresji? Co edukacja powinna uczynić, aby „obcy” [...] zaciekał swoją odmienną tradycją i kulturą, budził potrzebę poznania i chęć współpracy?²⁴

Warto zauważyć, że w pytaniach tych wybrzmiewała perspektywa wspólnej Europy, tej, do której polskie państwo i społeczeństwo wówczas dopiero aspirowało²⁵. W odpowiedzi wskazywano na konieczność budowania postaw tolerancji, zrozumienia i życzliwości; przywoływano słowa Radlińskiej o otwartości na „drugie ja”. Cytowani autorzy podkreślali, że istota zagadnienia tkwi nie tyle w sformułowaniu odpowiedzi, ile w trudności realizacji postulatów. Przedmiotem troski czynili zatem praktykę edukacji (oświaty). Tę praktykę, na którą można wpływać bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio – poprzez wagę i słyszalność głosu formułowanego przez profesjonalistów (pedagogów i pedagogiki) w społecznym dyskursie o edukacji; pośrednio – poprzez profesjonalne

postawy jest powrót do bogów plemiennych, moralności ważnej tylko dla swojego plemienia, utrata wiary we wszystko, co mogłoby być wielkim dla wszystkich ludzi. Tamże, s. 553.

²³ Za początek kryzysu migracyjnego uznaje się rok 2015. Szacowano, że jest to największe tego typu zjawisko od czasów II wojny światowej. Polacy, utożsamiając uchodźców z terrorystami, zdecydowanie odmawiali ich przyjęcia. Akcentowane były poczucie wyższości i wzmożona zapobiegliwość o własne bezpieczeństwo (taki rodzaj narracji funkcjonował w dyskursie publicznym). Jak wynika z sondażu przeprowadzonego w czerwcu 2017 r., aż 70 proc. Polaków opowiedziało się przeciwko przyjmowaniu uchodźców, 56 proc. przeciwko przyjmowaniu uchodźców, nawet gdyby oznaczało to utratę funduszy strukturalnych z UE, 51 proc. było gotowych opuścić UE, gdyby pozostanie w jej strukturach było równoznaczne z koniecznością przyjęcia bodaj symbolicznej liczby uchodźców. Zob. J. Bierzyński: *Jak PiS zaraził pasożytami*. „Polityka” 2017, nr 27, s. 23–25.

²⁴ A. Przecławski, W. Theiss: *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławski. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 17–18.

²⁵ Perspektywa przyjęcia Polski do Unii Europejskiej (co nastąpiło w 2004 roku) wiązała się z ładunkiem społecznych przekonań, poglądów, afektów, dynamicznie zmieniających się w czasie. Obawy, niepokoje i lęki przed przystąpieniem do UE ustępowały miejsca dumie z przynależności i zadowoleniu z uzyskanych profitów po wstąpieniu, aż do niechęci do ponoszenia wspólnych kosztów i swoistego lekceważenia dóbr (pokoju i bezpieczeństwa, gwarancji pomocy, poszerzenia fizycznej przestrzeni życia, zmian w przestrzeniach psychologicznej i symbolicznej, rozwoju cywilizacyjnego, poprawy jakości życia), które utraciły atrakcyjność świeżości, stały się zwyczajne, oczywiste. W chwili obecnej (czerwiec 2020 roku) Unia Europejska znowu cieszy się uznaniem, zapowiada bowiem potężny transfer środków (dla Polski szczególnie duży) w celu ożywienia gospodarek krajów członkowskich po epidemii choroby COVID-19.

kształcenie nauczycieli/nauczycielek i pedagogów/pedagożek, którzy/które stają się naturalnymi „tłumaczami” tekstów pedagogicznych, a zarazem potrafią interpretować rzeczywistość edukacyjną w kategoriach pojęciowych pedagogiki²⁶. I tu wyłania się pierwszy cel podjętych przeze mnie analiz – o charakterze społecznym, praktycznym. Jest nim przyczynienie się do ożywienia debaty na temat społeczno-polityczno-kulturowego kontekstu wychowania (edukacji, uczenia się) w Polsce. Niniejszą pracą pragnę włączyć się do dyskursu na temat edukacji w Polsce i jej uwarunkowań, przedstawić argumenty na rzecz stanowiska, że myślenie o praktyce edukacyjnej nie jest możliwe bez zaangażowania w spór polityczny, w imię określonych wartości. Chciałabym zainteresować przedstawioną analizą podmioty odpowiedzialne za edukację, sprowokować je do działania. Choć w naszej cywilizacji podstawową jednostką organizacyjną są państwa, a w ich strukturze znajdują miejsce inne podmioty (najważniejsze spośród nich to rodzina, samorządy lokalne, środowiska opiniotwórcze)²⁷, to jednak, o czym przypomina socjolog Aleksander Lipski, przedsiębiorcze jednostki i grupy społeczne uczestniczące zarówno w życiu politycznym, jak i gospodarczym, poprzez swoją aktywność (pożądaną, acz niezbyt popularną) współtworzą politykę i są za nią współodpowiedzialne²⁸.

Mam świadomość, że zamiar wzbudzenia zainteresowania podmiotów jest ambitny, uzmysławia mi to wypowiedź znakomitego pedagoga społecznego i socjologa edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego, który, stojąc na czele Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, systematycznie organizował ogólnopolskie konferencje i zjazdy (I Zjazd PTP miał miejsce w 1993 roku) na temat różnych aspektów związków edukacji z demokratycznymi i cywilizacyjnymi przemianami w Polsce. Przywołany uczony z goryczą stwierdza, że bez echa pozostawały przygotowywane ostrzegawcze diagnozy i krytyczne prognozy. Poza epizodem w końcu lat 80.²⁹, w minionych trzech historycznych dekadach oświata nigdy nie była przedmiotem troski publicznej (o zaniku publicznej debaty nad edukacją mówiono na Zjeździe PTP w 2007 roku).

²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 181.

²⁷ Tamże, s. 178.

²⁸ A. Lipski: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda*. „Nauczyciel i Szkoła” 2019, nr 2, s. 113.

²⁹ Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 11–12. Negocjacje pomiędzy stroną partyjno-rządową a opozycją demokratyczną dotyczyły zmian w programach nauczania (usuwanie „białych plam”) oraz prawa do prowadzenia szkół przez podmioty niepaństwowe.

Wzmożenie duchowe kobiet w Polsce pod koniec XX i na początku XXI wieku – przesłanką włączenia polityki płci do obszaru badań pedagogiki społecznej

Przedstawiony cel nie jest jedynym, jaki przyświecał mi w procesie tworzenia. Moim zamierzeniem jest wzbogacenie dorobku pedagogiki społecznej poprzez aktualizację przedmiotu badań, dopisanie dalszego ciągu do definicji dyscypliny, w której wybrzmiały słowa: „służba nieznanemu”. Celem poznawczym podjętych badań była analiza wzajemnych związków pomiędzy polityką, polityką społeczną i edukacyjną oraz wprowadzenie zagadnienia polityki płci³⁰, a raczej sprawdzenie, czy i w jaki sposób można pomieścić je w polu badawczym pedagogiki społecznej. Politykę płci traktuję jako część polityki edukacyjnej (ujmowanej łącznie z polityką kulturalną)³¹, a wynika ona z uznania wartości, jakimi są równość (równouprawnienie kobiet i mężczyzn) i sprawiedliwość (zapewnienie jednakowo korzystnych warunków rozwoju dla dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn). Wreszcie celem moich badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o miejsce kulturowej różnorodności (zwłaszcza wynikającej z rodzaju/płci kulturowej) w polskiej polityce edukacyjnej. Kluczowe dla prowadzonych tu analiz są następujące pojęcia (kategorie analityczne): demokracja, edukacja, kobiety, płć (biologiczna i kulturowa), polityka (edukacyjna, płci).

W środowiskach reprezentujących nauki społeczne w Polsce, w tym nauki o wychowaniu, od co najmniej trzech dekad toczy się dyskusja wokół problematyki społeczeństwa demokratycznego, społecznego ładu ujmowanego przez pryzmat różnorodności i odmienności (różnicy). Wachlarz różnorodności jest szeroki, mieści się w nim – jako jedna z wielu – różnorodność płci. Płć w znaczeniu biologicznym (ang. *sex*) jest uniwersalną cechą różnicującą i cały rodzaj ludzki występuje w formie dwoistej³²: męskiej i żeńskiej. Świat kultury na bazie płci biologicznej tworzy konstrukty kulturowe płci (ang. *gender*), wzorce kobiecości i męskości. Społeczeństwa nadają każdemu z nich określone znaczenie,

³⁰ Kategoria polityki płci jest obecna w dyskursie pedagogicznym od blisko dwóch dekad dzięki rozprawie Lucyny Kopciewicz: L. Kopciewicz: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

³¹ A ta z kolei może być traktowana jako część polityki społecznej bądź pedagogiki. Bogusław Śliwerski i Bogusław Milerski ujmują politykę oświatową jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych. Zob. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 162. Teresa Hejnicka-Bezwińska uznaje politykę oświatową za najważniejszą część systemu edukacyjnego państwa. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 251.

³² Ta funkcjonująca powszechnie prawda odzwierciedla uproszczone widzenie świata. Stosuję ją dla potrzeb prowadzonych analiz, z pełną świadomością, że konieczne jest dopełnienie jej konstatacją o różnorodności płci. Zob. też: W. Kuligowski: *Trzecia płć świata*. Wydawnictwo Albus, Poznań 2020.

wartość, pozycjonując względem siebie. Dzieje się to w dużej mierze w toku edukacji i poprzez nią, w sposób zamierzony i zaplanowany, z udziałem instytucji edukacyjnych i poprzez socjalizację. Płeć, podobnie jak edukacja, będąc częścią świata kultury, jest uwikłana w politykę. Pojawia się pytanie: czy edukacja jako wytwór świata patriarchalnego jest w stanie dostarczyć narzędzi pozwalających na krytyczny ogląd tego świata (rozpoznanie układu sił, zaniedbań wobec kobiet, mechanizmów podtrzymujących władzę mężczyzn), a w konsekwencji na jego zmianę (czego częścią może być emancypacja jednostki)?

Edukacja jest częścią porządku demokratycznego (pytanie, jak silna jest reprezentacja kobiet w tej demokracji i jak realizowane są ich interesy³³, czy równość płci jest wartością w polskim społeczeństwie³⁴). Z jednej strony stanowi rezultat dokonujących się przemian, z drugiej jest czynnym (zbiorowym) podmiotem kreującym zmiany (ludzie i instytucje), uczestniczącym w nich lub stawiającym opór. Edukacja jest przeze mnie postrzegana szeroko, nie tylko jako system instytucji, szkoła (uwikłana politycznie), nauczyciele i nauczycielki ze swoimi (nie)demokratycznymi zachowaniami, realizujący określone programy nauczania, korzystający z określonych podręczników. Cała przestrzeń, w której szkoła funkcjonuje – sfera publiczna³⁵, może i powinna być traktowana jako pole edukacji, ze światem mediów i kultury masowej, z komunikowaniem społecznym, ze sferą symboli. Pedagogika społeczna jako krytyczny dyskurs o kontekście społecznym i kulturowym kształcenia, wychowania i uczenia się, w powiązaniu z polityką płci, pozwala badać stosunki społecznej dominacji i relacje władzy, stosowane praktyki dyskryminacyjne w różnych obszarach życia społecznego i (zwłaszcza) w kulturze, projektować i rekonstruować środowiska (ład społeczny), tak aby były bardziej przyjazne kobietom, sprzyjały ich rozwojowi, i może to czynić z udziałem samych kobiet, kobiecych sił społecznych.

Tworzenie społecznych warunków do osiągnięcia pełni człowieczeństwa przez dziewczynki/kobiety i chłopców/mężczyzn w państwie demokratycznym dokonuje się poprzez proces uzgodnień między różnymi stronami sporu (grupami interesów). W tym kontekście warto przywołać pewne zdarzenia i zjawiska obrazujące sposób budowania demokracji w Polsce po 1989 roku. One

³³ Zob. A. Titkow: *Interes grupowy polskich kobiet. Charakter wątpliwości. Szanse artykulacji. Rola tożsamości grupowej*. W: Tejże: *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

³⁴ O wartości płci, nierozpoznanej i ukrywanej w polskiej kulturze, a w konsekwencji o niedostrzeganiu problemu nierówności szans społecznych wynikających z różnicy płci, pisała Jolanta Brach-Czaina w artykule: J. Brach-Czaina: *Progi polskiego feminizmu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2. Zob. też: L. Kopciwicz: *Myślenie o płci/rodzaju w kontekście kultury polskiej. Przedpole badań*. W: Tejże: *Polityka kobiecości...*, s. 86–92.

³⁵ O sferze publicznej, jej związku z edukacją i kulturą, pisze m.in. Zbigniew Kwieciński w przywołanej wcześniej pracy: Z. Kwieciński: *Grzędawisko...*, s. 75–87.

bowiem uzasadniają konieczność wprowadzenia do obszaru teorii zagadnień polityki płci.

Wzmoczenie duchowe kobiet – rozwój aktywności środowisk kobiecych, kobiecych sił społecznych tworzących organizacje i stowarzyszenia, najczęściej w skali lokalnej, choć nie tylko, rozpoznawanie swoich praw i znaczenia kulturowego kształtu płci, w szczególności płci żeńskiej jako podrzędnej, „drugiej płci” – rozpoczęło się tuż po zainicjowaniu wielkiej transformacji systemowej w 1989 roku³⁶. Okazało się bowiem, że idea solidarności, która przyjęła kształt szerokiego ruchu społecznego będącego rozwinięciem Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”, ta idea, której ucieleśnienie jest niezbędne do naprawy świata (na co wskazywała Alice Salomon³⁷), i która leżała u podstaw pedagogiki społecznej (o czym przypominała Barbara Smolińska-Theiss³⁸), nie znalazła zastosowania w praktyce budowy nowego ładu społecznego. Wspierająca się nawzajem wspólnota, ale wyłącznie męska, w 1990 roku, podczas Krajowego Zjazdu „Solidarności”, zadecydowała o podjęciu uchwały o obronie życia poczętego, ignorując odmienne stanowisko większości obecnych tam działaczek³⁹. Kolejna, kluczowa dla pedagogiki spo-

³⁶ Stanowienie określonego porządku społecznego bez udziału kobiet rozpoczęło się nawet jeszcze wcześniej. Gdy grupa biskupów z prymasem Stefanem Wyszyńskim i za wiedzą Jana Pawła II negocjowała z władzą warunki, które miały doprowadzić do częściowo wolnych wyborów, w marcu 1989 r. w piśmie katolickim „Powiernik Rodzin” ukazał się projekt prawa o ochronie dziecka poczętego, przygotowany przez kościelnych ekspertów. Przewidywał on pełny zakaz aborcji i karę trzech lat więzienia dla kobiet poddających się usunięciu ciąży i dla lekarzy wykonujących zabieg. Zob. J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji...*, s. 187–188.

³⁷ Podczas wystąpienia na Narodowej Konferencji Pracy Socjalnej w Waszyngtonie w maju 1923 r. Alice Salomon mówiła: „Jako pracownicy socjalni jesteśmy zjednoczeni w wierze, że świat nie może być odkupiony, że nie może być wyzwolony z obecnych cierpień, dopóki ideał solidarności nie zostanie zaakceptowany przez wszystkich”. Zob. A. Salomon: *Stosunek Kościoła do pracowników socjalnych*. W: A. Kołodziej-Durnaś: *Alice Salomon – szkic o życiu i dziełach. Z wyborem pism*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 161.

³⁸ „[...] u podstaw pedagogiki społecznej w Polsce była myśl lewicowa. I ta myśl twórców pedagogiki społecznej wyrażała ich najgłębsze przekonanie, że społeczeństwo winno stanowić wspierającą się nawzajem wspólnotę”. Zob. *Demokracja a pedagogika społeczna – z zapisu dyskusji*. W: *Pedagogika społeczna. Kąty poszukiwań...*, s. 63.

³⁹ Uchwała nr 14. Zob. <http://www.solidarnosc.org.pl/wszechnica/wp-content/uploads/2010/10/2-KZD-Gda%C5%84sk-1990.pdf> [dostęp: 9.09.2020]. O fakcie tym mówiła Maria Janion w wystąpieniu *Solidarność. Wielki zbiorowy obowiązek kobiet* wygłoszonym na pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w 2009 r. Mówczyni przypominała reakcję członkiń Krajowej Komisji Kobiet NSZZ „Solidarność” na decyzję Zjazdu i konsekwencje, jakich doświadczyły. „Wiele kobiet zrozumiało wtedy, że pierwszy ruch nowej władzy polega na przywróceniu społecznego i religijnego porządku płci” – skonstratowała. <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,26260533,prof-maria-janion-mowila-osiagniecie-pozycji-kosztowalo-mnie.html> [dostęp: 9.09.2020]. O koncepcji roli kobiety, jaką miał Lech Wałęsa, zob. B. Drwęski: *Solidarność jak koń trojański*. „Przegląd” 2020, nr 36, s. 38–40. Okoliczności niespodziewanego przyjęcia uchwały o ochronie życia poczętego na II Zjeździe Solidarności, 30 lat od wydarze-

lecznej idea, równości, nie została przełożona na konkretny język prawa; do dzisiaj polski parlament nie uchwalił ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, mimo wielokrotnie podejmowanych przez środowiska kobiece prób, by ją procedowano. Demokracja „mościła się” bez udziału kobiet. Gdy świętowano 20-lecie transformacji, solidarnie (w męskiej wspólnocie) pominięto udział kobiet, ich zasługi. Zdecydowały więc o samodzielnych obchodach, w swoim gronie, organizując w 2009 roku w Warszawie pierwszy Ogólnopolski Kongres Kobiet. I to podczas jego obrad podjęto debatę o parytecie – zasadzie pozwalającej na wprowadzenie rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych; postulat w tej kwestii został zgłoszony na zakończenie Kongresu jako najważniejszy spośród wielu innych. W wyniku działania ruchu obywatelskiego kobiet zaangażowanych politycznie, przekonanych, że „demokracja bez kobiet to połowa demokracji”, zgłoszono obywatelski projekt ustawy parytetowej⁴⁰, postulat rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych. Różnica płci zyskała polityczny wymiar.

Wielka mobilizacja kobiet na skalę całego kraju, lokalne kongresy kobiet i inne inicjatywy o charakterze społeczno-edukacyjnym u schyłku XX i na początku XXI wieku, były ucieleśnieniem haseł, które Radlińska kierowała do kobiet ze środowisk wiejskich w II Rzeczypospolitej, mobilizując je do zaangażowania obywatelskiego. Wyjaśniała wówczas, czym jest gromada kobiet: „każda z nas z osobna i ogół nas, złączonych wspólnym dążeniem”⁴¹. Nawoływała do stworzenia wspólnoty i wzajemnego oświecania, by w ten sposób zbudować siłę kobiet.

Kultura jako źródło tożsamości, nierównorzędność kultur

Radlińska w swoich badaniach, pracy edukacyjnej i działaniu praktycznym (również o charakterze politycznym) koncentrowała się na środowiskach defaworyzowanych, jednostkach, grupach i zbiorowościach naznaczonych ubóstwem materialnym i kulturowym, a także brakiem sieci społecznych. Z myślą o nich, w imię idei sprawiedliwości społecznej projektowała i organizowała oświatę, której celem miało być uaktywnienie upośledzonych mas, przeobrażenie ich w świadomych obywateli nowo odzyskanego państwa, odpowiedzialnych za

nia przypomina Marian Krzaklewski. Był to gest uczczenia pamięci ks. Jerzego Popiełuszki 23 kwietnia, w dniu imienin Jerzego. Dwa lata później oryginalny tekst uchwały przekazał Janowi Pawłowi II jako dar „Solidarności” dla Papieża Polaka. <https://solidarnosc.gda.pl/aktualnosci/w-intencji-kanonizacji/> [dostęp: 9.09.2020].

⁴⁰ Więcej na ten temat zob. podrozdział 4.3.

⁴¹ H. Radlińska: *Nasz udział w budowaniu nowego życia*. „Przodownica” 1937, R. 7, nr 24, s. 211–214; za: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 322.

kształt wspólnot lokalnych i wspólnoty narodowej. Edukacja miała służyć demokracji i jednocześnie pozostawać w silnym związku z kulturą⁴².

Sięgając do sił społecznych, jednostkowych i zbiorowych (dzisiaj użylibyśmy terminów: kapitał ludzki i kapitał społeczny), tkwiących w małych wiejskich strukturach, wydobywając je (upełnomocniając) i ożywiając, mobilizując do przeobrażania środowiska życia, badaczka podkreślała znaczenie kultury. I to nie tylko tej będącej podstawą wspólnoty narodowej, tworzonej zaledwie przez część narodu, elitę⁴³, ale też ich własnej, chłopskiej, kultury wsi⁴⁴, która powinna być traktowana równorzędnie. Dostrzegała nierównorzędność kultur: pańskiej – szlacheckiej, oraz chłopskiej⁴⁵; podrzędność i lekceważenie

⁴² Postacią, którą w tym kontekście warto przywołać, był Kazimierz Korniłowicz (1892–1939), towarzysz prac Radlińskiej, jak mówi o nim Aleksander Kamiński. Korniłowicz jest godzien przypomnienia nie tylko dlatego, że wiele uwagi poświęcał oddziaływaniu kultury, uczestnictwu w kulturze, ale także dlatego, że jego aktywność społeczno-wychowawcza „zarówno w zakresie praktyki, jak i teoretyzowania grawitowała ku polityce społecznej i polityce kulturalnej; cechowała go także tendencja do prawnego zabezpieczania postulowanych instytucji i urzędów”, pisze Kamiński. I wyjaśnia, że „wrażliwość ta wynikała nie tylko z roli kierownika Instytutu Spraw Społecznych, lecz także z realizmu ekonomicznego. Był nieczęstym w Polsce przykładem teoretyka i ideologa pracy kulturalno-oświatowej twardo kontaktującego z realiami życia”. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa 1980, s. 28–29. Można by powiedzieć, używając dzisiejszej terminologii, że był przedstawicielem publicznej pedagogiki społecznej, albo inaczej – pedagogiem społecznym zaangażowanym.

⁴³ Helena Radlińska, sama do elity przynależąc, z przekonaniem i zapałem wprowadzała w tę kulturę przedstawicieli upośledzonych warstw społecznych, w szczególności masy ludowej, i upowszechniała ją wśród nich. W tym celu właśnie jako zaledwie 18-letnia dziewczyna napisała broszurę edukacyjną pt. *Kto to był Mickiewicz*, a po niej kolejne poświęcone wybitnym postaciom z historii Polski. Na marginesie warto odnotować fakt ówczesnego zaangażowania społeczno-wychowawczego i politycznego młodzieży, w kontekście teraźniejszości. Działalność Radlińskiej i jej rówieśników, a nawet osób młodszych od niej (brat Ludwik Rajchman jako zaledwie 14-latek był jednym z założycieli Towarzystwa Miejsko-Wiejskiej Oświaty; za: M.A. Balińska: *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*. Przeł. M. Braunstein, M. Krasicki. Przedmowa: B. Geremek. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012, s. 39) dowodzi, że aktualnie obserwowane zaangażowanie bardzo młodych ludzi w ważne kwestie społeczne, polityczne, walkę o prawa człowieka, o ochronę klimatu (*vide* Malala Yousafzai, Greta Thunberg), na świecie i w Polsce nie jest czymś nowym w historii, nieznanym, choć budzi tak wiele emocji i opór ze strony niektórych dorosłych. Zob. J. Cieśla: *Przyczepki, zaczepki i inne zrzutki*. „Polityka” 2019, nr 49, s. 38–40.

⁴⁴ W literaturze częściej niż pojęcie kultury chłopskiej można napotkać pojęcie kultury wsi lub kultury ludowej. O zagadnieniu mitu kultury ludowej, ekspertach od kultury (etnografach i folklorystach), którzy podtrzymują ogień mitu o wyjątkowości regionalnego czy narodowego dziedzictwa, pisze Kinga Czerwińska w pracy: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 63.

⁴⁵ Społeczeństwo polskie niemal w całej swej historii miało charakter wiejski, rolniczy, co wywarło wpływ na kształt kultury polskiej, zauważa Kinga Czerwińska. W zhierarchizowanym społeczeństwie prym wiodła szlachta, której kultura (nazywana też staropolską) rozwijała się niezwykle dynamicznie w XVI wieku. Jednak naturalna bliskość zamieszkania szlachty (w majątkach na wsiach) i chłopstwa sprawiała, że między tymi dwoma stanami była silna

tej drugiej. Gdy odwołamy się do teorii wychowania emancypacyjnego Paula Freirego, odkryjemy, że wychwyciła zjawisko inwazji kulturowej, inwazji elit⁴⁶, stanowiące – poza wyzyskiem i przemocą – o ucisku chłopów, instrument dominacji, jak i jej rezultat. Z kolei gdy weźmiemy pod uwagę aspekt różnicy płci, uwzględnimy kategorię *gender*, zauważymy, że instrumentem dominacji jest kultura androcentryczna, będąca formą indoktrynacji patriarchatu z jego wartościami.

Francuski socjolog Alain Touraine sformułował tezę, że współcześnie w praktyce politycznej najważniejsze tematy i spory dotyczą kultury. To bowiem przez kulturę, a nie jak wcześniej – przez przynależność klasową, jednostka określa siebie, kształtuje swoją podmiotowość społeczną i polityczną, tworzy swoją historię⁴⁷. Kultura stała się kluczem do formułowania programów politycznych. Nasuwa się pytanie: jakie miejsce zajmuje kultura, a ściślej, kulturowa różnorodność, na czele z różnorodnością wynikającą z podziału gatunku ludzkiego na dwie płcie, w polityce edukacyjnej Polski? Wszak kulturowa różnorodność za sprawą siły w postaci globalizacji ekonomicznej (wspomaganej przez rozwój technologii, zwłaszcza teleinformacji) jest czymś, czego doświadcza jednostka, i to na kilku poziomach: lokalnym, miejskim, regionalnym, narodowym, globalnym. Kwestią zasadniczą staje się odpowiedź na pytanie: czy podmioty odpowiedzialne za kształt polityki edukacyjnej dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe kobiet i mężczyzn? Czy dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe każdego dziecka, którego siły i zdolności są cenne dla całego narodu?⁴⁸

Ujęcie wychowania z perspektywy pedagogiki społecznej to koncentracja na możliwościach indywidualnego rozwoju dziecka (dziewczynki, chłopca) i szerzej – rozwoju człowieka (osoby w każdym wieku). To zarazem budowanie

„osmoza kulturowa”. Zdaniem Janusza Tazbira trudno zatem mówić o kształtowaniu się dwóch odrębnych kultur (choć badacze tego problemu przedstawiają owe światy odrębnie). Kultura szlachecka była wynikiem cywilizacji typu feudalnego, a cechy szczególne tej kultury przedstawia wymieniony autor w pracy: J. Tazbir: *Studia nad kulturą staropolską*. Kraków 2001. Za: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 260.

⁴⁶ Paulo Freire mówi o narzucaniu wychowankom dominującej kultury, importowaniu obcych kulturowo wzorów edukacji; wychowanie postrzega jako swoistą kolonizację. Tradycyjnej pedagogice przeciwstawia pedagogikę uciśnionych, emancypacji. Zob. B. Śliwerski: *Pedagogika emancypacyjna*. W: Tegoż: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 263–282. Treść podstawowej pracy Freirego, przełożonej z języka portugalskiego na angielski (P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. M. Bergman Ramos. Penguin Books, London 1972, s. 154) omawia Hanna Kostyło: H. Kostyło: *Przesłanie „pedagogii uciśnionych” Paula Freire*. „Forum Oświatowe” 2011, nr 2.

⁴⁷ *Jesteśmy w punkcie zero. Z profesorem Alainem Touraine’em rozmawia Edwin Bendyk*. „Polityka” 2011, nr 38, s. 55.

⁴⁸ H. Radlińska: *Dziecko w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich”. Dodatek tygodniowy do „Poradnika Kółek i Stowarzyszeń Rolniczych” 1921, nr 25, s. 85; za: H. Radlińska: *Rodzina i świat szerszy*. W: Tejże: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 301.

podmiotowości jednostki: kobiety i mężczyzny, stwarzanie szans na emancypację właśnie poprzez kulturę. Stąd moje zainteresowanie obecnością różnorodności kulturowej w przestrzeni edukacyjnej i szerzej ujmując – publicznej, bo tej przestrzeni dotyczy polityka (społeczna, edukacyjna, płci).

W tym miejscu wypada wyjaśnić pochodzenie terminu *antropogika*, jaki pojawił się w tytule książki. Sama Radlińska w tekście *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego* pisała: „W obrębie dyscyplin pedagogicznych do niej [pedagogiki społecznej – E.G.Z.] przede wszystkim odnosi się nazwa *andragogiki* – nauki o prowadzeniu człowieka”⁴⁹. Aleksander Kamiński, charakteryzując dokonania swojej mistrzyni, podkreślał, że proces wychowawczy trwa całe życie, obejmując także ludzi dojrzałych i starców. „Oto dlaczego Radlińska uporczywie – choć bez powodzenia – usiłowała w ciągu całego swego życia lansować dla uprawianej przez siebie teorii określenie »andragogika«, tj. nauka o prowadzeniu człowieka, zamiast »pedagogiki«, czyli nauki o prowadzeniu dzieci, młodzieży”⁵⁰. Podobnie i ja wyrażam przekonanie, że pojęcie andragogiki społecznej byłoby bardziej odpowiednie, zważywszy że w okresie dorosłości i później następuje bardziej świadome budowanie tożsamości płci (*gender*). Tu jednak pojawia się jeszcze jedna podpowiedź, z której chciałabym skorzystać. Dostarcza jej Tadeusz Waław Nowacki, proponując termin *antropogika*⁵¹.

Pojęcie antropogiki wydaje się najbardziej właściwe, najtrafniejsze spośród wymienionych. Pierwszy powód, wskazany przez Nowackiego, to większa ogól-

⁴⁹ H. Radlińska: *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*. W: Tejże: *Pisma pedagogiczne*. T. I. *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 21.

⁵⁰ A. Kamiński: *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna...*, s. XXVIII.

⁵¹ W 2008 r. w liście do Tadeusza Aleksandra (w odpowiedzi na zaproszenie do uczestnictwa w I Ogólnopolskim Zjeździe Andragogicznym w Krakowie) Tadeusz Waław Nowacki pisał: „Zastanawiałem się, co ewentualnie powiedzieć na konferencji. I myślałem o propozycji pewnego nowego pojęcia i nazwy. [...] Rozciąganie nazwy pedagogika na obszar kształcenia i doskonalenia dorosłych uraża wrażliwość »semantyczną«. Wypada zostawić pedagogikę dla obszarów nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, a obszar dorosłych określać przez andragogikę. Od andragogiki odróżniłem kiedyś w »Metodologii pedagogiki pracy« *geragogikę* stanowiącą swoisty krąg problemowy [...] Ale brak jest jeszcze nazwy uogólniającej pedagogikę, andragogikę i ewentualną geragogikę. Takiej nazwy najbardziej ogólnej użył kiedyś Komeński, to: *P a m p e d i a*, ale to *p a m* wydaje się uogólniać zbyt daleko na wszelkie podobne zjawiska we wszechświecie, a my potrzebujemy nazwy określającej działalność ludzką i dlatego ośmielam się zaproponować wyraz: antropogika. Fleksyjnie poprawnie byłoby antropogogika, ale brzmi niezgrabnie. Antropogika byłoby pojęciem ogarniającym pedagogikę, andragogikę i geragogikę”. Zob. *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009)*. T. 2. Red. T. Aleksander. Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 524.

ność tego określenia wobec trzech pozostałych. Ta nadrzędność pozwala na odejście od myślenia o dziecku jako przedmiocie-podmiocie wychowania. Co jednak równie ważne, o ile nie ważniejsze dla mnie, to odejście od płci męskiej, na co wskazuje etymologia obu słów⁵².

Theiss zauważa, że istotą pedagogiki społecznej od początku było i nadal jest zaangażowanie na rzecz wprowadzenia w życie głoszonych idei i rozwiązań edukacyjnych, oświatowych, socjalnych. Współcześnie (gdy nie ma zagrożenia życia i potrzeby ratownictwa) służba drugiemu człowiekowi może przybrać formę twórczego stymulowania sił ludzkich, kapitałów i zasobów rozwojowych osób, grup i środowisk społecznych⁵³. Tak więc otwiera się pole działania prowadzącego do pobudzania sił kobiet, niewykorzystanych zasobów rozwojowych poszczególnych osób, kobiecych grup i całych środowisk.

Niniejsza praca stanowi próbę twórczego rozwinięcia dziedzictwa pedagogiki społecznej. Problemem, który nie został rozwiązany, jest rozwój demokracji dla kobiet, z udziałem kobiet, zapewnienie im pełnoprawnej pozycji, nie tyle stworzenie dostępu do edukacji, ile zagwarantowanie edukacji korzystnej dla ich rozwoju, co implikuje zmiany w samej edukacji i kulturze, wymaga ścisłego powiązania pedagogiki z polityką społeczną i uwzględnienia polityki płci.

O zawartości treściowej książki

W rozdziale pierwszym analizuję znaczenie następujących pojęć: polityka, polityka społeczna, polityka edukacyjna. Czynię to z odwołaniem do różnych dyscyplin w obrębie nauk społecznych: socjologii, polityki społecznej, pedagogiki, dopuszczając w podjętym przeglądzie także głosy z przeszłości, wartościowe i zasługujące na prezentację. Interesuje mnie sposób rozumienia (definiowania) przedmiotowych kategorii oraz wzajemne zależności między nimi. Koncepcje stworzone przez poprzedników stanowią inspirację do pogłębiania i problematyzowania twierdzeń. W obszarze polityki edukacyjnej zatrzymuję się przy dwóch zagadnieniach, w moim odczuciu niezwykle ważnych w kontekście prowadzonych rozważań: jej aspekcie aksjologicznym oraz praktyce edukacji, jej wybranych podmiotach (jakimi są nauczyciele/nauczycielki⁵⁴, pedagodzy/

⁵² Greckie *pais*, w dopełniaczu *paidos*, to „dziecko; chłopiec”. *Paidagogos* to „niewolnik opiekujący się dziećmi swojego pana i odprowadzający je do szkoły”. Analogicznie rzecz ma się z andragogiką. *Aner*, *andros* to dorosły, dzielny, ale i męczyzna (zob. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z alamanachem*. MUZA SA, Warszawa 2000, s. 381, 37). Mnie natomiast zależy na podkreśleniu dwoistej formy rodzaju ludzkiego: mężczyzny i kobiety.

⁵³ W. Theiss: *Helena Radlińska: powrót do źródeł...*, s. 120.

⁵⁴ Sporządzone przez Zofię Szarotę pole semantyczne pojęcia nauczycieli, i to tylko w odniesieniu do nauczycieli osób dorosłych, zawiera 31 określeń i jest to wciąż otwarta lista.

pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie). Tę część pracy zamyka refleksja dotycząca polityki płci.

Rozdział drugi ma charakter inny niż pozostałe, jest egzemplifikacją funkcjonowania demokracji w polskim społeczeństwie i jako taki stanowi przyczynek do dyskusji o edukacji. Przywołuję konkretne zachowania komunikacyjne z udziałem Innego, zaczerpnięte z przestrzeni publicznej (ze szkoły, także z uczelni, kościoła, sądu, telewizji, prasy, radia). Zaprezentowane sytuacje ukazują bezpośrednią komunikację (lub potencjał komunikacyjny) między ludźmi w odniesieniu do tego, kim są (*sex, gender*, orientacja seksualna), jacy są (ich poglądy, gotowość ich ujawniania, zaangażowanie w zmianę), bądź komunikację wokół znaczeń symboli, jakie pojawiają się w przestrzeni publicznej (krzyże w szkołach). Edukatorami są nauczyciele i nauczycielki, profesorowie uczelni, księża, sędziowie, eksperci występujący w mediach, dziennikarze i dziennikarki, politycy samorządów lokalnych. Przekaz o charakterze edukacyjnym niekoniecznie jest rezultatem zadań kształceniowych, może wynikać z misji podmiotu (sąd, rektor uczelni, media). Różnorodność inności została celowo okrojona do osób lub artefaktów (obrazów zamieszczonych w mediach, haseł ideowych, przedmiotów symbolicznych) ilustrujących ją w kategoriach związku z płcią; marginalnie pojawia się szersza kategoria – postawy liberalnej. Ta różnorodność jawi się w polskim krajobrazie jednoznacznie jako zagrożenie – tak jest postrzegana i zarazem kreowana.

Rozdział trzeci dotyczy różnorodności kulturowej rozpatrywanej przez pryzmat płci, przy czym eksploracja zjawiska odbywa się na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Jest tu wgląd w przeszłość i teraźniejszość, polską i globalną. W nawiązaniu do przeszłości powołuję się na myśl społeczno-oświatową Radlińskiej, jej słowa kierowane do kobiet z intencją budzenia sił duchowych, zachętą do świadomego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej i całego narodu w okresie budowy II Rzeczypospolitej. Kobiety zostały dostrzeżone jako grupa społeczna o swoistej kulturze, a zarazem jako obywatelki równe w prawach z mężczyznami. Jednak kultura – choć to słowo rodzaju żeńskiego – jest nasączona treściami androcentrycznymi⁵⁵, dominuje męskocentryczna wizja świata, przedstawiana i przekazywana z pokolenia na pokolenie przy użyciu języka, w którym przeważają formy męskoosobowe. Historia kobiet wymaga odzyskania jej przez kobiety, które mają prawo do swojego, rodzajowego dziedzictwa kulturowego. Potrzebna jest feministyczna archeologia, ale także

Z. Szarota: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2, s. 122.

⁵⁵ Zob. S. Walczewska: *Feminizm jako odkrywanie kultury kobiecej*. W: *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. A. Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.

bieżące rejestrowanie wpisujących się w historię uniwersalną dokonań kobiet. Konieczna jest również solidarność kobiet w walce o swoje prawa i demaskowanie bezprawia. Ta walka toczy się, a dzięki nowoczesnym mediom dokonania kobiet w innych krajach i częściach świata stają się wspólną zdobyczą, zachętą do dekonstrukcji patriarchy i budowania świata sprawiedliwego, ludzi równych i zróżnicowanych, kobiet i mężczyzn.

W rozdziale czwartym omówiona została polityka płci w Unii Europejskiej i na tym tle również w Polsce. Ukazuję, w jaki sposób zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn, stanowiąca fundament porządku społecznego państw, jest wpisana w reguły prawa (także dotyczące edukacji) zarówno unijnego, jak i ponaduropejskiego. Opisuję żmudną drogę tworzenia instytucjonalnych mechanizmów zrównywania statusu płci w Polsce. W niewielkim zakresie, ale w odniesieniu do zagadnień, które uznałam za kluczowe, podejmuję kwestię realizacji zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn w polskiej edukacji. Jednym z takich zagadnień jest edukacja seksualna jako problematyka *stricte* związana z płcią (biologiczną, tożsamością płci, orientacją seksualną). Uwidacznia się tu zamknięcie na dyskusję o trudnych i ważnych problemach rozwoju jednostki, odrzucenie różnorodności ludzkiej, brak akceptacji dla swobody kształtowania ról społecznych kobiet i mężczyzn, ponadto opór wobec stosowania prawa, które państwo polskie przyjęło i którego zobowiązało się przestrzegać. Podmioty odpowiedzialne za politykę edukacyjną świadomie odrzucają wiedzę w programach kształcenia, intensywnie propagując postawy wrogości wobec Innego. Drugim zagadnieniem z pola problemowego edukacji, według mnie istotnie znaczącym dla budowania tożsamości kobiecej i męskiej, emancypacji dziewcząt (także chłopców), rozwijania potencjału osobowego w niezależności od narzucanych schematów, jest zawartość podręczników (ukonkretnienie idei równości płci i partnerstwa). Tu również ujawnia się konsekwentna czy raczej uporczywa odmowa uznania wyników badań służących zmianie tego fragmentu szkolnej rzeczywistości przez wszystkie ekipy rządzące w Polsce od początku transformacji. Całość zamyka podsumowanie.

Uwagi końcowe. Wątki osobiste

Niniejsza książka powstawała niespiesznie, w stylu przynależnym jakby innej epoce. Różne wątki były przeze mnie podejmowane wcześniej pojedynczo, jak nitki, z których tkalam fragmenty tkaniny⁵⁶, by ostatecznie połączyć je w całość.

⁵⁶ Warto pamiętać, że terminy „tekstyli” (tkaniny) i „tekst” mają ten sam łaciński źródłosłów. Jak podaje Władysław Kopaliński, *texus* to tekst, ustęp, werset; *textus* – materia, struktura, kontekst; *textura* – tkanina; *textere* – budować, tkać; *textilis* – tkany, dziany. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 497. Zbigniew Kadłubek, filolog klasyczny, komparatysta, pisarz,

W zamierzeniu – spójną, nawet jeśli w strukturze patchworkową. Wielokrotnie robiłam przerwy w pisaniu, czasem krótsze, częściej dłuższe. W rezultacie proces pisania rozciągnął się w czasie na wiele lat⁵⁷. Tymczasem „ludzkie myślenie jest nierozzerwalnie związane z połykaniem czasu. Jest to rodzaj dławienia się”⁵⁸. Coraz szybciej, bardziej zachłannie, większymi kęsami pochłaniamy czas. A każda porcja jest pełna po brzegi bieżących, dramatycznych wydarzeń. Coś, co zdarzyło się kilka lat wcześniej, lokuje się w zbiorze reliktyw, niepotrzebnych, bezużytecznych. W tak trudnej sytuacji rozstrzygnięcia wymagało pytanie: co począć z refleksją, która nawarstwiała się z wolna, jakby upływ czasu jej nie dotyczył? Czy zarzucić, pozostawić manuskrypt w szufladzie (plik w komputerze), czy uzupełniać, aktualizować i modyfikować, oddalając w nieskończoność moment ukończenia, czy jednak podzielić się pracą w nadziei, że kogoś zainteresuje? Wybrałam to ostatnie ze wszystkimi konsekwencjami („zestarzenie się” literatury jest jedną z nich), decydując się na kształt dalece niedoskonały.

Zapewne część osób, które zechcą przejrzeć tę książkę, wyrazi zdziwienie, że tak wiele jest tu odniesień do treści z odległej przeszłości (szczególnie w partii poświęconej analizie zagadnienia polityki). To ślady moich osobistych fascynacji i upodobań, których nie zamierzam się wyrzekać. Są rezultatem świadomego wyboru, pragnienia przywołania i utrwalenia w pamięci nazwisk tych, których poglądy są interesujące, do dzisiaj wartościowe i znaczące dla rozwoju myśli społecznej. Jako osoba w dojrzałym wieku (a przy tym bezdietna naukowo) czuję się łączniczką w łańcuchu pokoleń pomiędzy moimi nauczycielkami i nauczycielami czy nawet ich mistrzyniami i mistrzami, o których słuchałam i czytałam, a przybranymi córkami i synami, którzy dołączyli do wspólnoty akademickiej, aby kontynuować i rozwijać dzieło poprzedników.

Napisanie tej książki ma dla mnie wartość osobistą i jest to ostatnia z wymienianych przyczyn, dla których powstała. Niniejsze opracowanie jest pewnym podsumowaniem mojej drogi rozwoju, wcześniejszych analiz, w których podejmowałam wysiłek włączania myśli feministycznej do problematyki pedagogiki społecznej, meliorowania jej przy użyciu perspektyw feminocentrycznej, a następnie *gender studies*. Jest sumą tekstów pisanych w minionym ćwierćwieczu, będących wyrazem naukowych pasji rozwijanych jeszcze dłużej, bo od

tak wypowiada się na temat powstawania literatury: „Každy tekst pisany był zatem nową próbą u s z y c i a [wyr. – E.G.Z.] łączności ze światem. Probą zapośredniczoną w literach, zdaniach, frazach”. *Czytanie jest sztuką pracy z czasem*. Z dr. hab. prof. UŚ Zbigniewem Kadłubkiem, kierownikiem Katedry Literatury Porównawczej UŚ i dyrektorem Biblioteki Śląskiej w Katowicach rozmawia Agnieszka Niewdana. „Gazeta Uniwersytecka”, kwiecień 2019, s. 6–8.

⁵⁷ Impulsem do podjęcia wysiłku przygotowania książki była rozmowa z prof. dr. hab. Zenonem Gajdzą jesienią 2016 roku (gdy przyjął mnie do pracy w kierowanym przez siebie Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, z siedzibą w Cieszynie), jego zachęta po lekturze przedstawionego mu tekstu, który zamierzałam opublikować w formie artykułu.

⁵⁸ O. Tokarczuk: *Prawiek i inne czasy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 254.

trzydziestu lat. Gdy w 1990 roku odbywałam staż na Uniwersytecie w Stirling w Szkocji i mówiłam o swoich nowych wówczas zainteresowaniach problematyką kobiecą, zadano mi pytanie, czy znam pojęcie *gender*. Kategoria ta, obecna w dyskursie naukowym na Zachodzie od połowy lat 70. XX wieku, w Polsce była wtedy szerzej nieznana. Dopiero w 1995 roku miały powstać pierwsze w kraju Podyplomowe Studia nad Społeczną i Kulturową Tożsamością Płci Gender Studies na Uniwersytecie Warszawskim (w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych). W tym samym roku opublikowałam swój pierwszy tekst, w którym podjęłam problematykę płci kulturowej (choć ta nazwa nie padła)⁵⁹. W 1992 roku, przy okazji uczestnictwa w seminarium w Oslo, zostałam obdarowana dokumentem – ustawą o równym traktowaniu kobiet i mężczyzn, The Norwegian Equal Status Act⁶⁰ (wówczas po raz pierwszy zetknęłam się z pojęciem ombudsmana i uzasadnieniem skrótu ombud), a także publikacją amerykańskiej pisarki Susan Faludi pt. *Backlash*⁶¹ (kolejna kluczowa kategoria w dyskursie feministycznym; praca została przełożona na język polski w 2013 roku⁶²). Podczas stażu w St. John's College na Uniwersytecie Oxfordzkim w 1995 roku usłyszałam, że kultową dla feministek pozycją, z którą bezwzględnie powinnam się zapoznać, jest *A Room of One's Own* Virginii Woolf (1929)⁶³. Przywiozłam książkę ze sobą, a polski przekład (a konkretnie dwa przekłady⁶⁴), pt. *Własny pokój*, miał się dopiero ukazać. Wydarzeniami o wielkiej wartości dla mnie były pobyty w Strasburgu w maju 2010 i listopadzie 2011 roku; choć były to przedsięwzięcia różne w swym charakterze i zasięgu, wiązały się z przygotowywanym przez Radę Europy projektem Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej. W listopadzie, podczas europejskiej i międzynarodowej sesji naukowej pod Wysokim Patronatem Rady Europy⁶⁵ miałam okazję wystąpić z referatem *Przemoc w pol-*

⁵⁹ E. Górnikowska-Zwolak: *Płeć a oferta nowych ról społecznych (refleksje z perspektywy feminizmu)*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995.

⁶⁰ *The Norwegian Equal Status Act. With Comments*. Published by the Equal Status Ombud. Revised edition 1989.

⁶¹ S. Faludi: *Backlash. The Undeclared War Against American Women*. Crown Publishers, Inc., New York 1991, ss. 552.

⁶² S. Faludi: *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*. Przeł. A. Dzierzgowska. Wstęp do polskiego wydania A. Graff. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013, ss. 757.

⁶³ V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Ed. with an introduction by M. Shiach. Oxford University Press, Oxford, New York 1992, ss. 433.

⁶⁴ V. Woolf: *Własny pokój*. Przeł. A. Graff. Wstęp I. Filipiak. Wydawnictwo Sic! Warszawa 1997, ss. 143 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own*. Quentin Bell and Angela Garnett 1929); V. Woolf: *Własny pokój. Trzy gwinee*. Przeł. E. Krasieńska. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2002, ss. 329 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Penguin Books, London 1993).

⁶⁵ Temat sesji brzmiał: „Od przemocy małżeńskiej do przemocy w rodzinie. Sprawa dla trzech: ofiara, sprawca przemocy, dziecko – świadek przemocy”. Organizator: Stowarzysze-

skich rodzinach – zjawisko, które ujrzało światło dzienne (Violence in the Polish Families – a Phenomenon which Has Come to Light). Doświadczeniem zupełnie wyjątkowym, nieporównywalnym z czymkolwiek innym, jeśli chodzi o siłę empowermentu, było uczestnictwo w pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w Warszawie w 2009 roku. Tak rozwijała się ta intelektualna przygoda, wciągając mnie coraz bardziej.

Dzisiaj do rąk Czytelniczek i Czytelników oddaję monografię *Polityka – edukacja – płęć kulturowa*. Prezentuję w niej szerokie spojrzenie na edukację z perspektywy pedagogiki/antropogiki, socjologii, polityki społecznej, prawa, antropologii, kulturoznawstwa, językoznawstwa, *gender studies*. Czy przedstawioną przeze mnie mapę problemów wzajemnie ze sobą powiązanych można uznać za udaną (i w jakiej mierze), zostanie ocenione w odbiorze czytelniczym. Wyrażam nadzieję, że przyczyni się ona do obudzenia krytycznej świadomości w postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej, być może też sprowokuje do aktywności obywatelskiej kolejne podmioty współodpowiedzialne za kształt edukacji w Polsce. Radością i satysfakcją dla mnie byłoby, gdyby książka znalazła się w kręgu lektur, po które sięgają nauczyciele praktycy, a zwłaszcza nauczycielki, pedagożki, edukatorki, także studentki, kandydatki do zawodów pedagogicznych, aby wspomagać się w interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Wtedy trud pisania nie poszedłby na marne.

Na zakończenie pragnę wyrazić wdzięczność, złożyć podziękowania. Wszystkim bliskim Osobom, które wspierały mnie na drodze naukowej, dawały siłę, okazując aprobatę i dopingując, chcę powiedzieć, że bez Was nie dałabym rady.

Dziękuję również Recenzentce, dr hab. Iwonie Chmurze-Rutkowskiej prof. UAM, za życzliwą opinię wydawniczą, sugestie i cenne wskazówki. I już na sam koniec niech mi będzie wolno podziękować Paniom Redaktorkom. Pani Paulinie Janocie, Redaktorze inicjującej proces wydawniczy, za Jej życzliwość i przyjazne słowa, które były mi bardzo potrzebne i tak wiele dla mnie znaczyły w niezwykle trudnym pandemicznym czasie. Redaktorze prowadzącej, Pani Joannie Szewczyk, dziękuję za cierpliwość, staranność i ogrom wykonanej pracy. Szczególnie zaś za te drobne, pozornie niewinne pytania, które uruchamiały lawinę wątpliwości i zmuszały mnie do dalszych poszukiwań, aby w efekcie znacznie poprawić pierwotny kształt książki. Intymna wspólnota, jaka zawiązuje się pomiędzy autorką/autorem i redaktorką/redaktorem, jest czymś zupełnie wyjątkowym. Warto o tym pamiętać.

Wokół polityk: społecznej, edukacyjnej i płci

Uściślenia definicyjne i wzajemne zależności

*Z czego powstałeś, zależy od genetyki –
w co się obrócisz, od polityki¹.*

Stanisław Jerzy Lec

¹ S.J. Lec: *Mysli nieuczesane wszystkie*. Noir sur Blanc, Warszawa 2008, s. 223.

1.1. Polityka – jej odczuwalność w codziennym życiu

Podejmowanie tematów dotyczących polityki nie jest łatwe ani w dyskursie potocznym, ani w naukowym. I nie ułatwia zadania fakt, że mamy do czynienia z wszechobecnością polityki i naznaczeniem nią, co trafnie uchwyciła mistrzyni słowa Wisława Szymborska. „Epoka jest polityczna. Wszystkie twoje, nasze, wasze / dzienne sprawy, nocne sprawy / to są sprawy polityczne. [...] O czym mówisz, ma rezonans, / o czym milczysz, ma wymowę / tak czy owak polityczną”, pisała w wierszu *Dzieci epoki* (w tomie *Ludzie na moście*), który ukazał się w 1986 roku². Poetycki charakter konstatacji mógłby sugerować oddalenie od świata realnego, tymczasem była to zadziwiająco trafna diagnoza rzeczywistości. Co więcej, trzy dekady później w Polsce, podobnie jak w innych krajach świata, odczuwamy wzmożoną obecność polityki. Wydostała się z zamkniętej kapsuły opatrzonej etykietą „polityczne”, stając się widoczną nie tylko w swoim tradycyjnym obszarze – życia publicznego, ale i w życiu prywatnym.

Dla uściślenia należy odnotować, że fakt przenikania polityki do życia codziennego, czy raczej powiązania obu sfer, na zachodzie Europy i w USA został dostrzeżony i dobitnie wyartykułowany już w latach 60. XX wieku. Pionierami idei głoszącej, że „osobiste jest polityczne” (*private is political*), byli przedstawiciele ruchu studenckiego, w szczególności uczestniczki ruchu feministycznego³.

² W. Szymborska: *Widok z ziarnkiem piasku. 102 wiersze*. Wydawnictwo a5, Poznań 1997, s. 122–123; W. Szymborska: *Zmysł udziału. Wybór wierszy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014, s. 31.

³ Za pomocą osobistych gestów i poprzez buntownicze kwestionowanie przyjętego stylu życia w drodze rewolty młodzi ludzie rzucili wyzwanie biurokracji. Ich intencją było pokazanie nie tylko tego, że w życiu codziennym wyraża się władza państwowa, ale również tego, że wywrócenie zwykłych, codziennych wzorów zachowań stanowi realne zagrożenie dla tej władzy. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 293–294. Zob. też *Youth Movements*. In: *Guinness Encyclopedia*. Guinness Publishing Ltd., London 1990, s. 294–295. O podziale przestrzeni życia na sfery prywatną i publiczną oraz o znaczeniu tego podzia-

Theodore Roszak, amerykański historyk, pisarz, kronikarz europejskiej i północnoamerykańskiej kontrkultury lat 60. XX wieku⁴, skonstatował: „żyjemy w czasach, w których najbardziej prywatne doświadczenie odkrywania tożsamości osobistej i wypełniania osobistego przeznaczenia stało się wywrotową siłą polityczną na wielką skalę”⁵.

Polityka to sfera działań zarówno konkretnych, jak i symbolicznych, przynależnych kulturze (więcej na ten temat w dalszej części pracy). Upolitycznienie codziennego życia staje się coraz bardziej widoczne w warstwie języka, który w Polsce nabrał znamion politycznych w skali wcześniej niespotykanej, czy może raczej dawno zapomnianej. Teresa Hejnicka-Bezwińska, przypominając czas ofensywy ideologicznej w Polsce na przełomie lat 40. i 50., wskazuje, że zasadniczą jej płaszczyzną była kultura. Zmiany w języku, określane mianem nowomowy, zmierzały do takiego jego zawłaszczenia przez sprawujących władzę, aby uniemożliwić głoszenie poglądów niezgodnych z ich wolą. W rezultacie sensy i znaczenia wypracowane wcześniej w kulturze uległy destrukcji, podobnie jak komunikacyjna wartość języka⁶. O manipulacji językiem publicznym w okresie wydarzeń marcowych 1968 roku pisał Michał Głowiński⁷. Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia obecnie. Używanie słów jeszcze do niedawna określających fakty dzisiaj sytuje autora wypowiedzi w określonym stronnictwie politycznym. Włodzimierz Gruszczyński zwraca uwagę, że prawdziwym nieszczęściem naszego języka jest to, iż „wiele słów, które niemal chciałoby się pisać wielkimi literami i które powinny mieć dla wszystkich to samo pozytywne znaczenie, zaczęło być niewygodne i podejrzane”⁸. Do takich słów zalicza następujące: „Unia Europejska”, „demokracja”, „patriota”.

łu dla podtrzymywania nierówności płci zob. A. Ostaszewska: *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne studium samorozwoju bell hooks*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 113–115. Tamże o Carol Hanisch, która jako pierwsza użyła hasła *personal is political*.

⁴ Theodore Roszak zasłynął pracą *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition* opublikowaną w 1969 r. Jest uznawany za twórcę pojęcia kontrkultury, którego użył po raz pierwszy właśnie w tej książce.

⁵ T. Roszak: *Person – Planet. The Creative Destruction of Industrial Society*. Gollancz, London 1979, s. XXVIII. Cyt. za: A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 285.

⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin SA, Warszawa 2015, s. 129.

⁷ M. Głowiński: *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*. Wielka Litera, Warszawa 2016. Za: Z. Kwieciński: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 141–142.

⁸ *Dwie polszczyzny. Z prof. dr. hab. Włodzimierzem Gruszczyńskim rozmawia Katarzyna Czarnecka*. „Polityka” 2016, nr 32. Zob. też M. Janicki, W. Władysław: *Nowy słownik agit-mowy*. „Polityka” 2017, nr 17/18, s. 18–20; M. Nowicka-Franczak: *Prawa strona języka*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 1–2, s. 97–99.

Paradoksalny (a może właśnie logiczny?) może wydawać się fakt, że wraz z wszechobecnością polityki występuje uprzedzenie i niemal obowiązkowe manifestowanie przez Polaków niechęci do niej⁹ (a jeszcze bardziej do środowisk politycznych) – ta dziedzina życia i obszaru aktywności określana jest jako brudna. Ks. Czesław S. Bartnik tak komentuje obserwowany stan rzeczy: „Pojmowanie polityki w Polsce przybrało negatywny charakter: jest traktowana negatywnie, jako walka o władzę społeczną i państwową, walka na śmierć i życie, często z łamaniem wszelkich norm moralnych, prawnych i duchowych [...]”¹⁰. Z przedstawionym oglądem sytuacji zgadza się Roman Dolata, który dodaje uwagę na temat stosunku do głównych podmiotów polityki, jakimi współcześnie są partie: „W Polsce generalnie nie szanuje się partii politycznych, czyli naturalnego zaplecza, gdzie tworzą się grupy eksperckie”¹¹.

⁹ W Europejskim Sondażu Społecznym z 2012 r. Polacy pod względem zainteresowania polityką wypadają poniżej średniej europejskiej. Jeszcze niższa jest, w porównaniu ze średnią europejską, frekwencja w wyborach parlamentarnych, samorządowych czy prezydenckich. Znamienne, że najniższą frekwencję wyborczą od lat notuje się wśród najmłodszych wiekiem wyborców. „W ich egocentryczno-hedonistycznej aksjologii udział w wyborach nie jest wartością cenioną”, stwierdza Aleksander Lipski. A. Lipski: *O związkach między zrównoważonym rozwojem a obywatelskim społeczeństwem*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, W. Walkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Katowice–Mysłowice 2015, s. 156–157, 164. Należy zauważyć, że ostatnie wybory parlamentarne w 2019 r., a zwłaszcza wybory prezydenckie w lipcu 2020 r. przyniosły znaczącą zmianę. Zagłosowało wówczas odpowiednio 46 proc. i 65 proc. obywateli w wieku poniżej 30 lat. <https://oko.press/mowa-nienawisci-polska-mlodziez-zryto-czyli-przebudzenie-mlodych-rekord-frekwencji-i-wiecej/> [dostęp: 12.10.2020].

¹⁰ C.S. Bartnik: *Nauka społeczno-polityczna Kościoła*. Standruk, Lublin 2008, s. 13. Cyt. za: B. Śliwowski: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 102–103. Pojęciu polityki najczęściej nadawany jest wąski zakres znaczeniowy i dzieje się tak nie tylko w myśleniu potocznym. W *Nowym słowniku pedagogicznym* jego autor Wincenty Okoń tak oto uściślił omawiany termin: „sfera działalności społecznej związana ze zdobywaniem i wykonywaniem władzy w państwie bądź w obrębie stosunków międzynarodowych”. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 216.

¹¹ *Możemy się obudzić w kraju o strukturze kastowej. Z Romanem Dolatą rozmawia Paweł Pieniążek*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 29. Z kolei Anna Gajdzica zwraca uwagę, że to partie, podobnie jak centrale związkowe, instytucje polityczne i społeczne, marginalnie traktują zagadnienia edukacyjne w swoich programach. A. Gajdzica: *Polityka oświatowa – wątek zaniedbany czy niedoceniany – na przykładzie działań prowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005, s. 252.

1.2. Zjawiska tradycyjnie określane pojęciem polityki

Rozumienie polityki jest dalekie od jednoznaczności nie tylko w publicystyce, ale również w badaniach naukowych czy pismach filozoficznych, konstatuje Edmund Wnuk-Lipiński. Zarazem, co podkreśla badacz, jest to jedno z podstawowych pojęć występujących w refleksji teoretycznej na temat państwa, systemu społecznego, instytucji społecznych, władzy, miejsca jednostki w społeczeństwie, relacji między ludźmi a instytucjami. Zjawiska podpadające pod pojęcie polityki są nieodłączną częścią życia zbiorowości ludzkiej¹².

Wnuk-Lipiński przypomina, że termin ten wywodzi się ze starożytnej tradycji myśli społecznej¹³, a w powszechnym użyciu znalazł się za sprawą Platona i jego ucznia Arystotelesa, autora traktatu pt. *Polityka*:

Człowiek – według Arystotelesa – jest „zwierzęciem politycznym”, czyli ze swej natury jest istotą społeczną, stworzoną do życia w politycznie zorganizowanej wspólnotie ludzkiej, polityka zaś jest sztuką kontrolowania i uzgadniania – w ramach zorganizowanej zbiorowości ludzkiej – interesów różnorodnych grup społecznych¹⁴.

Ów wspólnotowy aspekt eksponuje cytowany wcześniej ks. Bartnik. Prezentuje on i uznaje za pożądany koncyliacyjny sposób rozumienia polityki jako roztropnego dążenia do dobra wspólnego, troski o to dobro, „o wszelkie wartości niższe i wyższe i jako gospodarzenie całością społeczeństwa państwowego lub innego”¹⁵. Tym samym autor usuwa z pola widzenia (przesuwa na plan dalszy, pomniejsza) zagadnienie konfliktu, który jest wpisany w zarządzanie życia wspólnotowego przez różne i różniące się w swych interesach grupy społeczne¹⁶.

¹² E. Wnuk-Lipiński: *Polityka*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Komitet red. Z. Bokszański i in. Red. nauk. H. Domański i in. Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 136.

¹³ *Polis* to starogreckie miasto-państwo, a *polityka* to sztuka rządzenia państwem. Zob. W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury*. PIW, Warszawa 1987, s. 902; Tenże: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. MUZA SA, Warszawa 2000, s. 397.

¹⁴ Cyt. za: E. Wnuk-Lipiński: *Polityka...*, s. 135.

¹⁵ C.S. Bartnik: *Nauka społeczno-polityczna Kościoła...*, s. 13. Na temat dwuznaczności polityki wypowiedział się też Jan Paweł II w wywiadzie, jakiego udzielił na początku swojego pontyfikatu André Frossardowi: „Wedle tradycji arystotelesowskiej »polityka« oznacza mniej więcej tyle, co »etyka społeczna«. Wedle nowożytnego rozumienia jest ona raczej »techniką sprawowania władzy« – techniką, na której poważnie zaciążył utylitaryzm. [...] W pierwszym znaczeniu »polityka« oznaczałaby także »sprawiedliwość społeczną«, natomiast w drugim – nie”. Za: A. Lipski: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda*. „Nauczyciel i Szkoła” 2019, nr 2, s. 113.

¹⁶ Eksponowanie pojęcia wspólnoty, deklaratywne podnoszenie jej wartości niekoniecznie idzie w parze z działaniem na rzecz wspólnoty. Bywa, że warstwa werbalna, swoistych zaklęć i postulatów o zachowanie jedności, utrzymanie wspólnotowości, jest przykrywką dla ekspansji wartości (interesów, także w warstwie symbolicznej) jednego z ugrupowań, stronnictw politycz-

W tym miejscu raz jeszcze sięgnijmy do myśli starożytnych filozofów (za pośrednictwem Hannah Arendt). Uznali oni, że życie w dziedzinie politycznej polega na spędzaniu go na działaniu i mowie. Te dwie czynności były konieczne i dlatego obecne we wszelkich wspólnotach ludzkich. Działanie i mowa konstituowały *bios politikos*, zauważa Arendt, dodając, że z czasem akcent przesunął się z działania na mowę. Polityk, określany mianem „retora”, był tym, który posiadał sztukę publicznego przemawiania, w odróżnieniu od filozofa, który używał dialektyki jako sztuki mowy filozoficznej (nazwanej przez Arystotelesa sztuką perswazji)¹⁷.

Wątek mowy jako czynności politycznej jest istotny w podjętej tu refleksji (choć nie będzie odniesień do oracji, krasomówstwa, a jedynie do faktu zabierania głosu w przestrzeni publicznej). W następnym rozdziale przywołam wybrane wypowiedzi, będące świadectwem walki ideowej, politycznej, jaka toczy się w polskim społeczeństwie, wyrazem sporu o kształt demokracji, o miejsce odmiennych poglądów.

Niejako na marginesie, w nawiązaniu do uwag na temat związku polityki z mową, językiem, warto przypomnieć, że słowo „polityczny” było stosowane w dawnej polszczyźnie jako synonim słów: „układny”, „dobrze ułożony”¹⁸. Do dzisiaj funkcjonuje w języku potocznym kojarzone ze sztuką działania wyrażenie: „postępować politycznie” w znaczeniu: „zręcznie”, „ostrożnie”, „sprytnie”¹⁹. Franciszek Ryszka zwraca uwagę, że w tym ostatnim użyciu polityka dotyczy tylko sposobu postępowania, a nie treści i celów²⁰.

Domeną polityki jest – na mocy definicji – życie publiczne. W obszarze polityki mieszczą się zatem niemal wszystkie działania społeczne, które wykraczają poza zakres mikrostruktur społecznych (grup pierwotnych), a więc także polityka edukacyjna²¹.

Analizując zjawisko polityki i znaczenia tego terminu, warto przywołać stanowisko Feliksa Młynarskiego, ekonomisty, filozofa i socjologa przełomu XIX i XX wieku, który zapoczątkował socjologiczny nurt analizy fenomenu. W swo-

nych. Wołanie o jedność może być równoczesnym „zamykaniem ust” drugiej stronie, odmową wysłuchania argumentów opozycji i w rezultacie odrzuceniem pluralizmu. I odwrotnie, akceptacja istnienia rozbieżności czy sprzeczności interesów wydaje się stanowiskiem otwartym, uczciwym i w większej mierze sprzyjającym ustanowieniu konsensu.

¹⁷ H. Arendt: *Kondycja ludzka*. Przeł. A. Łagodzka. Fundacja „Aletheia”, Warszawa 2000, s. 30 i n. Za: U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle tendencji europejskich*. W: *Polityka społeczna i oświatowa...*, s. 133.

¹⁸ Por. J. Garlicki: *System polityczny*. W: *Socjologia polska*. Red. Z. Krawczyk. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 143.

¹⁹ Zob. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 397.

²⁰ F. Ryszka: *Nauka o polityce. Rozważania metodologiczne*. PWN, Warszawa 1984, s. 9. Za: J. Garlicki: *System polityczny...*, s. 143.

²¹ E. Wnuk-Lipiński: *Polityka...*, s. 136.

jej pracy *Zagadnienie polityki niepodległości*²² pisał: „polityką zwać należy ogół zjawisk współdziałania i współzawodnictwa obywateli, o ile stosując jednakże pojęcia wiążącej ich formy uspołecznienia działają w zakresie tych pojęć celem tworzenia i stosowania prawa”²³. Swoistość socjologicznego ujmowania polityki, sposobu jej badania, wynika z koncentrowania się na analizie roli różnych grup społecznych i organizacji wyrażających ich interesy. Uczeni prezentujący taki punkt widzenia przywiązują większą wagę do aktywności społeczeństwa i prymatu narodu wobec państwa²⁴. Przywołajmy jeszcze jedną definicję, współczesnego socjologa Aleksandra Lipskiego, zawierającą określenie wartościujące r o z t r o p n a. Roztropna polityka oznacza, zdaniem tego autora, „harmonijne współistnienie władzy państwowej i aktywności oraz przedsiębiorczości jednostek i grup społecznych. Jak uczy doświadczenie, ta pierwsza jest nie tylko nieuchronna, ale i potrzebna, druga zaś wskazana, ale niezbyt popularna”²⁵. Lipski podkreśla, że aktywne i rozsądne uczestnictwo w życiu publicznym, zarówno politycznym, jak i gospodarczym, stanowi kanwę społeczeństwa obywatelskiego. Polityka postrzegana z perspektywy socjologicznej to działalność polegająca na wyborze celów i realizacji interesów grup społecznych, a nie tylko walka o władzę. Równie dobrze może to być walka o ograniczenie władzy lub opór wobec władzy, zauważa Jan Garlicki.

Badaniem polityki na gruncie polskiej nauki zajmowali się przedstawiciele różnych dyscyplin: filozofii, ekonomii, historii, socjologii, prawa, reprezentując zwykle podejście interdyscyplinarne. Takie były prace Józefa Supińskiego, Edwarda Abramowskiego, Bolesława Limanowskiego, Ludwika Krzywickiego, Feliksa Młynarskiego, a po wojnie Stanisława Ehrlicha, Juliana Hochfelda, Stanisława Ossowskiego.

Zagadnienia związane z polityczną sferą działalności społecznej znalazły się także w obrębie zainteresowań pedagogów, przede wszystkim pedagogów społecznych. Twórczyni dyscypliny Helena Radlińska łączyła pracę społeczną i oświatową z silnym zaangażowaniem w politykę (także w sposób praktyczny)²⁶, za swoich przewodników ideowych uznając Abramowskiego i (zwłaszcza)

²² Feliks Młynarski (1884–1972) wydał ją w 1911 r. w Krakowie pod pseudonimem Jan Brzoza.

²³ J. Brzoza: *Zagadnienia polityki niepodległości*. Nakł. Autora. Kraków 1911, s. 24. Cyt. za: J. Garlicki: *System polityczny...*, s. 143.

²⁴ J. Garlicki: *System polityczny...*, s. 144.

²⁵ A. Lipski: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda...*, s. 113.

²⁶ W celu podnoszenia świadomości ludzkiej, społecznej, obywatelskiej warstw pokrzywdzonych przez ustrój społeczny podejmowała pracę dydaktyczną oraz wykorzystywała środki walki politycznej: agitację, udział w demonstracji czy strajku. Zob. W. Theiss: *Bojownik, instruktor, profesjonalista*. W: *Kim jest animator społeczny*. Red. P. Henzler, B. Skrzypczak. Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, Warszawa 2006; T. Nowacki: *Wielki pochód pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 2; E. Górnikowska-Zwolak: *Przeszłość dla przyszłości – w poszukiwaniu inspiracji do zmian*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń*

Krzywickiego²⁷. Wzajemną zależność pedagogiki i polityki dostrzegali przedstawiciele kolejnych pokoleń pedagogów społecznych: Aleksander Kamiński, Anna Przecławski, Stanisław Kawula, Tadeusz Pilch, Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss. Dostrzegają ją również współcześni pedagodzy społeczni w odniesieniu do nowych realiów społeczno-politycznych, kulturowych, ekonomicznych, religijnych²⁸.

Całościową, kompleksową analizę wzajemnych związków pedagogiki (oraz innych dziedzin nauki) i edukacji z polityką przedstawił w obszernej rozprawie Bogusław Śliwerski²⁹.

1.3. Polityka społeczna. Aspekty społeczny i polityczny

Zatrzymajmy się na początek przy definicji polityki społecznej jako nadrzędnej wobec polityki edukacyjnej. Jak wyjaśnia Piotr Sałustowicz, przez pojęcie to „rozumimy kompleks naukowej refleksji i praktycznej działalności państwa, samorządów lokalnych i społeczeństwa obywatelskiego, zajmujących się tzw. kwestiami społecznymi”³⁰. Podobnie definiuje politykę społeczną Tadeusz Szumlicz – zarówno jako działalność praktyczną, jak i dyscyplinę naukową (przynależną do nauk celowościowych, teleologicznych), która działalność tę ma racjonalizować. Zdecydowanie podkreśla jednak, że „polityka społeczna jest przede wszystkim działalnością praktyczną”³¹.

człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

²⁷ Ryszard Wroczyński podkreśla, że wpływ Ludwika Krzywickiego i Edwarda Abramowskiego na Helenę Radlińską wyrażał się nie tylko poprzez ich doktryny, ale przede wszystkim przez współpracę i współdziałanie w okresie wrzenia rewolucyjnego 1905 r. Włączenie się obu uczonych w nurt walki bezpośredniej, kształtowanie jej dróg i form energią działania i głębią koncepcji myślowych, było zarazem swoistą formą promieniowania idei naukowych, w którego kręgu znalazła się Radlińska. R. Wroczyński: *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

²⁸ Najbardziej gorące (w sensie aktualności i emocji) wypowiedzi przedstawiono podczas VI Zjazdu Pedagogów Społecznych w Poznaniu. Zob. *VI Zjazd Pedagogów Społecznych. Poznań, 17–18 IX 2018 r.* Red. B. Smolińska-Theiss. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

²⁹ B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...* W tym miejscu warto wymienić nazwiska autorów i autorek podejmujących zagadnienie związku polityki z edukacją i pedagogiką. Są to m.in.: Teresa Hejnicka-Bezwińska, Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak, Tomasz Szkudlarek.

³⁰ P. Sałustowicz: *Polityka społeczna a pedagogika społeczna/praca socjalna z perspektywy historyczno-socjologicznej*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 315.

³¹ T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia na politykę społeczną w Polsce*. W: *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce. Księga pamiątkowa na jubileusz osiemdziesięciolecia prof. zw. dr hab. Lucyny Frąckiewicz*. Red. A. Rączaszek. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2006 s. 133.

Najogólniejszym określeniem polityki społecznej w sensie praktyki jest uznanie jej za „sztukę” (wiedzę i umiejętności) kształtowania rozwoju społecznego. [...] można także powiedzieć, że polityka społeczna jest sztuką kształtowania stosunków społecznych poprzez oddziaływanie w formach zinstytucjonalizowanych, jeśli nawet przyjąć, że na efekt zmian wpływają zachowania i postawy spontaniczne³².

Charakterystyka społecznego zakresu polityki społecznej polega zazwyczaj na wyliczeniu dziedzin (czyli polityk szczegółowych), które powinny znaleźć się w jej zasięgu. Szumlicz wyróżnia cztery podstawowe sfery polityki społecznej. Edukacja w połączeniu z zatrudnieniem – obok zdrowia, mieszkalnictwa oraz systemu zabezpieczenia społecznego – jest jedną z nich. Z kolei charakteryzując polityczny zakres polityki społecznej, badacz wskazuje znaczenie nie tylko jej podmiotów (społeczeństwa – podmiotu pierwotnego, i państwa – podmiotu wtórnego), ale także rodzaju i siły sprawczej stosunku władczego³³ przypisywanego danym podmiotom.

Zależnie od sfery działalności, której stosunek władczy dotyczy, można mówić o dominacji jednego z dwóch aspektów wykonywanej władzy: konsensualnego lub konfrontacyjnego. Jeżeli na danym polu sprawowania władzy występuje troska o dobro wspólne, a cel zbiorowy jest akceptowany i wspólnie realizowany, to mówimy o aspekcie konsensualnym. Jeśli na plan pierwszy wysuwa się interes grupowy, jego artykułowanie (zwłaszcza gdy w argumentacji następuje silne odwołanie do respektowanych wartości), to mamy do czynienia z aspektem konfrontacyjnym. Tak więc „każdą politykę należy [...] widzieć również w kontekście – mniej lub bardziej istotnych – różnic interesów, czy też sprzeczności rozwoju społecznego w ogóle”, zauważa cytowany autor³⁴. I za brytyjskim socjologiem Peterem B. Townsendem przywołuje następującą definicję polityki społecznej: „jest [...] nauką o sposobach (środkach), jakimi grupy społeczne powstrzymują (*prevent*), odraczają (*postpone*), wprowadzają (*introduce*) i podporządkowują sobie (*manage*) zmiany w strukturze [społecznej – T.S.]”³⁵.

Szczególnie gwałtowny opór starej struktury społecznej wobec „nowej” pod względem przedmiotowym i podmiotowym polityki społecznej występuje w społeczeństwach, które doświadczają transformacji ustrojowej, zauważa

³² Tamże, s. 134.

³³ Chodzi tu o istotę stosunku władczego, osiąganego poprzez demokratyczny proces wyborczy, czyli o wykorzystywanie możliwości (uprawnień) władczych do podejmowania działań zbiorowych zmierzających do pewnego celu. Zob. T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia...*, s. 135.

³⁴ Tamże.

³⁵ P.B. Townsend: *Sociology and Social Policy*. Allen Lane, London 1975, s. 2. Cyt. za: T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia...*, s. 135.

Szumlicz. I dodaje, że konieczne jest wówczas zdobycie dostatecznej akceptacji dla dokonania zmiany³⁶.

Zjawisko powstrzymywania i odraczania zmian wystąpiło w Polsce w sposób wyrazisty w okresie, gdy dostosowywano prawo krajowe do wymogów panujących w Unii Europejskiej; ujednolicenie wielu obszarów prawa, obok innych szeroko zakrojonych działań zarówno w sferze gospodarczej, jak i społecznej, było warunkiem przyjęcia do UE³⁷. Mówiąc o powstrzymywaniu zmian, mam na uwadze wyjątkowo silny opór wobec wprowadzenia standardów antydyskryminacyjnych zawartych w szeregu dyrektyw unijnych. Działania na rzecz wyrównywania statusu kobiet i mężczyzn (m.in. znowelizowanie przepisów Kodeksu pracy³⁸, wprowadzenie pojęć mobbingu, molestowania i molestowania seksualnego) były realizowane opieszale, z zagrożeniem przekroczenia wyznaczonych terminów, na co zwracały uwagę europejskie organy monitorujące proces dostosowawczy przed akcesją.

Mechanizmy służące wzmocnieniu standardów równościowych z trudem zyskiwały akceptację kolejnych ekip polityków³⁹, pomimo demokratycznej

³⁶ T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia...*, s. 135–136.

³⁷ Zob. *Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa*. Dokument Kancelarii Prezesa Rady Ministrów z 17 grudnia 2002 r. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/polska_w_unii.pdf [dostęp: 13.05.2017].

³⁸ Polska, przystępując do Unii Europejskiej, dokonała zasadniczej zmiany w prawie pracy. Implementowano przepisy antydyskryminacyjne precyzujące takie pojęcia, jak dyskryminacja bezpośrednia, dyskryminacja pośrednia, molestowanie, molestowanie seksualne, zmuszanie do dyskryminacji, odwrócenie ciężaru dowodu w postępowaniach o nierówne traktowanie czy zakaz działań represyjnych wobec pracowników decydujących się na dochodzenie swoich praw naruszonych przez dyskryminację. Pierwszą poważną próbą włączenia przepisów wspólnotowych do polskiego systemu prawa pracy była *Ustawa z dnia 24 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2001 nr 128 poz. 1405), na mocy której w treści Kodeksu pracy, po rozdziale II działu pierwszego dodano rozdział IIa, zatytułowany *Równe traktowanie kobiet i mężczyzn*. Niedługo potem dokonano kolejnej nowelizacji przepisów kodeksowych w tym zakresie. W jej efekcie na mocy *Ustawy z dnia 14 listopada 2003 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2003 nr 213 poz. 2081) wprowadzono zmianę brzmienia przepisów antydyskryminacyjnych zawartych w rozdziale IIa Kodeksu pracy, zastępując jednocześnie jego dotychczasowy tytuł następującym: *Równe traktowanie w zatrudnieniu*. http://www.migrant.info.pl/tl_files/artykuly/Zakaz%20dyskryminacji%20w%20Kodeksie%20pracy.pdf [dostęp: 12.05.2017].

³⁹ Dowodem nierespektowania prawa oraz standardów dotyczących traktowania kobiet w miejscu pracy były w Polsce dwie głośne afery seksualne. Ich bohaterami byli na przełomie 2006 i 2007 r. politycy partii Samoobrona, Stanisław Łyżwiński i Andrzej Lepper (wicepremier, minister rolnictwa), oraz w 2008 r. prezydent Olsztyna Czesław Małkowski. Wszystkim trzem udowodniono molestowanie seksualne kobiet pozostających w zależności służbowej wobec nich. Sprawy te dobitnie ukazały mentalność niektórych ówczesnych przedstawicieli władzy (i szerzej – mężczyzn), ich poczucie bezkarności wynikające z wcześniejszych doświadczeń, panujących zwyczajów.

rotacji ugrupowań obejmujących władzę (o czym będzie mowa w dalszej części pracy).

Gdy mówimy o polityce społecznej jako kształtowaniu rozwoju społecznego, należy zwrócić uwagę na kryteria wartościowania rozwoju. Przywoływany tu wielokrotnie Szumlicz wymienia następujące ogólne rodzaje kryteriów: 1) dobrobyt społeczny; 2) ład społeczny; 3) sprawiedliwość i równość społeczna; 4) demokracja społeczna (kryterium obejmujące podmiotowość obywatelską, wyrażające faktyczny, bierny lub czynny, wpływ jednostek i grup na kształtowanie życia zbiorowego)⁴⁰.

Interesujący i z pewnością użyteczny w kontekście prowadzonych rozważań jest sposób ujęcia polityki społecznej zaproponowany przez Jolantę Supińską. Podejmując próbę określenia istoty tejże (w obu rozumieniach, jako sfery działań politycznych oraz dociekań naukowych), autorka czyni to nie tyle sprawozdawczo, ile projektująco. W konsekwencji jest to spojrzenie bliższe pedagogice – obie dyscypliny, zarówno polityka społeczna, jak i pedagogika, należą do nauk celowościowych (teleologicznych), służących przekształcaniu rzeczywistości społecznej w zgodzie z przyjętymi celami. Supińska przede wszystkim określa naczelne zadanie polityki społecznej (argumentując, że zmienia się ono wolniej niż przedmiot). Zadanie to postrzega, za Wacławem Szubertem, jako obronę człowieka przed niezaspokojeniem jego potrzeb⁴¹, początkowo najbardziej elementarnych, co jest niezbędne dla fizycznego przetrwania, a następnie także potrzeb rozwojowych, co prowadzi do coraz głębszego wchodzenia w złożone problemy życia społecznego i formułowania coraz bardziej rozbudowanych programów postępu społecznego. Widzi więc w polityce społecznej, za Janem Daneckim, naukę o celowym organizowaniu postępu społecznego⁴².

Jeśli chodzi o zasięg przedmiotowy, badaczka postrzega go bardzo szeroko, dowodząc, że współcześnie⁴³ taki właśnie jest niezbędny, jeśli polityka społeczna ma nie być niekompetentna i bezradna. Twierdzi, że polityka społeczna jest zobligowana do stałego penetrowania czterech wielkich sfer życia: 1) pracy;

⁴⁰ T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia...*, s. 148.

⁴¹ J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2014, s. 28.

⁴² *Społeczne aspekty rozwoju gospodarczego*. Red. J. Danecki. PWN, Warszawa 1974, s. 62. Za: J. Supińska: *Jak zapewnić byt wartościom – wspólne pytanie polityków społecznych i pedagogów społecznych*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2..., s. 269. Jolanta Supińska podkreśla, że w działalności, która ma racjonalizować wielowymiarową rzeczywistość, niezwykle ważny jest aspekt solidności podstaw naukowych (jeśli politykom zależy na tym, aby w podejmowaniu decyzji nie kierować się stereotypami). Taż: *My, politycy społeczni*. W: *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej...*, s. 507, 509.

⁴³ Jolanta Supińska pisała te słowa w październiku 1989 r.; pierwsze wydanie *Dylematów polityki społecznej* ukazało się w 1991 r., a więc u zarania nowego systemu społeczno-polityczno-gospodarczego.

2) dobrobytu; 3) kultury społecznej; 4) ładu społecznego⁴⁴. Warto zatrzymać się przy dwóch ostatnich, ważnych dla edukacji i ściśle z nią związanych.

Sfera kultury, jak pisze Supińska, jest dla polityki społecznej ważna z wielu powodów. Niewątpliwie zawiera zbiór wartości, którym polityka powinna służyć, w imię których powinna działać. Ale kultura to również świat symboli i pojęć nabywanych w trakcie edukacji, umożliwiających porozumienie i współżycie ludzi, bez których nie byłoby wspólnoty. Kulturowo tworzone są wzory zachowań w różnych okolicznościach życiowych, konstytuujące kulturę społeczną. Próbuje się lansować wzory osobowe (do czego nawiążę w następnym rozdziale). Sfera kultury to wreszcie obszar konsumpcji (kontakt z dziełami sztuki) wzbogacającej ludzkie życie⁴⁵.

Jeśli chodzi o sferę ładu społecznego, jest to organizacja życia społecznego obejmująca ustrój gospodarczy, polityczny i społeczny. To ramy instytucjonalne, w których przebiega życie człowieka, oraz stosunki społeczne na poziomach mikro, mezo i makro. Ład społeczny w dużej mierze decyduje o możliwościach postępu w sferach pracy, zdrowia, dobrobytu, kultury. Od ładu społecznego zależy możliwość realizacji haseł (wartości ustanawianych w sferze kultury), takich jak demokracja, pokój, wolność.

Autorka mocno akcentuje aspekt aksjologiczny polityki społecznej. Wybrany system wartości jest tym, który ukierunkowuje oddziaływania na zachowania ludzi. Państwa w zależności od swojej zamożności, ustroju (demokratyczny czy autorytarny), posiadając określoną wizję dobrego życia i dobrego społeczeństwa, inaczej definiują wartości, którym chcą zapewnić byt⁴⁶.

Gdy mowa o zapewnieniu bytu wartościom, wyraźnie słychać echo słów Radlińskiej. Sama Supińska podnosi zresztą ów związek z pedagogiką społeczną, stwierdzając, że łącznikiem obu dyscyplin mogą być systemy wartości⁴⁷.

Aspekt aksjologiczny ważny jest także w ogólnym rozumieniu polityki. Jak bowiem zauważa Wnuk-Lipiński,

[...] istotna jej część to wartościujące definiowanie rzeczywistości społecznej i nadawanie (a w ustrojach niedemokratycznych – narzucanie) sensu działaniom zbiorowym, wywoływanie takich działań czy zachowań zbiorowych, a także proponowanie krótkofalowych i długo-

⁴⁴ J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej...*, s. 28.

⁴⁵ Należy zatem wzmiankować o polityce kulturalnej (którą Wincenty Okoń definiuje następująco: „dział polityki związany z działalnością w dziedzinie upowszechniania kultury jako istotnego dobra wszystkich ludzi, wpływającego na codzienne życie i rozwój każdego człowieka oraz całego społeczeństwa”) i jej ważnym składniku, jakim jest polityka oświatowa. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 216. O polityce kultury, obszarach jej działań i relacji między polityką kulturalną i kulturową a edukacją zob. K. Golinowska: *Polityki kultury*. Wydawnictwo Naukowe Katedra, [Gdańsk] 2017.

⁴⁶ J. Supińska: *Jak zapewnić byt wartościom...*, s. 276.

⁴⁷ Tamże, s. 269.

falowych celów, wokół których mógłby być zorganizowany wysiłek zbiorowy. [...] Aksjologiczny aspekt polityki to, innymi słowy, idee, ideologie, doktryny polityczne, które porządkują ogląd świata społecznego z pewnej szczególnej perspektywy, a ponadto ustalają kierunek, a niekiedy nawet sposób działania zwolenników określonej idei, ideologii czy doktryny⁴⁸.

Wypowiadając się na temat najogólniejszej dyspozycji ideowej, która mogłaby stanowić ostateczne kryterium, a zarazem argument rozstrzygający w sporach ideowych, Supińska wskazuje dobro człowieka. „Tak określony cel można uznać za element *paradygmatu polityki społecznej*. Drugi element owego paradygmatu to myśl przekształceń społecznych, aktywistyczny stosunek badacza do przedmiotu badań, rzeczywistości społecznej”⁴⁹. Już na początku lat 90. XX wieku zdecydowała, że polityka społeczna tylko wtedy ma prawo posługiwać się swoją nazwą, gdy pozostaje wierna temu humanistycznemu punktowi widzenia. W swoich najnowszych tekstach badaczka idzie dalej, stwierdzając, iż kondycja ludzka wymaga coraz większego zwracania uwagi na relacje pomiędzy naszym gatunkiem biologicznym a całym ekosystemem. Konieczne jest powtórne zdefiniowanie dobra człowieka, tym razem jako dobra wszystkich istot żywych. Takie postawienie sprawy traktuje jako warunek wspólnego przetrwania, a jednocześnie imperatyw moralny. „Termin humanizm wydaje się już nie dość pojemny, nową niezbędną postawą jest animalizm lub, jak kto woli, witarianizm. Bardziej rozpowszechniony jest termin ekologizm”⁵⁰ – pisze.

I raz jeszcze, nawiązując do wcześniejszych ustaleń, wyjaśnia: „Nie odrzucam idei *dobra człowieka*, lecz ostrzegam, że człowiek to cząstka wielkiej *ekokołowości*, której uwiąd staje się *złem człowieka*”⁵¹.

Jednocześnie dostrzega różnorodność człowieczą; pojęcie człowieka, podobnie jak innych istot biologicznych, zyskuje na złożoności:

Postulat ekologizacji polityki społecznej współgra z uwrażliwieniem na kulturowe role odgrywane przez istoty o różnych cechach biologicznych, w tym – płciowych. Karp, koń, świnia, rasowy pies gończy, piękna kobieta, dziecko, efeb, starzec, kaleka, pełnią swoje misje ewoluując wraz z cywilizacją. Ich fizyczność bywa zmieniana, a także ewoluuje ich gender⁵².

⁴⁸ E. Wnuk-Lipiński: *Polityka...*, s. 137.

⁴⁹ J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej...*, s. 30.

⁵⁰ J. Supińska: *Polska polityka społeczna ma swoje lata*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz...*, s. 57.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

1.4. Polityka edukacyjna

1.4.1. Definicja terminu

Polityka edukacyjna to pojęcie stosowane zamiennie z pojęciami polityki kształcenia czy polityki oświatowej⁵³. Jest ona, jak zauważył Mikołaj Kozakiewicz:

[...] częścią składową „polityki wewnętrznej” lub „polityki społecznej” państwa i, podobnie jak ta ostatnia, bywa używana w kilku znaczeniach. W szerszym znaczeniu powołana jest do tego, aby ustalać wiodące cele, do których ma zmierzać kształcenie i wychowanie szkolne, a tym samym dostarczać kryteriów dla dokonywania wyborów spośród alternatywnych, możliwych rozwiązań nasuwających się przy układaniu różnych programów, jak też później przy ustalaniu kryteriów oceny tego, co się aktualnie w rzeczywistości szkolnej dzieje. W węższym znaczeniu „polityka oświatowa” to tyle, co działalność zmierzająca bezpośrednio przez dokonywanie odpowiednich zmian organizacyjnych do poprawy warunków i efektów pracy szkół, nauczycieli i uczniów, jak też do regulowania stosunków społecznych w szkole (administracja, nauczyciele, uczniowie, rodzice)⁵⁴.

