

Agnieszka  
Gromkowska-Melosik

# Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet

**STUDIUM DYNAMIKI DOSTĘPU**



impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

*dr hab. Ewa Jarosz*

Redakcja wydawnicza:

*Małgorzata Miller*

*Beata Bednarz*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*

ISBN 978-83-7587-677-2

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2011

## Spis treści

---

Wstęp .....	9
Część pierwsza	
<b>Kobiecość, edukacja i (nie)równość społeczna: alternatywne rzeczywistości</b>	
1. Edukacja i (nie)równości społeczne – konteksty teoretyczne .....	19
2. Edukacja i (re)konstrukcje tożsamości dziewcząt i chłopców .....	39
2.1. Asymetria socjalizacji szkolnej – androcentryczna rzeczywistość i redukowanie tożsamości dziewcząt .....	39
2.2. Asymetria osiągnięć szkolnych – społeczne konstrukcje edukacyjnych porażek chłopców .....	56
2.3. Kompetencje matematyczne – wyuczona bezradność dziewcząt? ...	76
2.4. Szkolnictwo zróżnicowane ze względu na płeć: próba rekonstrukcji dostępu do sukcesu edukacyjnego .....	90
3. (Nie)równość dostępu kobiet i mężczyzn do edukacji w szkolnictwie wyższym: wybrane tendencje i egzemplifikacje .....	103
4. Dylematy tożsamościowo-edukacyjne kobiet w społeczeństwie współczesnym .....	137
4.1. Ideologia neoliberalizmu i społeczne konstrukcje tożsamości kobiet .....	137
4.2. Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet .....	146
4.3. Przemieszczenie społecznych aspiracji dziewcząt – <i>Girl Power</i> , ciało i konsumpcja .....	165

5. Macierzyństwo, rodzina i kariera edukacyjno-zawodowa kobiet .....	173
5.1. Macierzyństwo jako dominująca konstrukcja kobiecości: konteksty i kontrowersje .....	173
5.2. Dyplom jako „kredencjał małżeński” i problem dostępu matek do sukcesu zawodowego .....	189
6. Edukacja kobiet i rynek pracy: polityka segregacji płciowej .....	213
7. Podsumowanie: edukacja i paradoksy emancypacji kobiet .....	233
Załącznik .....	255

## Część druga

### Kobiety sukcesu a problem (nie)równości społecznej: konteksty edukacyjne i społeczno-zawodowe

1. Metodologiczne podstawy badań własnych .....	263
2. Indywidualizm, edukacja i sukces społeczno-zawodowy .....	281
2.1. Kariera zawodowa jako „nieograniczony wyścig” wolnych jednostek? .....	281
2.2. Życie jako kariera zawodowa? Między presją na sukces a samorealizacją .....	290
2.3. Dyplom akademicki i sukces zawodowy: inflacja wykształcenia ...	298
3. (Nie)równość kobiet w dostępie do sukcesu zawodowego .....	311
3.1. Biznes i uniwersytet jako enklawy równości płciowej? .....	312
3.2. Problem dyskryminacji kobiet przez kobiety .....	331
3.3. Brak akceptacji dla idei parytetu .....	342
4. Życie rodzinne – rzeczywistość nieustannych wyborów .....	349
4.1. Związki z mężczyznami: dynamika akceptacji i konfliktu .....	350
4.2. Macierzyństwo i kariera zawodowa: strategie przełamywania tradycyjnych ról społecznych .....	362
5. Dylematy maskulinizacji tożsamości i zewnętrznego wizerunku .....	403
5.1. Tożsamość kobiet i mężczyzn: między esencjalizmem a konstruktywizmem .....	404
5.2. Maskulinizacja – czy kobieta sukcesu jest skazana na rezygnację z kobiecości? .....	415

---

6. Pop-tożsamość i przemieszczenie aspiracji życiowych kobiet .....	439
6.1. Współczesny feminizm: dystans i sceptycyzm .....	440
6.2. Rola konsumpcji jako ekspresji wolności .....	446
6.3. Piękne ciało jako ekspresja tożsamości .....	451
7. Podsumowanie: menedżerki i akademiczki jako kobiety sukcesu .....	467
Zakończenie .....	489
Bibliografia .....	493
Spis tabel .....	513
Spis wykresów .....	515

## Wstęp

---

Książka *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* jest rezultatem moich zainteresowań badawczych szeroko rozumianymi relacjami między tożsamością kobiet, edukacją, kulturą i społeczeństwem. Sądzę, że można ją usytuować, podobnie jak poprzednie moje prace<sup>1</sup>, na pograniczu socjologii edukacji oraz *gender studies*. Z jednej strony podnosi ona problemy związane ze społecznymi funkcjami edukacji, szczególnie – socjalizacyjną, selekcyjną i stratyfikacyjną, w odniesieniu do sytuacji kobiet. Z drugiej strony porusza kwestie dotyczące bezpośrednio kobiet jako grupy społecznej w aspekcie szeroko rozumianego dostępu do różnych form tożsamości, do wykształcenia czy rynku pracy.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich jest poświęcona analizom o charakterze teoretycznym i rekonstrukcyjnym.

W rozdziale pierwszym dokonuję prezentacji wybranych współczesnych koncepcji nierówności, próbując pokazać, w jaki sposób można je zastosować do zrozumienia edukacyjnej i społecznej sytuacji kobiet. Analizuję w nim również problem roli dostępu do edukacji w otwieraniu/ograniczaniu możliwości życiowych tej grupy społecznej, jaką są kobiety.

Drugi rozdział zawiera rekonstrukcje relacji między edukacją a tożsamością dziewcząt i chłopców. W pierwszych dwóch punktach moje rozważania odnoszą się do dwóch szkolnych rzeczywistości (pozornie alternatywnych, a jednak komplementarnych). Jedna z nich to ta, która przez stereotypową socjalizację ogranicza

---

<sup>1</sup> *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 251 (monografia podyktorska – dysertację doktorską pisałam pod kierunkiem prof. Z. Kwiecińskiego); *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007, s. 152; *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, s. 272 (współautorstwo z T. Gmerkiem); *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań – Leszno 2007, s. 515 (redakcja); *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010, s. 330 (współredakcja ze Z. Melosikiem); *European Higher Education for the World. Studies on Student's Mobility*, Poznań 2006 (współredakcja); *Społeczno-ekonomiczne konteksty sukcesu zawodowego kobiet*, Poznań 2006, s. 140 (współautorstwo raportu); a także tłumaczenie polskiego wydania książki D.J. Currana, C.M. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 692 (współautorstwo przedmowy).

tożsamość i możliwości odniesienia sukcesu społeczno-zawodowego przez dziewczęta. Z kolei uczestnictwo w drugiej rzeczywistości w przypadku coraz większej liczby chłopców prowadzi do ich edukacyjnej i w konsekwencji społecznej porażki. W kolejnym punkcie przedstawiam kontrowersje wokół kompetencji matematycznych dziewcząt i chłopców, a w ostatnim rekonstruuje dyskusję na temat szkolnictwa zróżnicowanego ze względu na płeć, eksponując szereg związanych z nim paradoksów.

Rozdział trzeci poświęcony jest przede wszystkim analizom dostępu kobiet do szkolnictwa wyższego (choć zawiera także pewne dane o niższych szczeblach edukacji). Rozważam w nim kwestie wyborów edukacyjnych chłopców i dziewcząt, a także dostępu tej drugiej grupy do wybranych kierunków studiów, jak również do elitarnych uniwersytetów (np. Harvard i Oxford). Punktem wyjścia moich analiz są dane makrostatystyczne; stosuję przy tym różnorodne kryteria porównawcze (zróżnicowanie ze względu na kraj, region czy charakter płciowo-etniczny). Koncentruję uwagę na dynamice dostępu do szkolnictwa wyższego, ponieważ w sytuacji realizacji obowiązku szkolnego w krajach Zachodu, to właśnie ten poziom stanowi płaszczyznę rekonstruowania (nie)równości między kobietami i mężczyznami.

W rozdziale czwartym podejmuję próbę przedstawienia trzech dylematów tożsamościowo-edukacyjnych współczesnych kobiet. Pierwszy z nich związany jest z ideologią neoliberalizmu i paradoksami dotyczącymi jej wpływu na postrzeganie kobiet i ich sytuacji społecznej; drugi odnosi się do potencjalnej maskulinizacji kobiet sukcesu; trzeci dotyczy przemieszczania społecznych aspiracji dziewcząt (głównie w kierunku samorealizacji na płaszczyźnie wyznaczonej przez dyskursy kultury popularnej).

Istotą rozważań w rozdziale piątym jest ten podstawowy problem współczesnych wykształconych kobiet, który wiąże się z rolą macierzyństwa – w aspekcie ich tożsamości i możliwości odniesienia społeczno-zawodowego sukcesu (tytuły obu znajdujących się w nim podrozdziałów dobrze – jak sądzę – odzwierciedlają jego treść: „Macierzyństwo jako dominująca konstrukcja kobiecości”, „Dyplom jako kredencjał małżeński i problem dostępu matek do sukcesu zawodowego”).

Tematem szóstego rozdziału jest segregacja płciowa na rynku pracy i jej rola w ciągle ograniczonych, a jednak rosnących możliwościach odniesienia sukcesu zawodowego przez kobiety, w kontekście dostępu do (prestiżowych) zawodów, wysokich stanowisk i dobrej pozycji społecznej oraz problemu nierównoważnych dochodów kobiet i mężczyzn.

W pierwszej części pracy ważne jest podsumowanie, w którym przedstawiam wybrane paradoksy w relacjach między edukacją, tożsamością a sytuacją życiową kobiet.

W drugiej części książki przytaczam wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań jakościowych, w których wzięły udział kobiety sukcesu – polskie menedżerki (na kierowniczych stanowiskach) i akademiczki-humanistki (pracujące

na uczelni i mające przynajmniej stopień doktora). W kontekście badawczym podejmuję te zagadnienia, które wcześniej były przeanalizowane w części teoretycznej. Próbuję uchwycić, przy pełnej świadomości typowej dla badań jakościowych fragmentaryczności uzyskanych wyników, wybrane konteksty tożsamości tych dwóch grup kobiet, a także sposoby percypowania przez nie tych aspektów problemu (nie)równości społecznej, które stanowiły istotę rozważań w części pierwszej. Wybór kobiet sukcesu do badań wynika z mojego przekonania, że właśnie one, mając bardzo dobre wykształcenie i dobrą pracę (a często jednocześnie rodzinę i dzieci), uosabiają większość z dylematów odnoszących się do konstrukcji współczesnej kobiecości. Procedury badawcze oraz przebieg badań omówiłam szczegółowo w pierwszym rozdziale części drugiej.

Pracę nad książką zaczęłam w 2004 roku. Pierwotnie miała ona stanowić studium problemów dyskryminacji i wykluczania kobiet. Jednak szczegółowe poznanie literatury przedmiotu oraz przeprowadzone badania uświadomiły mi, że istotą analizy sytuacji kobiet we współczesnym społeczeństwie powinna być zmiana ich sytuacji edukacyjno-społecznej w kontekście osiąganego przez nie (coraz większej) równości. Kategorie równość – nierówność jeszcze do niedawna rozgraniczały możliwości zdobywania wykształcenia i sukcesu zawodowego przedstawicieli obu płci, przy czym ta druga część antynomii odnosiła się bez wątplenia do kobiet. W ostatnim okresie korzystna dla mężczyzn tzw. przepaść między płciami (*gender gap*) jest jednak zasypywana w coraz większym stopniu w wielu aspektach życia społecznego krajów zachodnich; w konsekwencji to bardziej kategoria równości niż nierówności jest adekwatna do analizy społecznego usytuowania kobiet. Zaczyna w coraz większym stopniu konstytuować ich życie codzienne i zdobywane doświadczenia społeczne oraz w rezultacie – tożsamość. W pewnym stopniu więc – i nieco dla mnie nieoczekiwanie – książka o dyskryminacji i wykluczaniu kobiet przekształciła się w książkę o (nie)równości.

Analiza rzeczywistości początku XXI wieku może prowadzić do optymistycznego wniosku, że w społeczeństwach zachodnich kobiety doświadczają coraz większej równości i coraz mniejszej nierówności. Jestem przekonana, że ta tendencja jest nieodwracalna i rzeczywistość będzie zmierzała właśnie w tym kierunku (choć, jak wykażę w wielu miejscach tej książki, sytuacja jest niejednoznaczna i bardzo skomplikowana – zakładam również możliwość zaistnienia konserwatywnych zwrotów, które czasowo, ale tylko czasowo – cofną historię). Zmienia się bowiem, jak sądzę, cała struktura systemu stratyfikacji, czyli sposobów lokowania kobiet i mężczyzn na drabinie społecznej.

Trzeba w tym miejscu wprowadzić dwie ważne dla tytułowego problemu kategorie. Pierwsza z nich to dostęp. Odnosi się do otwierania lub zamykania kobietom możliwości odniesienia sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego. Pojęcie to można rozpatrywać przynajmniej na trzech poziomach. Jeden dotyczy kontekstu formalno-prawnego, który w przeszłości tworzył niemożliwe do przekroczenia bariery na drodze kobiet do edukacji i kariery społeczno-



-zawodowej. Drugi poziom dotyczy kontekstów mniej formalnych, odnoszących się do zdroworozsądkowego i potocznego postrzegania odmienności ról społecznych kobiet i mężczyzn (co przez wieki prowadziło w praktyce do marginalizacji tej pierwszej grupy; można przywołać tutaj np. ograniczające tożsamość kobiet tradycyjne wersje socjalizacji czy stereotypy płciowe). Wreszcie trzeci poziom związany jest ze świadomością/tożsamością kobiet, prowadzącą bądź do wykorzystywania formalnie istniejących w społeczeństwie możliwości w zakresie sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego, bądź do samomarginalizacji wynikającej z rezygnacji z podejmowania działań w tym zakresie. W kontekście trzeciego poziomu uważam, że w każdym państwie czy społeczeństwie istnieje dominująca polityka tożsamości. W przyjętym przeze mnie ujęciu dotyczy ona konstruowania za pomocą różnego typu mechanizmów społecznych, ekonomicznych i politycznych sposobów urzeczywistniania przez kobiety i mężczyzn swoich tożsamości i ról społecznych. W społeczeństwie mogą istnieć różne alternatywne polityki tożsamości, z których jedne orientują się na przykład na propagowanie tradycyjnej wersji tożsamości kobiet, a inne na upowszechnianie jej wersji wyemancypowanej (niekiedy ta polityka jest bardzo inwazyjna, jak w krajach muzułmańskich, kiedy indziej pełna wewnętrznych sprzeczności)<sup>2</sup>.