Przy czym można mówić o szkołach bądź systemie szkolnictwa, rozróżniając te dwa terminy. Bogusław Śliwerski, powołując się na Bogdana Nawroczyńskiego, zauważa, że szkoły to tylko formy organizacyjne, podczas gdy szkolnictwo to całość wyższego rzędu. „Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele”⁵⁵. „Ze szkolnictwem mamy do czynienia

⁵³ B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 140.

⁵⁴ M. Kozakiewicz: *Badania oświatowe a polityka oświatowa*. W: *Badania oświatowe a polityka oświatowa. Praca zbiorowa wykonana w ramach problemu węzłowego 08.17. „Oświata i wychowanie wobec zmian społecznych i cywilizacyjnych”*. Red. J. Nowak. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 1988, s. 9. Za: B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 140. Andrzej Kusztelak w pracy *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia* deklaruje równoważność obu terminów: „polityka oświatowa (określana także mianem edukacyjnej) [...]” (s. 11), a jednocześnie (nieświadomie?) różnicuje je w tytule książki. Zwrot „polityka edukacyjna i oświatowa” powtarza się także na s. 12. Mamy zatem do czynienia z niedostrzeżeniem własnej niekonsekwencji bądź użytej tautologii. Zob. *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Kusztelak. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015.

⁵⁵ B. Nawroczyński: *O szkolnictwie francuskim*. PWN, Warszawa 1961, s. 12. Cyt. za B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 414.

dopiero wówczas, gdy w tych formach zatętni praca pedagogiczna, ożywiona jednym duchem, realizująca wspólne ideały”⁵⁶, pisał Nawroczyński.

Tym samym polityka edukacyjna została zdefiniowana poprzez zadania, jakie ma realizować (ustalenie wiodących celów, poprawa warunków i efektów pracy szkół). Wyeksponowano aspekt działaniowy, praktyczny. Choć ustalenie celów, czyli teleologiczny wymiar polityki edukacyjnej, wymaga odwołania do teorii, i to tworzonej we współpracy z innymi dyscyplinami naukowymi (filozofią, historią, socjologią, prawem etc.), oraz do badań, to sformułowanie, iż jest ona nauką, nie padło.

Ów naukowy wymiar polityki oświatowej dostrzega za to Wincenty Okoń, definiując jej drugie znaczenie następująco: „dyscyplina naukowa zajmująca się teoretycznymi podstawami działalności politycznej w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania”⁵⁷. W pierwszym znaczeniu ujmuję ją, za Mieczysławem Pęcherskim, jako działalność społeczną, „której celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty”⁵⁸.

W zaprezentowanych dwóch definicjach polityki oświatowej autor nie dostrzegł jednostkowego odbiorcy – obywatela i jego potrzeb w dziedzinie oświaty, kształcenia, wychowania; wspominał natomiast o całości, jaką jest społeczeństwo. Nie dookreślił również podmiotów polityki edukacyjnej.

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski także ujmują politykę oświatową w dwóch znaczeniach: jako działalność oraz jako dyscyplinę naukową⁵⁹. Na marginesie warto zauważyć, że w definicjach polityki społecznej np. autorstwa Sałustowicza czy Szumlicza występuje koniunkcja obu znaczeń (naukowa refleksja i praktyczna działalność; działalność praktyczna i nauka).

Wracając do ustaleń Milerskiego i Śliwerskiego. Autorzy ci, uściślając pierwsze znaczenie polityki oświatowej, w odróżnieniu od poprzedników, wyszczególniają jej podmioty: władze państwowe i samorządowe, szerzej odnoszą się do celów działalności, określają zadania. W tym też kontekście – zadań – pojawiają się kolejne, obok państwa i samorządów terytorialnych, podmioty polityki oświatowej (choć nie pada to określenie): instytucje, organizacje i obywatele (zadaniem polityki oświatowej jest definiowanie ich praw i obowiązków). Badacze wymieniają przykładowe obszary programów polityki oświatowej, takie jak ogólna filozofia edukacyjna, zaniedbane pola edukacji, kwestie uniwersalne i standaryzacyjne dotyczące wizji rozwoju społecznego, aksjologii, jakości i kierunków kształcenia, tradycji narodowych i standardów międzynarodowych.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 216.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. PWN, Warszawa 2000, s. 161–162.

Drugie znaczenie polityki oświatowej niemal pokrywa się z definicją Okonia, z tą różnicą, że następuje wyraźne przypisanie jej do pedagogiki: „subdyscyplina nauk pedagogicznych zajmująca się teoretycznymi podstawami działalności politycznej w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania”⁶⁰.

Nie jest łatwo uchwycić sedno definiowanego terminu, gdy uważna analiza występujących w literaturze eksplikacji ukazuje ich wzajemną nieprzystawalność⁶¹. Andrzej Kusztełak, wskazując na możliwość potraktowania polityki oświatowej jako subdyscypliny pedagogicznej, utożsamia ją z „całością[em] działań [wyr. – E.G.Z.] zmierzających do ustalenia optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych w celu przygotowania ich do życia, zawodu i aktywnego uczestnictwa w kulturze”⁶².

Aby dać względnie całościowy obraz ujęć definicyjnych, warto sięgnąć do podstawowego źródła, jakim jest *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tu prezentacja hasła „polityka edukacyjna” jest wyjątkowo obszerna⁶³. Jego autor, Czesław Banach, wyjaśnia, że:

[...] pojęcie to [...] może być rozumiane jako: 1) dyscyplina naukowa zajmująca się podstawami teoretycznymi działalności w systemie edukacji i wychowania; 2) celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych zapewniająca dzieciom, młodzieży i dorosłym zdobywanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości oraz zaspokajanie aspiracji i dążeń⁶⁴.

Tym, co przede wszystkim zwraca uwagę w obu znaczeniach hasła, jest pominięcie aspektu politycznego, przynajmniej w warstwie słownej. Ponadto z treści podanej definicji można by wnosić, że polityka edukacyjna w pierwszym znaczeniu to samodzielna dyscyplina naukowa. Nie ma też mowy, iżby była częścią składową całościowej polityki społecznej państwa (w drugim znaczeniu), o czym pisał cytowany wcześniej Kozakiewicz. Również Halina Górecka, omawiając politykę edukacyjną Unii Europejskiej, zauważa, że „edukacja jest specyficzną dziedziną polityki społecznej”⁶⁵ (trafniejsze byłoby, jak się

⁶⁰ Tamże, s. 162.

⁶¹ O różnicach w definiowaniu pojęcia polityki oświatowej zob. A. Gajdzica: *W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 107–109.

⁶² A. Kusztełak: *Polityka oświatowa – wprowadzenie do problemu*. W: *Polityka edukacyjna i oświatowa...*, s. 11.

⁶³ Zajmuje siedem kolumn, z bibliografią osiem i pół.

⁶⁴ C. Banach: *Polityka edukacyjna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 524.

⁶⁵ H. Górecka: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4..., s. 533.

zdaje, traktowanie edukacji jako specyficznego obszaru polityki społecznej lub polityki edukacyjnej jako specyficznej dziedziny polityki społecznej)⁶⁶.

Wracając do prezentacji hasła w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Banach niejasno określa przedmiot zainteresowań polityki edukacyjnej jako dyscypliny naukowej. Według niego są to podstawy teoretyczne „działalności w systemie edukacji i wychowania”. W drugim znaczeniu definiowanego pojęcia, w odniesieniu do praktyki, mowa o działalności władz państwowych i samorządowych zapewniających coś odbiorcom polityki. Dookreśleni zostali odbiorcy: dzieci, młodzież i dorośli. Natomiast przedmiot działalności wymienionych władz, ich starań, znowu jest niejasny. Zdobywanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości słuszniej byłoby potraktować w kategoriach celu: umożliwienie zdobycia wiedzy etc. Co więcej, podmiotowość działań w polityce edukacyjnej autor przypisuje wyłącznie państwu, bez wzmiankowania o społeczeństwie czy społeczeństwie obywatelskim (jak czyni to Szumlicz w odniesieniu do polityki społecznej)⁶⁷. Choć w innym miejscu dla odmiany pisze o „społecznej podmiotowości i partnerstwie w reformowaniu edukacji”, a w jeszcze innym, że „podmiotami formułującymi cele i metody realizacji są: nauki pedagogiczne i społeczne, władze państwowe i samorządowe, nadzór pedagogiczny, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele gospodarki i kultury, uczniowie, mass-media”⁶⁸. Nie pomaga w zrozumieniu istoty polityki edukacyjnej kolejne zdanie autora omawianego hasła encyklopedycznego, w którym politykę edukacyjną zalicza on do zjawisk społecznych⁶⁹.

Aspekt aksjologiczny – tak mocno eksponowany w definicji polityki w ujęciu Wnuka-Lipińskiego oraz w definicji polityki społecznej autorstwa J. Supińskiej – w rozważaniach Banacha na temat polityki edukacyjnej jest wręcz niewidoczny. Wspomina on o „potrzebie opierania edukacji na wartościach uniwersalnych

⁶⁶ Niewykluczone, że zacytowane sformułowanie jest wynikiem bezpośredniego tłumaczenia tekstu angielskiego, wystąpiło bowiem w kontekście omawiania sporządzonego przez Heniego Janne’a raportu *W kierunku europejskiej polityki oświatowej*. Halina Górecka pisze: „Podkreślono w nim, iż edukacja jest specyficzną dziedziną polityki społecznej, wymagającą jednak oddzielnych ustaleń i decyzji”. Tamże.

⁶⁷ Jolanta Supińska, pisząc o podmiotach działalności określanej jako polityka społeczna, stwierdza, że może nim być „każda instytucja, grupa czy nawet – wyjątkowo – jednostka, jeśli postanowi oddziaływać na życie publiczne w imię jakoś tam rozumianego dobra człowieka i stara się przekształcić w czyn »myśl przekształceń społecznych«; jeśli – ponadto – dysponuje jakąś egzekutywą, jakąś siłą sprawczą”. J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej...*, s. 31.

⁶⁸ C. Banach: *Polityka edukacyjna...*, s. 525.

⁶⁹ „Polityka edukacyjna to wielostronne i skomplikowane zjawisko społeczne”; tamże, s. 524. Określenie to najwyraźniej znajduje uznanie odbiorców treści. Za Czesławem Banachem powtarzają je Andrzej Kusztełak („Polityka oświatowa i edukacyjna jako celowa i zorganizowana działalność władz państwowych to wielostronne i skomplikowane zjawisko społeczne [...]”; A. Kusztełak: *Polityka oświatowa – wprowadzenie do problemu...*, s. 12) oraz Anna Gajdzica (A. Gajdzica: *W oczekiwaniu na nieoczekiwane...*, s. 116).

i narodowych tradycjach humanistycznych”⁷⁰ [wyr. – E.G.Z.], które to sformułowanie budzi raczej niepokój (wydaje się, że humanizm nie ma barw narodowych).

Podobnie jak Milerski i Śliwerski, Banach wskazuje obszary programów polityki edukacyjnej: „ogólna filozofia edukacyjna, podstawy programowe, programy nauczania i podręczniki szkolne, kształtowanie ustroju szkolnictwa i jego sieci, organizacja i zarządzanie szkolnictwem, polityka kadrowa, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, mechanizmy i sposoby analizy osiąganych efektów kształcenia i wychowania, określanie zaniedbanych pól edukacji”⁷¹. Dużo miejsca poświęca autor zagadnieniu ewaluacji. Zwraca uwagę na rosnące znaczenie ewaluacji reformy systemu edukacji, wyjaśnia, na czym powinna ona polegać, pisze o tworzeniu projektów ewaluacji jako procesie społecznym, o innowacyjnym charakterze ewaluacji i jej cechach, o ewaluacji jako elemencie kultury organizacyjnej i pedagogicznej, o pomiarach i ewaluacji wyników procesów kształcenia i wychowania oraz o odnoszeniu ich do założonych celów, zadań i oczekiwań, a także do różnych kontekstów społecznych jako jednym ze sposobów sterowania zmianami w systemie edukacji⁷².

W całości obszernego hasła poświęconego polityce edukacyjnej najmniej widoczny jest aspekt polityczny, o czym wspomniałam wcześniej. Sformułowanie, że polityka edukacyjna „znajduje się [...] pod presją polityki”, wydaje się niefortunne, polityka edukacyjna jest bowiem polityką *per se*. Autor zdaje się postrzegać politykę jako zagrożenie dla edukacji. Nawet gdyby przyjąć, że ma on na myśli presję różnych grup społecznych i orientacji politycznych⁷³, to i wówczas można mówić nie o zagrożeniu, a jedynie o sprzeczności (lub niejednorodności, rozbieżności w pewnych zakresach) wizji rozwoju społecznego prezentowanych przez różne grupy społeczne (i roli, miejsca edukacji w tym rozwoju). Sytuacja konfliktu interesów różnych grup społecznych jest wszak naturalnym zjawiskiem w społeczeństwie demokratycznym.

Esencjonalnie rzecz ujmując Hejnicka-Bezwińska: „Od momentu pojawienia się systemu oświatowego jako systemu instytucji służących realizowaniu określonej polityki państwa w dziedzinie edukacji tym, co pośredniczy między wiedzą naukową o edukacji a praktyką edukacyjną w ładzie demokratycznym, jest polityka”⁷⁴.

⁷⁰ C. Banach: *Polityka edukacyjna...*, s. 526.

⁷¹ Tamże, s. 524.

⁷² Tamże, s. 525, 527. Z kolei Jan Grzesiak pisze o zjawisku dewaluacji ewaluacji. J. Grzesiak: *Edukacja jutra wiedzie do postępu pedagogicznego – od wczoraj do dzisiaj*. W: *Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014, s. 24–25.

⁷³ „Składowymi elementami polityki są strategia i taktyka, które wyrażają interesy i wartości różnych grup społecznych i orientacji politycznych”. C. Banach: *Polityka edukacyjna...*, s. 525.

⁷⁴ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 178.

Analiza treści hasła w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pokazuje jeszcze jedno. Autor (zapewne nie on jeden) nie dostrzega aspektu sztuki w polityce edukacyjnej jako działalności. Na aspekt ten zwracał uwagę Ludwik Kulczycki, socjolog, historyk, publicysta, działacz polityczny przełomu XIX i XX wieku. Uściślając różnice pomiędzy polityką a socjologią, pisał:

Politycy powinni kierować się wskazówkami nauki, ale zapominać nie trzeba, że znajomość prawidłowości w zjawiskach społecznych nie zastąpi twórczości, stawiającej określone, przyszłe ideały. [...] Dla tworzenia ideałów potrzebna jest specjalna zdolność, której zastąpić nie zdoła najgruntowniejsza nauka⁷⁵.

I jeszcze:

Subiektywizm wygnany być powinien z socjologii [szerzej, z nauki – E.G.Z.], ale usunąć go nie można z polityki. [...] Subiektywizm jest nie tylko możliwy w polityce, lecz i niezbędny⁷⁶.

Kulczycki podkreśla również, jak ważną cechą działania polityka jest szybkość: „Dla polityka czas jest rzeczą pierwszorzędną [...] wszelka zwłoka jest niebezpieczna”⁷⁷. „[P]olityka umiejętna powinna zawsze mieć na względzie możliwie szybkie przeprowadzenie tego wszystkiego, co jest pożyteczne dla tych, w których interesie działa [...]” – pisze. I natychmiast dodaje: „szybkość, jednak, nie powinna odbywać się kosztem gruntowności”⁷⁸. „Zajmując się polityką należy starać się zawsze o poznanie różnych opinii, wychodzących z rozmaitych kół społecznych, ale dotyczących tych samych spraw, opinii motywowanych argumentami, a nie obwieszczanych tylko apodyktycznie albo opartych jedynie na wywodach natury uczuciowej”⁷⁹.

Innymi słowy, polityka (ujmowana w aspekcie praktycznym) w każdej dziedzinie, w każdym obszarze działania, jest działalnością ryzykowną. Powinna

⁷⁵ L. Kulczycki: *Różnice między polityką a socjologią*. W: Tenże: *Zasady socjologii ogólnej*. Wydawnictwo Polskie, Lwów–Poznań 1923, s. 397–407. Cyt. za: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*. Red. J. Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 356.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, s. 357.

⁷⁸ Tamże, s. 358.

⁷⁹ Tamże, s. 359. Szybkość działania, nadmierna i połączona z lekceważeniem głosów opozycji, może okazać się niebezpieczna dla podmiotów działań – ugrupowań rządzących. Przykładem może być procedowanie ustaw o sądach (m.in. o Sądzie Najwyższym) prowadzone pod hasłem reformowania sądownictwa, w ekspresowym tempie siedmiu dni. Wzburzyło to i sprowokowało tysiące obywateli w wielu miastach Polski do manifestacji, które odbyły się 20 lipca 2017 r. i w kolejne dni, mimo sezonu wakacyjnego.

opierać się na wiedzy, lecz sam fakt korzystania z wiedzy nie gwarantuje skuteczności działania ani pomyślności rezultatów. Z kolei powstrzymywanie się od działania, w obawie przed porażką, jest wyborem porażki. Pedagodzy, przyjmując zachowawcze postawy, oddając pole działania przedstawicielom innych nauk lub przedstawicielom innych dziedzin życia, udowadniają, że stają się coraz mniej potrzebni. Janusz Gajda pisze o przepaści między nauczycielami i oświatą szkolną a pedagogiką akademicką, postrzeganą przez tych pierwszych jako nieprzydatną w ich działalności⁸⁰. Przytacza również wypowiedź Tadeusza Lewowickiego:

Pedagogika coraz bardziej wydaje się potrzebna przede wszystkim pedagogom, natomiast coraz mniej zajmuje się praktyką edukacyjną, sposobami rozwiązywania problemów ludzi, działających na polu praktyki [...]. Nowoczesna pedagogika stroni od pokazywania prawidłowości, od proponowania wzorów postępowania, dawania rad. Normą jest unikanie norm⁸¹.

1.4.2. Edukacja, jej znaczenie dla społeczeństwa demokratycznego

Pojęcia wychowania, kształcenia i edukacji w szerokim rozumieniu są, jak zauważa Zbigniew Kwieciński, bliskoznaczne i bywają używane zamiennie. „Rozumiemy przez nie wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich strefach życia społecznego”⁸².

Warto zatrzymać się przy sformułowaniach, które zdają się nie budzić wątpliwości, nie prowokować do sporu: „postawa życzliwości wobec innych” oraz

⁸⁰ J. Gajda: *Humanistyczno-antropologiczne wartości podstawą uniwersalnego kanonu oświaty*. W: *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Red. T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2011, s. 106.

⁸¹ T. Lewowicki: *Pedagogika – między zagubieniem a dążeniem ku synergii, mądrości, tradycji i wielości ujęć współczesnych*. W: *Oblicza edukacji*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Wyższa Szkoła „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 84. Cyt. za: J. Gajda: *Humanistyczno-antropologiczne wartości...*, s. 106.

⁸² Z. Kwieciński: *Przedmowa*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 11. Jolanta Supińska, określając naczelną cel polityki społecznej, wskazała dobro człowieka, po czym poszerzyła tę kategorię o dobro wszystkich istot żywych. Czy również Zbigniew Kwieciński idzie w swym myśleniu tak daleko, gdy pisze o dobru wspólnym we wszystkich sferach (autor stosuje termin: „strefy życia”) życia społecznego? Lektura tego fragmentu tekstu nie daje przesłanek ku takiemu wnioskowaniu, natomiast najnowsze teksty Kwiecińskiego nie pozostawiają wątpliwości, że tak właśnie jest. Zob. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*

„na rzecz dobra własnego i wspólnego”. W społeczeństwach heterogenicznych, zróżnicowanych rasowo, płciowo (genderowo), etnicznie, narodowościowo⁸³, religijnie (wyznaniowo), ze względu na wiek, orientację seksualną, sprawność, zróżnicowanych klasowo, pożądana postawa życzliwości wobec innych, kształtowana w procesach wychowania (edukacji)⁸⁴, będzie dotyczyć tych, którzy są odmienni, różniący się, także w swoich poglądach, wyznawanych wartościach, ideach, w swoim wyglądzie i zachowaniu, tych, którzy nie wpisują się w oczekiwania ogółu, są Inni. Owa życzliwość przestaje być łagodnym wymogiem, a staje się oczekiwaniem akceptacji lub przynajmniej tolerancji wobec tych, którzy z jakiegoś względu nie podobają się większości, nie wpisują się w jej oczekiwania. To jednak oni, ci Inni, jednostki i grupy o odmiennych interesach, tworzą pluralistyczną wspólnotę polityczną.

Postawa życzliwości wobec Innych powinna sytuować się zarówno w sferze deklaracji, jako wartość uznawana (i to nie tylko w dokumentach prawnych, zobowiązaniach państwa⁸⁵), jak i w sferze odczuć oraz realizacji. Józef Półturzycki przypomina Stanisława Ossowskiego trzy postacie aktualizacji wartości: uznawane, odczuwane i realizowane⁸⁶, słusznie zauważając, że „W wychowaniu chodzi przede wszystkim o realizację, a ta jest najtrudniejsza tak w aktywności indywidualnej, jak i działalności edukacyjnej”⁸⁷.

To właśnie ze względu na zróżnicowanie współczesnego świata (gospodarcze, społeczne i kulturowe) autorzy raportu *Edukacja: jest w niej ukryty*

⁸³ Na podstawie badań Fundacji Helsińskiej można stwierdzić, że około 1–2 milionów obywateli Polski deklaruje przynależność do mniejszości narodowych bądź etnicznych, co w przybliżeniu stanowi 2–3% społeczeństwa. Danuta Kurzyna-Chmiel wyjaśnia, że jakkolwiek terminy „mniejszość narodowa” i „mniejszość etniczna” bywają używane zamiennie, to jednak zasadniczym źródłem definiowania tych zagadnień jest w naszym prawie *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym* (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141 z późn. zm.), która wprowadza rozróżnienie. D. Kurzyna-Chmiel: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 80.

⁸⁴ Krzysztof Rubacha uznaje pojęcie edukacji za najbardziej ogólne, nadrzędne wobec wychowania i kształcenia. K. Rubacha: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1..., s. 25–27. Natomiast stanowisko Zbigniewa Kwiecińskiego uległo zmianie. Obecnie to wychowanie jest przez niego postrzegane jako termin o najszerszym zakresie znaczeniowym.

⁸⁵ W Karcie Narodów Zjednoczonych, Deklaracji Praw Człowieka oraz innych aktach prawa międzynarodowego podkreślono przyrodzoną godność człowieka oraz równość i niezbywalność praw wszystkich ludzi jako podstawy wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie. Państwa-strony (w tym również Polska) zobowiązują się przestrzegać praw w stosunku do wszystkich osób, bez względu na jakiegokolwiek różnice, takie jak: rasa, płeć, język, poglądy polityczne, pochodzenie narodowe czy społeczne, niepełnosprawność i inne okoliczności. Za: D. Kurzyna-Chmiel: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty...*, s. 55.

⁸⁶ Zob. S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Dzieła. T. 3. PWN, Warszawa 1967.

⁸⁷ J. Półturzycki: *Niepokój o dydaktykę*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2014, s. 146.

*skarb*⁸⁸ wśród czterech najważniejszych filarów edukacji umieścili i ten: uczyć się, aby żyć wspólnie; uczenie harmonijnego współistnienia poprzez rozwijanie rozumienia innych, ich historii, tradycji i duchowych wartości⁸⁹. A w przyjętej w 2015 roku rezolucji ONZ⁹⁰, określającej strategię rozwoju państw członkowskich do 2030 roku, wśród 17 najważniejszych celów wymieniono promowanie pokojowego i inkluzywnego społeczeństwa oraz osiągnięcie równości płci, wraz ze wzmocnieniem pozycji kobiet i mężczyzn.

Demokratyczny ład społeczny w swoich założeniach jest rezultatem umowy społecznej przyzwalającej na pokojową koegzystencję różniących się od siebie jednostek, grup i zbiorowości. Jest weń wpisana współodpowiedzialność za funkcjonowanie państwa. Nie jest to ustrój łatwy ani do zdefiniowania w warstwie opisowej, ani tym bardziej do realizacji, praktykowania. Przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne, jakie dokonały się w Polsce w drodze pokojowej rewolucji 1989 roku pod hasłem demokracji (tak pożądaney w okresie, gdy PRL przynależała do bloku państw socjalistycznych i deklarowała ustrój „demokracji ludowej”), stanowiły jednocześnie początek uczenia się demokracji, kształtowania tego ustroju, świadomości interesów wspólnoty oraz zdolności współuczestniczenia w życiu politycznym. W szerzeniu wartości demokratycznych, przygotowaniu do życia w demokratycznym społeczeństwie edukacja, a w szczególności szkoła, odgrywa istotną rolę (mówimy tu o szkole demokratycznej w znaczeniu jej funkcji socjalizacyjnej, wychowawczej).

Edukację można rozumieć bardzo szeroko. Kwieciński wskazuje, że to nie tylko procesy i działania zawierające się w pojęciach wychowania i kształcenia (które definiuje⁹¹), ale zarazem:

[...] wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowywania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio (np. rodzi-

⁸⁸ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. Przeł. W. Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

⁸⁹ J. Półturzycki: *Niepokój o dydaktykę...*, s. 193.

⁹⁰ Rezolucja *Przekształcamy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* została przyjęta jednogłośnie przez wszystkie 193 państwa członkowskie ONZ. [http://www.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf](http://www.un.org/pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf) [dostęp: 12.10.2020] <https://kampania17celow.pl/cele/> [dostęp: 12.10.2020].

⁹¹ Z. Kwieciński: *Przedmowa...*, s. 11. Jeśli przyjąć rozróżnienie pojęć edukacji i uczenia się (co czyni Zofia Szarota, przywołując definicje Marcina Muszyńskiego i Hanny Solarczyk-Szwec), to środowiskiem uczenia się będzie wszystko to, co bierze udział w konstruowaniu, strukturyzowaniu i restrukturyzowaniu wiedzy o świecie. W warunkach współczesnych oddziaływań edukacyjnych, gdy mówimy o osobach dorosłych uczących się, szkołą jest dla nich codzienność i zanurzone w niej życie. Z. Szarota: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2, s. 121–122.

na, sąsiedztwo, rówieśnicy, przedszkole, szkoła, uniwersytet, poradnia, społeczność lokalna, samorząd, stowarzyszenia, kluby i organizacje, parafia), jak i pośrednio (np. rząd, parlament, ministerstwo, instytucje zarządzania, oceniania i kontroli czy też treści i formy medialnego masowego przekazu informacji i kultury w telewizji, radiu, internecie, prasie, książkach, rozrywkowych i rekreacyjnych imprezach masowych, reklamie, modzie)⁹².

Wskazane instytucje oddziałują w różny sposób, w różnym zakresie i na różnych etapach życia człowieka. I tak np. rodzina jest zaangażowana w proces kształtowania osobowości najsilniej w początkowym okresie życia, z kolei szkoła jest najsilniej oddziałującą instytucją wychowawczą w okresie adolescencji. Marian Niezgoda zauważa, że współczesna miejska rodzina przekazała na rzecz szkoły większość swych funkcji wychowawczych, co w jego przekonaniu ma swoje uzasadnienie⁹³. Nie ulega wątpliwości, że szkoła jest instytucją niezbędną dla współczesnego społeczeństwa. Jest tą wyspecjalizowaną instytucją, która przejęła od rodziny funkcje przygotowania do zawodu oraz uczestnictwa w narodowej kulturze symbolicznej. Badacz przywołuje opinię Émile'a Durkheima, iż szkoła „jest ważniejsza od rodziny, ponieważ wpaja młodemu pokoleniu idee i wartości społeczeństwa globalnego (państwowego). O ile rodzina wychowuje jednostki, o tyle szkoła wychowuje członków społeczeństwa”⁹⁴.

Obecnie szkoła jako instytucja jest przedmiotem zainteresowania nie tylko badaczy-naukowców i pedagogów praktyków. W nie mniejszym stopniu, choć w różnych zakresach, interesują się nią politycy, ekonomiści, menedżerowie a także rodzice uczniów. Politycy traktują szkołę jako instytucję wychowującą świadomego obywatela – aktywnego członka społeczeństwa obywatelskiego lub powolny obiekt manipulacji w rękach władzy, zauważa Niezgoda⁹⁵. Mało kto w swoich zainteresowaniach szkołą i szerzej edukacją, mówiąc o kulturowej

⁹² Z. Kwieciński: *Przedmowa...*, s. 12.

⁹³ Marian Niezgoda zwraca uwagę, że we współczesnych społeczeństwach instytucja szkoły nie sprowadza się do wychowania. Świadczenie ukończenia szkoły określonego szczebla warunkuje alokację jednostek w strukturze społecznej, jest zatem niezbędne do wejścia w dorosłe życie. M. Niezgoda: *Szkoła i skolaryzacja*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 161.

⁹⁴ Tamże, s. 162. Na ten sam aspekt zwraca uwagę Wolfgang Brezinka: „Im większy pluralizm konkurujących z sobą przekonań i subiektywnych hierarchii wartości, tym ważniejsze jest (dla podtrzymania jedności narodu) publiczne szkolnictwo. Szkoły nie są zwykłymi zakładami usługowymi realizującymi prywatne dążenia uczniów do zdobycia wykształcenia i zrobienia kariery. Muszą one służyć również interesom publicznym: pielęgnowaniu kulturowej jedności, przede wszystkim ogólnej zgody w kwestiach moralnych [...]”. W. Brezinka: *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Przeł. J. Kochanowicz SJ. Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 30–31.

⁹⁵ M. Niezgoda: *Szkoła i skolaryzacja...*, s. 161.

jedności i narodowej kulturze symbolicznej, dostrzega nieobecność bądź nikłą obecność kobiet.

Podsumowując tę część rozważań: polityka edukacyjna jest ujmowana przeze mnie jako część polityki społecznej i zarazem polityki kulturalnej mieszczącej się w obrębie polityki społecznej. Przyjmuję, że może być uprawiana w obszarach zarówno polityki społecznej, jak i pedagogiki. Traktowana jako koniunkcja teorii i praktyki, w wymiarze praktycznym jest polityką *per se*. Odpowiedzialność za politykę edukacyjną ponoszą w pierwszym rzędzie podmioty, których zadaniem jest jej realizacja (państwo: władze centralne i samorządowe). Jednocześnie odpowiedzialność ta spoczywa na całym społeczeństwie; „wszystkie zainteresowane osoby i wszyscy partnerzy – oprócz instytucji, do których należy to zadanie – powinny znaleźć swoje miejsce w procesie edukacyjnym”⁹⁶. Aspekt aksjologiczny polityki edukacyjnej ma kluczowe znaczenie. W kontekście przygotowanego pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa w 1998 roku Raportu dla UNESCO⁹⁷, ONZ-owskiej Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030⁹⁸ oraz dokumentu przyjętego przez UNESCO w 2017 roku⁹⁹, za główny cel polityki edukacyjnej uznaję rozwój człowieka (kobiety i mężczyzny) w ciągu całego jego życia, rozwój szeroko rozumianego potencjału, który jest w każdej osobie, dzięki czemu może ona przetwarzać środowisko, zmieniać świat, a także siebie¹⁰⁰. Rozwój człowieka nie może dokonywać się i nie dokonuje się w izolacji od innych, zatem zdolność do pokojowego i życzliwego bycia z innymi (Innym/Inną) musi się uaktywniać, wyrażać czynnie. Jednocześnie bliskie jest mi stanowisko Supińskiej, która postuluje, aby człowieka traktować jako część ekokości¹⁰¹.

⁹⁶ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb...*, s. 278. Cyt. za: J. Półturzycki: *Niepokój o dydaktykę...*, s. 149. Podobne stanowisko prezentuje Anna Gajdzica, która podkreśla konieczność zaangażowania się zwłaszcza nauczycieli w politykę oświatową. A. Gajdzica: *W oczekiwaniu na nieoczekiwane...*, s. 116.

⁹⁷ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb...*

⁹⁸ http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf [dostęp: 12.10.2020].

⁹⁹ UNESCO Task Force on the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf> [dostęp: 12.10.2020].

¹⁰⁰ W Raporcie (rozdz. 2) pada stwierdzenie, na które warto zwrócić uwagę (w kontekście płci biologicznej i płci kulturowej): nie wolno dopuścić do tego, aby socjalizacja jednostki kolidowała z rozwojem indywidualnym (*personal development*). Zob. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb...*

¹⁰¹ Również w Raporcie dla UNESCO jest mowa o większym szacunku dla natury, konieczności pogłębiania refleksji na temat nowego modelu rozwoju, z poszanowaniem natury (rozdz. 3). Na zagadnienie ekologii, które powinno zyskać silniejsze zainteresowanie pedagogiki społecznej, wskazywała także Anna Przeclawska. A. Przeclawska: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci*

Ponadto uwrażliwienie na kulturowe role odgrywane przez istoty biologiczne (tu: człowieka) jest, w moim przekonaniu, jedną z kluczowych cech pożądanej polityki edukacyjnej.

W niniejszym opracowaniu skupiam się przede wszystkim na tym właśnie zagadnieniu, na znaczeniu płci kulturowej, *gender* (o czym więcej w dalszej części pracy), pragnę zwrócić uwagę na nierówności w rozwoju potencjału osobowego (kobiety/mężczyzny) wynikające z kulturowego zróżnicowania płci.

1.4.3. Aspekt aksjologiczny polityki edukacyjnej

Rosnąca przepaść między nauczycielami i praktyką szkolną a pedagogiką akademicką to problem, na który zwraca uwagę Lewowicki. Badacz ten krytycznie stwierdza, że pedagogika wydaje się potrzebna przede wszystkim samym pedagogom. Podczas gdy nauczyciele/nauczycielki oczekują konkretności wypowiedzi, czytelności treści i jasności form przekazu, w przypadku pedagogów „normą jest unikanie norm”. „Nowoczesna pedagogika stroni od pokazywania prawidłowości, proponowania wzorów postępowania, dawania rad”¹⁰². Tymczasem zapotrzebowanie na wzory postępowania, zachowań, wzory osobowe występuje w każdej epoce i współcześnie jest nie mniejsze niż w przeszłości. Wyraźnie odczuwalne jest w okresach gwałtownych zmian, gdy wcześniejsze ustalenia tracą swą aktualność, przydatność. Doskonale rozumiała to Maria Ossowska, twórczyni koncepcji nauki o moralności. Świadoma, że można nie tylko przejmować gotowe wzory, ale i je projektować, podjęła się stworzenia wzoru obywatela w ustroju demokratycznym. Uczyniła to w przededniu zakończenia II wojny światowej w rozprawie *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, z myślą o mającym się odrodzić państwie polskim¹⁰³. W 1992 roku Instytut Wydawniczy „Daimonion” w przekonaniu o wadze głosu Ossowskiej, o znaczeniu jej projektu – doniosłego dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej – wznowił rozprawę pod tytułem *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*¹⁰⁴. Jednym z motywów przypomnienia treści były dyskusje i poszukiwania wzorców do

Profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Red. A. Przeclawska, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 84.

¹⁰² T. Lewowicki: *Pedagogika – między zagubieniem...*, s. 84. Cyt. za: J. Gajda: *Humanistyczno-antropologiczne wartości...*, s. 106.

¹⁰³ Pierwsza wersja rozprawy powstała w 1944 r. jako druk konspiracyjny, lecz w czasie okupacji tekst oryginału zaginął. Wersja powojenna została ogłoszona przez autorkę w 1946 r. Zob. M. Ossowska: *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*. Zarząd Główny TUR, Warszawa 1946.

¹⁰⁴ M. Ossowska: *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Instytut Wydawniczy „Daimonion”, Lublin 1992.

realizacji w zmieniającej się rzeczywistości ustrojowej Polski¹⁰⁵. Propozycja Ossowskiej nie znalazła jednak należytego oddźwięku, nie została dostrzeżona, spożytkowana w takim stopniu, w jakim na to zasługiwała.

Zupełnie niezauważony przez pedagogów akademickich¹⁰⁶, a godzien przypomnienia jest interesujący projekt z obszaru filozofii wychowania, powstały w środowisku opiniotwórczym, acz nie naukowym. Zespół redaktorów tygodnika „Polityka” podjął się określenia wskazań o charakterze moralnym na czas przełomu tysiącleci oraz na pierwsze i kolejne dziesięciolecia XXI wieku, w efekcie czego powstał projekt *Dekalog plus – przykazania na nowe czasy*. Polscy dziennikarze, dostrzegając potrzebę odnalezienia się ludzi wobec całkowicie nowych wyzwań, w tym również zagrożeń, przedstawili do dyskusji własną, dobrze uargumentowaną propozycję w postaci serii autorskich artykułów¹⁰⁷. Trafnie zauważyli, że o niektórych postawach (np. solidarności) należałoby mówić językiem pedagogiki, wymagają one bowiem kształtowania w procesie wychowania. Jednocześnie z żalem skonstatowali, iż nie czyni tego ani rodzina, ani szkoła.

Swoisty renesans myśli aksjologicznej w naukach humanistycznych w początkowym okresie transformacji ustrojowej (dostrzeżony przez Przecławską i Theissa¹⁰⁸) nie znalazł odzwierciedlenia w zainteresowaniach liderów transformowanej edukacji, a w konsekwencji kwestie dotyczące wizji rozwoju społecznego, aksjologii, tradycji narodowych i standardów międzynarodowych zostały pominięte w dokumentach oświatowych¹⁰⁹. Ogólniejszą refleksję na temat

¹⁰⁵ Paweł J. Smoczyński w *Nocie od Wydawcy* podkreślał, że rozprawa Marii Ossowskiej jest jedną z nielicznych, jakie z pozycji niezależnych napisano w Polsce w ostatnich dziesięcioleciach na temat cnót i przymiotów obywatelskich w warunkach społeczeństwa demokratycznego. Wyrażał przekonanie, iż publikacja ta może, przynajmniej w ogólnych zarysach, zaspokajać oczekiwania osób poszukujących stosownych wzorców. Zob. P.J. Smoczyński: *Nota od Wydawcy*. W: M. Ossowska: *Wzór demokracji...*, s. 49.

¹⁰⁶ Próbę zainteresowania środowiska pedagogów tym oryginalnym projektem podjęłam podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego w Krakowie w 2009 r. Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Edukacja obywatelska – wyzwaniem współczesnej edukacji dorosłych (Analiza zagadnienia z perspektywy pedagogiki społecznej)*. W: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, Kraków, 23–24 czerwca 2009)*. T. 1. Red. T. Aleksander. Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 57–67.

¹⁰⁷ *Dekalog plus – przykazania na nowe czasy*. „Polityka” 2003, nr 1 (M. Ostrowski: *Bądź pobłażliwy*; Z. Pietrasik: *Bądź solidarny*; J. Żakowski: *Bądź obywatelem*; J. Baczyński: *Nie bądź pasożytem*; E. Wilk: *Kochaj*; E. Bendyk, J. Podgórska: *Żyć na jawie*; J. Podgórska: *Szanuj zieleń*; E. Nowakowska: *Szanuj zdrowie*; A. Gorzym, K. Szyborski: *Nie używaj wiedzy przeciwko człowiekowi*; A. Szostkiewicz: *Wierz i wątp*).

¹⁰⁸ A. Przecławska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 14.

¹⁰⁹ Choć właśnie te kwestie należą do kluczowych w polityce oświatowej. Zob. *Pedagogika. Leksykon PWN...*, s. 162.

braku odniesień do wartości i celów przedstawił Jan Szczepański w swojej książce *Wizje naszego życia* z 1995 roku. Odnosząc się do raportów poświęconych wychowaniu i kształceniu, sporządzonych w różnych krajach Europy i poza nią, zwrócił uwagę na znamieny fakt, że autorzy raportów zajmują się przede wszystkim technicznymi zagadnieniami nauczania, treścią nauczania, organizacją szkół, klas, lekcji, relacjami szkoła–środowisko itp., a znacznie rzadziej (lub wcale) kształtowaniem osobowości wychowanków, przekazywaniem wartości, problemem wyboru celów życiowych. Jak gdyby bolesne doświadczenia XX wieku wywoływały u pedagogów lęk przed podejmowaniem wielkich zagadnień wychowawczych, gdyż są one zarezerwowane dla polityki, jej propagandy i celów¹¹⁰.

Kilkanaście lat później niemal identyczną konstatację, już tylko w odniesieniu do polskiej rzeczywistości, poczynił socjolog edukacji i pedagog Mirosław J. Szymański. Stwierdził on, że w Polsce dyskurs edukacyjny rzadko odwołuje się do wspólnych ideałów. O wiele częściej dotyczy kwestii administracyjnych, finansowych, technicznych¹¹¹. Wypowiadając się na temat reformy z 1999 roku, przyznał: „Nawet w wykładni najnowszej polskiej reformy edukacyjnej zabrakło odpowiedniej podbudowy z zakresu filozofii wychowania, która pozwalałaby dokładniej określić, jakiego człowieka i obywatela wychowujemy i jak przedstawia się charakterystyka absolwenta szkoły funkcjonującej w XXI wieku”¹¹².

Założenia aksjologiczne polityki oświatowej były przedmiotem zainteresowania Urszuli Morszczyńskiej, która podjęła się ich odczytania z założeń reformy edukacyjnej¹¹³ i podstaw programowych kształcenia ogólnego¹¹⁴. Po przeanalizowaniu tych pierwszych badaczka stwierdziła, że nie zawierają celów wychowawczych i kształcących, które pozwalałyby wyznaczać zadania szkoły – poza jednym, który raczej deformuje hierarchię zadań edukacyjnych, niż ją ustanawia. Chodzi o cel, jakim jest „znajomość przynajmniej jednego języka obcego oraz umiejętność posługiwania się komputerem”¹¹⁵. Zwróciła też

¹¹⁰ J. Szczepański: *Wizje naszego życia*. Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995, s. 187. Zob. też: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki: *W poszukiwaniu pedagogicznej wizji przekształcania świata – zderzenie tradycji z wartościami społeczeństwa ponowoczesnego*. W: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Firma Wydawnicza Ms Ag, Poznań 2003.

¹¹¹ M.J. Szymański: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki. Podręcznik akademicki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 170.

¹¹² Tamże.

¹¹³ Chodzi o poprzednią reformę.

¹¹⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. oraz *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających*. Załącznik nr 2.

¹¹⁵ U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji...*, s. 136.

uwagę, że w omówieniu zadań szkoły nie ma odwołania do aksjologii wychowania, a szkoła postrzegana jest jedynie jako instytucja wspierająca działania rodziców; pierwszeństwo w wychowaniu przyznano domowi rodzinnemu¹¹⁶. Również w podstawach programowych kształcenia ogólnego Morszczyńska nie dostrzegła klarownej aksjologii. Podkreśliła ponadto, że na poziomie liceów i techników zlekceważono ważne powinności dotyczące kształtowania postaw społecznych i pracy nad sobą¹¹⁷. Gdy tymczasem Ossowska nie tylko uwzględniła ową dyspozycję, nazywaną potocznie uspołecznieniem, ale uznała i szeroko uzasadniła jej wielką doniosłość dla człowieka żyjącego w społeczeństwie demokratycznym. Podobnie jak aspiracje perfekcjonistyczne, którym to mianem nazwała doskonalenie siebie oraz doskonalenie życia zbiorowego (wymieniając jako pierwsze w proponowanym przez siebie wzorze demokracji)¹¹⁸.

Charakteryzując politykę edukacyjną w Polsce od lat 90., Banach wymienił jej priorytetowe zadania. Są to: demonopolizacja szkolnictwa; jego adaptacja do potrzeb demokratycznego i wolnorynkowego państwa i społeczeństwa; radykalna reforma struktury ustroju szkolnego i reforma programowa oraz modernizacja systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli¹¹⁹. Nie podjęto próby sięgnięcia do filozofii wychowania, nakreślenia wiodących idei edukacyjnych. W rezultacie, jak oceniają krytycy i krytyczki polskiej szkoły, „mimo reformy, a może właśnie dlatego [współczesna szkoła – E.G.Z.] stała się nijaka wychowawczo i kulturowo, pozbawiona wyraźnej treści aksjologicznej, czytelnej misji i wizji, a także właściwie współdziałających ze sobą i rozumiejących się podmiotów procesu edukacyjnego”¹²⁰. Kwieciński stwierdza, że stan polskiej edukacji może budzić największy niepokój tych, którzy się nią interesują. Politykę edukacyjną określa jako: doraźną, niespójną, upartyjnioną i krótkowzroczną; zwraca też uwagę na niezgodność z konstytucyjnymi zasadami pomocniczości, równości szans, rozdziału państwa i religii. „Szkolnictwo publiczne oraz

¹¹⁶ Tamże, s. 138.

¹¹⁷ Powierzchność podstaw programowych oraz brak w nich np. edukacji językowej, powiązania treści edukacyjnych z ogólną kulturą, praktyką, są szczególnie widoczne, gdy zestawia się te dokumenty z wyrażającym stanowisko Komisji Europejskiej w dziedzinie oświaty opracowaniem pt. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia: Nauczanie i Uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Praca ta, powstała pod przewodnictwem Édith Cresson, komisarza ds. badań naukowych i kształcenia, przedstawia wizję tego, w jaki sposób przygotować płynne przejście Europejczyków do modelu społeczeństwa ustawicznie uczącego się, przeciwdziałając marginalizacji i bezrobociu. Zob. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia: Nauczanie i Uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Przeł. A. Pachniak, T. Piotrowski. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

¹¹⁸ M. Ossowska: *Wzór demokracji...*, s. 24–29, 15–16.

¹¹⁹ C. Banach: *Polityka edukacyjna...*, s. 525.

¹²⁰ K. Szmyd, M. Uberman: *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. B. Muchacka, M. Szymański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 36.

pozaszkolne instytucje oddziaływania nie dysponują jakąkolwiek propozycją wychowawczą, [...] lansowane są programy ksenofobiczne i nacjonalistyczne, skoncentrowane na klótniach o przeszłość narodu i o jego odrębność, a nie na trosce o teraźniejszość i przyszłość młodzieży” – pisze przywołany autor¹²¹.

Zagadnienie permanentnego zaniedbywania przez polityków oświatowych filozofii edukacji podnosi reprezentant tego środowiska, Andrzej Murzyn. Zwraca on uwagę, że w kręgu myślenia o kształceniu i wychowaniu są pewne kwestie powracające, wymagające powtórnego przemyślenia, jak równość, wolność, demokracja, a jednocześnie pojawiają się nowe zagadnienia, którymi powinni się zająć pedagodzy i których nie wolno zostawić na pastwę urzędników i polityków – np. zjawisko kryzysu jednoczącej się Europy. Autor jest zdania, że współczesna filozofia edukacji nie może pominąć refleksji nad tym wszystkim, co dotyczy wymienionego zjawiska¹²².

W wypowiedziach na temat aksjologii wychowania niezmiernie rzadko pojawiają się treści uwzględniające aspekt płci kulturowej, równości płci. Można odnieść wrażenie, że zagadnienie to pozostaje gdzieś na marginesie zainteresowań pedagogów i polityków oświatowych lub nigdy nie zaistniało w ich świadomości. Lucyna Kopciewicz mówi wręcz o programowym niepodjęciu kwestii równości płci jako wartości w polskim społeczeństwie demokratycznym: „Można zaryzykować stwierdzenie, że w polskim dyskursie publicznym funkcjonuje przekonanie: demokracja – tak, równość płci – nie”¹²³. Tym bardziej godne odnotowania jest, że przywołana tu Ossowska uwzględniła aspekt płci w swoim *Wzorze demokracji*. Najpierw, gdy uściśliła, co oznacza dla niej określenie „demokratyczny” („Demokracja będzie wykluczała istnienie jakichkolwiek obywateli pierwszej i drugiej klasy, czy to będą bogaci w stosunku do biednych [...] czy mężczyźni w stosunku do kobiet”¹²⁴), i ponad dwadzieścia lat później – w artykule rozwijającym i dopełniającym wcześniejsze treści, napisanym w formie aneksu – gdy dostrzegła „wielkie zmiany w obrazie człowieka, którego cenimy, [...] w obrazie kobiety”¹²⁵.

Wyjątkowo cenne są nieliczne głosy poruszające przedmiotową kwestię. Na przykład Magdalena Środa, filozofka i etyczka, mówi o braku wizji społeczeństwa, do którego ma przygotowywać szkoła:

¹²¹ Z. Kwieciński: *Grzędzawisko...*, s. 12–13.

¹²² A. Murzyn: *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 10. Aksjologiczny aspekt edukacji jest też przedmiotem zainteresowania Marka Rembierza. Zob. M. Rembierz: *Mała szkoła jako wielka sprawa – i szansa – edukacji*. „Czasopismo Pedagogiczne” 2017, nr 2, s. 21.

¹²³ L. Kopciewicz: *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Difin SA, Warszawa 2011, s. 180–181.

¹²⁴ M. Ossowska: *Wzór demokracji...*, s. 15.

¹²⁵ M. Ossowska: *Człowiek, którego cenimy*. „Problemy” 1969, nr 4.

polska szkoła reformowana bądź nie, pod rządami lewicy czy prawicy, stanowi ciągłą rewitalizację dziewiętnastowiecznych wzorów wychowawczych. [...] szkoła wychowuje – i zapewne długo jeszcze 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 [wyr. – E.G.Z.] i każdy „obcy” zna swoje miejsce [...] ¹²⁶.

Ta opinia, pochodząca z 2008 roku, w pewnej części przestała być aktualna. Rządzącemu obecnie ugrupowaniu trudno byłoby zarzucić brak wizji społeczeństwa i szkoły. Problem polega na tym, że w realizowanej właśnie wizji mieszczą się wzory kulturowe nieprzystające do rzeczywistości. Jak bowiem zauważa politolog Jan Zielonka, przełom XX i XXI wieku przyniósł rewolucję geopolityczną, gospodarczą i komunikacyjną, a wraz z nimi zmianę cywilizacyjną; rezultatem jest brak możliwości sprawowania kontroli nad kulturą i gospodarką na terytorium danego kraju ¹²⁷.

Polska polityka oświatowa w szerszym znaczeniu jest terenem nieustannej walki o dominację jednego dyskursu nad drugim. Różne naukowe wersje rzeczywistości wychowawczej walczą o uprawomocnienie dla siebie i jednocześnie zmarginalizowanie czy wręcz wykluczenie wersji alternatywnych ¹²⁸. Ten rodzaj antagonistycznie konstruowanego dyskursu, a co za tym idzie, praktyki edukacyjnej, nie służy edukacji w jej całościowym ujęciu, nie sprzyja rozwojowi człowieka, kobiety i mężczyzny. Uporczywe, długotrwałe marginalizowanie zagadnień dotyczących szeroko rozumianej równości w edukacji, a przede wszystkim równości płci, oraz niepodjęcie (lub podjęcie zbyt rzadko) tych kwestii w dyskursie naukowym i publicznym doprowadziły do powstania białej plamy w pedagogice i polityce społecznej – umknął uwadze fakt, że Polska ma zobowiązania natury prawnej, wynikające m.in. z ratyfikacji Konwencji ONZ

¹²⁶ M. Środa: *Wstęp*. W: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska: *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008, s. 4.

¹²⁷ Zob. *Mania nicniezmieniania. Z prof. Janem Zielonką rozmawia Jacek Żakowski*. „Polityka” 2017, nr 16, s. 23–25. Komisja Europejska, określając założenia w dziedzinie oświaty, wskazała następujące czynniki kształtujące życie współczesnego Europejczyka: umiędzynarodowienie handlu, wpływ społeczeństwa informacyjnego i postęp naukowo-techniczny. Zob. U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji...*, s. 141.

¹²⁸ B. Śliwowski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 156.

z 1980 roku o likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, KLDK (o czym będę pisać w dalszej części pracy)¹²⁹.

Wydaje się też, że problemem, choć nie tyle polityki edukacyjnej, ile praktyki edukacji, i to rozumianej szeroko (zarówno w odniesieniu do szkół, jak i mediów), jest jej polityczność, uwikłanie w relacje z władzami¹³⁰.

¹²⁹ Potwierdzeniem poczynionego spostrzeżenia może być sporządzony przez Andrzeja Kusztelaka wykaz 66 aktów prawnych: ustaw, rozporządzeń i zarządzeń, składających się na obecnie obowiązujące prawo oświatowe. Nie ma wśród nich wymienionej przeze mnie konwencji, jest natomiast Konwencja z dnia 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. Zob. A. Kusztelak: *Polityka oświatowa – wprowadzenie do problemu...*, s. 24–27.

¹³⁰ Jako przykład (drobny i jeden z wielu) powiązań edukacji z polityką może posłużyć inicjatywa samorządu miejskiego w Tarnowie dotycząca kształtowania postaw patriotycznych. 19 stycznia 2016 r. Polskie Radio podało informację, że przewodniczący Rady Miejskiej w Tarnowie, przedstawiciel partii Prawo i Sprawiedliwość, Kazimierz Koprowski, zaproponował, aby w szkołach wprowadzić nową edukację patriotyczną. Głosami samorządowców pozyskał na ten cel środki (60 tys. zł). „Mi chodziło przede wszystkim o to, aby uczyć takiego nowoczesnego patriotyzmu od najmłodszych lat w szkole podstawowej” – powiedział w rozmowie z Radiem Kraków, co zacytowały rozgłośnie ogólnopolskie. „Nie tylko wiedzieć, jak się zachować podczas śpiewania hymnu, znać ważne postacie znaczące dla naszej historii”. Wyraził też pragnienie: „Ja bym chciał, żeby młodzież usłyszała parę ciepłych słów na przykład na temat dwudziestolecia międzywojennego” [wyr. – E.G.Z.]. Tym sposobem przedstawiciel władz lokalnych złożył zamówienie i zagwarantował środki na ukierunkowaną narrację historyczną. Drugi przykład wydaje się znacznie ciekawszy ze względu na to, że dotyczy przedstawiciela władz oświatowych w randze ministra. Ówczesna szefowa MEN Anna Zalewska w wypowiedzi telewizyjnej (program „Kropka nad i”, TVN, 14 lipca 2016 r.), zapytana o fakty historyczne (narodowość sprawców mordu w Jedwabnem i pogromu kieleckiego), skonfigurowała swoją odpowiedź stosownie do oczekiwań i tzw. wrażliwości części Polaków (środowisk wyborców partii rządzącej). Z kolei komentujący tę wypowiedź Piotr Gursztyn, wówczas dyrektor kanału TVP Historia (publicznej stacji o charakterze edukacyjnym), postawił znak równości pomiędzy faktami i ich subiektywną interpretacją, uznał, że są równoprawne. Zob. M. Janicki, W. Władysław: *Cham uskrzydłony*. „Polityka” 2016, nr 34, s. 11. To właśnie przykłady polityczności edukacji z najwyższego szczebla, gdy fakty przestają mieć znaczenie i ustępują przed lojalnością partyjną. Zilustrowane zjawisko – zrównywanie racji każdego poglądu niezależnie od jego cech merytorycznych – to, jak zauważa Aleksander Lipski, nic innego, jak anarchia intelektualna. Zob. A. Lipski: *Alienacja kultury jako zjawisko społeczne i kategoria opisowo-normatywna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice, s. 20. Jednak współcześnie modne stało się inne określenie: „fakty alternatywne”. O zjawisku manipulowania prawdą w celach politycznych mówił Jerzy Modrzewski w wystąpieniu *To jest nasz kraj – to jesteśmy my, społeczeństwo polskie. Od pedagogiki środowiska do pedagogii społeczeństwa obywatelskiego instytucja państwowa*, na VI Zjeździe Pedagogiki Społecznej w Poznaniu, 17 września 2018 r.

1.4.4. Nauczyciele/nauczycielki, pedagodzy/pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie – realizatorzy i aktywne podmioty polityki edukacyjnej

Szkoła (oświata) ma nieuchronnie polityczny charakter¹³¹ i prawidłowość ta znajduje odzwierciedlenie w wielu różnego rodzaju działaniach, uregulowaniach prawnych i rozwiązaniach praktycznych, możliwych do zaobserwowania w różnych okresach historii państwa i w różnych przestrzeniach edukacji (np. wprowadzenie w 1980 roku do programów szkolnych w szkołach ponadpodstawowych nowego przedmiotu pod nazwą przysposobienie do życia w rodzinie, w kolejnym roku zredukowanie o połowę liczby godzin, a następnie całkowite wycofanie go ze szkół; wprowadzenie lekcji religii w szkołach na mocy instrukcji ministra edukacji narodowej z 1990 roku; wprowadzenie wynagrodzenia dla katechetów; zwiększenie liczby godzin nauczania religii; brak alternatywy w postaci nauczania etyki). Dlatego traktowanie przez pedagogów kontekstów politycznych jako zewnętrznych, kłopotliwych czy wręcz zakłócających pracę, jest błędem. Występuje też zależność odwrotna – jak zauważa Tomasz Szkudlarek, wychowanie jest interwencją w świat polityki, w świat społecznej organizacji znaczeń¹³².

Potrzebę budowania polityki oświatowej w możliwie bezpiecznych od załamowań politycznych warunkach podnoszono już w połowie lat 90. XX wieku¹³³. W 2005 roku przypominała o tym Anna Gajdzica: „Tymczasem mimo upływu lat, w dalszym ciągu zagadnienia edukacji są traktowane marginalnie w programach poszczególnych partii, central związkowych czy instytucji politycznych i społecznych”¹³⁴. W tym miejscu trzeba wyraźnie podkreślić, że opisywany stan rzeczy należy do przeszłości – ugrupowanie, które wygrało wybory w 2015 roku, potraktowało oświatę z wielką powagą i energią, wprowadzając w ekspresowym tempie kolejną reformę systemu edukacji. O ile, jak pisze Gajdzica, „wszystkie elity rządzące charakteryzowała krótkowzroczność nie pozwalająca na zauważenie skarbu ukrytego w edukacji”¹³⁵, o tyle aktualnie rządzące ugrupowanie niezwykle szybko dostrzegło wartość kryjącą się w oświacie. Niestety, podobnie jak wcześniej, tak i obecnie poważne zastrzeżenia budzi sposób reformowania oświaty. „Najważniejsze okazały się dążenia

¹³¹ Zob. A. Babicka-Wirkus: *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Wolters Kluwer, Warszawa 20019, s. 10.

¹³² T. Szkudlarek: *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Red. Z. Kwiecieński. Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000, s. 278. Za: A. Gajdzica: *Polityka oświatowa...*, s. 252.

¹³³ *Materiały na debatę sejmową*. Wydawnictwo MEN, Warszawa 1994.

¹³⁴ A. Gajdzica: *Polityka oświatowa...*, s. 252.

¹³⁵ Tamże, s. 250. Autorka odwołuje się do tytułu jednego z raportów oświatowych: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*.

polityczne [...]. Gotowa recepta, skonstruowana przez polityków, mimo krytycznych uwag ze strony profesjonalistów – nauczycieli i pedagogów akademickich¹³⁶ – została wdrożona zgodnie z harmonogramem opracowanym przez MEN¹³⁷. Krytyczne spostrzeżenia autorki dotyczyły reformy z 1999 roku, ale ich treść okazała się dramatycznie aktualna wiele lat później.

Taki sposób funkcjonowania państwa pociąga za sobą ogromne koszty i nie chodzi tu wyłącznie o obciążenia o charakterze materialnym, ponoszone przez obywateli płacących podatki. O wiele większe są koszty poza- i ponadmaterialne. Zasadne wydaje się stwierdzenie o marnowaniu i lekceważeniu kapitału społecznego, jego kluczowej kategorii, jaką jest zaufanie. Ponadto dla polityków edukacyjnych i pedagogów, teoretyków i praktyków, nie do przecenienia są (powinny być) – trudno przeliczalne na pieniądze – konsekwencje natury wychowawczej, czyli kształtowanie kultury społecznej, o czym mówi Supińska¹³⁸. Tu ważną rolę odgrywają zarówno instytucje (np. prawo, sposób jego tworzenia¹³⁹), jak i cnoty ludzkie, zwłaszcza obywatelskie (poszanowanie obowiązujących norm prawnych).

Zagadnieniem szczególnie doniosłym, gdy rozważamy realizację określonej polityki oświatowej, jest przygotowanie nauczycieli/nauczycielek, ich formacja: „to oni spożytkowują i objaśniają potrzebne dane [zawarte w podręcznikach i materiałach szkolnych – E.G.Z.], to oni w pewien uporządkowany sposób przedstawiają rozwój i dążenia społeczeństwa”¹⁴⁰. Nauczyciele/nauczycielki są nie tyle prostymi wykonawcami/wykonawczyniami polityki edukacyjnej, realizującymi procesy kształcenia i wychowania, ile jej aktywnymi podmiotami.

¹³⁶ Tu należałoby dodać, że krytyczni wobec reformy byli także obywatele. Wniosek o przeprowadzenie ogólnokrajowego referendum w sprawie reformy systemu edukacji został przygotowany przez inicjatora akcji referendalnej, Związek Nauczycielstwa Polskiego, wraz z rodzicami; dołączyły do niego opozycyjne partie i organizacje pozarządowe. Media informowały o liczbie ponad 910 tys. zebranych podpisów (wobec ustawowo wymaganych 500 tys.). 20 kwietnia 2017 r. wniosek złożono w sejmie, w połowie maja został przyjęty przez marszałka Marka Kuchcińskiego. Z sondażu wykonanego przez Kantar MB SA dla TVN i TVN24 wynika, że 60 proc. Polaków opowiedziało się przeciw reformie wprowadzanej od 1 września 2017 r., za jej wprowadzeniem było 37 proc., 3 proc. nie miało zdania w tej sprawie. <http://wyborcza.pl/7,75398,21817501,reforma-edukacji-podpisy-pod-wnioskiem-o-referendum-w-sprawie.html> [dostęp: 10.07.2017].

¹³⁷ A. Gajdzica: *Polityka oświatowa...*, s. 250.

¹³⁸ J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej...*, s. 29.

¹³⁹ Stan permanentnego reformowania oświaty rodzi frustrację nauczycieli i przyczynia się do przyjmowania postaw konformistycznych. Dobitnie wypowiada się na ten temat przedstawiciel środowiska nauczycielskiego Dariusz Chętkowski: D. Chętkowski: *Nowa reforma*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej...*, s. 31–44. Szybkie uchwalanie, chciałoby się powiedzieć, produkcja nowych praw, skutkuje ich kiepską jakością.

¹⁴⁰ P. Bernardin: *Unia Europejska – rewolucja w edukacji powszechnej, czyli Machiavel nauczycielem*. Przeł. H. Czepułkowski. Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski, Komorów 1997, s. 123. Za: U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji...*, s. 140.

Oprócz wiedzy naukowej, którą dysponują, mają też osobisty światopogląd. Philippe Meirieu wyraża przekonanie o niemożności oddzielenia od siebie tych dwóch składowych, neutralność nauczania nazywa wprost fikcją. Ten francuski pedagog, pisarz i polityk mówi o utopii obiektywizmu i złudzeniach neutralności, niedostrzeganiu, że sama wiedza zawiera elementy światopoglądu, a w nauczaniu szkolnym nie ma ucieczki od pewnych elementów ideologii¹⁴¹. Pogląd ten podziela Śliwerski¹⁴².

Postawy życiowe, zainteresowania i przekonania polityczne, zaangażowanie w życie publiczne i działalność polityczną osób wykonujących zawód nauczycielski to temat na szerokie badania¹⁴³. Ich wyniki byłyby zapewne interesujące dla polityków/polityczek oświatowych (dobrych polityków/polityczek oświatowych, których – zdaniem Romana Dolaty – musimy się dorobić¹⁴⁴).

Praktyka pokazuje, że w środowisku nauczycieli i nauczycielek, którzy mają objaśniać zachodzące zmiany i dążenia społeczeństwa, być przewodnikami w świecie wiedzy, umiejętności i wartości, niemało jest osób, które same czują się zagubione, nie radzą sobie ze złożoną rzeczywistością. Nieskłonne do samodzielnego analizowania procesów społeczno-kulturowych¹⁴⁵, oczekują wskazań, konkretnych wytycznych płynących ze strony autorytetu. Ilustracją takiej postawy może być wpis z 24 stycznia 2014 roku na blogu prowadzonym

¹⁴¹ Ph. Meirieu: *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Przeł. T. Grzegorzczak. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003, s. 53–54.

¹⁴² Odnosząc się do wypowiedzi minister edukacji w latach 2013–2015, Joanny Kluzik-Rostkowskiej, jakoby szkoła musiała być instytucją neutralnej światopoglądowo edukacji, przywołany pedagog stwierdza, że pogląd taki jest przejawem ignorancji, albowiem nie ma edukacji wolnej od norm i wartości. B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 221.

¹⁴³ Wypada zgodzić się z opinią Barbary Guzik, że w podejmowanych dotychczas badaniach dotyczących środowiska nauczycielskiego przedmiotem zainteresowań rzadko staje się problem uspołecznienia, a więc stosunku nauczyciela/nauczycielki do społeczeństwa, narodu i świata. Zob. B. Guzik: *Nauczyciel przyszłości w opinii uczniów gimnazjum i liceum*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym...*, s. 121. Interesujący wgląd w zagadnienie sylwetki politycznej nauczyciela daje badanie Marty Zahorskiej: M. Zahorska: *Nauczyciele a demokracja*. W: *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 23–33.

¹⁴⁴ Roman Dolata, zapytany o to, czego brakuje polskiemu systemowi edukacji, wskazuje właśnie na polityków. I zauważa, że: „Nawet w partiach już okrzepłych i z niezłym kapitałem problematyka oświatowa jest na marginesie. Potrzebujemy profesjonalnych polityków oświatowych, wrażliwych na dane płynące z badań naukowych, ewaluacyjnych”. *Możemy się obudzić w kraju o strukturze kastowej...*, s. 29.

¹⁴⁵ „Dla posuwania siebie i swego otoczenia naprzód”, jak mówi Maria Ossowska, niezbędna byłaby własność, jaką jest otwartość umysłu: chłonięcie rzeczy nowych i poddawanie rewizji swoich poglądów. M. Ossowska: *Wzór demokracji...*, s. 17. Zagadnienie konieczności zmian w postawach nauczycielskich podejmuje Mirosław Wójcik w artykule: M. Wójcik: *Refleksje pedagoga nad potrzebą dostrzeżenia etycznych uwarunkowań zmian koniecznych w postawach nauczycielskich w XXI wieku. Cz. 1 (Od edukacji narodowej do edukacji transgranicznie otwartej na równość w różnicach)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 3.

przez Śliwerskiego, rozpoczynający się od słów: „Panie Profesorze! Ratunku!!!”. Autorka wpisu zwierza się, że w ramach pewnego szkolenia unijnego nauczyciele otrzymali dodatkowo materiały na temat równości płci i zostali zobowiązani do potwierdzenia swoim podpisem, iż przeszkolono ich także w tym zakresie. Píše: „My tego nie akceptujemy... Nie akceptujemy płci kulturowej i że jest zmienna w czasie i przestrzeni, że oprócz płci biologicznej (z ang. sex) jest jeszcze jakaś inna płeć (gender). Za chwilę będą nas nauczycieli z tego rozliczać [...]. W szkołach naszego powiatu i gminy już wrze! Jak tu dalej wychowywać młodzież i dzieci? Wbrew zdrowemu rozsądkowi i sumieniu????!! Nauczycielka z prowincji”¹⁴⁶.

Przywołana wypowiedź uwidacznia, że osobiste poglądy nauczycielek i nauczycieli są ważne, ale też że poszukiwanie niekoniecznie dotyczy nowej wiedzy. Często chodzi raczej o uzyskanie potwierdzenia słuszności swoich zdroworozsądkowych poglądów. Ossowska zauważyła, iż aspiracje perfekcjonistyczne, znamienne dla wieku dojrzewania, bardzo szybko wygasają, zwykle w okresie zawodowej stabilizacji, gdy przeciętny człowiek posiada ustalone przekonania i nie poddaje ich już krytyce: „Szuka towarzystwa ludzi, którzy podtrzymują w nim zadowolenie z siebie. Unika tych, którzy mogliby jego spokój naruszyć”¹⁴⁷. Przejawem opisanej postawy zdaje się cytowane wołanie o pomoc.

W tym kontekście warto zastanowić się, czy w polskich szkołach możliwa jest realizacja postulatu sformułowanego przez Komisję Europejską w *Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia*: „szkoła powinna nie tylko pozwolić, aby duch krytyczny rozwijał się na wszelkich płaszczyznach tak u młodzieży, jak i u nauczycieli, ona musi umieć zachęcać do jego rozwoju”¹⁴⁸.

Jeżeli zejdziemy na poziom praktyki i przyjrzymy się kategorii zawodowej, jaką są nauczyciele (ich postawom i uwarunkowaniom postaw), to uzyskane dane dostarczą przesłanek pozwalających odpowiedzieć na postawione pytanie. Wiadomo, że z racji łatwego (powszechnego) dostępu do zawodu zbiorowość nauczycielska tworzy grupę inkluzywną, a nie ekskluzywną¹⁴⁹. W polskich szkołach dla dzieci i młodzieży pracują przede wszystkim kobiety¹⁵⁰, ogółem

¹⁴⁶ <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> [dostęp: 24.01.2014].

¹⁴⁷ M. Ossowska: *Wzór demokracji...*, s. 16.

¹⁴⁸ *Biała Księga Kształcenia...*, s. 30. Za: U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji...*, s. 142.

¹⁴⁹ S. Kwiatkowski: *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym...*, s. 28–29.

¹⁵⁰ O feminizacji zawodu, także w skali globalnej i w ujęciu historycznym, pisze Agnieszka Gromkowska-Melosik. A. Gromkowska-Melosik: *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2017, nr 25.

stanowiąc 80 proc. nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących¹⁵¹. Trzy czwarte (76 proc.) kadry dyrektorów szkół, a więc osób, które mają znaczący wpływ na atmosferę w społeczności danej placówki (nauczających i uczących się), to również kobiety¹⁵². Dla kobiet praca w szkole jest atrakcyjna (choć zawód nauczyciela nie cieszy się dużym prestiżem), pozwala bowiem na pogodzenie życia zawodowego z rodzinnym. Do zawodu trafiają osoby nastawione na spokojną, stabilną pracę i w ten sposób dokonuje się wstępna selekcja¹⁵³. Prawie połowa grona nauczycielskiego pochodzi ze średnich (26 proc.) lub małych (22 proc.) miast, zaś ponad jedna trzecia (38 proc.) wychowywała się na wsi. Zdecydowana większość wykonuje swój zawód w podobnym środowisku, w jakim dorastała¹⁵⁴. Nauczycielski tradycjonalizm leży w charakterze instytucji zatrudniających nauczycieli, jest również umacniany poprzez zasady rekrutacji do zawodu oraz typ pracy, co potwierdzają badania socjologiczne w różnych krajach¹⁵⁵. Negatywną cechą zauważaną przez nauczycieli i nauczycielki u przedstawicieli swojego zawodu jest mała samodzielność myślenia (co wskazuje 31 proc. badanych) oraz niewymaganie jej od uczniów (35 proc. badanych). Nauczyciele/nauczycielki postrzegają także u siebie skłonność do przyjmowania postaw zachowawczych (31 proc. badanych)¹⁵⁶. Potwierdzają to wyniki badań Henryki Kwiatkowskiej, która przyznaje, że wśród cenionych przez nauczycieli wartości dominują tzw. cnoty pasywne: posłuszeństwo, podporządkowanie, uległość, spełnianie obowiązków oraz niemożność bycia odpowiedzialnym¹⁵⁷.

¹⁵¹ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 83.

¹⁵² Ich odsetek maleje na kolejnych szczeblach kształcenia: w przedszkolach dyrektorami są wyłącznie kobiety, w szkołach podstawowych stanowią 78 proc. ogółu dyrektorów, w gimnazjach – 64 proc., w liceach ogólnokształcących – 54 proc. Zatrudnianie kobiet na stanowiska dyrektorów zależy też od typu gminy, w której znajduje się szkoła, oraz regionu kraju. S. Wiśław: *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012. Za: J. Herczyński, A. Sobotka: *Dyskusje o pozycji zawodowej dyrektora szkoły*. W: *Decentralizacja oświaty*. Red. M. Herbst. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 249.

¹⁵³ Silne sfeminizowanie zawodu nie oznacza, że szkoła jest miejscem przyjaznym dla kobiet. Anna Dzierzgowska, powołując się na badania Iwony Chmury-Rutkowskiej i moje, pisze o nauczycielkach jako strażniczkach stereotypowych wartości związanych z płcią. Zob. A. Dzierzgowska, E. Rutkowska: *Ślepa na płeć...*, s. 14. Zob. też: D. Pankowska: *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs” w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2014, nr 2, s. 129–148.

¹⁵⁴ M. Nowakowska: *Nauczyciela portret... z raportu*. „Psychologia w Szkole” 2013, nr 4 (40), s. 57.

¹⁵⁵ *Nauczyciele wobec reformy edukacji...*, s. 153.

¹⁵⁶ Tamże, s. 57. Badania przeprowadzono na początku 1999 r. na tysiącosemioro nauczycieli różnego typu szkół.

¹⁵⁷ H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 228.

Jeśli chodzi o zainteresowanie sprawami publicznymi, a w szczególności o poglądy na znaczenie demokracji, to, jak pokazują wyniki badań, nauczyciele/nauczycielki w większości akceptują przemiany, jakie dokonują się w Polsce, ale około 25 proc. jest im niechętnych. Również Śliwerski konstatuje, że w polskich szkołach wciąż pracują tacy nauczyciele i zarządzają szkołami tacy dyrektorzy, którzy są głęboko przeciwni idei demokracji¹⁵⁸ jako zasadzie ładu społecznego. „Nie akceptując demokracji, ubolewają, że muszą wdrażać jej zasady i uruchamiać pewne mechanizmy w życiu szkolnym, toteż bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż”¹⁵⁹. O alarmujących wynikach dotyczących demokratycznego ładu i właściwych mu kategorii pojęciowych pisze przywołana wcześniej Kwiatkowska¹⁶⁰. Demokracja ma szczególnie licznych przeciwników wśród nauczycielskiej elity, za jaką są uznawani nauczyciele liceów (27 proc. wątpi w zalety demokracji, podpisując się pod opinią, że rządy niedemokratyczne niekiedy mogą być bardziej pożądane niż rządy demokratyczne)¹⁶¹. Za sprawą nauczycieli/nauczycielek nierzadko dokonuje się upolitycznianie edukacji, swoisty marketing polityczny. W tej wpływowej grupie są osoby, które od lat samorzutnie podejmują aktywność mającą przynieść pożytek określonej formacji politycznej, indoktrynują młodzież, formując jej polityczne poglądy. Dotyczy to w szczególności nauczycielek i nauczycieli przedmiotów najsilniej powiązanych z polityką, a więc historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego¹⁶².

¹⁵⁸ Tymczasem właśnie demokracja jest wartością silnie eksponowaną (w założeniach reformy z 1999 r.), a wśród zadań własnych szkoły wyróżniono cel wychowawczy: kształtowanie zdolności funkcjonowania w warunkach demokracji. Zob. U. Morszczyńska: *Normy w założeniach reformy edukacji...*, s. 138.

¹⁵⁹ B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 256. Tenże: *Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII, s. 96. Dane na temat stosunku nauczycieli do demokracji, rezultat badań z 1999 r. przedstawia Marta Zahorska: M. Zahorska: *Nauczyciele a demokracja...*, s. 23–33.

¹⁶⁰ Autorka zwraca uwagę na przesadną perswazyjność, apodyktyczność i jedynie marginalną tolerancyjność w sytuacjach wymagających tolerancji. Wyraża zaniepokojenie nie tylko deficytem zachowań demokratycznych nauczycieli, ale również brakiem ich zapotrzebowania na wiedzę o tolerancji i na kompetencje działania w tym zakresie. Zob. H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli...*, s. 229. Za: L. Kopciwicz: *Nauczycielskie poniżanie...*, s. 170.

¹⁶¹ Tamże, s. 31 i nast.

¹⁶² Na jednym z portali internetowych można przeczytać wypowiedź Krzysztofa, ucznia drugiej klasy jednego z gdańskich liceów: „W moim liceum o tym, jaką tragedią był Okrągły Stół i że przodkowie PO zwalczali Żołnierzy Wyklętych, ucze się prawie na każdej lekcji historii i WOS-u. Uczy ta sama nauczycielka, która nawet od czasów antycznych potrafi płynnie przejść do swoich wspomnień, jak to w PRL-u pracowała przy powielaczu. Jej ulubiona śpiewka jest o tym, że harowała więcej od Borusewicza, a ten ją potem zdradził. Generalnie to ją i jej przyjaciół wszyscy zdradzili. Od wspomnianego Borusewicza po dyrektora, którego syn jest działaczem PO. [...] Cieszę się, że jeszcze tylko kilka tygodni do rozdania świadectw, bo atmosfery w wyborach nie dało się znieść. Non stop gadanie o Kukizie, Korwinie i Dudzie jako o bohaterach”. Na tym samym portalu pisze Anna, matka nastolatka z Wrocławia: „Długo nawet mi

Śliwerski przypomina wyniki przeprowadzonych przez Pilcha badań empirycznych na temat tolerancji, w których szkoła została uznana przez młodzież za najbardziej nietolerancyjną instytucję¹⁶³. I choć są to badania z początku okresu transformacji, to nierozważnie byłoby sądzić, że opinia młodzieży o szkole radykalnie się zmieniła. Tym bardziej że przejawy praktyk świadczących o nietolerancji nauczycieli znajdują potwierdzenie w kolejnych badaniach¹⁶⁴. Kopciewicz, powołując się na wyniki badań Kwiatkowskiej, przyznaje, iż współczesna szkoła nie tylko nie jest instytucją demokratyczną ani tolerancyjną, ale w znacznej mierze zaprzecza tym wartościom i wręcz je wypacza¹⁶⁵.

We współczesnych rozważaniach dotyczących polityki oświatowej (ujmowanej jako problemy praktyki edukacyjnej kreowanej przez podmioty edukacji) na szczególne zainteresowanie zasługuje, zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej, udział w polityce tych, którzy są odpowiedzialni za stan teorii pedagogicznych, oraz tych, którzy są profesjonalistami w zakresie praktyki edukacyjnej, a ich profesjonalizm potwierdzają certyfikaty wykształcenia pedagogicznego¹⁶⁶. Udział nauczycieli/nauczycielek, pedagogów/pedagożek, szeroko rozumianej kategorii wychowawców/wychowawczyń w realizacji polityki oświatowej państwa (oraz innych podmiotów), a zwłaszcza ich zaangażowanie na rzecz równości płci jest interesującym poznawczo zagadnieniem, ale też doniosłym w swych konsekwencjach problemem praktycznym.

nie przyszło do głowy sprawdzać, jak politycznie formowane są nasze dzieci, ale zaczęłam się niepokoić, gdy mój 14-letni syn zaczął nosić ciuchy, które dotąd kojarzyłam z marszami nacjonalistów. Jak się okazało, kieszonkowe na t-shirty z napisem »Better dead than red« i inne takie souvenirs »patriotyczne« wydał okazjonalnie, bo po zniżce za hurtowe ilości kupił je prawie całej klasie pan od WF-u”. Gdy matka udała się na rozmowę z wychowawczynią: „nauczycielka najpierw zapytała, na kogo głosuje się w domu. Później stwierdziła, że ona na lekcjach języka polskiego również zwraca uwagę na to, »kto zhańbił i nadal hańbi Rzeczpospolitą«”. <http://natemat.pl/144537.gdyby-po-lepiej-placila-siedzialabym-cicho-mlodzi-glosuja-na-prawice-botak-ich-nauczono-w-szkole> [dostęp: 5.04.2016].

¹⁶³ T. Pilch: *Tolerancja jako fundamentalna wartość ładu społecznego i procesu wychowawczego*. W: *O edukacyjnych aspektach demokracji. Materiały z konferencji*. Urząd Wojewódzki w Lesznie. Wydział Kultury i Sportu, Leszno 1993, s. 23. Za: B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 105.

¹⁶⁴ Zob. L. Kopciewicz: *Nauczycielskie poniżanie...; Punkty ujemne za pochodzenie. Z Izą Desperak i Martą Petelewicz rozmawia Hanna Gill-Piątek*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej...*, s. 232–247.

¹⁶⁵ L. Kopciewicz: *Nauczycielskie poniżanie...*, s. 170.

¹⁶⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 253.

1.5. Pytanie o politykę płci

Płeć (ang. *sex*) w znaczeniu biologicznym jest u n i w e r s a l n ą cechą różnicującą, co oznacza, że cały rodzaj ludzki nie występuje inaczej niż w tej dwoistej formie¹⁶⁷, męskiej i żeńskiej. Różnica ta jest dziełem natury ustanawiającej prawo rozmnażania, które zawsze ma przyczynę męską i żeńską. Znaczenie – poprzez interpretacje – nadają jej społeczeństwa, cywilizacje, zauważa francuska filozofka Sylviane Agacinski¹⁶⁸. Pytanie o to, jakie znaczenie chcemy nadać tej różnicy współcześnie, w dzisiejszych czasach i w naszej rzeczywistości, ma wagę polityczną. Amerykańska filozofka feministyczna Kate Millett w opublikowanej w 1970 roku przełomowej pracy *Sexual Politics* wysunęła tezę, że badanie relacji między płciami w kategoriach politycznych jest w pełni uprawnione. Przyjmując bowiem, że termin „polityka” obejmuje wszelkie relacje i układy oparte na hierarchii władzy, w których jakaś grupa osób rządzi inną, nietrudno zauważyć, iż płeć jest statusem o implikacjach politycznych. Innymi słowy, stosowanie terminu „polityka” w odniesieniu do płci trafnie charakteryzuje rzeczywistą naturę stosunku mężczyzn do kobiet (zarówno historycznie, jak i współcześnie)¹⁶⁹. Również politolożka Jane J. Mansbridge i filozofka Susan Moller Okin, wychytując związek polityki z płcią, przyznają, że pojęcia istotne politycznie są głęboko naznaczone różnicą płci i silnie obecne w każdej kulturze¹⁷⁰.

Zajmowanie neutralnej pozycji obserwatorów interpretacji nadawanych różnicy płci, zdaniem Agacinski, nie może być akceptowane¹⁷¹. Konieczne jest

¹⁶⁷ W tym momencie pozostawiam na boku kwestię faktycznej różnorodności płci, kombinacji chromosomów X i Y, z brakiem któregoś z nich (X0) lub nadmiarem (XXX, XXY, XYY), osób odznaczających się odrębnymi cechami biologicznymi i psychologicznymi. Jednocześnie zgadzam się z opinią Anny Tokárovej, że za mało uwagi zwraca się na fakt, iż edukacja odnosi się nie tylko do dwóch podstawowych grup ludzkich (mężczyzn i kobiet), ale również do pozostałych wariantów płci: homoseksualistów (lesbijek, gejów), biseksualistów, transseksualistów i innych. Zob. A. Tokárová: *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2..., s. 349.

¹⁶⁸ S. Agacinski: *Polityka płci*. Przeł. M. Falski. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 9–10. Zob. też: R. Connell: *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Przeł. O. Siara. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 22 i n.

¹⁶⁹ K. Millett: *Teoria polityki płciowej*. W: *Nikt nie rodzi się kobietą*. Wybór, przekład i wstęp T. Hołówka. „Czytelnik”, Warszawa 1982, s. 58–59.

¹⁷⁰ J.J. Mansbridge, S. Moller Okin: *Feminizm*. W: *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*. Red. R. Goodin, P. Pettit. Przeł. C. Cieśliński, M. Poręba. Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 374. Przykład płciowo zróżnicowanej oceny rzeczywistości podaje Agnieszka Holland, powołując się na wyniki sondażu przeprowadzonego w 2019 r. wśród ludzi w wieku 18–29 lat w Polsce. Spytano ich o to, na kogo chcą głosować i czego się boją. Młodzi mężczyźni wybierali partie prawicowe, skrajnie prawicowe i narodowe, a młode kobiety w tym samym procencie partie centrowe i lewicowe. Młode kobiety bały się przede wszystkim załamania służby zdrowia i katastrofy klimatycznej. Młodzi mężczyźni LGBT. Zob. A. Holland: *Zapiski znad krawędzi*. „Polityka” 2020, nr 42, s. 29.

¹⁷¹ S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 10.

zakwestionowanie odwiecznej i wciąż aktualnej hierarchii płci, gdzie wartość przypisywana jest męskiemu wzorcom. Jednocześnie oznacza to, że musimy uznać sam fakt różnicy płci, to, że jest ona źródłem ludzkiej różnorodności¹⁷².

Człowiek jest istotą upłciowioną, a że płeć nie jest synonimem męczyzny ani synonimem kobiecy, zatem można powiedzieć, iż człowiek jest dwojakiego rodzaju: męskiego i żeńskiego. Tego zdają się nie dostrzegać zwolennicy i zwolenniczki męskiego uniwersalizmu, także w pedagogice¹⁷³. Jakkolwiek terminy, takie jak: płeć, różnice płci, stereotypy płci, tożsamość płci, socjalizacja płci, występują w literaturze pedagogicznej¹⁷⁴, wciąż jednak pojawiają się zbyt rzadko. Wydaje się też, że nie przenikają do praktyki, do codziennego myślenia nauczycielek i nauczycieli, pedagożek i pedagogów. Zbyt mało uwagi poświęca się specyfice wychowania, edukacji i socjalizacji związanej z płcią. Nadal dochodzi do powielania i utrwalania niepożądanych stereotypów płci, a wychowawcy i wychowawcy, edukatorzy i edukatorzy nie uświadamiają sobie, że traktują uczniów i uczennice zgodnie z tradycyjnymi znakami kobiecości i męskości (niezmiernie rzadko stosują np. zróżnicowane rodzajowo formy językowe). Nie wiedzą również, iż patriarchalne stereotypy płci w obecnych czasach są ana-

¹⁷² Tamże. Na aspekt wzbogacającej różnorodności zwraca uwagę Raewyn Connell: „płeć to kluczowy czynnik bogactwa kulturowego większości regionów świata [...]. Radości, napięcia i komplikacje związane z relacjami płciowymi należą do najpotężniejszych źródeł inspiracji kulturowej”. R. Connell: *Socjologia płci...*, s. 238.

¹⁷³ Zagadnienie to podejmowałam wielokrotnie i od dawna. Zob. m.in.: E. Górnikowska-Zwolak: *Płeć a oferta nowych ról społecznych (refleksje z perspektywy feminizmu)*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995; E. Górnikowska-Zwolak: *W poszukiwaniu nowego paradygmatu pedagogiki społecznej*. W: Tejże: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2006, s. 41 i nast., s. 213, 226 i nast.; E. Górnikowska-Zwolak: *Feministyczne inspiracje dla rozwoju pedagogiki społecznej*. W: *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Red. J. Klebaniuk. ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2007; E. Górnikowska-Zwolak: *Perspektywa genderowa – aktualne wyzwania dla andragogiki i gerontologii*. W: *Współczesne wyzwania edukacji dorosłych. Obszary współpracy gerontologii i andragogiki*. Red. L. Frąckiewicz, E. Górnikowska-Zwolak. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2008; E. Górnikowska-Zwolak: *Słowo wstępne. O płci kulturowej (gender), związku pedagogiki społecznej i strategii gender mainstreaming*. W: *Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne*. Red. Tejże. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2013, s. 5 i nast.

¹⁷⁴ Dorobek polskich pedagogów, badaczek i badaczy podejmujących problematykę płci, studia genderowe, jest obecnie całkiem pokaźny. Tworzyli go i tworzą m.in.: Iwona Chmura-Rutkowska, Mariola Chomczyńska-Rubacha, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Lucyna Kopciwicz, Zbyszko Melosik, Anna Odrowąż-Coates, Joanna Ostrouch-Kamińska, Dorota Pankowska, Ewa Skibińska, Dorota Zaworska-Nikoniuk, Edyta Zierkiewicz.

chronizmem. Ta opinia słowackiej badaczki Anny Tokárovej¹⁷⁵ pochodzi sprzed kilkunastu lat, lecz przypuszczenie, że jest już nieaktualna, byłoby, jak się zdaje, przedwcześnie: „Abstrakcyjne spojrzenie filozoficzne uznaje jednostkę za czysty podmiot myślący, niezależnie od jego empirycznego i konkretnego istnienia. Jest więc ona aseksualna. Wizja ta, zastosowana w dziedzinie prawa i polityki, prowadzi do traktowania każdego jako neutralnego podmiotu, niezależnie od determinacji płciowej”¹⁷⁶. Ów abstrakcyjny egalitaryzm, głoszący absurdalność różnicy płci zarówno w dziedzinie prawa, jak i polityki, jest stanowiskiem nie do utrzymania w niektórych dziedzinach (prawo rodzinne, prawo pracy, etyka lekarska i inne). Pojęcie podmiotu nieokreślonego płciowo, funkcjonującego jako abstrakcja (podobnie jak pojęcie ludzkości), nie pozwala na poprawną analizę określonej rzeczywistości i na wywieranie na nią wpływu, co powinno być szczególnie ważne dla pedagogów, w tym pedagogów społecznych.

W pedagogicznych analizach podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina, nader rzadko znajdujemy odwołania do teorii ukazujących nierówność płci¹⁷⁷. Ewa Majewska zauważa, że rodzina jest zazwyczaj przedstawiana idyllicznie, jako przestrzeń wolna od nacisków świata politycznego, konfliktów ekonomicznych czy problemów związanych ze sferą pracy (domowej pracy kobiet: niewidzialnej i nieodpłatnej)¹⁷⁸.

Posługiwanie się pojęciami człowieka, wychowanka, podopiecznego, dziecka usuwa z pola widzenia płęć, przenosi ją na dalszy plan, unieważnia. Kobiety, wypowiadając się jako „jednostki ludzkie”, a nie jako „kobiety”, nie mogą mówić o specyficznych – bo ich dotyczących – formach dyskryminacji w sferach życia rodzinnego, ekonomicznego, społecznego czy politycznego, domagać się zmian czy bronić swych praw. Nie są też w stanie dostrzec różnorodnych aktywności, jakie mogą podjąć, wyborów, jakich mogą dokonywać. Rzeczywista nierówność pozycji kobiet i mężczyzn ustępuje bowiem przed teoretyczną

¹⁷⁵ A. Tokárová: *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*. Przeł. M. Polittowicz. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 348–349.

¹⁷⁶ S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 86 i nast.

¹⁷⁷ Przykładem wykorzystania takich perspektyw (feministycznej, teorii konfliktu) jest analiza funkcjonowania tradycyjnej rodziny śląskiej: E. Górnikowska-Zwolak: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004. Również Aleksandra Herman zastosowała perspektywę feminocentryczną do badań rodziny i społeczności lokalnej w odniesieniu do Ukrainek zamieszkających w Polsce. Zob. A. Herman: *Kulturowa wiedza kobiet*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2019.

¹⁷⁸ E. Majewska: *Feminizm jako filozofia społeczna. Szkice z teorii rodziny*. Difin SA, Warszawa 2009, s. 9. Jednak polityka „upomina się” o rodzinę i jej sprawy. W Polsce debaty o gwałtownym charakterze towarzyszyły uchwalaniu ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, zakazującej stosowania kar cielesnych wobec małoletnich (*Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw*. Dz.U. 2010 nr 125 poz. 842).

równością „jednostek ludzkich”. Abstrakcyjny punkt widzenia dobrze służy utrzymaniu *status quo*. I odwrotnie, jeśli przyjmiemy, że są dwa (lub więcej) sposoby bycia człowiekiem, pozwoli nam to dostrzec różnice społeczne i kulturowe, a także nierówności wymagające usunięcia lub przynajmniej zmniejszenia. Konieczne jest uświadomienie sobie, że sprawiedliwość nie jest tożsama z egalitaryzmem lub ścisłym zrównaniem położenia.

Łatwo zaobserwować, że gdy negujemy różnicę płci, to teoretycznie abstrakcyjny podmiot w rzeczywistości staje się konkretny, otrzymuje płęć męską i jest postrzegany według męskiego wzoru. Wiara w możliwość zignorowania różnicy płci jest złudna, a logika uniwersalistyczna jest nowoczesną formą androcentryzmu, konstatuje Agacinski¹⁷⁹. Praca nad innym określeniem różnicy płci, nad przeformułowaniem znaczenia tej różnicy we wszystkich dziedzinach – to zadanie o charakterze politycznym.

Polityka płciowa, pojmowana w najszerszym znaczeniu jako sterowanie porządkiem płci na przestrzeni dziejów (praktyka odtwarzania relacji płci zmierzająca do określonych rezultatów), obejmuje zarówno intymną politykę życia osobistego, jak i ogólną politykę instytucji. Wzorce kobiecości i męskości powstają w procesie politycznym w wyniku konfliktów społecznych¹⁸⁰. Łagodne postaci owych konfliktów to akcje uświadamiające, formalna edukacja, terapia¹⁸¹. Mniej łagodne jest stosowanie władzy w celu kształtowania tożsamości płci: dyscyplina szkolna i rodzinna, konfrontacyjny nadzór, kara więzienia. Najważniejszym ośrodkiem polityki płciowej we współczesnym świecie jest władza państwowa (w znaczeniu zarówno państwa narodowego, jak i podmiotów ponadnarodowych). Państwo, jako główny podmiot instytucjonalny w dziedzinie polityki płci, decyduje o uznaniu lub nieuznaniu grup, ruchów, instytucji, autorytatywnie określa pozycje jednostek w porządku płci. Państwo jest również obiektem działań w dziedzinie polityki płci¹⁸². Dlatego feministki i feminiści, oddziałując na politykę publiczną, starają się przekształcić struktury polityczne, ekonomiczne i społeczne, które utrwalają dominację mężczyzn¹⁸³.

¹⁷⁹ S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 90.

¹⁸⁰ R. Connell: *Socjologia płci...*, s. 239–240.

¹⁸¹ W toku procesów zachodzących w instytucjach kształcenia, religijnych, odnowy duchowej i innych, wzniosłe ideały etyczne i duchowe splatają się z aktami wykluczenia kobiet, przyznawania im pośledniego miejsca, przekonywania o konieczności i zaletach podporządkowania. Do zrozumienia tej sprawy przyczyniła się krytyka feministyczna, co odnotowuje kanadyjski filozof Charles Taylor: Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości ponowoczesnej*. Przeł. M. Gruszczyński i in. Oprac. T. Gadacz. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 954.

¹⁸² Dobitną egzemplifikacją polityki polskich władz państwowych w tej dziedzinie są np. „strefy wolne od ideologii LGBT”, „strefy wolne od LGBT” powstające w 2019 roku i później na mocy uchwał samorządów terytorialnych. https://pl.wikipedia.org/wiki/Strefa_wolna_od_ideologii_LGBT [dostęp: 14.06.2020].

¹⁸³ J. Mansbridge, S. Moller Okin: *Feminizm...*, s. 374.

Można powiedzieć za Robertem E. Goodinem i Philipem Pettitem¹⁸⁴, że próbują zmieniać istniejące instytucje polityczne oraz tworzyć ich nowe typy, z uściśleniem, że pojęciu temu nadają szeroki sens. Uwzględniają nie tylko instytucje powiązane z procesem politycznym (system wyborczy, system parlamentarny, system powoływania władzy wykonawczej), ale również wszystkie instytucje związane z wytworami polityki (na które mogą wpływać ludzie przejmujący władzę w wyniku procesu politycznego). Tak interpretowane polityczne instytucje to zarówno struktury rządowe, jak i najważniejsze instytucje prawne, gospodarcze, kulturalne.

Używając za Anthonym Giddensem rozróżnienia na politykę życia i politykę emancypacyjną, możemy powiedzieć, że z tą pierwszą mamy do czynienia, gdy dokonywany jest wybór, jednostka przekracza ramy za sprawą przemiany rozumienia płci (co Harriet Bradley określa fenomenem społecznym porównywalnym ze zmianą tożsamości płciowej¹⁸⁵). Ta druga, dla pedagogów o wiele bardziej interesująca, definiowana jest przez autora jako „ogólne nastawienie na wyzwolenie jednostek i grup z ograniczeń, które ciąży na ich szansach życiowych”. Zawierają się tu dwa kluczowe elementy: dążenie do zrzucenia oków przeszłości, czyli wyzwolenie z niezmienności tradycji (Krzywicki mówił o skrępowaniu rozumem przodków¹⁸⁶), oraz przewyciężenie nieuprawnionej dominacji jednych jednostek i grup nad innymi¹⁸⁷. Myśl feministyczna jest, obok teorii przemocy symbolicznej czy pedagogiki emancypacyjnej, jednym z nurtów teoretycznych pokazujących, że rzeczywistość, w której funkcjonujemy, powoduje ograniczenie potencjału rozwojowego połowy społeczeństwa, *de facto* połowy rodzaju ludzkiego.

Jeśli pedagodzy/antropodzy (liczne i różnorodne podmioty) uczestniczący w procesie edukacji są przekonani o konieczności zorganizowania takich jej warunków, żeby służyła realizacji idei sprawiedliwości, równości, wolności¹⁸⁸, podmiotowości – to niezbędne jest traktowanie edukacji we wszystkich jej formach jako strategii emancypacji kobiet i mężczyzn. Przy czym warto za-

¹⁸⁴ R.E. Goodin, Ph. Pettit: *Wstęp*. W: *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*. Red. Tychże. Przeł. C. Cieśliński, M. Poręba. Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 14.

¹⁸⁵ H. Bradley: *Płeć*. Przeł. E. Chomicka. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 24.

¹⁸⁶ L. Krzywicki: *Idea a życie*. W: Tegoż: *Człowiek i społeczeństwo. Wybór pism*. Wyboru dokonał J. Sztumski. Książka i Wiedza, Warszawa 1986, s. 145.

¹⁸⁷ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 287, 291. O przydatności polityki emancypacyjnej dla pedagogów społecznych pisałam wcześniej. Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Pedagoga społecznego refleksja o polityce i polityce społecznej wobec kobiet*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz...*, s. 75–92.

¹⁸⁸ Maria Czerepaniak-Walczak wyjaśnia, że na gruncie teorii emancypacji „wolność jest jednocześnie celem i warunkiem aktywności podmiotu ukierunkowanej na samodzielne osiąganie dorosłości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej”. M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 17.

znaczyć za Marią Czerepaniak-Walczak (która sięgnęła do polskiej historii, aby opisać przypadek emancypacji kobiet przez edukację¹⁸⁹), że chodzi tu nie tyle o wyzwolenie kobiet z różnych form opresji, ile o stworzenie warunków do wyzwalania się, zaangażowania w konstruowanie własnych projektów emancypacyjnego uczenia się.

W nie mniejszym stopniu konieczna jest dyskusja nad wizją świata polityki (ujmowanej w kilku kategoriach, na różnych płaszczyznach), pozwalająca przezwyciężyć dychotomię pomiędzy pedagogiką i polityką (a raczej przekonanie części pedagogów o istnieniu tej dychotomii). Jeśli bowiem współczesna polityka ma być układem wielopłaszczyznowym, poliarchicznym, w którym można i trzeba umieć połączyć to, co dyskursywne, z tym, co techniczne (jak postuluje Jerzy Hausner¹⁹⁰), to istnieją obszary wspólne do racjonalnego projektowania, organizowania i prowadzenia działań politycznych. Poza tradycyjnie rozpatrywaną polityką edukacyjną (dziedziną działania władzy publicznej w obszarze oświaty), o której była mowa, jest to płaszczyzna dyskursywna, polityka jako przestrzeń społecznej debaty – *polis*, swego rodzaju społeczność polityczna (*political community*), wykreowana przez dyskurs. W obu przypadkach jest miejsce na politykę płci.

¹⁸⁹ Tamże, s. 96–98.

¹⁹⁰ J. Hausner: *Polityka a polityka publiczna*. „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1, s. 43–60.

**Kulturowej i ludzkiej różnorodności
emanacja lokalna (polska)
Przyczynek do dyskusji o edukacji –
w obrazach naszkicowany***

Biada tym, których tęcza jest tylko czarno-biała!¹
Stanisław Jerzy Lec

* W niniejszym rozdziale wykorzystałam fragmenty swojego tekstu: E. Górnikowska-Zwolak: *Różnorodność w edukacji – wyzwanie dla polskich nauczycieli*. W: *Edukacja Jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 197–210.

¹ S.J. Lec: *Mysli nieuczesane wszystkie*. Noir sur Blanc, Warszawa 2006, s. 326.

Wielokulturowość współczesnych społeczeństw jest faktem, podobnie jak to, że różnice kulturowe są źródłem konfliktów. Jakkolwiek konflikty kulturowe są nieuniknione (społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe), to zdaniem Jerzego Nikitorowicza nie zależą one „od ujawnionych, występujących różnic, a od zachodzących w tych społeczeństwach procesów wychowania ku demokratyzacji, ku wzajemnemu zauważaniu siebie, poznawaniu się, uznawaniu i zrozumieniu, ku tolerancji i dialogowi [...]”².

O konieczności wykształcenia w człowieku tolerancji „mądrej, zaangażowanej i wymagającej”, „tolerancji dla nieuchronnej i nieusuwalnej odmienności ludzi, kultur, zachowań, wartości”, pisał trzy dekady temu Tadeusz Pilch: „W ostatecznym więc rachunku zarówno kształt społecznego życia, los człowieka i przyszłość ludzkości zależą od zasad moralnych, jakie współczesny człowiek zechce przyjąć”³. W jego przekonaniu nie ma innej drogi, jak tylko przyjąć dosłowną lub zmodyfikowaną formę społecznej etyki globalnej, zaproponowaną przez Światowy Kongres Religii i zawierającą cztery zobowiązania: 1) do kultury solidarności i sprawiedliwego porządku; 2) do kultury równych praw i partnerstwa między mężczyznami i kobietami; 3) do kultury nieagresji i szacunku dla życia; 4) do kultury tolerancji i życia w prawdzie⁴.

Polska przez ostatnich kilkadziesiąt lat nie doświadczała wielokulturowości⁵. Przed II wojną światową w ponad 30 proc. była zamieszkiwana przez

² J. Nikitorowicz: *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Debata*. Red. E. Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 239.

³ T. Pilch: *O potrzebie dialogu kultur i ludzi – słowo wstępne*. W: *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Red. Tegoż. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 11. Za: J. Nikitorowicz: *Wychowanie uwrażliwiające...*, s. 249.

⁴ Mowa o Światowym Kongresie Religii w Chicago w 1993 r. T. Pilch: *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 137–138.

⁵ Zagadnienie to przedstawia się inaczej, gdy analizować je w długiej perspektywie czasowej. O wielokulturowości polskiego państwa w XVI w. (gdy Jagiellonowie zasiadali na czterech

mniejszości narodowe, a po jej zakończeniu, po Holokauście Żydów i Cyganów, po przesunięciu granic i akcji wysiedleńczej stała się prawie zupełnie jednolita narodowościowo i kulturowo. Ci, którzy odczuwali swoją odrębność, nie ujawniali się, zaś większość społeczeństwa pozostawała w przekonaniu o całkowitej jednorodności etnicznej Polaków. Zapoczątkowana w 1989 roku zmiana ustrojowa, zniesienie cenzury⁶, otwarcie się Polski na świat, w sposób przyspieszony po wstąpieniu do Unii Europejskiej (2004), przyniosły dalsze zmiany, m.in. możliwość swobodnego podróżowania (w celach turystycznych i/lub zarobkowych). Gwałtowny rozwój technologii informacyjnej (informatyki i telekomunikacji), stworzenie sieci komputerowej o globalnym zasięgu (Internetu) i upowszechnienie dostępu do niej sprawiły, że Polki i Polacy stali się obywatelkami i obywatelami Europy i świata, z nieograniczonym dostępem do informacji (słów, obrazów, dźwięków). Różnorodność świata zaczęła być coraz bardziej widoczna i odczuwalna (choć nie dla wszystkich i w niejednakowym stopniu).

Udziałem polskiego społeczeństwa stało się doświadczenie globalnych przemian kulturowych, zmian koncepcji człowieka, stosunków międzyludzkich oraz otaczającego świata⁷. Mamy do czynienia z wewnętrznym różnicowaniem się społeczeństwa, budowaniem różnorodnych tożsamości jednostkowych i grupowych, wzajemnie się krzyżujących (czasem wykluczających).

Wielokulturowość oznacza z jednej strony istnienie historycznych mniejszości etnicznych i narodowych, z drugiej – napływające społeczności imigranckie, tzw. nowe mniejszości (w tym uchodźcy i repatrianci). Kontakt z odmiennością o charakterze kulturowym czy religijnym jest możliwy bez opuszczania kraju. Innymi mogą być dziewczyny i chłopcy, którzy przybyli do Krakowa na Światowe Dni Młodzieży (26–31 lipca 2016 roku) jako oczekiwani goście, ale też wspomniani uchodźcy, poszukujący schronienia, potrzebujący pomocy, a w swej masie budzący niechęć i wrogość (zwłaszcza gdy są wyznawcami religii innej niż nasza)⁸. Z kulturową różnorodnością, odmiennością można

tronach Europy: polskim, ruskim, węgierskim i litewskim, naród był wieloetniczny, a w jego obrębie spotykało się ludzi różnej mowy i wyznania) pisze Jerzy Nikitorowicz. Jego zdaniem to, co w zakresie wielokulturowości i społeczeństw wielokulturowych dokonało się w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii, wcześniej wystąpiło u nas; można powiedzieć, że kulturowo byliśmy prekursorami. Zob. J. Nikitorowicz: *Wychowanie uwrażliwiające...*, s. 246–248.

⁶ Centralny urząd cenzury państwowej, czyli Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk, a od 1981 r. Główny Urząd Kontroli Publikacji i Widowisk, działał od lipca 1946 do kwietnia 1990 r., kiedy został zlikwidowany. https://pl.wikipedia.org/wiki/Cenzura_w_Polskiej_Rzeczypospolitej_Ludowej [dostęp: 31.08.2016].

⁷ T. Pilch: *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata, wartości, więzi i instytucji*. W: *Pedagogika społeczna*. T. 2..., s. 90.

⁸ Jolanta Szempruch, nawiązując do zjawiska wzmożonych ruchów migracyjnych, skutkujących też wzrostem liczby uchodźców i imigrantów napływających do naszego kraju, przypomina, że zgodnie z uregulowaniami prawnymi UE oraz Polski konieczne jest podjęcie działań

spotkać się także w obrębie jednego narodu. Jeśli Polacy i Polki są coraz bardziej nietolerancyjni, ksenofobiczni i nieufni, a potwierdzają to wskaźniki sondaży, i jeśli uwarunkowania zewnętrzne nie są tej miary, żeby miały uzasadniać obserwowane postawy, to można wnioskować, że obcy znalazł się wewnątrz⁹. Obcymi stali się jedni dla drugich wzajemnie. Pojawia się nawet teza, że przestaliśmy być społeczeństwem o kulturze narodowej, o której Florian Znaniecki pisał, iż jest podstawą solidarności społecznej jednoczącej ludzi, którzy ją zachowują¹⁰. Nastąpił powrót do epoki społeczeństw plemiennych (*tribal*), a kultura narodowa straciła swój walor scalający¹¹. Odrębne względem siebie plemiona przemawiają odrębnymi językami, odwołują się do odmiennych wartości (określona interpretacja pojęć, np. patriotyzmu, ma na celu całkowite ich zawłaszczenie).

Wielki projekt polityczny, jakim było przystąpienie Polski do wspólnoty państw pod nazwą Unia Europejska – mający charakter gospodarczy, zmierzający do przyspieszonego rozwoju kraju – wychodził daleko poza ten wymiar. Stanowił marzenie (o niebezpiecznych marzeniach będę pisać w dalszej części pracy), ideę, wytwór ideacyjny, mówiąc za Znanieckim¹². Był wieloaspektowy: prawny, kulturowy i obyczajowy. Powyższa konstatacja poczyniona została w czasie przeszłym, dotyczy bowiem przeszłości, mierząc kategoriami dziejów państwa, pozornie nieodległej, sięgającej zaledwie trzech dekad wstecz, a licząc od momentu oficjalnego wstąpienia do UE – kilkunastu lat. Jednak projekt przestał być atrakcyjny. Jak diagnozowali w 2016 roku publicyści Mariusz Janicki i Wiesław Władyka, widoczne stało się

[...] specyficzne zmęczenie Polaków Zachodem, jego prawnymi, kulturowymi i cywilizacyjnymi regułami. Przez wiele lat po 1989 r. trzeba było równać do Europy, przyswajając wypracowane tam kodeksy, normy, konwencje, styl życia, priorytety. A klasa średnia [...] nie stała się elitą,

wspomagających integrację przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym; wiodącą rolę w tym procesie powinny odgrywać szkoły. J. Szempruch: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 314–315. Problem w tym, że prowadzona przez polski rząd w latach 2015–2017 polityka wobec uchodźców, podobnie jak deklaracje wcześniejszej ekipy rządowej, sprowadzała się do odrzucenia podjętych zobowiązań prawnych i moralnych.

⁹ O polskiej mowie nienawiści pisze Tadeusz Pilch. Zob. T. Pilch: *Polska nietolerancja. W: Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*. T. 1. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.

¹⁰ F. Znaniecki: *Współczesne narody*. Przeł. Z. Dulczewski. PWN, Warszawa 1990, s. 33.

¹¹ Dowodzi tego los naszych bohaterów narodowych (*vide* Lech Wałęsa) czy wydarzeń historycznych, których obchody mogłyby zyskać charakter świąt ogólnonarodowych (np. rocznica podpisania Porozumień Sierpniowych i powstania NSZZ „Solidarność”), a jak na razie bardziej dzielą, niż łączą.

¹² Tamże, s. 15 i nast.

na wzór dawnych inteligenckich środowisk, nie dała rady formacyjnie i intelektualnie. Odsunęła się od polityki [...]»¹³.

Zygmunt Bauman, przybliżając pojęcie globalizacji, opisywał rzeczywistość, która aktualnie jest udziałem polskiego społeczeństwa: „W zglobalizowanym świecie lokalność jest oznaką społecznego upośledzenia i degradacji. [...] przestrzeń publiczna, w której tworzy się i negocjuje znaczenia, znajduje się poza zasięgiem lokalnej egzystencji [...]»¹⁴. Działania sensotwórcze i interpretacyjne znajdują się poza kontrolą lokalności. Świat, w którym „ludzie globalni” nadają ton i ustalają reguły gry dla tych, którzy pozostają w swej „lokalności”, nie jest dla tych ostatnich przyjemny ani nawet znośny, zauważa wybitny socjolog¹⁵.

Umiejętność interpretacji złożoności świata ukazywanego stroniczo, dostrzegania i odczytywania znaków, symboli, wymaga otwartości umysłu, wrażliwości, samodzielnego, krytycznego myślenia. Tego właśnie powinna i może dostarczyć edukacja, nauczyciele/nauczycielki, wychowawcy/wychowawczynie, pedagogzy/pedagożki, przy założeniu, że spełniają jeden z warunków skuteczności zawodowej, jakim jest zainteresowanie sprawami społecznymi¹⁶. W literaturze pedeutologicznej wielokrotnie podkreśla się rolę nauczyciela jako przewodnika i tłumacza świata społecznego, interpretatora zdarzeń, zjawisk i procesów. Zadaniem edukacji jest dostarczanie takiej wiedzy, która skłaniałaby człowieka do refleksji nad otaczającym światem. Od edukacji oczekuje się, by oprócz przekazu dotyczącego dziedzictwa kulturowego przygotowywała do rozumienia zachodzących i nadchodzących zmian w społecznym świecie¹⁷.

Wychowanie stoi też niezmiennie wobec zadań, jakimi są: inspirowanie do poznawania Innego; kształtowanie postawy otwartej; wzmacnianie szacunku wobec drugiego człowieka; budzenie śmiałości do odrzucenia myślenia stadnego, pełnego uprzedzeń, na rzecz samodzielnego, krytycznego, kwestionującego stereotypy. Jak różny może być Inny (jako Wróg, jako Obcy, jako Bliźni) i różne z nim relacje, możliwości uczenia się od niego, wskazuje andragożka Elżbieta Dubas¹⁸. Gdy mówimy o poznawaniu Innego, można dodać na marginesie, że wskazane byłoby, aby szło ono w parze z poznawaniem tego, co swoje, nasze, z odwagą mierzenia się z nowymi faktami, z odrzuceniem mitów,

¹³ M. Janicki, W. Władyka: *Cham uskrzydłony*. „Polityka” 2016, nr 34, s. 12.

¹⁴ Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. E. Klekot. PIW, Warszawa 2000, s. 7.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ J. Szempruch: *Pedeutologia...*, s. 201.

¹⁷ K. Ferenz: *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*. W: *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. K. Ferenz, S. Walasek. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009, s. 16.

¹⁸ E. Dubas: *Uczenie się od Innego w andragogicznej perspektywie*. W: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. T. 1. Red. T. Aleksander. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 225–240.

na których bywa budowana duma narodowa¹⁹. Konieczne jest kształtowanie postaw poszukiwania wewnętrznej zgody z sobą, umiejętności tworzenia więzi z innymi oraz odpowiedzialności obywatelskich w wymiarach lokalnym, narodowym i globalnym²⁰. Temu powinny służyć polityka edukacyjna i polityka kulturalna. Za owe działania odpowiedzialne są (w różnym zakresie) instytucje, podmioty, które Zbigniew Kwieciński wymienia, definiując szeroko rozumianą edukację²¹ (o czym była mowa w rozdziale 1).

Jeśliby użyć porównania, jakie Ireneusz Iredyński zastosował w odniesieniu do języka („Człowiek jest zanurzony w języku jak ryba w wodzie”), to tak samo możemy powiedzieć o przestrzeni wychowania (edukacji, uczenia się), jesteśmy w niej zanurzeni, socjalizacja i wychowanie zachodzą w kontakcie człowieka z kulturą (język jest jej elementem), z innymi ludźmi. Świat życia jest specyficzną postacią rzeczywistości edukacyjnej. Wartość edukacyjną mają relacje interpersonalne, na co wskazuje Józef Kargul²², dostrzegając w nich zarówno przedmiot edukacji, świadomej analizy, jak i obszar edukacji, w którym jednostka ludzka przyswaja wzory kulturowe, wartości kultury. Współcześnie

¹⁹ Do niekwestionowanych prawd o Polakach należą i te, że w swojej historii nie mieliśmy podbojów kolonialnych i nigdy nie uczestniczyliśmy w handlu niewolnikami. Co więcej, podkreśla się (jak czyni to Ryszard Kapuściński: R. Kapuściński: *Lapidarium III*. „Czytelnik”, Warszawa 1997), że w XIX w. sytuacja Polski „była zbliżona raczej do losu Afryki niż np. Szwajcarii czy Holandii: byliśmy kolonią mocarstw ościennych. Kolonie, którymi zarządzał w tym czasie Berlin: Tanganika, Polska, Rwanda-Burundi”. Cyt. za A. Domosławski: *Kapuściński non-fiction*. Wielka Litera, Warszawa 2017, s. 517. Tymczasem praca dokumentacyjna, jaką wykonał Jakub Barua, absolwent Szkoły Filmowej w Łodzi, na potrzeby swojego filmu *Czarno widzę*, wykazuje, że Polacy, nawet jeśli nie mieli kolonialnej przeszłości, to mieli kolonialne marzenia (Liga Morska i Kolonialna pod koniec lat 30. ubiegłego wieku liczyła niemal milion członków), a w handlu niewolnikami, owszem, uczestniczyli. Zob. tamże, s. 518–519. Artur Domosławski, powołując się na artykuł Barui (J. Barua: *Niewolnicy Rzeczypospolitej*. „Newsweek” 2003, nr 38, s. 92–93), odnotowuje, że w XVII i XVIII w. polscy arystokraci, także dostojnicy kościoła, kupowali Afrykanów, aby dodać sobie prestiżu i podkreślić swą zamożność. W służbie na polskich dworach pełnili oni głównie funkcje dekoracyjne; ponieważ ich zakup był kosztowny, dbano, by nie ponieśli uszczerbku na zdrowiu. Domosławski przytacza Baruę: „W przemysłowych aktach grodzkich z 1624 r. znajduje się notatka świadcząca, że nie tylko najbogatsi Polacy mogli sobie pozwolić na czarnych niewolników. Można ich było spotkać także wśród szlachty”. A. Domosławski: *Kapuściński non-fiction...*, s. 517–521. O aspiracjach kolonialnych Polski w dwudziestolecu międzywojennym i prowadzonej w tym kierunku polityce zob. też: P. Bojarski: *Arkady Fiedler na Madagaskarze*. „Przegląd” 2020, nr 13.

²⁰ Z. Kwieciński: *Przedmowa*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 14.

²¹ Tamże, s. 12.

²² Józef Kargul wymienia stosunki interpersonalne jako jeden z głównych obszarów edukacji pozaformalnej i nieformalnej, obok życia rodzinnego, pracy zawodowej, czasu wolnego i cięlesności. Zob. J. Kargul: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001, s. 67–86. Zob. też: M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 232.

jedną z najbardziej znaczących instytucji socjalizujących²³ są media, w tym media społecznościowe, serwisy internetowe. Opowieści przekazywane za ich pośrednictwem tworzą świat naszego doświadczenia²⁴. Pedagodzy zwracają przy tym uwagę na ważną umiejętność dekodowania komunikatów kulturowych, analizowania różnych aspektów przekazu medialnego (choć tylko w tym zakresie, w jakim wgląd jest możliwy, i wyłącznie przez tych odbiorców, którzy są zdolni dokonać takiej analizy), co pozwala rozpoznać ideologiczne orientacje codziennej prasy, czasopism, stacji radiowych i informacyjnych portali internetowych (media nie są wszak neutralne politycznie)²⁵.

Sięgając do przekazów płynących ze środków masowego komunikowania w Polsce, postanowiłam przedstawić wybrane zdarzenia obrazujące spotkanie z Innym. W tym sensie są one (lub mogą być) przedmiotem edukacji, uczenia się. Z kolei ich wybór, wychwycenie tych, a nie innych interakcji społecznych, relacji interpersonalnych (bezpośrednich czy zapośredniczonych), wynika z faktu dostrzeżenia, że mamy do czynienia z przekazywaniem (i odbiorem pozytywnym lub negatywnym) pewnych wzorów zachowań, z propozycjami odniesień do wartości (nie)akceptowanych w naszej kulturze. Inspiracją do prezentacji był eksperyment myślowy Virginii Woolf i trop naprowadzający Susan Sontag.

„Oto leżą przed nami na stole fotografie”²⁶ – pisze Woolf o myślowym eksperymencie, który proponuje czytelnikom i widmowemu adwokatowi w wydanym

²³ Tę interdyscyplinarną kategorię pojęciową, jaką jest socjalizacja, Teresa Hejnicka-Bezwińska definiuje następująco: „jest to złożony i wielostronny proces uczenia się, dzięki któremu jednostka staje się istotą społeczną, tj. członkiem określonych wspólnot i reprezentantem określonej kultury”. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin SA, Warszawa 2015, s. 215. Autorka zwraca uwagę, że dla pedagogicznego myślenia o edukacji, przy wykorzystaniu omawianej kategorii pojęciowej, ważne wydają się cztery płaszczyzny procesu socjalizacji, wyodrębnione przez Klausa-Jürgena Tillmanna. W podjętych tu rozważaniach istotne są zwłaszcza: trzecia, obejmująca instytucje, takie jak szkoły, uniwersytety, Kościół, zakłady pracy, środki komunikacji, sądy; oraz czwarta, dotycząca społeczeństwa jako całości i ujawniająca się w obowiązującym systemie politycznym, ekonomicznym, kulturowym, organizacji państwa i zasadach ładu w nim respektowanych. Zob. tamże, s. 216–217.

²⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 116.

²⁵ J. Kargul: *Upowszechnianie. Animacja. Komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 213; B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 127.

²⁶ „Here on the table before us are photographs” – czytamy w oryginale. V. Woolf: *A Room on One's Own. Three Guineas*. Introduction by M. Shiach. Oxford University Press,

w 1938 roku eseju *Trzy gwinee*, zawierającym przemyślenia na temat przyczyn wojen. „Wyobraźmy więc sobie rozrzucone zdjęcia wyjęte z koperty, która nadeszła z poranną pocztą” – nawiązuje do tych słów Sontag w swym esej *Widok cudzego cierpienia* z 2003 roku²⁷. Autorka zastanawia się w nim nad rolą fotografii w kształtowaniu tzw. zbiorowej pamięci i stosunku do historii. Idąc tym tropem, postanowiłam i ja przedłożyć odbiorcom/odbiorczyniom niniejszego tekstu OBRAZY, jednak nie uchwycone za pomocą obiektywu aparatu fotograficznego, w postaci zdjęcia, lecz powstałe przy użyciu narzędzi badawczych, jakimi są: oko ludzkie (badaczki), ucho, ręka (z jej przedłużeniem w postaci przedmiotów: ołówka, pióra, klawiatury notebooka). Urządzeniem centralnym, sterującym odbiorem, był mózg/umysł badaczki. Jednak opisy, nawet wówczas, gdy dokonywane przez badaczy społecznych, nigdy nie są prostymi sprawozdaniami z wydarzeń²⁸. Tak było i w tym przypadku – obserwowałam fakty (ich rejestracje, przedstawienia) przez obiektyw (lens) własnych pojęć (równe traktowanie, poszanowanie godności, podmiotowości) i teorii. Interesowała mnie różnorodność ludzi jako wartość (często niedoceniana) i mieszcząca się w tej kategorii inna płeć. To, w jaki sposób myśli się o innej płci (która dla każdej osoby jest najbliższą postacią obcego), implikuje sposób myślenia o Innym w ogóle.

Uchwycone obrazy (rezultat rekonesansu badawczego), układające się jak puzzle w różnych miejscach zbiorowego portretu polskiego społeczeństwa, wypełniają kontury mapy Polski, z obecnym w niej Innym i reakcjami wobec niego. Innym są zaś pojedyncze, konkretne osoby, dziewczęta, chłopcy, kobiety, mężczyźni, podmioty zbiorowe (geje, przedstawiciele określonych opcji światopoglądowych), artefakty przynależne sferze symboli (hasła, kategorie pojęciowe). Te słowem naszkicowane obrazy pochodzą z polskiej przestrzeni publicznej – z mediów (prasa, telewizja, portale internetowe). Wybrane zostały spośród wielu innych przy zastosowaniu kryterium, jakim było subiektywne przekonanie co do ich wartości edukacyjnej. Są w pewnym stopniu historyczną lekcją, choć nieodległą to historia, zgromadzony materiał empiryczny obejmuje ostatnich siedem lat (od końca 2013 do 31 października 2020 roku²⁹). Zainteresowały mnie przede wszystkim zdarzenia, które miały związek z kategorią płci: kulturową tożsamością i płcią biologiczną, orientacją seksualną

Oxford 1992, s. 164. W polskim przekładzie zdanie to brzmi: „Mam przed sobą rozłożone na stole fotografie”. V. Woolf: *Trzy gwinee*. W: Tejże: *Własny pokój. Trzy gwinee*. Przeł. E. Krasieńska. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002, s. 154.

²⁷ S. Sontag: *Regarding the Pain of Others*. Picador/Farrar, Straus and Giroux, New York 2003. Wyd. polskie: S. Sontag: *Widok cudzego cierpienia*. Przeł. S. Magala. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2010, s. 14.

²⁸ D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 29.

²⁹ Cezura początkowa to moment, gdy zaczęłam zbierać materiały do wystąpienia na Seminarium Tatrzańskim „Edukacja Jutra” w czerwcu 2014 roku. Cezura końcowa to zakończenie pracy nad książką, przed oddaniem jej do wydawnictwa.

człowieka, szerzej, z prawami człowieka (prawem do bycia sobą, do własnej tożsamości) – zasadą równego traktowania, wolności głoszenia poglądów. Tylko jedno z przywołanych zdarzeń pochodzi spoza Polski, a włączyłam je do zebranego materiału ze względu na wartość interpretacji zaprezentowanej w polskich mediach. Natomiast celowo pominęłam fakty w omawianym czasie historycznym wzbudzające w społeczeństwie ogromne emocje związane z migracją (z przedstawicielami innych nacji, religii, kultur).

Ów rejestr przedstawień/faktów wyłuskanych z dyskursu publicznego, a więc z rzeczywistości edukacyjnej, jak opis fragmentów tkanek pobranych do badań, aby sprawdzić stan zdrowia całego organu (organizmu), daje obraz rezultatów szeroko rozumianej polityki edukacyjnej, będącej z kolei częścią większej całości – polityki społecznej. W zarejestrowanych przedstawieniach, obrazach odbija się jak w zwierciadle sposób myślenia Polek i Polaków³⁰ o sobie (pośrednio), o świecie (najbliższym), o innych. Myśleniu towarzyszą emocje. Trudniej je dostrzec – choć nie jest to niemożliwe – gdyż ujawniają się w słowach (niechęci, lekceważenia, kpiny, pogardy, wzburzenia) lub w braku słów, gdy są oczekiwane, w śmiechu wywołanym słowami.

Wszystkie te emocje, nieodłączne zdarzeniom, ujawniane bądź skrywane, pozytywne lub destrukcyjne (przygnębienie, poczucie bezsilności, braku woli działania), szkodliwe dla zdrowia³¹, pozwalają dostrzec powiązanie polityki edukacyjnej z polityką zdrowotną³², obie konstytuują politykę społeczną. Ład społeczny, przewidywalność, wolność, możliwość wyrażania siebie (swo-

³⁰ Uzmysławiam sobie teraz, że uchwycone głosy należą wyłącznie do mężczyzn. Nie powinno to dziwić, bowiem polski „dydo” (dyskurs dominujący, określenie Kingi Dunin z jej książki: K. Dunin: *Karoca z dyni*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000) przemawia męskim głosem, często profesorskim. Kobiety w przedstawionych wydarzeniach występują dwukrotnie, jako przedmioty komentarza. Dzięki temu, że nie są stereotypowymi przedstawicielkami swojego gatunku, mogą obrazować kulturową różnorodność świata.

³¹ Ann Cvetkovich z Uniwersytetu Austin w Teksasie, autorka książki pt. *Depression. A Public Feeling*, prowadziła w 2001 r. badania nad emocjami. 11 września tegoż roku, dzień zamachu terrorystycznego na terytorium Stanów Zjednoczonych (ataki na wieże WTC i budynku Pentagonu), stanowił szansę na zaobserwowanie wpływu polityki na emocje, zwłaszcza na obniżenie nastroju aż do zapaści woli. Inga Iwasiów, przywołująca tę książkę w swoim tekście o depresji wynikającej z rozpacz politycznej, wyjaśnia, że chodzi o odczucia, jakie podzielały z grupą współobywateli w związku z tym, co dzieje się lokalnie, państwowo i globalnie, a także w relacji do wydarzeń prezentowanych w mediach, również społecznościowych. Zob. I. Iwasiów: *Depresje*. „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 11, s. 38.

³² Zależności pomiędzy zjawiskami natury politycznej czy społeczno-kulturowej i zdrowiem są niezwykle rzadko dostrzegane i podnoszone. Tym bardziej na uwagę zasługuje przywołany przez Jana Miodka fakt z odległej przeszłości, dotyczący Zenona Klemensiewicza. Klemensiewicz był pierwszym językoznawcą, który, wypowiadając się przeciwko brakowi kultury językowej, sięgnął po głęboko humanitarny argument, że różnego typu nadużycia językowe szkodzą zdrowiu psychicznemu społeczeństwa. Z. Klemensiewicz: *Ze studiów nad językiem i stylem*. PWN, Warszawa 1969, s. 7. Podaję za: J. Miodek: *Rzecz o języku. Szkice o współczesnej polszczyźnie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983, s. 15.

ich myśli, emocji) składają się na poczucie bezpieczeństwa (jednostek, grup, organizacji)³³, rozbudzają kreatywność, powiększają kapitał społeczny, są efektem dobrej polityki społecznej.

2.1. Obraz pierwszy: rysunek humorystyczny w prasie W roli Innego – transseksualista/transgenderysta

Zdarzenie

W tygodniku społeczno-politycznym „W Sieci”³⁴ zamieszczono humor rysunkowy zatytułowany *Z płcią*. Rysunek przedstawia postacie chłopca i dziewczynki. On dla podkreślenia chłopięcości (przynależności do płci męskiej) trzyma w ręku procę, obok leży zabawka, autko. Ona, jak przystało na dziewczynkę (przedstawicielkę płci żeńskiej), ma na sobie sukienkę, we włosach kokardę, bawi się lalką. Chłopiec pyta (poprzez napis umieszczony w dymku): „Co to za zagadka: dwie kulki i armatka?”. Dziewczynka odpowiada: „Poseł Grodzka!”.

Komentarz

Obrona wartości, jaką jest tutaj tradycja, a konkretnie tradycyjne myślenie o płci³⁵ jednoznacznie zdefiniowanej: męskiej lub żeńskiej, odbywa się kosztem

³³ Poczucie bezpieczeństwa, swoboda działania to wartości niezwykle ważne dla młodych Polaków, podobnie jak dla ich rówieśników z Unii Europejskiej. W 60. rocznicę traktatów rzymskich przeprowadzono badania mające na celu przyjrzenie się postawom młodych wobec Unii. Respondenci z wszystkich badanych krajów (Polski, Słowacji, Czech i Węgier z Grupy Wyszehradzkiej oraz dwóch krajów „starej” Unii, czyli Niemiec i Austrii) pytani, jakie korzyści płynące z integracji europejskiej są dla nich ważne, najczęściej wskazywali zachowanie pokoju między państwami członkowskimi (Niemcy 80%, Austria 81%, Czechy i Węgry 77%, Polska 76%, Słowacja 75%). Spośród korzyści (możliwość zamieszkania, studiowania i pracy w innym państwie członkowskim, fundusze europejskie, brak kontroli granicznych, wspólne działania na rzecz klimatu) mogli wybrać osobiście dla nich ważne. Przynajmniej połowa ankietowanych wskazała wszystkie jako ważne lub bardzo ważne. Badanie przeprowadziło konsorcjum sześciu instytucji, w Polsce był to Instytut Spraw Publicznych. Zob. 1. *pokój*, 2. *wolność*, 3. *kasa*. Z dr Jackiem Kucharczykiem o lękach i nadziejach młodych Polaków oraz o podobieństwach i różnicach pomiędzy nimi a ich rówieśnikami z innych części Europy rozmawiała Joanna Podgórska. „Polityka” 2017, nr 14, s. 26–28.

³⁴ „W Sieci” 2014, nr 3, s. 46.

³⁵ Tradycyjne myślenie o płci jest równoznaczne z uznaniem binarności, dwubiegunowości. Przy czym płeć męska jest utożsamiana z męskością, katalogiem cech tradycyjnie uznawanych za męskie, a płeć żeńska z kobiecością w jej stereotypowym rozumieniu. Płci przypisywane są społecznie konstruowane wzory ról kobiety lub mężczyzny. Prawomocność dychotomicznego ujmowania płci zakwestionował w swych badaniach m.in. Alfred Kinsey w latach 50. XX w., mimo to jest ono bardzo popularne, choć prowadzi do odtwarzania ładu społecznego legitymizującego nierówności pomiędzy płciami. Zob. A. Kasperek: *Legitymizacja nierówności społecznych w samospełniającym się proroctwie*. W: Tegoż: *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2002.

Innego, wyśmianego, wymienionego z nazwiska, kosztem osoby transpłciowej. Redaktora naczelnego i autora rysunku, przekonanych o zabawności³⁶ tegoż, nie powstrzymał fakt, że ów Inny jest przedstawicielem narodu wybraną do parlamentu w demokratycznych wyborach³⁷. Zaprezentowany specyficzny rodzaj humoru nie jest neutralny z punktu widzenia kształtowania postaw tolerancji dla odmienności, szacunku dla człowieka. Pilch zauważa, iż humor zawierający elementy poniżenia, wyśmiewania, pozbawiania godności stanowi element podkultury agresji i tworzy przyzwolenie dla zachowań agresywnych; może być uznany za czynnik kryminogenny³⁸. W tym kontekście samo pojęcie humoru zasługiwałoby na zdefiniowanie. Starsze osoby zapewne pamiętają określenie *Polish jokes*, czyli żarty na temat Polaków, i niektóre treści tych żartów³⁹, a także noty protestacyjne, jakie wystosowywała strona polska, aby bronić dobrego imienia przedstawicieli naszej nacji.

2.2. Obrazy drugi i trzeci: publikacja prasowa i wypowiedź na portalu internetowym. W roli Innego – obco brzmiąca i niepokojąca kategoria pojęciowa *gender*

Zdarzenie

Profesor zwyczajny nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Aleksander Nalaskowski, zabierając głos w dyskusji⁴⁰ na temat *gender*, która szczególnie

³⁶ Prezentowaną postawę określa się mianem transfobii, czyli niechęci do osób transpłciowych (transseksualnych, transwestytycznych, transgenderowych). Zob. M. Konarzewska, P. Pacewicz: *Zakazane miłości. Seksualność i inne tabu*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011. O kulturowych kodach płci pisze Dominika Dzido: D. Dzido: *Kulturowe kody płci*. W: J.M. Kurczewski, B. Łaciak, A. Herman, D. Dzido, A. Suflida: *Praktyki cielesne*. Red. J.M. Kurczewski. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006, s. 169–221.

³⁷ Anna Grodzka – posłanka na Sejm w latach 2011–2015. Kandydowała z partii Ruch Palikota w okręgu krakowskim, gdzie zajęła pierwsze miejsce. Tym samym była pierwszą w Polsce i pierwszą w Europie osobą publicznie ujawniającą swój transseksualizm, którą wybrano do parlamentu na szczeblu krajowym. Tygodnik „Polityka” umieścił ją w gronie kilkunastu najlepszych posłów VII kadencji Sejmu. https://pl.wikipedia.org/wiki/Anna_Grodzka [dostęp: 11.08.2017].

³⁸ T. Pilch: *Polska nietolerancja...*, s. 258.

³⁹ Polak jako bohater tych „zabawnych” historyjek, popularnych zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych czy Niemczech (krajach o dużych skupiskach Polonii), obsadzany był w roli prostaka z prowincji, nierozgarniętego, nieprzynależącego do świata Zachodu. Zdrowo było się z niego pośmiać i niejednokrotnie Polacy również reagowali śmiechem, aby nie narazić się na zarzut bycia smutasami bez poczucia humoru. *Polish jokes* były bardzo popularne aż do lat 90. XX w. (można je napotkać w starszych amerykańskich produkcjach filmowych). W miarę jak Polska rozwijała się gospodarczo i aspirowała do Zachodu, zaczęto dostrzegać uwłaczający charakter tego rodzaju opowieści i ich szkodliwość dla wizerunku całego narodu.

⁴⁰ Jak się wydaje, określenie „tak zwana dyskusja” byłoby bardziej adekwatne.

intensywnie toczyła się w polskich mediach w latach 2013 i 2014, stwierdził: „Nawet sami członkowie sekty nie są w stanie precyzyjnie odpowiedzieć [czym jest *gender* – E.G.Z.]. Ostatnio w telewizji miotała się Agnieszka Holland, a już zupełnie farsowych odpowiedzi udzielała lobbystka aborcji Wanda Nowicka”. Sam profesor wyjaśnił: „Podział płci to głównie podział na tych, którzy zapładniają, i na tych, którzy rodzą. I tego żadna propaganda nie jest w stanie zmienić”. Uspokoił też czytelników i czytelniczki: „Z całą pewnością mogę stwierdzić, że problematyka *gender* nie jest podejmowana przez wrażliwych i liczących się badaczy [wyr. – E.G.Z.]. I na dzisiaj jest raczej optyką widzenia świata opartą na pytaniu »A co by było, gdyby« niż rzetelną dyscypliną naukową”. Wypowiedź Nalaskowskiego, opatrzoną jego zdjęciem, zamieścił tygodnik „W Sieci”⁴¹.

Komentarz

Publicystyka ma swoje prawa i dopuszczalne są różne tony wypowiedzi: żartobliwy, uszczypliwy, prześmiewczy. Tu jednak mamy do czynienia raczej z pogardą wobec adwersarzy („członkowie sekty”), pomniejszaniem ich poprzez użycie etykietujących określeń⁴² lub odjęcie należnych dookreśleń (marszałkini Nowicka, reżyserka Holland). Agresja i pogardliwe lekceważenie, obecne w całej wypowiedzi, są w szczególności kierowane wobec kobiet *in gremio*, czego wyraz stanowi sformułowanie: „tych, którzy rodzą” zamiast: „te, które rodzą”. Niedbałość o właściwą formę językową jest wręcz ostentacyjna.

Zarzucając innym nieumiejętność precyzyjnego objaśnienia terminu (przynależnego do dyskursu naukowego, a zatem obcego przeciętnemu użytkownikowi języka), Nalaskowski także go nie wyjaśnia. Trywializuje zagadnienie i odnosi się do płci biologicznej (*sex*), a nie do kulturowej. Jednocześnie jako przedstawiciel środowiska naukowego autorytatywnie stwierdza, że poważni uczeni nie zajmują się niepoważną problematyką *gender*. Dokonuje więc oceny problematyki płci kulturowej i używa jej jako kryterium kategoryzacji polskich badaczy (tymczasem wgląd w materię rzeczy przynosi zaskakujące odkrycia; zob. przypis 44).

Zdarzenie

Z kolei filozof i polityk, profesor nauk humanistycznych Ryszard Legutko, podobnie jak przywołany wcześniej Nalaskowski, obeznany z funkcjonowaniem

⁴¹ A. Nalaskowski: *Panoptikum i teatr*. „W Sieci” 2014, nr 3, s. 48–49.

⁴² Etykietowanie nie tylko utrudnia porozumienie, ale i prowadzi do stygmatyzacji. Ta zaś jest niczym innym, jak praktyką dyskryminacyjną. W pięciostopniowym kontinuum intensywności takich praktyk Stanisław Kowalik umieścił stygmatyzowanie tuż po dystansowaniu, a przed delegitymizacją, segregacją i eksterminacją. Za: W. Poznaniak: *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 313.

świata akademickiego, postrzega ofensywę „genderyzmu”⁴³ jako rezultat bierności środowiska akademickiego. W swej wypowiedzi dla portalu internetowego wPolityce.pl wyjaśnia: „Książki i artykuły genderowe mają nierzadko recenzentów, a recenzenci, którzy pewnie sami piszą podobne kawałki, recenzują pozytywnie i interes się kręci”⁴⁴.

Komentarz

Sformułowania użyte przez uczonego, badacza, nie są adekwatne do świata, który reprezentuje, z założenia – świata wolnej myśli, konstruktywnych dyskusji, otwartości na nowe wizje, kierunki myślenia i działania. A także do świata

⁴³ Zwracam uwagę na użyty termin, wprowadzający dodatkowe zamieszanie oraz utrudnienie w rozumieniu znaczeń. O wulgaryzacji teorii, a z taką próbą mamy tu do czynienia, pisał blisko 100 lat temu socjolog, historyk i publicysta Ludwik Kulczycki, dając m.in. przykład pojmowania darwinizmu. Wskazywał na powszechność zjawiska wulgaryzacji i konieczność walki z nią, gdyż wyrządza ona ogromne szkody. Wśród jej przyczyn dostrzegał: „Lenistwo umysłowe z jednej, brak wykształcenia zaś z drugiej strony [...], z powodu których wszelkie idee skomplikowane z trudnością tylko przenikają do umysłów szerokich kół społecznych”. L. Kulczycki: *Różnice między polityką a socjologią*. W: Tegoż: *Zasady socjologii ogólnej*. Wydawnictwo Polskie, Lwów–Poznań 1923, s. 397–407. Za: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*. Red. J. Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 360. Zauważał też, że wulgaryzacja nie zawsze jest udziałem „mas półinteligentnych”, występuje również wśród osób należących formalnie do inteligencji. Spostrzeżenia na temat niezdolności zaakceptowania przekazów podważających głębokie przekonania danej osoby, potwierdzają amerykańscy uczeni: psycholog Daniel Shapiro, politolog Brendan Nyhen oraz psycholog i prawnik Dan Kahan. Ten ostatni, reprezentujący Uniwersytet Yale, uważa, że większa sprawność intelektualna nie gwarantuje otwartego podejścia do nowych faktów. Może wręcz ułatwić procesy autoperswazji i racjonalizacji, które sprawiają, że dana osoba uparcie podtrzymuje swoje zdanie. Z badań, jakie przeprowadził Kahan, wynika, iż jeśli dane podlegające interpretacji zawierają aspekt polityczny, to ich interpretacja jest obciążona silnym bagażem emocjonalnym. Intelektualna energia osoby jest używana w celu dopasowywania wniosków do oczekiwań. Innymi słowy, ilekroć zaangażowanie polityczne czy ideologiczne zderza się z faktami, włącza się mechanizm autoperswazji i poszukiwanie kontrargumentów potwierdzających wcześniejsze przekonania. Zob. A. Łodyński: *Ja mam rację, a ty jesteś idiotą*. „Polityka” 2017, nr 14, s. 60–62. Współcześnie mamy do czynienia np. z powrotem popularności kracjonizmu, w wersji tzw. inteligentnego projektu, czy odrzuceniem teorii o skuteczności szczepień ochronnych. Zob. M. Rotkiewicz: *Spiski wiecznie żywe*. „Polityka” 2017, nr 21, s. 8. Gdyby Kulczycki żył w dobie internetu, znalazłby dodatkowe argumenty na uzasadnienie wulgaryzacji teorii (dwie trzecie Amerykanów odbiera dziś wiadomości i czerpie wiedzę o świecie z mediów społecznościowych, korzystając obficie z „postfaktów” i „faktów alternatywnych”).

⁴⁴ www.rlegutko.pl/aktualności/prof-ryszard-legutko-dlaportalu-wpolityce-11,2184.html [dostęp: 21.02.2014]. Ryszard Legutko się nie myli. Recenzentem jednej z prac podejmujących problematykę genderową jest Aleksander Nalaskowski. To dzięki jego pozytywnej recenzji wydawniczej ukazała się w druku książka: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004. Wśród autorów są tak „niewrażliwi” i „nieliczący się” (opinia Nalaskowskiego) badacze, jak: Agnieszka Gromkowska-Melosik, Krzysztof Konarzewski, Lucyna Kopciwicz, Zbyszek Melosik, Ewa Muszyńska, Dorota Pankowska, Elżbieta Górnikowska-Zwolak.

pojęć – wyważonych, emocjonalnie neutralnych, eleganckich. Chociaż należy pamiętać o miejscu, w którym wypowiedź ukazała się; nie jest to praca naukowa.

2.3. Obrazy czwarty i piąty: wywiad telewizyjny i publikacja prasowa. W roli Innego – kobiety walczące o sprawiedliwy porządek (w Rosji)

Zdarzenie

Po ogłoszeniu przez prezydenta Rosji Władimira Putina w grudniu 2013 roku amnestii m.in. dla ekologów i członkiń feministycznej punkrockowej grupy Pussy Riot, do głównego wydania Wiadomości w TVP1 został zaproszony Stanisław Ciosek⁴⁵, specjalista w zakresie problematyki rosyjskiej, z prośbą o skomentowanie tych wydarzeń. Odniósł się on do samego faktu amnestii i do ekologów. Jednocześnie stwierdził, że nie będzie wypowiadał się na temat zachowania dziewczyn⁴⁶, ponieważ jest konserwatystą, czyn był niegodny, a sama nazwa zespołu nie nadaje się do tłumaczenia.

Komentarz

Ekspert – bo w takiej roli występował Ciosek – uznał, że jego osobisty światopogląd i poczucie przyzwoitości nie pozwalają na więcej. Widzowie pozostali bez wyjaśnienia istoty zdarzenia (zbyt kontrowersyjnego jak na wrażliwość eleganckiego mężczyzny).

Śmielszy w interpretacji okazał się Zbigniew Hołdys – muzyk, kompozytor, dziennikarz, współzałożyciel grupy muzycznej Perfect.

Zdarzenie

W felietonie zatytułowanym *Pussy*, zamieszczonym w tygodniku „Newsweek”⁴⁷, Hołdys wyjaśnia zarówno znaczenie nazwy zespołu⁴⁸, a właściwie kilkunastoposobowego kolektywu, jak i istotę działania tego ruchu punkowego walczącego o zmiany w Rosji. „Piszę to, bo widzę, że działają w sposób poruszający, logiczny

⁴⁵ Stanisław Ciosek – polityk i dyplomata, w latach 1989–1996 pełnił funkcję ambasadora RP w Związku Radzieckim i Rosji.

⁴⁶ Za zaśpiewanie utworu punkowego *Bogurodzico, przeçois Putina* w cerkwi Chrystusa Zbawiciela w Moskwie skazane zostały na dwa lata w kolonii karnej i niemal całą karę odbyły trzy członkinie zespołu Pussy Riot: 24-letnia Marija Ałochina, 29-letnia Jekaterina Samucewicz i 22-letnia Nadieżda Tołokonnikowa. Protesty przeciwko ich aresztowaniu odbyły się 8 marca 2012 r. w wielu miastach Rosji, a także m.in. w Paryżu, Berlinie, Pradze, Wiedniu, Nowym Jorku i Tel Awiwie. We wrześniu 2012 r. Lech Wałęsa skierował list do prezydenta Putina, prosząc o okazanie łaski skazanym i wprowadzenie zmian legislacyjnych, aby nie karać więzieniem za słowa.

⁴⁷ Z. Hołdys: *Pussy*. „Newsweek” 2014, nr 3, s. 49.

⁴⁸ Bunt Cipek lub Bunt Kotków.

i dojrzali. W Polsce niewiele o tym wiemy. Nasze młode pokolenie drzemie” – kończy swój tekst autor.

Komentarz

Hołdys okazuje się lepszym nauczycielem niż rzesza ekspertów/ekspertek i zawodowych wychowawców/wychowawczyń, którzy/które zapewne też wolą zrezygnować z komentowania trudnych, niejednoznacznych zdarzeń, zjawisk, procesów, zwłaszcza gdy nikt tego od nich nie oczekuje.

Przed prezentacją kolejnych obrazów pochodzących z przestrzeni edukacyjnej warto przywołać wypowiedź Bogusława Śliwerskiego: „W edukacji krzyżują się oprócz spraw wymagających specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych także te, które mają charakter praw wartych obrony publicznej”⁴⁹. Jako przykłady autor podaje m.in. kwestie: ochrony życia (także poczętego), godności osoby ludzkiej, wrażliwości uczuciowej w stosunkach międzyludzkich, zakresu i stylu sprawowania władzy pedagogicznej, wyznań religijnych czy stosunku do cielesności człowieka i jego życia seksualnego.

Następne dwa opisy, w przeciwieństwie do poprzednich, dotyczą bezpośrednio edukacji (choć nie chodzi tu o treści programowe) i przestrzeni edukacyjnych; pierwszy odnosi się do szkoły, drugi – do Kościoła, przestrzeni edukacyjnej stworzonej przez Kościół (rekolekcje jako droga odnowy moralnej).

2.4. Obraz szósty: protest w szkole, jego komentarz w przestrzeni publicznej (prasie), komentarz komentarza w sądzie (i prasie oraz internecie). W roli Innego – niewierzący i/lub protestujący przeciw symbolom religijnym w przestrzeni publicznej

Zdarzenie

W 2009 roku kilkoro uczniów wrocławskiego XIV Liceum Ogólnokształcącego im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu wystosowało petycję do dyrekcji w sprawie usunięcia symboli religijnych w postaci krzyży z terenu szkoły. Wydarzenie to było komentowane publicznie m.in. przez Ryszarda Legutkę, byłego ministra edukacji. Określił on je jako „robienie chytrej, cynicznej, ideologicznej zadymy przez rozwyrzonych i rozpuszczonych przez rodziców smarkaczy”, a tekst wywiadu ukazał się w prasie wrocławskiej. Słowa ministra zaowocowały pozwem ze strony uczennicy Zuzanny Niemier i ucznia Tomasza Chabinki, o naruszenie dóbr osobistych⁵⁰.

⁴⁹ B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce...*, s. 277.

⁵⁰ Zob. J. Podgórska: *Już nie wierni*. „Polityka” 2014, nr 6, s. 28–29.

22 stycznia 2014 roku Sąd Najwyższy oddalił skargę kasacyjną Legutki, którego sądy niższych instancji uznały winnym obrażenia uczniów (pierwsza decyzja zapadła w 2012 roku w Sądzie Okręgowym w Krakowie) i orzekły, że próbował odebrać im prawo głosu i wyrażania własnych poglądów. Sąd Najwyższy nakazał Legutce przeproszenie na łamach prasy byłych licealistów za nazwanie ich „rozwydrzonymi smarkaczami” oraz wpłatę 5 tys. zł na cel społeczny.

Komentarz

Dla nauczycieli/nauczycielek, wychowawców/wychowawczyń, edukatorów/edukatorek najbardziej wartościowa w tym zdarzeniu może być argumentacja Sądu Najwyższego. Gremium sędziowskie orzekło, że konstytucja, prawo oświatowe, ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania oraz prawa międzynarodowe zapewniają uczniom wolność wypowiedzi, a Legutko nie działał w interesie społecznym, chciał zdusić debatę publiczną⁵¹. Sąd w ustnym uzasadnieniu wyroku wskazał m.in. na „ponadprzeciętne i zasługujące na aprobatę” zaangażowanie powodów w życie publiczne, ich wrażliwość na potrzeby społeczne i dojrzałość poglądów⁵².

I choć Legutko w chwili, gdy formułował swą niefortunną wypowiedź, nie był już ministrem edukacji⁵³, to sposób, w jaki zareagował na działania licealistów, stanowi ilustrację bardzo popularnego stylu sprawowania władzy pedagogicznej, odwołującego się do autorytetu formalnego⁵⁴.

2.5. Obraz siódmy: wykład w jednym z kościołów zarejestrowany na płycie kompaktowej⁵⁵. W roli Innego (Innych) – *gender*, gej, „media lewacko-ateistyczne”

Informacja o zdarzeniu i poprzedzający komentarz

Wykład ks. Dariusza Oki, zatytułowany *Od tolerancji do totalitaryzmu*, został zarejestrowany 1 lipca 2013 roku, podczas rekolekcji Ruchu Czystych

⁵¹ Tamże.

⁵² <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/ryszard-legutko-przegral-proces-musi-przeprosic-uczniow/7eh77> [dostęp: 15.04.2016].

⁵³ Ryszard Legutko pełnił tę funkcję w rządzie Jarosława Kaczyńskiego od 13 sierpnia do 16 listopada 2007 r. Nominację odbierał z rąk prezydenta Lecha Kaczyńskiego.

⁵⁴ O różnicy pomiędzy autorytetem a autorytarną władzą, o zniewalaniu autorytetem i szerzej – o nauczycielskim myśleniu kategoriami autorytetu oraz zagrożeniach z tym związanych zob. H. Kwiatkowska: *Czy edukacja, jaką nauczyciel zdobywa, może być zagrożeniem zawodowego funkcjonowania?* „Chowanna” 2000, t. 2, s. 21–31. Znakomite omówienie zagadnienia autorytaryzmu w wychowaniu prezentuje Danuta Waloszek: D. Waloszek: *Autorytaryzm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 248–254.

⁵⁵ W tym miejscu dziękuję dr. Grzegorzowi Odojowi za informację o zdarzeniu i przekazanie mi nośnika zapisu (płyty). Wykład ks. prof. dr. hab. Dariusza Oki na temat ideolo-

Serc; płyta kompaktowa z nagraniem, przygotowana przez Wydawnictwo św. Stanisława BM, była dystrybuowana bezpłatnie, jako dodatek do kuriera „Chrystus i Ty” (nr 17)⁵⁶. Wykład jest kierowany do młodzieży, a więc do ludzi poszukujących sensu życia, trwałych wartości, do ludzi budujących swoją tożsamość, chłonnych wiedzy o świecie. Książd jest dla nich kimś wiarygodnym, autorytetem.

Podczas gdy międzynarodowe gremia podkreślają wagę pokojowego współżycia narodów⁵⁷, gdy w przygotowanym dla UNESCO raporcie dotyczącym edukacji w XXI wieku⁵⁸ jako jedną z najwyższych wartości (filarów) edukacji uznano uczenie się, aby żyć wspólnie z innymi, gdy światli myśliciele, działacze, a także politycy społeczni zwracają uwagę na wspólnotę, jaką jest cały ekosystem, a państwa członkowskie ONZ 25 września 2015 roku przyjmują rezolucję pod nazwą „Przekształcamy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030”⁵⁹, w której kategoria (wartość) pokoju jest jedną z kluczowych⁶⁰ – wykład ks. Oki jest pełen retoryki wojennej, jest zachętą do walki. Rozpoczyna się modlitwą (Pod Twoją obronę).

gii gender, zarejestrowany w lipcu 2013 roku dla uczestników rekolekcji Ruchu Czystych Serc. Rejestracja: ks. Sławomir Kostrzewa. https://www.youtube.com/watch?v=VQN_MHFfK6E&ab_channel=RCTV [dostęp: 12.04.2021].

⁵⁶ Ks. Dariusz Oko wygłasza wykłady także za granicą – zarówno w kościołach (głównie dla Polonii), jak i w telewizji. Zasięg swojego oddziaływania on sam szacuje na dziesiątki milionów osób: „Programy telewizyjne, w których występowałem, oglądało już łącznie około stu dwudziestu milionów ludzi. Nigdy nie osiągnąłbym takiego wyniku, głosząc kazania wyłącznie w kościele (albo musiałbym je głosić ponad cztery tysiące lat)”, stwierdza. Na jednym z wykładów, 15 stycznia 2017 r. w kościele w Monachium, zakomunikował słuchaczom, że o swoich przekonaniach chciałby podyskutować jeszcze „z Hartmanem, ze Środą, z Michnikiem, z Palikotem”. Po czym dodał: „Bo tych mi jeszcze brakuje. [...] Ale jakbym jeszcze z tą czwórką [porozmawiał – E.G.Z.], tobym miał koronę ateistów, wrogów Kościoła. Ale oni jakoś nie chcą, jakoś się chowają”. Cyt. za: A. Goc, M. Żyła: *Luter, Hegel, Hitler, Gender*. „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 6, s. 28–33. Autorzy obszernego tekstu opublikowanego w „Tygodniku Powszechnym”, Anna Goc i Marcin Żyła, powołują się na kazanie, w którym uczestniczyli, oraz na książkę ks. Oki pt. *Moje życie*. Ujawniając swoją obecność (poprzez pytanie zadane księdzu) i związek z „Tygodnikiem Powszechnym”, zyskują – w głośnym komentarzu ks. Oki podczas tegoż kazania – miano agentów, którzy jeżdżą za nim jak za ks. Popiełuszką. Pada również określenie zatrudniającego ich czasopisma: „Gejownik Powszechny” (*sic!*).

⁵⁷ Wcześniej wspominałam o Światowym Kongresie Religii w Chicago, na którym zaproponowano przyjęcie kodeksu etyki globalnej; dwa spośród czterech zobowiązań dotyczyły kultury nieagresji i kultury tolerancji. Zob. T. Pilch: *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji...*, s. 138.

⁵⁸ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*. Przeł. W. Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

⁵⁹ http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf [dostęp: 19.10.2020].

⁶⁰ Fragment Preambuły: „Jesteśmy zdecydowani wspierać pokojowe, sprawiedliwe i inkluzywne społeczeństwa, wolne od lęku i przemocy”.

Zdarzenie

Słuchając wykładu, dowiadujemy się, że „Jezus był fighterem”. „Patrzmy na Jezusa” – zachęca mówca. „Czterdzieści procent słów Jezusa to były groźby, Jezus się kłócił, walczył, walka jest nieunikniona, nie można się zgadzać ze wszystkimi, trzeba walczyć z faryzeuszami”, „a my jesteśmy takie słodkie ciapciaki” – mówi do młodych słuchaczy i słuchaczek ks. Oko. Kategoria *gender* występuje wyłącznie jako zbitka pojęciowa: „ideologia *gender*”, „homoideologia”. „Jest to jedna z najgroźniejszych chorób”, „to jest broń ateistów, masonów” – wyjaśnia i ocenia: „trudno spotkać coś głupszego w dziejach historii”. „Oni, ci ludzie, nie chcą dla nas niczego dobrego, uważają nas za wartych wymarcia”, „nie chcą naszego życia, chcą naszej eksterminacji” – straszy odbiorców. I stwierdza jednoznacznie, że nie ma możliwości pojednania, argumentując poprzez porównanie, że Polacy nie wychodzili też do dialogu z Niemcami w 1944 roku. O protagonistach idei płci kulturowej mówi: „ta teoria jest tworzona przez ludzi chorych, zdeprawowanych, atakujących zwłaszcza dzieci i młodzież, służy maniakom seksualnym, ludziom zaburzonym seksualnie”, „w seksualności wolno wszystko, tak mówi ta teoria”, „robią rewolucje przez instytucje głównego nurtu” (to zapewne zamiennik terminu *mainstream*, główny nurt).

„Media lewacko-ateistyczne dominują nad ludźmi”, „nasza kultura zamienia się w dom publiczny” – objaśnia świat ks. Oko. O gejach w wykładzie jest niewiele, książdź oznajmia, że: „w Kościele to nie była pedofilia, lecz efebofilia” (jakby fakt wykorzystywania seksualnego dorastających chłopców, a nie dzieci, miał ostatecznie zamknąć sprawę⁶¹). Obrazowo przedstawia akt homoseksualny: „tłok zamiast w cylindrze, to w rurze wydechowej”, „gej musi nosić pieluchę, bo ma rurę wydechową zepsutą”. Odpowiada mu głośny śmiech młodych ludzi, na co mówca zapewne liczył. Kończy zapewnieniem: „po naszej stronie jest Bóg! Bóg nie może być po stronie takiego kłamstwa” i prosi o modlitwę w swojej intencji⁶².

⁶¹ KOMENTARZ Sposób argumentowania ks. Dariusza Oki jest analogiczny do tego, jakiego użył Anders Breivik, norweski ekstremista, który 22 lipca 2011 r. dokonał dwóch zamachów terrorystycznych: na siedzibę premiera Norwegii (zginęło 8 osób) oraz na uczestników obozu młodzieżówki norweskiej Partii Pracy (zginęło 69 osób, a 33 zostały ranne). W mowie końcowej przed sądem w Oslo Breivik powiedział: „Nazywają mnie również dzieciobójcą, choć nie zabiłem żadnej osoby, która miałaby mniej niż czternaście lat”. Cyt. za: K. Theweleit: *Śmiech morderców. Breivik i inni. Psychogram przyjemności zabijania*. Przeł. P. Stronciwilk. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 132.

⁶² CIĄG DALSZY KOMENTARZA Bóg jawi się jako sojusznik mówcy, jego sprzymierzeniec. Również Anders Breivik postrzegał Boga jako ważną dla siebie postać. Zwraca na to uwagę Klaus Theweleit, powołując się na wypowiedź Hansa Leyendeckera i Nicolasa Richtera w „Süddeutsche Zeitung” 25 lipca 2011 r.: „Rozkazuje i wyjaśnia Bogu, co z łaski swojej powinien »zapewnić«, aby on, Mężczyzna Breivik, mógł ogłosić »sukces swojej misji« (w imię Boga). [...] Gdy 11 czerwca rozmawia z Bogiem, nie prosi o radę, lecz żąda posłuszeństwa: »Pierwszy raz od dłuższego czasu się modliłem«, pisze w swoim dzienniku, »wy tłumaczyłem Bogu, że

Odpowiedzią na trwający 2 godziny i 20 minut wykład są gromkie, nieprzerwane oklaski. Następnie ks. Oko wyraża gotowość odpowiedzi na pytania, a wobec braku takowych wesołym tonem wygłasza jeszcze kilka zdań komentarza, po czym rozpoczyna się wspólna modlitwa Anioł Pański.

Komentarz

Klaus Theweleit, niemiecki literaturoznawca i teoretyk kultury, w komentarzu do mowy końcowej Andersa Breivika (zob. przyp. 61) dobitnie stwierdził:

„Mowa udowadniająca”, która nie chce być niczym innym niż mową udowadniającą czyjeś „racje” i niemającą żadnego celu prócz usprawiedliwienia czyichś czynów, stosuje *przemoc*. Statystycznie przyczynowo-skutkowe podbudowane stwierdzenie⁶³ „Racja jest po mojej stronie” zabija inne stanowiska, eliminuje je, *morduje*. Cywilizowana mowa nawiązuje do stanowisk innych, kimkolwiek by nie byli; bierze pod uwagę ich uczucia i traktuje je (przynajmniej czasami) poważnie; po takim wzięciu pod uwagę modyfikuje własne „stanowisko”. Tego typu mowa stosuje siłą rzeczy inne gramatyczne struktury i retoryczne środki. Kto przez całą godzinę gada, by umocnić własne stanowisko i usprawiedliwić własne czyny, jest pod względem strukturalnym faszystą, nie ma znaczenia, jakie „treści” głosi⁶⁴.

Po uważnym wysłuchaniu wykładu ks. Oki trudno mieć wątpliwości co do tego, że jest to mowa nienawiści⁶⁵.

musi postarać się, aby bojownicy walczący o przetrwanie europejskiego chrześcijaństwa odnieśli zwycięstwo. Chyba że chce, aby sojusz marksizmu i islamu [...] unicestwił europejskie chrześcijaństwo. Musi zapewnić sukces mojej misji i zainspirować tysiące innych rewolucyjnych konserwatystów/nacjonalistów oraz antykomunistów/antyislamistów w całej Europie». Tamże, s. 201–202.

⁶³ Ks. Dariusz Oko w swoich wykładach często odwołuje się do drastycznych w swojej wymowie statystyk, dotyczących m.in. upadku społeczeństwa niemieckiego. Redaktorzy „Tygodnika Powszechnego”, Anna Goc i Marcin Żyła, zadali sobie trud weryfikacji podanych liczb – ich prawdziwość nie została potwierdzona. Zob. A. Goc, M. Żyła: *Luter, Hegel, Hitler...*, s. 28–33.

⁶⁴ K. Theweleit: *Śmiech morderców...*, s. 131.

⁶⁵ CIĄG DALSZY KOMENTARZA W sierpniu 2018 r. wybuchła burza medialna w związku z ogłoszeniem raportu o nadużyciach seksualnych duchowieństwa katolickiego w Pensylwanii. Sąd Najwyższy tego stanu ujawnił, że przez ostatnich 70 lat w sześciu z ośmiu diecezji co najmniej 301 katolickich księży wykorzystywało seksualnie ponad tysiąc dzieci i nieletnich. Działo się to za przyzwoleniem zwierzchników tych kapłanów. Publikacja raportu położyła się cieniem na wizycie papieża Franciszka w Irlandii w dniach 25–26 sierpnia 2018 r. Kraj ten do niedawna był epicentrum przestępstw popełnionych przez duchownych na niepełnoletnich (ofiary duchownych padło tam co najmniej 30 tys. dzieci). Tuż po powrocie Ojca Świętego do Rzymu media opublikowały list abp. Carla Marii Viganò, który mówi o gejowskim lobby w Kościele, zarzucając papieżowi ukrywanie homoseksualizmu i wzywając go do dymisji. Afera nazywana

Komentarz wstępny do dalszych zdarzeń

Przed zaprezentowaniem wybranych zdarzeń, które dotyczą regionów kraju oraz dziedzictwa kulturowego tychże, warto przypomnieć, że znaczenie kultury regionalnej – z jej tradycjami, wartościami i treściami – dla rozwoju i wychowania młodzieży zostało dostrzeżone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ponad 20 lat temu. (Dodajmy, że nie tylko młodzi ludzie mogą być beneficjentami dobrze prowadzonej edukacji regionalnej i rozsądnej polityki edukacyjnej w regionie czy mieście). W celu kształtowania i utrwalania poczucia regionalnej tożsamości (czemu powinno służyć poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego), a także postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur, w połowie lat 90. MEN skierowało do szkół i innych instytucji oświatowych dokument pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, zawierający założenia programowe edukacji regionalnej, natomiast w 2000 roku przygotowane zostało studium *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*⁶⁶.

Ukazało się wiele programów dydaktycznych, wydawnictw o charakterze podręcznikowym, opracowań teoretycznych, podkreślających znaczenie dziedzictwa kulturowego regionu oraz jego związku z dziedzictwem narodowym. Jednak analizy zagadnień dotyczących edukacji regionalnej dowodzą, że kluczowy termin jest stosowany dowolnie, ogólnikowo, mało precyzyjnie, co odnotowują Piotr Petrykowski i Grzegorz Odoj⁶⁷. Z analiz i badań empirycznych Petrykowskiego⁶⁸, na które powołuje się Odoj, na temat sposobu pojmowania i interpretowania dziedzictwa kulturowego przez nauczycieli, regionalistów, urzędników i polityków odpowiedzialnych za koncepcje strategii i polityki regionalnej, wynika, że dziedzictwo kulturowe najczęściej wiązane jest z dziedzictwem biologicznym, dziedzictwem krwi – a ten związek jest bezpod-

jest największą w nowożytnych dziejach Kościoła. Zwraca się uwagę na fakt, że 80 proc. ofiar księży pedofilów to chłopcy, podczas gdy w świecie świeckim proporcje są dokładnie odwrotne. Wśród kleru występuje nadreprezentacja homoseksualnych mężczyzn – szacuje się, że stanowią nawet 30 proc. ogółu księży. Zob. J. Podgórska: *Wstyd i zgorszenie*. „Polityka” 2018, nr 36, s. 12–15; E. Augustyn, M. Żyła: *Milczenie papieży*. „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 37, s. 12–17. W świetle tych wydarzeń bardziej zrozumiała staje się intensywność nienawistnej mowy odnoszącej się do zła (zjawisk molestowania seksualnego, pedofilii) oglądanego z bliska, bo w szeregach księży, w łonie Kościoła. Jednak znajomość ewentualnych przesłanek nie może być usprawiedliwieniem czynu – szerzenia nienawiści do drugiego człowieka. Zwłaszcza w okolicznościach, o których mowa, czyli w świątyni Bożej, podczas rekolekcji dla młodzieży.

⁶⁶ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*. „Biblioteczka Reformy”, z. 24. Oprac. E. Repsch, H. Skowroński, J. Angiel i in. MEN, Warszawa 2000. Za: G. Odoj: *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej. Rozważania terminologiczne*. „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 2012, t. 12, s. 44–45.

⁶⁷ P. Petrykowski: *Edukacja regionalna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 968. G. Odoj: *Dziedzictwo kulturowe...*, s. 45.

⁶⁸ P. Petrykowski: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

stawny. Odoj, nawiązując do ustaleń Elżbiety Nieroby, Anny Czerner i Marka S. Szczepańskiego, wyjaśnia, że kształt dziedzictwa kulturowego

[...] wykuwany jest w środowisku eksperckim, przez osoby wyposażone w wiedzę i kompetencje ściśle wiążące się z dziedzictwem [...]. Ponadto, jego losy uzależnione są od decyzji urzędniczych i politycznych, chociażby w zakresie działań promujących region. Można zatem powiedzieć, że tworzona przez działania społeczne definicja dziedzictwa kulturowego powstaje na gorącym styku motywacji, potrzeb i interesów wyrażonych przez różne podmioty⁶⁹.

A teraz obrazy, sceny z życia.

2.6. Obrazy ósmy i dziewiąty: debaty w samorządach dotyczące strategii i polityki regionów/miast, z odniesieniem do dziedzictwa kulturowego W roli Innego (Innych) – poglądy liberalno-lewicowe i niebezpieczny marzyciel/utopista

Zdarzenie

Wiosną 2017 roku w Poznaniu w gronie radnych toczyła się dyskusja nad hasłem promocyjnym dla miasta. Pojawiły się propozycje: „Poznań – miasto otwarte” oraz „Wolne miasto Poznań”. Radny Michał Boruczkowski z ugrupowania PiS wyraził sprzeciw, argumentując, że: „budzą skojarzenia liberalno-lewicowe (otwartość światopoglądowa na nowe doznania), a nawet separatystyczne («wolne» względem władzy centralnej), co prowadzi do podziału społeczeństwa i wywoływania konfliktów”⁷⁰.

⁶⁹ E. Nieroba, A. Czerner, M.S. Szczepański: *Flirty tradycji z popkulturą. Dziedzictwo kulturowe w późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010, s. 40–41. Za: G. Odoj: *Dziedzictwo kulturowe...*, s. 46.

⁷⁰ A. Sowa: *Wzmożenie narodowe*. „Polityka” 2017, nr 13 (29.03–4.04.2017), s. 36. KOMENTARZEM do przywołanego zdarzenia może też być głos z „drugiej strony”, tej, która jest uznana za niebezpieczną. Oto fragment wywiadu z Olgą Tokarczuk: „W Polsce gdzieś na prowincji mieć światopogląd lewicowy oznacza być niepoważnym, to rodzaj obciachu, jakby z góry zgodzić się na bycie fircykiem. Powaga jest po stronie prawicy. Nawet marsze, krzyki, hymny i flagi prawicy wyglądają zawsze poważnie i solidnie, wspierane na dodatek obecnością sutanny. Polska zbiorowa mentalność, jak wiemy, jest z ducha, natury i historii konserwatywna i elitarna, oparta na szlachecko-feudalnych podstawach i czasem się zastanawiam, czy tu w ogóle możliwe jest budowanie jakiegokolwiek społeczeństwa otwartego, obywatelskiego, równościowego”. *Ludzie, nie bójcie się!* Z Olgą Tokarczuk rozmawia Dorota Wodecka. <http://wyborcza.pl/1,75410,18999849,olga-tokarczuk-laureatka-nike-2015-ludzie-nie-bojcie-sie.html> [dostęp: 25.04.2017].

Komentarz

Mamy tu do czynienia z myśleniem magicznym, typowym dla przedstawicieli władz autorytarnych i obecnym bez względu na czas, miejsce i zasięg (miasto, region, kraj) sprawowania władzy – przekonanie, że wystarczy wycofać z obiegu pewne pojęcia, aby zapobiec pojawieniu się niepożądanych zdarzeń lub nawet kierunku myślenia. Problem polega na tym, że starania (rzeczywiste bądź deklarowane) o zachowanie jedności społeczeństwa i zapobieganie konfliktom, gdy są realizowane bez uwzględnienia zachodzących przemian społecznych i kulturowych, okazują się bezskuteczne albo wręcz przeciwnie skuteczne (przynoszą skutek odwrotny od zamierzonego).

Zdarzenie

I kolejny obraz, tym razem z Białegostoku. Prezydent miasta Tadeusz Truskolaski wystąpił z pomysłem, aby rok 2017 ustanowić rokiem Ludwika Zamenhofa. Dobrym uzasadnieniem, w opinii prezydenta, był fakt, iż w tym właśnie roku przypadała setna rocznica śmierci twórcy uniwersalnego języka esperanto, obchodzona pod patronatem UNESCO. Zamenhof, słynny w świecie propagator dialogu międzykulturowego i lekarz, urodził się w Białymstoku. Radni z PiS postanowili jednak, że patronem roku zostanie marszałek Piłsudski. Popierający ich Dariusz Wasilewski (z klubu prezydenta Truskolaskiego) przekonywał, że ideologia stworzona przez Zamenhofa „może wydawać się pocziwą utopią, ale tak naprawdę może być niebezpieczna⁷¹. Obca naszej kulturze i chrześcijaństwu”⁷².

⁷¹ KOMENTARZ Pojęcie utopii w kontekście edukacji, promowanych idei, nie zawsze jest tak groźne. Na przykład Jacques Delors, pisząc wstęp do raportu dla UNESCO, zatytułował go *Education: the necessary utopia (Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. UNESCO Publishing, Paris 1996). Z kolei temat utopijnych idei (np. autorstwa Tomasza Morusa), które są fundamentami humanitarnych dzieł, wyzwalają pragnienie przebudowy świata i determinację w działaniu, porusza Tadeusz Pilch. T. Pilch: *Szkic o narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej*. W: *Szkoła naukowa pedagogiki społecznej Edmunda Trempały inspiracją zmiany społecznej dzieł i życiorysów*. Red. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke, A. Rutkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, s. 77.

⁷² A. Sowa: *Wzmoczenie narodowe...*, s. 36. KOMENTARZ W pełni zgodne z naszą kulturą i, jak się zdaje, niebudzące wątpliwości, są decyzje, takie jak postanowienie Senatu RP o uznaniu roku 2017 Rokiem Koronacji Matki Bożej Częstochowskiej Królowej Korony Polskiej w 300. rocznicę tego wydarzenia. Również w dyplomacji publicznej mieszczą się wydatki na działania, „które poprzez kształtowanie postaw społecznych i opinii publicznej za granicą wpływają na realizację istotnych interesów Polski w świecie, używając narzędzi i metod spoza obszaru tradycyjnej dyplomacji [...]”. Gdy ministrem spraw zagranicznych w rządzie PiS był Witold Waszczykowski, wśród tych wydatków, opiewających na kwotę 28,5 mln zł, ponad 100 tys. zł przeznaczono na „organizację wizyty Matki Boskiej Częstochowskiej w krajach Ameryki Łacińskiej”. Cyt. za: S. Tym: *Łapaj złodzieja*. „Polityka” 2017, nr 21, s. 105. Inna sprawa, że wskazana suma jest niezwykle skromna. Aby mieć pewne wyobrażenie możliwych kosztów

Komentarz

Postawy przedstawicieli lokalnych władz, nacechowane obawami przed osobami reprezentującymi światopogląd liberalno-lewicowy i niebezpieczną, obcą naszej kulturze utopią, są o tyle interesujące, że wyrażają pragnienie stworzenia z naszego społeczeństwa swoistej enklawy, nie gwarantując przy tym – bo jest to niemożliwe w dobie wymienionych wcześniej rewolucji: geopolitycznej, gospodarczej i komunikacyjnej – rozwoju, wolności i pokoju.

Postać Zamenhofs i – jak to określono w debacie – jego utopia, obca naszej kulturze i chrześcijaństwu (zapewne z powodu żydowskiego pochodzenia twórcy), są ze wszelkich miar godne przypomnienia. Niewiele jest osób tak znamiennych i odpowiednich do promowania w polityce kulturalnej i edukacyjnej miasta, regionu, Polski i innych krajów. Idee, które przyświecały wybitnemu białostoczaninowi: wzajemnego zrozumienia, pokojowego współżycia mimo przynależności do odrębnych kultur, są współcześnie jednymi z najbardziej nośnych i wciąż najbardziej aktualnych, o czym tu wielokrotnie wspominałam.

Ludwik Zamenhof (1859–1917) urodził się w Białymstoku, w wielodzietnej rodzinie żydowskiej. Studiował medycynę w Moskwie, Warszawie i Wiedniu. Specjalizował się w okulistyce.

W wieku lat 10 napisał dramat pt. *Wieża Babel, czyli tragedia białostocka w pięciu aktach*. Najwyraźniej już jako dziecku ciążył mu problem braku wzajemnego porozumienia między przedstawicielami różnych narodów. Wiele lat później w listach do innego esperantysty, pochodzącego z Rosji, tak wspominał miasto swojego urodzenia: „To miejsce mego urodzenia i lat dziecińczych, Białystok, nadał kierunek wszystkim moim przyszłym usiłowaniom. Mieszkańcy Białegostoku składali się z Rosjan, Polaków, Niemców i Żydów. Każdy z tych elementów był wrogo ustosunkowany do innych. W takim mieście, bardziej niż gdzie indziej, wrażliwa natura czuje ciężar różnorodności i wnioskuje na każdym kroku, że różność języków jest jedyną lub przynajmniej główną przyczyną, która rozdziela ludzką rodzinę na wrogie części. Wychowano mnie jako idealistę, nauczono, że wszyscy ludzie są braćmi, gdy tymczasem na ulicy i na podwórku wszystko na każdym kroku dawało mi znać, iż ludzie nie istnieją, istnieją jedynie Rosjanie, Polacy, Niemcy, Żydzi”.

Jego pasją była nauka języków. W wieku lat 14 władał już sześcioma, podjął też wtedy pierwsze prace nad stworzeniem uniwersalnego sposobu komunikacji. Wykorzystując gruntowną znajomość wielu

widowisk o charakterze religijnym, warto poczytać, jak przebiegały uroczystości koronacji świętych obrazów, upowszechniane od 1717 r. Obszerny opis jednej z koronacji obrazu u domikanów we Lwowie w 1751 r. przytacza Józef Kargul. J. Kargul: *Upowszechnianie...*, s. 30–31.

języków narodowych, w wieku 25 lat ukończył projekt języka międzynarodowego znanego w dzisiejszej formie. W 1887 roku ukazała się jego rosyjskojęzyczna książka zatytułowana *Język międzynarodowy. Przedmowa i podręcznik kompletny*. Napisał ją jako Doktoro Esperanto. Druga część tego pseudonimu stała się nazwą nowego języka. W roku 1905 odniósł międzynarodowy sukces. W Boulogne sur Mer odbył się I Światowy Kongres Esperanto (z udziałem 688 esperantystów z 20 krajów). Paryż przywitał Zamenhofa rozświetloną na jego cześć wieżą Eiffla. Twórca esperanto za swe zasługi w stworzeniu języka łączącego narody otrzymał wówczas francuski Order Legii Honorowej. W 1909 roku król hiszpański Alfons XIII podjął decyzję o uhonorowaniu wybitnego Polaka Orderem Izabeli Katolickiej (wręczono mu go dwa lata później, podczas Kongresu w Antwerpii)⁷³. W roku 1907 jego kandydatura została po raz pierwszy zgłoszona do Pokojowej Nagrody Nobla, w latach 1907–1917 był nominowany ośmiokrotnie (łącznie wpłynęło 14 nominacji)⁷⁴.

Warto nadmienić, że Zamenhofa nurtował również inny, wciąż dramatycznie aktualny problem: podział ludzi z powodów religijnych. Jego idea pełnego zjednoczenia narodów, zakładająca wspólny język i wspólną religię, początkowo kierowana głównie do esperantystów, nie znalazła jednak uznania w świecie.

2.7. Obrazy dziesiąty i jedenasty: mobbing w szkole, proces sądowy komentowany przez media. W roli Innego – uczeń o orientacji homoseksualnej

Zdarzenie

W 2012 roku nastoletni Jakub Lendzion, uczeń Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich przy ul. Majdańskiej w Warszawie, przyznał się kolegom, że jest gejem. W efekcie stał się ofiarą regularnego mobbingu z powodu orientacji seksualnej. Skargi, które kierował do nauczycieli, dyrekcji, pedagoga szkolnego i rzecznika praw ucznia, nie przynosiły rezultatów, a winowajcy nie zostali ukarani. Co więcej, winę próbowano przerzucić na chłopca. Rzecznik praw ucznia zarzucił mu, że niepotrzebnie przyznał się do swojej tożsamości seksualnej. Szkolna pedagogka oferowała pomoc psychologiczną. Kadra pedagogiczna

⁷³ I. Wyszowska, T. Jędrysiak: *Dziedzictwo kulturowe Ludwika Zamenhofa – idea przeszłości czy przyszłości?* „Turystyka Kulturowa” 2014 nr 6, s. 73. http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2014_06_03a.pdf [dostęp: 15.04.2021].

⁷⁴ <https://www.nobelprize.org/nomination/archive/country-people.php?country=169&city=558&person=nominee> [dostęp: 15.04.2021].

starła się pomniejszać znaczenie całej sprawy⁷⁵. Wskazanie przez pokrzywdzonego konkretnych osób, winowajców, nie zmieniło sytuacji; konsekwencji nie wyciągnięto. Nauczyciele okazali pełne zrozumienie dla młodzieży, która „już taka jest”, i potraktowali te czyny jako „tradycyjne żarty”⁷⁶.

Zdarzenie

Widoczny jest związek tego zdarzenia ze zdarzeniem szóstym. Lendzion wytoczył szkole (trzy lata po jej ukończeniu) proces o ochronę dóbr osobistych: godności, integralności cielesnej, życia prywatnego i dobrego imienia. Jego zdaniem szkoła ma obowiązek chronić uczniów przed dyskryminacją i poniżeniem. Warszawski Sąd Okręgowy w osobie sędzi Alicji Fronczyk przyznał rację powodowi. W uzasadnieniu napisano, że chłopiec „był dyskryminowany i poniżany przez rówieśników przy biernej postawie władz szkoły i jej ciała pedagogicznego”⁷⁷. Władzom szkoły zarzucono zaniechanie działań zapobiegających zachowaniom homofobicznym wobec poszkodowanego, a tym samym nierealizowanie obowiązku szkoły, jakim jest uświadomienie znaczenia tolerancji, poszanowania godności człowieka, szkodliwości homofobii. Padło również stwierdzenie, że uczeń nie ma obowiązku zatajania swojej orientacji seksualnej. Wobec odwołania się przez organ prowadzący szkołę – miasto Warszawa od wyroku sprawa trafiła do Sądu Apelacyjnego, który 17 listopada 2017 roku potwierdził wyrok Sądu Okręgowego i tym samym stał się on prawomocny⁷⁸. Jak podkreśliły media, jest to pierwszy w Polsce prawomocny wyrok uznający winę szkoły z powodu tolerowania homofobicznych prześladowań wobec ucznia. Powód nie oczekiwał zadośćuczynienia finansowego, a jedynie opublikowania przeprosin ze strony szkoły na jej stronie internetowej⁷⁹.