Kolejna kategoria to dynamika – we wszystkich definicjach odnosi się ona do zjawiska zmiany czy reagowania na zmianę. W przypadku mojej książki pojęcie to może być rozpatrywane w dwóch kontekstach. Po pierwsze, dotyczy zmiany w pewnym okresie w dostępie kobiet do edukacji i rynku pracy, jak również zmiany w zakresie dostępu do zróżnicowanych wersji socjalizacji i tożsamości (problemy te są szczegółowo opisywane w poszczególnych rozdziałach pierwszej części książki). Po drugie, dynamika odnosi się do zmian/różnic, które istnieją „tu i teraz” czy to w określonej sferze rzeczywistości społecznej, czy też świadomości lub tożsamości kobiet. Na przykład można – jak sądzę – opisać dynamikę dostępu kobiet do edukacji wyższej przy przyjęciu takiego kryterium zmienności, jakim jest kraj lub region lub kierunek studiów. Podobnie dynamika może wiązać się ze zmieniającymi się – w zależności od grupy kobiet czy nawet poszczególnych jednostek – posiadanymi przez nie tożsamościami czy wyborami życiowymi, na co zwracam uwagę również w części badawczej. Można zauważyć, że wielu autorów książek z zakresu nauk społecznych w takich właśnie kontekstach umieszcza pojęcie dynamiki, np.: Daniel Stewart eksponuje w tytule swojej książki problem „dynamiki statusu społecznego”<sup>3</sup>; Rob White, Robert Douglas White i Joanna Wyn – „społeczną dynamikę do-

<sup>2</sup> Na temat polityki tożsamości porównaj np.: S. Aronowitz, *The Politics of Identity: Class, Culture and Social Movements*, New York 1992; C.J. Calhoun, *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford 1994; M. Kenny, *The Politics of Identity. Liberal Theory and the Dilemmas of Difference*, Cambridge 2004.

<sup>3</sup> D. Stewart, *Dynamics of Social Status. A Sociological Study of an Open Source Community*, Verlag 2009.

świadczeń młodzieży”<sup>4</sup>; David Singh Grewal podejmuje kwestię „społecznej dynamiki globalizacji”<sup>5</sup>; Cristina Bicchieri – „dynamiki norm społecznych”<sup>6</sup>; a w tytule książki redagowanej przez Eleni Apospori i Jane Millar pojawia się „dynamika wykluczenia społecznego”<sup>7</sup>.

Dlaczego w tytule pracy zawarłam pojęcie „edukacja”, skoro w wielu miejscach książki, oprócz tego dominującego problemu, jakim jest dostęp do wykształcenia, wprowadzam zagadnienia związane z sytuacją kobiet na rynku pracy czy rolą macierzyństwa w ich życiu? Uważam, że to właśnie kwestia wykształcenia (szczególnie wyższego) stanowi ów punkt zwrotny w biografii kobiet, otwierający z jednej strony całą gamę możliwości, a z drugiej stawiający je jednocześnie często przed koniecznością dokonywania dramatycznych wyborów życiowych. Edukacja stanowi więc podstawowy układ odniesienia większości moich analiz – jako płaszczyzna rekonstruowania (nie)równości kobiet i mężczyzn zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej.

Materiały i źródła do napisania książki *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* zgromadziłam podczas wyjazdów studyjnych oraz kwerend bibliotecznych w wielu ośrodkach akademickich. Dzięki pobytom na University of Virginia w Charlottesville mogłam szczegółowo przeanalizować na podstawie reprezentatywnej literatury przedmiotu zmiany w sytuacji kobiet amerykańskich (lata 2004 i 2005). Z kolei w trakcie kwerend bibliotecznych przeprowadzonych w University of Sydney (2005), University of London (2005), a także w bibliotekach uniwersytetów w Barcelonie (2004), Saragossie (2004), Lund i Malmo (2008) oraz w Amsterdamie (2007) zgromadziłam literaturę na temat sytuacji kobiet w innych krajach zachodnich. Latem i jesienią 2010 roku przeprowadziłam badania jakościowe w dwóch grupach kobiet (menedżerek i akademikzek), a zebrane w ten sposób i poddane analizie oraz interpretacji materiały stanowiły podstawę drugiej części tej książki.

Niniejsza rozprawa nie pojawiła się w „bibliograficznej próżni”, jest kontynuacją rozważań i badań polskich autorów z ostatnich dekad prowadzonych na płaszczyźnie socjologii edukacji i *gender studies*. Bez wątpienia ważną rolę w rozwijaniu mojego sposobu myślenia odegrały książki i artykuły Zbigniewa Kwiecińskiego podejmujące problemy społecznych funkcji edukacji zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i empirycznym<sup>8</sup>. Z kolei teksty Bogusława Śliwerskiego

<sup>4</sup> R. White, R.D. White, J. Wyn, *Youth and Society: Exploring the Social Dynamics of Youth Experience*, Oxford 2004.

<sup>5</sup> D. Singh Grewal, *Network Power: The Social Dynamics of Globalization*, New Haven – London 2008.

<sup>6</sup> C. Bicchieri, *The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms*, Cambridge 2005.

<sup>7</sup> *Dynamic of Social Exclusion in Europe*, red. E. Apospori, J. Millar, Northampton 2003.

<sup>8</sup> Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; *Spory o edukację. Dylematy*

pozwołyły umieścić analizy poszczególnych zagadnień na tle różnorodnych nurtów myśli pedagogicznej i ideologii edukacyjnych oraz w kontekście polityki oświatowej<sup>9</sup>. Dzięki lekturze książek Zbyszka Melosika pogłębiłam wiedzę w zakresie kulturowych aspektów rekonstrukcji kobiecości i męskości oraz przemian socjalizacyjnej i stratyfikacyjnej funkcji edukacji, szczególnie na poziomie wyższym<sup>10</sup>; w tym drugim kontekście mogę umieścić również książki Mirosława J. Szymańskiego<sup>11</sup>. Ważną rolę w zrozumieniu przeze mnie mechanizmów działania neoliberalnej ekonomii i edukacji odegrały prace Eugenii Potulickiej<sup>12</sup>; duże znaczenie miała również lektura tekstów Ewy Solarczyk-Ambrozik<sup>13</sup>. W szeroko rozumianych studiach nad problemami płci istotna dla mojego rozwoju okazała się twórczość naukowa Anny Titkow, prowadzącej badania nad przekształceniami tożsamości kobiet polskich w warunkach transformacji<sup>14</sup>, oraz Eugenii Mandal, której analizy dotyczą stereotypów płci oraz psychologicznych uwarunkowań różnic płciowych<sup>15</sup>. Wreszcie duży wpływ na moje postrzeganie tożsamości młodego pokolenia (w tym również

---

*i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1993; *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.

- <sup>9</sup> B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Ped@gog w blogosferze*, Kraków 2008.
- <sup>10</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995; Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996.
- <sup>11</sup> M.J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000; M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 2000; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2002.
- <sup>12</sup> E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I, *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań – Toruń 1993; E. Potulicka, *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań – Toruń 1996; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- <sup>13</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymaganiem rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004; *Changing Citizenship*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2003.
- <sup>14</sup> A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007; *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, red. A. Titkow, Warszawa 2003; A. Titkow, D. Duch-Krzysztożek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004.
- <sup>15</sup> E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003; E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000; E. Mandal, *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa 2008.

młodych kobiet) miały książki Hanny Świdy-Ziemby<sup>16</sup>, Barbary Fatygi<sup>17</sup> i Krystyny Szafraniec<sup>18</sup>.

Chciałabym w tym miejscu podziękować tym osobom, które istotnie przyczyniły się do mojego dotychczasowego rozwoju naukowego, a ta książka stanowi właśnie jego pewne podsumowanie. Szczególnie pragnę podziękować profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu, który towarzyszy mi od początku mojej naukowej biografii, a jego teksty stanowią dla mnie bardzo ważny układ odniesienia w poszukiwaniach badawczych. Dziękuję również profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu, który od wielu lat bardzo konsekwentnie wspiera mnie w moich działaniach naukowych (i skutecznie motywował do ukończenia tej książki), a wspaniała atmosfera w kierowanym przez niego Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej bardzo sprzyja otwartym debatom akademickim. Podziękowania składam również profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu, którego książki zawsze były dla mnie źródłem wiedzy i inspiracji – za dyskusje o edukacji, równości i tożsamości. Odrebne podziękowania składam recenzentce publikacji – doktor habilitowanej Ewie Jarosz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Chciałabym również podziękować menedżerkom i akademikom, które wyraziły zgodę na uczestnictwo w badaniach.

Dębogóra, kwiecień 2011 r.

<sup>16</sup> H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000; H. Świda-Ziemba, *Urwany lot. Pokolenie inteligentnej młodzieży powojennej w świetle listów i pamiętników z lat 1945–1948*, Kraków 2003; H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.

<sup>17</sup> B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy: antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999; B. Fatyga, *Młodość bez skrzydeł: nastolatki w małym mieście. Raport z badań i diagnoza sytuacji społeczno-kulturalnej*, Warszawa 2001; B. Fatyga, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa 2001.

<sup>18</sup> K. Szafraniec, *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa 2010; K. Szafraniec, *Młodzież i oświata za burzą przemian*, Toruń 2008.

Część pierwsza

# Kobiecość, edukacja i (nie)równość społeczna: alternatywne rzeczywistości

---

## 1. Edukacja i (nie)równości społeczne – konteksty teoretyczne

---

W poniższych rozważaniach podejmę analizę wybranych teoretycznych kontekstów problemu relacji między edukacją a równością/nierównością społeczną kobiet – choć tylko na tle kilku wybranych, bardziej ogólnych koncepcji. W kolejnych rozdziałach książki będą przywoływane i wykorzystywane już bardziej szczegółowe, odnoszące się zwłaszcza do sytuacji kobiet, teorie, pojęcia i kategorie.

Na wstępie pragnę stwierdzić, że od początku walki o równość kobiet, to właśnie edukacja stanowiła jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn działań w tym zakresie; zwiększenie dostępu do niej było także jednym z najważniejszych kryteriów zmiany społecznej. Jest tak i teraz, co wynika z faktu, że we współczesnych społeczeństwach wykształcenie stanowi jeden z najistotniejszych fundamentów całego systemu stratyfikacji społecznej (jak piszą C. Buchmann i E. Hannum, związane jest to z „funkcjonowaniem formalnego szkolnictwa [...] w procesach społecznego różnicowania oraz społecznej ruchliwości”<sup>1</sup>). Minęły już czasy *self-made man* („człowieka zawdzięczającego wszystko samemu sobie”), który wyłącznie dzięki własnemu wysiłkowi docierał na szczyty drabiny społecznej, zdobywając zarówno status, jak i wysoki poziom materialnego życia. Dziś nieodłącznym wstępnym warunkiem awansu społecznego jest posiadanie „edukacyjnego kredencjału” w postaci dobrego dyplomu, który stanowi symboliczną manifestację wiedzy, kwalifikacji, kompetencji, a także cech psychicznych, które są atrybutami człowieka sukcesu<sup>2</sup>. Wraz z upowszechnieniem dostępu do edukacji, z dekady na dekadę inflacji podlegały dyplomy uzyskane na kolejnych, coraz

---

<sup>1</sup> C. Buchmann, E. Hannum, *Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research*, „Annual Review Sociological” 2001, nr 27, s. 77. Wszystkie cytaty z opracowań obcojęzycznych podaję w tłumaczeniu własnym.

<sup>2</sup> Problemy te omawiają w różnych kontekstach: T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”* [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 13–22.

wyższych szczeblach szkolnictwa. Dziś ukończenie szkoły podstawowej znaczy – przynajmniej w krajach wysoko rozwiniętych – bardzo niewiele. Nauka w szkole średniej, której świadectwo ukończenia jeszcze kilkadziesiąt lat temu dawało duże możliwości społeczne, postrzegana jest obecnie jako czas przekazywania jednostce jedynie podstawowych kompetencji kulturowych i intelektualnych. Inflacja objęła również dyplomy akademickie. W wielu krajach, szczególnie tych, w których dostęp do szkolnictwa wyższego ma charakter powszechny, o sukcesie społecznym decyduje nie tyle sam fakt posiadania dyplomu, ile prestiż uczelni, której dana jednostka jest absolwentem.

Jednocześnie w związku z wprowadzeniem obowiązkowości kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum ocena „postępu społecznego” w zakresie demokratyzacji oświaty przenosi się na poziom liceum oraz przede wszystkim na poziom szkolnictwa wyższego. Równość w zakresie dostępu różnych grup społecznych do edukacji i oczywiście do sukcesu zawodowego jest zwykle określana przez odsetek tych (pochodzących z nich) jednostek, które uzyskują dyplom uczelni wyższych (a w niektórych przypadkach – dyplom najlepszych uczelni wyższych w kraju). Kryterium to jest szczególnie znaczące przy ocenie (postępu) sytuacji tych grup, które dotychczas były pozbawione dostępu do edukacji, a zwłaszcza mniejszości rasowych, etnicznych, robotników i chłopów oraz kobiet.

We współczesnych dyskusjach na temat społecznego znaczenia edukacji mogą wyróżnić – w kontekście jej stratyfikacyjnej roli – dwa sprzeczne ze sobą podejścia. Wpisują się one zresztą dobrze w przekonanie, zgodne z którym „socjologowie niemal zawsze przyjmowali – *explicite* lub *implicite* – jedną szczególną definicję nierówności w edukacji i dążyli do odnalezienia empirycznych dowodów jej istnienia i dynamiki, zakładając z góry, że nie istnieją inne uprawnione definicje i przyjmując za oczywiste, że nierówność jest jednoznaczna z niesprawiedliwością”<sup>3</sup>. W pierwszym z tych podejść podkreśla się, że edukacja **rzeczywiście** stanowi – z związku z realizacją w coraz większym zakresie idei „równości możliwości” – jeden z ważnych kanałów ruchliwości, dzięki któremu można uzyskać awans społeczny (wysoką pozycję oraz przyzwoity standard życia). W takim ujęciu niekiedy uznaje się wręcz, że dyplom – zwłaszcza na poziomie uniwersyteckim – jest przepustką do lepszego życia. Zwolennicy tego podejścia (nazwę ich niepoprawnymi optymistami) dla uprawnienia swego stanowiska eksponują dwa, ich zdaniem, decydujące fakty: wprowadzenie, a następnie stopniowe przedłużanie, obowiązku szkolnego oraz demokratyzację dostępu do szkolnictwa wyższego.

<sup>3</sup> L. Benadusi, *Equity and Education. A Critical Review of Sociological Research and Thought* [w:] *In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies*, red. W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani, London 2001, s. 26.

Argumentacja przedstawicieli drugiego podejścia (nazwę ich gorliwymi pesymistami) jest zupełnie odmienna: tam, gdzie niepoprawni optymiści widzą równość możliwości i ruchliwość, oni dostrzegają jedynie reprodukcję społeczną. Podają setki argumentów potwierdzających, że – niezależnie od zwiększania dostępu – edukacja i szkolnictwo (ostatecznie) przyczyniają się do powielania statusu rodziców przez dzieci. Synowie i córki lekarzy, prawników i profesorów kończą studia, z kolei synowie i córki robotników zostają dekarzami czy szwaczkami. Często też u gorliwych pesymistów można dostrzec swoisty fatalizm. Uważają oni, że niemożliwa jest zmiana sytuacji powszechnej nierówności w istniejącym ustroju społeczno-ekonomicznym. Ponieważ wszelkie próby wprowadzenia ustrojów alternatywnych (opartych na absolutnej równości) skompromitowały się, to sytuacja zdaje się bez wyjścia. Dotyczy to także płaszczyzny edukacji (według G. Kelly i A. Nihlen, stanowi ona instytucję potwierdzającą podziały na rynku pracy i wytwarzającą nierówności wszelkiego typu; stanowi też swoisty mikrokosmos społeczeństwa, odzwierciedlający jego strukturę i gwarantujący zachowanie istniejącego porządku społecznego<sup>4</sup>). W takim podejściu mieści się też przekonanie, że społeczne systemy stratyfikacji funkcjonują głównie po to, aby dostarczać elicie politycznej władzy koniecznej do sankcjonowania preferowanego *status quo* (są więc czynnikami u podstaw konserwatywnymi)<sup>5</sup>. Tak więc optymiści są „niepoprawni”, widzą bowiem tylko ruchliwość społeczną w górę, pesymiści są „gorliwi”, ponieważ dostrzegają jedynie reprodukcję ekonomiczną i kulturową<sup>6</sup>.

W próbie obiektywizacji debaty można stwierdzić, że problem relacji edukacji do równości/nierówności społecznej można rozpatrywać przynajmniej w dwóch kontekstach. Pierwszy z nich wiąże się z dostępem do poszczególnych szczebli szkolnictwa. Powtórzę: im w danym społeczeństwie więcej osób z danej grupy wiekowej, etnicznej, rasowej czy płciowej uczy się na danym poziomie szkolnictwa, tym występuje w nim większa równość (albo tym mniejsza nierówność) w dostępie do wykształcenia. Idealna sytuacja występowałaby wówczas, gdyby wszystkie jednostki (z danego roku urodzenia) zdobyły dyplom ukończenia szkoły wyższej. Jednak także w przypadku stuprocentowego dostępu rodzą się problemy, ponieważ szkoła szkole nierówna – i to na każdym poziomie. Trudno porównać poziom i warunki nauczania w prowincjonalnej podstawowej szkole wiejskiej

<sup>4</sup> G.P. Kelly, A.S. Nihlen, *Schooling and the Reproduction of Patriarchy: Unequal Workloads, Unequal Rewards* [w:] *Cultural and Economic Reproduction in Education*, red. M. Apple, London 1982, s. 162.

<sup>5</sup> M.M. Tumin, *The Dysfunctions of Stratification. A Critical Analysis* [w:] *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, red. D.B. Grusky, Oxford 2001, s. 52.

<sup>6</sup> Na temat walki paradygmatów we współczesnych naukach społecznych por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań – Toruń 1995, s. 26–27; na temat reprodukcji ekonomicznej i kulturowej por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 105–118.



z możliwościami, jakie ma dziecko w zakresie kształcenia oraz osobistego rozwoju w szkole w wielkim mieście, w dzielnicy zamieszkiwanej przez klasę średnią. Trudno też porównać szkoły średnie typu brytyjski Eaton czy Kent, względnie japońską Nada z placówkami na tym samym szczeblu kształcenia w dzielnicach portowych Hamburga. I nie ulega też wątpliwości, że takie samo rozumowanie można przeprowadzić na poziomie akademickim. Oxford i Cambridge, Harvard i Yale – to nie to samo, co istniejące w wielu krajach małe dwuletnie publiczne koledże o profilu zawodowym (ciągle jednak stanowiące integralną część systemu edukacji wyższej).

Drugi kontekst relacji edukacji do problemu równości/nierówności społecznej odnosi się do roli wykształcenia w determinowaniu możliwości odniesienia życiowego sukcesu. Innymi słowy, istotna zdaje się tutaj przede wszystkim odpowiedź na pytanie: jaka jest różnica w dochodach, prestiżu i pozycji osób, które posiadają dobre wykształcenie, w porównaniu z osobami niewykształconymi tak dobrze? Stratyfikacyjna rola edukacji jest tym większa, im większa jest różnica w tym zakresie. Nie ulega też wątpliwości, że w takich społeczeństwach, jak japońskie, amerykańskie czy brytyjskie, dyplom stanowi niemal gwarancję zawodowego i materialnego sukcesu; a system edukacji w swojej całości odgrywa znaczącą (niekiedy decydującą) rolę w determinowaniu procesów stratyfikacyjnych<sup>7</sup>. Innymi słowy, ludzie z dobrymi dyplomami mają tam większy (niekiedy wielokrotnie) dostęp do środków finansowych, władzy i stanowisk, niemal „automatycznie” mieszkają w lepszych dzielnicach, jeżdżą dobrymi samochodami, mają wysoki standard codziennego życia. Z kolei osoby bez dyplomów mozolnie starają się podnieść swoją pozycję (szczególnie finansową), ale i tak w pewnym momencie napotykać nieprzekraczalną barierę, która wynika z braku owego dyplomu. Z kolei w społeczeństwach, w których jakość dyplomu nie znaczy tak wiele (dotyczy to na przykład ciągle Polski), różnica w poziomie życia oraz prestiżu między grupami społecznymi posiadającymi wyższe wykształcenie i tymi, które go nie posiadają, nie jest tak wielka. Wiele osób kończących wyższe uczelnie pozostaje biednymi (i pozbawionymi pozycji), a część jednostek posiadających jedynie wykształcenie zawodowe uzyskuje względnie wysoki status (przynajmniej na poziomie standardu życia).

Można tu zresztą na marginesie zauważyć, że w niemal każdym społeczeństwie nadal istnieją nie-akademickie kanały ruchliwości, choć stają się one coraz bardziej marginalne. Jeśli ujmijemy ten problem z punktu widzenia niepoprawnych optymistów, to stwierdzimy, że niektóre osoby, które nie zdołały zdobyć wykształcenia, mogą odnieść sukces życiowy, jeśli mają talent, motywację i podejmują ciężki wysiłek. Natomiast z perspektywy gorliwych pesymistów nie-aka-

<sup>7</sup> Problem ten omawia Z. Melosik w rozdziale: „Edukacja i stratyfikacja społeczna” w książce: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 105–145.

demickie kanały ruchliwości stanowią swoisty społeczny wentyl bezpieczeństwa, neutralizują bowiem te osoby z niższych grup społecznych, które mogłyby wejść w rolę potencjalnych przywódców rewolucji. Osobną grupę ludzi, którzy nagle „wyskakują w górę” na drabinie społecznej, stanowią gwiazdy mediów; natychmiastowy sukces telewizyjny bez wątpienia jest we współczesnych społeczeństwach źródłem prestiżu społecznego i milionowych dochodów.

Kolejny aspekt dyskusji łączy się z makrostrukturalnymi uwarunkowaniami stratyfikacyjnej funkcji edukacji. Można tutaj wyróżnić dwa podstawowe czynniki. Pierwszy z nich dotyczy polityki rządów państw. Claudia Buchmann i Emily Hannum podają tu przykłady Hong Kongu i Południowej Afryki. W tym pierwszym wprowadzenie przez rząd bezpłatnej i obowiązkowej nauki na poziomie podstawowym natychmiast spowodowało zwiększenie dostępu do wykształcenia jednostek z grup społecznie nisko usytuowanych, co w dłuższym okresie czasu miało duży wpływ na zmiany struktury społecznej. Z kolei w Południowej Afryce, w czasach apartheidu, rząd przez dekady w bezwzględnie wykorzystywał edukację do „blokowania ruchliwości społecznej czarnej większości i zapewnienia awansu Białym”<sup>8</sup>.

Z drugiej strony trudno podważyć znaczenie tej zmiennej na poziomie makro, którą jest globalizacja. W dyskusjach na ten temat można wyróżnić dwa stanowiska. Zwolennicy pierwszego z nich utrzymują, że upowszechnienie edukacji w krajach Trzeciego Świata stanowi część mającego źródło na Zachodzie i pozytywnie postrzeganego procesu „ogólnoświatowej ekspansji edukacji”. Edukacyjne zmiany w krajach Trzeciego Świata (szczególnie w kontekście demokratyzacji szkolnictwa) są odbierane jako rezultat zewnętrznej presji ze strony krajów wysoko rozwiniętych na rzecz postępu społecznego. Podaje się takie ważne z punktu widzenia stratyfikacyjnej roli edukacji przykłady, jak zwiększenie dostępu do edukacji kobiet oraz ludzi z najniższych klas społecznych (co może mieć korzystny wpływ na ich pozycję). Przedstawiciele drugiego stanowiska są sceptyczni. Uważają oni, że rozwój edukacji w krajach rozwijających się jest ograniczony przez „strukturalne nierówności w globalnej ekonomii” oraz zależność tych krajów od ponadnarodowych korporacji, które dążą jedynie do wykorzystania taniej siły roboczej<sup>9</sup>.

Z przedstawionych wyżej rozważań trudno jest wyciągnąć jakiegokolwiek ostateczne wnioski. Edukacja w swojej roli czynnika kształtującego strukturę społeczną (oraz jednego z wyznaczników zjawiska stratyfikacji) jest uwikłana w wiele procesów i zjawisk o charakterze społecznym, ekonomicznym i politycznym. Nie ulega jednak wątpliwości, że „nierówności w dystrybucji bogactwa, władzy i statusu [...] są nierozzerwalnie związane z kwestią nierówności w edukacji”. Z drugiej strony jestem też przekonana o słuszności innej tezy R.J. Pareliusia

<sup>8</sup> C. Buchmann, E. Hannum, *Education and Stratification...*, *op. cit.*, s. 81.

<sup>9</sup> Zob. *ibidem*.

i A. Parker Parelius, którzy utrzymują, że „bez zasadniczych reform, obejmujących inne niż edukacja sfery społeczeństwa szkoły nie będą w stanie zwiększyć równości możliwości socjoekonomicznych jednostek”<sup>10</sup>. Tak czy inaczej trzeba się zgodzić z tezą, że w krajach wysoko rozwiniętych właśnie edukacja stanowi niezwykle istotny czynnik zawodowego i materialnego sukcesu. W tym kontekście można przywołać pojęcie równości możliwości: „Istnieje ona wówczas, gdy każda osoba, niezależnie od swoich przypisanych cech, takich jak pochodzenie społeczne i etniczne, religia, rasa lub płeć, posiada taką samą szansę uzyskania przyzwoitej pozycji ekonomicznej. I nie w tym rzecz, aby równość możliwości postrzegać w kategoriach przypadkowego łutu szczęścia (niczym wygrana na loterii). Istotne jest to, aby status socjoekonomiczny był uzyskiwany w trakcie uczciwej i otwartej rywalizacji – podczas której zwyciężają jednostki zdolne do ciężkiej pracy i najbardziej utalentowane. Nie można zaprzeczyć, że edukacja we współczesnych społeczeństwach stanowi ważny element tej rywalizacji. Jeśli nie zapewnimy wszystkim równego dostępu do edukacji, to nie ma możliwości uzyskania równego dostępu do poszczególnych zawodów, środków finansowych i prestiżu”<sup>11</sup>.