Komentarz

Podobnie jak w przypadku opisywanego wcześniej zdarzenia, dotyczącego liceum we Wrocławiu, także i tu sędziowie poprzez uzasadnienie wyroku, podanie go do wiadomości publicznej realizują zadania o charakterze edukacyjnym. Sięgają do katalogu wartości o kardynalnym znaczeniu dla życia społecznego, przypominają o zobowiązaniach prawnych poszczególnych podmiotów życia społecznego, w tym państwa, wynikających również z umów międzynarodowych. Ingerencja polityczna w pracę sądów prowadzi nie tylko do zagrożenia

⁷⁵ Trudno w tym przypadku mówić o kulturze szkoły włączającej, o szkole dla wszystkich, akceptującej różnorodność. Ewidentna jest potrzeba budowania od podstaw kultury inkluzji. Zob. Z. Gajdzica: *Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 3, s. 46.

⁷⁶ E. Siedlecka: *Racja i orientacja*. „Polityka” 2017, nr 50, s. 27–29.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ <https://oko.press/sad-nakazal-warszawskiej-szkole-przeprosic-ucznia-ze-reagowala-homofobie-ciota-pedal-ponizaja-godnosc-czlowieka/> [dostęp: 9.09.2021].

⁷⁹ E. Siedlecka: *Racja i orientacja*...

niezawisłości sędziów, ale także do pomniejszenia znaczenia czy wręcz pozbawienia społeczeństwa podmiotów edukacyjnych o wielkim autorytecie.

W omawianym tu przypadku sędzia przywołała m.in. rezolucję Parlamentu Europejskiego z 2006 roku, potępiającą homofobię w Europie, oraz kolejną, przygotowaną rok później „w sprawie homofobii w Europie”, a z niej fragment dotyczący wezwania „władz Polski do publicznego potępienia oświadczeń osób publicznych wzywających do dyskryminacji i nienawiści ze względu na orientację seksualną i do zastosowania środków przeciwdziałających tego rodzaju wystąpieniom”. Zacytowany fragment rezolucji odnosił się do czasów, gdy minister edukacji narodowej Roman Giertych nagłaśniał pojęcie „propagandy homoseksualnej”, doprowadzając do wycofania ze szkół lub niepodjęcia edukacji o tolerancji i równości⁸⁰.

Z badań sondażowych opublikowanych w 2014 roku wynika, że największą akceptację mowy nienawiści w Polsce odnotowano właśnie wobec osób nieheteroseksualnych⁸¹.

Kolejne zdarzenia z przestrzeni publicznej, ściśle związane z polityką edukacyjną i praktyką edukacji, budzą uzasadniony duży niepokój⁸².

⁸⁰ Roman Giertych, pełniący funkcję ministra edukacji narodowej od maja 2006 do sierpnia 2007 roku, wycofał ze szkół przygotowany z inicjatywy Rady Europy podręcznik pt. *Kompas. Edukacja o prawach człowieka* ze scenariuszami lekcji, argumentując, że to propaganda homoseksualizmu.

⁸¹ M. Bilewicz i in.: *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014, s. 6. Z kolei w badaniach przeprowadzonych w listopadzie 2016 r. przez Kantar Public (na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 1066 osób w wieku 15 lat i więcej) na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich, zaobserwowano stały wzrost przekonań o występowaniu dyskryminacji w Polsce. Według badanych najczęściej dochodzi do dyskryminacji ze względu na orientację seksualną (49 proc.), pochodzenie etniczne lub narodowe (44 proc.) oraz tożsamość płciową (42 proc.). <https://kampania17celow.pl/cele/cel-10-mniej-nierownosci/> [dostęp: 12.10.2020]. KOMENTARZ Czerwiec 2020 r. przyniósł dalszy ciąg przekazów o charakterze dyskryminującym Innego w przestrzeni publicznej. Ubiegający się o reelekcję prezydent Andrzej Duda w trakcie kampanii wyborczej postanowił odwołać się do „ideologii LGBT”, czyniąc z niej, a *de facto* z osób o odmiennej orientacji seksualnej, wroga Polski. W ten sposób zyskał poparcie tej części społeczeństwa, która jest pełna uprzedzeń i której potrzebna jest edukacja.

⁸² Jesienią 2020 r. dokonano rekonstrukcji rządu. Premier Mateusz Morawiecki desygnował na stanowisko ministra edukacji i nauki (połączonych resortów edukacji oraz nauki i szkolnictwa wyższego) Przemysław Czarnka, profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Nominację nowemu ministrowi wręczył prezydent Andrzej Duda 19 października 2020 r. Czarnek, pełniący wcześniej funkcję wojewody lubelskiego, zasłynął stwierdzeniami obraźliwymi i jawnie dyskryminującymi społeczność LGBT, a także kobiety. Oto jedna z najczęściej przywoływanych wypowiedzi, która padła na antenie TVP Info w czerwcu 2020 r.: „Brońmy nas przed ideologią LGBT i skończmy słuchać tych idiotyzmów o jakichś prawach człowieka czy jakiejś równości. Ci ludzie nie są równi ludziom normalnym i skończmy wreszcie z tą dyskusją”. Inna wypowiedź, dotycząca „promocji zbrodni i dewiacji”: „Zawsze będę przeciwnikiem promocji zbrodni, dewiacji i wynaturzeń. I żaden rektor, i żadna Konferencja Rektorów Szkół

2.8. Obrazy dwunasty i trzynasty: dramatyczny apel rektora w obronie Innych – świadectwo nieskuteczności (braku?) edukacji na rzecz akceptacji różnorodności kulturowej, stanowisko rektorów w obronie wolności nauki

Zdarzenie

W tym samym czasie i w tym samym miejscu, o którym była mowa przy okazji zdarzenia ósmego, czyli wiosną 2017 roku w dużym akademickim mieście, jakim jest Poznań⁸³, przedstawiciel znakomitej instytucji naukowo-badawczej i edukacyjnej, jednej z najbardziej prestiżowych uczelni w Polsce – Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Rektor prof. Andrzej Lesicki wydał oświadczenie na portalu UAM. Przytoczę je w całości⁸⁴:

Szanowni Państwo,

w związku ze smutnym faktem kolejnego pobicia studenta w Poznaniu, chciałbym podkreślić raz jeszcze, iż Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jest instytucją kształcąca studentów z wielu krajów i kontynentów, reprezentujących różne narodowości, kultury, wyznania, przekonania. Co więcej, otwieramy szeroko bramy naszej uczelni dla nowych kandydatów z zagranicy, a spodziewamy się wśród nich także kandydatów z krajów azjatyckich i afrykańskich, czyli obywateli różniących się kulturowo od naszego europejskiego świata.

Wszyscy oni są i będą równoprawnymi członkami naszej akademickiej społeczności, która stanowi jedność hołdującą idei tolerancji i wzajemnego szacunku. Tej fundamentalnej zasadzie dał wyraz Senat UAM, przyjmując już 29 lutego 2016 roku Uchwałę w sprawie przeciwdziałania się ksenofobii. Kończy się ona słowami: „Stanowczo potępiamy wszelkie akty agresji na tle narodowościowym. Jednocześnie apelujemy o podejmowanie działań edukacyjnych promujących otwartość na drugiego człowieka i dialog międzykulturowy oraz o przeciwdziałanie się wszelkim przejawom ksenofobii”. Wyrazem takiego poglądu było również zarządzenie w sprawie przeciwdziałania praktykom dyskryminacyjnym na UAM z 30 listopada 2016 r., powołujące pełnomocnika ds. równego traktowania i komisji ds. przeciwdziałania dyskrymina-

Wyższych mi tego nie zabroni. Weszli w uniwersytety, weszli w nauczanie, weszli w szkoły i zaczynają burzyć podstawową tkankę społeczeństwa, jaką jest rodzina”. <https://www.onet.pl/informacje/onetwiadomosci/przemyslaw-czarnek-ministrem-oto-jego-najslynniejsze-i-najbardziej-ko ntrowersyjne/4rpxnyl,79cfc278> [dostęp: 19.10.2020].

⁸³ którego radni tak troszczą się o jedność społeczeństwa i nie życzą sobie odchylenia liberalno-lewicowych w myśleniu.

⁸⁴ <http://sic-egazeta.amu.edu.pl/oswiadczenie-jm-rektora/> [dostęp: 12.04.2021].

cji. Z zalem stwierdzając, że intencje w/w uchwały senatu i zarządzenia rektora nie straciły swej aktualności, pragnę zapewnić, iż dołożę wszelkich starań, by przybywający do nas cudzoziemcy czuli się na uczelni i w naszym mieście spokojnie i bezpiecznie.

Rektor

Prof. UAM dr hab. Andrzej Lesicki

Komentarz

Apel Rektora można potraktować jako wyraz roztropnej polityki edukacyjnej, działań służących zbliżeniu przedstawicieli/przedstawielek różnych narodowości, kultur, wyznań i przekonań. Jednocześnie to świadectwo nieskuteczności dotychczasowych przedsięwzięć, czy nawet ich braku. Uchwały senatu jak na razie nie przyniosły zmiany na lepsze. Powołanie pełnomocnika ds. równego traktowania jest konkretną inicjatywą, jednak miało miejsce niedawno i zapewne okaże się niewystarczające, aby zapewnić ład i bezpieczeństwo, nie mówiąc o wzajemnym poszanowaniu⁸⁵. Bo choć uczelnia ze swoją autonomią oraz władze miejskie są odrębnymi bytami, to przecież organy te funkcjonują na tym samym terytorium, w mieście, i szerzej, w kraju. W środowisku, które nie chce Innego.

Przywołana wypowiedź Rektora jest dramatyczna także dlatego, że wśród grona profesorów i całej społeczności nauczycieli i nauczycielek akademickich nie ma autentycznego zaangażowania w potrzebną politykę edukacyjną. Jest za to rozbieżność postaw, taka sama jak w całym społeczeństwie⁸⁶.

Tym bardziej należy sygnalizować zjawiska pozytywne. A takim jest niewątpliwie zdolność wyrażenia sprzeciwu wobec nieuzasadnionych i niepożą-

⁸⁵ Zob. kolejne oświadczenie członków komisji ds. przeciwdziałania dyskryminacji UAM, z dnia 1 lipca 2020 r. <https://amu.edu.pl/wiadomosci/aktualnosci/ogolnouniwersyteckie/oswiadczenie-czlonkow-komisji-ds.-przeciwdzialania-dyskryminacji-uam> [dostęp: 3.07.2020].

⁸⁶ Ciąg dalszy KOMENTARZA Bardzo wymowny jest pod tym względem tekst z 30 września 2013 r. pt. *Oświadczenie w sprawie próby prawnej promocji ideologii gender* na stronie Akademickiego Klubu Obywatelskiego im. Prezydenta Lecha Kaczyńskiego w Poznaniu. <http://ako.poznan.pl/3184> [dostęp: 12.04.2017]. Autorzy i autorki wyrażają obawę m.in. przed wprowadzeniem w życie społeczne systemu wartości środowisk feministycznych, genderowych i homoseksualnych, przed autorytarną dominacją lewicowej ideologii, piszą o lewackiej rewolucji kulturowej. Obawiają się reinterpretacji historii i kultury narodowej. Zebrano kilkaset podpisów poparcia z akademickich klubów obywatelskich na terenie całego kraju. A jako że organem inicjującym był AKO w Poznaniu, to i wśród podpisanych licznie reprezentowane jest grono nauczycieli akademickich z Poznania, w tym z UAM. Nieuchronnie rodzą się pytania, w których działaniach (deklarowanych poglądach) podpisane osoby są autentyczne? Czy akademicka społeczność rzeczywiście stanowi jedność hołdującą idei tolerancji i wzajemnego szacunku, jak zapewnia Rektor w swoim oświadczeniu? Liczne podpisy pod oświadczeniem AKO w Poznaniu dowodzą, że jest inaczej.

danych nacisków na publiczne podmioty naukowe i dydaktyczne, jakimi są uczelnie wyższe.

Zdarzenie

Dowodem tej zdolności jest stanowisko Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) z dnia 13 lutego 2017 roku w sprawie zajęć z zakresu *gender studies*⁸⁷, wyrażone nie tyle z własnej inicjatywy środowiska akademickiego, ile w reakcji na kierowane do uczelni publicznych przez Fundację Życie i Rodzina prośby o przekazanie szczegółowych danych dotyczących zajęć z zakresu *gender studies* oraz osób prowadzących te zajęcia. W odpowiedzi rektorzy napisali, że w państwie polskim wolność badań naukowych i autonomia uczelni są gwarantowane konstytucyjnie i ustawowo. Zwrócili uwagę na autonomię pracowników uczelni w zakresie doboru treści zajęć dydaktycznych, jak również odpowiedzialność tych pracowników za prezentację studentom treści zgodnych ze współczesnym stanem wiedzy i światowymi standardami. Jednoznacznie stwierdzili, że „każdy fragment rzeczywistości społecznej, w tym dotyczący obszaru badań genderowych, może i powinien być badany”⁸⁸. Podkreślili, iż fundamentalną misją uczelni jest dążenie do odkrywania prawdy, zatem zarówno w badaniach, jak i w dydaktyce obowiązuje wymóg kierowania się przesłankami naukowymi. W imieniu trzydziestoosobowego grona prezydialnego podpisał się przewodniczący KRASP prof. dr hab. inż. Jan Szmidt, Rektor Politechniki Warszawskiej.

Komentarz

Stanowisko, tak ważne dla istoty badań i dociekań naukowych, a zatem świata uczonych (głównie przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych), dotyczy jednak stosunkowo niewielkiej liczby obywateli. Mogłoby mieć wartość o wiele większą, bo edukacyjną, i służyć społeczeństwu jako znaczący ze względu na prestiż, jakim cieszą się profesorowie i rektorzy, głos liderów i liderów środowiska akademickiego w Polsce, nieobojętnych na kształt kultury, na zapewnienie bytu wartościom (jak mówiła Radlińska) – gdyby zostało szeroko upowszechnione. I gdyby wybrzmiało z własnej, nieprzymuszonej woli autorów i autorek.

Życie społeczne to ciąg zdarzeń wymagających czujnego obserwowania i reagowania na akty wykluczania czy naznaczania. Z satysfakcją należy odnotować jedno ze zdarzeń pozytywnych, które wiąże się z reagowaniem na zło.

⁸⁷ Dokument nr 9/VII Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. <https://www.krasp.org.pl/resources/upload/dok9.pdf> [dostęp: 5.12.2017].

⁸⁸ Tamże.

Zdarzenie

Grono profesorów i profesorek skupionych w Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w dniu 18 czerwca 2020 roku wystosowało kolejny apel o zaniechanie wypowiedzi stygmatyzujących jakiejkolwiek osoby lub grupy społeczne. Tym razem obrona dotyczyła osób LGBT+. W apelu zwrócono się do uczestników debaty publicznej, stwierdzając dobitnie, że: „Żadne okoliczności, w tym kampania wyborcza, nie mogą uzasadniać sformułowań pełnych pogardy, skierowanych pod adresem jakiejkolwiek mniejszości będącej częścią naszego społeczeństwa”.

Komentarz

Z jednej strony, fakt konieczności powtarzania tego rodzaju apeli⁸⁹ napawa niepokojem. Z drugiej strony, mamy do czynienia ze świadectwem poczucia odpowiedzialności przedstawicieli środowisk akademickich za kształt wspólnoty obywatelskiej. To głos przeciw wykluczeniu, w obronie demokracji.

⁸⁹ <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C82743%2Ckonferencja-rektorow-apeluje-o-zaniechanie-wypowiedzi-stygmatyzujacych.html> [dostęp: 3.07.2020]. https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4874:krasp-apeluje-o-zaniechanie-wypowiedzi-stygmatyzujacych&catid=22&Itemid=119 [dostęp: 3.07.2020].

**Równość różnorodności?
Kultury męska i żeńska
Obecność płci kulturowej w sferze symboli**

Mit określa świadomość¹.
Stanisław Jerzy Lec

¹ S.J. Lec: *Mysli nieuczesane wszystkie*. Noir sur Blanc, Warszawa 2006, s. 333.

Stanisław Kawula w opublikowanym w 2004 roku² tekście zatytułowanym *Współczesny sens pedagogiki społecznej* przypominał, że pedagogika społeczna od samego zarania, będąc najpierw nurtem myśli społeczno-pedagogicznej (nawet lewicowym ruchem intelektualnym i społecznikowskim), a potem subdyscypliną w systemie nauk o wychowaniu, żywo reagowała na występujące w różnych okresach dziejowych kwestie niesprawiedliwości i zróżnicowanie społeczne, oświatowe i kulturalne. Zaś pedagodzy społeczni w swoich poszukiwaniach badawczych oraz rozwiązaniach praktycznych niezmiennie odnosili się do przeobrażeń ekonomicznych, społeczno-oświatowych, edukacyjnych i kulturalnych, dokonujących się w innych krajach Europy i świata (również na terenach polskich pod zaborami). Przywołany autor podkreślał, że także współcześnie przedstawiciele pedagogiki społecznej nie mogą nie dostrzegać tego wszystkiego, co się wokół nich dzieje, przede wszystkim w społecznym i naukowym kontekście³. A dzisiaj najważniejsze tematy i spory dotyczą kultury⁴. Zdaniem francuskiego socjologa Alaina Touraine'a obecnie to nie status społeczny, np. przynależność do klasy, określa kondycję jednostki, lecz odwrotnie – na poziomie jednostki kształtuje się podmiotowość społeczna i polityczna⁵.

² S. Kawula: *Współczesny sens pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*. Red. Tegoż. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

³ Tamże, s. 90.

⁴ „Obecnie kultura to pole bitwy”, stwierdza krytyk kultury, profesor literatury Edward Said. A filozof i teoretyk kultury Terry Eagleton zauważa, że „współcześnie kultura raczej odzwierciedla społeczne podziały, niż godzi strony”. E. Said: *Kultura i imperializm*. Przeł. M. Wyrwas-Wisniewska. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009; T. Eagleton: *Kultura a śmierć Boga*. Przeł. B. Baran. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2014, s. 84, 124. Podaję za: M. Tyrała: *Wojny kulturowe jako wyznacznik rywalizacji politycznej w Polsce w latach 1991–2011*. W: *Doświadczenia transformacji systemowej w państwach Europy Środkowej i Wschodniej*. Red. M. Barański, N. Rudakiewicz, M. Guzy. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 24.

⁵ *Jesteśmy w punkcie zero. Z profesorem Alainem Touraine'em rozmawia Edwin Bendyk*. „Polityka” 2011, nr 38.

W niniejszym rozdziale przyjrzymy się zagadnieniu kultury – nie w aspekcie jej dostępności (co miałyby różnicować szanse rozwojowe jednostki, jak to było w przeszłości), lecz w sensie samej istoty kultury, którą można by określić „naturą kultury”. Przeanalizujemy, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, kultura faworyzuje bądź defaworyzuje osoby ze względu na ich płeć. Na ile ta sama kultura, jednakowo dostępna, sprzyja kształtowaniu podmiotowości kobiet i mężczyzn a na ile to kształtowanie utrudnia. Podobnie jak dla moich poprzedników i poprzedniczek, pedagogów społecznych, tak i dla mnie kategorią centralną zaangażowania w eksplorację zagadnienia, obok zasad demokracji i równości szans, jest zasada humanistycznej powinności.

3.1. Kulturowa tożsamość płci (*gender*) – znaczenie terminu, refleksja nad jego obecnością w badaniach społecznych

Ilekoć mówi się o zobowiązaniu do budowania kultury równych praw i partnerstwa między mężczyznami i kobietami, tylekoć potwierdzana jest nierówność oraz świadomość tej nierówności, świadomość funkcjonowania w kulturze, w której mężczyźni i kobiety nie są traktowani w sposób równorzędny⁶. Raewyn Connell używa obrazowego pojęcia patriarchalnej dywidendy dla określenia korzyści osiągananej przez mężczyzn jako grupę z podtrzymywania nierównego porządku płci⁷. Już sama refleksja nad tym zagadnieniem (wymagającym wyjścia poza dziedzinę prawa, co uzmysławiają prace z zakresu socjologii prawa) może być dobrym początkiem zmiany. Nasuwa się pytanie: jak głęboko w obszarach pedagogiki oraz polityki edukacyjnej zakorzeniona jest refleksja nad kulturowym (patriarchalnym) kształtem świata⁸ i jego wpływem na rozwój kobiet i mężczyzn?

⁶ Ulrich Beck trafnie zauważa, że przeciwieństwa między kobietami i mężczyznami mają dwa wymiary, które niezależnie od siebie mogą przyjmować różne formy. Pierwszy wymiar to obiektywność położenia (faktyczne nierówności, ich uwarunkowania i przyczyny), drugi to jego delegitymizacja oraz uświadomienie. U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 177.

⁷ Raewyn Connell wskazuje, że nie chodzi tu wyłącznie o dochody, ale również o inne zasoby, takie jak: prestiż, szacunek społeczny, świadczenia, bezpieczeństwo, warunki mieszkaniowe, dostęp do władzy instytucjonalnej, wsparcie emocjonalne czy wreszcie dostęp seksualny lub kontrola nad własnym życiem. Autorka podkreśla, iż ze wzrostem równości płci owa patriarchalna dywidenda maleje. Zob. R. Connell: *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Przeł. O. Siara. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 235, 237.

⁸ Mówiąc o kulturowym kształcie świata, mam na myśli patriariat. Badania antropologiczne wykazują, że wszystkie społeczeństwa będące przedmiotem rzetelnych badań są patriarchalne, choć obserwuje się wyraźne różnice, jeśli chodzi o stopień i naturę męskiej przewagi. Zob. A. Giddens: *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*. Przeł. J. Gilewicz. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 135. Trafna jest tu sugestia Pierre’a Bourdieu dotycząca konieczności poznania historii nieustannego odtwarzania (tworzenia) obiektywnych

Abstrakcyjne spojrzenie filozoficzne, ujmujące jednostkę jako podmiot myślący, w oderwaniu od jej konkretnego, empirycznego istnienia, czyniące ją zatem aseksualną, jest nie do utrzymania w wielu dziedzinach (a już z pewnością w pewnych ich podzakresach): w polityce, prawie, etyce, także w pedagogice, w tym w pedagogice społecznej.

Pedagożki i pedagodzy społeczni, stawiając w centrum swoich zainteresowań wzajemny aktywny stosunek człowieka i środowiska oraz poszukując sposobów aktywizowania sił społecznych w kierunku przebudowy środowiska, aby uczynić je sprzyjającym rozwojowi człowieka, od samego początku zwracali uwagę na różnorodny charakter bodźców środowiskowych (naturalnych, społecznych i kulturowych) i podkreślali, że działalność wychowawcza jest najsilniej sprzężona ze środowiskiem społecznym i kulturowym⁹. Analiza (i tworzenie jako cel praktyczny pedagogiki społecznej) warunków do realizacji indywidualnych aspiracji rozwojowych jednostki nie uwzględniały jednak nieznannej wcześniej kategorii pojęciowej *gender*. Terminu, który, zdaniem Anny Titkow, jest synonimem teoretycznego przełomu w sposobie pojmowania i badania nie tylko sytuacji kobiet, ale całości życia społecznego, w tym również zasad jego funkcjonowania¹⁰. Stosując pojęcie *gender*, tożsame z określeniem *płeć kulturowa*, mamy na myśli swoistą „kulturową nadbudowę płci biologicznej” (sformułowanie Titkow), „zespół cech przypisanych [kobiecie i mężczyźnie – E.G.Z.] i zachowań oczekiwanych od kobiety i mężczyzny, które są zarazem postrzegane jako przydatne w ich społecznym funkcjonowaniu”¹¹. Płeć kulturowa – inaczej kulturowa tożsamość płci bądź *rodzaj* (pojęcia stosowane zamiennie) – jest definiowana jako „zespół atrybutów, postaw, ról społecznych i zachowań przypisanych mężczyźnie lub kobiecie przez szeroko rozumianą kulturę”¹².

Kategoria *gender* pojawiła się dopiero dzięki nurtom badawczym związanym z feminizmem (mowa o drugiej fali feminizmu w latach 70. i 80. XX wieku¹³), stanowiąc uzupełnienie kategorii płci biologicznej (ang. *sex*) i obejmując „całość różnicy” między mężczyznami i kobietami – wszystkie te cechy kobiet i mężczyzn, które są zmienne i zróżnicowane społecznie.

i subiektywnych struktur męskiej dominacji, dokonującej się, odkąd zaczęli istnieć mężczyźni i kobiety; to dzięki tym strukturom męski porządek jest od wieków odtwarzany. P. Bourdieu: *Męska dominacja*. Przeł. L. Kopciwicz. Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 100–101.

⁹ R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1985, s. 83.

¹⁰ A. Titkow: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: *Kobiety, mężczyźni i płeć. Debata w toku*. Red. M.R. Walsh. Przedm. i oprac. A. Titkow. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003, s. IX.

¹¹ Tamże, s. X.

¹² S. Lipsitz Bem: *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. S. Pikiel. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 9.

¹³ Zob. I. Iwasiów: *Wykład III. Płeć skonstruowana*. W: *Tejże: Gender dla średnio zawansowanych. Wykłady szczecińskie*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2004.

Interesujący i wart odnotowania jest fakt, że zanim w latach 90. XX wieku w polskiej literaturze przedmiotu zaczęło funkcjonować pojęcie płci kulturowej, na ten aspekt płci zwrócił uwagę wybitny polski socjolog Józef Chałasiński w opublikowanej w 1948 roku pracy *Spółeczeństwo i wychowanie*. Na marginesie rozważań o młodości pisał o kulturowym rozumieniu płci. Zestawił kategorie pojęciowe: młodości, mądrości, urody oraz płci i zauważył, że wszystkie one „są społecznymi wyobrażeniami, społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa”. „Młodość to [...] element kultury, »instytucja społeczna«”¹⁴. Analogicznie rzecz ma się z pozostałymi pojęciami, w tym z płcią.

W naukach społecznych przez długi czas nie zwracano uwagi na płeć, co oznacza, że nie dostrzegano kobiet jako specyficznej kategorii społecznej, jako autonomicznego przedmiotu badań. „Nikt nie może na serio zaprzeczyć, że większość dawnych analiz socjologicznych w ogóle nie uwzględniała kobiet lub przedstawiała ich tożsamość i zachowania w sposób drastycznie nieadekwatny” – konstatuje Anthony Giddens¹⁵. Owe analizy, będące efektem przyjętego paradygmatu pozytywistycznego, prowadzone aż do połowy XX wieku, pomijały doświadczenia wspólne nie tylko kobietom, ale i mniejszościom etnicznym, kulturom innym niż zachodnia czy ludziom ubogim¹⁶.

Specyfika kulturowa płci, mimo że jako kategoria społeczna łączy się krzyżowo ze statusem i doświadczeniami osoby, przeważnie umyka badaczom¹⁷. To „druga fala feminizmu zwróciła uwagę na konieczność inkluzji »nowych« kwestii do agendy naukowej, a dokładniej sfery prywatnej [...]”¹⁸. Wiedza o kobietach i wiedza kobiet są powoli rehabilitowane, zauważa Aleksandra Herman.

W tym kontekście na uwagę i przypomnienie zasługują słabo znane wątki dotyczące kobiet, podjęte przez twórczynię pedagogiki społecznej Helenę Radlińską. Skoncentrowana na edukacji dorosłych i potrzebie nieustającego kształcenia, w sferze społecznej dostrzegła odrębność środowiska kobiecego, swoistość potrzeb edukacyjnych kobiet.

¹⁴ Autor ukazał miejsce szkoły w tradycji społeczności chłopskiej, uwidoczniał różnicę pomiędzy młodością w mieście i na wsi. Zob. J. Chałasiński: *Spółeczeństwo i wychowanie*. Wyd. 3. PWN, Warszawa 1969, s. 39.

¹⁵ A. Giddens: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. PWN, Warszawa 2004, s. 691.

¹⁶ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych*. Przeł. W. Betkiewicz i in. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 57.

¹⁷ J. Mizielińska: *Niebezpieczne związki? Płeć, rasa i seksualność w ramach teorii interseksjonalności i teorii queer*. „Societas/Communitas” 2012, nr 1(13). Za: A. Herman: *Kulturowa wiedza kobiet*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019, s. 15–16.

¹⁸ A. Herman: *Kulturowa wiedza kobiet...*, s. 18.

3.2. Wgląd w przeszłość. Potrzeby świata kobiecego w myśli społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej

W opublikowanym w 1929 roku artykule *Bibliografia oświaty pozaszkolnej*, dotyczącym piśmiennictwa okresu 1900–1928, Radlińska pisała:

Potrzeby świata kobiecego, przemiany duchowe w tym świecie zachodzące, zainteresowania matki, która chce świadomie wychowywać dzieci i podążać za ich rozwojem, zainteresowania pracownicy, działającej w swoistych warunkach domu rodzinnego, zostały uwzględnione bardzo słabo: w tym przypadku braki w piśmiennictwie oświatowym odpowiadają stanowi pracy oświatowej ogólnokształcącej¹⁹.

Z kolei charakteryzując piśmiennictwo z zakresu pracy społecznej, zauważyła:

Środowiska pracy społecznej nie zostały jeszcze szczegółowo rozpatrzone. Dotyczy to także działalności wśród kobiet, której warunki, doświadczenia i zamierzenia posiadają literaturę niezmiernie ubogą, zwłaszcza jeśli się ją porówna z literaturą tzw. „feministyczną”, wyrastającą z walki o równe prawa. Najlepiej opracowane jest zagadnienie ochrony pracy kobiet, brak jednak monografii poświęconych kobiecie pracującej w różnych zawodach²⁰.

W innym miejscu przyznała:

Nie tknięta przez badaczy psychologów jest dola matki opuszczającej dziecko i matki skłanianej za cenę opieki nad jej dzieckiem do karmienia i niańczenia innych dzieci²¹.

¹⁹ H. Radlińska: *Bibliografia oświaty pozaszkolnej*. W: *Bibliografia oświaty pozaszkolnej 1900–1928*. Oprac. J. Skarżyńska. Red. H. Radlińska, J. Muszkowski. Warszawa 1929. Przedruk: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 235.

²⁰ H. Radlińska: *Charakterystyka piśmiennictwa z zakresu pracy społecznej*. W: *Bibliografia pracy oświatowej 1900–1928*. Oprac. R. Rudzińska. Warszawa 1928, s. VII–XXV. Przedruk H. Radlińska: *Pedagogika społeczna...*, s. 313–314.

²¹ Tamże, s. 308. O zjawisku sygnalizowanym przez Radlińską pisze m.in. Urszula Glensk w pracy: U. Glensk: *Historia słabych. Reportaż i życie w dwudziestoleciu (1918–1939)*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014.

Można odnieść wrażenie, że historia się powtarza, z tą różnicą, iż zjawisko określone mianem eurosieroctwa zyskało zainteresowanie badaczek i badaczy (socjologów, pedagogów).

Radlińska – podobnie jak bliskie jej osoby, od których czerpała koncepcje i wzorce działania, a także jej współpracownicy i uczniowie – żyła w poczuciu odpowiedzialności za otaczającą rzeczywistość. Dostrzegała różnicowanie klasowe i potrzeby klas nieuprzywilejowanych. Jednocześnie miała świadomość specyfiki świata kobiecego, zachodzących przemian społecznych i rodzących się w związku z tym szczególnych potrzeb, wskazań dotyczących pełnienia ról: tradycyjnie przypisanych kobiecie, jednak realizowanych w nowych warunkach i wymagających nowych umiejętności, oraz nowych, pełnionych poza sferą domu. Mówiąc o słabo rozwiniętej ogólnokształcącej pracy oświatowej wśród kobiet, dawała przykłady możliwych działań. Wielokrotnie wypowiadała się na ten temat na łamach czasopism dla kobiet: „Poradnika dla Gospodyń Wiejskich” czy „Przodownicy”. W 1925 roku pisała:

W wielkim dziele tworzenia nowej gospodarki w Polsce kobieta wiejska ma do zrobienia bodajże – najwięcej. Spod strzechy wieśniaczej wychodzi około trzech czwartych ludności naszej Ojczyzny²². Od zdrowia i wychowania, które z domu wyniosą, zależy przyszłość Polski. [...] Chcemy, by kobieta wiejska stała się umiętną gospodynią, dobrą matką-wychowawczynią, świadomą swych praw i obowiązków obywatelką. Chcemy przez poprawę gospodarstwa i wychowania, przez wprowadzenie kobiety do pracy społecznej, przysporzyć nie tylko chleba, lecz również słońca w chacie i radości w rodzinie. Dlatego wzywamy gospodynie wiejskie do pracy i ukazujemy drogi tej pracy. Powodzenie będzie zależało od woli i wytrwałości jednostek, od każdej z nas czyniących w swym własnym kółku, co zrozumialiśmy, że czynić należy²³.

Radlińska, za przykładem Ludwika Krzywickiego, wielkie znaczenie przypisywała samokształceniu; oświata powinna służyć kształceniu ludzi, żeby sami mogli sobie pomagać. Działaczka uświadamiała kobietom, że ich umiętna praca w gospodarstwie, z wykorzystaniem nowych narzędzi i sposobów, pozwoli podnieść dochód i zapobiec stratom, a także zaoszczędzić czas możliwy do spożytkowania na własne doskonalenie się. Jednocześnie wskazywała nowe drogi działania i zachęcała do podążania nimi:

²² Warto sobie to uświadomić także w kontekście historii polskiego narodu, w stulecie odzyskania niepodległości.

²³ H. Radlińska: *Do czego dążymy*. „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich”. Dodatek dwutygodniowy do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich” 1925, nr 6, s. 21–22. Przedruk: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Do druku przygot. H. Brodowska i L. Wojtczak. Wstęp H. Brodowska. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 303–304.

Wiele spraw dokonać można tylko wspólnymi siłami, do nich należą np. założenie mleczarni spółdzielczej, piekarni, suszarni. Umiejętność zrzeszania się, wspólnego prowadzenia pracy jest konieczna, jeżeli wieś ma się wyzwolić z wyzysku pośredników i otrząsnąć z nieporadności²⁴.

W trosce o podtrzymanie znaczącej pozycji kobiety w rodzinie („roli rządzącej domem”) dobitnie stwierdzała:

Bez udziału kobiet niemożliwy jest rozwój spółdzielczości – odwrotnie, bez udziału w zarządzaniu ruchem spółdzielczym, gospodyni może tracić swe dawne przywileje. Życie polityczne i kulturalne może się na wsi rozwijać swobodnie tylko tam, gdzie kobiety rozumieją jego potrzebę i gotowe są do współudziału. Tego rozumnego, serdecznego współdziałania potrzebuje przede wszystkim samorząd (dotychczas prawie że pozbawiony cennej pomocy kobiecej). Sprawy przedszkoli, ośrodków zdrowia, opiek szkolnych, opieki społecznej, muszą w czasie najbliższym wejść w krąg pracy kobiet²⁵.

Autorka akcentowała znaczenie osobistego zainteresowania kobiet sprawami społecznymi (wspólnoty obywatelskiej) i oświatowymi (losami szkoły, sposobami wychowania dzieci i opieki pozaszkolnej). Przekonywała o istotności związku spraw codziennych, „szarych, drobnych na pozór robót”, z odległym i wielkim celem – „w dal [...] pójdą dzieci nasze zdobywać jasne jutro dla Ojczyzny i ludzkości”²⁶.

Wspominała o kursach dla młodzieży żeńskiej, które pozwalają kształtować nowy typ wieśniaczki – nieobojętnej na sprawy kultury²⁷; zainteresowanej nie tylko dobrem własnego domu i własnej zagrody, lecz i tym, „co dzieje się u ludzi na pozór obojętnych, u tych »innych«, u »obcych«”; zainteresowanej dobrem powszechnym²⁸. „My, matki i wychowawczynie, powinnyśmy się zaciekać tym, co postanawia o szkołach nie tylko rada gminna i rada szkolna, ale i tym, co się mówi w Sejmie, w Radzie Oświecenia Publicznego. Jakie są nowe ustawy i nowe zarządzenia władz”²⁹.

²⁴ Tamże, s. 304.

²⁵ H. Radlińska: *Rola kobiety w życiu społecznym*. „Przodownica” 1934, R. 4, nr 1, s. 1–2. Przedruk: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 313–314.

²⁶ H. Radlińska: *Do czego dążymy...*, s. 304–305.

²⁷ H. Radlińska: *Rola kobiety...*, s. 314.

²⁸ H. Radlińska: *Nasz udział w budowaniu nowego życia. Referat wygłoszony na Walnym Zjeździe COKGW w Warszawie*. „Przodownica” 1937, R. 7, nr 24, s. 211–214. Przedruk: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 323.

²⁹ Tamże, s. 327.

Ta uważna obserwatorka dostrzegała wspólnotę kobiet i siłę, jaką mogą stworzyć, gdy przystąpią do wzajemnego oświecania się. W jednym z numerów „Przodownicy” pisała: „nie ma czarownic, ale także wiemy coraz lepiej, że serce i głowa każdej z nas może rzucać cień, jak zły urok, może rozpromieniać jasnością – jakby odczyniała zło”³⁰. Nieustannie przypominała o znaczeniu pracy samokształceniowej, jej wartości dla rozwoju: „Praca nad sobą ma wzmocnić moje siły wrodzone, usprawnić moje oczy i ręce, wykształcić mnie w patrzeniu na siebie i na innych, w wypowiedaniu się słowem i czynem”³¹. Mając na myśli gromadę, jaką stanowią zorganizowane gospodynie, stworzoną w celu wzmaganiania sił każdej z nich, zwracała się do kobiet w referacie wygłoszonym na Walnym Zjeździe Centralnej Organizacji Kół Gospodyń Wiejskich w Warszawie: „My – w takim rozumieniu to ja i ty, siostró, ja i – wy wszystkie, każda z nas z osobna i ogół nas złączonych wspólnym dążeniem”³².

Projektując nową rzeczywistość i w celu jej tworzenia budząc uśpione siły kobiet, Radlińska odwoływała się do ich własnej kultury, spraw typowo kobiecych, a zarazem mocno podkreślała konieczność udziału kobiet w sprawach wspólnoty:

Nie wystarczy jednak samo Koło [Koło Gospodyń Wiejskich – E.G.Z]. Przez nie wchodzić trzeba do spraw szerszych, przekraczając progi domu i krąg spraw gospodyni o „swoim” pamiętającej. Tak się układa życie gospodarcze i społeczne, że gospodyni, zajęta tylko własnymi lub tylko „babskimi” sprawami traci łącznie dawne znaczenie. Gdy spółdzielczością mleczarską, opieką szkolną, spółdzielnią zdrowia, zbytem i zakupem rządzi tylko gospodarz, ojciec, radny – w zapomnienie pójść może dawna gadka o gospodyni, co trzy węgły domu trzyma. Bo w dzisiejszych czasach węgły domu trzeba podpierać i od wewnątrz i z zewnątrz – ze świata³³.

³⁰ H. Radlińska: *O pracy oświatowej w KGW. Referat wygłoszony na Walnym Zjeździe Woj. Org. KGW w Warszawie*. „Przodownica” 1936, R. 6, nr 23, s. 193–195. Przedruk: *Taż: Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism...*, s. 316.

³¹ *Tamże*, s. 318.

³² H. Radlińska: *Nasz udział...*, s. 322.

³³ *Tamże*, s. 330. Współcześnie przykładem realizacji postulatu Heleny Radlińskiej może być działalność Rady Kobiet powołanej w 2016 r. z inicjatywy ówczesnego prezydenta Słupska Roberta Biedronia. Piętnastoosobowe gremium, złożone wyłącznie z kobiet, reprezentujące środowiska samorządowe, stowarzyszeniowe i biznesowe, zajęło się rozwiązywaniem spraw praktycznych (uważanych za typowo kobiece, takich jak tworzenie w urzędach i biurach pokoi dla matek; zlecenie badań jakości życia kobiet w mieście), a także kwestiami równouprawnienia grup społecznych w różnych obszarach życia (monitorowanie wysokości płac pod kątem płci, likwidacja barier utrudniających życie np. niepełnosprawnym). Zob. K. Zdanowicz: *Miasto kobiet*. „Polityka” 2018, nr 2, s. 34–35.

Odważne i nowoczesne jest to spojrzenie na kobietę. Wypowiedź o warunku koniecznym do budowania nowego życia: wyzwoleniu gospodyni „z nadmiaru krętaniny, z niewoli drobiazgów”³⁴ przywodzi na myśl doskonały opis owych codziennych kobiecych starań – pióra filozofki i kulturoznawczyni Jolanty Brach-Czajny³⁵.

Zachęta, budzenie odwagi, poczucia podmiotowości kobiet to elementy powtarzające się w tekstach Radlińskiej, publikowanych w czasopismach i wygłaszanych podczas odczytów, w poczuciu wspólnoty:

[...] my – matki i wychowawczynie, gospodynie i pracownice. Wnieśmy matczyne i siostrzane serca, które nowe życie budować pragną na sprawiedliwości [...] ³⁶.

W sprawy gromady, spółdzielni, gminy, wkraczać musimy śmiało i świadomie³⁷.

[...] musimy odrzucić precz dawną nieśmiałość i lękliwość. Nie kłaniać się za bardzo, nie ugiąć się do ziemi, nie przyuczać do obłudnej pokory. Mieć poczucie, że prawa są jednakie dla wszystkich obywateli Rzeczypospolitej, mieć siłę i odwagę upominania się³⁸.

W okresie międzywojennym słowa kierowane do mieszkanki wsi zmierzały do obudzenia bądź zaszczepienia w niej poczucia odpowiedzialności za sprawę wspólnoty: państwowej po odzyskaniu niepodległości oraz narodowej. Odpowiedzialności tym większej, że Polki od niedawna mogły cieszyć się wywalczonymi przez siebie prawami wyborczymi (rok 1918 był cezurą odzyskania państwowości i obywatelstwa kobiet).

3.3. Doświadczenie wielokulturowości, znaczenie edukacji międzykulturowej. Niedostrzegany aspekt płci kulturowej

Obecnie dla coraz większej liczby mieszkańców naszej planety codziennym doświadczeniem jest wielokulturowość. W dużej mierze za sprawą dynamicznego rozwoju technologii informatycznych zniknęły granice i bariery dla tre-

³⁴ H. Radlińska: *Nasz udział...*, s. 330.

³⁵ J. Brach-Czajna: *Krzętaństwo*. W: Tejże: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo eFka, Kraków 1999.

³⁶ H. Radlińska: *Nasz udział...*, s. 330.

³⁷ Tamże, s. 330.

³⁸ Tamże, s. 328.

ści napływających ze świata (który zyskał wymiar i miano globalnego)³⁹. Te zagadnienia znalazły się w centrum zainteresowania intelektualistów, badaczy. W Polsce wzrost zainteresowania problematyką kultury (różnorodności kultur) i jej związku z edukacją był m.in. rezultatem przemian polityczno-prawnych, gospodarczych i społecznych, w wyniku których nasz kraj znalazł się w nowym układzie geopolitycznym – państw Unii Europejskiej i NATO. W efekcie zniesienia granic wewnętrznych pomiędzy państwami Unii możliwe jest swobodne przemieszczanie się obywateli (m.in. migracje zarobkowe), a tym samym bezpośredni kontakt z innymi kulturami.

Wyraźnie widoczna stała się zmienność historyczna środowiska (w piśmienictwie pedagogiki społecznej pojęcie środowiska zostało wyparte przez pojęcie przestrzeni), jego struktury, zróżnicowanie i zmienność siły jego oddziaływania, „do rangi wielkiego kreatora indywidualnego scenariusza życia człowieka urosły środki masowego komunikowania z wielonakładowymi pismami, telewizją i Internetem. Również niespotykaną dotąd pozycję we wpływach indywidualnych osiągnęła kultura i społeczeństwo globalne”⁴⁰.

Od lat 90. XX wieku z niezwykłą dynamiką rozwija się refleksja nad edukacją wielokulturową, międzykulturową i regionalną (dziedzictwem kulturowym⁴¹). Jerzy Nikitorowicz, eminentny przedstawiciel tego nurtu pedagogiki, w jednym ze swoich tekstów⁴² mówi o konieczności kształtowania kompetencji kulturowych, twórczego wykorzystania dóbr kultury. Zwraca uwagę na osobę

³⁹ Proces de-globalizacji (odwrotny wobec globalizacji), to znaczy oddzielania się od reszty, został opisany przez Ryszarda Kapuścińskiego, o czym wspomina jego biograf Artur Domosławski. „W CNN oglądamy globalizację, podczas gdy ogromne połacie świata przechodzą proces odwrotny. O ile w czasach tużpokolonialnych wszędzie w Afryce można się było dogadać po angielsku i francusku, to dziś w wielu miejscach tego kontynentu, poza wielkimi metropoliami, trzeba znać lokalne języki, żeby się porozumieć”. A. Domosławski: *Kapuściński non-fiction*. Wielka Litera, Warszawa 2017, s. 594. To jeden ze znaków de-globalizacji, które dostrzegł Kapuściński (w przeciwieństwie do wielu zachodnich myślicieli). Domosławski przyznaje, że przywołane spostrzeżenie autora *Cesarza* było dla niego intelektualnie odkrywcze.

⁴⁰ T. Pilch: *Środowisko*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 297–298. Spektakularnym przykładem potwierdzającym wpływ kultury globalnej oraz środków masowego komunikowania (w tym przypadku internetu) na indywidualne losy ludzkie była akcja #MeToo w 2017 r. Dzięki niej ujawniona została skala zjawiska, jakim jest molestowanie seksualne, zachowanie o znaczeniu symbolicznym, zakorzenione w normach, wartościach, założeniach kultury patriarchalnej.

⁴¹ Temat rozwoju ruchu regionalizmu (poszanowania kultury ludowej) i jego znaczenia dla pracy oświatowej wśród kobiet podjęła Helena Radlińska w latach 30. XX w. Pisała o wzbogacaniu narzędzi wychowania walorami regionalnymi, także w kontekście poszukiwania sił w środowisku, zapobiegania odpływowi ludzi zdolnych, typów przodowniczych, do miasta. Zob. H. Radlińska: *Rola kobiety w życiu społecznym...*, s. 312–313.

⁴² Zob. J. Nikitorowicz: *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzypokoleniowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszylinie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyń-Warszawa 2005, s. 213–225.

nauczyciela/nauczycielki i jego/jej rolę w kreowaniu tożsamości społeczno-kulturowej wychowanka. Nauczyciel powinien być świadomy,

[...] że nie jest zarządcą jedynie prawomocnej monokultury [...]. Powinien być krytykiem kultury, zmieniać ją i modyfikować, albowiem istotą jego pracy jest wypracowanie działań edukacyjnych przygotowujących wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury, jaką reprezentują, do życia i współdziałania w świecie, w którym chcemy kształtować i zachować kulturę pokoju, odrzucając kolonizowanie świadomości mniejszości przez dominującą większość⁴³.

Brzmi to interesująco i konstruktywnie, dopóki w analizie zagadnienia nie zastosujemy perspektywy *gender* – filtra uwrażliwiającego na nierówne traktowanie kobiet i mężczyzn oraz kultur kobiecej i męskiej (pozwalającego wyłowić symptomy tegoż). Gdy założymy „okulary równościowe”, dostrzeżemy, że mniejszością, której świadomość jest kolonizowana, są kobiety, a dominującą większość stanowią mężczyźni.

Nikitorowicz słusznie podkreśla, iż w procesie organizowania edukacji istotna jest „znajomość potrzeb wychowanka, jego indywidualnych parametrów rozwoju, jego indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim jego kulturowego usytuowania rodzinnego i lokalnego”⁴⁴. A przecież pisząc o wychowanku (i używając zaimka „jego”), sam zdaje się nie zauważać tak ważnego czynnika, decydującego o rozwoju osobowym, jakim jest płeć kulturowa. Tym bardziej to niepokojące, gdy mowa o człowieku podmiotowym, kształtowaniu orientacji podmiotowej przez nauczyciela⁴⁵ (który *notabene* też ma swoją płeć kulturową). „Zanurzenie” w kulturze, „nasiąkanie” nią bez oceny i wartościowania, jak pisze Nikitorowicz (w kontekście nowego etnocentryzmu), naturalne, nawykowe nosicielstwo kultury, o czym w odniesieniu do kultury regionu wspomina

⁴³ Tamże, s. 214.

⁴⁴ Tamże, s. 217.

⁴⁵ Tamże, s. 219. Inga Iwasiów za Sylviane Agacinski prognozuje, że „w najbliższych latach czeka nas rekonstrukcja pojęcia jednostki ludzkiej w prawie i dziedzinach pochodnych, wychodząca z założenia, iż ludzie to podmioty dwupłciowe (ale nie, przynajmniej w pierwszym znaczeniu, androginiczne). Oczywiście, która ginęła nam z oczu, póki wierzyliśmy w uniwersalność patriarchalnych rozwiązań. Bo chociaż istnienia kobiet nikt nie ukrywał, nie dla nich były pisane prawa, nie wokół nich powstawały języki publiczne. Siła, z jaką na ustawodawstwo i wszelkie regulacje społeczne oddziaływały w ostatnich latach prawa człowieka, każe zrobić i ten krok do nowego świata. »Obywatele i obywatelki«, »dyrektorzy i dyrektorki«, »kochankowie i kochanki« – już nie poprawność polityczna, lecz nowe antropologiczne rozpoznanie każe używać obu tych form zawsze, gdy chcemy powiedzieć coś o ludziach”. I. Iwasiów: *Gender dla średnio zaawansowanych...*, s. 65–66.

autor⁴⁶, idzie w parze z jego własną nieświadomością nasiąknięcia kulturą patriarchalną. Identyfikacja z wartościami tej kultury, z przyswojonym językiem (który staje się swoistą pułapką), ogranicza poznanie i rozumienie świata, nawet gdy poznającym jest wytrawny profesjonalista. Cytowany pedagog, znawca problematyki kultury i edukacji wielo- i międzykulturowej, podejmując tak ważne kwestie, dotyczące unikania arbitralności w edukacji – zwłaszcza w zintegrowanej Europie i na obszarach zróżnicowania kulturowego, gdzie „program pracy szkoły nie może być środkiem przemocy symbolicznej, narzucania znaczeń i jednolitej interpretacji zdarzeń”⁴⁷ – wydaje się nie być świadomym, że szkoła tak czy inaczej jest instytucją przemocy symbolicznej czy, ujmując rzecz łagodniej, dominacji męskiej kultury⁴⁸. Anna Tokárová stwierdza, iż różnorodność płciowa jest najrzadziej uwzględniana przez pedagogów, gdy realizują wychowanie w różnorodności⁴⁹.

O kulturze i oświacie jako wspólnych dobrach obywateli, z których ci powinni móc korzystać w sposób nieskrępowany, pisze Tadeusz Lewowicki: „Edukacja służyć powinna nie tyle (czy nie przede wszystkim) państwu, co społeczeństwu, a ściślej mówiąc – obywatelom. [...] Edukacja ma sprzyjać rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w oświacie. A zatem nie »anonimowe« społeczeństwo, nie bliżej nieokreślone duże grupy, lecz jednostka ma odnosić największe korzyści”⁵⁰.

To wyabstrahowanie jednostek ludzkich, pozbawienie ich cech społeczno-kulturowych, (w tym *gender*) złudnie sugeruje, że pożytek płynący z edukacji – takiej samej dla wszystkich – jest/może być jednakowy dla każdej osoby. Jeśli edukacja ma służyć rozwojowi człowieka, to konieczne jest dostrzeżenie, że ów człowiek ma rodzaj: męski lub żeński⁵¹ (nie mówiąc o innych cechach

⁴⁶ J. Nikitorowicz: *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania...*, s. 220.

⁴⁷ Tamże, s. 222.

⁴⁸ O nieświadomej polityce płci i monopolu męskiego spojrzenia na interpretację spraw ludzkich pisze Sylviane Agacinski: S. Agacinski: *Polityka płci*. Przeł. M. Falski. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 193. W tym momencie pozostawiam na marginesie zagadnienie wielu form opresji i represji.

⁴⁹ A. Tokárová: *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*. Przeł. M. Politowicz. W: *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 349.

⁵⁰ Zob. T. Lewowicki: *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: *Polityka społeczna i oświatowa...*, s. 15–23.

⁵¹ W tym kontekście warto zauważyć, że w sierpniu 2018 r. rząd Niemiec przyjął projekt ustawy wprowadzającej *divers*, czyli „trzecią płć”, co oznacza możliwość wyboru trzeciej tożsamości płciowej, *płci odmiennej*. Także kilka innych państw uznaje trzecią płć. Zob. <https://www.polityka.pl/galerie/17236801,nie-tylko-niemcy-oto-7-panstw-uznajacych-trzecia-plec.read> [dostęp: 2.05.2021]. Polski rząd nie zamierza uwzględnić w dokumencie tożsamości tzw. trzeciej płci, chociaż byłoby to możliwe, na podstawie rozporządzenia unijnego opracowano bowiem nowy wzór dokumentu (wydawany od 2 sierpnia 2021 r.) <https://www.>

różnicujących, takich jak niepełnosprawność); „ludzie nie są tacy sami – a tym mniej kobiety i mężczyźni – ludzkość jest różnorodna, a nie jednorodna”⁵², przypomina Sylviane Agacinski. „Mężczyzna i kobieta różnią się ze względu na niektóre swe cechy, a są podobni ze względu na inne”⁵³. Uznanie tej empirycznej oczywistości, tak często niedostrzeganej w rozważaniach o charakterze uniwersalistycznym, pozwoliłoby lepiej zrozumieć i uregulować konflikty nieodłączne tej różnorodności, stwierdza francuska filozofka.

Poczynionych spostrzeżeń nie należy traktować jako zarzutu wobec wymienionych tu pedagogów, *notabene* współinicjatorów i współtwórców procesu instytucjonalizacji badań nad edukacją międzykulturową w Polsce, mających wielkie zasługi dla rozwoju tego kierunku refleksji pedagogicznej. Przywołane treści posłużyły jako pretekst do zwrócenia uwagi na ograniczenia wynikające ze stosowania androcentrycznego modelu poznania.

3.4. Androcentryczna wizja świata a feministyczna analiza kultury

Rozbieżność doświadczeń kobiet i mężczyzn

Kultura nie jest bytem ustanowionym raz na zawsze, wręcz przeciwnie – jest permanentnie konstruowana, dekonstruowana, rekonstruowana. Podobnie jak historia, będąca elementem kultury, jest w stanie nieustającego transformowania się. Gdy przyjrzymy się artefaktom: językowym, behawioralnym, fizycznym, dostrzeżemy, że mają swoich autorów / swoje autorki i odbiorców/odbiorczynie⁵⁴. Wytwory kultury (książki, obrazy, rzeźby, filmy, utwory muzyczne) nierzadko są tworzone na konkretne zamówienie (w przeszłości mecenasów, współcześnie m.in. podmiotów polityki lokalnej, regionalnej, ogólnokrajowej, europejskiej). Nie są one prostym odtwarzaniem świata społecznego, jego utrwalaniem, ale w dużej mierze kreacją. W tym sensie nie możemy powiedzieć, że kultura jest niewinna, nieświadoma, neutralna. Niosąc ładunek określonych wartości, jednocześnie inne wartości pomija, odrzuca lub ich nie dostrzega. Niesie dominację jednych treści przy marginalizacji innych, jest formą przemocy i wykluczenia⁵⁵.

gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artukul/8150291,trzecia-plec-dowod-osobisty-unia-europejska-rozporzadzenie.html [dostęp: 2.05.2021].

⁵² S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 183.

⁵³ Tamże, s. 184.

⁵⁴ Sara F. Matthews-Grieco pisze: „Środki komunikacji są zawsze w rękach płci rządzącej: książki, obrazy, kazania są komponowane, malowane, wygłaszane przez mężczyzn, natomiast kobiety – na skutek niedostatku wykształcenia – są odcięte od kultury pisanej i »spisanej« wiedzy”. S.F. Matthews-Grieco: *Ange ou diabliss. La représentation de la femme au XVIIe siècle*. Flammarion, Paris 1991, s. 327. Cyt. za: P. Bourdieu: *Męska dominacja...*, s. 103.

⁵⁵ Także przemoc fizyczna wobec kobiet jest niczym innym, jak rezultatem produktów kultury – wierzeń, mitów, przesądów o niższości kobiet, ich nieczystości, konieczności kontrolowania seksualności. Według najnowszych danych na całym świecie 12 mln dziewczynek

Warto postawić pytania: jakiej kulturze służy (w jakiej kulturze jest zakorzeniona) polityka edukacyjna? Jakie treści i jakie wartości są promowane przez edukację? Jakie tematy są podejmowane, a jakie pomijane? Czy kultura traktowana jako istotne dobro ludzkości jest jednakowym dobrem dla wszystkich? Przykładowo dla rdzennych mieszkańców USA i migrantów z Europy? Dla rdzennych mieszkańców Kanady czy Australii i przybyszy z całego świata? Dla osób heteroseksualnych i homoseksualnych? Dla pełnosprawnych i niepełnosprawnych? Czy w równym stopniu służy rozwojowi jednych i drugich? Czy umożliwia porozumienie i współzycie prowadzące ku wspólnocie świata symboli, idei i pojęć, zważywszy na określony sposób porządkowania rzeczywistości? Jak dokonuje się porządkowanie oglądu świata, kto w tym uczestniczy? Które idee są prezentowane jako godne propagowania, wiodące, warte, aby za nimi podążać, w ich myśl działać, a które naznaczone mianem ideologii i odsunięte? To tylko niektóre z wielu pytań nasuwających się, gdy analizujemy pojęcia kultury i edukacji, polityki kulturalnej i polityki edukacyjnej.

W feministycznej analizie kultury zwraca się uwagę na rozbieżność doświadczeń kobiet i mężczyzn, w rezultacie czego można mówić o dwóch kulturach: widocznej – męskiej, i niewidocznej – kobiecej. Kultura dominująca, widoczna, oparta jest na wartościach męskich i tworzona głównie przez mężczyzn⁵⁶. Przywołam tu historyczny dla feminizmu tekst pisarki Virginii Woolf⁵⁷:

Ponieważ powieść w pewien sposób odzwierciedla życie, zawarte w niej wartości są do pewnego stopnia wartościami z życia. Jest zaś oczywiste, że wartości kobiece różnią się często od tych, które stworzyła płęć przeciwna, to rzecz naturalna. A przecież męskie wartości mają przewagę. Ujmując rzecz po grubiańsku, piłka nożna i sport są

rocznie jest zmuszanych do małżeństwa. Co najmniej 200 mln kobiet i dziewcząt, w tym 44 mln dziewczynek poniżej 15. roku życia, doświadczyło okaleczenia narządów płciowych (wycięcia ich części, np. łechtaczki, lub całości i niekiedy zaszczyta wejścia do pochwy). Za: A. Golus: *Smutna rocznica dziecięcej Konwencji*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 47, s. 8. Zob. też: *Czarna księga kobiet*. Red. Ch. Ockrent. Współpr. S. Treiner. Przeł. K. Bartkiewicz i in. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007; M. Goldberg: *Wojny reprodukcyjne*. Przeł. A. Weseli-Ginter. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011; S. Armstrong: *Wojna kobiet*. Przeł. B. Kucharuk. Prószyński i S-ka, Warszawa 2015.

⁵⁶ „Kultura jest męczyzną” – tym gorzkim stwierdzeniem Katarzyna Kozyra skomentowała listę osób nominowanych do Paszportów POLITYKI (nagród przyznawanych od 1992 r. przez tygodnik „Polityka” młodym obiecującym artystom) podczas gali Paszportów, która odbyła się w styczniu 2015 r. w Warszawie. Komentarz artystki spotkał się z szerokim oddźwiękiem. Za: J. Sobolewska: *Tu kultura się liczy*. „Polityka” 2015, nr 4.

⁵⁷ Angielska pisarka i feministka Adeline Virginia Woolf, z domu Stephen (1882–1941) uważana jest za jedną z czołowych postaci literatury modernistycznej XX w. Analizę sposobu wykorzystania przez nią konwencji literackiej w celu krytyki i demontażu zastanego porządku publicznego przeprowadza Inga Iwasiów: I. Iwasiów: *Wykład III. Płeć skonstruowana...*, s. 62–65.

„istotne”; zaś moda i kupowanie strojów – „trywialne”. I te wartości nieuchronnie zostają przeniesione do literatury. Oto ważna książka, zakłada z góry krytyk, ponieważ traktuje o wojnie. A oto książka nieistotna, bo mowa w niej o uczuciach kobiet w bawialni. Scena z pola bitwy jest ważniejsza niż scena ze sklepu – różnica wartości zaznacza się wszędzie, choć często znacznie subtelniej⁵⁸.

Woolf dowodziła, że uważny wgląd w treści dziewiętnastowiecznych powieści pisanych przez kobiety pozwala dostrzec reakcję każdej z autorek na głosy męskiej krytyki, jaką napotykały, i te właśnie reakcje – uległości wobec cudzej opinii, naginania do niej swoich wartości – skutkowały „centralną skazą” dzieła. Jednocześnie, jak przyznała, niepoddawanie się owym pedagogicznym wskazówkom było prawie niemożliwe:

Jednak nie ulec wcale, nie przesunąć się ani na lewo, ani na prawo, musiało być prawie niemożliwością. Jakiegoż geniuszu, jakiej ogromnej wewnętrznej uczciwości było trzeba, by w samym środku tego patriarchalnego społeczeństwa trzymać się niezmiennie własnej wizji rzeczywistości. [...] Z wszystkich tych tysięcy kobiet, które pisały wówczas powieści, jedynie one dwie [Jane Austen i Emily Brontë – E.G.Z.] ignorowały zupełnie nieustanne nagabywanie wiecznego pedagoga – pisz to, myśl tamto. Tylko one pozostały głuche na ten nieustępliwy głos, to gderliwy, to lekceważący, to dominujący, to zasmucony, to zgorszony, to gniewny, to dobrotliwy niczym głos sympatycznego wujaszka – ten głos, który w żaden sposób nie potrafi zostawić kobiet w spokoju. Coś każe mu wciąż je strofować, niczym nadgorliwa guwernantka [...] ⁵⁹.

Mogłoby się wydawać, że spostrzeżenia autorki sztandarowego studium o twórczości kobiet, o społecznych czynnikach warunkujących ich intelektualną aktywność, poczynione w pierwszych dekadach XX wieku (Woolf wydała *Własny pokój* w 1929 roku, w Polsce książkę opublikowano w 1997 roku), kilkadziesiąt lat później będą już tylko częścią historii. Jednak rzeczywistość pokazuje co innego. Mówią o tym m.in. Kinga Dunin⁶⁰, Izabela Filipiak⁶¹, Inga Iwasiów⁶²,

⁵⁸ V. Woolf: *Własny pokój*. Przeł. A. Graff. Wstęp I. Filipiak. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1997, s. 93.

⁵⁹ Tamże, s. 94.

⁶⁰ Zob. K. Dunin: *Tao gospodyni domowej*. Wydawnictwo Naukowe i Literackie OPEN, Warszawa 1996, s. 36–43; Taż: *Czego chcecie ode mnie, Wysokie Obcasy?* Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002.

⁶¹ I. Filipiak: *Własny pokój, własna twórczość*. W: V. Woolf: *Własny pokój...*, s. 9.

⁶² Zob. zwłaszcza I. Iwasiów: *Wykład X: Przestrzeń dla kobiet, przestrzenie kobiet* – Uniwersytet. W: Tejże: *Gender dla średniozaawansowanych...*; I. Iwasiów: *Aneks: wypowiedzi słuchaczek wykładów*. W: Tejże: *Gender dla średniozaawansowanych...*

Agnieszka Graff⁶³. Rozwój ruchu kobiet w III Rzeczypospolitej⁶⁴ (szeroko rozumiany ruch emancypacyjny rozwijał się na ziemiach polskich już w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku, a następnie w okresie międzywojennym⁶⁵), fascynacja światową myślą feministyczną (w okresie PRL-u prace z tego zakresu nie były publikowane, stąd późniejszy prawdziwy wysyp tłumaczeń dla spragnionych lektury polskich czytelniczek i czytelników) i dynamiczny rozwój literatury kobiecej/feministycznej⁶⁶ w latach 90. przyniosły napastliwą i pogardliwą w tonie krytykę pisarstwa kobiet⁶⁷.

⁶³ A. Graff: *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2001; Taż: *Rykoszetem. Rzecz o płci, seksualności i narodzie*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008; Taż: *Magma i inne próby zrozumienia o co tu chodzi*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

⁶⁴ Na temat polskiego ruchu kobiet na tle ruchu feministycznego w Europie zob. E. Malinowska: *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet. Socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

⁶⁵ W czasie warszawskiego Zjazdu Kobiet w 1907 r., zorganizowanego z okazji 40-lecia twórczości Elizy Orzeszkowej, 22-letnia Zofia Nałkowska, wówczas już Rygierowa po mężu, domagała się nie tylko nadania praw wyborczych kobietom i uprawnienia w każdej dziedzinie życia, ale i tego, żeby kobiety zaczęły mówić własnym głosem. Macierzyństwo nie może być jedynym celem erotyki, mówiła ku zgorszeniu wielu słuchaczek i żądała dla kobiet prawa do swojej cielesności, do rozkoszy. Wykrzyczane przez nią hasło „Chcemy całego życia!” stało się symbolem walki o prawa kobiet. I nie przestało być aktualne w XXI w. Zob. A. Górnicka-Boratyńska: *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*. Fundacja Res Publica, Warszawa 1999; Taż: *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*. Świat Literacki, Izabelin 2001; M. Środa: *Entuzjastki i radykałki*. W: Tejże: *Kobiety i władza*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009; E. Górnikowska-Zwolak: *Obecność kobiet i problematyki kobiecej w sferze publicznej u progu narodzin pedagogiki społecznej*. W: Tejże: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2006, s. 47–99; S. Chutnik: *Chcemy całego życia!* „Polityka” 2010, nr 40.

⁶⁶ Na temat rozróżnienia między literaturą feministyczną a pisarstwem kobiecym zob. K. Dunin: *Kogutek czy kurka?* W: Tejże: *Tao gospodyni domowej...*, s. 60–68. Próbę systematyzowania rozwoju ruchu i myśli feministycznej w III RP przedstawiłam w tekście: E. Górnikowska-Zwolak: *Edukacja – strategia emancypacji (politycznej) kobiet w Polsce*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej*. T. 2. *Wyzwania społeczno-edukacyjne kobiet w perspektywie międzynarodowej*. Red. M. Lubińska-Bogacka, E. Zawisza. Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2015. Zob. też: A. Graff: *Aneks do polskiego wydania. Historia polskich kobiet i polskiego feminizmu*. W: J. Hannam: *Feminizm*. Przeł. A. Kaflńska. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2010.

⁶⁷ Charakter określenia „literatura menstruacyjna”, użytego przez męskich krytyków (i przytoczonego przez Kingę Dunin), sugerowałby silne emocjonalne pobudzenie, nietypowe (w sensie *gender*) dla mężczyzn. O męskich emocjach pisze także Izabela Filipiak, przywołując – za Virginią Woolf – wydarzenie z historii Uniwersytetu w Cambridge. Gdy w 1897 r. z żeńskiego college'u Newnham w Cambridge wpłynęła do władz petycja z prośbą, by jego absolwentki miały prawo używać tytułu bakałarza – którą to prośbę i tak odrzucono w senackim głosowaniu – rozjuszeni niebywałą śmiałością dziewczyn studenci Cambridge dopuścili się aktów wandalizmu na dziedzińcu college'u.

Kolejne dziesięciolecia (1995–2015) stały pod znakiem różnorodnych zmian w życiu społeczno-kulturowym i politycznym państw UE i szerzej, w kulturze i społeczeństwie globalnym, w tym tak znaczących, jak przyjęcie w polityce europejskiej strategii *gender mainstreaming* (o czym będzie mowa w następnym rozdziale), jednak feministyczna czy ogólniej – antropologiczna perspektywa oglądu kultury wciąż z trudem toruje sobie drogę w polskiej polityce kulturalnej i edukacyjnej, szeroko rozumianej edukacji⁶⁸.

Wybitna badaczka literatury Maria Janion zwraca uwagę, że zarówno w krytyce literackiej, jak i w publicystyce społecznej i wielu innych dziedzinach obecna jest zasada, którą warto sobie uświadomić: „dyskurs uniwersalistyczny jest traktowany jako ponadideologiczny, natomiast dyskurs różnicy – jako ideologiczny”⁶⁹. W tej zasadzie ukryte jest „założenie o wyższości uniwersalizmu nad wszystkim, co odmienne, inne, nawet jednostkowe. Neutralizm uniwersalizmu jest jednak pozorny i kryje zazwyczaj w sobie jakieś wykluczenie, które jest gwarancją – złudną – jego spójności”⁷⁰ – konkluduje Janion.

W ramach dyskursu dominującego ustalane są hierarchie ważności, poglądy kwalifikowane jako istotne lub nieistotne, ewentualnie możliwe do zaprezentowania na marginesie. „Dyskursy, dominujące w danym okresie historycznym i miejscu geograficznym, określają to, co uważa się za prawdziwe, ważne i odpowiednie” – stwierdzają, za Cleo H. Cherryholmes, Agnieszka Gromkowska-Melosik i Zbyszko Melosik⁷¹. A Mary Daly w swej książce *Beyond God the Father* (Poza Bogiem Ojcem) pisze, że mężczyźni skupiają obecnie w swych rękach to, co można by metaforycznie nazwać „władzą nadawania imion”⁷². Jej znaczenie trudno przecenić – umożliwia definiowanie doświadczeń, wyznaczanie granic i wartości, podporządkowywanie każdej rzeczy określonego obszaru i określonych właściwości, a także decydowanie o tym, co może być wyrażone,

⁶⁸ O konieczności reinterpretacji polskiej kultury, która nieustająco koncentruje się wokół tych samych problemów, oraz o konieczności przejrzenia programów szkolnych pod kątem treści dotyczących kobiet mówiono ponad 20 lat temu. I wręcz trudno uwierzyć, że wypowiedzi te są nadal aktualne. Zob. m.in. K. Dunin: *Tao gospodyni domowej...*, s. 72. Przy czym w Polsce liczne środowiska dostrzegają zmiany (także w fazie projektów) i ostro przeciw nim protestują. Protesty Akademickiego Klubu Obywatelskiego im. Prezydenta Lecha Kaczyńskiego w Poznaniu we wrześniu 2013 r. dotyczyły wprowadzania „lewackiej rewolucji kulturowej”, „reinterpretacji historii i kultury narodowej”, „wprowadzenia w życie społeczne systemu wartości środowisk feministycznych, genderowych i homoseksualnych”. <http://ako.poznan.pl/3184/> [dostęp: 12.04.2017].

⁶⁹ M. Janion: *Figury tego, co kobiece*. „KATEDRA. Gender Studies UW” 2001, nr 1, s. 127.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik: *Wprowadzenie*. W: C.M. Renzetti, D.J. Curran: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Przeł. A. Gromkowska-Melosik. Red. nauk. Z. Melosik. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. XXV.

⁷² M. Daly: *Beyond God the Father: Toward a Philosophy of Women's Liberation*. Beacon Press, Boston 1977.

a co nie. Ten, kto nas definiuje, decyduje zarazem o naszym losie⁷³. To stanowisko potwierdza Luce Irigaray, filozofka feministyczna, zauważając, że słowa kobiet nie są słuchane:

Poważny dyskurs i praktyka naukowa pozostają przywilejem mężczyzn, podobnie jak zarządzanie sprawami publicznymi w ogóle, czy też najbardziej prywatną sferą naszego życia⁷⁴. Wszędzie, we wszystkim ich język, ich wartości, marzenia i pragnienia są prawem. Wszędzie i we wszystkim oni określają funkcję i rolę społeczną kobiet, a nawet ich tożsamość płciową, która może im być przyznana lub nie. Oni wiedzą. Mają dostęp do prawdy. My – nie. My czasami zaledwie – do fikcji!⁷⁵.

Brytyjscy antropolodzy Shirley Ardner i Edwin Ardner przedstawili świat kultur kobiecej i męskiej w postaci dwóch przecinających się okręgów różnej wielkości. Męski jako dominujący jest znacznie większy. Obszar świata kobiecego, kobiecej kultury i kobiecych wartości, częściowo zawiera się w świecie kultury męskiej, znanej jako kultura (bezprzymiotnikowa). Natomiast część wykraczająca poza większy okrąg, znajdująca się na zewnątrz, za przecięciem łuków, została nazwana dzikim, nieprzyswojonym przez kulturę ogólną, niewyartykułowanym. Kobiety w tym ujęciu są grupą pozbawioną głosu. Obydwu grupom znana jest wyłącznie męska część okręgu, która stała się przedmiotem

⁷³ W latach 80. XX w. feministki nurtu postmodernistycznego uświadomiły sobie, że cała wiedza o kobietach wyrasta z kultury, którą feminizm krytykuje i pragnie zmienić. Pojawiło się zatem pytanie: dokąd ma się zwrócić feministyczna refleksja, jeśli wszystkie dziedziny wiedzy opierają się na dominującym mizoginicznym dyskursie? Jak pisała Linda Alcoff, dyktemat polega na tym, „że każde nasze samookreślenie się jest ugruntowane w kategoriach, które musimy dekonstruować we wszystkich ich aspektach [...]”. L. Alcoff: *Cultural Feminism versus Poststructuralism. The Identity Crisis in Feminist theory*. „Journal of Women in Culture & Society” 1988, vol. 13, no. 31, s. 406. Za: J. Bator: *Feminizm i postmodernizm – powinowactwo z wyboru?* W: *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. A. Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996, s. 92.

⁷⁴ Wymowną egzemplifikacją tego, o czym mowa, jest stanowienie praw dotyczących seksualności i zdrowia reprodukcyjnego, w postaci ustawy określającej warunki przerywania ciąży, sprzedaży środków antykoncepcyjnych, edukacji seksualnej, zapłodnienia *in vitro*. Jakkolwiek sfera seksualności dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn, to przecież skutki aktywności seksualnej, za sprawą matki natury, dotyczą kobiecych ciał. Jest symptomatyczne, że o władzę nad rozrodczością kobiet tak intensywnie i zgodnie walczą politycy i przedstawiciele Kościoła – instytucji, która ponadto definiuje sferę moralności. Męska władza nad kobietami wydaje się nie mieć granic.

⁷⁵ L. Irigaray: *Ciało w ciele z matką*. Przeł. A. Araszkiewicz. Wydawnictwo eFKA, Kraków 2000, s. 7.

ogólnokulturowej legendy. Konsekwentnie zatem i to, co męskie, okazuje się wyznacznikiem norm i wartości⁷⁶.

Aby zobaczyć, jak oddziałuje kultura z jej – wywodzącym się z obszaru świata męskiego – dyskursem dominującym⁷⁷ (niepodlegającym ocenie, pozornie aideologicznym), należałoby dokonać defamiliaryzacji, czyli „uniezwyklenia”, wywołać efekt obcości (w myśl koncepcji rosyjskiego pisarza i teoretyka literatury Wiktora Szklowskiego⁷⁸). Waldemar Kuligowski w swej książce *Defamiliaryzatorzy. Źródła i zróżnicowanie antropologii współczesności*, powołując się na Szklowskiego i rozwijając wątek zapoczątkowany przez europejskich artystów awangardowych w pierwszych dekadach ubiegłego stulecia, wyraża przekonanie, że należy kwestionować nie tylko skostniałe konwencje estetyczne, ale i zastaną rzeczywistość społeczną, ugruntowane nawyki kulturowe i rutynowe postrzeganie świata⁷⁹. Defamiliaryzacja może być stosowana w wymiarach poznawczym i artystycznym, moralnym i politycznym⁸⁰. Dla pedagogiki społecznej i polityki edukacyjnej dwa ostatnie mają kluczowe znaczenie.

Francuski socjolog, antropolog i filozof Pierre Bourdieu akcentuje osobliwy fakt: „Kategorie skonstruowane przez grupy dominujące są stosowane przez zdominowanych nawet do postrzegania i opisu samej relacji dominacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną”⁸¹. Co więcej, owa dominacja, o charakterze symbolicznym, „jest taką formą władzy, która dotyczy bezpośrednio ciała. Podobnie jak magia, działa poza strukturami przymusu fizycznego, opierając się na zdeponowanych w ciele dyspozycjach”⁸². Bourdieu zauważa, że mamy do czynienia ze szczególnym typem posłuszeństwa, „którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu (i dominacji), gdyż

⁷⁶ Por. E. Showalter: *Krytyka feministyczna na bezdrożach*. „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6, s. 139–140.

⁷⁷ Analizę dyskursu dominującego przeprowadziła socjolożka kultury i publicystka Kinga Dunin w pracy: K. Dunin: *Karoca z dyni*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.

⁷⁸ W dziele *Sztuka jako chwyt* (1917) Wiktor Szklowski opisał stosowaną przez prozaików i poetów technikę *ostranienia* (udziwnienia, uczynienia obcym), wyjaśniając, że celem tych zabiegów nie jest wyobcowanie ze świata, lecz odświeżenie jego odbioru. Tym samym twórca rozwinął teorię chwytu literackiego. Zob. *Chwyt artystyczny*. W: *Słownik wiedzy o literaturze*. http://www.edupedia.pl/words/index/show/528043_sownik_wiedzy_o_literaturze-chwyt_artystyczny.html [dostęp: 9.01.2018].

⁷⁹ Za: M. Pęczak: *Odmienne jest cenne*. „Polityka” 2017, nr 11, s. 84–86.

⁸⁰ Problemy polityczne są nierozłączne z kwestią języka, jakim będziemy o nich mówić. Kazimiera Szczuka zwraca na to uwagę, podejmując temat rytualnego obrzezania kobiet. Możemy o nim mówić językiem tradycyjnej „gabinetowej” antropologii, określającej okaleczenia jako „rytuały inicjacyjne”, możemy wybrać język praw człowieka albo język feminizmu, który sformułował hasło „tortura to nie kultura”. Zob. K. Szczuka: *Kopciuszek i maskarada kobiecości*. W: Też: *Kopciuszek, Frankenstein i inne. Feminizm wobec mitu*. Wydawnictwo eFKA, Kraków 2001, s. 180.

⁸¹ P. Bourdieu: *Męska dominacja...*, s. 47.

⁸² Tamże, s. 51.

myśląc o nim i o sobie oraz o łączących ich relacjach, dysponuje narzędziem poznawania, które jest im wspólne, a które – pośrednicząc w procesie wcielania dominacji – zarazem wprowadza tę relację jako naturalną⁸³.

Wydaje się, że adekwatnym przykładem ukazującym, w jaki sposób zdominowani (kobiety, ale i mężczyźni, zwłaszcza młodzi) „uczestniczą we własnej opresji (choć dokonuje się ona w nie-wiedzy, nierzadko wbrew ich chęci i woli), ponieważ akceptują narzucone granice”⁸⁴, może być zjawisko molestowania seksualnego. Wyrażane przez ciało emocje, takie jak wstyd, upokorzenie, nieśmiałość, strach, wina (o których mówi Bourdieu, obok możliwych innych, jak namiętność, miłość, uwielbienie, szacunek), doświadczane są tym boleśniej, im silniejszy jest ich związek z manifestacjami ciała, takimi jak zaczerwienienie skóry, niemożność wydobywania głosu, płytki oddech. „Manifestacje te wskazują na istnienie »podskórnego« związku ciała (podległości ciała) z cenzurą narzuconą przez struktury społeczne. [...] żadnej zsomatyzowanej relacji społecznej (wcielonego prawa społecznego) nie sposób jednak zawiesić zwykłym aktem woli opartym na wyzwalającej działaniu świadomości”⁸⁵.

Kampania społeczna pod hasłem „#MeToo (polska wersja: #JaTeż)”, zapoczątkowana w październiku 2017 roku⁸⁶ w mediach społecznościowych przez amerykańską aktorkę Alysę Milano, nawołującą do ujawniania się w internecie kobiet będących ofiarami molestowania seksualnego, oraz związane z tym spektakularne wydarzenie – manifestacja aktorek amerykańskich podczas wręczenia Złotych Globów w styczniu 2018 roku, podobnie jak wcześniejsza sprawa molestowania seksualnego i gwałtów na nieletnich, dokonywanych przez

⁸³ Tamże, s. 47. Okazuje się, że nawet w sytuacji stworzenia instytucjonalnych rozwiązań służących ochronie praw kobiet pokrzywdzone nie mogą liczyć na pomoc, ponieważ ci, którzy powinni jej udzielić i podjąć określone działania, nie robią tego, interpretując rzeczywistość zgodnie z nabytymi kulturowo schematami poznawczymi. Jesienią 2008 r., po głośnych seks-aferach w Polsce Fundacja Feminoteka postanowiła sprawdzić, jak Państwowa Inspekcja Pracy radzi sobie z zawiadomieniami o molestowaniu seksualnym (zachowanie zakazane w Kodeksie pracy, kp, rozdz. II art. 18, 3a). Osoby monitorujące dzwoniły do urzędów PIP, podając się za ofiary molestowania, opisując zachowania kwalifikowane jako molestowanie i prosząc o pomoc. W szesnastu urzędach, do których udało się im dodzwonić (spośród sześćdziesięciu istniejących), urzędnicy przyjęli postawy: „ignorantów”, „wesołków” i „sceptyków”. Pierwsi nie mieli pojęcia o problemie, czyli nie znali Kodeksu pracy. Drudzy lekceważyli problem, obracając go w żart. Trzecia grupa osób wyrażała pogląd, że taka jest natura świata i nie ma szans na jej zmianę. W rezultacie statystyki wykazują, iż w Polsce nie ma dyskryminacji ze względu na płeć, ponieważ skargi dotyczące molestowania i mobbingu to zaledwie 4 proc. wszystkich skarg. Zob. M. Środa: *Molestowanie seksualne*. W: Tejże: *Kobiety i władza...*, s. 336–340.

⁸⁴ P. Bourdieu: *Męska dominacja...*, s. 51.

⁸⁵ Tamże, s. 51–52.

⁸⁶ Hashtag #MeToo po raz pierwszy został użyty przez Taranę Burke na portalu społecznościowym MySpace w 2006 r. w ramach kampanii promocyjnej „wzmacniania poprzez empatię”, skierowanej do kobiet, zwłaszcza z ubogich środowisk, które doświadczyły przemocy seksualnej. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Me_Too_\(hashtag\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Me_Too_(hashtag)) [dostęp: 17.12.2018].

katolickich księży w Bostonie, ujawniona przez dziennikarzy „The Boston Globe”⁸⁷, to nic innego jak akty owej defamiliaryzacji (zakwestionowanie zaistniałej rzeczywistości i sposobu jej postrzegania). Działania te pokazały, na czym w praktyce polega przemoc symboliczna, gdy zdominowani/zdominowane nie są w stanie przerwać procesu opresji, nie tylko zagrażającej ich rozwojowi, ale czasem prowadzącej do autodestrukcji, włącznie z odebraniem sobie życia. Zagrażające środowisko społeczne funkcjonuje według określonych norm kulturowych (familiarnych), działają też ukształtowane kulturowo struktury poznawcze uczestników (osób zdominowanych), i to w taki sposób, że nawet w przypadku gwarancji prawnych czy wolności formalnej wciąż uruchamia się mechanizm samoobwiniania i brania na siebie odpowiedzialności bądź samowykluczania (dotyczy to kobiet rezygnujących z władzy i wysokich stanowisk w sferach ekonomii, finansów i polityki).

Nieodłączną częścią zagadnienia jest niemożność otrzymania zrozumienia i wsparcia (przy próbach uwolnienia się z opresji) nawet ze strony najbliższych. Kobiety stają po stronie mężów (mężczyzn) – opresorów swoich córek i synów, po stronie księży czy innych mężczyzn cieszących się autorytetem (np. trenerów, dyrygentów chórów dziecięcych). Męska dominacja wpisana jest w porządek społeczny, mężczyźni (w szczególności zajmujący wysoką pozycję społeczną) są tymi, którym daje się wiarę (ich słowom, zapewnieniom, zaprzeczeniom) przed kobietami i dziećmi (oboje płci), nie dopuszczając do załamania porządku.

Akcja #MeToo, zyskując zasięg globalny, ujawniła też sposoby i motywy funkcjonowania kobiet w kulturze z zakorzenionym w niej mechanizmem męskiej dominacji: wieloletnie milczenie ofiar – rezultat pograżania się w samoobwinianiu i/bądź próbach wyparcia z pamięci destrukcyjnych zdarzeń; lęk przed odrzuceniem w środowisku, jako „tej, która sprowokowała”; wstyd przed naznaczeniem społecznym; brak wsparcia i solidarności ze strony innych ko-

⁸⁷ Największy skandal pedofilski w Kościele katolickim po II wojnie światowej, ujawniony w 2002 r. dzięki dziennikarzom „The Boston Globe”, doprowadził do kryzysu kapłaństwa w USA. Zamieszanych w sprawę było 70 bostońskich księży, ofiar ponad tysiąc. Historię żmudnego dziennikarskiego dochodzenia ukazuje film *The Spotlight* w reżyserii Toma McCarthy’ego (2015). <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1648918,1,spotlight-kronika-sledztwa-w-sprawie-afery-pedofilskiej-w-kosciele.read> [dostęp: 4.05.2021]. Kolejne afery w Kościele katolickim zostały ujawnione w 2018 r., również w USA, ponadto w Irlandii i Niemczech. W Polsce dyskusja na temat nadużyć seksualnych dokonywanych przez księży rozwinęła się w dużej mierze za sprawą filmu fabularnego *Kler* w reżyserii Wojciecha Smarzowskiego. Film wszedł na ekrany kin we wrześniu 2018 r., bijąc rekordy oglądalności. Jednak nieporównywalnie większą oglądalność zyskał film dokumentalny Tomasza i Marka Sekielskich *Tylko nie mów nikomu*, nieodpłatnie udostępniony na kanale YouTube. Produkcja została sfinansowana dzięki zbiórce pieniędzy za pośrednictwem mediów społecznościowych (tzw. *fundraising*). Kontynuacją tematu był kolejny film Sekielskich, *Zabawa w chowanego*, wyemitowany po raz pierwszy w maju 2020 r.

biet, które bronią swoich indywidualnych interesów⁸⁸. Aby mógł dokonać się akt defamiliaryzacji, potrzebny był stosowny czas, moment przyzwolenia, który pojawił się wskutek kumulacji szeroko rozumianych, „podskórnych” oddziaływań edukacyjnych (głównie za pośrednictwem mediów).

Trzeba podkreślić, że działanie kobiet w efekcie zasięgu na skalę globalną prawdopodobnie po raz pierwszy w historii wzbudziło niepokój w środowisku posiadających władzę (dzięki pieniądзом i sławie) mężczyzn, którzy wcześniej nadużywali jej w poczuciu bezkarności⁸⁹.

3.5. O potrzebie rekonstrukcji historii. Odzyskiwanie historii kobiet

Jedną ze strategii działania na rzecz tworzenia kultury bardziej przyjaznej kobietom jest odzyskiwanie ich historii. Żadna wspólnota nie przetrwa bez pamięci, przypomina słowa Herodota Magdalena Środa, żadna inicjatywa, jeśli miałaby się stać masowa, nie osiągnie zwycięstwa bez pamięci, ciągłości⁹⁰. Odzyskiwanie

⁸⁸ Bohaterką jednej z głośnych afer seksualnych w Polsce była Aneta Krawczyk, członkini ugrupowania politycznego Samoobrona, która w 2006 r. ujawniła, że poseł tej partii Stanisław Łyżwiński zmuszał ją do seksu w zamian za pracę. Doprowadziło to do oskarżenia i skazania Łyżwińskiego na karę pięciu lat pozbawienia wolności. Z kolei w 2008 r. za przykładem Krawczyk urzędniczka magistratu w Olsztynie oskarżyła prezydenta miasta Czesława Małkowskiego o gwałt. Za ten czyn i usiłowanie zgwałcenia innych pracowników został on skazany w 2015 r. na pięć lat bezwzględnej pozbawienia wolności. Po odwołaniu się od nieprawomocnego wyroku i ponownym rozpatrzeniu sprawy przez Sąd Rejonowy w Olsztynie w grudniu 2018 r. Małkowskiego ostatecznie uniewinniono (wyrok ten został podtrzymany przez Sąd Okręgowy rok później). Sam proces był utajniony, a uzasadnienie wyroku podano tylko w formie ustnej. Sprawa czekała na swój finał przez kilkanaście lat. Zob. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1935752,1,malkowski-niewinny-sprawiedliwosc-ma-w-polsce-twarz-mezczyzny.read> [dostęp: 29.04.2021]. Zob. też: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1776884,1,gwalt-to-nie-seksafera-sprawa-malkowskiego-to-polskie-pieklo-kobiet-w-pigulce.read?backTo=> [dostęp: 29.04.2021]; <https://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/czeslaw-malkowski-zada-milionow-od-skarbu-panstwa,181316.html> [dostęp: 29.04.2021]. Opublikowany w lipcu 2016 r. raport Fundacji na Rzecz Równości i Emancypacji „Ster”, dotyczący przemocy seksualnej (badania prowadzono od maja do sierpnia 2015 r.), wykazał, że aż 87,6 proc. badanych kobiet doświadczyło molestowania seksualnego. Gwałt był doświadczeniem 22,4 proc. kobiet. Aż 91,8 proc. kobiet (zaledwie 3 proc. mniej niż w przypadku molestowania) nie zgłosiło się na policję. Powody niechęci to wstyd i brak wiary w realną pomoc. <https://oko.press/dziewiec-na-dziesiec-polek-bylo-molestowanych-raport-o-przemocy-seksualnej/> [dostęp: 2.01.2018].

⁸⁹ Paradoxem jest, że jeden z takich właśnie mężczyzn – Donald Trump, który publicznie chełpił się bezkarnym molestowaniem kobiet, w listopadzie 2016 r. został wybrany na urząd prezydenta Stanów Zjednoczonych. Ten fakt jest niezwykle wymowną ilustracją kształtu kultury, w której funkcjonujemy.

⁹⁰ M. Środa: *Solidarność, pamięć, przyszłość*. W: Tejże: *Kobiety i władza...*, s. 416.

historii kobiet jest o tyle trudne, że sfera prywatna, do której zostały przymusowo ograniczone⁹¹, nie była dokumentowana. Stąd gorzka konstatacja Gerdy Lerner, że kobiety w ogóle nie mają własnej historii⁹².

Potrzebę zapisywania dziejów kobiet dostrzega Olga Tokarczuk:

Historię trzeba nieustannie opowiadać na nowo – im więcej znamy faktów, tym bardziej jesteśmy świadomi. Trzeba to robić w dobrej wierze, ku zbudowaniu jakiejś wizji, choćby chwilowej. Trzeba ją uzupełniać, dopowiadać, rewindykować, szukać nowych punktów widzenia. Wtedy się okazuje, że odsłaniają się zupełnie nowe rzeczy, przedtem ignorowane. Tak jest na przykład z wkładem feminizmu w historię człowieka – kiedy się spojrzy na ludzkie dzieje od strony kobiet, odsłaniają się nowe obszary, zaczynamy na nie patrzeć nie z punktu widzenia władzy, dominacji, wyższych dominujących klas i warstw, ale widzimy świat od strony wykluczonych, „nieważnych”; widzimy świat w detalach, od kuchni, w formach życia codziennego. Czasami tkwią tam większe dramaty niż na Kremlu czy na frontach wojennych. Takie zmiany perspektyw są fascynujące, choć może bardziej potrafi z nich zrobić użytek literatura niż historia⁹³.