W tym miejscu pojawia się konieczność uwzględnienia przywoływanej już kategorii ruchliwości społecznej. Usytuowanie jednostek w klasach społecznych (i w ramach szerszego systemu stratyfikacji) nie ma stałego charakteru. Członkowie społeczeństwa przemieszczają się, zmieniając miejsce swojego położenia we wszystkich możliwych aspektach, przy czym większość z nich pragnie podnieść swój status. Ruchliwość społeczna może mieć charakter wertykalny; odnosi się wówczas do przemieszczania się jednostki w górę lub w dół (drabiny społecznej) jednej lub kilku płaszczyzn życia społecznego (na przykład przejście z klasy niższej do klasy średniej lub odwrotnie). Z kolei ruchliwość o charakterze horyzontalnym odnosi się do zmiany położenia jednostki na tym samym poziomie statusu – jednak w różnych obszarach życia społecznego (na przykład gdy nauczycielka nauczania początkowego po ukończeniu odpowiednich studiów podyplomowych staje się doradcą zawodowym w urzędzie pracy). Istotne zdaje się także pojęcie dystansu ruchliwości, które związane jest z odległością między jednym (wyjściowym) punktem, jaki jednostka posiada w hierarchii, a drugim – który uzyskała w wyniku swojej ruchliwości (na przykład jeśli syn bezrobotnego i posiadającego niepełne wykształcenie podstawowe emigranta z Meksyku ukończy wydział farmacji na jednym z uniwersytetów kalifornijskich i otworzy własną aptekę, to będzie to dystans znacznie większy niż gdyby ze świadectwem ukończenia szkoły średniej został szefem działu w supermarkecie). Z kolei szybkość ruchliwości dotyczy czasu, który jednostka poświęciła na przemieszczenie się z jednego punktu do drugiego (na przykład można mozolnie osiągać coraz

<sup>10</sup> R.J. Parelius, A.P. Parelius, *The Sociology of Education*, New Jersey 1987, s. 307.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 264.

wyższy status społeczny albo dokonać względnie „błyskawicznego skoku” – na przykład w sytuacji ukończenia studiów na Uniwersytecie Harvarda). Wreszcie, kategoria kanałów ruchliwości odnosi się do sposobów przemieszczania się w społeczeństwie (dobrym przykładem takiego kanału jest formalna edukacja i zdobyte dzięki niej dyplomy)<sup>12</sup>.

W odniesieniu do kobiet można stwierdzić, że uzyskanie przez nie – jako całą grupę – równości wymagałoby takiej ich ruchliwości w górę, aby wyrównały się proporcje składu płciowego poszczególnych klas i grup społecznych (obecnie klasy wyższe są zdominowane przez mężczyzn). Dla kobiet byłyby korzystne jak największy dystans ruchliwości i jak największa szybkość ruchliwości, przy optymalnym wykorzystaniu dostępnych kanałów ruchliwości. Mogę w tym miejscu podać hipotetyczny przykład. Wyobraźmy sobie utalentowaną i umotywowaną czarną dziewczynę z bardzo biednej rodziny żyjącej na wsi w amerykańskiej Karolinie Północnej (przy czym jej rodzice ukończyli zaledwie szkołę podstawową). Bez wątplenia na początku swojego dorosłego życia plasuje się na bardzo niskim szczeblu drabiny społecznej. Jednak dzięki ogromnemu wysiłkowi i samozaparciu na każdym poziomie edukacji jest znakomitą uczennicą, dzięki czemu zostaje przyjęta na studia prawnicze na Uniwersytecie Yale, które kończy z wyróżnieniem. W rezultacie podejmuje pracę w prestiżowej firmie prawniczej w Waszyngtonie, a w wieku 30 lat dzięki nadzwyczajnym osiągnięciom zakłada w tym mieście własną kancelarię, która odnosi duże sukcesy. Mamy tu do czynienia z bardzo dużą szybkością ruchliwości i ogromnym dystansem ruchliwości. Do opisanego wyżej przypadku można wykorzystać także kolejne typy ruchliwości: wewnątrzpokoleniową i międzypokoleniową. Ta pierwsza odnosi się do przemieszczania jednostki na drabinie społecznej w ciągu całego życia. Druga zaś dotyczy różnicy między pozycją, jaką w systemie społecznej stratyfikacji posiadają dzieci w stosunku do swoich rodziców<sup>13</sup>.

Owa czarna dziewczyna dokonała więc nie tylko niezwyklej ruchliwości wewnątrzpokoleniowej, ale także z powodzeniem znacząco przekroczyła status swoich rodziców; przełamała typowe błędne koło zarówno reprodukcji kulturowej, jak i ekonomicznej (ruchliwość międzypokoleniowa). Trzeba jednak dodać, że przyczyny ruchliwości międzypokoleniowej nie wynikają wyłącznie z motywacji i działań jednostek, ale także ze zmiany ilości stanowisk/pozycji społecznych, do jakich dostęp posiada pokolenie następujące w stosunku do poprzedniego. Jeśli – wraz z upływem czasu i wskutek społeczno-ekonomicznego rozwoju – pojawia się duża liczba stanowisk/pozycji wysokiego szczebla, to część przedsta-

<sup>12</sup> Punkt wyjścia moich rozważań stanowiły rozważania E. Hoppera, *Notes on Stratification, Education and Mobility in Industrial Societies* [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, London 1972, s. 28–29, 31–33.

<sup>13</sup> J. Dronkers, *Social Mobility, Social Stratification, and Education* [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, red. L.J. Saha, Oxford 1997, s. 369.

wicieli młodego pokolenia lub przedstawiciele grup dotąd nieuprzywilejowanych (na przykład kobiety) ma możliwość przemieszczania się w górę drabiny społecznej. Jeśli natomiast tych stanowisk jest mniej (na przykład wskutek recesji), to pojawia się „strukturalnie narzucona ruchliwość w dół”<sup>14</sup> (dzieci mają niższy status niż ich rodzice). W takiej sytuacji tylko nieliczni, i to niezależnie od ich kompetencji, mieliby szansę na uzyskanie dużego dystansu ruchliwości.

Można w tym miejscu przywołać też kategorię sztywności statusu, która odnosi się do istotnych kontekstów hierarchicznej u podstaw struktury statusów i jej związków z systemem stratyfikacyjnym w danym społeczeństwie<sup>15</sup>. Wymienię w tym miejscu za E. Hopperem owe konteksty, dodając w każdym przypadku własny komentarz na temat sytuacji kobiet, jako grupy społecznej pozostającej w opozycji do mężczyzn (oczywiście jestem świadoma, że opozycja taka upraszcza lub nawet zamazuje rzeczywistość, w praktyce bowiem to pochodzenie społeczne, a nie płeć decyduje współcześnie o możliwościach sukcesu życiowego jednostek; będę na to poniżej wskazywała).

Po pierwsze: *sztywność statusu dotyczy zakresu wzajemnego wykluczania się członkostwa w poszczególnych grupach, posiadających określony status społeczny*. Istotą jest tutaj brak możliwości jednoczesnego członkostwa w grupach, które znajdują się w różnych miejscach struktury społecznej. Im większa sztywność statusu, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że jednostka w jednej ze swoich ról społecznych będzie się znajdować w grupie posiadającej mniejszy status, a w innej roli – w grupie o wysokim statusie. I odwrotnie, im mniejsza sztywność statusu, tym większe prawdopodobieństwo, że taka sytuacja będzie miała miejsce. Na przykład można założyć, że w społeczeństwie z wysoką sztywnością statusu kobieta pochodząca z rodziny robotniczej nigdy nie będzie mogła należeć do elitarnego klubu golfowego, właśnie z uwagi na swoją płeć i pochodzenie. Z kolei tam, gdzie panuje niska sztywność statusu, bycie kobietą-córką robotnika nie blokuje możliwości takiej przynależności, jeśli spełnia ona inne warunki lub wykazuje inne cechy (np. wpłaci określoną sumę pieniędzy lub bardzo dobrze gra w golfa). Innym dobrym przykładem jest dyplom akademicki. W społeczeństwie o wysokiej sztywności statusu córka chłopca, nawet jeśli ukończy dobry uniwersytet, nie ma szans na wejście do elity, ponieważ zawsze będzie postrzegana jako „córka chłopca”. Z kolei przy niskiej sztywności statusu bardzo dobry dyplom gwarantuje miejsce w elicie – niezależnie od pochodzenia.

Po drugie: *sztywność statusu dotyczy stopnia, do którego style życia związane z każdą grupą statusu są możliwe do odróżnienia od siebie, a także stopnia istniejących trudności w zakresie dostępu do określonego stylu życia lub pozbycia się go*. Istotą zdaje się tutaj zachowanie jednostki w życiu codziennym, jej sposób bycia oraz (co nie jest najmniej ważne) zewnętrzny wizerunek. W społeczeństwach o wyso-

<sup>14</sup> J. Dronkers, *Social Mobility...*, *op. cit.*, s. 372.

<sup>15</sup> Por. E. Hopper, *Notes on Stratification, Education and Mobility...*, *op. cit.*, s. 20–21.

kiej sztywności statusu niemożliwe jest przejście przez jednostki z niskich grup społecznych stylu życia, który cechuje grupy wysoko stojące w hierarchii (przypomnijmy sobie w tym miejscu wieloletnie kształcenie w zakresie manier i etykiety, sposobu wysławiania się oraz poruszania panien z dobrych domów<sup>16</sup>). W takich społeczeństwach każda jednostka posiada wiele zwyczajów i codziennych zachowań, które natychmiastowo ujawniają jej przynależność do grupy statusu. Wczesna socjalizacja w stopniu niemal ostatecznym determinuje jej przyszły styl życia – zapewne nigdy nie będzie umiała żyć inaczej. Jak pisał T. Veblen (o przedstawicielu klasy próżniaczej): „musi [on – A. G.-M.] kształcić swój smak, aby umieć nieomylnie rozróżniać szlachetne artykuły konsumpcyjne od pospolitych. Staje się znawcą wytwornych potraw i trunków, najmodniejszych gier, tańców i narkotyków”. Z kolei „wysoki status strojów osiągnano za pomocą ich symboliki, włożonej w nie pracy (krawieckiej i artystycznej) oraz sprowadzanych niekiedy z bardzo daleka kosztownych materiałów”; „w ten sposób otrzymywano gwarancję ekskluzywności – możliwość łatwego odróżnienia tego, co wytworne i reprezentujące elitę, od tego, co powszechne i pospolite”<sup>17</sup>. Trzeba dodać, że kultywowanie estetycznego koneserstwa wymaga czasu i starań. Dla osób z niskich grup społecznych przyswojenie sobie stylu życia na przykład arystokracji było niemal niemożliwe, a wszelkie próby (jak pokazane jest to w licznych filmach i powieściach) zmuszały jednostkę do uczenia się wszystkiego od nowa i tysiącokrotnego powtarzania każdego skodyfikowanego zachowania (a i tak jeden nieopatrzny gest mógł zdradzić niskie pochodzenie).

W społeczeństwach o niskiej sztywności statusu jednostka może łatwo zrezygnować ze stylu życia, który symbolizuje jej przynależność do grupy o niskim statusie, i prowadzić taki, który wyróżnia grupy o wysokim statusie (choć jej pochodzenie społeczne ujawnia się niekiedy przez sposób wysławiania się). Wydaje się, że współczesne społeczeństwa Zachodu cechuje w tym zakresie duża otwartość: maniery i codzienne zwyczaje jednostek przestały być drobiazgowymi atrybutami ich przynależności grupowej, a osoby z niższych grup względnie łatwo mogą przyswoić sobie sposób zachowania osób, które przynależały tradycyjnie do grup o wysokim statusie. Galerie i filharmonie są otwarte dla wszystkich, powszechnie dostępne stały się nawet – zarezerwowane kiedyś dla osób o wysokim statusie materialnym – wyjazdy do egzotycznych krajów. Dostępne są także podróbki markowych strojów i stylów preferowanych przez bogatych. Ponadto sytuację ułatwia fakt, że wiele osób z grup o wysokim statusie przyjmuje elementy stylu typowego dla grup o niskim statusie. Przykładem mogą być, opisywane przez Z. Melosika, egzemplifikacje komercjalizacji kultur etnicznych: „współcześnie grupy wyżej stojące w społeczeństwie nieustannie przywłaszczają sobie elementy

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat w: A. Gromkowska, *Kobieta epoki wiktoriańskiej: społeczne konstruowanie ciała i tożsamości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.

<sup>17</sup> T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1971, s. 69–70.

stylu i kultury grup niższych – etnicznych i podkulturowych. Przybierają fragmenty różnorodnych podporządkowanych *image* [...]”<sup>18</sup>.

Współczesne społeczeństwa posiadają w omawianym wyżej kontekście relatywnie niską sztywność statusu, także w zakresie odnoszącym się do wzajemnych relacji kobiet i mężczyzn. Styl życia przedstawicieli obu płci, szczególnie młodego pokolenia, staje się w coraz większym stopniu uniseksualny we wszystkich jego aspektach – kobieta może wybierać przy tym z bogatszej oferty społeczno-kulturowej niż mężczyzna. Dotyczy to również stroju, który stał się nie tylko płaszczyzną swoistej egalitaryzacji płciowej, ale także inwazyjnego przywłaszczania sobie przez kobiety fragmentów typowo męskich (spodnie, garnitury, krawaty); przypomnę tutaj choćby kulturę *blue jeans*, która jest klasycznym symbolem zacierania się różnic płciowych<sup>19</sup>.

Można jednak w tym miejscu, choć nie w oderwaniu od paradoksów, przywołać pewne komponenty teorii P. Bourdieu, przy czym poniższa analiza zakwestionuje do pewnego stopnia tezę o zacieraniu się różnic płciowych na poziomie stylu życia (będzie to dość swobodna parafraza elementów teorii dystynkcji). Otóż w koncepcji tego teoretyka reprodukcji kulturowej pojawia się pojęcie dyspozycji estetycznej, która stanowi „dystynktywny wyraz uprzywilejowanej pozycji w przestrzeni społecznej”. Pierre Bourdieu pisze dalej, że jest ona związana z „pewną klasą warunków egzystencji, łączy tych wszystkich, którzy są wytworem podobnych warunków, a odróżnia ich od wszystkich innych”. I aby dalej pójść śladem francuskiego myśliciela: „gusta (to znaczy przejawiane preferencje) stanowią praktyczne potwierdzenie nieuniknionej różnicy. To nie przypadek, że gdy szukają dla siebie uzasadnienia, utwierdzają się w sposób doskonale negatywny przez odrzucenie innych gustów [...]. I niewątpliwie smak stanowi przede wszystkim **niesmak**”<sup>20</sup>. Pierre Bourdieu wykorzystywał te założenia do szczegółowej analizy różnic w percepcji estetycznej dzieł sztuki i kultury, które wyrażały i potwierdzały zwrotnie status społeczny jednostki. Można jednak zastosować (nieco przewrotnie) koncepcję P. Bourdieu do analizy pewnych społecznych nierówności między kobietami i mężczyznami. W analizach rozróżnień klasowo-warstwowych istotą jest podział kultury na wysoką i niską – ktoś, kto potrafi docenić estetyczność i wartość dzieł Moneta czy Strawińskiego, potwierdza swój wysoki status społeczny, tym bardziej jeśli odczuwa przy tym oczywisty niesmak w obliczu obrazu przedstawiającego jelenie na rykowisku czy koncertu wiejskiej orkiestry dętej. Jednak jeśli przeniesiemy ten sposób myślenia do analiz relacji między płciami, to sytuacja wygląda inaczej. W dominującej nadal kulturze

<sup>18</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 98–99; por. też rozważania na ten temat w: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996, s. 100–104.

<sup>19</sup> Por. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza...*, *op. cit.*, s. 103–104.

<sup>20</sup> P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Warszawa 2005, s. 74.

androcentrycznej (jak sądzę) to gust mężczyzn i ich kryteria estetyczne tworzą niejako uniwersalny standard, w opozycji do którego stoją gust i kryteria estetyczne preferowane przez kobiety. Dystynkcja P. Bourdieu – w odniesieniu do próby zrozumienia zjawisk potwierdzających wyższy status mężczyzn nad kobietami – związana jest z wysokim wartościowaniem wytworów czy sfer kultury, które są uważane za męskie, a w żaden sposób nie muszą odwoływać się do podziału między kulturą wysoką a niską. Estetyczne preferencje mężczyzn, przesądzające o ich wyższym statusie, paradoksalnie mogą łączyć się z tym, co bardzo niskie lub wręcz wulgarne czy brutalne. To, co według tradycyjnych kryteriów dystynkcji stoi nisko w hierarchii estetycznej może, przy przyjęciu kryterium płci, potwierdzać wysoki status mężczyzn (choć w innej klasyfikacji rozróżnień). Kapitałnym przykładem może być tu kultura piłki nożnej, która wywodzi się z pospolitego, masowego sportu. Przy przyjęciu kryteriów klasowo-warstwowych teoretycznie na mecze piłki nożnej powinny chodzić osoby o zupełnie innym pochodzeniu klasowym niż te, które kupują bilety na koncert muzyki Strawińskiego do filharmonii. A jednak bez wątplenia wielu amatorów koncertów symfonicznych jest jednocześnie zagorzałymi kibicami piłki nożnej. Przywołać tu można pojęcie „najmniejszego wspólnego mianownika”, który może wyznaczać standard kryteriów (nie)estetycznych przy ocenie statusu posiadających go jednostek. O przynależności do magicznego kręgu kibiców decyduje znajomość futbolu, jego reguł i wyników meczów; zasada ta działa w poprzek klas i warstw społecznych. Profesor, ordynator, poseł, właściciel hurtowni, sklepikarz, nauczyciel, doker czy ślusarz potrafią wymienić nazwiska wszystkich piłkarzy swojej ulubionej drużyny i wyniki większości jej meczów w ostatnim sezonie (mogą być też jej zagorzałymi zwolennikami, tworząc lokalną, silnie zintegrowaną społeczność). Jest to związane z – jakby powiedział P. Bourdieu – „kompetencją znawcy”<sup>21</sup>, choć dla niego odnosiła się ona głównie do sztuki wysokiej. Tak więc w androcentrycznej kulturze piłka nożna zdaje się formą dystynkcji kobiet i mężczyzn, przy czym pozostaje ona w opozycji do niższej wartościowanych „smaków” związanych na przykład z przynależnością do literackiego koła kobiet (które z kolei przy dokonywaniu rozróżnień klasowo-warstwowych potwierdza zazwyczaj przynależność do wyższej klasy społecznej). Przy analizie takiego zjawiska jak futbol, kategoria reprodukcji kulturowej musi być umieszczona w innym kontekście. Nie mamy zatem do czynienia z reprodukowaniem kompetencji estetycznych lub kulturowych (wysokich czy niskich) przez osoby pochodzące z różnych grup o odmiennym statusie społecznym. Pojawia się tutaj natomiast reprodukcja kulturowa w dziedzinie znawstwa piłki nożnej i kibicowania ukochanej drużynie (z pokolenia na pokolenie ojcowie chodzą z synami na mecze). Wysoki status piłki nożnej – w świadomości dziesiątków tysięcy mężczyzn z różnych klas – pozostając w opozycji do tego, co

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 87.



kobiece (a więc i niższe), potwierdza androcentryczność kultury. O ile więc w analizach dostępu kobiet i mężczyzn do edukacji czy rynku pracy prymat powinny zapewne wieść analizy korelujące płeć z pochodzeniem społecznym, o tyle w analizach o charakterze bardziej kulturowym nadal przeważającą moc wyjaśniającą ma podejście zorientowanie na wychwytywanie androcentryzmu. Innymi słowy, w przypadku analiz klasowo-warstwowych kobiety i mężczyźni z klas o wyższym statusie pozostają w opozycji do kobiet i mężczyzn z klas stojących nisko w hierarchii społecznej. Z kolei w analizach o charakterze kulturowym mężczyźni z wszystkich grup społecznych stoją w opozycji do kobiet ze wszystkich grup społecznych.

Po trzecie: *sztynność statusu dotyczy społecznego dystansu, który występuje między sąsiadującymi ze sobą grupami (o określonym statusie), a także między grupami, które znajdują się na szczycie, w centrum i na dole hierarchii społecznej*. Trzeba stwierdzić, że w społeczeństwach o wysokiej sztywności statusu między poszczególnymi grupami społecznymi istnieje przepaść, której nie da się zasypać. Masowe przejście osób z klasy niżej do wyższej jest niemożliwe, tylko szczególnie wybitne jednostki mogą to uczynić (i pojawić się „na salonach”). Z kolei tam, gdzie sztywność statusu jest niska, łatwo jest przeskoczyć z jednej do drugiej grupy, awans jest niekiedy kwestią przypadku. We współczesnych społeczeństwach dystans społeczny między grupami znajdującymi się na różnych poziomach drabiny stratyfikacyjnej jest mniejszy niż nie tak dawno temu. Zmniejszył się także zasadniczo dystans między tymi grupami społecznymi, jakie tworzą kobiety i mężczyźni. Wynika z otwarcia dla tej pierwszej grupy nowych możliwości ruchliwości w górę. Na przykład nie istnieją już żadne formalne bariery w dostępie kobiet do edukacji – z mocy prawa mogą one uzyskać niemal każdy typ wykształcenia (wyjątkiem pozostały chyba tylko niektóre szkoły wojskowe). Nie ma także blokad prawnych utrudniających kobietom podjęcie większości zawodów, choć oczywiście istnieją liczne (i szczegółowo) opisane w tej książce nieformalne sposoby uniemożliwiania kobietom awansu społecznego. Ten kontekst sztywności statusu jest o tyle skomplikowany, że problemy nierówności płciowej nakładają się tutaj na te formy nierówności społecznej, które są związane z przynależnością do określonej klasy społecznej. Powinniśmy zapewne nie tyle rozważać kwestię dystansu między kobietami a mężczyznami czy klasami społecznymi jako takimi, ile być może przede wszystkim między grupami kobiet znajdującymi się w poszczególnych klasach. Innymi słowy, powstaje pytanie, na ile córki czarnych kobiet z nowojorskiego Bronxu mogą w trakcie procesu ruchliwości międzypokoleniowej uzyskać status równy córkom prawników z najlepszej dzielnicy Waszyngtonu. Teoretycznie jednak – podam ekstremalny przykład – córka bezrobotnego analfabety, kubańskiego emigranta, zamieszkującego najbiedniejszą dzielnicę Miami na Florydzie, może współcześnie ukończyć wydział zarządzania na znakomitym University of Berkeley i zostać prezesem wielkiej korporacji.

Po czwarte: *sztynność statusu dotyczy stopnia, do którego możliwe jest uprawomocnienie nowo uzyskanej pozycji ekonomicznej przez łatwe przejście do grupy społecznej o wysokim statusie*. W sytuacji społeczeństw o wysokiej sztywności statusu wzbogacenie się może przynieść niewiele korzyści w innych – poza poziomem materialnego życia – sferach społecznych. Jednostka i tak nie ma szans na to, aby stać się członkiem elity. Z kolei tam, gdzie sztywność statusu jest niska, sukces ekonomiczny daje niemal automatyczny dostęp do władzy i prestiżu. Jednostka przeskakuje do grup wysoko stojących w hierarchii. Wydaje się, że we współczesnych społeczeństwach Zachodu sztywność statusu jest w tym zakresie niewielka, a to z uwagi na fakt, że zmniejszyła się rola pochodzenia społecznego jako czynnika przynależności do grupy społecznej, a zdecydowanie zwiększyła rola wykształcenia, zawodu i poziomu materialnego życia. Wysoki dochód neutralizuje tak ważne jeszcze niedawno niskie pochodzenie, choćby przez fakt, że umożliwia zamieszkanie w najlepszej dzielnicy miasta, ubieranie się w najlepszych domach mody czy zakup drogiego samochodu, dotyczy to zarówno mężczyzn, jak i kobiet (bogata kobieta jest postrzegana podobnie jak bogaty mężczyzna). Wydaje się, że ten kontekst sztywności statusu odnosi się do odległej przeszłości, obecnie bowiem grupy społeczne hierarchizowane są w dużej (o ile nie decydującej) mierze właśnie na podstawie kryterium pozycji ekonomicznej.

Po piąte: *sztynność statusu dotyczy stopnia, do którego różne profesje (zawody) są bezpośrednio związane z pewnymi grupami statusu, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii „rekrutowania” ich nowych członków*. Wyjaśnienie tej cechy wydaje się dość łatwe. Oto wysoka sztywność statusu występuje wówczas, gdy w społeczeństwie istnieje zasadnicze zróżnicowanie prestiżu poszczególnych zawodów oraz dochodów, które pozwalają one uzyskać. Wtedy przynależność do określonej grupy zawodowej jest w znacznym stopniu równoznaczna z przynależnością do określonej grupy statusu. Niska sztywność statusu miałaby miejsce, gdyby status na przykład tej grupy zawodowej, jaką są prawnicy, nie byłby znacząco wyższy niż status robotników budowlanych. Jednocześnie im wyższa sztywność statusu, tym trudniej jednostce z niskich grup społecznych uzyskać dostęp do takiej profesji. Na przykład klanowość czy rodzinność profesji prawniczej może sprawić, że nawet uzyskanie formalnej edukacji w tym zakresie nie daje gwarancji zdobycia prestiżowego stanowiska, jest się ciągle na jej marginesie – oprócz dyplomu konieczne są dodatkowe koneksje lub atrybuty jednostki. W sytuacji niskiej sztywności statusu dostęp do wszystkich wysoko prestiżowych zawodów jest względnie łatwy – i to zarówno w znaczeniu uzyskania kredencjałów (kwalifikacji i kompetencji, których symbolem jest na przykład dyplom), jak i uprawomocnienia w danej profesji (np. dla absolwentów prawa – zrobienie aplikacji czy otwarcie kancelarii). Wydaje się, że w przypadku tego kontekstu sztywność statusu jest współcześnie nadal wysoka i to zarówno w relacji do przepaści, jaka występuje między różnymi grupami zawodowymi (np. zawsze na korzyść lekarzy czy prawników), jak i sposobów rekrutacji. Występuje przy tym ponownie nakładanie się

nierówności płciowej na nierówność związaną z przynależnością do określonej klasy społecznej. Podziały w dostępie do prestiżowych profesji rozgrywają się w takim samym stopniu wzdłuż zarówno podziałów klasowych, jak i płciowych. Kobiety z klasy wyższej mają bez wątpienia mniejszy dostęp do prestiżowych profesji niż mężczyźni z tych klas, jednak znacznie większy dostęp niż mężczyźni z niższych klas (nie ulega wątpliwości, że łatwiej jest odnieść sukces w zawodzie prawnika córce profesora uniwersytetu niż synowi mechanika samochodowego).

Po szóste: *sztynność statusu dotyczy zakresu regulowania – przez system edukacyjny – dostępu do wyższych szczebli edukacji jednostek z grup posiadających różny status społeczny*. W przypadku wysokiej sztywności statusu selekcja jednostek występuje wcześniej i ma charakter bardzo zdecydowany. Część z nich (w większości tych, które pochodzą z grup o niskim statusie) traci niemal nieodwołalnie możliwość ukończenia szkoły wyższej. Dyplom uniwersytecki otrzymują głównie osoby pochodzące z grup o wysokim statusie (w nawiązaniu do koncepcji R. Turnera można stwierdzić, że w takiej sytuacji występuje w większej mierze zjawisko ruchliwości sponsorowanej<sup>22</sup>). Z kolei w społeczeństwach z niską sztywnością statusu jednostki z grup o niskim statusie mają relatywnie duże możliwości w dostępie do edukacji na wyższych poziomach (opisane przez R. Turnera zjawisko ruchliwości konkurencyjnej<sup>23</sup>). We współczesnych społeczeństwach zachodnich sztywność statusu zdaje się w tym zakresie niższa niż kilka dekad temu, co związane jest z umasowieniem szkolnictwa obowiązkowego oraz zasadniczym zwiększeniem dostępu do edukacji na poziomie wyższym. Teoretycznie, ujmując to metaforycznie, „każdy może ukończyć Harvard”, a w przypadku analiz dostępu do szkolnictwa uniwersyteckiego kryteria związane z pochodzeniem są istotniejsze niż zróżnicowanie płciowe. Kobiety mają przy tym coraz większą przewagę nad mężczyznami w kwestii posiadania edukacyjnych kredencjałów niemal na każdym szczeblu edukacji, w tym w szczególności na poziomie akademickim, co zostanie pokazane w jednym z rozdziałów tej książki.