Konieczność zmian w postrzeganiu i uczeniu historii wskazywała także wiele lat temu przedstawicielka pedagogiki społecznej Danuta Lalak:

Weryfikacji muszą ulec treści programowe nauczanych w szkole przedmiotów. Historia dziejów ojczystych – to historia czynów zbrojnych i wojen. Opracowania historyczne nawet na okładkach zawierają sceny

⁹¹ W obrębie przestrzeni prywatnej, domu, to kuchnia jest głównym terenem przebywania („zamieszkiwania”) i pracy kobiet. Aneta Ostaszewska – odnosząc się do wypowiedzi Edwarda Halla, który zwrócił uwagę na ten fakt w pracy *Bezgłośny język* – komentuje: „kuchnia nie była »wyborem« kobiet, ale miejscem swoistego zesłania, odosobnienia, izolacji, a także opresji”. Badaczka przywołuje też głos Mary Drake McFeely, która pisze wprost, iż kobiety „zostały uwięzione w kuchni przez wymagania kulturowe i oczekiwania społeczne”. M. Drake McFeely: *Can She Bake a Cherry Pie? American Women and the Kitchen in the Twentieth Century*. University of Massachusetts Press, Amherst 2000, s. 4. Za: A. Ostaszewska: *Własny pokój jako przestrzeń pracy twórczej. Refleksje na temat przestrzeni w doświadczeniach kobiet*. W: *Współczesne przestrzenie pracy*. Red. K. Rychlicka-Maraszek. Difin SA, Warszawa 2016, s. 52.

⁹² G. Lerner: *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press, New York 1986, s. 222. Za: A. Herman: *Kulturowa wiedza kobiet...*, s. 18.

⁹³ *Ludzie, nie bójcie się! Z Olgą Tokarczuk rozmawia Dorota Wodecka*. <http://wyborcza.pl/1,75410,18999849,olga-tokarczuk-laureatka-nike-2015-ludzie-nie-bojcie-sie.html> [dostęp: 4.01.2018].

militarne, natomiast zakres treści związanych z cywilizacyjno-kulturowym rozwojem ludzkości jest nieporównywalnie skromniejszy⁹⁴.

Kobiety pozostają w cieniu, nie tylko historii, ale i mężczyzn, odseparowane, rozproszone, zamknięte w prywatności. Nie mając wspólnej historii, nie mają pamięci, nie mogą wzmacniać swoich roszczeń i walki o interesy opowieściami o poprzednich walkach, o heroizmie kobiet. Z trudem i temporalnie zyskują status i myślą o sobie w kategoriach podmiotu politycznego⁹⁵.

Dla kobiecej wspólnoty, solidarności, poza pamięcią publiczną, związaną z historią kobiet walczących o emancypację, o prawa i równe szanse, ważna jest również pamięć prywatna. Zwraca na to uwagę m.in. Brach-Czaina, autorka książki *Błony umysłu*. Przedstawiając się jako Jolanta, córka Ireny, wnuczka Bronisławy, prawnuczka Ludwiki, pokazuje, że jedyne, co określa tożsamość kobiet, to ich imiona. Pozbawione własnych nazwisk kobiety nie mają przeszłości. Ich życie jest jednostkowe, ich historia w oczach społeczeństwa sprowadza się do jednego życia (podzielonego na odcinki oznaczone różnymi nazwiskami mężczyzn: ojca, męża/mężów)⁹⁶. O konieczności szukania kobiecych genealogii, niezbędnych do budowania zbiorowej pamięci kobiet, przypomina Irigaray w tekście *Ciało w ciało z matką*:

Istnieje genealogia kobiet w naszej rodzinie: mamy matkę, babkę, prababkę po linii matki oraz córki. Na wygnaniu, w rodzinie ojcowsko-mężowskiej, zapominamy trochę o swoistości tej kobiecej genealogii, a nawet jesteśmy doprowadzane do wyparcia się jej. Spróbujmy umieścić się w tej kobiecej genealogii, aby zdobyć i ochronić naszą tożsamość. Nie zapominajmy także, że mamy już historię, że niektóre kobiety, nawet jeśli to było kulturowo trudne, już zaznaczyły się w historii i że zbyt często ich nie znamy⁹⁷.

Do zagadnienia historii, w tym historii kobiet, odnosi się Bourdieu. Zwraca on uwagę na trwałość androcentrycznej wizji świata i w związku z tym na konieczność namysłu nad tym właśnie faktem, poszukiwania dlań wyjaśnienia. Zastanawia się, jak uchwycić proces „uwieczniania”, który służy potwierdzaniu historycznej konstrukcji jako sposobu istnienia natury (sam nie podlegając ujawnieniu). Mówi o historycznym procesie dehistoryzacji, o potrzebie rekonstrukcji historii nieustannego (od)twarzania obiektywnych i subiektywnych

⁹⁴ D. Lalak: *Obywatelstwo europejskie Polaków – zadania edukacji międzykulturowej*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 268.

⁹⁵ M. Środa: *Solidarność, pamięć, przyszłość...*, s. 406–407.

⁹⁶ J. Brach-Czaina: *Błony umysłu*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 6.

⁹⁷ L. Irigaray: *Ciało w ciało...*, s. 20.

struktur męskiej dominacji, dokonującej się, odkąd zaczęli istnieć mężczyźni i kobiety, struktur, dzięki którym męski porządek odtwarza się od wieków. Odnosząc się do „tak zwanej historii kobiet” (określenie przywoływanego badacza), zauważa, że ujawnia ona, być może wbrew podstawowym intencjom, znaczną część owych transhistorycznych „niezmienników”⁹⁸. Niezwykle ważne jest, aby analiza historyczna nie sprowadzała się „tylko do opisu zmian społecznego położenia kobiet i relacji między płciami w różnych epokach”, lecz ukazywała „system stosunków panujących między takimi podmiotami i instytucjami, jak rodzina, Kościół, Państwo i Szkoła, które różnie w różnych momentach uczestniczyły w procesie wpisania stosunków męskiej dominacji w historię”⁹⁹.

„[...] historia stosunków między płciami powinna być historią konstelacji sił [...] tworzących mechanizmy strukturyzujące [...] i strategię, za pomocą których instytucje i poszczególne podmioty zdołały utrwalić w toku historii – czasem za cenę rzeczywistych lub pozornych zmian – układ stosunków dominacji między płciami”¹⁰⁰, zauważa Bourdieu. Analiza tych relacji dowodzi, że podporządkowanie kobiet miało miejsce zarówno w społeczeństwach przedindustrialnych, jak i industrialnych. Szczególnie wyraźne jest ono w sytuacji oddzielenia sfer pracy i domu (po rewolucji przemysłowej), gdy nastąpiło wykluczenie należących do burżuazji kobiet z aktywności zawodowej.

Wiktoriańska pruderia z jej kultem czystości i poświęcenia się sztuce „domowej” (akwareli, grze na fortepian) została wnikliwie przedstawiona przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik w jej rozprawie *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*¹⁰¹. Mamy tu doskonały opis oddziaływania na struktury nieświadomości instytucji rodziny z jej ideologią macierzyństwa¹⁰². Powołując się na Sally Shuttleworth, autorka rekonstruuje sposób postrzegania kobiety – zredukowanej do roli biologiczno-społecznej reproduktorki. „Uważano, że od początku dojrzewania płciowego aż po menopauzę kobieta jest »rządzona przez ekonomię macicy«. W takim ujęciu funkcja rozrodcza wyznaczała seksualność kobiety, jej umysłowość, duchowość i emocje oraz jej wszelkie działania społeczne (które sprowadzały się głównie do prowadzenia domu i wychowywania dzieci)”¹⁰³.

Dyskurs dominujący w Polsce albo nie dostrzega problematyki płci kulturowej, albo obiera ją sobie za cel, aby zniweczyć załączki świadomości społecznej

⁹⁸ P. Bourdieu: *Męska dominacja...*, s. 100–101.

⁹⁹ Tamże, s. 101.

¹⁰⁰ Tamże.

¹⁰¹ A. Gromkowska-Melosik: *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

¹⁰² Pierre Bourdieu przypisuje rodzinie najważniejszą rolę w procesie odtwarzania struktur męskiej dominacji. Pozostałe instytucje to Kościół i szkoła.

¹⁰³ Tamże, s. 35. Zob. też: K. Szumlewicz: *Miłość i ekonomia w literackich biografiach kobiet*. Instytut Badań Literackich, Warszawa 2017.

w tej kwestii. Debaty w mediach: radiu, telewizji, internecie, publikacje prasowe i książkowe, jakie pojawiły się w Polsce na temat *gender*, a ściślej „ideologii *gender*” – bo taka zbitka pojęciowa była stosowana na fali negatywnych emocji w 2013 roku i w kolejnych latach – potwierdziły, że trudno mówić w Polsce o kulturze otwartej¹⁰⁴.

W dyskursie dominującym niewidoczna jest nie tylko odrębność kultur kobiecej i męskiej, niewidoczne (albo mało widoczne) są kobiety w obrębie własnej kultury, a także kwestie: równego statusu kobiet i mężczyzn; polityki wobec kobiet; wspierania reform i praw kobiet; publicznego wsparcia ruchów i organizacji kobiecych; dokonań kobiet w historii (również tej najnowszej)¹⁰⁵. W tym pomniejszaniu swoich zasług biorą udział same kobiety, które w procesie socjalizacji i akulturacji przyswoiły sobie androcentryczną perspektywę postrzegania świata, traktując ją jako obowiązującą i jedyną możliwą. Język dyskursu dominującego rzadko uwzględnia płeć kulturową, rodzaj żeński (także w gramatyce języka)¹⁰⁶, o czym więcej w dalszej części rozdziału. Znamienna pod tym względem była książka Pawła Śpiewaka *Spór o Polskę 1989–1999*¹⁰⁷. Autor dokonał w niej przeglądu tekstów prasowych opublikowanych w pierwszej dekadzie III RP i choć wyróżnił aż dziewięć działów tematycznych, a w trzech z nich pojawiło się hasło „demokracja”, to w żadnym nie zasygnalizował obecności kobiet, ich udziału w budowaniu demokracji w Polsce, narodzin ruchu feministycznego.

¹⁰⁴ Zob. K. Dunin: *Wolne państwo, wolna kultura*. W: Tejże: *Karoca z dyni...*, s. 77–86; M. Nowicka-Franczak: *Prawa strona języka*. „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 1–2, s. 97–99.

¹⁰⁵ Przykładem może być udział Polek w ruchu opozycyjnym w latach 80. XX w. Ich działania opisała amerykańska dziennikarka Shanna Penn: Sh. Penn: *Podziemie kobiet*. Przeł. H. Jankowska. Wstęp M. Janion. Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2003. Wcześniej ukazała się książka Ewy Kondratowicz: E. Kondratowicz: *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980–1989. Rozmowy*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2001. Interesujący i ważny jest głos Antoniego Michnika po obejrzeniu filmu *Solidarność wobec kobiet* Marty Dzido i Piotra Śliwowskiego w 2015 r. w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku: „Przez wzgląd na siebie, na swoje pochodzenie i na swoją sytuację rodzinną odczułem coś, co chyba należałoby nazwać genderowym wstydem. [...] Poczułem wstyd za to, że mężczyźni sprawujący władzę nad polityką historyczną nadali męską płeć pamięci o sprzeczwie lat osiemdziesiątych. Wydało mi się to po prostu okropne. Wyszedłem rozdygotany z tej Sali i z tej instytucji, gdzie prezentuje się wystawę o historii Solidarności, która zaczyna się od żołnierzy wyklętych, a kończy na Janie Pawle II i chyba Ronaldzie Reganie”. <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/historia/20150508/solidarnosc-wedlug-kobiet> [dostęp: 31.08.2016]. Film, o którym mowa, został wyemitowany w TVP2 30 sierpnia 2016 r.

¹⁰⁶ Dobitnie wyartykułowałam to w tekście: E. Górnikowska-Zwolak: *List do Przyjaciela*. W: *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*. Red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 47–58.

¹⁰⁷ *Spór o Polskę 1989–1999. Wybór tekstów prasowych*. Wstęp, wybór i układ P. Śpiewak. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

W czerwcu 2009 roku miał miejsce pierwszy Kongres Kobiet w Warszawie, zwołany pod hasłem „Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009”. To wielkie wydarzenie społeczno-kulturowe, nie tylko w skali Polski, ale i Europy, było spontaniczną, żywiołową odpowiedzią kilku tysięcy kobiet z całego kraju na pomniejszanie lub niedostrzeganie ich dokonań i zaangażowania w tworzenie ładu społecznego (społeczeństwa obywatelskiego) w ciągu dwóch dekad III RP. Sygnałem dla innych, ale przede wszystkim dla samych kobiet, że są obecne, aktywne i czują się podmiotami (mimo swej niewidzialności).

Wart podkreślenia jest fakt, iż w polskiej rzeczywistości mamy do czynienia z dwoma zasadniczo odmiennymi zjawiskami. Z jednej strony, z nikłą obecnością problematyki kobiet i szerzej, problematyki genderowej, w dyskursie mediów publicznych (współodpowiedzialnych za politykę kulturalną i edukacyjną), z drugiej, z lawinowym przyrostem publikacji dotyczących historii kobiet. To zarówno oryginalne polskie prace naukowe i popularnonaukowe, jak i przekłady z języków obcych, książki dla dorosłych i dla dzieci. Bogatą literaturę dotyczącą historii kobiet przywołują Iwona Chmura-Rutkowska, Edyta Głowacka-Sobiech i Izabela Skórzyńska¹⁰⁸.

3.6. Język – narzędzie oddziaływań wychowawczych

Szacunek a równość płci w języku

Język ma kardynalne znaczenie dla funkcjonowania człowieka, możliwości wyrażania siebie, budowania swojej tożsamości i podmiotowości (w ujęciu Edwarda Sapira to „jeden z najpotężniejszych czynników rozwoju indywidualności”¹⁰⁹), jak również budowania relacji z innymi. Język jest zwierciadłem życia społecznego¹¹⁰, są w nim widoczne procesy upełnomocniania i naznaczania, degrado-

¹⁰⁸ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska: *Historia szkolna. Historia kobiet? W: Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 324–367. Zob. też inne prace wymienionych autorek.

¹⁰⁹ Cyt. za: B. Guzik: *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 24.

¹¹⁰ Nie wchodzę tu w szczegółową dyskusję w kwestii tego, czy język jest tylko obrazem, czy również narzędziem interpretacji lub wręcz kreowania świata. Podobnie rozróżnienie terminów: „językowy obraz świata”, „tekstowy obraz świata”, „językowo-kulturowy czy kulturowy obraz świata” i rozważania na ten temat pozostawiam osobom zainteresowanym zagadnieniem. Zob. G. Żuk: *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków. W: Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Wydawnictwo Drukarnia Best Print, Chełm 2010.

wania i wykluczania określonych grup bądź kategorii społecznych, nadawania lub odbierania podmiotowości ludziom przynależnym do tych grup. Dzięki uzgodnieniom środowisk o znaczącym autorytecie można zmienić stosowane nazewnictwo, a tym samym postrzeganie ludzi, których ono dotyczy – najlepszym przykładem są zmiany terminologii dotyczącej osób z niepełnosprawnością, przy czym zmianom nazewnictwa muszą towarzyszyć konkretne działania. Jednocześnie przyzwolenie, również milczące – poprzez brak reakcji na słowa obrażające, poniżające Innego, odbierające człowieczeństwo członkom określonych grup społecznych – może doprowadzić nawet do ich zagłady¹¹¹.

Szczególna odpowiedzialność za słowa, czuwanie nad kształtem dyskursu publicznego spoczywa na indywidualnych przodownikach (ang. *leaders*) rozmaitych dziedzin działalności kulturowej, jak nazywał ich Florian Znaniecki, pisząc o tworzeniu kultur narodowych¹¹². To liderzy intelektualni pełniący różne role społeczne (pisarze, historycy, etnografowie, ideolodzy narodowi, artyści, ekonomiści, uczeni) pociągają za sobą rzesze dobrowolnych naśladowców. Do ich grona należałoby włączyć dziennikarzy/dziennikarki (prasy, radia, telewizji, internetu), zawodowych polityków/zawodowe polityczki oraz nauczycieli/nauczycielki i wychowawców/wychowawczynie. Wszyscy oni zobowiązani są do dbałości o język i świadomego użytkowania go.

Ze względu na rolę, jaką język odgrywa w kulturze oraz życiu ludzi, stanowi on przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin, przede wszystkim językoznawstwa, ale także socjologii, antropologii, psychologii, oraz wyodrębniających się subdyscyplin, jak socjolingwistyka, psycholingwistyka, etnolingwistyka. Natomiast w stanowczo zbyt małym stopniu jest przedmiotem zainteresowania pedagogów (pomijam tu przedstawicieli środowisk: nauczycielskiego – dydaktyków języka polskiego, oraz akademickiego – metodyków nauczania języka polskiego), zwłaszcza pedagogów społecznych. Język i szerzej, teksty różnego rodzaju są bogatym źródłem wartości i z tego właśnie powodu pedagodzy powinni skupiać na nich uwagę¹¹³. Świadomi tego faktu byli Stefan Żeromski¹¹⁴

¹¹¹ Przykładu dostarczają wydarzenia z 1994 r. z Rwandy, gdzie plemię Hutu dokonało masakry plemienia Tutsi. Rzeź była starannie przygotowana, w propagandzie i narracji medialnej wobec Tutsich używano określeń: „karaluchy”, „insekty”, „szkodniki”, czyniąc to natrętnie, nachalnie, obsesyjnie. Zob. W. Tochman: *Dzisiaj narysujemy śmierć*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.

¹¹² F. Znaniecki: *Współczesne narody*. Przeł. Z. Dulczewski. PWN, Warszawa 1990, s. 44.

¹¹³ „Wierzę w potęgę wartości” – to słowa Władysława Bartoszewskiego, który przekonywał, że świat wartości młodego człowieka najmocniej kształtują polonista, historyk i wychowawca. Zob. *Wierzę w potęgę wartości. Z Władysławem Bartoszewskim rozmawiają Tomasz Sójka i Maciej Malczyński*. W: W. Bartoszewski: *Warto być przyzwoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*. Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2005, s. 400. Pionierką aksjologii w polskim językoznawstwie jest Jadwiga Puzynina.

¹¹⁴ Stefan Żeromski, przekonany, że społeczeństwo należy wychowywać, pragnął to czynić poprzez własną twórczość. Pisząc, chciał zmieniać ludzi, wzbudzać w nich refleksję moral-

i Helena Radlińska, która wychowała się na jego powieściach¹¹⁵. Radlińska, upowszechniając pojęcie niewidzialnego środowiska wychowawczego, zwracała uwagę na idee, wierzenia, przekonania, poglądy, hierarchie wartości tkwiące w tym środowisku i wpływające na motywy postępowania odbiorców treści, co zachodziło i może zachodzić dzięki bezpośrednim lub pośrednim kontaktom z wybitnymi ludźmi. W obu przypadkach kluczową rolę odgrywa język. Dlatego refleksja i debata o związkach między językiem i kulturą (obecnym w niej światem wartości) jest, w moim odczuciu, przestrzenią pełnoprawnego uczestnictwa pedagogów, także pedagogów społecznych, zainteresowanych zjawiskiem nierównorzędnego traktowania określonych grup społecznych¹¹⁶ i nierównych szans rozwoju.

Zbieżne z myśleniem wielkich wychowawców jest przekonanie niemieckiego językoznawcy i filozofa Leo Weisgerbera – w nawiązaniu do poglądów Wilhelma Humboldta – że język jest w pierwszym rzędzie duchowym czynnikiem kształtowania rzeczywistości (niem. *wirkende kraft*), a dopiero na drugim miejscu narzędziem komunikacji myślowej¹¹⁷. Poznanie społeczeństwa i kultury jest możliwe tylko poprzez poznanie właściwego im języka, na co zwracał uwagę przywołany wcześniej Sapir (w jego ujęciu język to „symboliczny przewodnik po rzeczywistości społecznej”, który pozwala poznać i opisać nie tylko świat społeczny, ale także świat symboliczny i realny świat kulturowego życia wspólnoty; w tym sensie język można uznać za „symboliczny przewodnik po kulturze”¹¹⁸).

ną, historyczną i polityczną. Zob. W. Orlński: *Znowu w Obrzydłówku*. „Gazeta Wyborcza”, 9–10.12.2000; *Gdzie są nasze szklane domy? Z Andrzejem Mencwelem rozmawia Wojciech Orlński*. „Gazeta Wyborcza”, 3–4.03.2001. Do grona młodych czytelników i czytelniczek, których ujął postaciami Joasi i Doktora Judyma, symbolizującymi w *Ludziach bezdomnych* poświęcenie dla dobra społeczeństwa, należała Helena Radlińska. Zob. M.A. Balińska: *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*. Przeł. M. Braunstein, M. Krasicki. Przedmowa B. Geremek. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012, s. 36.

¹¹⁵ Przypomnijmy, że zainteresowania i badania Heleny Radlińskiej obejmowały problematykę czytelnictwa, bibliotekarstwa i książki.

¹¹⁶ Rozważania nad tym, które z terminów można zastosować w odniesieniu do kobiet, czy jest to kategoria społeczna, zbiorowość czy grupa społeczna, podjęła Anna Titkow w artykule: A. Titkow: *Interes grupowy polskich kobiet. Zakres wątpliwości i szanse artykulacji*. W: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.

¹¹⁷ Za: B. Guzik: *Powinnościowy model języka...*, s. 23–24.

¹¹⁸ E. Sapir: *Status lingwistyki jako nauki*. W: Tegoż: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 88–89. Za: A. Młynarczuk-Sokołowska, A. Kożyczkowska: *Pedagogicznie o językowości świata (wielu) kulturowego: od kompetencji wspólnotowej do kompetencji wielokulturowej*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 4/1, s. 121. Zob. też: G. Żuk: *Językowy obraz świata...*, s. 241.

Zgłębianie języka i sposobu myślenia, jakim się posługują w opisie swojego świata warstwy ucisknione¹¹⁹, co realizował Paulo Freire, było przejawem szacunku dla ich oglądu rzeczywistości, a także etapem na drodze do upelnomocniania członków upośledzonych społecznie warstw (poprzez udostępnienie im narzędzi uświadomienia sobie ich własnych potrzeb i możliwości przezwyciężenia ograniczeń), aby sami mogli zrozumieć własną sytuację, podjąć namysł nad przyczynami ucisku, a następnie przystąpić do działania¹²⁰. Na emancypacyjną wartość literatury zwraca uwagę Katarzyna Szumlewicz. W swojej pracy *Miłość i ekonomia* autorka wykorzystuje krytykę literacką, analizę socjologiczną, rezultaty badań pedagogicznych i przemyśleń filozoficznych, aby pokazać, w jaki sposób biografie bohaterów literackich mogą pomóc w emancypacyjnym rozumieniu i kształtowaniu naszych własnych losów¹²¹, jak literatura wpływa na jej odbiorczyń i odbiorców, uczy dostosowania się lub buntu, gdy ukazuje krytykę stosunków społecznych, a także możliwości innego, lepszego porządku społecznego. Kiedy Szumlewicz mówi o mocy edukowania i kształtowania marzeń, jaką posiada literatura, słychać echo słów Radlińskiej o niewidzialnym środowisku wychowawczym.

Niewidzialne środowisko wychowawcze to przestrzeń przenikania się wielu różnych niewidzialnych płaszczyzn, warstw. Przestrzeń duchową, przestrzeń symboli, m.in. języka, cechuje niewidzialna dominacja kultury androcentrycznej nad kulturą gynocentryczną, niewidzialność tej drugiej. Aby opisać tę wielowarstwowość, trzeba by przeświecić jej strukturę (zastosować metodę swoistej ultrasonografii¹²²). Pomocne okazują się paradygmaty feministyczne¹²³.

W kontekście prowadzonych tu analiz szczególnie interesujące są badania nad językiem i płcią, nad znaczeniem języka jako narzędzia ucisku indywidualnego i grupowego. Tradycyjne językoznawstwo nie zajmowało się badaniem ję-

¹¹⁹ Jak trudne jest nakłonienie do zabrania głosu, wyrażenia własnych opinii przedstawicieli/przedstawicielek niskich warstw społecznych, pokazuje historia francuskiej filozofki i pisarki Hélène Cixous podróżującej po Indiach, aby „usłyszeć słowa ludu” przed napisaniem sztuki *Indiada albo Indie z ich snów*. Zob. M. Hasiuk: *Quasi-biblijna historia*. „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2, s. 136.

¹²⁰ Zob. K. Szumlewicz: *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 364–369.

¹²¹ Zob. K. Szumlewicz: *Miłość i ekonomia...*, s. 11–12.

¹²² W ultrasonografii bowiem stosuje się ultradźwięki, a to właśnie dźwięki mowy (a nie słowa pisane) są znamienne dla kobiet przekazujących sobie opowieści, *oral history, her story*.

¹²³ „Gdy feministki i feminiści po raz pierwszy zaczęli przeciwstawiać się używaniu męskich zaimków i rzeczowników wszędzie tam, gdzie płęć była nieokreślona, ich zaniepokojenie uważano często za małostkowe. Na ogół sądzono, że w sprawie tej chodzi o zranione kobiece uczucia i posiniaczone kobiece ego”. E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, s. 54. Earl Babbie, przedstawiając wybrane paradygmaty nauk społecznych, w tym feministyczne, przyznaje, że badacze patrzący na świat przez pryzmat feminizmu zwrócili uwagę na te aspekty życia społecznego, których nie ujawniono wcześniej. A feminizm ustanowił ważne teoretyczne paradygmaty badań społecznych.

zyka w aspekcie różnic językowych kobiet i mężczyzn, co nie budzi zdziwienia, zważywszy że – podobnie jak inne dziedziny nauki – było zdominowane przez mężczyzn. Nawet po powstaniu współczesnego ruchu feministycznego trzeba było wielu lat, aby język stał się dla feministek równie ważnym obiektem badań co stosunki społeczne czy tradycja kulturowa, zauważa Maria Ciechomska¹²⁴. Rozwój studiów określanych w języku angielskim mianem *gender and language studies* lub *gender linguistics* nastąpił pod koniec lat 60. i na początku lat 70. XX wieku w USA i Europie Zachodniej¹²⁵. W Polsce od lat 90. XX wieku dla tej dziedziny badań stosuje się nazwy: „lingwistyka płci”, „językoznawstwo genderowe” czy „badania nad językiem i płcią”, w których można wyróżnić dwa główne nurty, skrótowo określone jako: „płeć w języku” oraz „język płci”¹²⁶. Dla mnie bardziej interesujący jest ten pierwszy. Analizy języka, podjęte przez amerykańskie i francuskie badaczki, doprowadziły do wypracowania definicji seksizmu językowego, sprecyzowania, na czym polega opresja kobiet w języku. Dostrzeżono ją w następujących wymiarach: 1) ignorowanie kobiet i ich doświadczenia; 2) definiowanie kobiety w relacji do mężczyzny, często jako osoby podrzędnej; 3) prezentowanie kobiet w sposób stereotypowy; 4) deprecjonowanie kobiet¹²⁷.

Należy odnotować, że prekursorem studiów nad androcentryzmem w polszczyźnie, badaczem, który znacznie wyprzedził swoją epokę, a jednocześnie językoznawcą najradzykalniejszym w swoich poglądach na temat języka, był Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay (1845–1929)¹²⁸. W opublikowanym

¹²⁴ M. Ciechomska: *Nieobecność*. „Pełnym Głosem” 1993, nr 1, s. 53.

¹²⁵ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Językowa niewidzialność kobiet*. W: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014, s. 218. Niektóre źródła podają, że denuncjacja języka (jego struktury) jako ważnego narzędzia opresji kobiet zajęto się dopiero w późnych latach 70. XX w. Zob. M. Ciechomska: *Nieobecność...*, s. 53.

¹²⁶ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Językowa niewidzialność kobiet...*, s. 220.

¹²⁷ Szczegółową charakterystykę zjawisk językowych przedstawiono w wielu tekstach, m.in.: M. Ciechomska: *Nieobecność...*; M. Duda: *Płeć języka polskiego*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1...; Tenże: *Język jako narzędzie socjalizacji*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1...; E. Górnikowska-Zwolak: *Feministyczna lingwistyka*. W: Tenże: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2000. E. Górnikowska-Zwolak: *Wpływ struktury języka na konceptualizację świata społecznego (na pozycję społeczną kobiety i mężczyzny)*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Współudź. E. Bielska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002; E. Górnikowska-Zwolak: *Język jako narzędzie w oddziaływaniu socjalizacyjnym*. W: Tenże: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań...*; E. Górnikowska-Zwolak: *Język w przestrzeni życia człowieka. Feministyczna analiza przestrzeni językowej*. W: *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Red. M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski. Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2013; A. Kowalczyk: *Język polski nie jest kobietą*. W: Tenże: *Brakująca połowa dziejów. Krótka historia kobiet na ziemiach polskich*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2018; P. Niedzwiecki: *Women and Language*. „Women of Europe” 1993, No. 40.

¹²⁸ W opinii Normana Daviesa Baudouin de Courtenay był jednym z najbardziej oryginalnych polskich myślicieli na przełomie XIX i XX w. Pacyfista, feministka, zwolennik działań na

w 1929 roku artykule pt. *Wpływ języka na światopogląd i nastrój* przyznał: „Ujawnianie w języku przekonanie, według którego forma męska jest czymś pierwotnym, a żeńska – pochodnym i wtórnym, stoi w sprzeczności z zasadami logiki i poczuciem sprawiedliwości. A mimo to jest ono w psychice Europejczyków i Semitów zakorzenione tak głęboko, że przeniknęło nawet do języków sztucznych”¹²⁹. Przywołany autor pisał o „usamczeniu” języka polskiego i „maskulinizacji myślenia językowego” oraz niekorzystnych konsekwencjach tego zjawiska¹³⁰.

Współczesne polskie studia w dziedzinie językoznawstwa genderowego zainicjowała Kwiryna Handke¹³¹, a w ostatnich latach widoczne jest wzmożone zainteresowanie tą problematyką. Najpełniejszy opis asymetrii rodzajowo-płciowych w polszczyźnie prezentuje książka Małgorzaty Karwatowskiej i Jolanty Szpyry-Kozłowskiej *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*¹³². Na uwagę zasługuje również *Słownik nazw żeńskich polszczyzny* pod redakcją Agnieszki Małochy-Krupy¹³³. Wśród językoznawców nie ma zgodności w oce-

rzecz ochrony środowiska, walczący o postęp w dziedzinie edukacji i wolnomysliciel, występował także przeciwko większości konwencji społecznych i umysłowych, jakie panowały w jego czasach. Zob. N. Davies: *Boże igrzysko*. T. 2. „Znak”, Kraków 1992, s. 87–88. https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Nieci%C5%82aw_Baudouin_de_Courtenay [dostęp: 23.07.2019]. Nie sposób nazwać go oderwanym od rzeczywistości akademikiem. Był autorem około dwustu tekstów publicystycznych, angażował się w działalność społeczno-polityczną, publicznie występował przeciwko wojnie, przemocy, ksenofobii i dyskryminacji, podpisywał odezwy. Aktywną postawę społeczną uważał za świętą powinność uczonego i inteligenta. Zob. I. Biełow: *Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay – spec od języka*. <https://culture.pl/pl/artykul/jan-niecislaw-baudouin-de-courtenay-spec-od-jezyka> [dostęp: 23.07.2019].

¹²⁹ J.N. Baudouin de Courtenay: *Wpływ języka na światopogląd i nastrój*. „Prace Filologiczne” 1929, s. 231–232. Cyt. za: M. Ciechomska: *Nieobecność...*, s. 55.

¹³⁰ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Językowa niewidzialność kobiet...*, s. 220. Najważniejsze obserwacje Baudouina de Courtenaya dotyczą asymetrii rodzajowo-płciowych w języku polskim, które cechuje maskulinizacja (dominacja rodzaju męskiego nad pozostałymi) oraz wirylizacja (wyodrębnienie i uprzywilejowanie rzeczowników męskoosobowych w gramatyce polskiej). Zjawiska te przejawiają się m.in. w istnieniu rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej, gatunkowości rzeczowników męskoosobowych czy derywacji form żeńskich od męskich. Uczony jednoznacznie ocenia wymienione zjawiska, wynikające z tradycji patriarchalnej. Postrzega je jako niesprawiedliwe i pozbawione logiki. Podkreślając ścisły związek między myśleniem i językiem, uznaje, że mają negatywny wpływ na myślenie i działanie użytkowników polszczyzny.

¹³¹ K. Handke: *Język a determinanty płci*. W: *Język a Kultura*. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994, s. 15–29.

¹³² M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

¹³³ *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*. Red. nauk. A. Małocha-Krupa. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015. Jan Miodek w recenzji tej publikacji stwierdza, że „zarejestrowane w pionierskim słowniku feminatywa, kiedyś funkcjonujące jako neutralne stylowo odpowiedniki nazw męskich (typu docentka, doktorka, profesorka, weterynarka), pokazują ewolucję odczuć społecznych wobec tych form. Słownik ukazuje więc język w toku

nie zjawisk asymetrii, a interpretacje badaczek i badaczy krańcowo się różnią: od niedostrzegania lub negowania problemu do stanowiska bardzo krytycznego – żądania reformy języka. Różnie interpretowane są też zmiany zachodzące w języku w ostatnich latach, polegające na coraz częstszym stosowaniu nazw żeńskich (w terminologii językoznawców: formalnych wyznaczników żeńskości). Jan Miodek, odnotowując zachodzący od kilkunastu lat „renesans formacji przyrostkowych”, widzi w tym zjawisku „powrót do typologicznych źródeł polszczyzny, któremu tylko sprzyjają ruchy feministyczne”¹³⁴. Inni badacze właśnie w feminizmie i wyłącznie w nim upatrują przyczyn kariery formalnych wyznaczników żeńskości.

Do autorytetów, które mogą zabrać głos w kwestii języka, niewątpliwie należy Rada Języka Polskiego, instytucja opiniotwórczo-doradcza w zakresie używania języka polskiego. Oficjalne stanowisko w sprawie nazw zawodów uprawianych przez kobiety i funkcji przez nie sprawowanych Rada Języka Polskiego przyjęła w 2012 roku. Należy dodać, że stanowisko to jest umiarkowanie postępowe. Jakkolwiek w prezentującym je dokumencie podkreśla się, że powinno być ono przytaczane w całości, to ograniczę się do kluczowego, moim zdaniem, fragmentu:

[...] formy żeńskie nazw zawodów i tytułów są systemowo dopuszczalne. Jeżeli przy większości nazw zawodów i tytułów nie są one dotąd powszechnie używane, to dlatego, że budzą negatywne reakcje większości osób mówiących po polsku. To, oczywiście, można zmienić, jeśli przekona się społeczeństwo, że formy żeńskie wspomnianych nazw są potrzebne, a ich używanie będzie świadczyć o równouprawnieniu kobiet w zakresie wykonywania zawodów i piastowania funkcji¹³⁵.

ewolucyjnym, stanowi swoiste archiwum poznawcze, niesie bezcenne informacje zarówno o de-rywacyjnych możliwościach naszego języka, jak i o zmieniającej się powszechnej świadomości społecznej do nich się odnoszącej”. <http://www.wuwr.com.pl/products/1779.html> [dostęp: 13.08.2019].

¹³⁴ J. Miodek [rec.]: *Słownik nazw żeńskich polszczyzny, pod red. Agnieszki Małochy-Krupy. Autorki haseł: Katarzyna Hołojda, Patrycja Krysiak, Agnieszka Małocha-Krupa, Marta Śleziak, Wrocław 2015, 684 ss. „Oblicza Komunikacji” 2017, nr 10. Należy zauważyć, że ten renesans nie jest aż tak wszechobecny, zaś ekspansja nazewnictwa jest umiarkowana. Do tego stopnia, że co rusz napotykamy dziwolągi językowe. Ich autorzy, najwyraźniej w trosce o prestiż osób, o których piszą, jako wyraz szacunku dla nich uciekają się do określeń: „wieloletnia pracownik”. Żeby było ciekawiej, przywołane sformułowanie zostało użyte w tekście na temat jubileuszu Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. Zob. T. Płosa: *Atmosferę tworzą ludzie*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ”, lipiec-wrzesień 2019, s. 21.*

¹³⁵ http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-zyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow [dostęp: 22.07.2019].

Warto nadmienić, że Akademia Francuska, której misją jest czuwanie nad czystością języka francuskiego, zupełnie niedawno, bo w marcu 2019 roku, podjęła decyzję o wprowadzeniu do słownika tego języka nowych słów – żeńskich odpowiedników nazw zawodów, które istniały tylko w rodzaju męskim. Choć niektóre z nich były w użyciu od dawna, to nie uznawano ich oficjalnie. Spór o akceptację sfeminizowanych określeń trwał we Francji od kilku dekad¹³⁶. Swoją decyzją członkowie Akademii dowiedli, że język ewoluuje i zmiany są konieczne. Ten gest, o wymiarze symbolicznym, jest oceniany jako istotny, wzmacniający pozycję kobiety w miejscu pracy, niosący nadzieję na więcej równości i mniej dyskryminacji w stosunku do kobiet¹³⁷. Wyrażane jest również przekonanie, że oddanie kobietom ich językowej tożsamości stanowi przejaw uznania równości płci i należnego im szacunku.

Nazewnictwo żeńskie i szerzej, asymetrie rodzajowo-płciowe w języku polskim od wielu lat wzbudzają żywe dyskusje społeczne, prowadzone są nawet kampanie medialne. W najnowszych badaniach językoznawczych wyodrębnić można kilka stanowisk: od niedostrzegania problemu, poprzez podejścia informująco-relacjonujące i relacjonująco-krytyczne, aż do negacji seksizmu językowego i językoznawstwa feministycznego. Żałować należy, że tak małe jest zainteresowanie omawianą problematyką wśród pedagogów, akademików, którzy, jak się wydaje, obszar ten pozostawili językoznawcom. Baudouin de Courtenay zdawał sobie sprawę ze społeczno-kulturowych konsekwencji używania zmaskulinizowanej polszczyzny i żywił przekonanie, iż można i należy usprawniać język tak, by wyrażał poglądy posługujących się nim ludzi. Pedagodzy wydają się nieświadomi zanurzenia w języku, w tym sensie niewidzialne środowisko wychowawcze jest niewidzialne dla nich samych, nie podlega refleksji (o czym pisałam wcześniej¹³⁸). Dostrzeżenie oczywistości, zakwestionowanie jej jest niezwykle trudne. Duże znaczenie może tu mieć płęć/gender badaczy pedagogów. Mężczyźni nie zauważają tematu i/lub nie są zainteresowani utratą przywilejów językowych, z kolei kobiety, będąc użytkowniczkami języka, za pomocą form męskich budując swój wizerunek, prestiż, stają się stroną zaangażowaną „w spór”, niezdolną do wyjścia poza osobisty ogląd (interes). Ani jedni, ani drugie nie uświadamiają sobie wymiaru pozajęzykowego, wychowawczego (prezentacji wzorów osobowych, zawodów, ról możliwych do pełnienia przez dziewczynki i chłopców). Nikt nie podnosi także kwestii sprzeniewierzenia się

¹³⁶ Już 30 lat temu francuski rząd wydał okólnik, w którym zachęcał do feminizacji rzeczowników oznaczających zawody. Zob. W. Cyrny: *Francja feminizuje język. Zmiany zajęły 30 lat*. <https://holistic.news/francja-feminizuje-jezyk-zmiany-zajely-30-lat/> [dostęp: 22.07.2019].

¹³⁷ B. Kwaśniak-Sibé: *Żeńskie nazwy zawodów trafiają do francuskiego słownika*. <https://polskifr.fr/polska-we-francji/zenskie-nazwy-zawodow-trafiaja-do-francuskiego-slownika/> [dostęp: 14.08.2019].

¹³⁸ E. Górnikowska-Zwolak: *Język ojczysty – zaniedbany obszar wychowania*. „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2, s. 174.

tradycji pedagogiki społecznej, o której Kawula pisał, że zaznaczają się w niej przede wszystkim wartości oraz hasła sprawiedliwości społecznej i równości¹³⁹. Nie ma w języku równości i trudno to uznać za sprawiedliwe.

Uczestniczki pierwszego Kongresu Kobiet w 2009 roku, formułując dziesięć postulatów, odniosły się także do sfery edukacji. Apelowaly o stosowanie dwóch rodzajów gramatycznych (męskiego i żeńskiego) zarówno w całych tekstach podręczników, jak i w zawartych tam poleceniach, ćwiczeniach, przykładach (np. „chciałbyś/chciałabyś”, „zapytaj kolegę/koleżankę”). Zalecały używanie tam, gdzie to możliwe, żeńskich odpowiedników gramatycznych nazw zawodów (np. „socjolog/socjolożka”), stanowisk (np. „dyrektor/dyrektorka”), ról społecznych (np. „działacz/działaczka”). Dopominały się o uwzględnianie w treściach i strukturze podręczników udziału i roli kobiet w historii, gospodarce, polityce¹⁴⁰.

Reglamentowanie obecności kobiet w języku, zarówno w formach językowych, jak i w szeroko rozumianym piśmiennictwie, to tworzenie lub przyzwalanie na istnienie przestrzeni defaworyzującej połowę społeczeństwa. Czy fakt, że upośledzenie dotyczy tak dużej części ludności świata, może być usprawiedliwieniem nieprawości, braku namysłu i działań?¹⁴¹

Zagadnienia sprawiedliwości związane z dobrami niematerialnymi (kultura, język) w XIX i XX wieku nie były przedmiotem szczególnych rozważań zachodnioeuropejskich nauk społecznych. Tymczasem, jak zauważa Walter Żelazny, przednaukowe intuicje twórcy języka esperanto Ludwika Zamenhofs¹⁴² z końca XIX wieku wiodły ku przekonaniu, że konflikty natury kulturowej, wyznaniowej, językowej i rasowej są poważniejsze niż problemy ekonomiczne. Współcześnie wielu ekonomistów uważa, iż dobrobyt, demokracja, pokój społeczny zależą bardziej od umiejętności radzenia sobie w sferze „przenikania” przez kultury i języki niż od rozwiązywania zawiłości bankowych, ekonomicznych i technicznych¹⁴³. Janusz Mucha powołuje się na opinię amerykańskiego

¹³⁹ S. Kawula: *Współczesny sens pedagogiki społecznej...*, s. 94.

¹⁴⁰ Zob. też: M. Środa: *Kobiety i władza...*, s. 449–451; *Gender w podręcznikach. Diagnoza w kierunku równościowej i antydyskryminacyjnej edukacji szkolnej. Skróty raportu*. Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2015, s. 37–38; M. Duda, J. Gulczyńska: *Język polski – raport przedmiotowy*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 2. *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*. Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 108–112.

¹⁴¹ Kobiety są grupą defaworyzowaną w różnych sferach życia, np. w pracy. Badaczki reprezentujące nurt krytycznej ekonomii feministycznej wielokrotnie dokonywały obliczeń wartości nieodpłatnej pracy kobiet w gospodarstwie domowym i należnego im z tego tytułu wynagrodzenia, np. miesięcznego. O ile mi wiadomo, nikt natomiast nie próbował obliczyć strat w rozwoju dziewcząt i kobiet, poniesionych wskutek niesprzyjających im warunków kulturowych.

¹⁴² O dokonaniach Ludwika Zamenhofs szerzej pisałam w rozdziale 2.

¹⁴³ W. Żelazny: *Czy możliwa jest sprawiedliwość językowa?* „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2, s. 168.

socjologa Nathana Glazera, który „przypisuje konfliktom kulturowym znacznie większą rolę niż ekonomicznym”¹⁴⁴.

„Problem sprawiedliwości językowej jest niezauważany w społeczeństwach XXI wieku, w ten sam sposób jak w XVIII wieku prawo kobiet do nauki, w XIX wieku powszechne prawo do ochrony zdrowia czy w XX wieku cała seria praw chroniących najróżniejsze mniejszości”¹⁴⁵, konstatuje Żelazny. Cytowany autor, wypowiadając się na temat języków narodowych i „międzynarodowych”, stawia pytanie, czy język i kultura są kategoriami sprawiedliwości społecznej, pierwszej zasady nowożytnego państwa¹⁴⁶.

Zanim znajdzie się wola polityczna, zanim pojawi się wsparcie ze strony naukowców/naukowczyń i parlamentarzystów/parlamentarzystek, aby znieść tę szczególną nierówność, warto przypomnieć pedagogom/pedagożkom (wszystkim osobom odpowiedzialnym za wychowanie, edukację, uczenie się przyszłych profesjonalistów/profesjonalistek) o możliwości, którą język polski daje już teraz (i od dawna), a która nie powinna budzić oporu nawet u osób o konserwatywnych poglądach, niechętnych feminizacji języka. Ta możliwość polega na **d o s t r z e g a n i u p ł c i w y c h o w a n k ó w i w y c h o w a w c ó w**. Jako przykład niech posłuży wypowiedź Bogdana Nawroczyńskiego z 1923 roku, dotycząca współczesnej mu pedagogiki i cechującej ją myśli o rozwoju: „Dlatego nie chce ona poprzestać na samej tylko asymilacji młodego pokolenia, ale zawiera postulat, aby synowie i córki wyrastali ponad głowy ojców i matek [wyr. – E.G.Z.], aby byli od nich mądrzejsi, dzielniejsi i lepsi, aby dalej posuwali dzieło narodu i ludzkości”¹⁴⁷.

¹⁴⁴ J. Mucha: *Oblicza etniczności*. „Nomos”, Kraków 2005, s. 92–93. Za: W. Żelazny: *Czy możliwa jest sprawiedliwość...*, s. 168.

¹⁴⁵ W. Żelazny: *Czy możliwa jest sprawiedliwość...*, s. 167. Autor wymienia trzy typy nierówności językowych. Pierwszy, numeryczny, dotyczy liczby lokutorów danych języków; drugi, przestrzenny, odnosi się do terytorialnego rozpowszechniania danych języków. Liczba kobiet jest nie mniejsza niż liczba mężczyzn, zatem ten argument nie wchodzi w rachubę, podobnie jak argument terytorialności. Trzeci typ, kulturowo-prestiżowy, jest związany ze statusem historycznym, polityczno-prawnym, kulturowym czy religijno-kulturowym. Właśnie ten typ ma zastosowanie do badania nierówności języków zróżnicowanych ze względu na płeć. Kobiety, podobnie jak narody autochtoniczne, ze swoim językiem, z opowieściami i całą swoją kulturą zostały zepchnięte do sfery prywatności obywatelskiej.

¹⁴⁶ Tamże, s. 158. Przywołany autor stwierdza: „w epoce globalizacji, urodzeni jako lokutorzy języków »praktycznych« i prestiżowych mają od początku lepszy start w życiu niż urodzeni jako lokutorzy języków krajów »małych«. Jest to jedna z nielicznych niesprawiedliwości o globalnym charakterze nierozważonych teoretycznie – w kategoriach strukturalnych nierówności społeczno-kulturowych ludzkości”. Tamże, s. 167.

¹⁴⁷ B. Nawroczyński: *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa 1923, s. 9. Cyt. za: A. Szczurek-Boruta: *Tożsamość młodzieży i jej konstruowanie – między świadomością szansy a świadomością ograniczenia*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 4/1, s. 75.

3.7. Przemiana kulturowa i zmiany postaw wobec równości płci Świadectwa emancypacji kobiet

Ronald Inglehart i Pippa Norris, autorzy pracy *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*, zwracają uwagę na ogromne znaczenie kwestii kulturowych (obok wzrostu gospodarczego i reform prawno-instytucjonalnych) dla promowania równości płci: „Kultura danego społeczeństwa jest odbiciem całego jego dziedzictwa historycznego wraz z tradycjami religijnymi, powiązaniami kolonialnymi, doświadczeniami rządów komunistycznych i obecnym poziomem rozwoju gospodarczego. Zmiany postaw wobec równości płci są częścią tego dużo szerszego i bardziej rozproszonego procesu przemiany kulturowej”¹⁴⁸. Zależności tego rodzaju dostrzegł amerykański historyk Padraic Kenney, badacz najnowszych dziejów Europy Środkowo-Wschodniej i Polski, który skonstatował, że w społeczeństwie polskim, „w znacznej mierze jednolitym pod względem etnicznym, najgłębszy podział dotyczył płci”¹⁴⁹. Zdanie wyrażone w czasie przeszłym zdaje się nie tracić na aktualności.

Zmianą kulturową szczególnego typu, o której warto wspomnieć, jest „ekonomizacja życia społecznego” opisana przez amerykańskiego socjologa Richarda Sennetta¹⁵⁰. Jej przejawem jest wdzieranie się kategorii pojęciowych ze świata ekonomii, takich jak: efektywność, użyteczność, przydatność, do obszaru relacji społecznych. Na zagadnienie to zwraca również uwagę Aleksander Lipski: „Postępującej ekonomizacji społeczeństwa, właściwej procesowi modernizacji [...] towarzyszy znamionujące go zawłaszczanie świadomości społecznej przez aksjologię i język ekonomii. Społeczeństwo staje się i jest postrzegane coraz częściej w kategoriach rynkowych”¹⁵¹. Wydaje się, że ta akurat formuła (ekonomizacji społeczeństwa) może być przydatna dla zwolenników zasady równego traktowania płci, a w każdym razie bywa przez nich wykorzystywana. Odwoływanie się do argumentów natury ekonomicznej zdaje się przemawiać do świadomości społecznej w większym stopniu aniżeli odwoływanie do ar-

¹⁴⁸ R. Inglehart, P. Norris: *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*. Przeł. B. Hellmann. PIW, Warszawa 2009, s. 182. W Polsce przykładem promowania zmiany kulturowej zmierzającej do zmiany mentalności mieszkańców miasta były działania prezydenta Słupska Roberta Biedronia. Zob. K. Zdanowicz: *Miasto kobiet...*

¹⁴⁹ P. Kenney: *The Gender of Resistance in Communist Poland*. „The American Historical Review” 1999, Vol. 104, No 2, s. 399–425. Cyt. za M. Janion: *Amerykanka w Polsce*. W: Sh. Penn: *Podziemie kobiet...*, s. 6–7.

¹⁵⁰ R. Sennett: *Kultura nowego kapitalizmu*. Przeł. G. Brzozowski, K. Orłowski. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.

¹⁵¹ A. Lipski: *O związkach między zrównoważonym rozwojem a obywatelskim społeczeństwem*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, W. Walkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Katowice–Mysłowice 2015, s. 144.

gumentów z obszaru etyki, moralności. Mikrokredyty, dzięki którym kobiety mogą uruchomić drobną produkcję, dopuszczenie kobiet do gremiów nadzorczych spółek – to kroki możliwe do zaakceptowania, gdy unaoczniony zostanie zysk finansowy.

Wróćmy do realiów świata społecznego. Interesującym faktem jest, że w Polsce funkcjonują równolegle, jakby niezależnie od siebie, dwa dyskursy: ogólnospołeczny, „nieprzemakalny” na sygnały współobecności kultur żeńskiej i męskiej, oraz naukowy, w którym problematyka płci kulturowej znalazła należne sobie miejsce, umocniła się (czego wyrazem są setki, o ile nie tysiące publikacji). Tę swoistą dwutorowość dyskursów, ich odmienną dynamikę można zauważyć również w przestrzeni edukacyjnej. W naukach o edukacji oraz na pograniczu innych dyscyplin problematyka *gender* rozwija się w miarę swobodnie¹⁵², natomiast w polityce oświatowej występuje wyraźna obstrukcja. Zaniechania w tym względzie dotyczą zarówno filozofii edukacji, jak i poszczególnych elementów systemu edukacyjnego, zwłaszcza kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek. Szczegółowe raporty omawiające zagadnienia edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej zostały przygotowane z dużą starannością przez zespoły autorek i autorów w trzech kolejno wydanych tomach: *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (2011); *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (2015); *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami* (2016). Można by uznać, że taki stan rzeczy jest wyrazem typowego rozdzwienku pomiędzy dwoma światami: analiz i badań naukowych oraz praktyki. Jednak edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych jest zbyt doniosłą sprawą, żeby zadowolić się poczynioną konstatacją.

Gdybym zatem miała wskazać wybrany problem niepodejmowany we współczesnej polityce edukacyjnej, wskazałabym zagadnienie równości płci.

¹⁵² Obraz rozwoju problematyki *gender* w pedagogice nakreśliła z wielką starannością Dorota Pankowska; wyodrębnione przez nią główne obszary badań to: edukacja jako system; stereotypy płci i ról rodzajowych; socjalizacja do ról rodzajowych; programy edukacyjne; kształcenie nauczycieli. Zob. D. Pankowska: *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs” w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2014, nr 2, s. 129–148. Analizy przywołanej autorki dotyczyły wcześniejszego okresu. Po wyborach 2015 roku, w których doszło do zmiany ugrupowania rządzącego i przejęcia władzy przez siły prawicowe, badaczki i badacze problematyki feministycznej oraz kulturowej tożsamości płci realizują swoje zainteresowania naukowe w niesprzyjającej im aurze. Można domniemywać, że część osób zrezygnowała ze swoich projektów (lub czasowo je zawiesiła) w obawie, że nie uzyskają dla nich poparcia (funduszy, publikacji, awansu). Historia rozwoju nauk społecznych w Polsce: socjologii, zwłaszcza socjologii wychowania, czy pedagogiki społecznej, wyraźnie pokazuje, iż rozwój nauk jest ściśle powiązany z aurą polityczną w kraju, ze swobodą i z wolnością myślenia (lub poczuciem zagrożenia w tej sferze).

Pomijanie tego wymiaru trudno uznać za dziedzictwo Polski Ludowej. Od przyjęcia przez Polskę w 1980 roku najważniejszego w tym względzie, międzynarodowego traktatu dotyczącego praw kobiet jako praw człowieka¹⁵³, ONZ-owskiej Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (KLDK, ang. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, CEDAW)¹⁵⁴, obligującej Polskę do rewizji podręczników i programów szkolnych w celu wyeliminowania wszelkich stereotypowych koncepcji ról mężczyzny i kobiety, na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia (art. 10 lit. c), do 1989 roku, uznawanego za cezurę czasową pomiędzy dwoma systemami ustrojowymi, upłynęło 9 lat. W tym czasie, mimo podjętego zobowiązania i ustalonych terminów, rząd polski nie zdołał poczynić wymaganych zmian (przede wszystkim w treściach podręczników). Kolejnych 30 lat upłynęło już w III RP i nadal nikomu zdaje się nie ciążyć ta zaległość. Temat równości płci nie absorbuje żadnej z sił politycznych. I żadna pora nie jest dobra, aby się nim zająć. Bogusław Śliwerski, który dokonał zestawienia zagadnień stanowiących przedmiot politycznych sporów w oświacie z perspektywy trzech środowisk politycznych (prawicy, lewicy i liberałów), nie wymienił równości płci. Jest to znamienne¹⁵⁵.

Polityka kulturalna i edukacyjna w nowoczesnym wydaniu wymagają uwzględnienia potrzeb rozwojowych konkretnych, a nie ujmowanych abstrakcyjnie, ludzi: dziewcząt i kobiet, chłopców i mężczyzn oraz wszystkich grup składających się na społeczeństwo. Jolanta Supińska pisze o różnorodności człowieczej, dostrzegając złożoność pojęcia człowieka (oraz wprowadzając postulat ekologizacji polityki społecznej, uwzględnienia dobra wszystkich istot żywych)¹⁵⁶. Dostrzeżeniu tych potrzeb i swoistych obszarów edukacji (np. prawnej, antydyskryminacyjnej, seksualnej, partnerstwa między kobietami i mężczyznami) sprzyjają impulsy płynące ze strony praktyki, która odkrywa nowe potrzeby lub nowe problemy w realizacji uznanych wcześniej potrzeb, oraz ze strony świata nauki, gdy naukowcy lub inni reprezentanci myśli spo-

¹⁵³ W literaturze feministycznej funkcjonuje termin „prawa człowieka kobiet”. O idei praw człowieka kobiet, jej znaczeniu jako narzędzia działań politycznych i możliwościach podjęcia działań praktycznych wynikających ze stosowania tego terminu piszą Charlotte Bunch i Samantha Frost: Ch. Bunch, S. Frost: *Prawa kobiet w kontekście praw człowieka*. W: *Prawa kobiet w dokumentach ONZ*. Red. A. Grzybek. Ośrodek Informacji Środków Kobiecych – OŚKa, Warszawa 1998, s. 9–21. Zob. też: *IV Światowa Konferencja w sprawach kobiet: prawa kobiet jako prawa człowieka*. W: *Prawa kobiet w dokumentach ONZ...*, s. 149–161.

¹⁵⁴ Konwencja została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne NZ 18 grudnia 1979 r. i ratyfikowana przez 189 państw. http://treaties.un.org/pages/viewdetails.aspx?src=treaty&mtdsg_no=iv-8&chapter=4&lang=en [dostęp: 30.08.2016].

¹⁵⁵ B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 428–430.

¹⁵⁶ J. Supińska: *Polityka społeczna ma swoje lata*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz...*, s. 57.

łecznej alarmują opinię społeczną po wykryciu zagrożeń lub tworzą projekty reformatorskie obejmujące nowe sfery rzeczywistości.

Nie do przecenienia wydają się tu siły społeczne, jednostkowe i zbiorowe¹⁵⁷ – osoby, ugrupowania, instytucje i ruchy społeczne, które budzą świadomość¹⁵⁸ wobec dotychczasowych zaniedbań, zaniechań, pominięć, pomniejszych, przemilczeń, zepchnięć na dalszy plan kobiet i kultury kobiet, unieważnień ich potrzeb rozwojowych. Te niewidzialne, lecz rosnące siły społeczne wpływają na sposób postrzegania świata, motywują do działania, budują wspólnotę ludzi zaangażowanych w zmianę¹⁵⁹. Skala podejmowanych inicjatyw może być różna, jednak dzięki nagłośnieniu w mediach, coraz częściej też w mediach społecznościowych, mają szansę być zauważone przez opinię publiczną i wpłynąć, jeśli nie na politykę edukacyjną, to na proces edukacji nieformalnej zachodzący intensywnie dzięki mediom i skutkujący indywidualnymi wyborami, scenariuszami życiowymi.

Spektakularnym przykładem akcji o zasięgu globalnym jest wspomniany wcześniej protest kobiet przeciwko molestowaniu seksualnemu, wpisy na portalu internetowym #metoo ujawniające osobiste doświadczenia kobiet o charakterze opresyjnym, nierzadko z podaniem personaliów opresora. Innym przykładem, sprzed wielu lat, o nieporównywalnie mniejszym zasięgu, jest list otwarty socjologa Wiktora Osiatyńskiego odczytany na pierwszym Kongresie Kobiet w Warszawie i opublikowany w „Gazecie Wyborczej”:

Jestem feministą, ponieważ wiem, iż nierówność i dyskryminacja płci są tak powszechne, że niemal niedostrzegalne.

Jestem feministą, ponieważ wiem, że nawet sam język, jakim posługujemy się do opisu rzeczywistości, dyskryminuje kobiety.

Jestem feministą, ponieważ wiem, że w większości kultur współczesnego świata małżeństwo sprowadza się do tego, iż kobieta wobec

¹⁵⁷ Siły społeczne, kluczowy termin w pedagogice społecznej, to – jak wyjaśniał Ryszard Wroczyński – wartości moralne jednostek i grup społecznych, aktualnie ujawniające się lub ukryte (potencjalne), będące istotnymi czynnikami postępu. Zadaniem wychowania jest budzenie sił, stwarzanie bardziej przyjaznych warunków do ich rozwoju. Zob. R. Wroczyński: *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna...*, s. XIX. Zob. też A. Olubiński: *Zasady aktywizacji sił społecznych w pracy socjalno-wychowawczej*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania...*

¹⁵⁸ Do takich bez wątpienia należą stowarzyszenia, centra, akademie, fundacje na rzecz edukacji antydyskryminacyjnej, których w Polsce działa ponad siedemdziesiąt. Zob. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. M. Abramowicz. Warszawa 2011, s. 353–356.

¹⁵⁹ Na temat ruchu feministycznego w III RP i jego znaczenia dla kształtowania podmiotowości kobiet piszę w artykule: E. Górnikowska-Zwolak: *Edukacja – strategia emancypacji...*; Taż: *Siły społeczne kobiet – pozytywna energia regionu*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2011, nr 15.

wybranego mężczyzny wyrzeka się tych środków ochrony przed przemocą i gwałtem, jakie przysługują jej wobec obcych ludzi.

Jestem feministą, ponieważ chciałbym żyć w świecie bez wojen, a nawet bez wojennych zabawek. Jestem feministą, ponieważ jestem przeciw wszelkim rodzajom przemocy, w tym także ekonomicznej, toteż uważam, że kobiety powinny mieć równą mężczyznom zapłatę i emeryturę za to, co robią, w tym także za prowadzenie domu i wychowywanie dzieci.

Jestem feministą, ponieważ uważam, że ze względu na swoją naturę biologiczną kobiety lepiej czują, co ludziom, ziemi i środowisku jest naprawdę potrzebne. Toteż jest mi żal, iż o losach społeczeństw i świata decydują głównie mężczyźni.

Jestem feministą, ponieważ marzy mi się świat ludzi prawdziwie równych, bez względu na płeć, rasę, wyznanie, orientację seksualną lub jakąkolwiek inną przyczynę¹⁶⁰.

List, pod którym podpisało się kilkudziesięciu mężczyzn, wywołał gorącą dyskusję na łamach czasopisma. Natomiast wspomniany pierwszy Kongres Kobiet, w którym wzięło udział kilka tysięcy uczestniczek, znalazł kontynuację w postaci Stowarzyszenia Kongres Kobiet, zawiązanego dzięki inicjatywie sił jednostkowych¹⁶¹. To kolejny przykład działania sił społecznych kobiet w Polsce, o dalece większym zasięgu i silniejszych skutkach – na miarę europejską. Najbardziej spektakularnym przejawem działania stowarzyszenia są coroczne ogólnopolskie Kongresy Kobiet (dziewiąty, pod hasłem: „Alert dla praw kobiet”, został zorganizowany w 2017 roku w Poznaniu, po raz pierwszy poza Warszawą; dziesiąty, jubileuszowy, pod hasłem: „Wszystkich praw! Całego życia!”, miał miejsce w 2018 roku w Łodzi; jedenasty, w 2019 roku, zgromadził uczestniczki i uczestników pod hasłem: „Wybór kobiet: równość, ekologia, demokracja” ponownie w Warszawie; w roku 2020 z powodu pandemii COVID-19 odbył się on-line, a jego hasło brzmiało: „Jutro jest w naszych rękach”). Poza tym prowadzona jest całoroczna praca o charakterze edukacyjnym, można by użyć określenia: praca u podstaw (w formach takich, jak: konferencje lokalne, szkolenia, działalność wydawnicza). To za sprawą tego oraz innych stowarzyszeń i organizacji kobiecych (i nie tylko kobiecych), dzięki edukacji – studiom poświęconym problematyce płci kulturowej (również pojedynczym przedmiotom, wykładom) – niejako pod powierzchnią głównego nurtu kulturowego i dyskursu dominującego budzą się uśpione siły, dojrzewa nie do końca uświadamiana gotowość do działania. Ujawnienie owych sił na-

¹⁶⁰ <https://oko.press/manifest-osiatynskiego-feminista-marzy-mi-sie-swiat-ludzi-prawdziwie-rownych/> [dostęp: 16.12.2017].

¹⁶¹ Inicjatorkami powołania Kongresu Kobiet były Magdalena Środa i Henryka Bochniarz.

stępuje za sprawą różnych zdarzeń, np. w reakcji na inicjatywy ustawodawcze, które są postrzegane przez środowiska kobiet jako zagrożenie dla ich wolności i podmiotowości, gdy podejmowane są próby odebrania kobietom dotychczasowych praw, o które wcześniej długo walczyły¹⁶². Wówczas też objawia się ich moc – także samym uczestniczkom i ich protagonistom. Kobiety stają się autonomicznym podmiotem, twórczyniami historii własnej i uniwersalnej, zdolnymi do działania we własnym interesie¹⁶³.

Wymowną egzemplifikacją są czarne protesty, jakie miały miejsce w Czarny Poniedziałek 3 października 2016 roku w całej Polsce. Doszło wówczas do strajku kobiet (uczestniczyli w nim również mężczyźni) o zasięgu ogólnokrajowym. Organizacje kobiece szacują, że tego dnia na ulice ponad 150 polskich miast wyszło około 250 tysięcy osób (wg danych policji odbyły się 143 czarne protesty i wzięło w nich udział 98 tysięcy uczestników¹⁶⁴), drugie tyle nie poszło do pracy w proteście przeciwko procedowaniu przez sejm projektu ustawy wprowadzającej całkowity zakaz przerywania ciąży. Jednym z postulatów, jakie zgłaszano, było wprowadzenie edukacji seksualnej do szkół. Kolejna manifestacja odbyła się 24 października 2016, a następna 8 marca 2017 roku. Protesty zorganizowane przez Ogólnopolski Strajk Kobiet – nieformalną bezpartyjną inicjatywę kobiet (do której dołączyły liczne organizacje pozarządowe, grupy lokalne, partie polityczne) – pod hasłem „Ratujmy kobiety”, były wyrazem sprzeciwu wobec antykobiecej polityki rządu, w szczególności wobec kolejnych prób zaostrzenia ustawy antyaborcyjnej (przeciwko decydowaniu przez państwo o tym, czy kobieta ma urodzić dziecko, także ze śmiertelną wadą czy poczęte wskutek gwałtu), wobec zapowiedzi wypowiedzenia konwencji antyprzemocowej oraz braku edukacji seksualnej w szkołach¹⁶⁵. Kolejna manifestacja, 17 stycznia 2018 roku, była gniewną reakcją na niełojalność ugrupowań partyjnych, które towarzyszyły kobietom we wcześniejszym proteście, po czym odmówiły procedowania obywatelskiego projektu ustawy o złagodzeniu

¹⁶² Na przykład Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej (zwana także konwencją stambulską) z 2011 r., która została ratyfikowana przez Polskę dopiero w 2015 r. Środowiska prawicowe i konserwatywne uznały ją za „konwencję przemocową”, „służącą ideologicznej rewolucji”. W grudniu 2016 r. rząd Prawa i Sprawiedliwości podjął prace zmierzające do wypowiedzenia tej międzynarodowej umowy. Z kolei ustawa o równym traktowaniu kobiet i mężczyzn, mimo wielokrotnych prób jej procedowania, nie została uchwalona przez parlament. Zob. E. Dąbrowska-Szulc: *Egerie i pa-protki, czyli projekt równego traktowania zamiast ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn*. W: *Kobiety. Feminizm. Demokracja*. Red. B. Budrowska. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.

¹⁶³ Zob. A. Titkow: *Interes grupowy...*

¹⁶⁴ A. Ostaszewska: *Czarne protesty. Doświadczenia społeczne jako podstawa communitas kobiet. Perspektywa feministyczno-pedagogiczna*. „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4, s. 120–122.

¹⁶⁵ O edukacji seksualnej w Polsce zob. M. Środa: *Seks, polityka, edukacja*. W: *Tejże: Kobiety i władza...*, s. 184–204.

warunków dopuszczających aborcję¹⁶⁶. Aneta Ostaszewska ocenia, że aktywna postawa kobiet oraz ich zaangażowanie w akcje protestacyjne to przykład symbolicznej i literalnej niezgody na społeczną nierówność płci, wyrażającą się w dominacji mężczyzn, m.in. w sprawowaniu władzy politycznej nierespektującej praw kobiet do samostanowienia¹⁶⁷.

Poza dużymi spektaklami siły kobiet uważne oko obserwatora/obserwator-ki świata społeczno-kulturowego dostrzeże i pojedyncze zdarzenia; choć dowodzą one przede wszystkim trwałości męskiej dominacji, to nabierają również znaczenia symboli postępu (nieustająco zagrożonego sprzeciwem, kontruderzeniem, ang. *backlash*¹⁶⁸) – ważnych dla kształtowania tożsamości kobiet¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Zob. A. Ostaszewska: *Czarne protesty...*, s. 130.

¹⁶⁷ Tamże, s. 117–132.

¹⁶⁸ Termin *backlash*, stosowany w socjologii jako określenie reakcji przeciw jakiemuś ruchowi, stał się popularny dzięki Susan Faludi i jej książce: *Backlash. The Undeclared War against Women* (1991). Oznacza gwałtowną reakcję systemu patriarchalnego na ruch wyzwolenia kobiet. Zob. K. Pabijanek: *Backlash*. W: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014, s. 59–61; Gert Rohrborn: *Jak pokonać backlash w Europie Środkowej i Wschodniej*. <https://pl.boell.org/pl/2014/10/30/jak-pokonac-backlash-w-europie-srodkowej-i-wschodniej> [dostęp: 2.05.2021].

¹⁶⁹ Istotnym wydarzeniem dla wzmocnienia pozycji kobiet w Europie był wybór Ursuli von der Leyen na Przewodniczącą Unii Europejskiej w lipcu 2019 r. – objęła to stanowisko jako pierwsza w historii kobieta. Zapewne mniej zauważone, bo też o zupełnie innej skali, było wydarzenie ze świata prasy. W 2016 r. redaktorem naczelnym „The Economist”, wydawanego od 1843 r. brytyjskiego magazynu o zasięgu globalnym, kierowanego do kręgów biznesowych i politycznych, po raz pierwszy w całej historii pisma została kobieta, Zanny Minton Beddoes. Oznaki zmian z „polskiego podwórka”: płk Agata Mazur jako pierwsza kobieta została powołana na stanowisko wiceszefa Służby Wywiadu Wojskowego; Aleksandra Płusa jest pierwszą kobietą wśród prawie 1,2 tys. maszynistów zatrudnionych przez PKP Intercity. Zdobyła uprawnienia do prowadzenia nowoczesnych pociągów Pesa DART oraz tradycyjnych. Za: „Przegląd” 2017, nr 13 (899), s. 6. Przykład spoza Europy, wart odnotowania, pochodzi z Arabii Saudyjskiej. W grudniu 2015 r. po raz pierwszy w historii tego kraju kobiety uczestniczyły w wyborach samorządowych. Czynne i bierne prawo wyborcze przyznał im król Arabii Abd Allah we wrześniu 2011 r. W 2018 r. Saudyjki zyskały prawo do prowadzenia samochodu. Śledzenie wydarzeń ze sfery kultury dowodzi, że zaciekle jest walka o symbole. Pozytywny przykład ma proveniencję polską: Słupsk jako pierwsze miasto w Polsce uhonorował jedną z ofiar procederu palenia czarownic. Trina Papisten, czyli Katarzyna Zimmermann, w 1701 r. uznana za czarownicę, skazana na tortury i spalenie na stosie za paktowanie z diabłem, 300 lat później została patronką ronda w Słupsku. Zob. K. Zdanowicz: *Miasto kobiet...*, s. 34–35. Ilustracją procesu dopełniania sfery symbolicznej o postaci kobiet jest historia pierwszego pomnika kobiety na placu przed parlamentem w Londynie. Caroline Criado-Perez, autorka opublikowanej w 2019 r. książki *Invisible Women. Exposing Data Bias in a World Designed for Men* (wyd. polskie C. Criado-Perez: *Niewidzialne kobiety. Jak dane tworzą świat skrojony pod mężczyzn*. Przeł. A. Sak. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2020), zauważywszy, że na Parliament Square stoi 11 pomników słynnych postaci, samych mężczyzn (m.in. Winstona Churchilla, Mahatmy Gandhiego, Abrahama Lincolna, Nelsona Mandeli), w 2016 r. zorganizowała kampanię społeczną na rzecz upamiętnienia wybitnej angielskiej feministki, polityczki, aktywistki i pisarki, wieloletniej liderki brytyjskich sufrażystek, Millicent Garrett Fawcett. Autorką jej pomnika jest

Eleonora Barbieri Masini, analizując wkład kobiet w rozwój społeczeństw demokratycznych, wyróżnia dwie kategorie kobiet: pierwsza to osoby silne, widoczne w polityce i biznesie, o uznanych społecznie dokonaniach. Druga, a jest ich zdecydowana większość, to osoby, których wkład w budowanie społeczeństwa pozostaje nierozpoznany (niedostrzeżony, niedoceniony). W tej właśnie cichej, niemającej w sobie nic spektakularnego aktywności kobiet na całym świecie, mimo że rozproszonej, dostrzega badaczka potencjał stymulowania zmiany. Co ważniejsze, jej zdaniem, aktywność ta zasiewa ziarno silnych demokratycznych zachowań, służących dobru wspólnemu, a jednocześnie, w inny sposób, wspierających kobiety, które pełnią role polityczne i biznesowe. Obie grupy powinny stać się bardziej aniżeli są świadome siebie nawzajem¹⁷⁰.

Gillian Wearing, laureatka Nagrody Turnera. Za: K. Jałochowski: *Niewidzialna ona*. „Polityka” 2019, nr 30, s. 56. Egzemplifikacją walki o zniesienie nierówności w zakresie norm kulturowych (kwestie wyglądu, ubioru) obowiązujących kobiety i mężczyzn może być sprawa dwóch stewardess linii lotniczych Aeroflot. Pozwały one swoją firmę, twierdząc, że dyskryminuje kobiety, a powodem dyskryminacji był fakt, iż największy rozmiar ubrań dla stewardess to 42. Jednocześnie nie było problemu z ubraniami rozmiaru XL dla mężczyzn, pracowników firmy. Pozwany przewoźnik tłumaczył się, że każdy kilogram zwiększa koszty i zmniejsza bezpieczeństwo. Kobiety argumentowały: „professional has no size” i wygrały w sądzie [podaję za TVN24, 7.09.2017]. I na zakończenie pasjonujący przykład ze Stanów Zjednoczonych. W 2016 r., za prezydentury Baracka Obamy zapadła decyzja, aby na banknocie dwudziestodolarowym podobiznę Andrew Jacksona zastąpić podobizną Harriet Tubman, walczącej abolicjonistki i sufrażystki, uznawanej za symbol Afroameryki. Jednak Donald Trump zmienił decyzję poprzednika, twierdząc, że wystarczającym nominałem będzie dwudolarówka (ostatecznie projekt został zawieszony do 2028 r.). Za: „Polityka” 2019, nr 22. Do pomysłu wstrzymanego przez administrację Trumpa powrócił nowy prezydent Stanów Zjednoczonych, Joe Biden. <https://www.focus.pl/artykul/pierwsza-czarnoskora-kobieta-trafi-na-banknoty-harriet-tubman-niewolnica-szpieg-abolicjonistka> [dostęp: 2.05.2021].

¹⁷⁰ E. Barbieri Masini: *Women's Contribution to the Future of Democracy*. In: *Democracy and Futures*. Eds. M. Manermaa, J. Dator, P. Tiihonen. Committee for the Future, Parliament of Finland, 2008, s. 129–132.

Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a polityka płci w Polsce i w polskiej edukacji*

Jaki skład chemiczny obywatela może tolerować państwo?¹
Stanisław Jerzy Lec

* W rozdziale tym wykorzystałam fragmenty tekstu: E. Górnikowska-Zwolak: *Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a równość płci w polskim systemie edukacyjnym*. „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 2, s. 173–197.

¹ S.J. Lec: *Mysli nieuczesane wszystkie*. Noir sur Blanc, Warszawa 2006, s. 222.

4.1. Zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn – wgląd w przeszłość

Od XVIII wieku fundamentem porządku społecznego jest zasada równości i trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie jakiegokolwiek organizmu państwowego bez tej zasady. Równość jako wartość społeczna stała się środkiem wiodącym ku sprawiedliwości².

Równość bywa postrzegana różnie w zależności od kręgu kulturowego. Pojęcie to ma wiele znaczeń. Współcześnie najczęściej rozumiane jest jako równouprawnienie i ochrona przed dyskryminacją, czyli nierównym traktowaniem. Warto odnotować – pisze Tadeusz Pilch – że w myśli społecznej i praktyce politycznej występuje zdecydowana przewaga myśli i deklaracji na rzecz równości i sprawiedliwości nad argumentacją na rzecz zróżnicowania, różnych form stratyfikacji. Najbardziej znaną formułą sławiącą równość jest *Deklaracja praw człowieka i obywatela*, dokument programowy Rewolucji Francuskiej z 1789 roku³,

² Tadeusz Pilch zauważa, że równość i sprawiedliwość społeczna to jedne z bardziej kontrowersyjnych pojęć naukowych i kategorii życia społecznego. Skrajne opinie na ich temat noszą znamiona fundamentalistycznej obrony oraz sakralizowania równości i sprawiedliwości z jednej strony, z drugiej zaś całkowitego odrzucenia racjonalności tych pojęć, wskazywania utopijności oraz roli hamulca rozwoju i postępu. Ten drugi kierunek myślenia cechuje zwolenników neoliberalizmu. Zob. T. Pilch: *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Debata*. Red. E. Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 100.

³ Art. 1 *Deklaracji* brzmi: „Ludzie rodzą się wolni i równi w prawach”. Sylviane Agacinski przywołuje wypowiedź Hannah Arendt, iż równość między ludźmi nie jest oczywista, ani nie da się jej udowodnić. Mimo zawartego w *Deklaracji* sformułowania równość w prawach pochodzi od instytucji, a nie z natury. Choć narodziny sugerują stan naturalny, a nawet wrodzony, to równość praw musi być instytucjonalna. Od chwili, w której prawa te zostaną solennie zadeklarowane i uznane przez autorytet konstytucyjny, równość ta już nigdy nie będzie kwestionowana. Innymi słowy, równość praw „staje się »naturalna«” czy powszechna poprzez sam akt *Deklaracji*”. Odtąd ludzie będą się rodzić wolni i równi w nowym porządku prawnym (wcale nie bardziej naturalnym niż stary, w którym »uro-

który legł u podstaw wielu doktryn społeczno-politycznych. Ideami wolności i równości przeniknięta była również uchwalona w 1776 roku i stanowiąca wzór dla Francuzów *Deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych*⁴.

Dodajmy od razu, że choć wymienione tu dokumenty są powszechnie znane, to powszechnie nieznany jest fakt, iż wniosły idee, które głoszone, nie uwzględniały kobiet⁵. A *Deklaracja praw kobiety i obywatelki*, napisana w odpowiedzi na akt wykluczenia kobiet z kategorii obywateli, zaprowadziła jej autorkę, Olympe de Gouges, na szafot⁶.

dzenie” oznaczało pozycję społeczną każdego człowieka, ale wydaje się, że sprawiedliwszym). Wprowadzenie równości nie było koniecznym następstwem poznania pewnego faktu, możliwej do zweryfikowania prawdy, lecz rezultatem pewnej decyzji politycznej. Zasada równości głoszona z punktu widzenia moralności czy prawa odwołuje się do zaakceptowania pewnej wartości. Zob. S. Agacinski: *Polityka płci*. Przeł. M. Falski. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 180–181. *Deklaracja* jako fundamentalne dziedzictwo Rewolucji Francuskiej, kształtując podstawy *Deklaracji Narodów Zjednoczonych* z 1942 r. i posiadając uniwersalną wartość, w 2003 r. została wpisana na Listę Programu UNESCO „Pamięć Świata”.

⁴ *Deklaracja niepodległości...*

⁵ W 1791 r. Zgromadzenie Narodowe w Paryżu uchwaliło nową konstytucję, która pozbawiła kobiety prawa do głosowania i innych praw obywatelskich. *Deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych* z 4 lipca 1776 r. głosiła: „Uważamy następujące prawdy za oczywiste: że wszyscy ludzie stworzeni są równymi, że Stwórca obdarzył ich pewnymi nienaruszalnymi prawami, że w skład tych praw wchodzi życie, wolność i swoboda ubiegania się o szczęście [...]”. Określenie „wszyscy ludzie” nie obejmowało jednak kobiet, które musiały sobie wywalczyć swoje prawa. W lipcu 1848 r., podczas Zjazdu Kobiet w Seneca Falls amerykańskie działaczki proklamowały tzw. *Deklarację poglądów* (ang. *Declaration of Sentiments*), będącą sparafrazowaną wersją *Deklaracji niepodległości*. Walkę o pełne równouprawnienie kobiet amerykańskich zainicjowała demonstracja zorganizowana w 1857 r. w Nowym Jorku. Żądano poprawy warunków pracy, skrócenia dnia roboczego, przyznania praw na równi z mężczyznami. W 1909 r. kobiety w USA ogłosiły 8 marca dniem walki o równouprawnienie kobiet i mężczyzn. Tego dnia w Nowym Jorku odbyła się manifestacja kobiet domagających się praw wyborczych oraz udziału w życiu politycznym i społecznym. Dla jej uczczenia 8 marca ustanowiono Międzynarodowym Dniem Kobiet. Zob. D. Polkowska: *Droga kobiet do polityki. Porównanie międzynarodowe*. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4198> [dostęp: 28.07.2017]. Mieszkanki Terytorium Wyoming jako pierwsze w 1869 r. uzyskały prawo wyborcze, a dopiero w 1920 r. na mocy 19. poprawki do Konstytucji Stanów Zjednoczonych przyznano je wszystkim Amerykankom.

⁶ Kobiety trzeciego stanu były awangardą rewolucji francuskiej, zapoczątkowanej szturmem na Bastię 14 lipca 1789 r. Wiązały z rewolucją wielkie nadzieje na zmianę swojej sytuacji ekonomicznej i społecznej. Bardzo szybko okazało się, że nie są adresatkami *Deklaracji praw człowieka i obywatela* (z sierpnia 1789 r.). Już w grudniu 1789 r. mężczyźni ze Zgromadzenia Narodowego odmówili kobietom prawa wyborczego. A w 1791 r. Zgromadzenie Narodowe w Paryżu uchwaliło nową konstytucję, która pozbawiała kobiety prawa do głosowania i innych praw obywatelskich. W maju 1795 r. rząd francuski ogłosił zakaz zgromadzeń obowiązujący tylko kobiety. Trzy miesiące później Kodeks cywilny we Francji ustanowił męża opiekunem żony. Za: *Kronika kobiet*. Wydawnictwo „Kronika” – Marian B. Michalik, Warszawa 1993, s. 314–318.

W czasach nam współczesnych pojęcia równości i sprawiedliwości stały się kategoriami komplementarnymi, zauważa Pilch. Z jednej strony są fundamentalnymi pojęciami filozofii społecznej, z drugiej – etycznymi zasadami ładu społecznego, a także regułami politycznych i prawnych rozwiązań organizacyjnych i gospodarczych. Równość wszystkich ludzi, w szerokim rozumieniu, jako zasada moralna i reguła prawa, znalazła się w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w Paryżu w 1948 roku. Prawa te były potem wielokrotnie potwierdzane w różnych dokumentach międzynarodowych⁷.

Równość kobiet i mężczyzn w sferze regulacji prawnych obowiązujących w kręgu kulturowym, do którego przynależymy, wydaje się dzisiaj czymś zupełnie oczywistym – aksjomatem, którego nawet nie należy udowadniać, rozwijać i poświęcać mu czasu. Oczywiście jest istnienie w systemie prawa gwarancji równości kobiet i mężczyzn, czyli przepisów prawnych, które tę zasadę jasno i wyraźnie potwierdzają. Jednak ich wprowadzenie było procesem długim i trudnym, o czym warto pamiętać⁸.

Kobiety uzyskiwały poszczególne prawa obywatelskie znacznie później niż mężczyźni. Wystarczy przypomnieć, że w Polsce, gdzie sejm istniał od 1593 roku, kobietom przyznano powszechne prawa wyborcze 325 lat później – w 1918 roku⁹, a w niektórych państwach wywalczyły je sobie dopiero po

⁷ Autor przywołuje Konstytucję Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1919 r. (mówiącą o równości zarówno w sensie udziału, jak i dostępu, czyli szans), uzupełnioną w 1944 r. o tzw. *Deklarację filadelfijską*, która formułuje pojęcie sprawiedliwości społecznej i zasadę równości przede wszystkim pod względem dostępu do oświaty i wykształcenia. Zob. T. Pilch: *Pedagogika społeczna wobec kryzysu...*, s. 100.

⁸ Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Kobiety w roli obywaterek odrodzonego państwa polskiego*. W: Tejże: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2006, s. 101 i nast. Fascynujące historie kobiet walczących o pełnię praw dla kobiet przedstawia Olga Wiechnik w książce: O. Wiechnik: *Poselki. Osiem pierwszych kobiet*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019.

⁹ Kobiety w Polsce, w odróżnieniu od kobiet z krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, nie musiały walczyć o uznanie ich obywatelkami. Stały się nimi, podejmując wyzwanie, obowiązek, nakaz moralny, wraz z upadkiem Rzeczypospolitej i rozbiorami. Naczelnik pierwszego powstania przeciw Rosji Tadeusz Kościuszko ogłosił w 1794 r. odezwę do kobiet, w której zwrócił się do nich jako do „współobywatelek” (co brzmiało bardzo radykalnie) i zachęcał do zaangażowania się w sprawy publiczne, wspomnienia powstania przez organizowanie pomocy medycznej dla rannych. Sławomira Walczewska, przywołując ten fakt, zauważa, że ogłoszenie kobiet obywatelkami w epoce rozbiorów faktycznie oznaczało wolę podzielenia się z nimi kosztami restytucji państwa polskiego. Do czasu rozbiorów jedynymi jego obywatelkami byli mężczyźni stanu szlacheckiego. Rzeczpospolita była męską sprawą, ojczyzną „panów braci”, kobiety nie mogły w niej pełnić żadnych funkcji publicznych. Obywatelstwo przyznano im, gdy państwo przestało istnieć. Walczewska zwraca uwagę, iż dyskurs narodowy rozróżniał obywatelstwo kobiet i obywatelstwo mężczyzn; wymagano od nich innego rodzaju działań. Przy czym obywatelstwo kobiet w dyskursie narodowym było pojęciem łączącym się raczej z instrumen-

II wojnie światowej (m.in. we Francji, Włoszech, w Belgii; najpóźniej w Europie – w 1989 roku w szwajcarskim kantonie Appenzell-Innerhoden; w Kuwejcie w 2005 roku, a w Arabii Saudyjskiej kobiety po raz pierwszy uczestniczyły w wyborach w grudniu 2015 roku).

Za jeden z wielkich przełomów cywilizacyjnych (który rozpoczął się u schyłku XIX, a dokonał w XX wieku) uważa się dopuszczenie kobiet do studiowania. Jako pierwszy otworzył dla nich swe podwoje uniwersytet w Zurychu w 1867 roku. W 1878 roku Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu zezwoliło kobietom na uczestnictwo w wykładach uniwersyteckich, ale w bardzo ograniczonym zakresie (w charakterze gości, za zgodą profesorów, rad wydziałowych i ministerstwa). Dopiero po upływie około dwudziestu lat mogły podejmować regularne studia na wydziałach filozoficznych i lekarskich w całej monarchii austro-węgierskiej¹⁰. I tak w 1894 roku pierwsze studentki pojawiły się na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie studiowały farmację, a sześć lat później na Wydziale Lekarskim tej uczelni¹¹.

Uzyskanie przez kobiety pełnego politycznego równouprawnienia w II Rzeczypospolitej nie było tożsame z uzyskaniem równego dostępu do wykształcenia i kariery zawodowej. Choć studia niewątpliwie zainicjowały proces postępu społecznego, demokracji i zasadniczych przemian w pozycji społecznej kobiet, to aby doszło do widocznych zmian, potrzebny był czas. Jeszcze w 1931 roku 28 proc. kobiet w Polsce nie umiało nawet pisać i czytać¹². Sytuacja zaczęła się stopniowo poprawiać dopiero w latach 30. W roku akademickim 1937/1938 wśród 48 tysięcy studiujących było 13,6 tysięcy (28 proc.) kobiet¹³. Procent analfabetek wciąż jednak był wysoki, a większość kobiet nie miała w praktyce dostępu do wielu kierunków studiów i obszarów aktywności zawodowej.

talizacją kobiet niż z ich emancypacją. Podobnie antyemancypacyjny charakter miał mit Matki Polki, który powstał w końcu XVIII w. Zob. S. Walczewska: *Damy, rycerze, feministki. Kobięcy dyskurs emancypacyjny w Polsce*. Wydawnictwo eFKA, Kraków 1999, s. 41–53.

¹⁰ J. Suchmiel: *Polki w Uniwersytecie w Wiedniu ze stopniem doktora filozofii i medycyny 1897–1939*. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 7.

¹¹ Za początek zmiany uważa się rok 1894, kiedy na mocy przepisów o prawie do hospitalacji pierwsze kobiety uzyskały indywidualne zgody Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego na uczęszczanie na wykłady. Początkowo kobiety nie były jednak właściwie studentkami, gdyż nie otrzymały prawa zdawania egzaminów ani prawa uzyskania dyplomu. Dopiero od 1897 r. mogły studiować w pełnym wymiarze. Zob. U. Perkowska: *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego*. W: *Kobieta i edukacja*. Red. A. Żarnowska, A. Szwarc. Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995. Za: M. Fuszara: *Bilans na koniec wieku*. „KATEDRA. Gender Studies UW” 2001, nr 1, s.10.

¹² A. Dominiczak, J. Wóycicka: *Edukacja*. W: *Kobiety w Polsce 2003. Raport Centrum Praw Kobiet*. Warszawa 2003, s. 28.

¹³ *Mały rocznik statystyczny 1939*. R. 10 (1939). Nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 1939, s. 332. Za: R. Siemińska: *Polacy i Polki w życiu publicznym – podobni czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej*. W: *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*. Red. Tejże. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 220.

Wobec tak długiej tradycji wyłączenia kobiet z wielu dziedzin życia społecznego nie może dziwić fakt, że wprowadzenie gwarancji prawnych równości pod względem płci nie od razu oznaczało rzeczywistą równość szans kobiet i mężczyzn.

4.2. Europejska polityka wobec zasady równości kobiet i mężczyzn

Europejska polityka i działalność prawodawcza dotyczące równości kobiet i mężczyzn początkowo koncentrowały się na zagwarantowaniu kobietom równego traktowania w zakresie wynagrodzenia, dostępu do zatrudnienia i warunków pracy. W roku 1957, gdy powstała Europejska Wspólnota Gospodarcza, granice zjednoczenia zakresłone były skromnie – jak wskazuje nazwa, miały obejmować przede wszystkim obszar życia gospodarczego państw członkowskich. Z czasem jednak, pod wpływem przemian kulturowych i cywilizacyjnych zachodzących na naszym kontynencie oraz pod wpływem nowych oczekiwań społecznych będących wyrazem tych przemian, Europa ustanowiła również wspólnotę społeczną, polityczną i aksjologiczną – wspólnotę praw i wartości. Tak narodziła się Unia Europejska¹⁴. Stopniowo rozszerzał się krąg unijnych zainteresowań, aż wreszcie znalazły się w nim zagadnienia praw i wolności człowieka oraz gwarancje równouprawnienia kobiet we wszystkich dziedzinach życia społecznego, politycznego i gospodarczego¹⁵.