Analizując dalej – śladem E. Hoppera – różnorodne konteksty kategorii statusu społecznego, można podjąć problem niespójności statusu, odnoszący się do sytuacji, w której pozycja, jaką jednostka posiada w różnych hierarchiach, nie jest jednakowa (inne określenia tej sytuacji to: brak krystalizacji statusu, brak harmonii statusu). W ogólnie występującej we współczesnych społeczeństwach hierarchii statusów główną rolę odgrywają trzy kategorie: pieniądze, władza i prestiż. Zjawisko niespójności statusu występuje wówczas, gdy dana jednostka żyje na wysokim poziomie materialnym, lecz ma niewielki (lub żaden) dostęp do prestiżu i władzy; względnie odwrotnie – jest na stanowisku, lecz nie posiada znacz-

<sup>22</sup> R.H. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System* [w:] *Reading in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 74–76, za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, *op. cit.*, s. 119–121.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 119–121.

nych dóbr materialnych czy finansowych (spójność statusu występuje w sytuacji integracji trzech wymienionych kategorii)<sup>24</sup>. Zjawisko niespójności statusu, przy pewnym rozszerzeniu jego definicji, można również ukazać na przykładzie edukacji i dyplomów. Hipotetycznie ktoś może ukończyć Harvard (wysoki prestiż) i być bezrobotnym. Z kolei absolwent słabego koledżu może odnieść nadzwyczajny sukces ekonomiczny (prowadzić dobrze prosperującą firmę). Wydaje się, że kategoria niespójności statusu znakomicie pasuje do analizy sytuacji współczesnych kobiet. Nawet najlepsze absolwentki najbardziej prestiżowych kierunków studiów nie mają możliwości zdobycia nieograniczonego sukcesu zawodowego, a nawet jeśli uzyskają wysoki materialny standard życia (choć i tak najczęściej zarabiają mniej niż mężczyźni), to bardzo rzadko mają dostęp do władzy. Zjawisko niespójności statusu w znacznie większym stopniu odnosi się do wykształconych kobiet niż mężczyzn, w przypadku których prestiż, pieniądze i władza są częściej pozytywnie ze sobą skorelowane.

Warto dodać, za E. Hopperem, że spójność statusu występuje w sposób bardziej zdecydowany w społeczeństwach o jasnej strukturze klasowej. Przynależność do klasy najwyższej gwarantuje dostęp do pieniędzy, władzy i prestiżu, z kolei członkostwo w grupach „na marginesie” nie daje wielkich szans w tych zakresach. W społeczeństwach o bardziej skomplikowanych strukturach jednostka może wykazywać ruchliwość w jednej z trzech przywoływanych kategorii, a pozostać na tym samym miejscu w innej (np. zajmować relatywnie wysokie stanowisko, ale żyć na niskim poziomie materialnym). Współcześnie – co słusznie zauważa E. Hopper – kluczem do ruchliwości społecznej jest awans zawodowy. Może być nawet postrzegany jako „społeczna trampolina” – jest zwykle równoznaczny z uzyskaniem wyższego materialnego poziomu życia (dochód), wysokim stanowiskiem (władzą) i prestiżem<sup>25</sup>. W tym przypadku – co to zostanie pokazane w jednym z rozdziałów tej książki – kobiety mają znacznie mniejsze możliwości w sferze przechodzenia na coraz wyższe szczeble hierarchii zawodowej niż mężczyźni.

Analizując problem (nie)równości kobiet, pragnę w tym miejscu przedstawić komentarz sposobów analizy postępów w zakresie ich edukacyjnej emancypacji (powrócę do tej kwestii ponownie w jednym z kolejnych rozdziałów). Bierze się tutaj zwykle pod uwagę pewne jasno określone wskaźniki równości dostępu i równości rezultatów. Pierwszym z nich jest wskaźnik alfabetyzacji – odpowiedź na proste pytanie, jaki odsetek kobiet i mężczyzn w danym społeczeństwie (czy państwie) potrafi czytać i pisać. Następny wskaźnik dotyczy odsetka osób obu płci, które ukończyły szkołę podstawową, szkołę średnią (z wyszczególnieniem jej typu), wreszcie analizuje się dane odnoszące się do szkolnictwa wyższego. W tym ostatnim przypadku istotą jest odpowiedź na pytanie, jaki procent kobiet

<sup>24</sup> E. Hopper, *Notes on Stratification, Education and Mobility...*, *op. cit.*, s. 22–23.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 29.

i mężczyzn posiada wykształcenie wyższe. Dane całego społeczeństwa czy nawet całego świata w danym roku są oczywiście warte przedstawienia, dają bowiem ogólny obraz problemu. Z drugiej jednak strony mają one charakter statyczny, nie dają zatem wglądu w dynamikę zmian, której istotą jest zwiększenie z dekady na dekadę zarówno odsetka osób (a w szczególności kobiet) posiadających kompetencje w zakresie alfabetyzacji, jak i posiadających dyplom ukończenia określonego typu szkoły. Przywoływanie danych globalnych ma też niekiedy charakter ideologiczny, służy potwierdzaniu tezy o ciągle istniejących nierównościach płciowych w zakresie edukacji. Dane te obejmują na przykład populację kobiet i mężczyzn, która będąc obecnie w szóstej, siódmej czy nawet ósmej dekadzie swojego życia, przeżywała swoją młodość kilkadziesiąt lat temu, żyjąc w społeczeństwach *stricte* patriarchalnych – kiedy to nierówny dostęp obu płci do poszczególnych szczebli edukacji był uznawany za naturalny. Na przykład zupełnie inne dane na temat płciowej równości edukacyjnej uzyskamy, jeśli będziemy określać stopień alfabetyzacji całej populacji w wybranym kraju Azji, a inny w odniesieniu do grupy wiekowej 15–24 lata. Podobnie wygląda ten problem w odniesieniu do odsetka osób, które ukończyły szkołę podstawową, średnią czy wyższą. Trzeba przy tym zauważyć, że na tysiącach stron internetowych oraz w dziesiątkach publikacji można znaleźć tabele, w których manipuluje się danymi, aby zaprezentować czytelnikowi przesycony ideologią, politycznie poprawny obraz nierówności płciowych w sferze edukacji (najczęściej z dominującymi mężczyznami i wykluczonymi kobietami). Dla uzyskania prawdziwej sytuacji konieczne jest zarówno porównywanie zmian w zakresie dostępu do edukacji na przestrzeni dekad, jak i uzyskanie aktualnego obrazu, zawierającego, co prawda, dane statyczne, ale ukazujące punkt wyjścia potencjalnej zmiany społecznej na rzecz równości.

Kolejny wymiar analiz porównawczych powinien, moim zdaniem, łączyć w sobie kryterium płciowe z kryterium przynależności do grupy o określonym statusie społeczno-ekonomicznym lub mniejszości etnicznej, względnie rasowej. Jedną z tez tej książki odnosi się do przekonania, że konieczna jest – w rozpatrywaniu problemu dostępu do edukacji – rezygnacja z tego wyłącznego kryterium, jakim jest podział płciowy. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że podziały klasowo-ekonomiczne, a także etniczno-rasowe, a nie tylko płciowe wyznaczają współcześnie granice dostępu do poszczególnych typów i poziomów kształcenia. Na przykład kobiety z tak zwanych wyższych klas społecznych posiadają znacząco lepsze wykształcenie niż mężczyźni z wielu mniejszości etnicznych, rasowych czy z klasy robotniczej (pokazane to zostanie na przykładzie Stanów Zjednoczonych, w których istnieje wiele paradoksów w tym zakresie).

Kolejny kontekst tego zagadnienia wiąże się z różnicami w analizie dostępu kobiet do edukacji w krajach wysoko rozwiniętych i krajach Trzeciego Świata. I tutaj można dostrzec kilka kontekstów omawianego problemu. W przypadku tej drugiej grupy krajów porównania często odnoszą się do danych o stopniu

alfabetyzacji czy ukończeniu szkoły podstawowej lub średniej, a to z uwagi na ograniczony dostęp do edukacji całej populacji. Z kolei w krajach europejskich punkt ciężkości analizy porównawczej przesunął się znacznie wyżej – na poziom dostępu do szkolnictwa wyższego, uzyskania dyplomu najbardziej prestiżowych uniwersytetów czy równości w zakresie ukończenia określonego kierunku studiów. Analizuje się również możliwości przełożenia dyplomu uzyskanego przez kobiety na możliwości ich kariery na rynku pracy oraz porównuje się płace kobiet i mężczyzn w poszczególnych zawodach i na poszczególnych stanowiskach. I w tym przypadku można stwierdzić, że istniejące podziały i dysproporcje wskazują nie tylko na konieczność eksponowania różnic płciowych, ale także – a może przede wszystkim – różnic między bogatą Północą a biednym Południem. Na przykład kobiety skandynawskie w każdym kontekście i na każdym poziomie mają lepszy dostęp do edukacyjnych możliwości i edukacyjnych rezultatów niż na przykład mężczyźni z bardzo zacofanych krajów Afryki.

W konkluzji chciałabym zaznaczyć, że absolutnie nie postuluję rezygnacji z analizy różnic płciowych w dostępie do edukacji, a tym bardziej do sukcesu zawodowego. Podkreślam jednak, że należy umieszczać je zawsze w szerszym kontekście różnic o charakterze społeczno-ekonomicznym, a także brać pod uwagę kryteria: rasy, etniczności i usytuowania regionalno-geograficznego.

W ocenie stopnia demokratyzacji szkolnictwa na Zachodzie pojawiają się przy tym zwykle – w kontekście analizy sytuacji kobiet – dwa podstawowe kryteria. Pierwsze z nich dotyczy dostępu kobiet do placówek szkolnictwa wyższego i związane jest z odpowiedzią na pytania: jaki procent kobiet studiuje?; na jakich kierunkach?; na jakich uczelniach? Istotne jest tutaj z jednej strony uchwycenie strukturalnych (formalno-prawnych i organizacyjnych) możliwości dostępu oraz mechanizmów wykluczania, z którymi stykają się kobiety na swojej drodze edukacyjnej (np. z uwagi na stereotypy płciowe). Drugie kryterium związane jest z próbą opisaną przyczyn i konsekwencji indywidualnych, subiektywnych edukacyjnych wyborów, jakich dokonują kobiety: dlaczego część z nich decyduje się na (nie)podjęcie studiów?; dlaczego właśnie na tych a nie innych kierunkach i uczelniach?; dlaczego (w dramatycznych samowykluczeniach) nie wykorzystują formalnie istniejących możliwości? Bada się więc tutaj edukacyjne aspiracje i motywacje kobiet. I rzeczywiście, w praktyce biografia edukacyjna każdej kobiety stanowi wypadkową tego, co ma charakter „makro” i jest u podstaw strukturalne i ideologiczne, oraz tego, co „mikro” i wynika z czynników osobistych.

Nie ulega też wątpliwości, że kryteria stosowane w ocenie edukacyjnej i społecznej sytuacji kobiet stanowią zmienną w czasie konstrukcję społeczną. Na przestrzeni ostatnich dekad zmieniały się one wraz z postępującą emancypacją kobiet. Kiedyś walczone o prawa wyborcze kobiet, dziś walczy się o parytet w parlamencie. Podobnie w sferze edukacji, walkę o dostęp do kształcenia jako takiego zastąpiła walka o szkoły koedukacyjne (a potem ponownie – zróżnicowane ze względu na płeć), która przekształciła się w batalię o równość dostępu

do studiów wyższych. Obecnie po uzyskaniu przez kobiety większości w ogólnej liczbie studentów uwaga skoncentrowana jest na braku dostępu kobiet do kierunków studiów, które tradycyjnie były zarezerwowane dla mężczyzn.

Warto w tym miejscu dodać, że eksponowanym w wielu tekstach tezom, których autorzy kładą nacisk na konieczność równości kobiet w dostępie do niedawno nieosiągalnych dla nich w skali masowej prestiżowych kierunków studiów, takich jak prawo, czy takich jak studia politechniczne, na których studiuje bardzo mało kobiet, rzadko towarzyszą wezwania do uzyskania przez mężczyzn równości w dostępie do studiów z pielęgniarstwa czy nauczania początkowego. Analiza literatury prowadzi do wniosku, że dla niektórych autorów problem równości na płaszczyźnie edukacji zostałby rozwiązany, gdyby kobiety uzyskały ilościowy parytet na takich kierunkach studiów, jak budowa maszyn czy mostów oraz w akademiach wojskowych. Takie podejście ma u podstaw charakter androcentryczny; zakłada się bowiem, że to kobiety powinny mieć równość zdobycia wykształcenia w dziedzinach w przeszłości opanowanych przez mężczyzn (jako bardziej nobilitujących), natomiast podjęcie studiów na kierunkach tradycyjnie kobiecych zdaje się dla mężczyzn degradujące.