W tym miejscu warto podkreślić, że gwarancje równości kobiet i mężczyzn, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe, podlegają stałej ewolucji¹⁶. Jest to związane ze zmianą sposobu pojmowania zasady równości, z przejściem od tradycyjnej do nowoczesnej koncepcji równości. Zgodnie z klasycznym, liberalnym podejściem zasada równości wyraża r ó w n o ś ć s z a n s lub równy

¹⁴ Traktat o UE został podpisany w Maastricht w Holandii w 1992 r., a wszedł w życie 1 listopada 1993 r. po przeprowadzonych referendum w 12 krajach członkowskich. Na podstawie traktatu z Maastricht Europejską Wspólnotę Gospodarczą przekształcono we Wspólnotę Europejską (WE). Była ona pierwszym filarem UE, wraz z Europejską Wspólnotą Energii Atomowej i Europejską Wspólnotą Węgla i Stali. Na mocy umowy międzynarodowej podpisanej w 2007 r. w Lizbonie (traktat lizboński) WE przekształcono w UE. <https://zpe.gov.pl/a/unia-europejska-cele-i-etapy-integracji/Dtpk6FHGX> [dostęp: 23.07.2021] https://europa.eu/european-union/about-eu/history_pl#1945%E2%80%931959 [dostęp: 23.07.2021].

¹⁵ *Razem w Europie. Informatorka równościowa*. Fundacja im. Friedricha Eberta – Fundacja Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2003, s. 8.

¹⁶ Równość płci to zasada moralna i polityczna odpowiadająca pewnemu momentowi w historii polityki płci. W nowoczesnej demokracji zasady i akceptowane wartości są ustanawiane jednocześnie przez opinię publiczną i demokratyczne przedstawicielstwo polityczne, a więc na scenie politycznej, jako wyraz dominującej woli lub kompromisu wynikającego ze stosunku sił. S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 183.

dostęp do praw i obowiązków obywatelskich¹⁷. W ramach tego podejścia równość dla wszystkich oznacza, że wszyscy mają możliwość ubiegania się o dane stanowisko lub urząd, możliwość uczestniczenia w procedurze selekcji, która wybierze najbardziej kompetentne osoby. Dzięki działalności i naciskom ruchu feministycznego (ruchu na rzecz praw kobiet) oraz przedstawielek/przedstawicieli innych grup dyskryminowanych uznane zdobyła nowa koncepcja równości, odwołująca się do *równości rezultatu*. Zgodnie z tą koncepcją na pozycję społeczną jednostek ma wpływ nie tylko fakt posiadania formalnych praw, ale również skomplikowany układ społecznych zależności, hierarchii władzy, którego skutkiem jest dyskryminacja i marginalizacja niektórych grup społecznych. Rzeczywista równość może zostać osiągnięta jedynie dzięki zdemaskowaniu i zlikwidowaniu tego systemu. Zdaniem zwolenniczek/zwolenników koncepcji równości rezultatu wprowadzenie mechanizmów rozpoznawania dyskryminacji i wspierania członkiń/członków dyskryminowanych grup społecznych¹⁸ może przyspieszyć proces osiągnięcia rzeczywistej równości społecznej i politycznej.

Jednocześnie coraz szerszą akceptację na forum międzynarodowym i w polityce poszczególnych państw zyskiwała idea *gender mainstreaming* (GM). Termin ten, oznaczający politykę uwzględniania społecznego i kulturowego wymiaru płci (*gender*) we wszystkich dziedzinach życia (w polityce, gospodarce, sferze legislacyjnej i społecznej) oraz we wszystkich działaniach Unii Europejskiej, stał się synonimem dążeń do trwałej zmiany społecznej. Już nie statystyczna równość/równowaga w udziale kobiet i mężczyzn w poszczególnych sferach życia, lecz przemiany w strukturze rodziny i organizacji życia społecznego, w praktyce działania instytucji, stały się dalekosiężnym celem nakreślonym przez kraje Unii.

Kiedy z początkiem lat 90. XX wieku na świecie nasilały się działania ruchu feministycznego i jego naciski na rządy poszczególnych państw, Polska była na początku drogi ustrojowego przeobrażania się, w okresie oczekiwania na przyjęcie do Wspólnoty, a jednocześnie sukcesywnego dostosowywania prawa krajowego do uregulowań i standardów unijnych (co odbywało się mozolnie i nie bez oporu). W 1993 roku w ramach reformy instytucji unijnych zasada „równości warunków życia kobiet i mężczyzn” została uznana za jeden

¹⁷ Art. 6. *Deklaracji praw człowieka i obywatela* z 1789 r. dotyczący równej dopuszczalności do urzędów publicznych brzmiał: „Wszyscy obywatele [...] mają równy dostęp do wszelkich godności, stanowisk i urzędów publicznych według ich uzdolnień i bez żadnej różnicy niż ich cnoty i talent”. Cyt. za: S. Agacinski: *Polityka płci...*, s. 187.

¹⁸ Jednym z takich mechanizmów jest wprowadzenie czasowego preferowania kobiet w różnych sferach życia społecznego, dopuszczenie przez prawo stosowania różnych form uprzywilejowania wyrównawczego, zwanego często (niezbyt trafnie, jak zauważa Eleonora Zielińska) dyskryminacją pozytywną. Zob. E. Zielińska: *Lekcje równouprawnienia*. W: *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*. Zeszyt pełnomocnika nr 7. Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2004, s. 10.

z priorytetów Unii, a dwa lata później, na Czwartej Światowej Konferencji ONZ w sprawie Kobiet w Pekinie przedstawiono wspomnianą koncepcję strategii działania, nazywając ją *gender mainstreaming*¹⁹. Komisja Europejska, zainspirowana tym programem i w odpowiedzi na wezwanie zawarte w *Deklaracji Pekińskiej*, w lutym 1996 roku wydała *Komunikat* nawołujący do uwzględniania zasady równości kobiet i mężczyzn we wszystkich strategiach i działaniach politycznych Wspólnoty. Doprowadziło to do włączenia problematyki płci do głównego nurtu polityki. Tym samym od 1996 roku wszelkie działania Unii Europejskiej podejmowane są z uwzględnieniem idei równości kobiet i mężczyzn i z zamiarem umacniania tej zasady we wszystkich państwach członkowskich.

Znaczenie obranej strategii politycznej umocnił traktat amsterdamski (podpisany 2 października 1997, wszedł w życie 1 maja 1999 roku), w którym wszystkie państwa Unii Europejskiej zobowiązywały się do uwzględniania społeczno-kulturowego wymiaru płci we wszystkich realizowanych przez siebie działaniach politycznych, społecznych i gospodarczych²⁰. Przyjęta polityka równościowa, jako jeden z priorytetów politycznych Unii Europejskiej, ma na celu doprowadzenie do zrównoważonego udziału kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia, w każdym procesie podejmowania decyzji i na każdym jego etapie.

Genezę idei *gender mainstreaming* stanowiło przekonanie, że poprzestanie na mechanizmach wyrównywania szans kobiet nie jest wystarczająco efektywne, gdyż stwarza poważne ryzyko usunięcia najbardziej żywotnych dla nich problemów na margines zainteresowań ogólnospołecznych. Aby temu zapobiec, a jednocześnie dokonać postępu na drodze do osiągnięcia rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn, należało przyjąć strategię, która wniesie perspektywę płci do głównego nurtu dyskursu publicznego oraz działań we wszystkich dziedzinach życia.

¹⁹ Koncepcja *gender mainstreaming* (GM) pierwszy raz została przybliżona w międzynarodowych dokumentach Trzeciej Światowej Konferencji ONZ w sprawie Kobiet, która miała miejsce w Nairobi w 1985 r. Zob. A. Tokárová: *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*. Przeł. M. Politowicz. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2..., s. 335. W dniach 4–15 września 1995 r., na Czwartej Światowej Konferencji ONZ w sprawie Kobiet w Pekinie przyjęto dokument końcowy pn. *Deklaracja Pekińska i Platforma Działania*. Wezwano w nim rządy, organizacje, instytucje regionalne i międzynarodowe (finansowe i o innym charakterze), wszystkie kobiety i wszystkich mężczyzn, organizacje pozarządowe i podmioty społeczeństwa obywatelskiego do pełnego zaangażowania i wniesienia, we współpracy z rządami, swojego wkładu w realizację platformy działania. *Platforma Działania i Deklaracja Pekińska. Dokument końcowy Czwartej Światowej Konferencji Narodów Zjednoczonych w sprawach Kobiet, Chiny, Pekin 4–15 września 1995 r.* Wydano na zlecenie Pełnomocnika rządu do spraw rodziny i kobiet.

²⁰ Zob. J. Juráňová: *Gender mainstreaming – nowa polityka równościowa*. W: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*. Fundacja im. Heinricha Bölla Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2002, s. 68–69.

Celem powszechnej praktyki politycznej staje się zapewnienie, że efekty prowadzenia tej polityki będą neutralne dla reprezentantów obu płci. Decyzje polityczne ocenia się przez pryzmat ich wpływu na równouprawnienie płci, tzn. bada się je na wszystkich etapach – od planowania, przez wdrażanie, praktykę, monitorowanie i kontrolę, aż do ewaluacji z perspektywy bezpośredniego oddziaływania na kobiety i mężczyzn.

Warunkiem zastosowania zasady równości szans kobiet i mężczyzn na wszystkich poziomach życia społecznego i gospodarczego jest zaakceptowanie następujących faktów: kwestie płci odgrywają ważną rolę w życiu społecznym i indywidualnym; te same sprawy w inny sposób dotyczą mężczyzn, a w inny sposób kobiety; sednem równości społecznej kobiet i mężczyzn jest zrównoważenie udziału jednych i drugich we wszystkich sferach aktywności publicznej, zwłaszcza w edukacji i pracy zawodowej²¹.

Polityka *gender mainstreaming* w znaczący sposób zmieniła definicję stosunków między płciami. O ile wcześniej odpowiedzialność za poprawę stosunków spoczywała na kobietach i to one wskazywały na dyskryminację kobiet i nierówne traktowanie płci, o tyle po przyjęciu nowej strategii zarówno kobiety, jak i mężczyźni są zobowiązani do działań na rzecz zmiany sposobów podejmowania decyzji i zniesienia istniejącej nierówności. Warto dodać, że wymagana jest tu również obserwacja sytuacji mężczyzn, aby rozwiązania korzystne dla jednej z grup nie wpływały niekorzystnie na drugą.

W celu promowania równości płci oraz praw kobiet wdrożono szereg działań o charakterze organizacyjnym. Decyzją z dnia 16 czerwca 2008 roku²² Komisja Europejska powołała Komitet Doradczy ds. Równości Szans dla Kobiet i Mężczyzn, który podejmuje inicjatywy legislacyjne oraz prowadzi specjalne działania w ramach kolejnych wieloletnich programów działań na rzecz kobiet, projektowanych i realizowanych w partnerstwie z krajami członkowskimi. Po Czwartej Światowej Konferencji ONZ w sprawie Kobiet w 1995 roku w Pekinie, na szczycie Rady Europejskiej w Madrycie zdecydowano, że Wspólnota będzie dokonywać corocznego przeglądu wdrażania *Platformy Działania* (dokumentu końcowego konferencji pekińskiej) według wskaźników wypracowanych przez Radę ds. Społecznych i Zatrudnienia. Na 188 państw członkowskich ONZ, 116 (w tym Polska) podjęło inicjatywę opracowania i realizacji krajowych programów działań na rzecz kobiet. Także Parlament Europejski udzielił zdecydowanego wsparcia dla polityki UE na rzecz równego traktowania

²¹ A. Tokárová: *Równość płci i praca przedstawicieli...*, s. 336.

²² Decyzja Komisji 2008/590/WE z dnia 16 czerwca 2008 r. w sprawie utworzenia Komitetu Doradczego ds. Równości Szans dla Kobiet i Mężczyzn (wersja skodyfikowana) (Dz.U. L 190 z 18.07.2008, s. 17–21). Decyzja ta kodyfikowała i uchylała decyzję 82/43/EWG, na mocy której utworzono pierwotnie Komitet Doradczy ds. Równości Szans dla Kobiet i Mężczyzn, i którą kilkakrotnie zmieniano. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM:c10919> [dostęp: 16.08.2017].

kobiet i mężczyzn, ustanawiając w 1984 roku parlamentarną Komisję Praw Kobiet i Równouprawnienia. W grudniu 2006 roku rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej powołano Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (ang. European Institute for Gender Equality, EIGE) z siedzibą w Wilnie. Ta unijna agencja stanowi europejskie centrum wiedzy na temat kwestii związanych z równością kobiet i mężczyzn – prowadzi analizy, gromadzi dane statystyczne, monitoruje działania UE na rzecz równouprawnienia w ramach pekińskiej *Platformy Działania*, dzieli się wiedzą i zasobami, wspierając instytucje unijne, państwa członkowskie, organizacje społeczeństwa obywatelskiego, instytucje akademickie, organizacje międzynarodowe, w wysiłkach zmierzających do rozwiązania problemu nierówności w Europie i poza nią.

4.2.1. Prawo Unii Europejskiej oraz normy prawa międzynarodowego dotyczące równości pod względem płci (w tym równości płci w edukacji)

Specyfikę prawa Unii Europejskiej jako systemu prawnego organizacji międzynarodowej wyjaśniają Natalia Buchowska i Katarzyna Sękowska-Kozłowska w obszernym i wnikliwym opracowaniu, do którego będę się wielokrotnie odwoływać w tej części rozważań²³.

U podstaw systemu aksjologicznego Unii leży m.in. poszanowanie równości wobec prawa oraz przestrzeganie praw człowieka, zaś wśród wartości wspólnych, którym hołdują państwa członkowskie, znajduje się równość kobiet i mężczyzn. Art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej (TUE) stanowi bowiem, że

²³ N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji przez państwo podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypów związanych z płcią i prowadzenia edukacji na rzecz równości płci – analiza prawnomiędzynarodowa*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne. Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 125–167. Aby ustalić, czy Unia posiada kompetencje w zakresie uregulowań dotyczących edukacji, autorki dokonują analizy i interpretacji treści prawa pierwotnego o najwyższej randze w systemie prawa UE (stanowionego przez państwa członkowskie, a nie przez instytucje UE). Prawo to tworzą dwa traktaty o identycznej mocy prawnej: Traktat o Unii Europejskiej (TUE, obowiązujący od 1 listopada 1993 r.) i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE, obowiązujący od 1 grudnia 2009 r.). Przedmiotem analizy autorki czynią również treści Karty praw podstawowych (KPP zyskała moc wiążącą z chwilą wejścia w życie traktatu lizbońskiego 1 grudnia 2009 r.), zawierającej wykaz praw cywilnych i politycznych, praw obywatelskich, praw gospodarczych. Dotyczył jej art. 6 TUE (uznawanie praw, wolności i zasad określonych w KPP). Karta ma zatem taką samą moc prawną, jak traktaty. Natalia Buchowska i Katarzyna Sękowska-Kozłowska odnotowują, że w prawie pierwotnym Unii nie unormowano łącznie kwestii edukacji, zakazu dyskryminacji oraz równouprawnienia kobiet i mężczyzn, dlatego analiza musi polegać na rekonstrukcji norm zawartych we wszystkich przytoczonych aktach prawnych. Zob. tamże, s. 145–154.

Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwowi Członkowskiemu w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn²⁴.

Z kolei w art. 8 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE) czytamy: „we wszystkich swoich działaniach Unia zmierza do zniesienia nierówności oraz wspierania równości mężczyzn i kobiet”. Istotne znaczenie dla stosowania zakazu dyskryminacji ze względu na płeć ma również treść art. 10 TFUE: „Przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną”. Natomiast art. 19 TFUE określa, że w granicach kompetencji, jakie Traktaty powierzają Unii, może ona podjąć środki niezbędne w celu zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć lub orientację seksualną²⁵.

Pierwszym oficjalnym dokumentem (Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej) traktującym o wartościach była proklamowana 7 grudnia 2000 roku Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (KPP). W Preambule czytamy:

Narody Europy, tworząc między sobą coraz ściślejszy związek, są zdecydowane dzielić ze sobą pokojową przyszłość opartą na wspólnych wartościach. Świadoma swego duchowo-religijnego i moralnego dziedzictwa Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności osoby ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego. Poprzez ustanowienie obywatelstwa Unii oraz stworzenie przestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości stawia jednostkę w centrum swych działań.

KPP zakazuje dyskryminacji ze względu na płeć i nakazuje stosowanie zasady równouprawnienia mężczyzn i kobiet. I tak art. 21 KPP stanowi, że: „Zakazana jest wszelka dyskryminacja, w szczególności ze względu na płeć”, zaś w art. 23, *Równość kobiet i mężczyzn*, w rozdziale III *Równość* czytamy: „Należy zapewnić równość kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzi-

²⁴ Tamże, s. 150.

²⁵ Tamże, s. 150–151. Jak zauważają Natalia Buchowska i Katarzyna Sękowska-Kozłowska, przywołane przepisy adresowane są do UE, a nie do państw członkowskich. Ponadto znajdują zastosowanie tylko do realizowanych przez Unię polityk, i to w takim zakresie, w jakim posiada ona kompetencje w danej dziedzinie.

nach, w tym w sprawach zatrudnienia, pracy i wynagrodzenia”. Jednocześnie wskazuje się, że: „Zasada równości nie stanowi przeszkody w utrzymywaniu lub przyjmowaniu środków zapewniających specyficzne korzyści dla osób płci niedostatecznie reprezentowanej”²⁶.

Jeśli chodzi o sferę edukacji, to prawo wspólnotowe nie zawiera rozwiązań dotyczących ujednolicenia systemów oświatowych w krajach członkowskich²⁷. Unia nie posiada kompetencji do harmonizacji (zbliżania) ustawodawstw państw, ani tym bardziej do unifikacji prawa. Poszczególne państwa członkowskie przyjmują na siebie pełną odpowiedzialność za treści nauczania oraz organizację własnego systemu nauczania. Działania, jakie Unia może podejmować w dziedzinie edukacji (sprecyzowane w ust. 2. art. 165 TFUE), mają raczej kontekst społeczno-ekonomiczny, a ich celem jest rozwój tzw. europejskiego wymiaru edukacji, sprzyjanie mobilności i wspieranie współpracy między szkołami i uniwersytetami²⁸.

Standardy dotyczące równego traktowania płci zostały określone w normach prawa międzynarodowego i europejskiego oraz w dokumentach o charakterze prawnie niewiążącym. Trzy główne podmioty, pod auspicjami których sformułowano standardy i które kształtują zobowiązania Polski (o czym w dalszej części rozdziału) w obrębie szeroko rozumianej problematyki równości płci w edukacji, to: Organizacja Narodów Zjednoczonych, Rada Europy i Unia Europejska. O prawie Unii (najmniejszego spośród wymienionych podmiotów) była mowa wcześniej.

Zanim przedstawię standardy określone prawem o szerszym zasięgu oddziaływania – dla dopełnienia obrazu i w celu ukazania sposobów dochodzenia do wspólnie uznawanych kryteriów – warto wspomnieć o dokumentach unijnych,

²⁶ <https://www.bb.po.gov.pl/images/Prawa/PUE/KPP.pdf> [dostęp: 21.07.2021]. Natalia Buchowska i Katarzyna Sękowska-Kozłowska wyjaśniają, że zakres związania UE postanowieniami KPP jest szeroki, natomiast państw członkowskich dotyczą one tylko w takim zakresie, w jakim państwa te wykonują i wdrażają prawo UE, w pozostałych obszarach nie są związane KPP. N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 153.

²⁷ W drugiej połowie lat 70. dokonał się przełom w myśleniu o edukacji. Dostrzeżono wówczas konieczność poszukiwania wspólnej drogi w dziedzinie polityki oświatowej. Integrację rozpoczęto od wytyczenia priorytetów, do których zaliczono m.in.: równość szans edukacyjnych w odniesieniu do dzieci innych narodowości, języków, wyznań, dzieci emigrantów, uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo, płci, ochrony zdrowia i życia uczniów. W 1979 r. Rada Wspólnoty Europejskiej przyjęła jednogłośnie dyrektywę dotyczącą prawa do jednakowego traktowania kobiet i mężczyzn w zakresie kształcenia czy doskonalenia zawodowego. Podjęto również decyzję o wycofaniu niektórych pomocy dydaktycznych zbyt silnie akcentujących stereotypowe role mężczyzn i kobiet w życiu codziennym. Zob. H. Górecka: *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 528–539.

²⁸ N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 148–149. Zob. też: A. Włoch: *Społeczny wymiar edukacji europejskiej*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, nr 1, s. 225–241.

które mają charakter niewiążący. Są to: Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE z 2013 roku; Europejski pakt na rzecz równości płci (2011–2020) przyjęty przez Radę Unii Europejskiej w 2011 roku; Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn przyjęty przez Komisję Europejską w 2006 roku; Strategia na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010–2015 przyjęta przez Komisję Europejską w 2010 roku²⁹ oraz raport *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States* opracowany przez Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (EIGE) w 2013 roku. Dokumenty te odgrywają dużą rolę w ugruntowywaniu zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn, ponieważ dobitnie wyrażają wolę danego gremium i wskazują kierunek działania.

W Rezolucji Parlamentu Europejskiego w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE Parlament wzywa państwa członkowskie

[...] do oceny programów nauczania i treści podręczników szkolnych z myślą o reformie, która umożliwiłaby włączenie kwestii związanych z płcią do wszystkich materiałów edukacyjnych jako kwestii przekrojowych, koncentrując się na eliminacji stereotypów płciowych czy uwypukleniu wkładu kobiet i ich roli w historii, literaturze, sztuce itp., w tym również na najniższych szczeblach kształcenia podstawowego³⁰.

Część badawcza raportu *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States* została przygotowana z wykorzystaniem rozmów przeprowadzonych z obywatelkami i obywatelami 27 państw członkowskich UE, dokument ten odzwierciedla zatem społeczną percepcję problematyki stereotypów dotyczących płci. Jego tezy są jednoznaczne: pomimo zmian, jakie zaszły w Europie w ciągu ostatnich dwudziestu lat, stereotypy nadal znacząco wpływają na wybory edukacyjne dokonywane przez obie płcie³¹. Co więcej, nauczyciele i nauczycielki często sterują wyborami edukacyjnymi uczennic i uczniów, zniechęcając je/ich do podejmowania wyborów wykraczających poza tradycyjne role społeczne³².

Kończąc prezentację dokumentów o charakterze niewiążącym przywołajmy jeszcze raport *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja*

²⁹ W ramach realizacji tej strategii Komisja Europejska m.in. zainicjowała akcję „Nauki ściśle są dla dziewczyn”, której celem jest przełamywanie stereotypowych wyborów edukacyjnych dziewcząt. Zob. <http://science-girl-thing.eu/pl> [dostęp: 30.07.2017].

³⁰ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2013 r. w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE (2012/2116(INI), P7_TA(2013), pkt 28.

³¹ *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States*. European Institute for Gender Equality, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013, s. 51–52, 79–82, 114–116. Za: N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 159–160.

³² *A study of collected narratives...*, s. 47, 54.

*cja i działania podejmowane w Europie*³³ opracowany przez Sieć Informacji o Edukacji w Europie EURYDICE. Jego autorzy stwierdzają, że sposób postrzegania męskości i kobiecości przez nauczycieli/nauczycielki jest jednym z kluczowych czynników w relacjach z uczniami i uczennicami, a stereotypy dotyczące płci mogą być wzmacniane lub osłabiane przez treści zawarte w podręcznikach i lekturach omawianych w szkołach. Obszerny fragment opracowania został poświęcony właśnie lekturom, znaczeniu ich wyboru, zróżnicowanego pod względem płci społeczno-kulturowej, oraz doboru języka nauczania (np. stosowania form męskich i żeńskich nazw zawodów)³⁴. W konkluzji raportu autorzy przyznają, że podważanie stereotypów i ról przypisywanych płci w szkołach nie jest łatwym zadaniem ani dla ustawodawców, ani dla pracowników/pracowniczek oświaty (nauczycieli/nauczycielek, dyrektorów/dyrektorek szkół, doradców/doradczyń itp.). Jednocześnie wskazują, że wśród różnych metod działań w literaturze najczęściej wymienia się wykorzenianie stereotypizacji płci poprzez rewizje tekstów szkolnych, materiałów audiowizualnych i czytelniczych, pytań egzaminacyjnych³⁵.

Przechodząc do standardu uniwersalnego, należy przypomnieć, że został on ukształtowany w ramach ONZ-owskiego systemu ochrony praw człowieka. Najważniejszym traktatem międzynarodowym dotyczącym praw człowieka kobiet³⁶ jest Konwencja ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (KLDK)³⁷ przyjęta 18 grudnia 1979 roku, ratyfikowana przez Polskę w roku następnym. Ma ona fundamentalne znaczenie dla ochrony

³³ *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010. Pierwotnie raport został opublikowany w języku angielskim przez EACEA (ang. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej): *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and current situation in Europe*. EACEA, P9 – Eurydice, Brussels 2009. O raporcie piszą Natalia Buchowska i Katarzyna Sękowska-Kozłowska w tekście: *Obowiązek weryfikacji...*

³⁴ *Różnice w wynikach nauczania...*, s. 26–27; http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf [dostęp: 6.08.2017].

³⁵ *Różnice w wynikach nauczania...*, s. 110. Zob. też: N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 161.

³⁶ Na temat terminu „prawa człowieka kobiet” zob. Ch. Bunch, S. Frost: *Prawa kobiet w kontekście praw człowieka*. Przeł. A. Grzybek. W: *Prawa kobiet w dokumentach ONZ*. Ośrodek Informacji Środowisk Kobietych – OŚKa, Warszawa 1998; Ch. Bunch: *Prawa człowieka w ujęciu feministycznym*. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobietych” 1998 nr 4; S.T. Fried: *Żądajcie praw człowieka kobiet! Od analizy do działania*. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobietych” 1998, nr 4; B. Limanowska: *Prawa kobiet prawami człowieka*. „Studia Prawnicze” 2014, nr 2.

³⁷ Międzynarodowa konwencja uchwalona rezolucją nr 34/180 Zgromadzenia Ogólnego ONZ z dnia 18 grudnia 1979 r., weszła w życie 3 września 1981 r. Nazywana jest również międzynarodową kartą praw kobiet. <https://www.google.pl/search?q=CEDAW&oq=CEDAW&aqs=chrome..69i57j0l5.4813j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [dostęp: 29.07.2017].

praw kobiet, gdyż stanowi jeden z nielicznych przykładów instrumentów prawa międzynarodowego o zasięgu powszechnym, których przedmiotem zainteresowania są wyłącznie kobiety. Jednocześnie zawiera postanowienia dotyczące zagwarantowania równości obu płci. KLDK nakłada na państwa obowiązek podjęcia wszelkich stosownych kroków zarówno w procesie stanowienia, jak i stosowania prawa, w celu likwidacji dyskryminacji kobiet we wszelkich dziedzinach życia, w tym m.in. na płaszczyźnie życia publicznego, rodzinnego, w zatrudnieniu i edukacji. Obowiązek ten dotyczy nie tylko organów władzy, czyli relacji jednostka–państwo, ale także płaszczyzny prywatnej, czyli przeciwdziałania dyskryminacji przez osoby prywatne, organizacje i przedsiębiorstwa (art. 2 lit. e)³⁸.

Buchowska i Sękowska-Kozłowska zwracają uwagę na postanowienia o charakterze ogólnym z części pierwszej konwencji (art. 5 lit. a). Państwa-strony są zobowiązane do podjęcia wszelkich stosownych kroków w dążeniu do „zmiany społecznych i kulturowych wzorców zachowania mężczyzn i kobiet w celu osiągnięcia likwidacji przesądów i zwyczajów lub innych praktyk, opierających się na przekonaniu o wyższości lub niższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzny i kobiety”³⁹. Badaczki wyjaśniają, że celem tej normy jest przede wszystkim przeciwdziałanie kulturze męskiej dominacji, która wciąż jest zakorzeniona w wielu społeczeństwach świata. To uprzedzenia i stereotypowe role wyznaczające kobiecie rolę podrzędną wobec mężczyzny są źródłem dyskryminacji, w tym przemocy wobec kobiet (także seksualnej i domowej). Stereotypowe postrzeganie ról społecznych przyczynia się również do dyskryminacji kobiet w życiu publicznym⁴⁰.

Obowiązki nałożone na państwa w art. 5 KLDK znajdują uszczegółowienie w odniesieniu do sfery edukacji. Oto treść art. 10 (we fragmentach):

Państwa-Strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności zapewniające na zasadzie równości kobiet i mężczyzn:

- a) równe warunki orientacji zawodowej, dostępu do studiów i uzyskiwania dyplomów we wszystkich rodzajach zakładów kształcących, zarówno na wsi, jak i w mieście; równość ta powinna być zapewniona zarówno w nauczaniu przedszkolnym, ogólnym, technicznym, zawodowym i wyższym technicznym, jak i we wszystkich formach szkolenia zawodowego,
[...]

³⁸ N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 130–131.

³⁹ Tamże, s. 131.

⁴⁰ Tamże.

- c) wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję treści podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych, [...]
- f) zmniejszenie liczby uczennic nie kończących szkół oraz organizowanie programów dla dziewcząt i kobiet, które przedwcześnie zaprzestały nauki,
- g) równe możliwości aktywnego uczestnictwa w sporcie i wychowaniu fizycznym,
- h) dostęp do informacji specjalistycznych o charakterze wychowawczym, mających na celu zapewnienie zdrowia i dobrobytu rodziny, w tym również do informacji i poradnictwa w zakresie planowania rodziny⁴¹.

Warto przypomnieć, że działania podejmowane przez państwa-strony (którym pozostawia się dużą swobodę w zakresie doboru środków i strategii prowadzących do realizacji zobowiązań konwencyjnych) podlegają cyklicznej ocenie. Dokonywana jest ona przez Komitet ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet (Komitet LDK powołany na mocy art. 17 Konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet), a wnioski przyjmują formę uchwały nazywanej uwagami końcowymi (ang. *concluding observations*), co zostanie omówione w dalszej części rozdziału.

Inne traktaty międzynarodowe dotyczące ochrony praw człowieka to Konwencja o prawach dziecka (KPD) z 1989 roku oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (MPPGSiK) z 1966 roku⁴². W obu jest mowa o obowiązku promowania zasady równości płci w edukacji i odpowiednim przygotowaniu podręczników szkolnych⁴³. W tym miejscu godne przywołania (i to w dosłownym brzmieniu) są zalecenia Komitetu Praw Dziecka monitorującego stan przestrzegania KPD, dotyczące tzw. krzywdzących praktyk, opracowa-

⁴¹ Podaję za: *Konwencja w sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet. Deklaracja o Eliminacji Przemocy wobec Kobiet*. Ośrodek Informacji Środowisk Kobietych, Warszawa 1998, s. 17–18.

⁴² Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526. Polska ratyfikowała MPPGSiK w 1976 r., Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169.

⁴³ W KPD jest to art. 29, w MPPGSiK obowiązek rewizji podręczników i wyeliminowania stereotypów można wyinterpretować z art. 3. Zob. N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 134.

ne wspólnie z Komitetem ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet w 2014 roku. Czytamy w nich:

[...] już od okresu dzieciństwa i wczesnego dorastania należy wspierać dziewczęta i chłopców i pomagać im zmieniać postawy dotyczące płci i podejmować bardziej pozytywne role i zachowania w domu, szkole oraz społeczeństwie. Oznacza to wspomaganie dyskusji o normach społecznych, postawach i oczekiwaniach, które są związane z tradycyjnie postrzeganą kobiecością i męskością oraz stereotypowych rolach opartych na płci, oraz współpracę na zasadach partnerskich w celu wspierania osobistej i społecznej zmiany mającej na celu wyeliminowanie nierówności płci⁴⁴.

Mając na uwadze te treści, uznaje się, że państwa powinny

[...] włączyć do programów nauczania informacje o prawach człowieka, włączając w to prawa kobiet i prawa dziecka oraz problematykę równości płci i samoświadomości w celu wykorzenienia stereotypów dotyczących ról płci i kształtowania środowiska wolnego od dyskryminacji⁴⁵.

Niewątpliwie wart podkreślenia jest fakt, że zalecenia te adresowane są nie tylko do państw, w których stosuje się takie formy przemocy wobec kobiet i dziewcząt, jak okaleczanie żeńskich narządów płciowych czy przymusowe małżeństwa, ale do wszystkich stron Konwencji o prawach dziecka, którą ratyfikowały niemal wszystkie państwa świata⁴⁶.

Dokumentem o istotnym znaczeniu w kwestii równości kobiet i mężczyzn jest Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 roku (tzw. konwencja stambulska)⁴⁷. Podobnie jak Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet opiera się ona na założeniu, że panujące w wielu kulturach przekonanie o niższości kobiet, a także przypisywanie kobietom i mężczyznom ścisłych ról społecznych przyczynia się do dyskryminacji kobiet, w tym do przemocy motywowanej płcią. Jednak w odróżnieniu od KLDK nacisk położono w niej nie tyle na wyeliminowanie stereotypowych ról płci z nauczania, ile na wprowadzenie

⁴⁴ Połączone zalecenia ogólne/komentarz ogólny nr 31 Komitetu LDK i nr 18 Komitetu Praw Dziecka z 2014 r., CEDAW/C/GC/31-CRC/C/GC/18, pkt 66.

⁴⁵ Tamże, pkt 68 c.

⁴⁶ N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 136.

⁴⁷ Konwencja została sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., ratyfikowana przez Prezydenta RP 13 kwietnia 2015 r., po uprzednim uchwaleniu przez polski parlament ustawy udzielającej zgody na ratyfikację. Dz.U. 2015 poz. 961.

materiałów edukacyjnych promujących równouprawnienie i niestereotypowe role kobiety i mężczyzny (co można określić jako pójście krok dalej, a w istocie jako naturalną konsekwencję wcześniejszych poczynań). Tak więc zamiast samej rewizji treści podręczników, mającej na celu likwidację stereotypowych wizerunków kobiety i mężczyzny, zaleca się rozpowszechnianie nowych treści służących promocji zasady równości płci. Co więcej, pojęcie podręczników zostało zastąpione pojęciem materiałów szkoleniowych, posiadającym szerszy zakres treściowy. Przez materiały szkoleniowe rozumie się „każdy rodzaj formalnie opracowanych i zatwierdzonych materiałów, które należą do programu nauczania i do których, w danym przypadku, wszyscy nauczyciele w określonej szkole mają dostęp i są zobligowani lub zachęcani do ich wykorzystania w klasie”⁴⁸.

4.3. Polityka płci w Polsce po 1989 roku

Instytucjonalne mechanizmy regulowania pozycji kobiet i mężczyzn. Działania i zaniechania

Politykę płci można realizować z zamiarem podtrzymania tradycyjnego układu patriarchalnego i z podnoszeniem wartości różnicy (*de facto* nierówności płci), dokonując zmian ku formalnemu zrównaniu pozycji obu płci, bądź z intencją zmiany na rzecz autentycznej równości płci. Można działać w sposób otwarty, odważny i konsekwentny w duchu uznawanych wartości, głoszonych idei lub ukrywać rzeczywiste intencje za wzniosłymi hasłami i spowalniać czy wręcz cofać zmiany, które służyły poprawie pozycji kobiet (prowadzić politykę retradycjonalizacji). Można, jak to czyniono wielokrotnie w przeszłości, dostrzegać wartość potencjału kobiet, jego znaczenie dla całości społeczeństwa, lub czynić zobowiązania na rzecz kobiet wtedy i tylko wtedy, gdy służy to określonym interesom: walce z wrogiem zewnętrznym lub z przeciwnikiem politycznym w wewnętrznej walce wyborczej.

Niezwykle popularny jest pogląd, że w polityce liczą się wyłącznie interesy (i transakcje), a nie wartości. Wystarczy jednak sięgnąć do preambuł ważnych aktów prawnych (np. Ustawy Rządowej z 3 maja 1791 r., Konstytucji RP z 1997 r. czy Karty praw podstawowych UE), aby przekonać się, że odwołują się one do wartości. W podjętych we wcześniejszej części pracy rozważaniach przywołałam poglądy polityków społecznych, którzy widzą głęboki sens odwoływania się do wartości i są przekonani, że sfera kultury jest ważna jako zbiór idei i wartości (w imię których polityka powinna działać i którym powinna służyć)⁴⁹.

⁴⁸ Za: N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 142.

⁴⁹ Była o tym mowa w rozdziale 1.

Dla pedagogiki społecznej i dla myśli feministycznej wspólne i zarazem kluczowe są idee/wartości: sprawiedliwości społecznej, równości, edukacji, podmiotowości oraz pomocniczości. Idea sprawiedliwości społecznej stanowi punkt wyjścia wszystkich teorii feministycznych, leży u podstaw dążności do przeobrażania świata społecznego. Podobnie jak w pedagogice społecznej chodzi o to, aby wszyscy ludzie (kobiety na równi z mężczyznami) mieli jednakowy dostęp do warunków rozwoju. Tę szansę daje demokratyczny ustrój społeczny, o ile jest to demokracja z udziałem kobiet. Idea równości, a raczej równouprawnienia kobiet i mężczyzn, jest związana z poprzednią. Chodzi o niedyskryminowanie ze względu na pozycję społeczną, płeć, wiek, orientację seksualną, niepełnosprawność, wyznanie, narodowość, rasę. Idea edukacji zawsze była wysoko ceniona jako strategia emancypacyjna. Jak pisał Paulo Freire:

Edukacja służyć może nam albo jako instrument sprzyjający włączaniu młodzieży w istniejący system, co prowadzi do konformizmu, albo jako narzędzie wolności, środek, dzięki któremu kobiety i mężczyźni będą w stanie krytycznie i kreatywnie zmierzyć się z rzeczywistością i odkryć, jak uczestniczyć w transformacji ich świata⁵⁰.

Realizacja idei edukacji i sprawiedliwości społecznej umożliwia kształtowanie podmiotowości najszerzych grup społecznych, w teorii feministycznej – podmiotowości kobiet⁵¹, ze względów kulturowych i społecznych ograniczonych w swym rozwoju. Idea pomocniczości oznacza, że społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym jednostkom, grupom i środowiskom społecznym⁵².

⁵⁰ P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. Continuum, New York 2000, s. 34. Cyt. za: *Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej*. Z Henrym Jenkinsem rozmawia Szymon Grela. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 149.

⁵¹ Maria Janion podkreślała, że nowe, otwarte i uniwersalne definiowanie podmiotowości nie może ignorować znaczenia płci. Tym bardziej że kulturowo definiowana tożsamość płci od trzydziestu lat jest na świecie przedmiotem badań nauk społecznych i humanistyki. Uczona wyraziła opinię, iż transformacja ustrojowa w Polsce nie może się w pełni dokonać bez emancypacji wykluczonych tożsamości. Zob. M. Janion: *Solidarność – wielki zbiorowy obowiązek kobiet*. Wykład inauguracyjny Kongres Kobiet Polskich, 20–21 czerwca 2009. <http://partiakobiet.blog.pl/2009/06/24/wyklad-marii-janion-na-kongresie-kobiet-polskich/> [dostęp: 13.08.2017].

⁵² *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 11. Barbara Smolińska-Theiss przypomina, że u podstaw pedagogiki społecznej w Polsce leżała myśl lewicowa, wyrażająca najgłębsze przekonanie twórców pedagogiki społecznej, iż ład społeczny powinien być budowany nie na zasadzie rywalizacji i walki, lecz na zasadzie solidarności, w przekonaniu, iż społeczeństwo powinno stanowić wspierającą się wzajemnie wspólnotę. Zob. *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań...*, s. 63.

Przypomnijmy, że politykę społeczną można traktować jako kształtowanie rozwoju społecznego, gdzie kryteriami rozwoju – obok dobrobytu i ładu społecznego – są sprawiedliwość i równość społeczna oraz demokracja społeczna⁵³; naczelne zadanie polityki społecznej można też określić jako obronę człowieka (mężczyzny/kobiety) przed niezaspokojeniem jego potrzeb⁵⁴, najpierw najbardziej elementarnych, a następnie rozwojowych, co prowadzi do tworzenia rozbudowanych programów postępu społecznego (polityka społeczna nauką o celowym organizowaniu postępu społecznego).

Przyjrzyjmy się zatem, w jakim stopniu społeczeństwo polskie, przede wszystkim w swej zorganizowanej formie – państwa, jest wspólnotą wspierającą kobiety (i mężczyzn), pomagającą im w rozwoju, realizującą zasady sprawiedliwości społecznej i równości, kształtującą podmiotowość kobiet poprzez edukację.

W realizacji polityki (także polityki płci) bierze udział wielu uczestników i wiele podmiotów (politycy, instytucje, zrzeszenia, organizacje pozarządowe, grupy zainteresowań i nacisku; znaczącym podmiotem jest również Kościół rzymskokatolicki⁵⁵), jednak kluczowymi uczestnikami, odpowiedzialnymi za definiowanie równości płci, wspieranie, redystrybucję środków, określenie warunków realizacji przyjętych strategii (*gender mainstreaming*) są politycy, przede wszystkim reprezentujący ugrupowania rządzące, odpowiadający za funkcjonowanie państwa (dodajmy, że niezwykle istotna jest dbałość o ciągłość poczynań, zatem zmiany ugrupowań rządzących nie powinny skutkować porzuceniem podjętych wcześniej zobowiązań⁵⁶). Instytucje pośredniczą w realizacji polityki (ich rola w tym względzie wzrasta), organizacje pozarządowe wraz z grupami zainteresowań i grupami nacisku stanowią swoisty „głos z dołu”, odzwierciedlają nastroje społeczne. Dzięki temu, że pozyskują ko-

⁵³ T. Szumlicz: *W sprawie modelowego spojrzenia na politykę społeczną w Polsce*. W: *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce. Księga pamiątkowa na jubileusz osiemdziesięciolecia prof. zw. dr hab. Lucyny Frąckiewicz*. Red. A. Rączaszek. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2006, s. 148.

⁵⁴ J. Supińska: *Dylematy polityki społecznej*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2014, s. 28.

⁵⁵ O sojuszu tronu z ołtarzem mówił Jerzy Modrzewski w wystąpieniu na Zjeździe Pedagogów Społecznych w Poznaniu. Zob. J. Modrzewski: *Od pedagogiki środowiska ku pedagogice społeczeństwa obywatelskiego instytucją państwową*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4, s. 96.

⁵⁶ Na tę właśnie cechę, ciągłości zobowiązań, powoływano się, gdy 23 października 1998 r. Sejm RP podjął uchwałę wyrażającą powinność pilnego wypełnienia ślubów złożonych przez Naród (Deklaracji Stanów Zgromadzonych, uchwalonej jednomyślnie przez Sejm Czteroletni 5 maja 1791 r. jako wotum wdzięczności za Konstytucję) i odnowione zobowiązania Sejmowi Ustawodawczemu (w 1921 r.) – wzniesienia Świątyni Opatrzności Bożej (pierwotnie Świątyni Najwyższej Opatrzności).

lejnycy uczestników polityki, organizacje te poprawiają jakość społeczeństwa demokratycznego, wskazując także cele działań.

Zacznijmy od tego, że obserwacja polskiej rzeczywistości pozwala dostrzec wyraźną rozbieżność pomiędzy sferą ideową, a więc rozumieniem zasady równości jako naczelnej i fundamentalnej zasady kierującej społeczeństwem, a tym, jak jest ona traktowana i urzeczywistniana⁵⁷. Do pełnej realizacji zasady równości nie wystarczy równość kobiet i mężczyzn w prawie, tzw. równość *de iure*, konieczne jest wypracowanie stanu równości faktycznej – *de facto*. Ta pierwsza wydaje się stosunkowo prosta do osiągnięcia, wymaga jedynie woli politycznej dokonania zmiany istniejącego stanu rzeczy, osiągnięcie tej drugiej, rzeczywistej równości, jest procesem długotrwałym i złożonym, a jego dynamika zależy od wielu czynników różnej natury⁵⁸.

Obowiązująca obecnie Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 roku⁵⁹ gwarantuje równość obywateli bez względu na płeć. Przepis art. 32 Konstytucji stanowi, że wszyscy są równi wobec prawa oraz mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Konstytucja zakazuje też dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Te zasady zostały powtórzone i uszczegółowione w odniesieniu do kobiet i mężczyzn w art. 33 Konstytucji. Wynika z niego, że kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Punkt drugi art. 33 odnosi się bezpośrednio do równości płci w dziedzinie oświaty. Stanowi on, że

[...] kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń⁶⁰.

⁵⁷ Aktualną diagnozę stanu demokracji w Polsce, ze wskazaniem konsekwencji dla dorastającego pokolenia przedstawia Jerzy Modrzewski: J. Modrzewski: *Od pedagogiki środowiska...*

⁵⁸ M. Denisiuk: *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*. W: *Prawne gwarancje równości kobiet i mężczyzn*. Zeszyt Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, 2004, nr 7, s. 16–17.

⁵⁹ Dz.U. 1997 nr 78 poz. 48.

⁶⁰ Oba artykuły znajdują się w rozdziale II Konstytucji RP, zatytułowanym *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*. Mariusz Denisiuk, powołując się na Piotra Winczorka, zwraca uwagę, że rozdział ten został zamieszczony po rozdziale dotyczącym podstawowych zasad ustrojowych państwa, co podkreśla wagę zasady równości w polskim porządku prawnym. Denisiuk stwierdza również, że postanowienia zawarte w rozdziale II, zarówno od strony merytorycznej, jak i stylistycznej czy redakcyjnej, są w znacznym stopniu wzorowane na *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*; Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności; Międzynarodowych Paktach Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. Zob. M. Denisiuk: *Prawne gwarancje...*

Art. 70 pkt 4 bezpośrednio odnosi się do równości płci w dziedzinie oświaty:

Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa⁶¹.

Wcześniej była mowa o prawie unijnym oraz prawie międzynarodowym regulującym pozycję kobiet i mężczyzn. Należy więc uściślić, jakie relacje zachodzą pomiędzy poszczególnymi systemami. Znaczący prawa wyjaśniają, że współczesne systemy prawne przypominają systemy naczyń połączonych, co oznacza, iż porządek krajowy nie może funkcjonować w oderwaniu od dokumentów ustanowionych na forum międzynarodowym. W myśl Konstytucji (art. 87 ust. 1 oraz art. 91 ust. 1) Rzeczpospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego, a ratyfikowana umowa międzynarodowa (po jej ogłoszeniu w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej) stanowi część krajowego porządku prawnego i może być bezpośrednio stosowana. Co więcej, Konstytucja RP przewiduje wyższość prawa międzynarodowego nad prawem krajowym (w przypadku kolizji z ustawami przewidziane jest pierwszeństwo właśnie prawa międzynarodowego)⁶². Polska jest członkiem Organizacji Narodów Zjednoczonych, Rady Europy i Unii Europejskiej; polski parlament ratyfikował szereg traktatów międzynarodowych, które pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do równości kobiet i mężczyzn w dziedzinie oświaty, są nadrzędne wobec ustaw i mogą być bezpośrednio stosowane⁶³. Ponadto Polska

⁶¹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Oprac. D. Dudek. Lubelskie Wydawnictwa Prawnicze, Lublin 2003, s. 65.

⁶² E. Zielińska: *Lekcje równouprawnienia...*, s. 12. Uściślając, Konstytucja RP (art. 91 ust. 2) różnicuje pozycje „ratyfikowanych umów międzynarodowych” oraz „umów międzynarodowych ratyfikowanych za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie”. W polskim porządku prawnym szczególne znaczenie posiadają te drugie, co oznacza, że w razie niezgodności przepisów ustawy z umową międzynarodową pierwszeństwo mają postanowienia zawarte w umowie; umowa międzynarodowa ratyfikowana za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie jest w hierarchii źródeł prawa aktem wyższego rzędu niż ustawa. Natomiast ratyfikowane umowy międzynarodowe – zgodnie z przeważającym poglądem – stoją w hierarchii źródeł prawa poniżej krajowych ustaw, ale powyżej rozporządzeń. Zob. N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 128.

⁶³ Spośród analizowanych tu aktów prawnych nie ma wątpliwości co do pozycji Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r. w polskim porządku prawnym. Została ratyfikowana przez Prezydenta RP 13 kwietnia 2015 r., po uprzednim uchwaleniu przez polski parlament ustawy, w której wyrażono zgodę na ratyfikację, a ratyfikacja została dokonana po wejściu w życie Konstytucji z 1997 r. Jeśli chodzi o pozostałe analizowane umowy międzynarodowe (Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 r., ratyfikowana przez Polskę w 1980 r.; Konwencja o prawach dziecka z 1989 r., ratyfikowana przez Polskę w 1991 r.; Międzynarodowy Pakt Praw

jako państwo członkowskie Rady Europy i Unii Europejskiej powinna respektować zalecenia przyjęte przez te międzynarodowe organizacje. Przynależność do UE obliguje nasz kraj do realizacji strategii *gender mainstreaming*, co oznacza podejmowanie kroków na rzecz odrzucania nierówności płci, wprowadzanie zmian legislacyjnych według prawa unijnego, zatwierdzanie dokumentów strategii politycznej typu GM. U podłoża wszelkich działań leży akceptowanie równości potencjału żeńskiego i męskiego, uznane za jedną z zasad korzystnie wpływających na rozwój społeczeństw demokratycznych.

Dariusz Dudek we wprowadzeniu do Konstytucji RP zauważa, że jej celem nadrzędnym jest respektowanie i ochrona określonych wartości, leżących u podstaw unormowania konstytucyjnego⁶⁴. Analiza polityki prowadzonej w Polsce od 1989 roku dobitnie pokazuje, iż równość kobiet i mężczyzn (pojmowana jako zasada równych praw) nie należała i wciąż nie należy do wartości szanowanych, uznawanych za priorytetowe, godne promowania. Miały na to wpływ następujące uwarunkowania: tradycja wyraźnego różnicowania ról męskich i żeńskich⁶⁵, odgórne polityczne przyznanie równego statusu kobietom i mężczyznom przez władze w PRL-u, z jednoczesnym odcięciem Polek od historii walki o swoje prawa (którą zaczęto wydobywać z mroku dziejów i przywracać pamięci współczesnych w latach 90. XX wieku) i wreszcie w historii najnowszej udział kobiet w ruchu opozycyjnym, strajkowym, który nie przyniósł uznania ich podmiotowości i pełnoprawności w życiu publicznym, politycznym⁶⁶. Upadek PRL-u został potraktowany przez męskich przywódców i zapewne część środowisk kobiecych jako odzyskanie prawa kobiet do ich tradycyjnych ról. Takie postrzeganie świata społecznego znalazło wyraz w polityce kolejnych ekip rządzących.

Sposób prowadzenia przez rządy RP (wywodzące się z różnych ugrupowań partyjnych) polityki informacyjnej w zakresie równości kobiet i mężczyzn pozostawiał i nadal pozostawia bardzo wiele do życzenia. W okresie kandy-

Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., ratyfikowany przez Polskę w 1977 r.), to ich miejsce w polskim porządku prawnym wyznacza art. 241 ust. 1 Konstytucji, który stanowi, że umowy międzynarodowe ratyfikowane przez RP przed wejściem w życie Konstytucji i ogłoszone w Dzienniku Ustaw uznaje się za umowy ratyfikowane za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie. Zob. N. Buchowska, K. Sękowska-Kozłowska: *Obowiązek weryfikacji...*, s. 128–129. Tak więc wszystkie analizowane tutaj umowy mają pierwszeństwo stosowania przed polskimi ustawami.

⁶⁴ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej...*, s. 7.

⁶⁵ Anna Titkow zwróciła uwagę na brak świadomości interesu grupowego (znamienny nie tylko dla środowisk kobiecych) – pozostałość czasów PRL-u, oraz na kontekst historyczny, który sprawił, że pojęcie interesu kojarzyło się kobietom z interesem rodziny czy dobrem ojczyzny. *Kobieta-Polka. Z Anną Titkow rozmawia Anna Bikont*. „Gazeta Wyborcza”, 8–9.04.1995. Za: *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy. Polemiki. Wywiady. Wybór tekstów z lat 1957–2006*. Red. H. Domański, A. Ostrowska. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 182.

⁶⁶ Maria Janion mówiła o tym na pierwszym Kongresie Kobiet.

dowania do Unii Europejskiej Polska – w ocenie Komisji Europejskiej – była państwem najbardziej niechętnym przyjmowaniu ustawodawstwa unijnego dotyczącego równego traktowania kobiet i mężczyzn spośród wszystkich dwunastu krajów starających się o członkostwo⁶⁷. Po wstąpieniu do Unii przez długi czas nie radziła sobie z poprawną implementacją europejskich regulacji antydyskryminacyjnych⁶⁸. Jedynym aktem prawnym, który do niedawna zawierał systematyczny zbiór regulacji równościowych, był Kodeks pracy⁶⁹. Rozwiązania prawne UE prezentowano opinii publicznej w oderwaniu od ich szerszego kontekstu, określającego podstawowe cele i zasady wspólnotowe⁷⁰.

Brak woli prowadzenia polityki prorównościowej w rozumieniu standardów międzynarodowych był widoczny w latach 1997–2001, w okresie sprawowania władzy przez prawicowy rząd oraz parlament, czego wyrazem było kilka decyzji. Przykładowo w 1997 roku doszło do przekształcenia krajowego mechanizmu równościowego: zlikwidowano urząd Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet i Rodziny, w jego miejsce powołując urząd Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny

⁶⁷ Zob. Polska: *Równość szans kobiet i mężczyzn w zatrudnieniu i ubezpieczeniach społecznych*. Raport prof. dr hab. Eleonory Zielińskiej. W: Program Monitoringu Akcesji do Unii Europejskiej (UE). *Równość szans kobiet i mężczyzn*. Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2002, s. 70–71. Swoją ocenę Komisja Europejska przedstawiła w okresowym raporcie za rok 2000. Ocenie tej towarzyszyło ostrzeżenie, że jeśli sytuacja nie ulegnie zmianie, negocjacje z Polską w zakresie polityki społecznej nie zostaną zamknięte. Ostrzeżenie to miało istotny wpływ na politykę rządu sprawującego władzę w latach 1997–2001 i tuż przed wyborami parlamentarnymi we wrześniu 2001 r. spowodowało przyspieszenie prac nad ustawami wprowadzającymi perspektywę płci (*gender mainstreaming*) w zakresie równości szans. W rezultacie negocjacje udało się zamknąć 1 czerwca 2002 r. Zob. tamże, s. 69–71.

⁶⁸ Z uwagi na zaległości w antydyskryminacyjnej legislacji Polska została pozwana przez Komisję Europejską do Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości za złamanie prawa unijnego. Przyczyną było niewdrożenie przepisów m.in. Dyrektywy Rady 2004/113/WE wprowadzającej w życie zasadę równego traktowania mężczyzn i kobiet w zakresie dostępu do towarów i usług oraz dostarczania towarów i usług oraz Dyrektywy Rady 2000/43/WE wprowadzającej w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne. Za: K. Śmiszek: *Powolny proces dostosowywania polskiego systemu polityki antydyskryminacyjnej do standardów unijnych*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2011, nr 15, s. 59.

⁶⁹ Kodeks pracy, kilkakrotnie znowelizowany w ciągu ostatnich lat, jest aktem prawnym, który w sposób kompleksowy zakazuje nierównego traktowania. Krzysztof Śmiszek zauważa, że to jedyny polski akt prawny zapewniający szerszą ochronę przed dyskryminacją w zatrudnieniu i wychodzący poza ramy minimum wyznaczonego przez dyrektywy unijne. Zgodnie z obecnymi zapisami nie wolno dyskryminować osób w szczególności ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną. Tym samym katalog przesłanek jest otwarty. Przywołany autor podkreśla jednak, że Kodeks pracy jest wyjątkiem w całym systemie prawa polskiego. Tamże, s. 57–58.

⁷⁰ Rząd nie dołożył starań, aby do świadomości społecznej dotarł fakt, iż promocja równości kobiet i mężczyzn oraz eliminacja dyskryminacji ze względu na płeć zostały zaliczone *expressis verbis* do podstawowych celów wspólnotowych, na mocy art. 2, 3 i 13 traktatu amsterdamskiego. Zob.: Polska: *Równość szans kobiet i mężczyzn...*, s. 71.

(o czym będzie jeszcze mowa). W ten sposób z obszaru zainteresowania urzędu wypadła problematyka równości płci, a kobiety zaczęto postrzegać wyłącznie w kontekście rodziny⁷¹. Krajowy Program na rzecz Kobiet, przyjęty w 1997 roku przez wcześniejszy rząd, lewicowej proveniencji, nie był realizowany albo realizowano go tylko pozornie. W 1999 roku parlament odrzucił projekt ustawy o równym statusie. W 2000 roku nie dopuszczono do utworzenia w parlamencie Komisji Równego Statusu, której zadaniem miało być m.in. analizowanie projektów ustaw pod względem ich konsekwencji dla każdej z płci.

W ramach przygotowań do polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej w 2011 roku, w Polsce realizowano przedsięwzięcie edukacyjne w zakresie *gender mainstreaming*, organizowane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i skierowane do urzędników państwowych. W listopadzie 2008 roku rozpoczął się cykl szkoleń, które zainaugurowała konferencja „Gender mainstreaming jako narzędzie zmiany”. Znamienne, że nawet wówczas nie użyto terminu „feminizm”, nie wskazano tej głęboko humanistycznej myśli społecznej jako źródła dokonującego się postępu. Wręcz przeciwnie, odżegnano się od tych kwestii, z jednoczesnym przekierowaniem uwagi na problemy niemal technicznej natury: „Nie chodzi o żaden wojujący feminizm – tylko o włączenie problematyki płci do głównego nurtu polityki, na etapie planowania, realizowania i oceny różnych kroków”⁷², można było przeczytać w zapowiedzi.

Wiele mogłaby zmienić wspomniana ustawa o równym statusie kobiet i mężczyzn (na wzór norweskiej, funkcjonującej od 1978 roku⁷³), która miała wprowadzić instytucjonalne mechanizmy (przewidziane dyrektywami unijnymi i działające w różnych krajach Europy) wspomagające procesy wyrównywania rzeczywistego statusu kobiet i mężczyzn oraz innych grup społecznych. Na marginesie warto dodać, że do uchwalenia wspomnianej ustawy w Norwegii przyczyniły się ustalenia powołanej w 1972 roku Rady ds. Równego Statusu (The Equal Status Council), zebrane w publikacji *Facts about Equal Status*⁷⁴. Problem polega na tym, że w Polsce nie ma woli politycznej nawet do stanowienia prawa (zagwarantowania równości *de iure*), nie mówiąc o jego wypełnianiu. Z żalem należy stwierdzić, iż mimo upływu trzydziestu lat od przełomu transformacyjnego nie zdołano uchwalić ustawy, choć jej projekt, przygotowany z inicjatywy Parlamentarnej Grupy Kobiet, został przedłożony parlamentowi

⁷¹ Historia Urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet jest wielce znamienna w tym względzie. Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *How does Polish School Form the Sexual Identity of its Students?* In: *Dilemmas of Education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, D. Marzec, A. Radziejewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2000, s. 129.

⁷² Cyt. za: J. Cieśla: *Szkolenia z genderu*. „Polityka” 2008, nr 45, s. 8.

⁷³ *The Norwegian Equal Status Act. With Comments*. Published by the Equal Status Ombud. Revised edition 1989.

⁷⁴ Ich treść skrótowo przywołano w *The Norwegian Equal Status Act...*, s. 2.

już jesienią 1996 roku⁷⁵. Ostatni z odrzuconych przez sejm projektów (2005) – senacki projekt ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn oraz o przeciwdziałaniu dyskryminacji – zawierał zapisy o równych prawach kobiet i mężczyzn w życiu prywatnym i publicznym, dostępie do edukacji, prowadzenia działalności gospodarczej, pracy i zabezpieczenia społecznego. Przewidywał też, poza ogólnymi gwarancjami równości, wprowadzenie zasady uwzględniania równych praw kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych i innych środkach dydaktycznych stosowanych w szkołach wszystkich typów, innych placówkach oświatowych oraz szkołach wyższych. Zasada równych praw kobiet i mężczyzn miała podlegać ochronie prawnej – projekt zakładał wprowadzenie Urzędu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn oraz Przeciwdziałania Dyskryminacji z funkcją prezesa, który byłby powoływany na 5-letnią kadencję przez premiera.

Debaty wokół projektów ustaw boleśnie obnażyły niski poziom kultury politycznej i prawnej ich uczestników, brak wiedzy na temat proponowanych uregulowań i chęci zrozumienia ich znaczenia. Nieuchwalenie ustawy należy zaliczyć do kategorii poważnych zaniechań kolejnych ekip rządowych i ugrupowań parlamentarnych.

Nadzieja na poprawę sytuacji, związana z dojściem do władzy i sprawowaniem jej przez lewicową koalicję SLD–UP (2001–2005), ziściła się w ograniczonym stopniu. Działania pozytywne, które w omawianym kontekście warto i należy odnotować, to powołanie przez Radę Ministrów, w ramach Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn⁷⁶. W latach 2001–2004 funkcję tę pełniła Izabela Jaruga-Nowacka, wykazując się odwagą, aktywnością i umiejętnością współdziałania z organizacjami pozarządowymi. Podjęła prace nad II etapem Krajowego Programu Działań na rzecz Kobiet (na lata 2003–2005), stworzonego w celu

⁷⁵ Zgłoszony projekt doczekał się pierwszego czytania dopiero w czerwcu 1997 r., po czym skierowano go do prac w trzech komisjach sejmowych. We wrześniu 1997 r. w wyborach parlamentarnych zwyciężyła koalicja AWS. Zob. M. Fuszara, E. Zielińska: *Krótko acz zawiła historia ustawy równościowej*. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobietych” 1998, nr 4. W następnych latach przygotowano kolejne wersje projektu; w marcu 1999 r. parlament odrzucił projekt po pierwszym czytaniu (w grudniu 1998 r. rząd przedłożył jego negatywną opinię). W czerwcu 2005 r. sejm odrzucił senacki projekt ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, zakazujący wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, religię, przekonania, wiek, a także orientację seksualną. Projekt ten wyróżniał dyskryminację bezpośrednią, gdy ktoś jest gorzej traktowany ze względu na rasę, płeć, wiek lub z innych powodów, a także dyskryminację pośrednią, gdy pozornie neutralny przepis, warunek lub praktyka mogą doprowadzić do niekorzystnej sytuacji dla osób dyskryminowanych. <https://wiadomosci.wp.pl/sejm-odrzucl-projekt-ustawy-o-zakazie-dyskryminacji-6037786243122305a> [dostęp: 13.08.2017].

⁷⁶ Polska, kandydując do UE, była do tego zobowiązana. Zob. N. Klejdysz: *Urząd pełnomocnika ds. równego traktowania jako element walki politycznej w Polsce*. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ADnET9LnjK4J:https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssp/article/download/18970/18652/+&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl> [dostęp: 2.10.2021].

realizacji zasady *gender mainstreaming*, obejmującego różne dziedziny życia społecznego i aktywności kobiet, m.in. edukację. Zauważalna była aktywność Jarugi-Nowackiej na polu edukacyjnym; jej Biuro wydało serię publikacji dotyczących polityki antydyskryminacyjnej⁷⁷. Kolejnym Pełnomocnikiem Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn została Magdalena Środa (2004–2005). Zarówno ona, jak i jej poprzedniczka zainicjowały ciekawe, ważne i potrzebne przedsięwzięcia, które umiejętnie nagłaśniano⁷⁸ i które służyły realizowaniu zasady równości kobiet i mężczyzn, promocji i ochrony praw kobiet.

Przejęcie władzy przez rządy prawicowe w 2005 roku wiązało się z likwidacją urzędu. Przywrócenie go przez premiera Donalda Tuska w rządzie koalicji PO–PSL wymagało trudu odzyskiwania utraconych wcześniej dóbr (procedur, kontaktów, a nade wszystko świadomości społecznej w zakresie działania tego typu organu i potrzeby jego funkcjonowania). Czas restytucji urzędu, a następnie rozwoju i dynamizowania działań przez Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania: kontrowersyjną i wetowaną przez organizacje pozarządowe Elżbietę Radziszewską⁷⁹ oraz współpracujące ze środowiskiem NGO Agnieszkę Kozłowską-Rajewicz i Małgorzatę Fuszarę, obejmował lata 2008–2015. To zdecydowanie za krótko, by ustabilizować nową instytucję publiczną, nadać jej działaniu znaczenie. Z chwilą ponownego przejęcia władzy przez ugrupowania prawicowe w 2015 roku urzędowi nadano inny charakter, kwestię równości praw kobiet i mężczyzn zastępując zagadnieniami społeczeństwa obywatelskiego. Ranga urzędu spadła, a działania urzędników stały się zupełnie niewidoczne (instytucja ta po szeregu zmian strukturalnych dysponuje też skromnym budżetem). Duża rotacyjność osób na tym stanowisku dowodzi nieprzywiązywania wagi do spraw, dla których urząd powołano. Obecnie brak w Polsce instytucji nakierowanej w swym działaniu na upodmiotowienie kobiet i równość płci, co stwierdzają ekspertki Rady Praw Człowieka ONZ⁸⁰.

⁷⁷ W ramach Biblioteczki Pełnomocnika, w latach 2003–2004 wydano m.in. publikacje: *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych*; *Prawne gwarancje równości kobiet i mężczyzn w Polsce*; *Prawa mniejszości seksualnych – prawami człowieka*; *Międzynarodowe standardy zdrowia i praw reprodukcyjnych oraz seksualnych a ich realizacja w Polsce*; *In vitro w XXI wieku. Nadzieje i zagrożenia*.

⁷⁸ Należało do nich np. przyznawanie wyróżnień i nagan, nazywanych Szwedzkimi Okularami Równości i Skierowaniem do Okulisty; wsparcie kampanii społecznej prowadzonej w 2003 r. pod hasłem „Niech nas zobaczą” – pierwszej tego typu kampanii w Polsce, mającej przeciwdziałać homofobii i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną. Pełnomocniczki włączały się w organizację dorocznych happeningów kobiet z okazji 8 marca, tzw. manif. Zob. A. Graff: *Manifa! Manifa! W: Jestem stąd. Z Agnieszką Graff rozmawia Michał Sutowski*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

⁷⁹ Zob. J. Struzik: *Konieczność polityczności*. W: *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*. Red. M. Makuchowska, M. Pawłęga. Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja Lambda Warszawa, Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2012, s. 132–134.

⁸⁰ Zob. *Wstępne ustalenia niezależnej grupy ekspertek Rady Praw Człowieka ONZ ds. dyskryminacji kobiet w prawie i praktyce*. Warszawa 2018. <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlo>

Przyczyną stosunkowo skromnych osiągnięć wcześniejszych rządów (o aktualnej sytuacji będzie mowa później) w zakresie popierania równości kobiet i mężczyzn było w dużej mierze prowadzenie polityki unikania konfliktów z Kościołem⁸¹, za cenę utrzymywania dyskryminacyjnych przepisów i praktyk. Stało się widoczne, że idee równości, edukacja w zakresie praw człowieka, w tym praw mniejszości seksualnych, zbyt nowoczesne dla dużej części społeczeństwa, podważały odwieczny patriarchalny porządek i zagrażały trwałości sojuszu z instytucją Kościoła sprawującego „rząd dusz”. Hierarchowie nie pozostawali i nie pozostają obojętni na dostrzegane przez siebie zagrożenie, aktywnie uczestnicząc w wojnie światopoglądowej, a nawet podsycając ją⁸².

Mówiąc o osiągnięciach w zakresie zrównywania praw kobiet i mężczyzn, poprawy statusu kobiet w okresie minionych 30 lat, należy wymienić dwie ważne ustawy: ustawę kwotową, nazywaną też parytetową, oraz konwencję stambulską.

Pierwsza z wymienionych była rezultatem aktywności podmiotu zbiorowego, jakim był ruch obywatelski Kongresu Kobiet (używając języka pedagogiki społecznej, powiedziałabym o wzmożeniu duchowym kobiet). To podczas pierwszego Kongresu Kobiet w Warszawie w 2009 roku pośród kilkudziesięciu innych postulatów wysunięto ten najważniejszy, dotyczący podniesienia udziału kobiet w wybieralnych gremiach decyzyjnych, poprzez zagwarantowanie 50-procentowego udziału kobiet i mężczyzn na listach wyborczych. Projekt ustawy, pod którym zebrano ponad 150 tysięcy podpisów, został złożony w grudniu 2009 roku. W toku jej procedowania udział kobiet i mężczyzn na listach wyborczych zmniejszono z 50 do 35 proc.⁸³ W grudniu 2010 roku ustawa

wieka/polska:-grupa-ekspertek-rady-praw-czlowieka-onz-ds-dyskryminacji-kobiet---wstepne-ustalenia/3251# [dostęp: 19.06.2020]. Rada Praw Człowieka (organ pomocniczy Zgromadzenia Ogólnego ONZ, działający od 2006 r.) w 2011 r. utworzyła Grupę Roboczą ONZ ds. dyskryminacji kobiet w prawie i praktyce, w celu zapoznania się z poglądami oraz upowszechnienia i wymiany poglądów na temat najlepszych praktyk w zakresie likwidacji przepisów prawa dyskryminujących kobiety. W tym obszarze prowadzone są konsultacje z poszczególnymi państwami i innymi podmiotami. Do zadań Grupy Roboczej, w której skład wchodzi pięć niezależnych ekspertek, należy również nawiązanie dialogu z państwami i innymi podmiotami na temat przepisów prawa, które przyczyniają się do dyskryminacji kobiet.

⁸¹ Władze zabiegały o poparcie Kościoła przed referendum akcesyjnym do UE. Poza tym każde kolejne wybory stanowią okazję pozyskiwania wyborców dzięki sprzymierzeniu się z Kościołem.

⁸² Wypowiedzi hierarchów Kościoła są tego wymownym świadectwem. W 2019 r., w trakcie mszy świętej z okazji 75. rocznicy wybuchu powstania warszawskiego metropolita krakowski abp Marek Jędraszewski mówił o „tęczowej zarazie” w odniesieniu do osób LGBT oraz o „ideologii LGBT”. Zob. <https://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-abp-jedraszewski-o-lgbt-mamy-sprawadzic-siebie-do-stworzenia,nId,3322563>; <https://oko.press/jedraszewski-lgbt-teczowa-zaraza-dialogi/> [dostęp: 17.06.2020].

⁸³ Podczas prac nad projektem posłowie odrzucili zasadę tzw. suwaka, polegającą na umieszczaniu na listach wyborczych nazwisk kobiet i mężczyzn na przemian.

została przegłosowana w sejmie i senacie, a w styczniu następnego roku podpisana przez Prezydenta RP. Rezultaty entuzjastycznej walki kobiet o parytet płci, ich ogólnopolskiego zaangażowania we wszystkich środowiskach zawodowych i terytorialnych (dużych miast, miasteczek i wsi) były daleko większe niż tylko wzrost liczby kobiet w parlamencie o trzy lub cztery punkty procentowe po wyborach w 2011 i 2015 roku⁸⁴. Był to sukces symboliczny i edukacyjny⁸⁵. Polska oswoiła się z hasłem „parytet”, początkowo postrzeganym jako egzotyczne, budzącym zdziwienie i rozbawienie. Kobiety poczuły siłę wspólnoty, solidarności płci, uwierzyły w możliwość zmiany rzeczywistości społecznej, w której żyją. Entuzjazm płynący z wzajemnego ujawnienia sił⁸⁶, wcześniej rozproszonych i niewidocznych, a ucieleśnionych podczas pierwszego Kongresu Kobiet, zaowocował kolejnymi działaniami, które z poziomu stolicy rozlały się po całej Polsce jak wezbrana fala, przyjmując różnorodne formy aktywności, pracy u podstaw, w społecznościach lokalnych, stowarzyszeniach i organizacjach pozarządowych, budujących społeczeństwo obywatelskie.

Przywołanie nieodległej historii samoupodmiotowienia kobiet w obszarze polityki, czyli ścierania się interesów i skutecznej walki o sprawę kobiet, służy potwierdzeniu słuszności myśli Heleny Radlińskiej: „W świecie politycznym jest miejsce tylko dla siły [...]”⁸⁷.

O konwencji stambulskiej, czyli Konwencji Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 roku, która weszła w życie w roku 2014, była mowa wcześniej. Warto tu dodać, że pro-

⁸⁴ Ten niewielki wzrost liczby mandatów kobiet w sejmie w wyborach w latach 2011 i 2015 wynika z faktu, że ich nazwiska były umieszczane na dalszych miejscach list wyborczych. Mimo to odsetek kobiet w izbie niższej parlamentu systematycznie rośnie. W 2011 r. stanowiły one 24 proc. jej składu, w 2015 r. – 27 proc., w 2019 r. – 28 proc. Warto przypomnieć, że w I kadencji sejmu, po wyborach w 1991 r. kobiety stanowiły tylko 10 proc. ogółu posłów. Wyraźnie zwiększył się również odsetek kobiet kandydujących do sejmu (42 proc. w 2011, 2015 i 2019 r. w porównaniu z 23 proc. w 2007 r.). Ustawa Kodeks wyborczy nie obejmuje wyborów do senatu, mimo to i tam odsetek kobiet rośnie. W poprzedniej kadencji stanowiły one zaledwie 14 proc. senatorów, a więc znacznie poniżej średniej światowej (24,1 proc.) i średniej regionalnej (27,2 proc.). W 2019 r. odsetek kobiet w senacie wzrósł do 24 proc. Znacząco wzrosły udział i reprezentacja kobiet w wyborach samorządowych, z 24 proc. w 2010 r. do 30 proc. w 2018 r.

⁸⁵ <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1512702,1,prezydent-podpisal-parytety-co-dalej-z-kongresem-kobiet.read> [dostęp: 17.06.2019]. Niejako przy okazji kobiety wywalczyły znówelizowanie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. *Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2010 nr 125 poz. 842). Kolejna nowelizacja nastąpiła w 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 730).

⁸⁶ Zob. też E. Górnikowska-Zwolak: *Siły społeczne kobiet – pozytywna energia regionu*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2011, nr 11.

⁸⁷ Całość zdania brzmi: „W świecie politycznym jest miejsce tylko dla siły, dla życia. Głos skargi nie budzi echa [...]”. H. Radlińska: *Wartość ofiar*. „Wiadomości Polskie” 1915, nr 51. Podają za: W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 33.

ces ratyfikacji konwencji przez Polskę trwał trzy lata (Prezydent RP złożył swój podpis w kwietniu 2015 roku, na mocy ustawy Parlamentu RP z lutego 2015 roku), a w debacie politycznej i publicznej dotyczącej konwencji z ostrym sprzeciwem wystąpiły środowiska związane z Kościołem (Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris), próbując zablokować jej przyjęcie. W przygotowanym raporcie stwierdzono m.in., że rozwiązania konwencyjne otwierają furtkę do kwestionowania i negacji tradycyjnego modelu rodziny oraz że beneficjentami konwencji mają być wyłącznie kobiety, co jest dyskryminacją mężczyzn⁸⁸. Należy też zaznaczyć, że wspomniana Fundacja i inne organizacje nieustająco podejmują próby doprowadzenia do wypowiedzenia przez Polskę traktatu⁸⁹. To najdobitniej pokazuje, jak znaczące są treści oraz ranga dokumentu, o którym mowa. I jak bardzo środowiskom zachowawczym ciąży jego ponadnarodowa proveniencja, dowód przynależności Polski do silnego organizmu wspólnotowego, jakim jest Rada Europy, promująca i chroniąca demokrację i prawa człowieka, zajmująca się współpracą w dziedzinie kultury.

Gdyby poszukiwać najbardziej wiarygodnego obrazu ilustrującego kierunek polityki płci w Polsce, ściślej, polityki wobec kobiet, najbardziej wyrazistego dowodu uznawania bądź nieuznawania ich podmiotowości i autonomii (co jest ważne w kontekście myśli o wychowaniu, pojmowanym jako budowanie podmiotowości jednostki), to wydaje się, że nie można znaleźć lepszego niż *Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*⁹⁰. Przy czym należałoby potraktować ją jako umowne hasło, punkt wyjścia do ujęcia w szerszej perspektywie spraw składających się na upełnomocnienie lub próby ubezwłasnowolnienia kobiet, odebrania im mocy decydowania o sobie. We wszystkim, co dotyczyło i dotyczy tej ustawy, widać jak w soczewce próby okiełznania kobiet, ich niezależności, siły, samodzielności. Podejmowane są permanentne i nasilone starania przywrócenia patriarchalnego porządku, wykorzystania biologicznego wymiaru istoty ludzkiej płci żeńskiej do kształtowania wymiaru kulturowego (według jednej wizji świata, konserwatywnej). Na ciąg zdarzeń i zjawisk związanych z ustawą składają się: szybkie tempo przygotowania projektu i procedowania go; odrzucenie wniosku obywatelskiego o przeprowadzenie referendum w sprawie aborcji⁹¹; nierespektowanie zapisu ustawy o wprowadzeniu wiedzy o życiu

⁸⁸ https://ordoiuris.pl/sites/default/files/inline-files/Raport_przemoc_OI.pdf [dostęp: 17.06.2020].

⁸⁹ Obietnicę wycofania się Polski ze zobowiązań wynikających z przyjęcia konwencji stambulskiej uczynił częścią swojego programu wyborczego jeden z kandydatów na urząd prezydenta, przedstawiciel Konfederacji Wolność i Niepodległość, w wyborach w lipcu 2020 r.

⁹⁰ Dz.U. 1993 nr 17 poz. 78 – opublikowano 1 marca 1993 r.

⁹¹ Projekt prawa o ochronie dziecka poczętego, przygotowany przez kościelnych ekspertów, ukazał się już w marcu 1989 r. w katolickim „Powierniku Rodzin”, a trafił do sejmu (tego sprzed częściowo wolnych wyborów 4 czerwca 1989 r.) za sprawą 76 posłów, którzy go podpisali. O odrzucenie wniosku o referendum w sprawie przerywania ciąży (mimo zebranych

seksualnym człowieka do programów nauczania szkolnego, a następnie wycofanie tego zapisu; brak dofinansowania nowoczesnych środków antykoncepcyjnych; ograniczenie dostępności antykoncepcji awaryjnej (pigułki „dzień po” tylko na receptę). Polska jest krajem, gdzie prawo aborcyjne (określające warunki, gdy aborcja jest dopuszczalna) jest jednym z najbardziej restrykcyjnych w Europie. Szczególnie uderzający jest fakt, że nawet tak surowe prawo jest w praktyce zaostrzane jeszcze bardziej, ponieważ większość lekarzy, tłumacząc się klauzulą sumienia⁹², odmawia kobietom wykonania zabiegu przerywania ciąży w szpitalu czy skierowania do innego szpitala, w rezultacie czego prawo staje się martwe. Tak zwany kompromis aborcyjny, czyli kompromis między politykami (reprezentującymi zachowawczą część społeczeństwa) i Kościołem, znalazł odzwierciedlenie w mariażu medycyny i polityki⁹³. Brak świadczeń z zakresu planowania rodziny w państwowym systemie opieki zdrowotnej⁹⁴ to jeden z przejawów braku opieki nad zdrowiem reprodukcyjnym i nierespektowania praw seksualnych, do czego jest zobowiązany rząd.

Konserwatywne poglądy i przekonania osób i środowisk odpowiedzialnych za kreowanie polityki społecznej (w tym polityki zdrowotnej, edukacyjnej i polityki płci) sprawiają, że zobowiązania prawne wynikające z podpisanych umów międzynarodowych przestają być wiążące. Nie ma miejsca na różnorodność społeczną i kulturową. Słusznie zatem organizacje międzynarodowe monitorujące przestrzeganie praw wyrażają zaniepokojenie.

Znamienny jest obraz polityki płci w Polsce po 2016 roku. Nie ma obecnie krajowej strategii ani planu na rzecz równości płci i upodmiotowienia kobiet. Nie opublikowano oceny Krajowego Programu Działań na Rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016 i nie przyjęto nowego planu⁹⁵. Co więcej, widoczne jest ograniczanie swobody społeczeństwa obywatelskiego – funkcjonowania organizacji działających na rzecz kobiet, m.in. poprzez systematyczne

ok. 1 mln 300 tys. podpisów pod apelem o jego przeprowadzenie) apelowali biskupi, wydając specjalną odezwę w tej sprawie. Więcej na ten temat zob. J.M. Kurczewski: *Królestwo Maryi. Kościół w polityce demokratycznej*. W: Tegoż: *Ścieżki emancypacji. Osobista teoria transformacji ustrojowej w Polsce*. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2009, s. 181–200.

⁹² Podobnie zachowują się aptekarze odmawiający sprzedaży środków antykoncepcyjnych. A i samo uzyskanie recepty od lekarza nie zawsze jest możliwe, zwłaszcza w niewielkich miastach.

⁹³ 28 maja 2020 r. sejm przegłosował ustawę o zmianie ustawy o zawodach lekarza i lekarza dentystry. Lekarz nie ma już obowiązku wskazania placówki medycznej wykonującej aborcję, gdy sam odmawia jej przeprowadzenia. To kolejne utrudnienie dla kobiet.

⁹⁴ Zwracał na to uwagę Komitet ds. Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych ONZ w 1998 r. oraz Komitet Praw Człowieka ONZ w 1999 r. Zob. *Ustawa antyaborcyjna w Polsce. Funkcjonowanie, skutki społeczne, postawy i zachowania. Raport*. Red. W. Nowicka. Fundacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Warszawa 2000. Zob. też: *Wstępne ustalenia niezależnej grupy...*

⁹⁵ Zob. <https://www.unic.un.org/pl/prawa-czlowieka/polska-grupa-ekspertek-rady-praw-czlowieka-onz-ds-dyskryminacji-kobiet---wstepne-ustalenia/3251#> [dostęp: 20.06.2020].

zmniejszanie bądź zaprzestanie dofinansowania tych grup. Lekceważone są cenne doświadczenia organizacji działających na rzecz ochrony praw kobiet, upodmiotowienia kobiet i przeciwdziałania dyskryminacji, a także wiedza ekspertek i ekspertów w tej dziedzinie. Głos tych środowisk jest tłumiony, ich przedstawiciele nie są dopuszczani do procesu formowania polityki i strategii rządowych⁹⁶.

Gdy mowa o społeczeństwie obywatelskim i jego partycypacji w polityce (tu: polityce płci), nie można pominąć największego w ostatnich latach, bezprecedensowego we współczesnej historii Polski ruchu kobiet – Ogólnopolskiego Strajku Kobiet, który zawiązał się we wrześniu 2016 roku jako odpowiedź na politykę prawicowych partii rządzących oraz opozycji⁹⁷. Na ten temat powstało wiele publikacji, artykułów i książek⁹⁸. Początek trzeciej dekady

⁹⁶ Zob. „*Oddech władzy na plecach*”. *Ataki na prawa kobiet w Polsce. Raport Human Rights Watch*. 2019. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 20.06.2020].

⁹⁷ 23 września 2016 r. sejm odrzucił obywatelski projekt ustawy Komitetu „Ratujmy Kobiety 2017”, liberalizujący prawo aborcyjne (pośrednio z udziałem opozycji, która nie wykazała dyscypliny), i jednocześnie skierował do prac w komisji określany mianem „inicjatywy obywatelskiej” projekt „Stop aborcji”, przygotowany przez Fundację Ordo Iuris. Proponowana ustawa dopuszczałaby przerwanie ciąży tylko w przypadkach bezpośredniego zagrożenia życia kobiety. Zwiększałaby też kary za wykonanie lub pomoc w wykonaniu nielegalnego przerwania ciąży. W proteście przeciw tym działaniom 25 września 2016 r. partia Razem zorganizowała manifestację pod hasłem „#czarnyprotest” w największych miastach Polski. Występująca na zgromadzeniu we Wrocławiu Marta Lempart przypominała o strajku kobiet w Islandii w 1975 r. i wezwała kobiety w Polsce do protestu 3 października 2016 r., inicjując powstanie Ogólnopolskiego Strajku Kobiet (OSK). W 147 polskich miastach odbyły się wtedy manifestacje pod hasłem „Czarny Poniedziałek / Ogólnopolski Strajk Kobiet”. Liczbę osób uczestniczących w tych wydarzeniach szacuje się na 98–200 tys. 6 października 2016 r. sejm odrzucił projekt ustawy „Stop aborcji”. Wśród form akcji protestacyjnej można wymienić: powstrzymanie się kobiet od wykonywania pracy, czarny ubiór, udział w protestach. Wydarzenia w Polsce odbiły się szerokim echem w międzynarodowych mediach, a polskie działaczki podjęły współpracę z organizacjami kobiecymi z innych krajów. W efekcie powstała inicjatywa Międzynarodowego Strajku Kobiet. 8 marca 2017 r. w 54 krajach odbyły się manifestacje środowisk kobiecych, podczas których nawoływano do powstrzymania przemocy wobec kobiet, liberalizacji prawa aborcyjnego w poszczególnych krajach oraz zrównania szans kobiet w społeczeństwie. 3 października 2017 r., w rocznicę Czarnego Poniedziałku, działaczki OSK zorganizowały Czarny Wtorek – serię manifestacji popierających projekt ustawy „Ratujmy Kobiety”. https://pl.wikipedia.org/wiki/Og%C3%B3lnopolski_Strajk_Kobiet [dostęp: 20.06.2020]. W styczniu 2018 r. projekt nowej ustawy, „Zatrzymaj aborcję”, popierany przez Kościół katolicki, został przegłosowany w sejmie i skierowany do zaopiniowania przez komisję sejmową. <https://www.hrw.org/news/2018/03/22/polish-parliament-must-protect-womens-healthand-rights> [dostęp: 20.06.2020]. W kwietniu 2020 r. projekt ponownie wrócił pod obrady sejmu. Wobec zakazu zgromadzeń z powodu pandemii COVID-19 manifestacje przeniosły się do przestrzeni wirtualnej; zbierano podpisy pod protestem w tej sprawie (w Polsce i na świecie, za sprawą organizacji Amnesty International oraz Avaaz).

⁹⁸ Zob. m.in. *Bunt kobiet. Czarne protesty i strajki kobiet. Raport*. Red. E. Korolczuk, B. Kowalska, J. Ramme, K. Snochowska-Gonzalez. Europejskie Centrum Solidarności, Warszawa 2019; M. Chmielewska, M. Druciarek, I. Przybysz: *Czarny protest. W stronę nowego „kompromi-*

XXI wieku (a dokładniej jesień 2020 roku i kolejne miesiące 2021 roku) przyniósł zdarzenia układające się w proces o charakterze przełomowym. Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego kierowanego przez Julię Przyłębską (z 22 października 2020 roku), zaostřejające obowiązujące prawo do aborcji, było iskrą, która spowodowała wybuch. W kilkuset miastach Polski i ponad stu miastach poza nią odbyły się masowe protesty. Oceniono je jako największe demonstracje od czasu przemian ustrojowych 1989 roku⁹⁹. Nie sposób ich zrozumieć bez analizy działalności feministycznego ruchu społecznego OSK.

Dla pedagoga społecznego, który w swym myśleniu o wychowaniu odwołuje się do idei Radlińskiej – odnajdywania i budzenia uspionych sił społecznych, przy pomocy których i dzięki którym można przeobrażać środowisko, aby sprzyjało rozwojowi człowieka, budowaniu jego podmiotowości – nie ma bardziej inspirującego pola badań. Podobnie jak nie ma dobitniejszej ekspresji upodmiotowienia się kobiet aniżeli hasło (jedno z wielu niesionych na transparentach): „Podmiot nie zgadza się z orzeczeniem”. To nie tylko zabawa słowem, odniesienie do orzeczenia Trybunału. To autentyczne samoupodmiotowienie, wystąpienie w przestrzeni publicznej i wyrażenie sprzeciwu¹⁰⁰. W tym kontekście ogromny niepokój musi budzić sposób traktowania przez państwo obrończyni i obrońców praw kobiet, budowanie atmosfery zastraszania, wykorzystywanie aparatu przemocy przynależnego państwu (policji, prokuratury, sądów) przeciwko obywatelkom i obywatelom¹⁰¹, dopominającym się o prawo do godnego traktowania i respektowania przysługujących im praw, zapisanych w dokumentach międzynarodowych i krajowych. Sprzeciw musi budzić także

su aborcyjnego”? Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2017; E. Majewska: *Kontrapubliczności ludowe i feministyczne. Wczesna „Solidarność” i Czarne Protesty*. Wydawnictwo Książka i Prasa, Warszawa 2018; R. Nawojski, M. Pluta, K. Zielińska: *Czarne protesty: walka o przedefiniowanie intymnego obywatelstwa*. „Praktyka Teoretyczna” 2018, nr 4; A. Ostaszewska: *Czarne protesty. Doświadczenie społeczne jako podstawa communitas kobiet. Perspektywa feministyczno-pedagogiczna*. „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4; K. Suchanow: *To jest wojna. Kobiety, fundamentaliści i nowe średniowiecze*. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020; P. Szczygieł: *Mężczyźni uczestniczący w czarnych protestach w Polsce. Ujęcie andragogiczne*. „Rocznik Andragogiczny” 2020, t. 26.

⁹⁹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Protesty_przeciwko_zaostzeniu_przepis%C3%B3w_dotycz%C4%85cych_aborcji_w_Polsce [dostęp: 24.07.2021].

¹⁰⁰ Zob. E. Bendyk: *Podmiot i orzeczenie – gramatyka protestów*. W: *Język rewolucji*. Red. P. Kosiewski. Fundacja im. Stefana Batorego, Forum Idei, Warszawa 2021. https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/02/Jezyk-rewolucji_ostateczna.pdf [dostęp: 24.07.2021].

¹⁰¹ Ivana Radačić i Melissa Upreti raportują: „przeszukanie lokali przez policję i zajęcie dysków twardych zawierających wrażliwe informacje czterech organizacji działających na rzecz praw kobiet w październiku 2017 r., dzień po »czarnych protestach«, w których aktywnie uczestniczyły osoby kierujące tymi organizacjami, pozostawiło trwały efekt zastraszania i niepewności”. <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/polska-grupa-ekspertek-rady-praw-czlowieka-onz-ds-dyskryminacji-kobiet--wstepne-ustalenia/3251#> [dostęp: 20.06.2020]. Zob. też „Oddech władzy na plecach”...

zawłaszczenie mediów publicznych, wykorzystywanie ich nie dla dobra społeczeństwa, lecz wyłącznie dla celów ugrupowań rządzących, sprzeniewierzenie się misji edukacyjnej i informacyjnej¹⁰².