Logicznie przy tym istnieją dwa teoretyczne (i skrajnie przeciwstawne) rozwiązania. Pierwsze z nich polegałoby na doprowadzeniu do pełnej równości w zakresie dostępu do edukacji wyższej: po 50% kobiet i mężczyzn studiowałoby każdy kierunek. W tym miejscu można przypomnieć działania afirmatywne podejmowane w przeszłości w Stanach Zjednoczonych, których istotą była walka z systemową dyskryminacją, doświadczaną w sferze edukacji i na rynku pracy przez kobiety oraz osoby o innym niż biała kolorze skóry; dążono do zwiększenia reprezentacji tych grup przez narzucenie takich kryteriów dostępu, które wyrównywałyby proporcje i „zwiększały sprawiedliwość społeczną”<sup>26</sup>. Drugie rozwiązanie odwoływałoby się do – szeroko opisanego w jednym z rozdziałów tej książki – neoliberalnej idei bezrodzajowości edukacji i wolnej konkurencji, w której bohaterem wydarzeń byłaby całkowicie odpowiedzialna za swój los (i sukces) jednostka – pozbawiona niejako atrybutu płciowości (i innych wyróżniających cech tożsamości, takich jak pochodzenie społeczne).

Na zakończenie tego rozdziału chciałabym przywołać dwa ważne podejścia teoretyczne, które dają podstawy do analizy poszczególnych problemów poruszanych w tej książce. Pierwsze z nich określone jest teorią bezpośredniej hierarchii płciowej (*direct gender hierarchy*). Jego istotą jest przekonanie o męskiej dominacji w społeczeństwie oraz dyskryminacji kobiet. Podstawowe kategorie, które się z nią wiążą, to: równość i nierówność płciowa. Zakłada się, że dominacja mężczyzn i wynikające z niej formy nierówności mają charakter strukturalny. Inherentne dla takiego podejścia jest przekonanie, że kobiety i mężczyźni stanowią „współzawodniczące ze sobą grupy z różnymi szansami na rynku” (i dodam

<sup>26</sup> L. Code, *Encyclopedia of Feminist Theories*, New York 2004, s. 7.

od siebie – w całym życiu społecznym). W tej tradycji kategorie męskości i kobiecości mają charakter statyczny i wewnętrznie zintegrowany (niekiedy nawet przywołuje się w nawiązaniu do biologicznego determinizmu odmienną naturę kobiety i mężczyzny)<sup>27</sup>.

Z kolei z perspektywy teorii strukturalnej nierówności poszukuje się „ogólnych tendencji w zakresie dyskryminacji lub nierówności oraz ich przyczyn, ale niekoniecznie takich, które związane są z hierarchią płciową samą w sobie”. Analizuje się tutaj nierówności płciowe w kontekście szerszych problemów społecznej stratyfikacji (i to często przy użyciu modelu klasowego). Krytycy tego podejścia zwracają uwagę na fakt, że – jak to ujmuje Ø. Gullvåg Holter: „struktury strukturalnej nierówności są często relatywnie ukryte i trudne do rozpoznania, zwłaszcza gdy zdają się one mieć charakter neutralny w kontekście płci”. W podejściu tym zdaje się także „znikać zdolny do autonomicznego działania podmiot działania”<sup>28</sup>.

Wydaje mi się, że obydwie podejścia są uzasadnione, a ich wykorzystanie zależy od analizy konkretnego problemu. W niektórych kontekstach, jak to zostało wielokrotnie wykazane w tej książce, występuje w życiu społecznym wyraźna opozycja między tymi grupami, jakie określamy mianem mężczyzn i kobiet. Linie podziałów w dostępie do różnych form socjalizacji i tożsamości, a także wykształcenia i rynku pracy przebiegają wzdłuż podziałów płciowych. Z kolei w innych sytuacjach wydaje się, że to pochodzenie społeczne determinuje ów dostęp. Podejść tych nie należy więc postrzegać w kategoriach wzajemnego wykluczania się, lecz jako komplementarne wobec siebie.

<sup>27</sup> Ø. Gullvåg Holter, *Social Theories for Researching Men and Masculinities. Direct Gender Hierarchy and Structural Inequality* [w:] *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, red. M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell, London 2005, s. 17.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 18–19.



## 2. Edukacja i (re)konstrukcje tożsamości dziewcząt i chłopców

---

### 2.1. Asymetria socjalizacji szkolnej – androcentryczna rzeczywistość i redukovanie tożsamości dziewcząt

*Mężczyzna powinien znać jakiś język czy dziedzinę, której się uczy, na wskroś; podczas gdy kobieta powinna znać jakiś język lub dziedzinę tylko tak dalece, jak może to jej umożliwić zrozumienie dla przyjemności jej męża oraz jego najlepszych przyjaciół<sup>29</sup>.*

John Ruskin

Na poziomie zdroworozsądkowych przekonań społecznych zapewne niewiele ludzi sądzi, że dziewczęta rozpoczynające pobyt w przedszkolu posiadają większą gotowość do podjęcia nauki niż chłopcy; również ich zachowania społeczne są bardziej rozwinięte. A jednak to dziewczęta częściej niż chłopcy potrafią identyfikować kolory, liczyć, a także rozpoznawać litery (a nawet trochę czytać lub udawać czytanie); niekiedy potrafią napisać nawet własne imię<sup>30</sup>. Co się dzieje w następnych kilkunastu latach ich życia – w kontekście ich aspiracji i osiągnięć edukacyjnych? Jakie trajektorie biografii i tożsamości są konstruowane?

Edukacja nie ma charakteru neutralnie płciowego; słusznie też twierdzi C. Hodges Persell, że stanowi ona swoiste zwierciadło społecznych relacji między płciami<sup>31</sup>. Przez wieki istniała w ramach struktur, praktyk i ideologii, które sankcjonowały nierówność między (marginalizowanymi) kobietami a (dominującymi) mężczyznami. Współczesne nierówności płciowe w sferze edukacji nie istnieją w społeczno-historycznej próżni; stanowią niejako dziejową kontynuację

---

<sup>29</sup> J. Ruskin, *Sesame and Lilies. Two Lectures Delivered at Manchester in 1864*, London 1867, s. 161.

<sup>30</sup> R.C. Salomone, *Same, Different, Equal. Rethinking Single-sex Schooling*, London 2003, s. 86.

<sup>31</sup> C. Hodges Persell, C. James, T. Kang, K. Snyder, *Gender and Education in Global Perspective* [w:] *Handbook of the Sociology of Gender*, red. J. Saltzman Chafetz, New York 1999, s. 407.

tendencji ideologicznych, typowych dla poprzednich okresów historycznych. Są także logiczną konsekwencją androcentrycznego charakteru rzeczywistości społecznej, który potwierdzają w relacji zwrotnej.

Przywołam tu XIX wiek i typowe dla niego przekonania, potwierdzające powyższą tezę. U podstaw rozważań J. Ruskina, czołowego myśliciela tego okresu, leżało przekonanie o odmiennych osobowościach kobiet i mężczyzn oraz wynikających z nich ról społecznych. Pisał w związku z tym: „Siła mężczyzny jest aktywna, postępową i ekspansywną. Jego intelekt jest przeznaczony do rozważań i wynalazków, jego energia służy przygodzie, wojnie i podbojowi, niezależnie od tego, czy wojna jest prowadzona w słusznej sprawie i czy podbój jest konieczny”. Z kolei intelekt kobiet nie jest przeznaczony do wynalazczości czy tworzenia, lecz do „słodkiego porządkowania”<sup>32</sup>. W konsekwencji edukacja dziewcząt, jak podkreśla J. Ruskin, powinna odnosić się w znacznie większym stopniu do sfery emocjonalnej niż intelektualnej. Był on przekonany, że najbardziej wiadomą oznaką zachowania wykształconych kobiet są „dobre intencje” i „ważne słuchanie”. Dodawał przy tym z przekonaniem: „mężczyzna powinien znać jakiś język czy dziedzinę, której się uczy, na wskroś; podczas gdy kobieta powinna znać jakiś język lub dziedzinę tylko tak dalece, jak może to jej umożliwić zrozumienie dla przyjemności jej męża oraz jego najlepszych przyjaciół”<sup>33</sup>.

John Ruskin ostrzegał kobiety przed zgłębianiem wiedzy – powinny one zatrzymać się na pewnym poziomie trudności. Kobieta musi unikać „zrozumienia znaczenia, nieuniknioności naturalnych praw, i podążania w kierunku jednej z nich tak daleko [...], jak tylko najmądrzejsi i najodważniejsi z mężczyzn mogą zstąpić”<sup>34</sup>. Zdaniem J. Ruskina, sama natura wyznacza zakres kobiecej edukacji. Kobiety powinny być kształcone dla pobożności. Z kolei metafizyka i astronomia mają być nauczane zgodnie z następującymi zasadami: „Ona [kobieta – A. G.-M.] powinna być nauczana, zaledwie aby zrozumieć nicość proporcji, które ten mały świat, w którym ona żyje i kocha, ma w stosunku do świata, w którym żyje i kocha Bóg”<sup>35</sup>. Tak więc, powtórzę, wiedza kobiety musi pozostać powierzchowna, ma ona bowiem wystarczać tylko do codziennego życia i być użyteczna<sup>36</sup>.

Poglądy J. Ruskina były charakterystyczne dla tego okresu. Uważano wówczas, że kobiety – jako osoby z natury wyposażone w mniejsze zdolności intelektualne oraz posiadające powołanie życiowe związane z biologiczną funkcją reprodukcji – nie powinny mieć takiego samego dostępu do edukacji jak mężczyźni. Poza argumentami o charakterze biologiczno-naturalnym przywoływano także

<sup>32</sup> J. Ruskin, *Sesame and Lilies*..., *op. cit.*, s. 146–147.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 161.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 156.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 158.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 161–162.

przekonania o charakterze religijnym. System edukacji w odniesieniu do kobiet – jak określają G. Fraisse i M. Perrot – był bardziej zainteresowany propagowaniem „dobrego karmienia piersią” niż dobrego nauczania<sup>37</sup>. Edukację opartą na przedmiotach klasycznych zarezerwowano wyłącznie dla chłopców. Uważano, że jest ona nie tylko zbędna w nauczaniu dziewcząt, ale wręcz sądzono, że wywiera szkodliwy wpływ na ich powołanie życiowe. Podkreślano, że skierowanie energii kobiet koniecznej do reprodukcji na rozwój umysłowy zagrozi biologicznej kondycji ludzkości. Szczególne znaczenie przywiązywano do ograniczenia stymulacji intelektualnej dziewcząt w okresie ich dojrzewania. Uważano niekiedy, że należy w tym okresie całkowicie wyeliminować uczenie się, w przeciwnym razie nadmiernie zaabsorbowany umysł pochłonie energię potrzebną na rozwój organów wewnętrznych<sup>38</sup>.

Współcześnie, choć sytuacja kobiet radykalnie się zmieniła, nadal często uważa się, że szkoła – przez dostarczanie dziewczętom i chłopcom odmiennych wzorów socjalizacyjnych – powinna stanowić płaszczyznę wytwarzania różnic płciowych (zasada binaryzmu płci). Krytycy takiego podejścia twierdzą, że realizowana w praktyce socjalizacja szkolna jest oparta na zasadzie segregacji płciowej. Całe środowisko szkolne funkcjonuje – w tej perspektywie – według zasady asymetrii, która stanowi punkt wyjścia selekcjonowania dziewcząt i chłopców, przeznaczając te pierwsze do odgrywania w przyszłości podporządkowanych ról w społeczeństwie, a tych drugich – do ról dominujących. Związane jest to z uprzywilejowaniem w szkole „fundamentalnie patriarchalnych perspektyw w strukturach szkolnych, programie nauczania, praktykach pedagogicznych i formach oceniania”<sup>39</sup>. Spróbuję w tym kontekście przynajmniej częściowo odpowiedzieć na pytanie zadane przez J.H. Ballantine: jak to się dzieje, że dziewczęta i chłopcy uczęszczający do tych samych szkół, uczący się według tego samego programu szkolnego, kończą szkołę z innymi doświadczeniami, zainteresowaniami, osiągnięciami i oczekiwaniami odnośnie do swojej przyszłości<sup>40</sup>?

W punkcie wyjścia przywołam zjawisko asymetrii płciowej występujące w treściach podręczników szkolnych<sup>41</sup>. Krytycy stwierdzają, że role kobiece i męskie prezentuje się w nich nadal stereotypowo. O ile mężczyźni wcielają się w osoby aktywne, podbijające czas i przestrzeń, o tyle kobiety są portretowane jako jednostki opiekuńcze, pasywne i zależne od innych, przy czym najczęściej przywoływane, reprezentatywne dla nich role zawodowe to: pielęgniarki, nauczycielki

<sup>37</sup> M. Perrot, G. Fraisse, *Women as Creatures and Creators* [w:] *A History of Women*, red. G. Duby, M. Perrot, G. Fraisse, London 1993, s. 117.

<sup>38</sup> P. Jalland, *Women, Marriage, and Politics 1860–1914*, Oxford 1986, s. 8.

<sup>39</sup> L. Rowan, M. Knobel, Ch. Bigum, C. Lankshear, *Boys, Literacies and Schooling. The Dangerous Territories of Gender Based Literacy Reform*, Buckingham – Philadelphia 2003, s. 12.

<sup>40</sup> J.H. Ballantine, *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, New Jersey 1989, s. 93.

<sup>41</sup> Problemowi temu poświęcona jest książka D. Pankowskiej, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.

nauczania początkowego lub sekretarki<sup>42</sup>. Amerykańskie feministki poruszają w tym kontekście problem nauczania historii. Analiza treści podręczników tego przedmiotu prowadzi do wniosku, że obraz kobiet, jaki otrzymują z nich uczniowie, ma charakter bardzo redukcjonistyczny. O kobietach pisze się (a raczej wspomina) sporadycznie, jako postaciach drugoplanowych, szyjących flagi żonach osadników, pracownicach socjalnych, pielęgniarkach itp. (np. problemy ruchu sufrażystek czy emancypacji kobiet są ignorowane lub ograniczane do jednego wiersza tekstu). W rezultacie uczniowie są przekonani, że „kobiety nie miały wpływu na kształt historii [...], przypadła im drugorzędna rola w historii – w porównaniu z mężczyznami i związana była z opieką nad ogniskiem domowym”<sup>43</sup> (w popularnym podręczniku historii *History of United States* występuje pięć razy więcej znaczących postaci męskich w historii Ameryki niż kobiecych; a tylko trzy procent tekstów dotyczy życia, wkładu i doświadczeń kobiet). W pisaniu o kobietach i kwestii kobiecej stosuje się często zgodnie z androcentryczną logiką „Gorszego Innego” zabieg fragmentacji czy izolacji tekstu – ujętego jedynie w ramkę, przypis czy mało znaczący dodatkowy podrozdział<sup>44</sup>. W kontekście podręczników do historii przywołuje się też niekiedy krytycznie słowo historia, które w języku angielskim *history* można podzielić na dwie części: *his* (oznaczające ‘jego’) oraz *story* (oznaczające ‘historia’). Historia ludzkości i społeczeństw to zatem opowieść opowiadana przez mężczyzn, o mężczyznach i dla mężczyzn<sup>45</sup>.