4.4. Realizacja zasady równości płci w systemie edukacji

Wybrane zagadnienia

Edukacja (zwłaszcza formalna) jest jednym z najważniejszych instrumentów zmiany społecznej w kierunku równości płci¹⁰³ i szerszej, tolerancji różnorodności. Nowy model wychowania, jaki wyłonił się w okresie transformacji¹⁰⁴, określany mianem „przedsiębiorczo-podmiotowego”¹⁰⁵, miał służyć rozwojowi uczennic i uczniów (a nie ich dostosowywaniu się do ogólnie określonego programu). Gdyby jednak oceniać ten model pod kątem polityki i praktyki równościowej (*gender mainstreaming*), to jest on dalece niewystarczający, a w dużej mierze wręcz niekorzystny. W miejsce wcześniejszej ideologii socjalizmu pojawiło się silne ukierunkowanie na wartości konserwatywne i narodowo-religijne. Analizy obszaru edukacji (w jego szerokim, całościowym ujęciu) dokonane z perspektywy równości płci pozwalają na wskazanie istotnych, wciąż aktualnych problemów (ogólnych czy bardziej szczegółowych), ich usytuowania¹⁰⁶. Należą do nich między innymi:

¹⁰² O konieczności pedagogizacji podmiotów sprawujących władzę i dokonaniach pedagogów społecznych w tym względzie pisze Jerzy Modrzewski. Zauważa przy tym, że jeśli pedagogzy traktują misję wskazaną przez Helenę Radlińską jako swoje życiowe posłannictwo, to stoją przed nimi jeszcze większe wyzwania. Zob. J. Modrzewski: *Od pedagogiki środowiska...*, s. 96–97.

¹⁰³ A. Gromkowska-Melosik: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 19–23. Za: D. Pankowska, M. Chomczyńska-Rubacha: *Płeć i rodzaj w edukacji formalnej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 58.

¹⁰⁴ Magdalena Środa wyróżnia dwa modele dominujące w Polsce po 1945 r.: „biernoprodukcyjno-antyindywidualistyczny” (kształcenie bohatera pracy socjalistycznej) i „obronno-zachowawczo-roszczeniowy” („czy się stoi, czy się leży, tyle samo się należy”). Z końcem epoki realnego socjalizmu modele te zostały zastąpione przez – jak pisze autorka – zawsze obecny w polskiej tradycji model katolicki. Zob. M. Środa, E. Rutkowska: *Edukacja*. W: *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007, s. 48.

¹⁰⁵ Został zarysowany w swych pierwotnych kształtach w ministerialnym dokumencie *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*. MEN, Warszawa 1991.

¹⁰⁶ Zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Feministyczna krytyka edukacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1115–1121; M. Środa, E. Rutkowska: *Edukacja...* Zob. też: *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. M. Abramowicz. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011; *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w syste-*

- nieświadomość prawnych zobowiązań i/lub niezajomość zapisów prawa obligującego polskie państwo do realizowania polityki równych szans edukacyjnych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, przez przedstawicieli władz państwowych (różnych szczebli) oraz urzędników instytucji państwowych (kuratorów, samorządów, szkół);
- brak woli implementacji *gender mainstreaming* i korzystania z dobrych praktyk innych krajów UE;
- zaniedbania w kwestii przygotowania materiałów dydaktycznych – podręczniki szkolne kierowane do młodzieży i do kadry pedagogicznej oraz programy nauczania cechuje: tradycjonalizm, stereotypizacja, pomijanie dokonań kobiet, brak rzetelnych informacji dotyczących feminizmu czy ruchów emancypacyjnych, brak „odważnie podejmowanego tematu przemocy”, zwłaszcza uwarunkowanej płcią (w tym przemocy seksualnej);
- nieuwzględnianie w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek zagadnienia polityki równości płci i edukacji antydyskryminacyjnej; kadra pracująca z młodzieżą (ale też urzędnicy/urzędniczki wyższych szczebli oświaty, łącznie z ministerstwem) nie ma świadomości znaczenia ukrytych programów nauczania (tego, że samo przebywanie w szkole uczy czego innego dziewczynki, a czego innego chłopców)¹⁰⁷; brak szkoleń antydyskryminacyjnych dla nauczycieli/nauczycielek oraz administratorów/administratorek nauczania (także na poziomie samorządów);
- brak polityki równościowej w zarządzaniu oświatą;
- niewykorzystywanie lub wykorzystywanie w niewielkim stopniu potencjału nauczycielskich związków zawodowych oraz organizacji pozarządowych (edukacyjnych i feministycznych), specjalistycznej wiedzy ich ekspertek i ekspertów podczas przygotowywania i wdrażania strategii *gender mainstreaming*;
- brak zachęt kierowanych do wydawców/wydawczyń książek edukacyjnych, motywowanych troską o poziom tych publikacji, o respektowanie standardów równościowych i antydyskryminacyjnych;

mie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań. Red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. TEA, Warszawa 2015; *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań.* Red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.

¹⁰⁷ Posługując się obrazowym porównaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, można by powiedzieć, że osoby pełniące różne role społeczne wchodzą na scenę „dramatu edukacyjnego” (uczestnicząc w nim z perspektyw reżyserki, kulis, widowni) i nie uświadamiają sobie na ogół skutków uczestnictwa w tej grze. Zob. Z. Kwieciński: *Słowo wstępne do wydania polskiego*. W: R. Meighan, L. Barton, S. Walker: *Socjologia edukacji*. Red. nauk. Z. Kwieciński. Przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. VIII.

- zbyt mało niezależnych instytutów badawczych i ośrodków badań problematyki płci kulturowej; brak zachęty do podejmowania tego kierunku badań i rozwoju kierunku studiów;
- niewykorzystywanie (odmowa wykorzystywania) mediów publicznych do realizacji edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej;
- brak troski o język debaty publicznej i język w przestrzeni publicznej – niedyskryminujący, z poszanowaniem godności i podmiotowości kobiet i mężczyzn.

Jako osobny problem wskazywana jest całkowita nieobecność osób homoseksualnych w całym obszarze edukacji, z uwzględnieniem władz oświatowych¹⁰⁸.

Praktyki społeczne polegające na tworzeniu warunków do rzeczywistej realizacji zasady równości płci w obszarze edukacji powinny być konsekwencją zapisów prawnych (aktów normatywnych), a tych Polska ma całą gamę, oraz podstaw teoretycznych (refleksji i wyników badań empirycznych), których również nie brakuje¹⁰⁹. Jednak proces kreowania warunków, o których mowa, nie jest ani oczywisty, ani łatwy.

Zaprezentowane tu spojrzenie na system edukacji szkolnej w Polsce pod kątem realizacji zasady równego traktowania będzie miało charakter wybiórczy¹¹⁰. Zatrzymam się tylko na dwóch zagadnieniach, które uznaję za kluczowe w kontekście omawianej polityki edukacyjnej wobec kulturowej różnorodności. Pierwsze to edukacja seksualna w szkołach, drugie – zawartość podręczników szkolnych.

4.4.1. Swoistość edukacji seksualnej w Polsce¹¹¹ – lęk przed różnorodnością

Zagwarantowanie praw seksualnych i reprodukcyjnych kobiet i dziewcząt, a w konsekwencji pełnej równości płci jest możliwe tylko wówczas, gdy w szkołach będzie realizowana holistyczna edukacja seksualna (ang. *comprehensive sexual education*, CSE). Z inicjatywy Biura Regionalnego Światowej Organizacji

¹⁰⁸ M. Środa, E. Rutkowska: *Edukacja...*, s. 53.

¹⁰⁹ Miarodajne wydają się opinie ekspertek Rady Praw Człowieka ONZ, że Polska słynie z badań nad tożsamością płciową w całym regionie. W tym kontekście pojawia się również niepokój, iż wolność prowadzenia badań jest ograniczana, tak jak sukcesywnie ograniczane jest ich finansowanie. <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/polska-grupa-ekspertek-rady-praw-czlowieka-onz-ds-dyskryminacji-kobiet--wstepne-ustalenia/3251#> [dostęp: 25.06.2020].

¹¹⁰ Szerokie spojrzenie na obszary edukacji formalnej (instytucjonalnej, szkolnej), które mogą mieć znaczenie dla kategorii płci (biologicznej i społeczno-kulturowej), prezentują Dorota Pankowska i Mariola Chomczyńska-Rubacha: D. Pankowska, M. Chomczyńska-Rubacha: *Płeć i rodzaj w edukacji formalnej...*

¹¹¹ Gdyby użyć terminu „polska edukacja seksualna”, to mówienie o swoistości byłoby zbędne. Jej cechą szczególną jest bowiem to, że potencjał edukacyjny jest niezwykle skromny.

Zdrowia dla Europy międzynarodowa grupa ekspertów i ekspertek opracowała dokument zawierający standardy edukacji seksualnej w Europie. Autorzy materiału wyjaśniają, że podejście holistyczne odwołuje się do rozumienia seksualności jako wymiaru człowieczeństwa. Akcentują konieczność przyjęcia określonych zasad w edukacji, i dalej: dostosowania jej do wieku, stopnia rozwoju młodych osób i zdolności rozumienia, a także do kultury, z jakiej się wywodzą; uwzględnienia społeczno-kulturowej tożsamości płci; odwołania do praw człowieka (seksualnych i reprodukcyjnych); oparcia edukacji na zasadzie równości płci, samostanowieniu i akceptacji różnorodności. Podkreślają, że holistyczną edukację seksualną należy rozumieć jako wkład w tworzenie sprawiedliwego i samostanowiącego społeczeństwa, zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i do wspólnoty. Zwracają uwagę, iż powinna bazować na aktualnych i sprawdzonych informacjach naukowych¹¹². Nie miejsce tu na analizę tego ciekawego dokumentu, niemniej w świetle tak pojmowanej edukacji pełniej można ocenić kształt krajowej oferty edukacyjnej.

Losy rodzimego przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie¹¹³ (treści podstawy programowej, podręczników) być może najpełniej ukazują uwikłanie polityczne szkoły, systemu edukacji. Przypomnijmy, że ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz warunkach dopuszczalności przerywania ciąży w oryginalnej wersji z 7 stycznia 1993 r., w art. 4 ust. 2¹¹⁴ nakazywała wprowadzenie wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu w szkołach podstawowych i średnich. Uczyniono to z pięcioletnim opóźnieniem, w kwietniu 1998 roku, w bardzo ograniczonej formie¹¹⁵, po czym ustawę zmieniono¹¹⁶

¹¹² *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Przeł. M. Sikorska-Jaroszyńska, B. Balińska, E. Pieszczyk, A. Wiewióra. Konsultacja nauk. K.T. Niemiec. Biuro Regionalne WHO dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (BZgA), Lublin 2012, s. 27.

¹¹³ O zmianach nazwy przedmiotu i szerzej, o problematyce edukacji i wychowania seksualnego w Polsce, z uwzględnieniem aspektów dotyczących terminologii, historyczno-prawnego, a także problemowego zakresu i jakości proponowanych treści oraz kategorii płci społeczno-kulturowej, piszą autorki częściowego raportu: J. Dec-Piotrowska i in.: *Gender w edukacji seksualnej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 242–257.

¹¹⁴ Art. 4.1. ustawy stanowił, że do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz o metodach i środkach świadomej prokreacji. W punkcie 2 określono, że Minister Edukacji Narodowej ustala szczegółowy program nauczania, o którym mowa w ust. 1.

¹¹⁵ Przedmiot: wiedza o życiu seksualnym człowieka miał być realizowany w wymiarze 24 godzin lekcyjnych, w trakcie 8 lat edukacji, tj. od 7. do 15. roku życia dziecka. Podstawa programowa zawierała treści akcentujące stereotypowy obraz kobiet i mężczyzn: ich ról społecznych, potrzeb seksualnych. „Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 1998, nr 2, s. 5.

¹¹⁶ *Ustawa z dnia 16 grudnia 1998 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*. Dz.U. 1999 nr 5 poz. 32. Zob.

i w 1999 roku edukacja seksualna jako przedmiot została wycofana z programu szkolnego. Rząd RP zawiesił również realizację Programu Działań na rzecz Kobiet. Fakt braku edukacji w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego w programach nauczania został dostrzeżony i krytycznie oceniony w 2002 roku przez Komitet Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych ONZ w uwagach na temat stanu przestrzegania przez Polskę postanowień Paktu¹¹⁷. Do uwag krytycznych dołączono listę zaleceń, spośród których dwa dotyczyły oświaty kobiet. Chodziło o realizację Programu Działań na rzecz Kobiet¹¹⁸ oraz powszechne udostępnianie usług planowania rodziny. Usługi te powinny obejmować poradnictwo w zakresie bezpiecznej antykoncepcji, a także wiarygodną i opartą na rzetelnej informacji edukację seksualną dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym¹¹⁹.

Próbę reformy przedmiotu podjęto w latach 2002 i 2003. W lutym 2002 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wprowadziło nową podstawę programową (a w niej, tej dla szkół podstawowych i tylko dla nich, terminologię naukową¹²⁰). Znalazł się tam zapis dotyczący poradnictwa młodzieżowego i rodzinnego oraz tolerancji wobec odmienności, z uwzględnieniem mniejszości seksualnych¹²¹. W styczniu 2003 roku Pełnomocniczka Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn Izabela Jaruga-Nowacka zapowiedziała, że w efekcie zmian w programach nauczania edukacja seksualna stanie się częścią wychowania do życia w rodzinie, obejmując takie tematy, jak: inicjacja seksualna,

Ustawa antyaborcyjna w Polsce..., s. 28. Propozycję zniesienia edukacji seksualnej minister oświaty zaproponował już w listopadzie 1997 r.

¹¹⁷ Główne przedmioty troski: pkt 28. Komitet jest zaniepokojony, że usługi planowania rodziny nie są objęte systemem opieki zdrowotnej i kobiety nie mają dostępu do taniej antykoncepcji. Komitet zauważa także, iż edukacja w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego nie znajduje odpowiedniego miejsca w programach nauczania. *Uwagi na temat Raportów złożonych przez Państwa-Strony w związku z artykułami 16 i 17 Paktu Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych. Uwagi końcowe Komitetu Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych. Polska pkt D.* Komitet Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych, 2002. Zob. „Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 2003, nr 1, s. 10.

¹¹⁸ W Programie Działań na rzecz Kobiet, który powstał w 1997 r., w czasie rządów koalicji SLD–PSL, w części dotyczącej oświaty wymieniono trzy główne cele: zagwarantowanie mężczyznom i kobietom równego dostępu do oświaty na wszystkich poziomach; wyeliminowanie z systemu oświaty wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć; pogłębienie świadomości społecznej w zakresie równości praw i równych możliwości. Zob. *Kobiety w Polsce w latach 90.* Raport Centrum Praw Kobiet. Warszawa 2000, s. 106–108.

¹¹⁹ „Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 1998, nr 2, s. 2.

¹²⁰ Korzystną zmianą było uwzględnienie w podstawie programowej dla szkół podstawowych współczesnej terminologii naukowej i zastąpienie określenia „dziecko nienarodzone” słowem „płód”. Zmiana ta nie dotyczyła jednak podstawy dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, gdzie nadal funkcjonowało określenie „dziecko w prenatalnej fazie rozwoju”. Zob. A. Dominiczak, J. Wóycicka: *Edukacja. W: Kobiety w Polsce 2003. Raport Centrum Praw Kobiet.* Fundacja Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2003, s. 37.

¹²¹ Tamże.

planowanie rodziny, metody antykoncepcyjne (naturalne i sztuczne), profilaktyka przemocy w rodzinie i seksualnego wykorzystywania dzieci i młodzieży, tolerancja wobec mniejszości¹²². MENiS podjęło także próbę weryfikacji najbardziej zideologizowanych i nierzetelnych podręczników do przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie, w wyniku czego z listy rekomendowanych przez ministerstwo usunięto jeden z nich¹²³ (co ciekawe, doszło do tego na wniosek samego wydawcy, Państwowego Wydawnictwa Naukowego). Wprowadzono zmiany trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i programów nauczania, uzupełniono listę rzeczoznawców opiniujących nowe podręczniki o kilku specjalistów gwarantujących rzetelne, merytoryczne podejście i niezależność od ideologicznej presji. Działania naprawcze zatrzymała zmiana ekipy rządowej w 2005 roku.

Problemy z edukacją seksualną w Polsce są monitorowane przez powołane do tego gremia. I tak grupa ekspertek Rady Praw Człowieka ONZ ds. dyskryminacji kobiet w prawie i praktyce we wstępnych ustaleniach poczynionych w grudniu 2018 roku odnotowała ostrożnie, że edukacja seksualna w naszym kraju traktowana jest jako przedmiot fakultatywny. Ekspertki na podstawie otrzymanych informacji (a także oceniając samą nazwę „wychowanie do życia w rodzinie”), stwierdziły, iż zajęcia skupiają się na przygotowaniu do (heteroseksualnego) małżeństwa i pełnienia tradycyjnych ról kobiecych (i męskich) w rodzinie, a ważne kwestie zdrowia i dobra jednostki są pomijane. W przedstawionym raporcie wyraziły niepokój z powodu podręczników wykorzystywanych do nauczania tego przedmiotu, zawierających informacje nieodzwierciedlające obecnego stanu wiedzy i niezgodne z zasadą równości płci. W związku z tym wezwały rząd do zapewnienia wszechstronnej edukacji seksualnej opartej na wiedzy naukowej, a także do usunięcia z podstawy programowej i podręczników treści stereotypowych, wprowadzających w błąd, nieprawdziwych¹²⁴.

Do zagwarantowania uczniom holistycznej, zgodnej z międzynarodowymi standardami edukacji seksualnej (CSE) wzywały Polskę: Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) oraz Komisarz Praw Człowieka Rady Europy¹²⁵.

¹²² Tamże.

¹²³ M. i W. Grabowscy, A. i M. Niemyscy, M. i P. Wołochowiczowie: *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie*. Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 1999.

¹²⁴ <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/polska-grupa-ekspertek-rady-praw-czlowieka-onz-ds-dyskryminacji-kobiet--wstepne-ustalenia/3251#> [dostęp: 21.06.2019].

¹²⁵ *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach* [Międzynarodowe wytyczne techniczne dotyczące edukacji seksualnej: podejście oparte na dowodach]. UNESCO, Paris 2018; *WHO standards for sexuality education in Europe: a framework for policy makers, educational and health authorities, and specialists* [Standardy edukacji seksualnej w Europie: ramowe wytyczne dla decydentów politycznych, władz oświatowych i zdrowotnych oraz specjalistów]. WHO Regional Office for Europe, The Federal Centre for Health Education (BZgA), Köln 2010; *Progress needed to ensure women's sexual and repro-*

Warto zwrócić uwagę także na apel Komitetu Ministrów Rady Europy o zapewnienie dzieciom „obiektywnych informacji dotyczących orientacji seksualnej i tożsamości płciowej, na przykład w programach szkolnych i materiałach edukacyjnych”¹²⁶.

W 2016 roku rząd Prawa i Sprawiedliwości zapowiedział szeroko zakrojoną reformę edukacji, w tym edukacji seksualnej, która w Polsce realizowana jest przede wszystkim w ramach przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie, obejmującego 14 godzin zajęć w każdym roku szkolnym, poczynając od klasy piątej¹²⁷. W sporządzonej przez WHO klasyfikacji programów edukacji seksualnej znalazły się trzy typy; polski program wychowania do życia w rodzinie odpowiada typowi pierwszemu, ukierunkowanemu na zachowanie wstrzemięźliwości seksualnej przed zawarciem związku małżeńskiego. Można by go scharakteryzować jednym z dwóch haseł: „jak powiedzieć nie” lub „tylko abstynencja seksualna”¹²⁸. Oznacza to, że głównym lub wyłącznym celem edukacji jest zapobieganie przedmałżeńskim stosunkom seksualnym. Niezależne ekspertki zaznaczają, że uczniowie mogą odmówić uczestnictwa w zajęciach lub rodzice mogą odmówić zgody na uczestnictwo uczniów w zajęciach¹²⁹. Autorzy raportu „*Oddech władzy na plecach*”. *Ataki na prawa kobiet w Polsce*, przygotowanego przez Human Rights Watch, zwracają uwagę na fakt, iż do roli konsultanta w sprawie zmian w programie nauczania wyznaczono Urszulę Dudziak, pro-

ductive health and rights in Europe [Postęp niezbędny do zagwarantowania zdrowia seksualnego i prokreacyjnego kobiet i ich praw w Europie]. Strasbourg 2017. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/progress-needed-to-ensure-women-s-sexual-and-reproductive-health-and-rights-in-europe?desktop=true> [dostęp: 23.01.2019]. Za: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 21.06.2019].

¹²⁶ *Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity* [Zalecenie nr CM/Rec(2010)5 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie środków zwalczania dyskryminacji ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową]. <https://www.coe.int/en/web/sogi/rec-2010-5> [dostęp: 23.01.2019]. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 21.06.2019].

¹²⁷ *Poland*. In: *Education and Training Monitor 2017. Country analysis*. Luxembourg 2017, s. 225–236. http://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num.php?explnum_id=19761 [dostęp: 24.01.2019]. Za: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 21.06.2019].

¹²⁸ *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (BZgA), Kolonia 2010, s. 15.

¹²⁹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: Wychowanie do życia w rodzinie*. <https://www.ore.edu.pl/wpcontent/uploads/2017/05/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie.-pp-z-komentarzem-szkola-podstawowa-1.pdf> [dostęp: 24.01.2019]; *Women's sexual and reproductive health and rights in Europe* [Zdrowie i prawa seksualne i reprodukcyjne kobiet w Europie]. <https://rm.coe.int/women-s-sexual-and-reproductive-health-and-rights-in-europe-issue-pape/168076dead> [dostęp: 24.01.2019]; https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 21.06.2019].

fesorkę teologii z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego¹³⁰. Wychwytyją także błędy rzeczowe w Wytycznych Ministerstwa Edukacji w sprawie zmienionego programu nauczania, stwierdzając fakt rozpowszechniania dezinformacji¹³¹.

Jeśli chodzi o poglądy Polaków na temat edukacji seksualnej w szkołach publicznych, to, jak wynika z sondażu IPSOS dla OKO.press z października 2019 roku, aż 65 proc. badanych uważa, że w szkołach publicznych powinny być prowadzone lekcje edukacji seksualnej, podczas których otwarcie mówiono by o sprawach seksu, płci, orientacji seksualnej czy antykoncepcji. Najwięcej badanych (43 proc.) uważa, że takie zajęcia najlepiej poprowadziliby zapraszani przez szkołę eksperci. W dużych miastach za nowoczesną edukacją seksualną opowiada się aż 86 proc. badanych, przeciwnych jest zaledwie 10 proc.¹³²

Tymczasem współdziałanie rządu z organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami w realizacji polityki edukacyjnej państwa pozostaje w sferze deklaracji. W swoim programie współpracy na lata 2018–2020 minister edukacji narodowej przypisywał organizacjom pozarządowym doniosłą rolę i deklarował współpracę z nimi m.in. w zakresie: „kształcenia, nauczania, wychowania i kultury fizycznej dzieci i młodzieży”¹³³. Jednocześnie kierownictwo

¹³⁰ Urszula Dudziak zasłynęła stwierdzeniem, że antykoncepcja może prowadzić do „hedonizmu, uzależnienia od seksu i skłonności do zdrady”, co natychmiast podchwyciły media. M. Day: *Adviser to Polish government claims contraception causes 'sex addiction'* [Doradca polskiego rządu twierdzi, że antykoncepcja powoduje „uzależnienie od seksu”]. Telegraph, 3.11.2016. <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/11/03/adviser-to-polish-government-claims-contraception-causes-sex-add/> [dostęp: 24.01.2019]; „Uważa, że antykoncepcja prowadzi do wyuzdania. Teraz będzie decydować, czego uczyć nasze dzieci”. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114884,20917665,celantykoncepcji-jest-niegodziwy-prof-dudziak-zdecyduje.html> [dostęp: 24.01.2019]. Za: „*Oddech władzy na plecach*”..., s. 32.

¹³¹ W Wytycznych Ministerstwa Edukacji w sprawie zmienionego programu nauczania znalazło się zdanie dotyczące zobowiązań nauczycieli, którzy powinni omówić zagrożenia związane z masturbacją, takie jak „uzależnienie od pornografii, uzależnienie od seksu”. W kwestii antykoncepcji awaryjnej pada błędne stwierdzenie: „środki przeciwnagieźdzeniowe to środki poronne, ponieważ poczęcie dziecka następuje w jajowodzie, a nie w macicy”. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: Wychowanie do życia w rodzinie*. <https://www.ore.edu.pl/wpcontent/uploads/2017/05/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> [dostęp: 24. 01. 2019], s. 24, 23. Za: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf, s. 33.

¹³² <https://oko.press/w-szkole-trzeba-mowic-otwarcie-o-seksie-antykoncepcji-i-orientacjach-tak-uwaza-65-proc-polakow/> [dostęp: 22.06.2019].

¹³³ *Program Współpracy Ministra Edukacji Narodowej z Organizacjami Pozarządowymi oraz Podmiotami Wymienionymi w Art. 3 ust. 3 Ustawy o Działalności Pożytku Publicznego i o Wolontariacie na lata 2018–2020*. Załącznik do zarządzenia nr 2 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 stycznia 2018 r. <https://bip.men.gov.pl/wpcontent/uploads/sites/2/2018/04/program-wspolpracy-ministra-edukacji-narodowej-z-organizacjami-pozarządowymi-oraz-podmiotami-wymienionymi-w-art.3-ust.3-ustawy-o-działalności-pożytku-p.pdf> [dostęp: 24.01.2019], Art. 4. Zakres przedmiotowy, ust. 1, s. 5. W innym miejscu dokumentu minister stwierdza: „Organizacje pozarządowe pełnią niezwykle ważną funkcję, zarówno wobec administracji pub-

rządzącej partii (PiS) nie tylko nie przeciwdziałała przybierającym na sile atakom na organizacje pozarządowe, ale wręcz wydaje się je wspierać. Anna Zalewska, minister edukacji narodowej w latach 2015–2019, tuż po dojściu PiS do władzy ostrzegała szkoły przed dopuszczaniem organizacji zajmujących się edukacją seksualną, takich jak Grupa Ponton, do prowadzenia warsztatów dla uczniów. Wielokrotnie deprecjonowano działalność organizacji pozarządowych realizujących edukację seksualną oraz warsztaty antydyskryminacyjne i antyprzemocowe. Tęczowy Piątek – ważna i ciekawa inicjatywa podejmowana przez wiele szkół i nastawiona na walkę z homofobią, jest porzucana pod presją środowisk ultrakonserwatywnych i często ze wsparciem ze strony władz.

Wyraźnie widać, że polska szkoła akceptuje wzorzec heteronormatywny – zarówno w programach, jak i podręcznikach (nie tylko do wychowania do życia w rodzinie) ukazywany jest jeden model relacji międzyludzkich, heteroseksualny. Tym sposobem autoryzuje się właśnie ten wzorzec jako pełnoprawny, „normalny”. Całkowite pomijanie orientacji homoseksualnej czyni z niej „problem”, sprawę wstydliwą i nieakceptowaną – stwierdza Marzanna Pogorzelska¹³⁴.

W sierpniu 2017 roku, po głośnej kampanii „Chrońmy dzieci”, zorganizowanej dwa miesiące wcześniej przez Ordo Iuris¹³⁵, Ministerstwo Edukacji Narodowej wycofało rozporządzenie zobowiązujące szkoły do prowadzenia działań antydyskryminacyjnych¹³⁶. Jak słusznie zauważa przywołana wcześniej autorka, to właśnie MEN wpływa na postrzeganie znaczenia pewnych tematów wśród nauczycieli, a nastawienie najwyższych władz oświatowych w dużej mierze tworzy warunki i klimat sprzyjające lub niechętnie poruszaniu kwestii orientacji psychoseksualnej w edukacji¹³⁷.

Próbę wyjaśnienia powolnego tempa zmian społecznych w Polsce i trudności w akceptacji różnorodności kulturowej podejmuje Jacek Kochanowski,

licznej, jak również przedszkoli, szkół i placówek działających w systemie oświaty, w realizacji polityki oświatowej państwa”. Art. 1. Wstęp, s. 3.

¹³⁴ M. Pogorzelska: *Między stereotypem a milczeniem*. W: *Sytuacja społeczna osób LGBT...*, s. 193. Zob. też: *Wielka nieobecna...*; E. Majewska, E. Rutkowska: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Współpr. M. Jonczy-Adamska, A. Wołosik. Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta. Przedstawicielstwo w Polsce, Gliwice 2007; *Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*. Red. J. Świerszcz. Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

¹³⁵ Podczas kampanii „Chrońmy dzieci” głoszone hasła o „szkodliwych działaniach” organizacji prowadzących edukację antydyskryminacyjną, o promowaniu „subkultury” LGBT i „ideologii gender”. Przekonywano, że feministki i osoby LGBT są niebezpieczne dla społeczeństwa. Za: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/poland0219pol_web.pdf [dostęp: 22.06.2021].

¹³⁶ „Pierwszy sukces akcji »Chrońmy dzieci«: MEN likwiduje obowiązek zajęć genderowych”. <https://www.ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/pierwszy-sukces-akcji-chronmy-dzieci-men-likwiduje-obowiazek-zajecgenderowych> [dostęp: 24.01.2019].

¹³⁷ M. Pogorzelska: *Między stereotypem a milczeniem...*, s. 185.

stawiając tezę o specyficznej postkolonialnej kondycji społeczeństwa polskiego. Z jednej strony, od roku 1989 pojawiają się nowe obszary wolności dla obywateli i obywaterek, z drugiej, kolonialne reżimy płci i seksualności nie tracą na sile.

Powolność zmiany kulturowej w zakresie interpretacji instancji płci i seksualności nie jest uwarunkowana nieudolnością ruchów społecznych działających na rzecz tej zmiany, ale siłą normatywnego kodowania świadomości Polek i Polaków, którzy „wierzą”, że istnieje jeden, normatywny sposób odgrywania płci oraz jeden, normatywny wzór seksualności¹³⁸.

Abstrahując od przyczyn lęku, niechęci i nieakceptacji różnorodności seksualnej oraz problemów z akceptacją równości praw kobiet i mężczyzn, osób hetero- i nieheteronormatywnych, należy stwierdzić, że kompleksowa edukacja seksualna, wraz z edukacją z zakresu praw człowieka, jest niezbędna do zwalczania przemocy motywowanej płcią, w tym molestowania i molestowania seksualnego. Skala problemu w instytucjach oświatowych nie jest w pełni rozpoznana. Brakuje danych dotyczących szkół podstawowych i średnich. Natomiast z badań przeprowadzonych w szkołach wyższych w Polsce (na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich¹³⁹ oraz przez Helsińską Fundację Praw Człowieka¹⁴⁰) wynika, że molestowanie to problem, który dotyczył aż 40 proc. osób studiujących, przy czym zdecydowanie częściej kobiet (47 proc. studentek wobec 31 proc. studentów). Sprawcami w zdecydowanej większości byli mężczyźni. Co czwarty uczestnik badania doświadczył molestowania na terenie uczelni. Studia zostały określone w raporcie jako czas, kiedy znacznie częściej niż w innych okresach życia można stać się ofiarą molestowania. W raporcie Rzecznika Praw Obywatelskich¹⁴¹ uznaje się zarówno konieczność wzmocnienia ochrony prawnej przed molestowaniem (pkt 1) i zwiększenia wiedzy o środkach ochrony prawnej (pkt 3), jak i potrzebę rozpowszechniania wiedzy o samych zjawiskach i ich konsekwencjach. Tu z kolei pojawia się zalecenie wdrożenia rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej na wszystkich etapach kształcenia

¹³⁸ J. Kochanowski: *Płeć, seksualność i kondycja postkolonialna. Queer studies a sprawa polska*. W: *Gender w społeczeństwie polskim*. Red. K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka. „Nomos”, Kraków 2011, s. 78. Za: J. Struzik: *Konieczność polityczności...*, s. 125–126.

¹³⁹ *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*. „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2018, nr 5. Badanie przeprowadzono w ostatnim kwartale 2017 r.

¹⁴⁰ *Molestowanie na polskich uczelniach publicznych. Raport*. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa, 2019. Analizy były prowadzone w 2018 i 2019 r. we wszystkich 94 uczelniach publicznych w Polsce.

¹⁴¹ *Doświadczenie molestowania...*, s. 87–90.

w ramach edukacji formalnej¹⁴², a także likwidacji stereotypów związanych z płcią, które mogą utrwalać postawy przyzwalające na molestowanie i przemoc seksualną.

4.4.2. Równość płci i partnerstwo w podręcznikach w świetle analiz eksperckich¹⁴³

Podręczniki szkolne, czyli oficjalne teksty zatwierdzone do użytku szkolnego, stanowią ważne pole analizy dla badaczek i badaczy zainteresowanych zagadnieniem równości płci¹⁴⁴. Edukacja formalna (w tym podręczniki jako jej element), zdaniem pedagogów krytycznych, odgrywa znaczącą rolę w odtwarzaniu stosunków społecznych i dystrybucji nierówności społecznych (także płciowych), transmituje dominujące wersje kobiecości i męskości¹⁴⁵. W rezultacie wiedza staje się narzędziem uprawomocnienia kultury zbudowanej na pryzmatach rodzaju, narzucania i legalizacji wartości, ukrywających relacje władzy i dominacji płciowej¹⁴⁶. Edukacja szkolna jest swoistym pasem transmisyjnym idei dotyczących płci i rodzaju (*gender*).

Badania różnych aspektów szkolnej rzeczywistości, dotyczące kategorii płci kulturowej, dowodzą, że nauczyciele, organizacja szkoły (oświaty), wyselekcjonowana „legalna”, uprawomocniona przez państwo „szkolna wiedza” (podstawa programowa, podręczniki) tworzą skuteczny, często niewidoczny dla uczestników edukacji mechanizm podtrzymujący stereotypy związane z płcią oraz nierówne statusy kobiet i mężczyzn w społeczeństwie i kulturze. Same pod-

¹⁴² Z uwzględnieniem współczesnej wiedzy w tym obszarze oraz zaleceń krajowych i międzynarodowych organów ochrony praw człowieka; s. 88 raportu.

¹⁴³ Wypowiedzi ekspertek i ekspertów o roli podręczników w powielaniu bądź obalaniu stereotypów płciowych oraz o innych aspektach edukacji pochodzą z raportu będącego finalizacją projektu badawczego „Gender w podręcznikach”. Na temat historii projektu i samego raportu piszę w kolejnym podrozdziale.

¹⁴⁴ D. Pankowska: *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach dla klas początkowych*. W: *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz. ENETEIA, Warszawa 2009; *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹⁴⁵ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha: *Metodologiczne parametry feministycznych badań nad ukrytymi przekazami podręczników szkolnych*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 45.

¹⁴⁶ Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha używają tego właśnie pojęcia, „pryzmaty rodzaju”, za Sandrą Lipsitz Bem (S. Lipsitz Bem: *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. S. Pikiel. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 16), definiując je jako ukryte założenia dotyczące płci i rodzaju, zakorzenione w praktykach i normach społeczno-kulturowych. Powołując się na amerykańską psychołożkę, wymieniają trzy główne pryzmaty rodzaju: androcentryzm, polaryzację rodzaju, esencjalizm biologiczny. M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha: *Metodologiczne parametry...*, s. 46.

ręczniki mogą być skutecznym narzędziem zarówno reprodukcji i konserwowania porządku społecznego opartego na nierówności kobiet i mężczyzn, jak i krytykowania oraz zmieniania tej rzeczywistości na bardziej egalitarną.

Lucyna Kopciewicz zwraca uwagę, że analiza kulturowych konstruktów zawartych w podręcznikach szkolnych może posłużyć do „śledzenia pracy przemocy symbolicznej w warstwie oficjalnych tekstów zatwierdzonych do użytku szkolnego”¹⁴⁷. Odwołując się do prac Pierre’a Bourdieu i posiłkując jego terminologią, analizuje przemoc symboliczną w podręcznikach z trzech perspektyw:

- 1) gdy podręczniki są wykorzystywane jako zbiór narzędzi zarazem poznawania i panowania;
- 2) w polu wydawniczym (produkcji) podręczników, z jego właściwościami, siłami, układem warunków produkcji, zbiorem ograniczeń symbolicznych i strukturalnych, mających konsekwencje dla kształtu wytwarzanego przekazu;
- 3) gdy podręczniki są traktowane jako narzędzie zaklinania rzeczywistości społecznej i przywiązania do wizji świata, która już dawno nie istnieje – w ujęciu performatywnym.

Autorka podkreśla, że w pierwszym przypadku zasady widzenia i kategorii myślenia, używane jako narzędzia poznawania, są potencjalnymi skutkami działania przemocy symbolicznej (i powinny być przedmiotami poznania), stąd trudność odkrycia tej przemocy w wymiarze *gender*. Zatem badanie podręczników szkolnych pod kątem działań przemocy symbolicznej musi uwzględniać obszary znaczeń dominujących oraz znaczeń marginalizowanych. Te pierwsze służą budowaniu sfery społecznych oczywistości i zdrowego rozsądku, te drugie są wyciszane bądź cenzurowane, a przestrzeń szkoły nie jest przestrzenią ich kulturowej artykulacji. „Arbitralności kulturowe zawarte w podręcznikach należałoby raczej badać z punktu widzenia spełnianych przez nie funkcji naturalizacyjnych”, pisze Kopciewicz¹⁴⁸. Z kolei bliższe przyjrzenie się drugiej z wymienionych perspektyw każe ze sceptycyzmem przyjmować tezę o emancypacyjnej roli podręczników, te z nich, które mogłyby odegrać taką rolę, mają bowiem niewielką szansę zaistnienia na rynku. W trzecim przypadku uwagę zwraca władza języka, jego sprawczość wynikająca z siły miejsca, z którego ów język przemawia. Przygnębiająca i zarazem otrzębiająca, wzywająca do działania na rzecz zmiany jest konkluzja autorki, iż podręczniki szkolne są jednym z trybików fabryki wytwarzającej rzeczywistość niedemokratycznego świata (z jego nierównością płci, dyskryminacją i płciową stereotypizacją)¹⁴⁹.

¹⁴⁷ L. Kopciewicz: *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 81.

¹⁴⁸ Tamże, s. 83.

¹⁴⁹ L. Kopciewicz: *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy...*, s. 91.

Obecność stereotypów w podręcznikach jest przedmiotem analiz Marii Czerepaniak-Walczak, która odwołuje się do teorii pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Jak słusznie zauważa, w badaniach nad edukacją kategoria analityczna stereotypu może dotyczyć zarówno podręczników, jak i otwartego środowiska sieciowego. Otwarty dostęp do informacji, dynamika zmiany, tempo odkryć naukowych i pluralizm aksjologiczny sprawiają, że pytania o funkcjonowanie podręcznika nabierają nowego znaczenia. Badaczka zwraca uwagę, iż stereotypowe obrazy rzeczywistości w podręcznikach szkolnych dotyczą wielu zjawisk, w tym zjawiska płci. I tak też je ujmuje. Interesuje ją znaczenie podręczników (treści werbalnych i ikonograficznych) w upowszechnianiu i utrwalaniu bądź demaskowaniu i osłabianiu oddziaływania zawartych w nich stereotypów. Wskazuje na możliwość analizy podręczników w zakresie ich potencjału emancypacyjnego (siły, która umożliwia wykraczanie poza uznane powszechnie wzory), bądź odwrotnie – potencjału zniewolenia umysłu i emocji, blokady rozwojowej. W swojej analizie Czerepaniak-Walczak koncentruje się na celu edukacji, a ten dostrzega w emancypacji, kluczowe jest zatem nabycie kompetencji emancypacyjnych. Stereotypy analizuje ze względu na ich opresyjność, ograniczanie szansy rozwoju kompetencji emancypacyjnych. Cenne jest spostrzeżenie: „O sile oddziaływania podręczników i funkcji ich treści decyduje to, że noszą one znamiona pewności, co jest źródłem poczucia bezpieczeństwa ich użytkowników”¹⁵⁰. Jak wiadomo, użytkownikami podręczników są w równej mierze uczennice i uczniowie, jak i nauczycielki i nauczyciele, którzy tkwią w przekonaniu, że ich zadaniem jest realizacja treści programowych, „przerabianie materiału”. Czyniąc to, mają poczucie bezpieczeństwa, odzégnują się od pracy wychowawczej. Również od refleksji dotyczącej relacji między wiedzą i władzą. Druga myśl, na którą chciałabym zwrócić uwagę za przywołaną autorką, wiąże się ze stereotypami jako źródłem oporów aktualnej wiedzy i umiejętności wobec nowych faktów, zjawisk i procesów. Stereotypy są źródłem usztywniania i rozleniwiania umysłu, pisze Czerepaniak-Walczak. Być może w tym zdaniu tkwi odpowiedź na pytanie o możliwość (i trudność) zmiany w polskiej szkole. Decydentom też są potrzebne kompetencje emancypacyjne, wyjście w myśleniu i działaniu poza „pojęciowe klatki”¹⁵¹.

Jednym z nielicznych badaczy-pedagogów, którzy wykazują zainteresowanie relacjami między językiem i płcią, jest Maciej Duda. Stawia on tezę o androcentryzmie języka polskiego (o czym była mowa w poprzednim rozdziale) i wskazuje źródła seksistowskiego charakteru rodzimego języka, którymi są zarówno historyczne przekazy opisujące patriarchalne relacje społeczne, jak i współczesny uzus językowy. Autor trafnie zauważa, że język utrwała nie tyle

¹⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak: *Stereotypy w podręcznikach w świetle teorii pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 93.

¹⁵¹ Tamże, s. 95–96.

różnicę, ile hierarchię płci, i to w czasach, kiedy obserwujemy równościowe/partnerskie relacje społeczne, rodzinne i zawodowe¹⁵². Dostrzega przy tym wyraźny brak form językowych obrazujących współczesną aktywność kobiet, szczególnie w sferze publicznej, i dodaje, że luki leksykalne w istocie dotyczą obu płci, będąc świadectwem nienadążania języka za dynamicznymi zmianami społeczno-kulturowymi. Ów dysonans pomiędzy wiedzą szkolną i codziennym życiem, doświadczanym przez uczniów i uczennice w ich rodzinach, oraz rzeczywistymi rolami realizowanymi przez współczesne kobiety i mężczyzn zauważa także Joanna Ostrouch-Kamińska¹⁵³.

Ważnym głosem w kontekście omawianych zagadnień jest tekst Ewy Zamojskiej *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*¹⁵⁴. Autorka, wychodząc poza kwestię równości płci, podejmuje temat budowania tożsamości grupowej i integracji społecznej w opozycji do innych. Stwierdza, że polska szkoła/edukacja nadal jest zdominowana przez ekskluzywną/ekskluzywną konstrukcję wspólnoty – pojmowanej przede wszystkim jako naród, co jest spójne z XIX-wiecznym kształtowaniem państwa narodowego, lecz dalece nieadekwatne wobec aktualnej rzeczywistości, której wyznacznikami są: integracja z ponadnarodową wspólnotą UE, globalizacja gospodarcza i wzmożone procesy migracji. Zamojska stawia tezę, logiczną w następstwie wcześniejszego spostrzeżenia, że tylko uznanie nadrzędności wspólnoty obywatelskiej wobec narodu, czyli inkluzywna/inkluzyjna konstrukcja wspólnoty, umożliwia integrację z Innymi. Wypowiadając się na temat podręczników, ekspertka zauważa, iż występujące w nich zamazywanie wewnętrznych różnicowań grupy własnej (klasowych, regionalnych, lokalnych, genderowych) nie pozwala dostrzec Innego/Innej, a jeśli bywa on/ona zauważony/zauważona to prezentowany/prezentowana jest stereotypowo, w sposób paternalistyczny. Inny/Inna jest pozbawiony/pozbawiona sprawczości i podmiotowości. Język podręczników jest niewrażliwy na różnorodność, konkluduje badaczka.

Opracowanie eksperckie Iwony Chmury-Rutkowskiej, Edyty Głowackiej-Sobiech i Izabeli Skórzyńskiej¹⁵⁵ dotyczy szkolnej edukacji historycznej, której analizy pod kątem równościowym są podejmowane zbyt rzadko. Jak przyznają autorki, edukacja ta „lokuje się na styku między wiedzą akademicką i społecznym użytkowaniem tej wiedzy”, a podręcznik historii pełni funkcję zarówno poznawczą, jak i tożsamościową (jest źródłem przekazu i kształtowania pamięci

¹⁵² M. Duda: *Płeć języka polskiego*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 186–198.

¹⁵³ J. Ostrouch-Kamińska: *Między kryzysem a transformacją. Przemiany w rolach i relacjach rodzinnych*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 225–241.

¹⁵⁴ E. Zamojska: *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 258–268.

¹⁵⁵ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska: *Historia szkolna. Historia kobiet?* W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1..., s. 324–367.

zbiorowej). Zaangażowani w tę relację, w sensie tworzenia, przekazu, recepcji i użytkowania, są nauczyciele i nauczycielki historii, metodycy i metodyczki nauczania tego przedmiotu, władze oświatowe wszystkich szczebli, pracownicy i pracowniczki instytutów badawczych, pracownicy i pracowniczki placówek naukowo-dydaktycznych, uczestnicy i uczestniczki świata polityki i kultury, nie wspominając o uczniach i uczennicach oraz ich rodzicach.

Współcześnie status historyka zmienił się i powinien się też zmienić charakter edukacji historycznej, zauważają autorki. W badaniach szkolnej edukacji historycznej konieczna jest orientacja krytyczna, a jednym z jej warunków jest świadomość dokonywania przez środowisko odpowiedzialne za kształt edukacji w Polsce wyboru nie tylko treści, ale także wartości fundujących pamięć historyczną i zbiorową uczniów/uczennic. Dzieje się to w sposób jawny lub ukryty, programowo lub przygodnie. Część *Raportu* zatytułowana *Czy historia ma płeć? „Historia kobiet/rodzaju” jako dyskurs rewoltujący porządek narracji historycznej w Polsce* to lektura obowiązkowa dla tych, którzy ze szkolną edukacją historyczną mają do czynienia na co dzień, a interesująca dla wszystkich. Głównie dlatego, że uświadamia czytelnikom i czytelniczkom, jak rozległe jest pole zagadnień i zjawisk niegdyś słabo zauważanych bądź pomijanych, a za sprawą historii kobiet odkrytych na nowo dla światowej historiografii w latach 70. XX wieku. Badania z nurtu „nowej historii” rozwijały się w obrębie szerszej kategorii, „nowej humanistyki”, u której źródeł leży przekonanie, że przeszłość/dzieje to interdyscyplinarny projekt oraz przedmiot badań ponowoczesnej humanistyki. Płeć kulturowa jest, obok rasy i klasy, jednym z elementów kategorialnej triady ukierunkowującej badania, w których „ofiary są poznawczo uprzywilejowane”. Krytyczny projekt historii kobiet szczególnie owocnie rozwijany jest we Francji, i to francuskie badaczki najpełniej odpowiadają na pytanie o przyczyny uznania kobiet „niegodnymi historii”. Autorki *Raportu* obficie korzystają z literatury francusko- i angielskojęzycznej (imponująca bibliografia zawiera 169 pozycji). Niebagatelną wartością opracowania jest wskazanie nazwisk polskich badaczek i badaczy historii kobiet (nurtu rozwijającego się dynamicznie dopiero po 1989 roku).

Na potrzeby przedstawionego w *Raporcie* opracowania przeprowadzona została analiza ilościowo-jakościowa 37 podręczników do nauczania-uczenia się historii w gimnazjum i klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej (w tym 28 podręczników do gimnazjów oraz 8 podręczników do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej), a więc wszystkich wpisanych na listę ministerialną do 2013 roku¹⁵⁶. Zamknięciem *Raportu* są rekomendacje, których uwzględnienie

¹⁵⁶ Mowa o podręcznikach zatwierdzonych do użytku szkolnego zgodnie z wytycznymi tzw. nowej podstawy programowej z 2008 r. Badaczki wyjaśniły, że w świetle podstawy to właśnie historia gimnazjalna i w kontynuacji historia w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej stanowią korpus wiedzy historycznej (od czasów najdawniejszych po historię najnowszą) obowiązującej wszystkie absolwentki i absolwentów szkoły publicznej.

pozwoлиłoby na radykalną zmianę szkolnej edukacji historycznej w kierunku pożądanej historii rodzaju (relacji między płciami). Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech i Skórzyńska stwierdzają, że „polskie środowisko nauczycieli i metodyków charakteryzuje raczej słaba świadomość, a w niektórych przypadkach także opór wobec idei promowania i wdrażania egalitaryzmu rodzajowego”. Przywołują też – dla porównania – odmienną postawę władz państwowych we Francji, gdzie systematycznie powstają raporty na temat obecności kobiet w podręcznikach historii, kompleksowy raport przygotowany w 1997 roku na prośbę ówczesnego premiera, a dbałość o równość genderową w szkole i podręcznikach jest w świecie francuskojęzycznym tematem ciągłych dyskusji i publikacji.

4.4.3. Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport Studium przypadku

Interesującym świadectwem polityki edukacyjnej i zarazem naukowej, a jednocześnie obecnej w nich polityki płci, jest historia projektu badawczego *Gender w podręcznikach*. Warto ją przybliżyć, bo zapewne nie jest szeroko znana, a w moim przekonaniu jest to ciekawe studium przypadku. Projekt, zainicjowany jesienią 2013 roku przez grono badaczek i badaczy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zyskał afiliację Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM, a w 2014 roku, dzięki współpracy z Fundacją Feminoteka, otrzymał dofinansowanie z Funduszy Europejskiego Obszaru Gospodarczego w programie „Obywatele dla Demokracji” i stał się częścią szerszego przedsięwzięcia badawczego „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta RAZEM przeciwko stereotypom płciowym”.

Celem badań była rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami. Zestawiając analizowane treści z obowiązującym prawem, autorzy i autorki *Raportu* podjęli dyskurs na temat istoty demokracji w Polsce – czy edukacja wspiera demokrację i rozwija ją poprzez kształtowanie postaw obywatelskich i równościowych, a zatem czy jest instrumentem zmiany, czy też konserwuje *status quo*.

Omawiany projekt badawczy był przedsięwzięciem unikatowym ze względu na kilka atrybutów. Po pierwsze, z a k r e s b a d a ń. Analizą ilościową i jakościową objęto jedną czwartą podręczników dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2013 roku do użytku szkolnego i przeznaczonych do kształcenia ogólnego w zakresie 28 przedmiotów, na wszystkich poziomach w różnych typach szkół, zgodnie z nową podstawą programową na dzień 1 października 2013 roku. Oznacza to, że spośród 879 podręczników przebada-

no 227, przeanalizowano dane na temat 25 291 występujących w nich postaci, z uwzględnieniem 28 kategorii analitycznych. Ponadto analizie jakościowej poddano treść podstawy programowej do poszczególnych przedmiotów oraz dokumenty prawne dotyczące problematyki stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią w edukacji szkolnej i samych podręcznikach. W literaturze przedmiotu przywołano ponad 500 tekstów, książek i artykułów.

Po drugie, rozmach organizacyjny. W Polsce mamy bogate tradycje badań zespołowych, chociażby w samej pedagogice społecznej. Badanie, o którym mowa, doskonale wpisuje się w te tradycje. Wielkość przedsięwzięcia wynika z faktu zaangażowania na różnych etapach prac ogromnego zespołu, od kilkudziesięciu do blisko stu osób reprezentujących różne dyscypliny naukowe, przynależących do ośrodków naukowych z całego kraju, mających status samodzielnych i młodszych pracowniczek i pracowników nauki. Uczestniczyli w nim studenci i studentki. Do badań zaangażowano praktyków: nauczycielki i nauczycieli, działaczki i działaczy. Spotkały się tu światy nauki, edukacji oraz sektora pozarządowego – rzadko udaje się skonsolidować tak różne środowiska dla dobra wspólnej sprawy. Stworzono 25 podzespołów odpowiedzialnych za przygotowanie raportów przedmiotowych, wyłoniono liderki i liderów zespołów. Badania zostały poprzedzone kilkoma seminariami metodologicznymi, podczas których wypracowywano narzędzia, uzgadniano koncepcje, poddawano wstępną analizę wyniki badań pilotażowych.

Po trzecie, czas i intensywność prac. Biorąc pod uwagę skalę przedsięwzięcia, czas realizacji był krótki, a intensywność prac ogromna. Projekt, prowadzony od jesieni 2013 do września 2015 roku, został zwieńczony publikacją trzutomowego raportu¹⁵⁷, dzięki wsparciu Fundacji Feminoteka. W trakcie działań konieczne było nawiązanie współpracy i pozyskanie funduszy europejskich, dzięki wpisaniu się do określonego programu i projektu, przygotowaniu dokumentacji. Raport został zaprezentowany podczas konferencji (na którą przygotowano dodatkowy materiał¹⁵⁸), zorganizowanej 10 września 2015 roku w Warszawie¹⁵⁹ pod auspicjami i w obecności Pełnomocniczki Rządu ds. Równego Traktowania Małgorzaty Fuszary.

¹⁵⁷ *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne.* Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, ss. 427; *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 2. Raporty przedmiotowe i rekomendacje.* Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, ss. 369; *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 3. Raporty przedmiotowe i rekomendacje.* Red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, ss. 357.

¹⁵⁸ *Gender w podręcznikach. Diagnoza w kierunku równościowej i antydyskryminacyjnej edukacji szkolnej. Skróty raportu.* Fundacja Feminoteka, Warszawa 2015.

¹⁵⁹ Miejscem obrad była Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Sala im. Tadeusza Mazowieckiego.

Po czwarte, odwaga badaczek i badaczy, którzy podjęli się realizacji tego przedsięwzięcia, przyjmując odmienną niż androcentryczną perspektywę poznania. Amerykańska filozofka Elizabeth Kamarck Minnich, próbując unaocznic niezwykłość badań feminocentrycznych, dokonała porównania: „To, co robimy [...], można porównać z dziełem Kopernika obalającego geo-centryczność ludzkiego myślenia, czy Darwina, który obalił naszą gatunko-centryczność. My obalamy andro-centryczność i jest to zmiana o znaczeniu zupełnie fundamentalnym”¹⁶⁰. Zespół badaczy, ale przede wszystkim liderów, koordynatorów, w osobach: Iwony Chmury Rutkowskiej, Macieja Dudy, Marty Mazurek, Aleksandry Sołtysiak-Łuczak, zdecydował się prowadzić badania, w których kluczową kategorią pojęciową było *gender*, gdy w Polsce od dłuższego czasu królował fenomen „genderyzmu”, niesprzyjająca wolności słowa, w pełni dojrzała i świadomie podtrzymywana panika moralna (używając słów Kopciewicz¹⁶¹) wokół równościowych zmian społecznych. A skoro mowa o odwadze, to należałoby wymienić także inne cnoty przywołanych badaczy, koordynujących trwającą dwa lata pracę kilkudziesięcioosobowego zespołu, takie jak: siła psychiczna, energia, zapał, umiejętność animowania i integrowania środowisk badawczych, wytrwałość.

Po piąte, zaangażowanie w przeobrażenia społeczne, chęć zmiany świata na bardziej przyjazny, sprzyjający rozwojowi każdej osoby. Przedstawione opracowanie stanowi rodzaj wyzwania, swoistego sprawdzianu prawdziwości słów zamieszczonych w rozlicznych tekstach na temat nauki, a zwłaszcza nauk o edukacji. Rodzi się bowiem pytanie: czemu powinna służyć nauka? Czy jest ona tylko zajęciem dla pięknoduchów, zabawą samą w sobie, czy ma służyć poprawianiu świata? „Świat poprawiać – zuchwałe rzemiosło”, to myśl Ignacego Krasickiego¹⁶², a jednocześnie nakaz pedagogiki społecznej. Autorki i autorzy *Raportu* podjęli to wyzwanie, wykonali tytaniczną pracę z nadzieją, że wskazują kierunek zmian, dostarczają pomocnego narzędzia. Ich opracowanie jest dowodem zaangażowania, odpowiedzią na apel i zarazem przestrogę Janusza Korczaka: „Nie trzeba zostawić świata, jakim jest”¹⁶³.

Raport *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy* to ekspertyza, która może i powinna być wykorzystywana w procesie zmiany rzeczywistości szkolnej. Przeprowadzone analizy i studia przypadków złożyły się bowiem

¹⁶⁰ E. Kamarck Minnich: *A devastating conceptual error: how can we not be feminist scholars*. „Change” 1982, vol. 14, no. 3, s. 7. Za: M. Humm: *Słownik teorii feminizmu*. Przeł. B. Umińska, J. Mikos. Wydawnictwo Semper, Warszawa 1993, s. 21.

¹⁶¹ L. Kopciewicz: *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej...*, s. 90–91.

¹⁶² I. Krasicki: *Palinodia*. W: I. Krasicki: *Satyry i Listy*. Wstęp J.T. Pokrzywniak. Oprac. Z. Goliński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1999, s. 80.

¹⁶³ List do J. Arnoda z dnia 30 XII 1937 r. (Archiwum Korczakowskie). Za: A. Lewin: *O spuściźnie pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: J. Korczak: *Pisma wybrane*. T. 1. Wprowadzenie i wybór A. Lewin. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1978, s. 8.

na rzetelną, popartą wynikami badań na dużej próbie badawczej diagnozę stanu polskiej edukacji w aspekcie równości płci. Udokumentowano sposoby i mechanizmy reprodukcji nierówności i dyskryminacji ze względu na płeć, odkrywając to, co niewidoczne i najczęściej nieuświadomiane (ideologie, interesy, władzę). Co cieszy, dostrzeżono również pozytywne (jakkolwiek nieliczne) praktyki. *Raport* zasługuje na to, by być przedmiotem lektury całej rzeszy osób związanych z edukacją: od urzędników ministerialnych, poprzez metodyków i wizytatorów, do nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego; od parlamentarzystów i parlamentarzystek, nauczycieli i nauczycielek akademickich, studentek i studentów, zwłaszcza kierunków pedagogicznych, poprzez samorządowców, członków i członkiń nauczycielskich związków zawodowych, przedstawicieli i przedstawicielek mediów, Kościoła (Kościołów), po młodzież uczącą się i jej rodziców. Publikacja ta, dając wgląd w światową myśl naukową, zapoznając z najnowszą literaturą, pobudza do refleksji i debaty.

I na koniec jeszcze jedna cecha przeprowadzonych badań, o której mówić niezręcznie – wykonano je w formie wolontariatu. Na myśl przychodzi nieśmiało pytanie: gdyby badanie tego rozmiaru i znaczenia przeprowadzili mężczyźni (a nie kobiety, które stanowiły zdecydowaną większość zespołu), okraszeni tytułami naukowymi i dobrze usytuowani w hierarchii naukowej, to czy kwestia wynagrodzenia za pracę wyglądałaby tak samo? A może nie podjęliby się na tego rodzaju przedsięwzięcia, choćby dlatego, że konieczne byłoby współdziałanie w strukturach poziomych, a nie hierarchicznych?

Pozostawiając na boku tego typu rozważania, warto uzmysłowić sobie co innego – marnotrawstwo rezultatów pracy badawczej. Po raz kolejny przygotowano ekspertyzę pomocną w dostosowaniu edukacji do obowiązujących państwo polskie konwencji międzynarodowych (KLDK od 1980 roku!). Ten konkretny dokument ukazał się w przededniu zaplanowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na rok 2016 analizy oraz projektowania zmian podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. I zmiana nastąpiła, tyle że dotyczyła ugrupowania rządzącego (w listopadzie 2015 roku powstał rząd PiS-u z Beatą Szydło na czele), a raport trafił do szuflady.

Zakończenie

Czasem łatwiej przyznać nagrodę niż rację¹.
Stanisław Jerzy Lec

W dyskusji o pedagogice społecznej jakiś czas temu wskazano na obszary zagadnień, które wymagałyby głębszego namysłu. Jeden z tych obszarów to „inne niż dotychczas osadzenie jej myślenia w całokształcie myśli społecznej, nie zawężanie się do problematyki opiekuńczo-wychowawczej [...], ale głęboka refleksja nad całym systemem społecznym, światem, dostrzeganie i opis całokształtu zagrożeń, jakie on ze sobą niesie”². Autorka tego poglądu, Teresa Bauman, podkreślała zarazem niezbędność włączenia do problematyki pedagogiki wielu zagadnień z zakresu polityki społecznej, socjologii, ekonomii, co pozwoli na umocowanie myśli pedagogicznej w konkretnej rzeczywistości społecznej³. Bliski jest mi ten kierunek myślenia.

Przedmiotem podjętych badań uczyniłam zjawisko (sferę) wzajemnych powiązań pomiędzy polityką, pedagogiką (edukacją) i polityką płci. Interesowały mnie dwie przestrzenie: dyskursu akademickiego oraz świata życia. Celem poznawczym było pogłębienie analizy wzajemnych związków pomiędzy polityką społeczną, edukacyjną oraz wprowadzoną tu (uwidocznioną) kategorią polityki płci, omawianych w literaturze przedmiotu, a jednocześnie możliwych do dostrzeżenia w ich praktycznym wymiarze w społeczno-kulturowej przestrzeni życia, sproblematyzowanie ich. W następstwie tego – poszerzenie pola badań pedagogiki społecznej o zagadnienie polityki płci. Zależało mi również na zaszczerpieniu w dyskursie pedagogicznym kategorii pojęciowej, jaką jest antropika (zapropionowanej przez Tadeusza Waława Nowackiego). Termin ten ze

¹ S.J. Lec: *Myśli nieuczesane*. W: Tegoż: *Poezje wybrane*. Wybór i wstęp A. Gronczewski. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973, s. 140.

² T. Bauman: *Pedagogika społeczna wobec zmian w myśleniu o kształceniu i wychowaniu*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 104.

³ Tamże.

względu na jego trafność uważam za przydatny, a jednocześnie – czego jestem świadoma – potencjalnie trudny do przyjęcia, ponieważ zagrażający tradycji.

Podłożem teoretycznym, w którym osadzam prowadzoną eksplorację, jest przede wszystkim krytyczna myśl pedagogiki/antropogiki społecznej, zakładająca, że funkcja i zadania środowiska wychowawczego są określane przez układ stosunków społecznych, za którymi kryją się interesy grup sprawujących władzę. Zadaniem pedagogiki jest odkrywanie obszarów zniewolenia człowieka (dyskryminowania kobiet, członków grup defaworyzowanych) i wykorzystywanie zdobytej wiedzy do permanentnej krytyki społeczeństwa, z ideą poszukiwania, budzenia czy uwalniania i wspomagania sił społecznych, upęłnomocniania ich w walce o lepszy, sprawiedliwszy świat⁴. Określony sposób patrzenia na rzeczywistość społeczną przejęłam także z polityki społecznej, nauki o celowym organizowaniu postępu społecznego. Kardynalną wartość ma dla mnie (jako osoby uprawiającej pedagogikę/antropogikę społeczną uwrażliwioną na płęć kulturową) myśl feministyczna (teorie feminizmu liberalnego, radykalnego, kulturowego, różnicy), z której wyrosły studia płci kulturowej, a w warstwie praktycznej polityka *gender mainstreaming*. Odwołuję się również do antropologii kulturowej, teorii przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu, emancypacyjnej teorii edukacji, a także teorii Leo Weisgerbera, Edwarda Sapira czy Paula Freire’a na temat języka jako czynnika kształtowania rzeczywistości, przewodnika po kulturze. Tu z kolei pojawia się koncepcja pedagogiki społecznej dotycząca niewidzialnego środowiska wychowawczego. Choć w pracy nie wybrzmiało pojęcie ekonomii (poza fragmentem, w którym wzmiankowałam o użyteczności języka ekonomii do zmiany pozycji kobiet w strukturach o różnym zasięgu), to pragnę podkreślić, że mam pełną świadomość niemożności i zarazem niecelowości oddzielania kultury, jako potencjalnego źródła emancypacji kobiet, od uwarunkowań ekonomicznych właśnie (od interesów finansowych osób, grup i środowisk, reprezentujących świat patriarchalny; niektóre z tych powiązań ujawnił ruch #MeToo).

Poza celem poznawczym postawiłam sobie następujące cele praktyczne z myślą o podmiotach edukacji, aktorach polityki edukacyjnej: zainteresowanie ich przedstawioną analizą, a tym samym włączenie do dyskursu o polskiej demokracji i edukacji; budzenie i poszerzanie świadomości w zakresie nierównego traktowania kobiet i mężczyzn (uprzywilejowanej większości i dyskryminowanych mniejszości); sprowokowanie do namysłu nad kształtem edukacji w Polsce, gwarantującej równe szanse rozwoju chłopców i dziewcząt, mężczyzn i kobiet (ogólniej: grup defaworyzowanych) albo przeciwnie – niezapewniającej takiej gwarancji; nakłonienie do dyskusji o zaniedbaniach i zaniechaniach, do działań naprawczych. Moim zamierzeniem jest wyostrenie wrażliwości podmiotów polityki edukacyjnej i szerzej, liderów/liderów intelektualnych, akty-

⁴ Tamże, s. 102–103.

wistek/aktywistów społecznych, na społeczno-polityczno-kulturową przestrzeń życia, jej zawartość (obrazowo-słowną) i znaczenie wychowawcze. Niniejsza rozprawa ma szansę spełniać funkcję krytyczno-objaśniającą.

Oswojenie w sposób pośredni, poprzez lekturę, kategorii pojęciowej polityki, w tym polityki płci, dostrzeżenie jej konkretnych przejawów w świecie życia (w obszarze edukacji), pozwoli śmieiej uczestniczyć w dyskursie społecznym, znajdować argumenty potrzebne do odważnego zajęcia stanowiska (rzecznicstwo praw mniejszości), także do konkretnego działania, kształtowania postaw, pomagania jednostkom i grupom defaworyzowanym. Mielibyśmy do czynienia z funkcjami: humanizującą/aksjologiczną, inkluzyjną, kompetencyjną i emancypacyjną, by użyć zaproponowanej przez Zofię Szarotę typologii funkcji społecznych edukacji dorosłych⁵.

Wreszcie celem podjętej eksploracji było uporządkowanie interesujących mnie zagadnień poprzez stworzenie struktury i wypełnienie jej treściami – domknięcie tego obszaru badań i okresu aktywności im poświęconej. Tu dostrzegam funkcję terapeutyczną. Ponadto, biorąc pod uwagę analizowane treści i zrealizowany zamysł zmierzania się z zagadnieniami, mogę mówić o procesie empowermentu, o funkcji emancypacyjnej (nie ma ograniczeń wieku osoby emancypującej się ani poziomu emancypacji, który można by uznać za końcowy).

Próbę podsumowania podjętych rozważań rozpocznę od przywołania dramatycznego alertu sformułowanego przez Janusza Korczaka w 1928 roku: „Bacność: życie współczesne kształtuje silny brutal, homo rapax: on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka”⁶. Naiwnością byłoby mniemanie, że aktualny czas pozwala na realizację pełni potencjału osobowego dzieci, kobiet i ludzi starszych, a „ludzie słabi” są przedmiotem należytej troski i dbałości tych, którzy decydują o podziale środków i kształcie życia społecznego. Dowodzą tego hasła/idee, które przyświecają wielkim współczesnym debatom czy określają kierunek pożądanych, długofalowych działań. Obrady Światowego Kongresu Socjologii w 2018 roku⁷ skupiały się wokół zagadnień władzy, przemocy i sprawiedliwości, które uznano za najpilniej potrzebujące rozwiązań. Z kolei przyjęta w 2015 roku przez państwa członkowskie ONZ rezolucja nakreślająca

⁵ Z. Szarota: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2, s. 128–129.

⁶ J. Korczak: *Prawo dziecka do szacunku*. Wyd. 2. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Warszawa 2017, s. 44.

⁷ *Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities*. XIX ISA World Congress of Sociology. Toronto, Canada, 15–21 July 2018.

strategię rozwoju świata do 2030 roku *Przekształcamy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* zawiera cele (a jednocześnie wskazuje najważniejsze obszary badawcze), takie jak: równość płci oraz wzmocnienie pozycji kobiet i dziewcząt (cel 5.); dobra jakość edukacji (cel 4.); pokój, sprawiedliwość i silne, odpowiedzialne instytucje (cel 16.); zdrowe życie i dobrobyt (cel 3.); mniej nierówności (cel 10.). Konieczne jest ponowne urządzanie świata (a to odbywa się w sferze polityki, przy jej udziale), budowanie społeczeństw prawdziwie demokratycznych, z pełnią praw kobiet, równymi prawami dla kobiet i mężczyzn. Potrzebne jest myślenie uwzględniające relacje między płciami, polityka płci. Kształtowaniu takich społeczeństw, przygotowaniu do podejmowania rozważnych i sprawiedliwych działań powinna służyć edukacja.

Takie było zamierzenie twórców pedagogiki społecznej – budowanie demokracji dla wszystkich obywateli i obywaterek, przeobrażanie zastanego świata ich własnymi siłami, dzięki ogólnie dostępnej i przyjaznej dla wszystkich edukacji. W zasadności odwoływania się do pedagogiki społecznej, sięgania do jej źródeł, dodatkowo utwierdził mnie Zbigniew Kwieciński, który dostrzegł, że to m.in. z prac Heleny Radlińskiej płynęły i nadal mogą płynąć inspiracje do uprawiania ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej: „H. Radlińska podkreślała bowiem ekologiczną perspektywę swojego podejścia do badań i działań pedagogicznych środowiska wychowawczego, w jego centrum widząc szkołę jako instytucję możliwej inspiracji i koordynacji budzenia sił społecznych środowiska, do których włączała także siły duchowe, »środowiska niewidzialne«”⁸.

Pole badawcze każdej z dyscyplin nauk społecznych, także pedagogiki/antropologii społecznej, charakteryzuje się dużą dynamiką, co jest konsekwencją dynamicznego charakteru rzeczywistości społecznej, ustawicznej „strukturacji” społeczeństwa⁹. To pulsująca przestrzeń, w której pewne pytania tracą na ak-

⁸ Z. Kwieciński: *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: Zbigniew Kwieciński. *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 81. Zbigniew Kwieciński, przywołując nowe odczytanie Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego (L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014), zauważa jednocześnie, że żadne wychowanie (edukacja, uczenie się) nie może wyłączyć szkoły ze środowiska oddziaływań (warunków i procesów) wychowawczych. I że akademickie instytucjonalne rozdzielanie pedagogiki społecznej i pedagogiki szkolnej (które to zjawisko występuje „w ugruntowanej tradycji tzw. pedagogów społecznych”) jest absurdalne i szkodliwe. Z. Kwieciński: *Ekologia pedagogiczna...*, s. 83.

⁹ A. Giddens: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. Amsterdamski. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003. Za: M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się*.

tualności, inne zaś zyskują na znaczeniu¹⁰. Zagadnienia polityki edukacyjnej rozpatrywanej w powiązaniu z polityką płci są aktualne nieustająco od lat 90., przy czym zainteresowanie nimi nasila się lub słabnie w zależności od zdarzeń i procesów międzynarodowych i krajowych, spoza sektora edukacji. Związane jest ono z tak istotną współcześnie potrzebą konstruowania własnej tożsamości przez uczestników/uczestniczki procesów uczenia się, z dążeniem do wyzwolenia się z opresyjnych warunków życia, z emancypacją.

W przedłożonej rozprawie dokonuję krytycznego wglądu w politykę edukacyjną w Polsce po transformacji ustrojowej 1989 roku, przy czym jest to wgląd z obranej perspektywy – zakładam istnienie gwarancji jednakowo korzystnych szans rozwojowych dla dziewcząt i chłopców. Edukacja jest postrzegana szeroko, z uwzględnieniem obszaru szkoły (wybranych aspektów), ale i poza nią, w przestrzeni kultury, w sferze publicznej, skąd płyną przekazy o wymiarze wychowawczym. Oznacza to, że podmiotów uczestniczących w socjalizacji rodzajowej i wychowaniu jest wiele. Część ich działań jest wzajemnie powiązana, ale gdy weźmiemy pod uwagę również oświatę dorosłych (andragogika/antropogika), będziemy mieć do czynienia z „kompleksową mozaiką nie powiązanych ze sobą działań i procesów przenikających prawie wszystkie organizacje w naszym społeczeństwie”¹¹. Gdy mówimy o edukacji, także tej rodzajowej (w zakresie płci kulturowej), łatwo poprzestać na edukacji formalnej (nawiązywałam do niej w rozdziałach pierwszym, podrozdział 1.4., i czwartym, podrozdział 4.4.). Należy jednak pamiętać o jakościowo odmiennych obszarach, jakimi są edukacja pozaformalna i nieformalna (tej ostatniej dotyczyły rozdziały drugi i trzeci). Polityka edukacyjna i kulturalna właśnie w tych obszarach mają do odegrania znaczącą rolę.

W edukacji formalnej zaangażowanymi uczestnikami realizowanych procesów są nauczycielki/nauczyciele, wychowawczynie/wychowawcy, pedagodzy/pedagogi, których misję wyeksponowałam w podjętych rozważaniach. Postrzegam je/ich jako grupę zawodową usytuowaną w newralgicznym miejscu, na krytycznej pozycji. Z jednej strony odpowiedzialni za rozwój potencjału

O paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 18.

¹⁰ M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się...*, s. 18. Olga Tokarczuk zauważa, że żyjemy w świecie, który w znanej nam postaci dobiegł końca, czego symptomami są: gwałtowne zmiany klimatu i ich skutki, pandemia, migracje ludzi na niespotykaną skalę, ale również złożoność, różnorodność, wielokulturowość, zróżnicowanie wewnątrz kulturowe i materialne, sieciowy dostęp do informacji. Konieczne są: namysł nad przyszłością, próba rozpoznania przemian, procesów i zjawisk, które będą miały znaczenie, zaważą na kształcie przyszłego świata. Zob. O. Tokarczuk: *Człowiek na krańcach świata*. „Polityka” 2020, nr 40. I takie zagadnienia pojawiają się w polach zainteresowań humanistów i badaczy społecznych. Trwa praca intelektualna, naukowo-badawcza i edukacyjna w imię wartości charakteryzujących społeczeństwa demokratyczne, takich jak: równość, podmiotowość, sprawiedliwość, pomocniczość.

¹¹ Za: M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się...*, s. 20.

osobowego uczennic i uczniów, stoją też wobec oczekiwań rodziców (bywa, że sprzecznych oczekiwań), z drugiej strony zobligowani do realizacji polityki władz zwierzchnich. Są „frontowymi dowódcami” (by użyć tej militarnej metafory), nie zasiadają w sztabach, gdzie są podejmowane kluczowe decyzje. W sytuacjach trudnych mają powody, by czuć się zaniepokojeni, a nawet zagubieni. Nie można zapominać, że są przedstawicielkami i przedstawicielami swoich środowisk lokalnych, w których wyrastali i mieszkają, także wspólnot religijnych, parafii, z mentalnością tych społeczności i oporem wobec zmian zachodzących w świecie, obejmujących równouprawnienie kobiet i mężczyzn. Należy też zauważyć, że mogą mieć niedostatki wiedzy w zakresie obowiązującego prawa¹², polityki równościowej (gdy polityka władz centralnych sprowadza się do milczenia i nieujawniania obywatelom/obywatelkom niewygodnych zagadnień, zobowiązań prawnych lub prezentowania ich w sposób fałszywy). Znaczenie ich głosu dla emancypacji dziewcząt i chłopców, dla pełnego rozwoju ich potencjału osobowego, jest ogromne. Uzasadnione są jednak obawy dotyczące używania tego głosu, odwagi w zajmowaniu stanowiska w kwestiach trudnych, samodzielności myślenia.

Podmiotem o zasadniczym znaczeniu dla stanowienia kierunku i realizacji polityki płci jest państwo (w znaczeniu zarówno narodowym, jak i organów ponadnarodowych). Polski rząd, a raczej kolejne ekipy rządzące – mimo obowiązujących zapisów prawa odnoszących się do równości płci (w tym zapisów szczegółowych dotyczących oświaty, zawartych w dwóch konwencjach międzynarodowych: ONZ i Rady Europy) – nie realizują zadań, które na nich spoczywają, przedkładając interesy ugrupowań partyjnych ponad dobro obywateli i obywateli. Idea powszechnego dostępu do edukacji i kultury, jednakowo korzystnych dla rozwoju dziewcząt/kobiet i chłopców/mężczyzn (tu: idea sprawiedliwości społecznej, którą powinno gwarantować państwo o demokratycznym ładzie społecznym), nie znajduje zrozumienia u przedstawicieli narodu powołanych, by odpowiadać za urządzenie wspólnotowego życia, realizować funkcje polityczne. Obok niezrozumienia widoczna jest programowa niechęć do zagadnienia polityki płci. W odniesieniu do edukacji równościowej brakuje spójnej polityki instytucji oświatowych, wokół idei równości płci wywoływane są stany paniki moralnej, co skutkuje kryzysami społecznymi i indywidualnymi życiowymi dramatami.

¹² Zupełnie inną kwestią są niedostatki wiedzy pedagogicznej, na co zwracają uwagę badaczki Teresa Hejnicka-Bezwińska i Teresa Bauman. Ta ostatnia przywołuje wypowiedzi swojej naukowej koleżanki i odnosi się do nich: „Najważniejsza zaś dla społecznej praktyki edukacyjnej i tak okazuje się potoczna wiedza podmiotów edukacji”. T. Bauman: *Badania empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*. W: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Red. D. Kubinowski, M. Chutorąński. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 140.

Podmiotem edukacji dla swoich członków i członkiń, a zarazem podmiotem dalece wykraczającym poza tę wspólnotę i wpływającym w sposób całościowy na kształt edukacji w Polsce (we wszystkich subobszarach kształcenia: edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) w odniesieniu do wszystkich obywateli i obywaterek jest Kościół katolicki. Pomimo oficjalnego rozdziału instytucji Kościoła i państwa, jako silny podmiot polityczny uczestniczy w walce o władzę, która nie ogranicza się do sprawowania rządu dusz¹³. Zainteresowany krzewieniem wiary, a także podtrzymaniem tradycyjnego, patriarchalnego obrazu świata, z podporządkowaniem kobiety mężczyźnie, a dzieci rodzicom, Kościół, współdziałając z innymi organizacjami, prowadził liczne kampanie¹⁴, które skutecznie wpłynęły na treści edukacji (*vide*: przedmiot: wychowanie do życia w rodzinie) i ograniczyły możliwości kobiet w zakresie zdrowia reprodukcyjnego. W dziedzinie polityki płci w minionych trzech dekadach głos tej patriarchalnej instytucji religijnej był w Polsce nie tylko donośny, ale wręcz dominujący.

Niezmiernie ważnym uczestnikiem procesów edukacyjnych, zwłaszcza w obszarze edukacji nieformalnej, są media, niegdyś zwane czwartą władzą. Koncerny medialne¹⁵, skupiające międzynarodowe, krajowe, regionalne i lokalne rozgłośnie radiowe, stacje telewizyjne, gazety i portale internetowe, szukają wszelkich możliwych sposobów, aby wywoływać stany paniki moralnej. W ich interesie jest zainteresowanie odbiorczyń i odbiorców, zapewnienie im rozrywki; gwarancją zysków dla właścicieli koncernów, producentów programów jest wysoka oglądalność. Powielanie wypowiedzi polityków, a także hierarchów Kościoła, kreujących niebezpieczeństwo, a następnie podejmujących walkę o ocalenie zagrożonych (np. „po/tworem gender”) obywaterek i obywateli lub wiernych, jest dużo bardziej opłacalne aniżeli przekazywanie rzetelnej wiedzy, praca o charakterze informacyjno-edukacyjnym¹⁶. Na taką działalność należałoby liczyć w odniesieniu do mediów publicznych, zobowiązanych do realizacji misji publicznej, co zapisano i uszczegółowiono w ustawie o radiofonii i telewizji. Niestety, media te, pozostając publicznymi tylko z nazwy, są całkowicie

¹³ Koncern medialny o. Tadeusza Rydzyka (Radio Maryja i Telewizja Trwam) jako jedno z wielu jego przedsięwzięć składa się na imperium finansowe sowiec dotowane ze środków państwowych.

¹⁴ Zob. A. Odrowąż-Coates: *Gender Crisis in Poland, Catholic Ideology and the Media*. “Sociology Mind” Vol. 05, No. 01 (2015).

¹⁵ Tu warto wspomnieć o ogólnoświatowej tendencji wśród organizacji środków masowego przekazu do koncentrowania w jednych rękach w formie konsorcjów pakietu środków wizualnych, pisemnych i dźwiękowych oraz gazet, stron internetowych i telewizji jako kanałów informacji.

¹⁶ Zjawisko działania mediów znakomicie opisała Susan Faludi w książce: *S. Faludi: Backlash. The Undeclared War Against American Women*. Crown Publishers, Inc., New York 1991. Wyd. polskie: Taż: *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*. Przeł. A. Dzierzowska. Wstęp A. Graff. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

podporządkowane partii rządzącej i rządowi, sprzyjają ich interesom. Nie prezentują zróżnicowanych poglądów i stanowisk, co umożliwiałoby obywatelom/obywatelkom i ich przedstawicielstwom uczestniczenie w życiu publicznym, nie przyczyniają się do swobodnego kształtowania się poglądów, nie spełniają wymogu rzetelnego informowania o wydarzeniach i zjawiskach w kraju i za granicą. W ich ofercie programowej trudno dopatrzeć się pluralizmu, bezstronności i wyważenia, podobnie jak uznawanej za konieczną i wyrażonej jako powinność odpowiedzialności za słowo (wszystkie te wymogi i cechy zapisano w art. 21 ustawy o radiofonii i telewizji).

Tymczasem w dobie poksiążkowej (według Vilema Flussera¹⁷), postalfabetycznej, język nie stracił na znaczeniu. Przeciwnie, w epoce wolności słowa stał się szczególnie niebezpieczny. Język dominacji, a nawet pogardy, poniżania, upokarzania, lekceważenia, jest tworzywem komunikacji (budowania sojuszy przeciwko innym) i edukacji. Konieczna wydaje się zatem wzmożona czujność wobec języka, którym posługujemy się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych i który służy nam do opisu świata, a także odmowa udziału w nie-nawistnej mowie. Zarazem potrzebna jest uważność na język wykluczający i pomijający (w polskiej rzeczywistości: kobiety, Żydów, mniejszości seksualne), na co zwracała uwagę Maria Janion¹⁸. Krytyka feministyczna pozwala na czujną obserwację rzeczywistości pod kątem zawłaszczania elementów kultury. Konieczna jest nieufność wobec tego, co w kulturze trwałe, oficjalne, najmocniejsze, oczywiste, co zdaje się nie podlegać negocjacji, co ma być znakiem polskiej wspólnoty narodowej, tożsamości narodu, podpowiadała Janion. Tyle że polityka, zarówno kulturalna, jak i edukacyjna, przez dziesiątki lat sytuowała kobiety (i inne mniejszości) na marginesie przedstawianych obrazów, w sferze cienia. Proces wydostawania się kobiet z kulturowej nieświadomości trwa, realizowana jest idea wyrównywania opóźnień rozwojowych narodu w zakresie wiedzy o kobietach, rozwijana perspektywa pracy u podstaw nad kulturową wiedzą kobiet, przywracania zaniedbanych w kulturze patriarchalnej postaci kobiecych.

Cel współczesnej pracy oświatowej to popularyzowanie idei demokratycznych, z pełnoprawnym udziałem kobiet w społeczeństwie (historii społeczności, narodów) i języku. Warto w tym miejscu przypomnieć wypowiedź spadkobierczyni Radlińskiej, Ireny Lepalczyk, na temat popularyzowania tych idei. Stwierdza ona, że, po pierwsze, można to zagadnienie ujmować szerzej, jako edukację polityczną, a po drugie, że należy ona nie tylko do szkoły, lecz także

¹⁷ Zob. *Czytanie jest sztuką pracy z czasem*. Z dr. hab. prof. UŚ Zbigniewem Kadłubkiem, kierownikiem Katedry Literatury Porównawczej UŚ i dyrektorem Biblioteki Śląskiej w Katowicach rozmawia Agnieszka Niewdana. „Gazeta Uniwersytecka”, kwiecień 2019, s. 6–7.

¹⁸ Zob. *Profesorka Janion 1926–2020*. „Przegląd” 2020, nr 36, s. 21.

do partii, instytucji społecznych i związków zawodowych. I przyznaje: „Coraz czynniej włącza się do edukacji politycznej kościół (nie tylko w Polsce!)”¹⁹.

Między językiem i działaniem, kulturą i polityką, praktyką i teorią występują silne powiązania. I tak jak dla demokracji niezbędna jest myśl krytyczna, tak samo konieczne jest rozbudzanie wrażliwości społecznej i postawy obywatelskiej oraz ducha nadziei. Tu zgodnie brzmią głosy z przeszłości, pedagogiki Ireny Lepalczyk, i z teraźniejszości, humanisty, literaturoznawcy Ryszarda Koziółka²⁰.

Gdy mówimy o polityce oświatowej kraju, a szerzej o polityce społecznej i kulturalnej (uwzględniających politykę płci), które zasadzałyby się na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz równości kobiet i mężczyzn (wartościach wspólnych państwom członkowskim UE, zapisanych w Traktacie o Unii Europejskiej) i poszukujemy owych podmiotów zdolnych do przeobrażania rzeczywistości w imię wymienionych wartości, nadzieja płynie przede wszystkim ze strony różnorodnych grup społecznych uczestniczących w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Ich organizowaniu sprzyja komunikacja za pośrednictwem mediów społecznościowych, tworzenie sieci wzajemnych kontaktów (*networking*). Samorządnie powstające grupy kobiet (*grass roots*, określone przez Sheilę Rowbotham²¹ jako modelowe typy kobiecych organizacji przyszłości) dobitnie pokazały zdolność mobilizowania szerokich sił społecznych w Polsce w walce o prawa kobiet, dając o sobie znać w nieodległej przeszłości (wydarzenia z lat 2016, 2017, 2018). O bogactwie i różnorodności ruchów kobiecych i feministycznych, o ich działaniach nie tylko w interesie kobiet, ale i całych społeczności, miejskich i wiejskich, mówiły uczestniczki Zjazdu Pedagogów Społecznych w 2018 roku²². Pisałam o tym wcześniej. Natomiast nie wspomniałam o innych inicjatywach i ruchach społecznych, będących swoistymi inkubatorami sił społecznych. I one mają charakter podmiotów edukacyjnych, przede wszystkim dla swoich członkin

¹⁹ I. Lepalczyk: *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie...*, s. 31.

²⁰ Jeśli myśl krytyczna nie będzie kompensowana narracją nadziei, marzenia, pozytywnego planu, to ludzie nie uwierzą, że przyszłość może być dobrem wspólnym, zauważa z troską Ryszard Koziółek. R. Koziółek, M. Sowiński: *Obywatel czytelnik*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 47, s. 71. Interesujący jest głos przywołanego badacza na temat interwencji literaturoznawczej jako szansy osłabienia antagonistycznego modelu debaty. Zob. R. Koziółek: *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów plemiennych. Próba wykonania ruchu*. W: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Red. P. Czapliński, R. Nycz i in. Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2017, s. 515–525.

²¹ Określenie to powstało w latach 70. ubiegłego wieku. Zob. S. Rowbotham, L. Segal, H. Wainwright: *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*. Merlin Press, London 1979. Za: M. Humm: *Słownik teorii feminizmu*. Semper, Warszawa 1993, s. 70.

²² Zob. E. Górnikowska-Zwolak, A. Matysiak-Błaszczak: „Nasz udział w budowaniu życia”. *Ruch kobiet w stulecie praw kobiet*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

i członków. Są to: stowarzyszenia rodzicielskie, inicjatywy współpracy uczniów, rodziców i szkoły, stowarzyszenia pedagogów (np. Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych), organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, fundacje, ruchy ekumeniczne, inicjatywy i ruchy sąsiedzkie, ruchy miejskie aktywizujące i integrujące mieszkańców, adresowane do osób w każdym wieku, organizacje pozarządowe z ruchu LGBT+. One również zostały przedstawione podczas Zjazdu Pedagogów Społecznych.

To z tych środowisk płynie głos niezgody na zastany porządek, to ich przedstawiele/przedstawicielki przeciwstawiają się dotychczasowym schematom myślenia, autorytetom je podtrzymującym, to tam rodzą się inicjatywy i stamtąd wybrzmiewają nowe narracje wpływające na powszechną wyobraźnię i wrażliwość. Tam tkwi źródło zmian o charakterze kulturowym, to przestrzeń definiowania, nadawania znaczeń. Uczestnicy/uczestniczki, liderzy/liderki owego dyskursu, których można określić mianem społeczności politycznej (*political community*)²³, są zarazem autorytetami, mają wpływ wychowawczy. Działają w obrębie *polis* – społecznej przestrzeni struktur i zachowań politycznych (wykreowanej przez dyskurs), którą cechuje historyczna zmienność; występują w niej różnego rodzaju podmioty, różna jest też treść przedmiotowa.

W Polsce w ostatnich latach żywy był dyskurs o praworządności, prawach osób LGBT+, wolności słowa, ale też o swobodzie badań naukowych. Uczestniczyli w nim przedstawiele środowisk prawniczych, sędziowskich, akademickich (KRASP) i samorządowych. Do grona potencjalnych nauczycieli/nauczycielek demokracji należą ponadto osoby reprezentujące określone urzędy, jak rzecznik praw obywatelskich czy rzecznik praw dziecka. Mądre wykorzystywanie przysługujących uprawnień daje możliwość cennych oddziaływań wychowawczych, edukacji społeczeństwa.

Polityka rozumiana jako *polis*, której istotą jest władza nad znaczeniem, dokonująca się na płaszczyźnie dyskursywnej, jest kategorią polityki pozostającą w najściślejszym związku z pedagogiką społeczną, stanowi przestrzeń badania i działania pedagogiki społecznej, przekonuje Barbara Smolińska-Theiss. I wypada zgodzić się z przywołaną badaczką także i w tej kwestii, że w przestrzeni tej dokonują się zasadnicze zmiany społeczno-edukacyjne²⁴. Mając jednak w pamięci postawę Kazimierza Korniłowicza, jego troskę o prawne zabezpieczanie postulowanych instytucji i urzędów, można wysunąć tezę, iż również polityki publiczne, *public policy* (władza nad zasobami) powinny pozostawać w sferze zainteresowań antropogiki społecznej, być przedmiotem analiz badawczych. Równość płci jako warunek rozwoju kobiet (i mężczyzn) jest dobrem kruchym, nietrwałym, dlatego tak istotne jest zainteresowanie prawnymi regu-

²³ J. Hausner: *Polityka a polityka publiczna*. „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1, s. 47.

²⁴ B. Smolińska-Theiss: *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4, s. 12.

lacjami określonych rozwiązań (i udziałem w ich projektowaniu). A wzmocnienie i upodmiotowienie kobiet (oraz członków innych grup defaworyzowanych), *empowerment*, nie może być się bez zainteresowania edukacją prawną i włączenia jej elementów do edukacji obywatelskiej i ogólnokształcącej zarazem.

Postscriptum

Irena Lepalczyk, uczennica Heleny Radlińskiej i kontynuatorka jej myśli naukowej, dwie dekady temu pisała, że konieczne jest utrwalanie przekonania, iż siłami społecznymi można przetworzyć środowisko życia.

Niech wolno mi będzie wyrazić w tym miejscu zdumienie w związku z biegiem zdarzeń, jakie nastąpiły: nieoczekiwanych, nieprzewidzianych, zaskakujących swym natężeniem, mocą. Zaledwie określiłam we wstępie pracy praktyczny cel podjętych analiz, a już – pisząc zakończenie – mogę powiedzieć, że cel ten został osiągnięty. Choć nie za sprawą tego studium. Ożywienie debaty na temat społeczno-polityczno-kulturowego (kon)tekstu wychowania nastąpi błyskawicznie, a niniejsza książka po opublikowaniu będzie jednym z wielu głosów wpisujących się w trwającą debatę (piszę te słowa 31 października 2020 roku, przed oddaniem manuskryptu do wydawnictwa). Oto bowiem jesteśmy w Polsce świadkami rewolucji kobiet. Doświadczamy rewolty, uwolnienia sił społecznych mających twarz młodej kobiety, choć w wydarzeniach uczestniczą także młodzi mężczyźni, a manifestującej młodzieży towarzyszą dojrzały obywatele i obywatelki. Protest, na skalę niespotykaną od lat (jego rozmiar trudno oszacować, gdy jest w toku), który ogarnął całą Polskę (metropolie, średnie i małe miasta, a nawet wsie) i trwa nieprzerwanie od dziewięciu dni, pomimo panującej w kraju pandemii i zakazu zgromadzeń, został wywołany wyrokiem Trybunału Konstytucyjnego kierowanego przez Julię Przyłębską. 22 października 2020 roku TK wydał orzeczenie skutkujące zaostreniem obowiązującego w Polsce prawa do aborcji. Kobiety podjęły walkę o przynależne im prawa, dając jednoznaczne świadectwo swojej emancypacji. I bez względu na to, co się stanie, one już przetworzyły środowisko życia, dokonały zmiany w myśleniu o polskiej rzeczywistości i zaangażowaniu młodzieży w jej transformację. Żywię nadzieję, że niniejsza książka pomoże zrozumieć, dlaczego i jak do tego doszło.

Bibliografia

1. *pokój, 2. wolność, 3. kasa. Z dr. Jackiem Kucharczykiem o lękach i nadziejach młodych Polaków oraz o podobieństwach i różnicach pomiędzy nimi a ich rówieśnikami z innych części Europy rozmawiała Joanna Podgórska.* „Polityka” 2017, nr 14.
- Agacinski Sylviane: *Polityka płci*. Przeł. Maciej Falski. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Armstrong Sally: *Wojna kobiet*. Przeł. Bożena Kucharuk. Prószyński i S-ka, Warszawa 2015.
- Augustyn Edward, Żyła Marcin: *Milczenie papieża*. „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 37.
- Babbie Earl: *Podstawy badań społecznych*. Przeł. Witold Betkiewicz i in. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Baczyński Jerzy: *Nie bądź pasożytem*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Balińska M.A.: *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*. Przeł. Maria Braunstein, Michał Krasicki. Przedmowa Bronisław Geremek. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012.
- Banach Czesław: *Polityka edukacyjna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. Tadeusz Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Barbieri Masini Eleonora: *Women's Contribution to the Future of Democracy*. In: *Democracy and Futures*. Eds. Mika Mannermaa, Jim Dator, Paula Tiihonen. Committee for the Future, Parliament of Finland, 2008.
- Barua J.: *Niewolnicy Rzeczypospolitej*. „Newsweek” 2003, nr 38.
- Bator Joanna: *Feminizm i postmodernizm – powinowactwo z wyboru? W: Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. Aldona Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.
- Bauman Teresa: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. Dariusz Kubinowski, Marian Nowak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Bauman Teresa: *Badania empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*. W: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Red. Dariusz Kubinowski, Maksymilian Chutorzański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

- Bauman Teresa: *Pedagogika społeczna wobec zmian w myśleniu o kształceniu i wychowaniu*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Bauman Zygmunt: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. Ewa Klekot. PIW, Warszawa 2000.
- Beck Ulrich: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. Stanisław Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bendyk Edwin: *Podmiot i orzeczenie – gramatyka protestów*. W: *Język rewolucji*. Red. Piotr Kosiewski. Fundacja im. Stefana Batorego, Forum Idei, Warszawa 2021.
- Bendyk Edwin, Podgórska Joanna: *Żyj na jawie*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Bernardin Pascal: *Unia Europejska – rewolucja w edukacji powszechnej, czyli Machiavel nauczycielem*. Przeł. H. Czepułkowski. Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski, Komorów 1997.
- Bierzyński Jakub: *Jak PiS zaraził pasożytami*. „Polityka” 2017, nr 27.
- Bilewicz Michał, Marchlewska Marta, Soral Wiktor, Winiewski Mikołaj: *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.
- Bourdieu Pierre: *Męska dominacja*. Przeł. Lucyna Kopciewicz. Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Brach-Czaina Jolanta: *Błony umysłu*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003.
- Brach-Czaina Jolanta: *Krząctwo*. W: Tejże: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo eFKA, Kraków 1999.
- Brach-Czaina Jolanta: *Progi polskiego feminizmu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2.
- Bradley Harriet: *Płeć*. Przeł. Ewa Chomicka. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Brezinka Wolfgang: *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Przeł. Jerzy Kochanowicz SJ. Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Brodowska Helena: *Helena Radlińska (1879–1954). Wstęp*. W: H. Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Bunt kobiet. Czarne protesty i strajki kobiet. Raport*. Red. Elżbieta Korolczuk, Beata Kowalska, Jennifer Ramme, Kludia Snochowska-Gonzalez. Europejskie Centrum Solidarności, Warszawa 2019.
- Bunch Charlotte: *Prawa człowieka w ujęciu feministycznym*. Przeł. Katarzyna Bratkowska. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobiety” 1998, nr 4.
- Bunch Charlotte, Samantha Frost: *Prawa kobiet w kontekście praw człowieka*. Przeł. Agnieszka Grzybek. W: *Prawa kobiet w dokumentach ONZ*. Ośrodek Informacji Środowisk Kobiety – OŚKa, Warszawa 1998.
- Bystroń Jan Stanisław: *Megalomania narodowa*. W: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Wybór tekstów*. Red. Jerzy Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Chałasiński Józef: *Spółczesność i wychowanie*. Wyd. 3. PWN, Warszawa 1969.
- Chętkowski Dariusz: *Nowa reforma*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Chmielewska Marta, Druciarek Małgorzata, Przybysz Izabela: *Czarny protest. W stronę nowego „kompromisu aborcyjnego”?* Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2017.

- Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela: *Historia szkolna. Historia kobiet? W: Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.*
- Chutnik Sylwia: *Chcemy całego życia!* „Polityka” 2010, nr 40.
- Ciechomska Maria: *Nieobecność.* „Pełnym Głosem” 1993, nr 1.
- Cieśla Joanna: *Przyczepki, zaczepki i inne zrzutki.* „Polityka” 2019, nr 49.
- Cieśla Joanna: *Szkolenia z genderu.* „Polityka” 2008, nr 45.
- Connell Raewyn: *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym.* Przeł. Olga Siara. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Czarna księga kobiet. Red. Christine Ockrent. Współpr. Sandrine Treiner. Przeł. Katarzyna Bartkiewicz i in. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007.
- Czerwińska Kinga: *Przepakować dziedzictwo. Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Czerepaniak-Walczak Maria: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Czytanie jest sztuką pracy z czasem. Z dr. hab. prof. UŚ Zbigniewem Kadłubkiem, kierownikiem Katedry Literatury Porównawczej UŚ i dyrektorem Biblioteki Śląskiej w Katowicach rozmawia Agnieszka Niewdana. „Gazeta Uniwersytecka”, kwiecień 2019.
- Daly Mary: *Beyond God the Father: Toward a Philosophy of Women's Liberation.* Beacon Press, Boston 1977.
- Davies Norman: *Boże igrzysko. T. 2.* Przeł. Elżbieta Tabakowska. „Znak”, Kraków 1992.
- Dąbrowska-Szulc Ewa: *Egerie i paprotki, czyli projekt równego traktowania zamiast ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn.* W: *Kobiety. Feminizm. Demokracja.* Red. Bogusława Budrowska. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.
- Dec-Pietrowska Joanna, Długołęcka Alicja, Paprzycka Emilia, Walendzik-Ostrowska Agnieszka, Waszyńska Katarzyna: *Gender w edukacji seksualnej. W: Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne.* Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Denisiuk Mariusz: *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn.* W: *Prawne gwarancje równości kobiet i mężczyzn. Zeszyt Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, 2004, nr 7.*
- Dominiczak Andrzej, Wóycicka Joanna: *Edukacja.* W: *Kobiety w Polsce 2003.* Raport Centrum Praw Kobiet. Fundacja Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2003.
- Domosławski Artur: *Kapuściński non-fiction.* Wielka Litera, Warszawa 2017.
- Drwęski Bruno: *Solidarność jak koń trojański.* „Przegląd” 2020, nr 36.
- Drynda Danuta: *Dorobek pedagogiki społecznej Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939).* W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane).* Red. Andrzej Radziejewicz-Winnicki. ZSMP-Press, Katowice 1992.
- Dubas Elżbieta: *Uczenie się od Innego w andragogicznej perspektywie.* W: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, Kraków, 23–24 czerwca 2009).* T. 1. Red. Tadeusz Aleksander. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.

- Duda Maciej: *Język jako narzędzie socjalizacji*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Duda Maciej: *Płeć języka polskiego*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Duda Maciej, Gulczyńska Judyta: *Język polski – raport przedmiotowy*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 2. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Dunin Kinga: *Czego chcecie ode mnie, Wysokie Obcasy?* Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002.
- Dunin Kinga: *Karoca z dyni*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Dunin Kinga: *Tao gospodyni domowej*. Wydawnictwo Naukowe i Literackie OPEN, Warszawa 1996.
- Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań. Red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
- Dwie polszczyzny. Z prof. dr. hab. Włodzimierzem Gruszczyńskim rozmawia Katarzyna Czarnecka. „Polityka” 2016, nr 32.
- Dzido Dominika: *Kulturowe kody płci*. W: Jacek M. Kurczewski, Beata Łaciak, Aleksandra Herman, Dominika Dzido, Aleksandra Suflida: *Praktyki cielesne*. Red. J.M. Kurczewski. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań. Red. Magdalena Chustecka, Elżbieta Kielak, Marta Rawłuszko. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2016.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Przeł. Wiktor Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Faludi Susan: *Backlash. The Undeclared War Against American Women*. Crown Publishers, Inc., New York 1991.
- Faludi Susan: *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*. Przeł. Anna Dzierzgowska. Wstęp Agnieszka Graff. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
- Ferenz Krystyna: *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*. W: *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. Krystyna Ferenz, Stefania Walasek. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.
- Filipiak Izabela: *Własny pokój, własna twórczość*. W: Virginia Woolf: *Własny pokój*. Przeł. Agnieszka Graff. Wydawnictwo Sic! Warszawa 1997.
- Fried Susana: *Żądajcie praw człowieka kobiet! Od analizy do działania*. Przeł. Katarzyna Bratkowska. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobięcych” 1998, nr 4.

- Fuszara Małgorzata: *Bilans na koniec wieku*. „KATEDRA. Gender Studies UW” 2001, nr 1.
- Fuszara Małgorzata, Zielińska Eleonora: *Krótką acz zawilą historią ustawy równościowej*. „OŚKa. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobiety” 1998, nr 4.
- Gajda Janusz: *Humanistyczno-antropologiczne wartości podstawą uniwersalnego kanonu oświaty*. W: *Całościowe ujęcia edukacji — ku spotkaniu z oświatologią*. Red. Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2011.
- Gajdzica Anna: *Polityka oświatowa — wątek zaniechany czy niedoceniany — na przykładzie działań prowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur. Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa 2005.
- Gajdzica Anna: *W oczekiwaniu na nieoczekiwane — nauczyciele o politykach i polityce oświatowej*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII.
- Gajdzica Zenon: *Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 3.
- Garlicki Jan: *System polityczny*. W: *Socjologia polska*. Red. Zbigniew Krawczyk. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Gdzie są nasze szklane domy? Z Andrzejem Mencwelem rozmawia Wojciech Orliński*. „Gazeta Wyborcza”, 3–4.03.2001.
- Gender w podręcznikach. Diagnoza w kierunku równościowej i antydyskryminacyjnej edukacji szkolnej. Skrót raportu*. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2015.
- Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 2. Raporty przedmiotowe i rekomendacje*. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 3. Raporty przedmiotowe i rekomendacje*. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Giddens Anthony: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. Alina Szulżycka. PWN, Warszawa 2001.
- Giddens Anthony: *Socjologia. Zwięźle, lecz krytyczne wprowadzenie*. Przeł. Joanna Gilewicz. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Glensk Urszula: *Historia słabych. Reportaż i życie w dwudziestoleciu (1918–1939)*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014.
- Goc Anna, Żyła Marcin: *Luter, Hegel, Hitler, Gender*. „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 6.

- Goldberg Michelle: *Wojny reprodukcyjne. Płeć, władza, a przyszłość świata*. Przeł. Agnieszka Weseli-Ginter. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Golinowska Karolina: *Polityki kultury*. Wydawnictwo Naukowe Katedra, [Gdańsk] 2017.
- Golus Anna: *Smutna rocznica dziecięcej Konwencji*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 47.
- Gorzym Andrzej, Szymborski Krzysztof: *Nie używaj wiedzy przeciwko człowiekowi*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Górecka Halina: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Górnicka-Boratyńska Aneta: *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*. Fundacja Res Publica, Warszawa 1999.
- Górnicka-Boratyńska Aneta: *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*. Świat Literacki, Izabelin 2001.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Edukacja obywatelska – wyzwaniem współczesnej edukacji dorosłych (Analiza zagadnienia z perspektywy pedagogiki społecznej)*. W: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, Kraków, 23–24 czerwca 2009)*. T. 1. Red. Tadeusz Aleksander. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Edukacja – strategia emancypacji (politycznej) kobiet w Polsce*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej*. T. 2. Wyzwania społeczno-edukacyjne kobiet w perspektywie międzynarodowej. Red. Magdalena Lubińska-Bogacka, Ewa Zawisza. Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2015.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Feministyczna krytyka edukacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Feministyczne inspiracje dla rozwoju pedagogiki społecznej*. W: *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Red. Jarosław Klebaniuk. ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2007.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Język ojczysty – zaniedbany obszar wychowania*. „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Język w przestrzeni życia człowieka. Feministyczna analiza przestrzeni językowej*. W: *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Red. Mirosław Sobecki, Wioleta Danilewicz, Tomasz Sosnowski. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Wyd. 2. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2009.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Pedagoga społecznego refleksja o polityce i polityce społecznej wobec kobiet*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*. Red. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Wiesława Walkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Katowice–Mysłowice 2015.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Perspektywa genderowa – aktualne wyzwanie dla andragogiki i gerontologii*. W: *Współczesne wyzwania edukacji dorosłych. Obszary współpracy gerontologii i andragogiki*. Red. Lucyna Frąckiewicz, Elżbieta Górnikowska-

- Zwolak. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2008.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Płeć a oferta nowych ról społecznych (refleksje z perspektywy feminizmu)*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. Andrzej Radziewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Przeszłość dla przyszłości – w poszukiwaniu inspiracji do zmian*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. Wioleta Danilewicz, Wiesław Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Różnorodność w edukacji – wyzwanie dla polskich nauczycieli*. W: *Edukacja Jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Siły społeczne kobiet – pozytywna energia regionu*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2011, nr 15.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Słowo wstępne. O płci kulturowej (gender), związku pedagogiki społecznej i strategii gender mainstreaming*. W: *Kobiety w przestrzeni polityki społecznej wobec rodziny. Aspekty edukacyjne*. Red. Tejże. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2013.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Uczony/uczona – krytyczni intelektualisci, zaangażowani uczestnicy życia publicznego (śladami mistrzów)*. W: *W kręgu myśli Profesora Jana Szczepańskiego*. Red. Daniel Kadłubiec, Ewa Ogrodzka-Mazur, Andrzej Kasparek. T. 4. Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2018.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Wezwanie do obywatelstwa – głos Heleny Radlińskiej do kobiet wiejskich, przywołany w podwójną setną rocznicę państwowości i obywatelskości*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica” 2019, nr 11 (1).
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta: *Wpływ struktury języka na konceptualizację świata społecznego (na pozycję społeczną kobiety i mężczyzny)*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Współudz. Ewa Bielska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta, Matysiak-Błaszczyk Agata: „*Nasz udział w budowaniu życia*”. *Ruch kobiet w stulecie praw kobiet*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.
- Graff Agnieszka: *Aneks do polskiego wydania. Historia polskich kobiet i polskiego feminizmu*. W: June Hannam: *Feminizm*. Przeł. Agnieszka Kaflńska. Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2010.
- Graff Agnieszka: *Magma i inne próby zrozumienia o co tu chodzi*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Graff Agnieszka: *Manifa! Manifa! W: Jestem stąd. Z Agnieszką Graff rozmawia Michał Sutowski*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Graff Agnieszka: *Rykoszetem. Rzecz o płci, seksualności i narodzie*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.

- Graff Agnieszka: *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2001.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2017, nr 2.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Melosik Zbyszko: *Wprowadzenie*. W: Claire M. Renzetti, Daniel J. Curran: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Przeł. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Red. nauk. Zbyszko Melosik. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Grzesiak Jan: *Edukacja jutra wiedzie do postępu pedagogicznego – od wczoraj do dzisiaj*. W: *Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.
- Guzik Barbara: *Nauczyciel przyszłości w opinii uczniów gimnazjum i liceum*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. Bożena Muchacka, M.J. Szymański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Guzik Barbara: *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003.
- Handke Kwiryna: *Język a determinanty płci*. W: *Język a Kultura*. T. 9. *Płeć w języku i kulturze*. Red. Janusz Anusiewicz, Kwiryna Handke. Wrocław 1994.
- Hasiuk Magdalena: *Quasi-biblijna historia*. „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2.
- Hausner Jerzy: *Polityka a polityka publiczna*. „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin SA, Warszawa 2015.
- Herczyński Jan, Sobotka Aneta: *Dyskusje o pozycji zawodowej dyrektora szkoły*. W: *Decentralizacja oświaty*. Red. Mikołaj Herbst. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Herman Aleksandra: *Kulturowa wiedza kobiet. Transfer międzypokoleniowy w warunkach podwójnej marginalizacji Ukrainek z mniejszości narodowej w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2019.
- Holland Agnieszka: *Zapiski znad krawędzi*. „Polityka” 2020, nr 42.
- Hołdys Zbigniew: *Pussy*. „Newsweek” 2014, nr 3.
- Humm Maggie: *Słownik teorii feminizmu*. Przeł. Bożena Umińska, Jarosław Mikos. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1993.
- Inglehart Ronald, Norris Pippa: *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*. Przeł. Beata Hellmann. PIW, Warszawa 2009.
- Irigaray Luce: *Ciało w ciało z matką*. Przeł. Agata Araszkiewicz. Wydawnictwo eFKA, Kraków 2000.
- Iwasiów Inga: *Depresje*. „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 11.
- Iwasiów Inga: *Wykład III. Płeć skonstruowana*. W: Tejże: *Gender dla średnio zawansowanych*. Wykłady szczecińskie. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2004.

- Iwasiów Inga: *Wykład X: Przestrzeń dla kobiet, przestrzenie kobiet – Uniwersytet*. W: Tejze: *Gender dla średnio zawansowanych. Wykłady szczecińskie*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2004.
- Jałochowski Karol: *Niewidzialna ona*. „Polityka” 2019, nr 30.
- Janicki Mariusz, Władyka Wiesław: *Cham uskrzydłony*. „Polityka” 2016, nr 34.
- Janicki Mariusz, Władyka Wiesław: *Nowy słownik agit-mowy*. „Polityka” 2017, nr 17/18.
- Janion Maria: *Amerykanka w Polsce*. W: Shanna Penn: *Podziemie kobiet*. Przeł. Hanna Jankowska. Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2003.
- Janion Maria: *Figury tego, co kobiece*. „KATEDRA. Gender Studies UW” 2001, nr 1.
- Jesteśmy w punkcie zero. Z profesorem Alainem Touraine’em rozmawia Edwin Bendyk*. „Polityka” 2011, nr 38.
- Juráňová Jana: *Gender mainstreaming – nowa polityka równościowa*. W: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*. Fundacja im. Heinricha Bölla Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2002.
- Kamiński Aleksander: *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: Helena Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza Wanda WYROBKOWA-DELAWSKA. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. XXVIII.
- Kapuściński Ryszard: *Lapidarium III*. „Czytelnik”, Warszawa 1997.
- Kargul Józef: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001.
- Kargul Józef: *Upowszechnianie. Animacja. Komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Karwowska Małgorzata, Szpyra-Kozłowska Jolanta: *Językowa niewidzialność kobiet*. W: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014.
- Karwowska Małgorzata, Szpyra-Kozłowska Jolanta: *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Kasperk Andrzej: *Legitymizacja nierówności społecznych w samospełniającym się prorocztwie*. W: Tegoż: *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2002.
- Kawula Stanisław: *Współczesny sens pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*. Red. Tegoż. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. Małgorzata Fuszara. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
- Kochanowski Jacek: *Płeć, seksualność i kondycja postkolonialna. Queer studies a sprawa polska*. W: *Gender w społeczeństwie polskim*. Red. Krystyna Słany, Justyna Struzik, Katarzyna Wojnicka. „Nomos”, Kraków 2011.
- Kołodziej-Durnaś Agnieszka: *Alice Salomon – szkic o życiu i dziełach. Z wyborem pism*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Konarzewska Marta, Pacewicz Piotr: *Zakazane miłości. Seksualność i inne tabu*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Kondratowicz Ewa: *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980–1989. Rozmowy*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2001.

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Oprac. Dariusz Dudek. Lubelskie Wydawnictwa Prawnicze, Lublin 2003.
- Kopaliński Władysław: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. MUZA SA, Warszawa 2000.
- Kopciewicz Lucyna: *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Difin SA, Warszawa 2011.
- Kopciewicz Lucyna: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Korczak Janusz: *Prawo dziecka do szacunku*. Wyd. 2. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Warszawa 2017.
- Kowalczyk Anna: *Język polski nie jest kobietą*. W: Tejże: *Brakująca połowa dziejów. Krótka historia kobiet na ziemiach polskich*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2018.
- Koziołek Ryszard: *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów płciowych. Próba wykonania ruchu*. W: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Red. Przemysław Czapliński, Ryszard Nycz i in. Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2017.
- Koziołek Ryszard, Sowiński Michał: *Obywatel czytelnik*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 47.
- Krasicki Ignacy: *Palinodia*. W: Tegoż: *Satyry i Listy*. Wstęp Józef Tomasz Pokrzywniak. Oprac. Zbigniew Goliński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.
- Kuligowski Waldemar: *Trzecia płeć świata*. Wydawnictwo Albus, Poznań 2020.
- Kurczewski Jacek M.: *Ścieżki emancypacji. Osobista teoria transformacji ustrojowej w Polsce*. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2009.
- Kurczewski Jacek M., Łaciak Beata, Herman Aleksandra, Dzido Dominika, Suflida Aleksandra: *Praktyki cielesne*. Red. Jacek M. Kurczewski. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Kurzyna-Chmiel Danuta: *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Kusztalak Andrzej: *Polityka oświatowa – wprowadzenie do problemu. Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia*. Red. Tegoż. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015.
- Kwiatkowska Henryka: *Czy edukacja, jaką nauczyciel zdobywa, może być zagrożeniem zawodowego funkcjonowania?* „Chowanna” 2000, t. 2.
- Kwiatkowski Stefan: *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. Bożena Muchacka, Mirosław J. Szymański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Kwieciński Zbigniew: *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: Zbigniew Kwieciński. *Doctor Honoris causa Universitatis Silesiensis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Kwieciński Zbigniew: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019.
- Kwieciński Zbigniew: *Przedmowa*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

- Kwieciński Zbigniew: *Słowo wstępne do wydania polskiego*. W: Roland Meighan, Len Barton, Stephen Walker: *Socjologia edukacji*. Red. nauk. Zbigniew Kwieciński. Przeł. Ewa Kiszkurko-Koziej, Zofia Knutsen, Piotr Kwieciński. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Lalak Danuta: *Obywatelstwo europejskie Polaków – zadania edukacji międzykulturowej*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Andrzej Radzewicz-Winnicki. Współpr. Andrzej Czerkawski. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Lec Stanisław Jerzy: *Myśli nieuczesane wszystkie*. Noir sur Blanc, Warszawa 2006.
- Lec Stanisław Jerzy: *Poezje wybrane*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył Andrzej Gronczewski. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.
- Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*. Red. Jan Świerszcz. Kampania przeciw Homofobii, Warszawa 2012.
- Lepalczyk Irena: *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Lewin Aleksander: *O spuściźnie pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: Janusz Korczak: *Pisma wybrane*. T. I. Wprowadzenie i wybór Aleksander Lewin. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1978.
- Lewowicki Tadeusz: *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzypokoleniowa*. Red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogródko-Mazur. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Lipsitz Bem Sandra: *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. Sylwia Pikiel. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Lipski Aleksander: *Alienacja kultury jako zjawisko społeczne i kategoria opisowo-normatywna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.
- Lipski Aleksander: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda*. „Nauczyciel i Szkoła” 2019, nr 2
- Lipski Aleksander: *O związkach między zrównoważonym rozwojem a obywatelskim społeczeństwem*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*. Red. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Wiesława Walkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice–Mysłowice 2015.
- Łodyński Andrzej: *Ja mam rację, a ty jesteś idiotą*. „Polityka” 2017, nr 14.
- Majewska Ewa: *Feminizm jako filozofia społeczna. Szkice z teorii rodziny*. Difin SA, Warszawa 2009.
- Majewska Ewa, Rutkowska Ewa: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Współpr. Małgorzata Jonczy-Adamska, Anna Wołosik. Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta. Przedstawicielstwo w Polsce, Gliwice 2007.

- Malewski Mieczysław: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Malinowska Ewa: *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet. Socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Mania niezmieniania. Z prof. Janem Zielonką rozmawia Jacek Żakowski. „Polityka” 2017, nr 16.
- Mansbridge Jane, Moller Okin Susan: *Feminizm*. W: *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*. Red. Robert Goodin, Philip Pettit. Przeł. Cezary Cieśliński, Marcin Poręba. Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Materiały na debatę sejmową*. Wydawnictwo MEN, Warszawa 1994.
- Meighan Roland, Barton Len, Walker Stephen: *Socjologia edukacji*. Red. nauk. Zbigniew Kwieciński. Przeł. Ewa Kiszurno-Koziej, Zofia Knutsen, Piotr Kwieciński. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Meirieu Philippe: *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Przeł. T. Grzegorzczuk. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tomasz: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Milett Kate: *Teoria polityki płciowej*. W: *Nikt nie rodzi się kobietą*. Wybór, przekład i wstęp Teresa Hołówna. „Czytelnik”, Warszawa 1982.
- Miodek Jan: *Rzecz o języku. Szkice o współczesnej polszczyźnie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
- Miodek Jan [rec.]: *Słownik nazw żeńskich polszczyzny, pod red. Agnieszki Małochy-Krupy. Autorki haseł: Katarzyna Hołojda, Patrycja Krysiak, Agnieszka Małocha-Krupa, Marta Śleziak*, Wrocław 2015, 684 ss. „Oblicza Komunikacji” 2017, nr 10.
- Młynarczuk-Sokołowska Anna, Kożyczkowska Adela: *Pedagogicznie o językowości świata (wielo)kulturowego: od kompetencji wspólnotowej do kompetencji wielokulturowej*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 4/1.
- Modrzewski Jerzy: *Od pedagogiki środowiska ku pedagogice społeczeństwa obywatelskiego instytucją państwową. To jest nasz kraj – to jesteśmy my, społeczeństwo polskie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.
- Morszczyńska Urszula: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle tendencji europejskich*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005.
- Możemy się obudzić w kraju o strukturze kastowej. Z Romanem Dolatą rozmawia Paweł Pieniążek*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Murzyn Andrzej: *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Nalaskowski Aleksander: *Panoptikum i teatr*. „W Sieci” 2014, nr 3.
- Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

- Nawojski Radosław, Pluta Magdalena, Zielińska Katarzyna: *Czarne protesty: walka o przededefiniowanie intymnego obywatelstwa*. „Praktyka Teoretyczna” 2018, nr 4.
- Niedzwiecki Patricia: *Women and Language*. „Women of Europe” 1993, No. 40.
- Niezgoda Marian: *Szkoła i skolaryzacja*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz Jerzy: *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo*. W: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzypokoleniowa*. Red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005.
- Nikitorowicz Jerzy: *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Debata*. Red. Ewa Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- The Norwegian Equal Status Act. With Comments*. Published by the Equal Status Ombud. Revised edition 1989.
- Nowacki Tadeusz: *Wielki pochód pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 2.
- Nowakowska Ewa: *Szanuj zdrowie*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Nowakowska Magdalena: *Nauczyciela portret... z raportu*. „Psychologia w Szkole” 2013, nr 4 (40).
- Nowicka-Franczak Magdalena: *Prawa strona języka*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 1–2.
- Odoj Grzegorz: *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej. Rozważania terminologiczne*. W: *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*. T. 12. *Dziedzictwo kulturowe „nadbagażem” codzienności?* Red. Halina Rusek, Kinga Czerwińska, Katarzyna Marcol. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Odrowąż-Coates Anna: *Gender Crisis in Poland, Catholic Ideology and the Media*. „Sociology Mind” Vol. 05, No. 01 (2015).
- Okoń Wincenty: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa b.d.w.
- Olubiński Andrzej: *Zasady aktywizacji sił społecznych w pracy socjalno-wychowawczej*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*. Red. Stanisław Kawula. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Orliński Wojciech: *Znowu w Obrzydlówku*. „Gazeta Wyborcza”, 9–10 grudnia 2000.
- Ossowska Maria: *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Instytut Wydawniczy „Daimonion”, Lublin 1992.
- Ossowski Stanisław: *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*. T. 3. PWN, Warszawa 1967.
- Ostaszewska Aneta: *Czarne protesty. Doświadczenia społeczne jako podstawa community kobiet. Perspektywa feministyczno-pedagogiczna*. „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4.
- Ostaszewska Aneta: *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne studium samorozwoju bell hooks*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018.

- Ostaszewska Aneta: *Własny pokój jako przestrzeń pracy twórczej. Refleksje na temat przestrzeni w doświadczeniach kobiet*. W: *Współczesne przestrzenie pracy*. Red. Katarzyna Rychlicka-Maraszek. Difin SA, Warszawa 2016.
- Ostrowski Marek: *Bądź pobłażliwy*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Pankowska Dorota: *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs” w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2014, nr 2.
- Pankowska Dorota, Chomczyńska-Rubacha Mariola: *Płeć i rodzaj w edukacji formalnej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1. O projekcie. *Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Red. Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Pedagogika. Leksykon* PWN. Red. Bogusław Milerski, Bogusław Śliwerski. PWN, Warszawa 2000.
- Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. Anna Przeclawska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Penn Shanna: *Podziemie kobiet*. Przeł. Hanna Jankowska. Wstęp Maria Janion. Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2003.
- Petrykowski Piotr: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Petrykowski Piotr: *Edukacja regionalna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Pęczak Mirosław: *Odmienne jest cenne*. „Polityka” 2017, nr 11.
- Pietrasik Zdzisław: *Bądź solidarny*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Pilch Tadeusz: *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Red. Edmund Trempała, Mariusz Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Pilch Tadeusz: *Granice wolności i zaangażowania pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. T. 1. Red. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Andrzej Radziejewicz-Winnicki. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Pilch Tadeusz: *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata, wartości, więzi i instytucji*. W: *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Ewa Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Pilch Tadeusz: *Polska nietolerancja*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. V Zjazd Pedagogów Społecznych. T. 1. Red. Tadeusz Pilch, Tomasz Sosnowski. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Pilch Tadeusz: *Szkic o narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej*. W: *Szkola naukowa pedagogiki społecznej Edmunda Trempały inspiracją zmiany społecznej dzieł i życiorysów*. Red. Krystyna Marzec-Holka, Halina Guzy-Steinke, Anna Rutkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Pilch Tadeusz: *Środowisko*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej*. Red. Danuta Lalak, Tadeusz Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Płosa Tomasz: *Atmosferę tworzą ludzie*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ”, lipiec-wrzesień 2019.
- Podgórska Joanna: *Już nie wierni*. „Polityka” 2014, nr 6.

- Podgórska Joanna: *Szanuj zieleni*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Podgórska Joanna: *Wstyd i zgorzelenie*. „Polityka” 2018, nr 36.
- Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia*. Red. Andrzej Kusztełak. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015.
- Polska: Równość szans kobiet i mężczyzn w zatrudnieniu i ubezpieczeniach społecznych. Raport prof. dr hab. Eleonory Zielińskiej*. W: *Program Monitoringu Akcesji do Unii Europejskiej (UE). Równość szans kobiet i mężczyzn*. Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2002.
- Poznaniak Wojciech: *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. Jerzy Brzeziński, Lech Witkowski. Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Pólturzycki Józef: *Niepokój o dydaktykę*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2014.
- Przeclawska Anna: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Red. Anna Przeclawska, Wiesław Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Przeclawska Anna, Theiss Wiesław: *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Punkty ujemne za pochodzenie. Z Izą Desperak i Martą Petelewicz rozmawia Hanna Gill-Piątek*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Radlińska Helena: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Do druku przygotowała Helena Brodowska i Lucyna Wojtczak. Wstęp Helena Brodowska. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Radlińska Helena: *Pedagogika społeczna*. Wstęp Ryszard Wroczyński i Aleksander Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza Wanda Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Rembierz Marek: *Mała szkoła jako wielka sprawa – i szansa – edukacji*. „Czasopismo Pedagogiczne” 2017, nr 2.
- Rotkiewicz Marcin: *Spiski wiecznie żywe*. „Polityka” 2017, nr 21.
- Rubacha Krzysztof: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Saustowicz Piotr: *Polityka społeczna a pedagogika społeczna/praca socjalna z perspektywy historyczno-socjologicznej*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Ewa Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Sennett Richard: *Kultura nowego kapitalizmu*. Przeł. Grzegorz Brzozowski, Karol Osłowski. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.
- Showalter Elaine: *Krytyka feministyczna na bezdrożach*. „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6.
- Siedlecka Ewa: *Racja i orientacja*. „Polityka” 2017, nr 50.
- Silverman David: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. Małgorzata Głowacka-Grajper, Joanna Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Skrzypczak Bohdan: *Trzeci sektor na polskiej scenie publicznej – niewykorzystany potencjał pedagogiczny*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. Tadeusz Pilch, Tomasz Sosnowski. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, s. 65.
- Słownik nazw żeńskich polszczyzny. Red. nauk. Agnieszka Małocha-Krupa. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Smolińska-Theiss Barbara: *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.
- Sobolewska Justyna: *Tu kultura się liczy*. „Polityka” 2015, nr 4.
- Sontag Susan: *Widok cudzego cierpienia*. Przeł. Sławomir Magala. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2010.
- Sowa Agnieszka: *Wzmożenie narodowe*. „Polityka” 2017, nr 13.
- Spór o Polskę 1989–1999. Wybór tekstów prasowych*. Wstęp, wybór i układ Paweł Śpiewak. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Przeł. Małgorzata Sikorska-Jaroszyńska, Beata Balińska, Ewa Pieszczyk, Anna Wiewióra. Konsultacja nauk. Krzysztof Tomasz Niemiec. Biuro Regionalne WHO dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (BZgA), Lublin 2012.
- Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*. Red. Jerzy Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Struzik Justyna: *Konieczność polityczności*. W: *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*. Red. Mirosława Makuchowska, Michał Pawłęga. Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja Lambda Warszawa, Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2012.
- Suchanow Klementyna: *To jest wojna. Kobiety, fundamentalści i nowe średniowiecze*. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020
- Supińska Jolanta: *Dylematy polityki społecznej*. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2014.
- Supińska Jolanta: *Jak zapewnić byt wartościom – wspólne pytanie polityków społecznych i pedagogów społecznych*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Ewa Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Supińska Jolanta: *My, politycy społeczni*. W: *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce. Księga pamiątkowa na jubileusz osiemdziesięciolecia prof. zw. dr hab. Lucyny Frąckiewicz*. Red. A. Rączaszek. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2006.
- Supińska Jolanta: *Polska polityka społeczna ma swoje lata*. W: *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*. Red. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Wiesława Walkowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Katowice–Mysłowice 2015.
- Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014.
- Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*. Red. Mirosława Makuchowska, Michał Pawłęga. Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja Lambda Warszawa, Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2012.

- Szarota Zofia: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2.
- Szczepański Jan: *Wizje naszego życia*. Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.
- Szczuka Kazimiera: *Kopciuszek i maskarada kobiecości*. W: Tejże: *Kopciuszek, Frankenstein i inne. Feminizm wobec mitu*. Wydawnictwo eFka, Kraków 2001.
- Szczurek-Boruta Alina: *Tożsamość młodzieży i jej konstruowanie – między świadomością szansy a świadomością ograniczenia*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 4/1.
- Szempruch Jolanta: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szmyd Kazimierz, Uberman Marta: *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. Bożena Muchacka, Mirosław J. Szymański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Szostkiewicz Adam: *Wierz i wątp*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Szumlewicz Katarzyna: *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Szumlewicz Katarzyna: *Miłość i ekonomia w literackich biografiach kobiet*. Instytut Badań Literackich, Warszawa 2017.
- Szumlicz Tadeusz: *W sprawie modelowego spojrzenia na politykę społeczną w Polsce*. W: *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce. Księga pamiątkowa na jubileusz osiemdziesięciolecia prof. zw. dr hab. Lucyny Frąckiewicz*. Red. Andrzej Rączaszek. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2006.
- Szymański Mirosław J.: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki. Podręcznik akademicki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski Bogusław: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski Bogusław: *Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. LXVII.
- Środa Magdalena: *Kobiety i władza*. Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Środa Magdalena: *Wstęp*. W: Anna Dzierzgowska, Ewa Rutkowska: *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
- Środa Magdalena, Rutkowska Ewa: *Edukacja*. W: *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007.
- Taylor Charles: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości ponowoczesnej*. Przeł. Marcin Gruszczyński i in. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Theiss Wiesław: *Bojownik, instruktor, profesjonalista*. W: *Kim jest animator społeczny*. Red. Piotr Henzler, Bohdan Skrzypczak. Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, Warszawa 2006.
- Theiss Wiesław: *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008). Wprowadzenie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 2.
- Theiss Wiesław: *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

- Theiss Wiesław: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Red. Edmund Trempała, Mariusz Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Theiss Wiesław: *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1.
- Theweleit Klaus: *Śmiech morderców. Breivik i inni. Psychogram przyjemności zabijania*. Przeł. Piotr Stronciwilk. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.
- Titkow Anna: *Interes grupowy polskich kobiet. Zakres wątpliwości i szanse artykulacji*. W: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. Małgorzata Fuszara. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
- Titkow Anna: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: *Kobiety, mężczyźni i płć. Debata w toku*. Red. Mary R. Walsh. Przedm. i oprac. Anna Titkow. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.
- Tochman Wojciech: *Dzisiaj narysujemy śmierć*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Tokarczuk Olga: *Prawiek i inne czasy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Tokárová Anna: *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*. Przeł. Maria Politowicz. W: *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Ewa Marynowicz-Hetka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Trafiałek Elżbieta: *Helena Radlińska (1879–1954)*. W: *Przeszłość dla przyszłości*. Red. Lucyna Frąckiewicz. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.
- Tym Stanisław: *Łapaj złodzieja*. „Polityka” 2017, nr 21.
- Tyrała Marek: *Wojny kulturowe jako wyznacznik rywalizacji politycznej w Polsce w latach 1991–2011*. W: *Doświadczenia transformacji systemowej w państwach Europy Środkowej i Wschodniej*. Red. Marek Barański, Natalia Rudakiewicz, Maciej Guzy. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Youth Movements. In: *Guinness Encyclopedia*. Guinness Publishing Ltd., London 1990.
- Walczewska Sławomira: *Feminizm jako odkrywanie kultury kobiecej*. W: *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. Aldona Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.
- Waloszek Danuta: *Autorytaryzm w wychowaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Wiechnik Olga: *Poselki. Osiem pierwszych kobiet*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019.
- Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. *Raport z badań*. Red. Marta Abramowicz. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Wierzę w potęgę wartości. Z Władysławem Bartoszewskim rozmawiają Tomasz Sójka i Maciej Małczyński. W: *Władysław Bartoszewski: Warto być przyzwoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*. Wydawnictwo „W drodze” Poznań 2005.
- Wilk Ewa: *Kochaj*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Wnuk-Lipiński Edmund: *Polityka*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Red. nauk. Henryk Domański i in. Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Woolf Virginia: *A Room on One's Own. Three Guineas*. Introduction by Morag Shiach. Oxford University Press, Oxford 1992.

- Woolf Virginia: *Trzy gwinee*. W: Tejże: *Własny pokój*. *Trzy gwinee*. Przeł. Ewa Krasińska. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2002.
- Woolf Virginia: *Własny pokój*. Przeł. A. Graff. Wstęp I. Filipiak. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1997.
- Wójcik Mirosław: *Refleksje pedagoga nad potrzebą dostrzeżenia etycznych uwarunkowań zmian koniecznych w postawach nauczycielskich w XXI wieku*. Cz. 1 (Od edukacji narodowej do edukacji transgranicznie otwartej na równość w różnicach). „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 3.
- Wroczyński Ryszard: *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1985.
- Wroczyński Ryszard: *Wstęp*. Helena Radlińska – *działalność i system pedagogiczny*. W: Helena Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński. Opracowanie tekstu i komentarza Wanda Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Wyszowska Izabela, Jędrzyak Tadeusz: *Dziedzictwo kulturowe Ludwika Zamenhofs – idea przeszłości czy przyszłości?* „Turystyka Kulturowa” 2014 nr 6.
- Zahorska Marta: *Nauczyciele a demokracja*. W: *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Zdanowicz Katarzyna: *Miasto kobiet*. „Polityka” 2018, nr 2.
- Znaniecki Florian: *Współczesne narody*. Przeł. Z. Dulczewski. PWN, Warszawa 1990.
- Żakowski Jacek: *Bądź obywatelem*. „Polityka” 2003, nr 1.
- Żelazny Walter: *Czy możliwa jest sprawiedliwość językowa?* „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2.
- Żuk Grzegorz: *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków*. W: *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Małgorzata Karwatowska, Adam Siwiec. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Drukarnia Best Print, Chełm 2010.

Źródła internetowe

- Bielow Igor: *Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay – spec od języka*. <https://culture.pl/pl/artukul/jan-niecislaw-baudouin-de-courtenay-spec-od-jezyka> [dostęp: 23.07.2019].
- Cyrny Wiktor: *Francja feminizuje język. Zmiany zajęły 30 lat*. <https://holistic.news/francja-feminizuje-jezyk-zmiany-zajely-30-lat/> [dostęp: 22.07.2019].
- Klejdysz Natalia: *Urząd pełnomocnika ds. równego traktowania jako element walki politycznej w Polsce*, s. 30. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ADnET9LnjK4J:https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssp/article/download/18970/18652/+&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl> [dostęp: 2.10.2021].
- Kwaśniak-Sibé Bernadetta: *Żeńskie nazwy zawodów trafiają do francuskiego słownika*. <https://polskifr.fr/polska-we-francji/zenskie-nazwy-zawodow-trafiaja-do-francuskiego-slownika/> [dostęp: 14.08.2019].
- Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa*. Dokument Kancelarii Prezesa Rady Ministrów z 17 grudnia 2002 r. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/polska_w_unii.pdf [dostęp: 13. 05. 017].
- <http://ako.poznan.pl/3184> [dostęp: 12.04.2017].

- <http://amu.edu.pl/content/324106-oswiadczenie-rektora> Portal UAM > Content Portal UAM > Oświadczenie Rektora Wiadomość opublikowana 7.04.2017 [dostęp: 12.04.2017].
- <http://natemat.pl/144537.gdyby-po-lepiej-placila-siedzialabym-cicho-mlodzi-glosuja-na-prawice-bo-tak-ich-nauczono-w-szkole> [dostęp: 5.04.2016].
- <https://oko.press/dziewiec-na-dziesiec-polek-bylo-molestowanych-raport-o-przemocy-seksualnej/> [dostęp: 2.01.2018].
- <https://oko.press/manifest-osiatynskiego-feminista-marzy-mi-sie-swiat-ludzi-prawdziwie-rownych/> [dostęp: 16.12.2017].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Anna_Grodzka [dostęp: 11.08.2017].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Cenzura_w_Polskiej_Rzeczypospolitej_Ludowej [dostęp: 31.08.2016].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Necis%C5%82aw_Baudouin_de_Courtenay, [dostęp: 23.07.2019].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Ludwik_Zamenhof [dostęp: 26.05.2017].
- <http://wmeritum.pl/ludwik-zamenhof-tworca-jezyka-esperanto/24671> [dostęp: 2.04.2017]
- <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> [dostęp: 24.01.2014].
- http://treaties.un.org/pages/vevdetails.aspx?src=treaty&mtdsg_no+iv-8&chapter+4&lang=en [dostęp: 30.08.2016].
- http://www.edupedia.pl/words/index/shossw/528043_sloownik_wiedzy_o_literaturze-chwy_t_artystyczny.html [dostęp: 9.01. 2018].
- <https://www.krasp.org.pl/resources/upload/dok9.pdf> [dostęp: 5.12.2017].
- https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/02/Jezyk-rewolucji_ostateczna.pdf [dostęp: 24.07.2021].
- <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/historia/20150508/solidarnosc-wedlug-kobiet> [dostęp: 31.08.2016].
- http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow [dostęp: 22.07.2019].
- <http://www.wuwr.com.pl/products/1779.html> [dostęp: 13.08.2019].
- <http://wyborcza.pl/7,75398,21817501,reforma-edukacji-podpisy-pod-wnioskiem-o-referendum-w-sprawie.html> [dostęp: 10.07.2017].
- Ludzie, nie bójcie się!* Z *Olga Tokarczuk rozmawia Dorota Wodecka*. <http://wyborcza.pl/1,75410,18999849,olga-tokarczuk-laureatka-nike-2015-ludzie-nie-bojcie-sie.html> [dostęp: 4.01.2018].
- <https://www.rlegutko.pl/aktualności/prof-ryszard-legutko-dlaportalu-wpolityce-11,2184.html> [dostęp: 21.02.2014].
- <https://www.polityka.pl/galerie/17236801,nie-tylko-niemcy-oto-7-panstw-uznajacych-trzecia-plec.read> [dostęp: 2.05.2021].
- <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykul/8150291,trzecia-plec-dowod-osobisty-unia-europejska-rozporzadzenie.html> [dostęp: 2.05.2021].

Indeks osób

A

Abd Allah ibn Abd al-Aziz Al Su'ud 151
Abramowicz Marta 148, 187, 236
Abramowski Edward 35, 36, 37
Agacinski Sylviane 68, 70, 71, 119, 120, 121, 155, 156, 159, 160, 219
Alcoff Linda 126
Alochina Marija 89
Aleksander Tadeusz 22, 55, 80, 221, 224
Alfons XIII Burbon, król Hiszpanii 99
Amsterdamski Stefan 210
Aniel Joanna 95
Anusiewicz Janusz 140, 226
Araszkiewicz Agata 126, 226
Ardner Edwin 126
Ardner Shirley 126
Arendt Hannah 35, 155
Armstrong Sally 122, 219
Arnon Józef 204
Arystoteles 34, 35
Augustyn Edward 95, 219
Austen Jane 123

B

Babbie Earl 112, 138, 219
Babicka-Wirkus Anna 61
Baczyński Jerzy 55, 219
Balińska Beata 190, 234
Balińska Marta Aleksandra 20, 137, 219
Banach Czesław 45, 46, 47, 57, 219
Barański Marek 109, 236
Barbieri Masini Eleonora 152, 219
Bartkiewicz Katarzyna 122
Bartnik Czesław, ks. 33, 34
Barton Len 188, 229, 230
Bartoszewski Władysław 136, 236

Barua Jakub 81, 219
Bator Joanna 126, 219
Baudouin de Courtenay Jan Nieciśław 139, 140, 142, 237
Bauman Teresa 11, 207, 212, 219, 220
Bauman Zygmunt 80, 220
Beck Ulrich 110, 120
Bielska Ewa 139, 225
Bielow Igor 140, 237
Bendyk Edwin 55, 109, 186, 220, 227
Bergman Ramos Myra 21
Bernardin Pascal 62, 220
Betkiewicz Witold 112, 219
Biden Joe, właśc. Joseph Robinette Biden Jr. 152
Biedroń Robert 116, 145
Bierzyński Jakub 14, 220
Bikont Anna 176
Bilewicz Michał 101, 220
Bochniarz Henryka 149
Bojarski Piotr 81
Bokszański Zbigniew 34
Boruckowski Michał 96
Borusewicz Bogdan 66
Braunstein Maria 20, 137, 219
Bourdieu Pierre 110, 111, 121, 127, 128, 132, 133, 208, 220
Brach-Czaina Jolanta 17, 117, 132, 220
Bradley Harriet 72, 220
Bratkowska Katarzyna 220, 222
Breivik Anders 93, 94, 236
Brezinka Wolfgang 52, 220
Brodowska Helena 13, 114, 220, 233
Brontë Emily 123
Bruner Jerome 12
Brzeziński Jerzy 87, 233

Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 12
Brzoza Jan 36
Brzozowski Grzegorz 233
Buchowska Natalia 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 175, 176
Budrowska Bogusława 150
Bunch Charlotte 147, 167, 220
Burke Tarana 128
Bystroń Jan Stanisław 13, 220

C

Chabinka Tomasz 90
Chałasiński Józef 112, 220
Cherryholmes Cleo H. 125
Chętkowski Dariusz 62, 220
Chmielewska Marta 185, 220
Chmura-Rutkowska Iwona 28, 65, 69, 134,
143, 163, 200, 202, 203, 204, 221, 222,
223, 232
Chomczyńska-Rubacha Mariola 69, 88, 187,
189, 197, 232
Chomicka Ewa 72, 220
Churchill Winston 151
Chustecka Magdalena 188, 222
Chutnik Sylwia 124, 221
Chutorański Maksymilian 212, 219
Cichosz Mariusz 10, 77, 232, 236
Ciechomska Maria 139, 140, 221
Cieśla Joanna, 20, 110, 178, 221
Cieśla Stanisław 220
Cieśliński Cezary 68, 72, 230
Ciosek Stanisław 89
Cixous Hélène 138
Connell Raewyn 68, 69, 71, 110, 221
Cresson Édith 57
Criado-Perez Caroline 151
Curran Daniel J. 125, 226
Cvetkovich Ann 84
Cyrny Wiktor 142, 237
Czapliński Przemysław 215, 228
Czarnecka Katarzyna 32
Czarnek Przemysław 101, 102
Czepułkowski Henryk E., ks. 62
Czerepaniak-Walczak Maria 72, 73, 81, 199,
221
Czerkawski Andrzej 229
Czerner Anna 96
Czerwińska Kinga 11, 20, 21, 221, 231

D

Daly Mary 125, 221
Danecki Jan 40
Danilewicz Wioleta 11, 37, 139, 224, 225
Darwin Karol 204
Dator Jim 152, 219
Davies Norman 139, 140, 221
Day Matthew 194
Dąbrowska-Szulc Ewa 150, 221
Dec-Pietrowska Joanna 190, 221
Delors Jacques 51, 53, 92, 97, 222
Denek Kazimierz 47, 76, 225, 226, 234
Denisiuk Mariusz 174, 221
Desperak Iza 67, 233
Długolecka Alicja 221
Dolata Roman 33, 63, 230
Domański Henryk 34, 176, 236
Dominiczak Andrzej 158, 191, 221
Domosławski Artur 81, 118, 221
Drake McFeely Mary 131
Druciarek Małgorzata 185, 220
Drwęski Bruno 18, 221
Drynda Danuta 10, 221
Dubas Elżbieta 80, 221
Duda Andrzej 66, 101
Duda Maciej 134, 143, 163, 199, 200, 203, 204,
221, 222, 223, 232
Dudek Dariusz 175, 176, 228
Dudziak Urszula 193, 194
Dulczewski Zygmunt 79, 136, 237
Dunin Kinga 84, 123, 124, 125, 127, 134, 222
Durkheim Émile 52
Dzido Dominika 86, 222, 228
Dzido Marta 134, 222
Dzierzgowska Anna 27, 59, 65, 213, 235

E

Eagleton Terry 109
Ehrlich Stanisław 36

F

Falski Maciej 68, 120, 156, 219
Faludi Susan 27, 151, 213, 222
Ferenz Krystyna 80, 222
Filipiak Izabela 123, 124, 222, 237
Flusser Vilem 214
Franciszek, papież 94
Frackiewicz Lucyna 33, 37, 42, 72, 145, 147, 173,
224, 229, 234, 235, 236

Freire Paulo 21, 138, 172, 208
Fried Susana T. 167, 222
Fronczyk Alicja 100
Frossard André 34
Frost Samantha 147, 167, 220
Fuszara Małgorzata 137, 158, 179, 180, 203,
223, 227, 236

G

Gabzdyl Jolanta 49
Gadacz Tadeusz 71, 235
Gajda Janusz 49, 54, 223
Gajdzica Anna 33, 45, 46, 53, 61, 62, 223
Gajdzica Zenon 26, 100, 223
Gandhi Mahatma 151
Garlicki Jan 35 36, 223
Garret Fawcett Millicent 151
Gawlicz Katarzyna 188, 222
Geremek Bronisław 20, 137, 219
Giddens Anthony 31, 72, 110, 112, 210, 223
Giertych Roman 101
Gilewicz Joanna 110, 223
Gill-Piątek Hanna 67, 233
Glazer Nathan 144
Glensk Urszula 113, 223
Głowacka-Grajper Małgorzata 83, 233
Głowacka-Sobiech Edyta 134, 200, 202, 221
Głowiński Michał 32
Goc Anna 92, 94, 223
Goldberg Michelle 122, 224
Golinowska Karolina 41, 224
Goliński Z. 204
Golus Anna 122, 224
Goodin Robert 68, 72, 230
Gorzym Andrzej 55, 224
Gouges de Olympe 156
Grabowscy Magdalena i Wiesław 192
Grodzka Anna 85, 86, 238
Gromkowska-Melosik Agnieszka 64, 69, 88,
125, 133, 187, 226
Górecka Halina 45, 46, 165, 224
Górnicka-Boratyńska Aneta 124, 224
Górnikowska-Zwolak Elżbieta 9, 27, 33, 36, 55,
56, 68, 70, 72, 76, 88, 124, 132, 134, 139,
142, 145, 148, 154, 157, 178, 182, 187, 215,
224, 225, 229, 232, 234
Graff Agnieszka 27, 123, 124, 180, 213, 222,
225, 226, 237
Grela Szymon 172
Gronczewski Andrzej 9, 207, 229

Gruszczyński Marcin 71
Gruszczyński Włodzimierz 32, 222
Grzegorzczak Tomasz 63, 230
Grzesiak Jan 47, 226
Grzybek Agnieszka 147, 167, 220
Gulczyńska Judyta 143, 222
Gursztyn Piotr 60
Guzik Barbara 63, 134, 137, 226
Guzy Maciej 109, 236
Guzy-Steinke Halina 97, 232

H

Hall Edward 131
Handke Kwiryna 140, 226
Hanisch Carol 32
Hannam June 124, 225
Hartman Jan 92
Hasiuk Magdalena 138, 226
Hausner Jerzy 73, 216, 226
Hegel Wilhelm Friedrich 92, 94
Hejnicka-Bezwińska Teresa 12, 13, 15, 16, 32,
37, 47, 67, 82, 212, 226
Hellmann Beata 145
Henzler Piotr 36, 235
Herbst Mikołaj, 65, 226
Herczyński Jan 65, 226
Herman Aleksandra 86, 112, 131, 222, 226, 228
Herodot 130
Hitler Adolf 92, 94
Hlond August, kard. 34
Hochfeld Julian 36
hooks bell, właśc. Gloria Jean Watkins 32, 231
Holland Agnieszka 68, 87, 226
Holdys Zbigniew 89, 90, 226
Hołojda Katarzyna 141, 230
Hołówka Teresa 68, 230
Humboldt Wilhelm 137
Humm Maggie 204, 215, 226

I

Inglehart Ronald 145, 226
Iredyński Ireneusz 81
Irigaray Luce 126, 132, 226
Iwasiów Inga 84, 111, 119, 122, 123, 226, 227

J

Jackson Andrew 152
Jałochowski Karol 152, 227
Jan Paweł II, papież 18, 19, 34, 134
Janicki Mariusz 32, 60, 79, 80, 226

Janion Maria 18, 125, 134, 145, 172, 176, 214, 226, 232
Jankowska Hanna 134, 232
Janne Henri 46
Janota Paulina 28
Jaruga-Nowacka Izabela 179, 180, 191
Jawłowska Aldona 24, 126, 219, 236
Jenkins Henry 172
Jędraszewski Marek, abp 181
Jędrysiak Tadeusz 99, 237
Jonczy-Adamska Małgorzata 195, 229
Juránová Jana 161, 226

K

Kaczyński Jarosław 91
Kaczyński Lech 91, 103, 125
Kadłubek Zbigniew 26, 214, 221
Kadłubiec Daniel 11, 225
Kaflińska Agnieszka 124, 225
Kahan Dan 88
Kamarck Minnich Elizabeth 204
Kameduła Eugeniusz 56
Kamińska Aleksandra 47, 76, 225, 226, 234
Kamiński Aleksander 20, 22, 37, 113, 227, 233, 237
Kapuściński Ryszard 81, 118, 227
Kargul Józef 81, 82, 98, 227
Kasperek Andrzej 11, 85, 225, 227
Karwatowska Małgorzata 134, 139, 140, 227, 237
Kawula Stanisław 37, 109, 143, 227, 231
Kenney Padraic 145
Klebanik Jarosław 69, 224
Klejdyś Natalia 179, 237
Klekot Ewa 80, 220
Klemensiewicz Zygmunt 84
Kluzik-Rostkowska Joanna 63
Kielak Elżbieta 182, 222
Kinsey Alfred 85
Kiszkurno-Koziej Ewa 188, 229, 230
Knutsen Zofia 188, 229, 230
Kochanowicz Jerzy, SJ 52, 220
Kochanowski Jacek 195, 196, 227
Kołodziej-Durnaś Agnieszka 18, 227
Komeński Jan Amos 22
Konarzewska Marta 86, 227
Konarzewski Krzysztof 88
Kondratowicz Ewa 134, 227
Kopaliński Władysław 23, 25, 34, 35, 228
Kopciewicz Lucyna 16, 17, 58, 66, 67, 69, 88, 111, 197, 198, 204, 220, 228
Kopernik Mikołaj 204
Koprowski Kazimierz 60
Korczak Janusz 204, 209, 228, 229
Korniłowicz Kazimierz 20, 216
Korolczuk Elżbieta 185, 220
Kosiewski Piotr 186, 220
Kostrzewa Sławomir, ks. 92
Korwin-Mikke Janusz 66
Kostyło Hanna 21
Kościszko Tadeusz 157
Kowalczyk Anna 139, 228
Kowalik Stanisław 87
Kowalska Beata 185, 220
Kozakiewicz Mikołaj 43, 45
Koziołek Ryszard 215, 228
Kozłowska-Rajewicz Agnieszka 180
Kozyra Katarzyna 122
Kozyczkowska Adela 137, 230
Krasicki Ignacy 204, 228
Krasicki Michał 20, 137
Kraśńska Ewa 27, 82, 237
Krawczyk Aneta 130
Krawczyk Zbigniew 35, 223
Krysiak Patrycja 141, 230
Krzaklewski Marian 19
Krzywicki Ludwik 9, 36, 37, 72, 114
Kubinowski Dariusz 11, 212, 219
Kucharczyk Jacek 219
Kucharek Bożena 122, 219
Kuchciński Marek 62
Kukiz Paweł 66
Kulczycki Ludwik 48, 88
Kuligowski Waldemar 16, 127, 228
Kurczewski Jacek Maria 13, 18, 86, 184, 222, 228
Kurzyńska-Chmiel Danuta 50, 228
Kusztelak Andrzej 43, 45, 46, 60, 228, 233
Kuźniak Ignacy 56
Kwaśniak-Sibé Bernadetta 142, 237
Kwiatkowska Henryka 65, 66, 67, 91, 228
Kwiatkowski Stefan 64, 228
Kwieciński Piotr 188, 229, 230
Kwieciński Zbigniew 9, 12, 13, 15, 17, 32, 49, 50, 51, 57, 58, 61, 81, 188, 210, 228, 229, 230, 233

L

Lalak Danuta 118, 131, 132, 229, 232
Lec Stanisław Jerzy 9, 29, 30, 75, 76, 107, 108, 153, 154, 207, 229

Legutko Ryszard 87, 88, 90, 91
Lempart Marta 185
Lendzion Jakub 99, 100
Lepalczyk Irena 207, 214, 215, 217, 220, 229
Lepper Andrzej 39
Lerner Gerda 131
Lesicki Andrzej 102, 103
Lewin Aleksander 229
Lewowicki Tadeusz 33, 49, 54, 118, 120, 223, 229, 230, 231
Leyen Ursula von der 151
Leyendecker Hans C. 93
Limanowska Barbara 167
Limanowski Bolesław 35
Lincoln Abraham 151
Lipsitz Bem Sandra 111, 197, 229
Lipski Aleksander 15, 33, 34, 35, 36, 60, 145, 229
Lubińska-Bogacka Magdalena 124, 224
Luter Marcin 92, 94

Ł

Łaciak Beata 86, 222, 228
Łagodzka Anna 35
Łodyński Andrzej 88, 229
Łyżwiński Stanisław 39, 130

M

Magala Sławomir 83, 234
Majewska Ewa 70, 186, 195, 229
Makuchowska Mirosława 180, 234
Małewski Mieczysław 210, 211, 230
Malinowska Ewa 124, 230
Małczyński Maciej 136, 236
Małkowski Czesław 39, 130
Małocha-Krupa Agnieszka 140, 141, 230, 234
Mandela Nelson 151
Mannermaa Mika 152, 219
Mansbridge Jane J. 68, 71, 230
Marchlewska Marta 220
Marcol Katarzyna 231
Marynowicz-Hetka Ewa 37, 70, 77, 120, 155, 231, 232, 233, 234, 236
Matthews-Grieco Sara F. 121
Marzec Danuta 178
Marzec-Holka Krystyna 97, 232
Matysiak-Błaszczuk Agata 134, 215, 225
Mazur Agata 151
Mazurek Marta 134, 143, 163, 203, 204, 221, 222, 223, 232

McCarthy Tom 129
Meighan Roland 188, 229, 230
Meirieu Philippe 63, 230
Melosik Zbyszko 69, 82, 88, 125, 226, 230
Mencwel Andrzej 137, 223
Michnik Adam 92
Michnik Antoni 134
Mickiewicz Adam 20
Mikos Jarosław 204, 226
Milerski Bogusław 16, 44, 47, 232
Millett Kate 68, 230
Minton Beddoes Zanny 151
Miodek Jan 84, 140, 141, 230
Mizielińska Joanna 112
Młynarczuk-Sokołowska Anna 137, 230
Młynarski Feliks 35, 36
Modrzewski Jerzy 134, 173, 174, 187, 230
Moller Okin Susan 68, 71, 230
Morawiecki Mateusz 101
Morszczyńska Urszula 35, 56, 57, 59, 62, 64, 66, 230
Morus Tomasz 97
Mucha Janusz 143, 144
Muchacka Bożena 57, 226, 228, 235
Murzyn Andrzej 58, 230
Muszkowski Jan 113
Muszyńska Ewa 88
Muszyński Marcin 51

N

Nalaskowski Aleksander 86, 87, 88, 230
Nałkowska Zofia 124
Nawojski Radosław 186
Nawroczyński Bogdan 10, 43, 44, 144
Niedzwiecki Patricia 139, 231
Niemiec Krzysztof Tomasz 190, 234
Niemier Zuzanna 90
Niemyscy Anna i Marek 192
Nieroba Elżbieta 96
Niewdana Agnieszka 26, 214, 221
Niezgoda Marian 52, 231
Nikitorowicz Jerzy 77, 78, 118, 119, 120, 231
Norris Pippa 145, 226
Nowacki Tadeusz Wacław 22, 36, 207, 231
Nowak J. 43
Nowak Marian 11, 219
Nowakowska Ewa 55, 231
Nowakowska Magdalena 65, 231
Nowicka Wanda 87, 184
Nowicka-Franczak Magdalena 32, 134, 231

Nycz Ryszard 215, 228

Nyhen Brendan 88

O

Obama Barack 152

Ockrent Christine 122, 221

Odoj Grzegorz 91, 95, 96, 231

Odrowąż-Coates Anna 69, 213, 231

Oelszlaeger Beata 49

Ogniewjuk Wiktor O. 223

Ogrodzka-Mazur Ewa 11, 33, 118, 223, 225, 229, 230, 231

Oko Dariusz, ks. 91, 92, 93, 94

Okoń Wincenty 33, 41, 44, 45, 231

Oleśniewicz Piotr 47, 76, 225, 226, 234

Olubiński Andrzej 148, 231

Orliński Wojciech 137, 223, 231

Orsza H., zob. Radlińska Helena

Orzeszkowa Eliza 124

Osiatyński Wiktor 148

Ośłowski Karol 233

Ossowska Maria 54, 55, 57, 58, 63, 64, 231

Ossowski Stanisław 36, 50, 231

Ostaszewska Aneta 131, 150, 151, 186, 231, 232

Ostrouch-Kamińska Joanna 69, 200

Ostrowska Antonina 176

Ostrowska Joanna 83, 233

Ostrowski Marek 55, 232

P

Pabijanek Katarzyna 151

Pacewicz Piotr 86, 227

Pachniak A. 57

Palikot Janusz 92

Pankowska Dorota 65, 69, 88, 146, 187, 189, 197, 232

Papisten Trina, właśc. Katarzyna Zimmermann 151

Paprzycka Emilia 221

Pawłęga Michał 180, 234

Penn Shanna 134, 226, 232

Perkowska Urszula 158

Petelewicz Marta 67, 233

Petrykowski Piotr 95, 232

Pettit Philip 68, 72, 230

Pęczak Mirosław 127, 232

Pęcherski Mieczysław 44

Pieniążek Paweł 33, 230

Pieszczek Ewa 190, 234

Pietrasik Zdzisław 55, 232

Pikiel Sylwia 111, 197, 229

Pilch Tadeusz 12, 37, 45, 67, 77, 78, 79, 86, 91, 92, 97, 118, 155, 157, 165, 187, 207, 219, 220, 224, 228, 229, 232, 236

Piłsudski Józef 97

Piotrowski Eugeniusz 56

Piotrowski T. 57

Pluta Magdalena 186, 231

Płosa Tomasz 141, 232

Plusa Aleksandra 151

Podgórska Joanna 55, 90, 95, 219, 220, 232, 233

Pogorzelska Marzanna 195

Pokrzywniak Józef Tomasz 204, 228

Politowicz Maria 70, 120, 161, 236

Polkowska Dominika 156

Popiełuszko Jerzy, ks. 19, 92

Poręba Marcin 68, 230

Potulicka Eugenia 37

Poznaniak Wojciech 87, 233

Puzynina Jadwiga 136

Półturzycki Józef 50, 53, 233

Putin Władimir 89

Przeclawska Anna 13, 14, 37, 53, 54, 55, 172, 232, 233

Przybysz Izabela 185, 220

Przyłębska Julia 186, 217

R

Rabczuk Wiktor 51, 92, 222

Radaćić Ivana 186

Radlińska Helena 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 37, 41, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 137, 138, 139, 148, 182, 186, 187, 210, 214, 217, 220, 225, 227, 232, 233, 235, 236, 237

Radziewicz-Winnicki Andrzej 10, 56, 69, 132, 178, 221, 225, 229

Radziszewska Elżbieta 180

Rajchman Ludwik 20, 137, 219

Ramme Jennifer 185, 220

Rawłuszko Marta 188, 222

Rączaszek Andrzej 37, 173, 234, 235

Regan Roland 134

Rembierz Marek 58, 233

Renzetti Claire M. 125, 226

Repsch Ewa 95

Richter Nicolas 93

Rohrborn Gert 151

Roszak Theodore 32

Rotkiewicz Marcin 88, 233
Rowbotham Sheila 215
Rubacha Krzysztof 50, 197, 233
Rudakiewicz Natalia 109, 236
Rudnicki Paweł 188, 222
Rudzińska Regina 113
Rusek Halina 231
Rutkowiak Joanna 37
Rutkowska Anna 97
Rutkowska Ewa 59, 65, 187, 195, 229, 232, 235
Rybicki Paweł 12
Rychlicka-Maraszek Katarzyna 131, 232
Rydzik Tadeusz, o. 213
Ryszka Franciszek 35

S

Said Edward 109
Sak Anna 151
Salomon Alice 18, 227
Sałustowicz Piotr 37, 44, 233
Samucewicz Jekaterina 89
Sapir Edward 134, 137, 208
Segal Lynne 215
Sekielscy Tomasz i Marek 129
Sennett Richard 145, 233
Sękowska-Kozłowska Katarzyna 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176
Shapiro Daniel 88
Shiach Morag 27, 82, 236
Showalter Elaine 127, 233
Shuttleworth Sally 133
Siara Olga 68, 110, 221
Siedlecka Ewa 100, 233
Siemieńska Renata 158
Sikorska-Jaroszyńska Małgorzata 190, 234
Silverman David 83, 233
Siwiec Adam 134, 237
Skarżyńska Janina 113
Skibińska Ewa 69
Skowroński Henryk 95
Skórzyńska Izabela 134, 200, 202, 221
Skrzypczak Bohdan 11, 12, 36, 228, 234, 235
Slany Krystyna 196, 227
Smarzowski Wojciech 129
Smoczyński Paweł J. 55
Smolińska-Theiss Barbara 18, 37, 172, 216, 234
Snochowska-Gonzalez Klaudia 185, 220
Sobecki Mirosław 139, 224
Sobolewska Justyna 122, 234

Sobotka Aneta 65, 226
Solarczyk-Szwec Hanna 51
Sołtysiak-Łuczak Aleksandra 134, 143, 163, 203, 204, 221, 222, 223, 232
Sontag Susan 82, 83, 234
Soral Wiktor 220
Sosnowski Tomasz 12, 79, 139, 224, 228, 232, 234
Sowa Agnieszka 96, 97, 234
Sowiński Michał 215
Sójka Tomasz 136, 236
Stanosz Barbara 137
Starnawski Marcin 188, 222
Stronciwilk Piotr 93, 236
Struzik Justyna 180, 196, 227, 234
Suchanow Klementyna 186, 234
Suchmiel Jadwiga 158
Suflida Aleksandra 222, 228
Supińska Jolanta 40, 41, 42, 46, 49, 53, 62, 147, 173, 234
Supiński Józef 13, 36, 48, 88, 220, 234
Sutowski Michał 180, 225
Sysojewa Swietłana O. 223
Szacki Jerzy 13, 48, 88, 220, 234
Szarota Zofia 23, 24, 51, 209, 235
Szczepański Jan 11 13, 48, 56, 88, 220, 225, 234, 235
Szczepański Marek S. 96
Szczuka Kazimiera 127, 235
Szczurek-Boruta Alina 144, 235
Szczygieł Przemysław 186
Szempruch Jolanta 78, 79, 80, 235
Szewczyk Joanna 28
Szkudlarek Tomasz 37, 61, 82, 230
Szkłowski Wiktor 126, 127
Szmidt Jan 104
Szymd Kazimierz 57, 235
Szostkiewicz Adam 55, 235
Szpyra-Kozłowska Jolanta 139, 140, 227
Szubert Waław 40
Szwarc Andrzej 158
Szulżycka Alina 31, 112, 223
Szumlewicz Katarzyna 133, 138, 235
Szumlicz Tadeusz 37, 38, 39, 40, 44, 46, 173, 235
Szydło Beata 205
Szymański Mirosław J. 56, 57, 226, 228, 235
Szymborska Wisława 31
Szymborski Krzysztof 55, 224

Ś

Śleziak Marta 141, 230
Śliwerski Bogusław 16, 21, 33, 37, 43, 44, 47,
49, 59, 63, 64, 66, 67, 81, 82, 90, 147, 228,
232, 233, 235
Śliwowski Piotr 134
Śmiszek Krzysztof 177
Śpiewak Paweł 134, 234
Środa Magdalena 58, 59, 92, 124, 128, 130, 132,
143, 149, 150, 180, 187, 189, 235
Świerszcz Jan 195, 229

T

Tabakowska Elżbieta 221
Taylor Charles 71, 235
Tazbir Janusz 21
Theiss Wiesław 9, 10, 11, 13, 14, 23, 36, 37, 54,
55, 182, 225, 233, 235, 236
Theweleit Klaus 93, 94, 236
Thunberg Greta 20
Tiihonen Paula 152, 219
Tillman Klaus-Jürgen 82
Titkow Anna 17, 111, 137, 176, 236
Tochman Wojciech 136, 236
Tokarczuk Olga 26, 96, 130, 131, 211, 236, 238
Tokárová Anna 68, 70, 120, 161, 162, 236
Tołokonnikowa Nadieżda 89
Touraine Alain 21, 109, 227
Townsend Peter B. 38
Trafiałek Elżbieta 10, 236
Treiner Sandrine 122, 221
Trempała Edmund 10, 77, 232, 236
Trump Donald 130, 152
Truskolaski Tadeusz 97
Tubman Harriet 152
Tusk Donald 180
Tym Stanisław 97, 236
Tyrała Marek 109, 236

U

Uberman Marta 57
Umińska Bożena 204, 226
Upreti Melissa 186

V

Viganò Carlo Maria 94

W

Walasek Stefania 222
Wainwright Hilary 215

Walasek Stefania 80
Walendzik-Ostrowska Agnieszka 221
Walczeńska Sławomira 24, 157, 158, 236
Walker Stephen 188, 229, 230
Walkowska Wiesława 33, 145, 224, 229
Walošek Danuta 91, 236
Walsh Mary R. 111, 236
Wałęsa Lech 18, 79, 89
Wasilewski Dariusz 97
Waszykowski Witold 97
Waszyńska Katarzyna 221
Wearing Gillian 152
Weisberger Leo 137, 208
Weseli-Ginter Agnieszka 122, 224
Wiechnik Olga 10, 157, 236
Wiewióra Anna 190, 234
Więśław Szymon 65
Wilk Ewa 55, 236
Winczorek Piotr 174
Winiewski Mikołaj 220
Witkowski Lech 87, 210, 233
Władyka Wiesław 32, 60, 79, 80, 226
Włoch Anna 165
Włodarczyk Ewa 134
Wnuk-Lipiński Edmund 34, 35, 41, 42, 46,
236
Wodecka Dorota 96, 131, 238
Wojnicka Katarzyna 196, 227
Wojtczak Lucyna 114, 233
Wołochowiczowie Mariola i Piotr 192
Wołosik Anna 195, 229
Woolf Adeline Virginia 27, 82, 122, 123, 236,
237
Wójcik Mirosław 63, 237
Wóycicka Joanna 158, 191, 221
Wroczyński Ryszard 12, 13, 37, 54, 111, 113, 148,
227, 233, 237
Wyrobkova-Delawska Wanda 113, 227, 233,
237
Wyrwas-Wiśniewska Monika 109
Wyszowska Izabela 99, 237
Wyszyński Stefan, prymas 18

Y

Yousafzai Malala 20

Z

Zahorska Marta 63, 66, 237
Zamenhof Ludwik 97, 98, 99, 143, 237, 238
Zamoyska Eva 200

Zalewska Anna 60, 195
Zawisza Ewa 124, 224
Zaworska-Nikoniuk Dorota 69
Zdanowicz Katarzyna 116, 145, 151, 237
Zielińska Eleonora 160, 175, 177, 179, 223,
233
Zielińska Katarzyna 186, 231
Zielonka Jan 59, 230
Zierkiewicz Edyta 69, 197
Zimand Roman 137

Zimmermann Katarzyna zob. Papisten Trina
Znaniński Florian 9, 79, 136, 237

Ż

Żakowski Jacek 55, 59, 230, 237
Żarnowska Anna 158
Żelazny Walter 143, 144, 237
Żeromski Stefan 136
Żuk Grzegorz 134, 137, 237
Żyła Marcin 92, 94, 95, 219, 223

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Politics – education – gender

From the perspective of social anthropogics

S u m m a r y

The author, a representative of social pedagogy (here promoting the term *anthropogics*), investigates the mutual relations between politics, social policy, social pedagogy, educational policy and gender policy. The latter is claimed and examined in social, cultural and educational policies. The dissertation is a critical insight into educational policy in Poland after the political transformation of 1989. The researcher is interested in such spaces as academic discourse and the world of life. Education is perceived by her broadly, both in the area of school, as well as in the space of culture, in the public sphere, from where messages of educational significance arrive. The researcher, observing reality from the perspective of critical, gender-sensitive, social anthropogics, and armed with appropriate tools (theoretical constructs), provided to her by such theories as feminist, symbolic violence, emancipatory theory of education, theory of language as a factor in shaping reality, and invisible educational environment, analyses the everyday world of life in which she is immersed. She recalls events from the Polish public space (from the last few years) and presents them to the Readers in the form of images – unequal treatment of Others, of persons who are different, but also of ideas, treated as foreign.

An insight into the past, into the social and educational thought of Helena Radlińska, who encouraged women to claim their rights, is at the same time an insight into culture (scientific heritage) – the material for building women's identity. The analysis of the content of culture proves the actuality of the androcentric vision of the world and, what follows, the need to reconstruct history in order to regain women's history. It points to the need to increase vigilance towards the language which we use in everyday communication situations – an imperfect tool for describing the world. Used unreflectively, language hinders the formation of individual identities of girls and women, which are invisible in language. Nowadays it is culture, the space of informal and non-formal education that becomes the most significant in the struggle for women's rights, for their empowerment. It is also a testimony to women's emancipatory aspirations, both in the world and in Poland.

In her analysis of formal education, E. Górnikowska-Zwolak focused on selected aspects of sexual education and the content of school textbooks, which led her to the conclusion that gender policy is not so much neglected, but rather consistently implemented – as a policy of differentiated treatment, manifested in the failure to comply with the law on gender equality and partnership between women and men. Polish democracy appears to be incomplete and the state does not provide equally favourable conditions for the development of its citizens.

In addition to the cognitive aim (which was to deepen the analysis of the interrelationship between, on the one hand, pedagogy/social anthropogics, and on the other such policies as social, educational, and, in particular, gender policies, and, as a consequence, to broaden the field of research of social anthropogics), there was also a practical aim – with a view to the subjects of

educational policy and education, intellectual leaders, representatives of governmental institutions, local self-governments, non-governmental organisations, associations and social movements, teachers, educators, pedagogues, parents, social activists, and representatives of the media. The author wants to provoke reflection on the shape of Polish education and democracy, to discuss negligence and non-actions as well as necessary corrective, compensatory and preventive measures, to sharpen sensitivity to the pictorial and verbal content of the socio-political-cultural space of life, influencing the development and upbringing of man and woman. The publication aims at familiarising the conceptual category, which is politics, including gender politics, and noticing its (their) concrete manifestations in the world of life, the field of upbringing (education and learning), and, consequently, at bolder participation in social discourse, advocacy of the rights of discriminated minorities, and shaping equality attitudes.

Politics, understood as the *polis* (the social space of political structures and behaviour) and the discursive (power over meaning) plane in which it takes place is the category of politics that remains in the closest connection with pedagogy/social anthropogics. It is the space of research and action of pedagogy/social anthropogics. And it is in this space that fundamental socio-educational changes take place. However, in view of the concern for the legal safeguarding of postulated institutions and facilities, it can be argued that also public policies (power over resources) should be of interest to social anthropogics. Gender equality as a prerequisite for the development of women (and men) is a fragile, enduring asset, which is why interest in the legal regulation of certain solutions (and participation in their design) is important. Empowerment of women (and members of other disadvantaged groups) cannot take place without interest in legal education and inclusion of its elements in civic and general education at the same time.

The present publication is a contribution to the implementation of the strategy adopted by UN member states (until 2030), which outlines the goals of sustainable development, such as gender equality and empowerment of women and girls; good quality education; peace, justice and strong, accountable institutions; healthy life and less inequality.

The dissertation has an interdisciplinary character and may interest a wide audience, both theoreticians of education and upbringing, as well as practitioners; all those who are concerned about Polish education and Polish democracy. Its reading will contribute to the realisation of the following functions: humanising/axiological, inclusive, competence and emancipatory towards an adult learner.

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Politik – Bildung – Gender

Aus der Perspektive von Sozialanthropogik

Zusammenfassung

Die Autorin, Vertreterin der Sozialpädagogik (hier als Fürsprecherin des Begriffs Anthropogik), hat die wechselseitigen Beziehungen zwischen Politik, Sozialpolitik, Sozialpädagogik, Bildungspolitik und Geschlechterpolitik zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht. Das Vorhandensein der letzteren wird ihrerseits in der Sozial-, Kultur- und Bildungspolitik gefordert und geprüft. Die Arbeit bietet einen kritischen Einblick in die Bildungspolitik in Polen nach der politischen Wende von 1989. Das Interesse der Autorin richtet sich auf den Raum des akademischen Diskurses und der Lebenswelt. Bildung wird von ihr im weiteren Sinne betrachtet, sowohl im Schulbereich als auch in der Kultursphäre bzw. im öffentlichen Raum, von wo aus erzieherische Botschaften herkommen. Indem die mit entsprechenden Instrumenten (theoretischen Konstrukten) solcher Theorien wie: Feminismus, symbolische Gewalt, emanzipatorische Bildungstheorie, Theorie der Sprache als eines wirklichkeitsgestaltenden Faktors bzw. unsichtbare Erziehungsumgebung, ausgestattete Forscherin die Wirklichkeit aus der Perspektive von der kritischen, geschlechtersensiblen Sozialanthropogik wahrnimmt, analysiert sie die alltägliche Lebenswelt, in der sie eingetaucht ist. Sie ruft live miterlebte Ereignisse aus dem öffentlichen Raum Polens (aus den vergangenen Jahren) zurück und präsentiert sie ihren Leser*innen in Form von Bildern – einer ungleichen Behandlung von bestimmten Anderen, Andersartigen; Personen, aber auch Ideen, die als fremd betrachtet werden.

Ein Einblick in die Vergangenheit, in das sozialpädagogische Denken von Helena Radlińska, die Frauen dazu anspornte, um ihre Rechte zu kämpfen, ist gleichzeitig ein Einblick in die Kultur (wissenschaftliches Erbe) – einen Stoff für die Entwicklung der Identität von Frauen. Die Analyse vom Inhalt der Kultur belegt die Aktualität des androzentrischen Weltbildes und, was damit zusammenhängt, das Bedürfnis, Geschichte zu rekonstruieren, um die Geschichte der Frauen wiederzuerlangen. Sie weist auf die Notwendigkeit hin, auf die in alltäglichen Kommunikationssituationen gebrauchte Sprache – dieses unvollkommene Instrument zur Beschreibung der Welt, mehr achtzugeben. Wird sie unreflektiert verwendet, ist die Entwicklung einer individuellen, in der Sprache unmerklichen Identität der Mädchen und Frauen erschwert. Heutzutage ist es die Kultur, ein Raum der non-formalen und informellen Bildung, die für den Kampf um die Rechte der Frauen, für ihre Stärkung, von größter Bedeutung wird. Sie ist auch ein Zeugnis für Emanzipationsbestrebungen der Frauen, sowohl weltweit als auch in Polen.

In ihrer Analyse der formalen Bildung konzentriert sich E. Górnikowska-Zwolak auf ausgewählte Aspekte: die Sexualerziehung und den Inhalt von Schulbüchern, was zu dem Schluss führt, dass die Geschlechterpolitik nicht vernachlässigt, sondern vielmehr konsequent umgesetzt wird – als Politik der differenzierten Behandlung, die sich in der Nichteinhaltung des Gesetzes zur Gleichstellung der Geschlechter bzw. der Partnerschaft zwischen Frauen und Männern ma-

nifestiert. Die polnische Demokratie scheint, unvollkommen zu sein, und der Staat bietet keine gleichermaßen günstigen Bedingungen für die Entwicklung seiner Bürger*innen.

Neben dem kognitiven Ziel (d.h. die Analyse der wechselseitigen Beziehungen zwischen Pädagogik/Sozialanthropogik und Politik – Sozial-, Bildungs- und insbesondere Geschlechterpolitik, zu vertiefen, und damit das Forschungsfeld der Sozialanthropogik zu erweitern) setzt sich die Autorin auch ein praktisches Ziel – bezogen auf Bildungspolitik- und Bildungsträger, intellektuelle Führer*innen, Vertreter*innen von Regierungs- bzw. Selbstverwaltungseinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen, Verbänden und sozialen Bewegungen, Lehrer*innen, Erzieher*innen, Pädagogen*innen, Eltern, soziale Aktivist*innen, Vertreter*innen der Medien. Es liegt ihr viel daran, zum Nachdenken über die Gestalt der polnischen Bildung und Demokratie, sowie zu einer Diskussion über Versäumnisse und Unterlassungen bzw. notwendige Korrektur-, Ausgleichs- und Vorbeugungsmaßnahmen anzuregen; die Sensibilität für bildliche und textuelle Inhalte des sozialpolitisch-kulturellen Lebensraums, der die Entwicklung und Erziehung von Mann und Frau beeinflusst, zu verschärfen. Ziel der Arbeit ist es, die Begriffskategorie der Politik, einschließlich Geschlechterpolitik, zu erläutern, ihre konkreten Erscheinungsformen in der Lebenswelt, im Bereich der Erziehung (Bildung und Lernen), wahrzunehmen und somit zu ermöglichen, sich selbstsicherer am gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen, sowie die Rechte diskriminierter Minderheiten zu vertreten und gleichberechtigte Haltungen zu entwickeln.

Die als *Polis* verstandene Politik (der soziale Raum politischer Strukturen und Verhalten) und die diskursive Ebene, auf der sie sich vollzieht (Macht über Bedeutung), ist die Kategorie der Politik, welche mit der Pädagogik/Sozialanthropogik am engsten verbunden bleibt. Es ist der Forschungs- und Handlungsraum der Pädagogik/Sozialanthropogik, in dem grundlegende sozialpädagogische Veränderungen zustande kommen. Im Hinblick auf die rechtliche Absicherung der postulierten Institutionen und Einrichtungen kann allerdings eine These aufgestellt werden, dass auch die öffentliche Politik, die *Public Policy* (Macht über Ressourcen), sich im Interessenbereich der Sozialanthropogik befinden sollte. Die Gleichstellung der Geschlechter als Voraussetzung für die Entwicklung von Frauen (und Männern) ist ein zartes, unbeständiges Gut, weshalb das Interesse an der rechtlichen Regelung bestimmter Lösungen (und Beteiligung an deren Ausarbeitung) wichtig ist. Die Stärkung und Subjektwerdung von Frauen (sowie von Angehörigen anderer benachteiligter Gruppen), das *Empowerment*, kann nicht ohne Interesse an juristischer Bildung und gleichzeitige Einbeziehung deren Elemente in die staatsbürgerliche und allgemeine Bildung erfolgen.

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur Umsetzung der von den UN-Mitgliedsstaaten angenommenen Strategie (bis 2030), die folgende Ziele für nachhaltige Entwicklung voraussetzt: Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Rolle von Frauen und Mädchen; hohe Bildungsqualität; Frieden, Gerechtigkeit und starke, verantwortungsbewusste Institutionen; gesundes Leben und weniger Ungleichheit.

Die Arbeit ist interdisziplinär angelegt und will einen breiten Empfängerkreis ansprechen – sowohl Theoretiker als auch Praktiker der Bildung und Erziehung; all jene, die Interesse an der polnischen Bildung und polnischen Demokratie haben. Ihre Lektüre soll zur Verwirklichung der humanisierenden/axiologischen, inklusiven, kompetenzbezogenen und emanzipatorischen Funktion in Bezug auf die erwachsenen, lernenden Leser*innen beitragen.

Redaktor
Joanna Szewczyk

Projekt okładki
Natalia Łukomska

Zdjęcie Autorki
Elżbieta Helińska

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigała

Łamanie
Edward Wilk

Redaktor inicjujący
Paulina Janota / Przemysław Pieniążek

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2022:
Copyright © 2021 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzymyamy otwartej nauce. Od 1.01.2023 publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu
w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego www.rebus.us.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0002-0092-7880>
Górnikowska-Zwolak, Elżbieta
Polityka - edukacja - płęć kulturowa :
z perspektywy antropogiki społecznej /
Elżbieta Górnikowska-Zwolak. - Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021

<https://doi.org/10.31261/PN.4093>
ISBN 978-83-226-4043-2
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4044-9
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Arkuszy drukarskich: 16,0. Arkuszy wydawniczych: 19,5. Publikację wydrukowano na papierze Munkun
Lynx 100 g vol. 1.13. PN 4093. Cena 44,90 zł (w tym VAT)



Polityka jest dzisiaj terminem wszechobecnym. Autorka, reprezentantka pedagogiki (antropogiki) społecznej, analizuje różne ujęcia polityki, skupia się na polityce społecznej i edukacyjnej, poszukując miejsca dla polityki płci. W swej rozprawie dokonuje krytycznego wglądu do polityki edukacyjnej w Polsce po transformacji ustrojowej 1989 roku. Edukacja jest z jednej strony ujmowana szeroko, także poza szkołą, w przestrzeni publicznej, skąd płyną przekazy o wymiarze wychowawczym. Z drugiej strony snop światła jest kierowany na wybrane newralgiczne dla rozwoju dziewcząt i kobiet aspekty polityki płci i edukacji, przede wszystkim edukację seksualną i prawa reprodukcyjne. Zakończenie pisanie pracy zbiegło się z momentem wybuchu Rewolucji Kobiet (jesień 2020) upominających się o demokrację i swoje obywatelskie prawa. Publikacja może pomóc w zrozumieniu, dlaczego do tego doszło.

Politics is a ubiquitous term today. The author, a representative of social pedagogy (anthropogics), analyzes various approaches to politics, focuses on social and educational policy, looking for a place for gender politics. In her dissertation, she provides a critical insight into the educational policy in Poland after the 1989 political transformation. On the one hand, education is here understood broadly, also outside school, in the public space, from where messages about the educational dimension flow. On the other hand, the focus is directed to selected aspects of gender politics and education, which are critical to the development of girls and women, especially sexual education and reproductive rights. The end of writing the thesis coincided with the outbreak of the Revolution of Women (Autumn 2020), who called for democracy and their civil rights. The publication can help readers understand why this happened.

Cena 44,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-4044-9



9 788322 640449

Więcej o książce