Asymetria relacji płciowych w podręcznikach szkolnych odnosi się nie tylko do aspektu ilościowego czy wizualnej ekspozycji osób. Krytycy zwracają uwagę na funkcjonujące w nich – odwołujące się do androcentrycznej wizji społeczeństwa – modele kobiecości i męskości. Dziewczęta i kobiety zwykle pozbawione są jakiegokolwiek akcentu zdecydowanego działania i orientacji na rywalizację;

<sup>42</sup> G.P. Kelly, A.S. Nihlen, *Schooling and the Reproduction of Patriarchy...*, *op. cit.*, s. 171.

<sup>43</sup> Za: *ibidem*, s. 170.

<sup>44</sup> D. Sadker, M. Sadker, *Gender Bias, From Colonial America to Today's Classroom* [w:] *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, red. J.A. Banks, Ch.A. McGee Banks, New York 2004, s. 145–147.

<sup>45</sup> Podczas wykładu z „Problemów współczesnej kultury i edukacji” co roku proszę studentów o wymienienie 15 postaci kobiecych, które istotnie wpłynęły na bieg historii świata. Zadanie to za każdym razem okazuje się niezmiernie trudne z uwagi na wymaganą liczbę postaci. Standardowo wymieniane są: Kleopatra, królowa Bona, Joanna D’Arc, caryca Katarzyna i królowa Elżbieta, ewentualnie Maria Antonina lub królowa Jadwiga. Jeszcze więcej trudności sprawia konieczność krótkiego scharakteryzowania każdej z postaci. Zwykle scenariusz powtarza się. Dowiadujemy się, że Kleopatra była piękna i kąpała się w mleku oraz popełniła samobójstwo z powodu nieszcześliwej miłości; Bona sprowadziła do Polski włoszczyznę i była znaną trucicielką, caryca Katarzyna miała ogromny temperament seksualny; Maria Antonina była autorką wymyślnych fryzur oraz sukien; królowa Elżbieta była blada i miała rude włosy; Joanna D’Arc jeździła konno w przebraniu mężczyzny. To ćwiczenie pozwala uświadomić studentom nie tylko nieobecność kobiet w programie nauczania historii, ale także postrzeganie ich przez pryzmat stereotypów związanych z płcią, oscylujących wokół urody, wyglądu i romansów.

z kolei chłopcy i mężczyźni pozbawieni są czułości i empatii<sup>46</sup>. Podobne wnioski formułują D. Sadker i M. Sadker, którzy na podstawie analizy treści podręczników amerykańskich twierdzą, że mężczyźni są w nich przedstawiani zazwyczaj jako pomysłowi i kreatywni, odważni, wysportowani, osiągający cele, dociekliwi, a także mający decydujący wpływ na historię świata. Najczęściej widziani są w rolach żołnierza, rolnika, lekarza i policjanta. Kobiety natomiast są zazwyczaj ukazywane w postawach zależnych, posłusznych i biernych; są pełne obaw, mają niewielki wpływ na rzeczywistość. Typowe dla nich role to: matka, nauczycielka, pisarka, księżniczka i artystka. Ci sami autorzy wykazują, że tylko w około 20% tekstów w podręcznikach do nauczania różnych przedmiotów pojawiają się kobiety naukowcy, a aż 70% postaci związanych z muzyką to mężczyźni; przy czym to mężczyźni reprezentowani są dwukrotnie częściej w książkach do nauczania przedmiotów humanistycznych<sup>47</sup>. Analiza języka stosowanego w podręcznikach szkolnych również prowadzi do wniosku, że standardem i adresatem jest On – chłopiec, a Ona – dziewczynka pozostaje zawsze w tle<sup>48</sup>.

Dominiacja mężczyzn ma miejsce nie tylko w podręcznikach, decydująca jest bowiem rzeczywistość szkolna. W tym kontekście V. Coppock wprowadza pojęcie „polityka płciowa w codziennym życiu szkolnym” – jej istotą są ważne dla praktyki szkolnej działania nauczycieli, które potwierdzają stereotypy płciowe i wykluczają dziewczęta. W istniejącej polityce płciowej dominacja mężczyzn jest postrzegana jako logiczna i naturalna, a zorientowany na męskość „język uczenia się” kontroluje sposoby, w jakie dziewczęta konceptualizują swoją tożsamość i możliwość jej urzeczywistnienia<sup>49</sup>.

Głównymi negatywnymi bohaterami opowieści o konstruowaniu nierówności szkolnej chłopców i dziewcząt zdają się nauczyciele. Potwierdzają oni strukturalnie androcentryczną rzeczywistość szkolną przez – stanowiące ekspresję cech własnej tożsamości – codzienne praktyki. Nauczyciele nie są przecież transparentnymi postaciami, to osoby ukształtowane społecznie, najczęściej w środowisku, które samo w sobie miało charakter androcentryczny. Dla większości badaczy nie ulega wątpliwości, że przeważająca część nauczycieli preferuje chłopców i wyklucza dziewczęta niemal w każdym aspekcie życia szkolnego<sup>50</sup>. Ta pozornie banalna, orientująca się na zwykłe codzienne wydarzenia polityka płciowa ma

<sup>46</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002, s. 368.

<sup>47</sup> D. Sadker, M. Sadker, *Gender Bias, From Colonial America to Today's Classroom...*, *op. cit.*, s. 146–147.

<sup>48</sup> G.P. Kelly, A.S. Nihlen, *Schooling and the Reproduction of Patriarchy...*, *op. cit.*, s. 171.

<sup>49</sup> V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”. New Women, Old Myths*, London 1995, s. 56.

<sup>50</sup> Wdrukowywane przez nauczycieli przekonania na temat płciowych uzdolnień w zakresie określonych przedmiotów są czasami niezwykle i zaskakujące. W mojej biografii szkolnej spotkałam się z twierdzeniem, że dziewczynki nie mają „zmysłu historycznego”, którego brak uniemożliwia im bycie dobrym historykiem. Przekonanie to, co ciekawe, było prezentowane przez nauczycielkę historii.

jednak decydujące znaczenie w konstruowaniu tożsamości dziewcząt i chłopców, a to z uwagi na fakt, że przejawia się w setkach tysięcy podobnych do siebie interakcji, tworząc wyraźne tendencje socjalizacyjne, których sednem jest upodmiotowienie chłopców i wykluczanie dziewcząt (co potem często znajduje swój wyraz w statystykach z makrobadań na przykład niższych aspiracji edukacyjnych czy zawodowych kobiet).

Wiele z istniejących badań potwierdza, że – w rezultacie odmiennego postrzegania płci – nauczyciele posiadają zróżnicowane oczekiwania wobec uczniów. Przydzielają oni chłopcom i dziewczętom inne zadania (na przykład w mojej szkole podstawowej chłopcy karmili egzotyczne gady w terrariach w sali biologicznej oraz kleili uszkodzone mapy geograficzne i historyczne, a dziewczynki wycierały parapety i podlewały kwiaty). Zadania, które przeznaczone są dla dziewcząt, ograniczają ich samodzielność i wzmacniają zależność od autorytetów, kładąc jednocześnie nacisk na znaczenie relacji interpersonalnych. Z kolei od chłopców oczekuje się pomysłowości, niezależności i indywidualnego podejścia do rozwiązywania problemów<sup>51</sup>. Prowadzi to do wtłaczania dzieci w stereotypowe płciowo role społeczne (a później zawodowe)<sup>52</sup>. Stwierdzono również, że w komunikacji między nauczycielami a uczniami dziewczęta otrzymują mniej pozytywne komunikaty zwrotne, a na ich odpowiedzi nauczyciele czekają krócej niż na odpowiedzi chłopców<sup>53</sup> (K. Clarricotes uważa, że dziewczęta są często krytykowane za swoje szkolne niepowodzenia, lecz ignorowane, gdy odnoszą sukcesy<sup>54</sup>). Dziewczęta są też częściej niż chłopcy traktowane przez nauczycieli anonimowo, jako „niewidzialne numery w dzienniku”<sup>55</sup>.

Mary Rowe dokonała analizy codziennych, często banalnych interakcji, w których dziewczęta i kobiety są traktowane odmiennie (gorzej) z powodu płci. Opisane przez nią mikroniesprawiedliwości potwierdzają istnienie w praktyce szkolnej mniejszych oczekiwań wobec uczennic, a także na wyższych szczeblach edukacji – studentek. Tak więc dziewczętom zadaje się statystycznie łatwiejsze pytania, odnoszące się do faktów, natomiast chłopcom trudniejsze, o charakterze otwartym, wymagające zdolności do krytycznego myślenia i oceniania. Poza tym kwestionuje się – częściej niż ma to miejsce w przypadku chłopców – samodzielne rozwiązanie problemu przez dziewczęta (choćby przez pytanie: „kto ci

<sup>51</sup> K. Konarzewski, *Problemy i schematy, Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa 1995, za: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000, s. 51.

<sup>52</sup> V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”...*, *op. cit.*, s. 53.

<sup>53</sup> *Gender Gaps. Where Schools Still Fail Our Children. Commissioned by the American Association of University Women Educational Foundation, Researched by the American Institutes for Research*, Washington 1998, s. 46.

<sup>54</sup> Por. V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”...*, *op. cit.*, s. 57.

<sup>55</sup> M. Gurian, P. Henley, *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*, San Francisco 2001, s. 55.

pomógł?”). Ponadto wobec dziewcząt formułuje się ogólnie niższe oczekiwania, także przez dawanie ostentacyjnych wskazówek, które mają pomóc im w wykonaniu nałożonego zadania (istotą jest tu wykazanie, że nie stoją one na takim poziomie intelektualnym, jak chłopcy). Kolejny kontekst odnosi się do marginalizacji werbalnej: bardzo często – na wszystkich poziomach edukacji – określa się mężczyzn mianem mężczyzn, a kobiety: dziewczętami lub dziewczynkami (traktowane są one mniej poważnie). Szczególnie deprecjonujące jest niekiedy zmuszanie ich przy wykonywaniu partykularnego zadania do funkcjonowania w grupach, a każdej grupie przewodzi chłopiec, który ma dziewczęta „koordynować”<sup>56</sup>. Ogólny przekaz, jaki otrzymują dziewczęta i chłopcy w odniesieniu do wzajemnych relacji brzmi: kobiety są uczone, aby dostosowywać się do mężczyzn, a mężczyźni zyskują przekonanie, że dziewczęta muszą się do nich dostosować; mężczyźni oczekują przy tym zrozumienia ze strony kobiet, a kobiety muszą dokładać wszelkich starań, aby je zrozumiano<sup>57</sup>.

Co ciekawe, mimo werbalnego preferowania idealnego obrazu uczennicy, posiadającej wszelkie cechy, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu szkolnego, nauczycielki deklarują większą gotowość do pracy (i przyjemność z pracy) z niezdyscyplinowanymi i leniwymi chłopcami. Stereotyp grzecznej dziewczynki, która jest „ważna, staranna, dokładna, solidna, systematyczna i pracowita”, a przy tym „zdyscyplinowana, zrównoważona, spokojna, ułożona, pokorna, grzeczna, miła, pogodna, oddana i wdzięczniejsza” wydaje się – w umysłach nauczycieli – nakładać na obraz osoby „nieposiadającej własnego zdania, biernej, niewiedzącej, czego chce, i przytakującej”. W opozycji do niego „niesystematyczni, mniej skupieni, mniej staranni i dokładni, niezdyscyplinowani, nadpobudliwi, agresywni i przeszkadzający” chłopcy są określane jednocześnie jako „motory napędowe klasy”. U źródeł preferowania przez nauczycieli relacji interpersonalnych z chłopcami są „aktywność, posiadanie własnego zdania, gotowość do dyskusji, ambicja, dynamiczność i przebojowość”<sup>58</sup>. Z kolei badania S. Riddell prowadzone w szkołach średnich wykazały, że nauczyciele postrzegają dziewczęta jako dojrzałe, staranne i sumienne, a chłopców jako agresywnych i niezdyscyplinowanych. W konsekwencji to tej drugiej grupie poświęcają więcej uwagi, choćby z uwagi na dążenie do utrzymania porządku i dyscypliny w klasie szkolnej<sup>59</sup>. Autorzy amerykańskiego raportu *Gender Gaps* również dowiedli, że nauczyciele w szkole większość swojej uwagi koncentrują na tych chłopcach, którzy hałasują i sprawiają pro-

<sup>56</sup> B. Resnick Handler, L.A. Silverberg, R.M. Hall, *The Chilly Classroom Climate. A Guide to Improve the Education of Women*, Washington 1996, s. 10.

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 19.

<sup>58</sup> Por. L. Kopciwicz, *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 82–83.

<sup>59</sup> Hasło: *Stereotypes* [w:] J. Pilcher, I. Whelehan, *50 Key Concepts In Gender Studies*, London 2004, s. 167.

blemy<sup>60</sup>. W innych badaniach okazało się, że podczas lekcji nauczyciele osiem razy częściej wchodzi w interakcje z chłopcami niż z dziewczętami. Ten brak równowagi tłumaczy się zwykle złym zachowaniem chłopców, którzy nie potrafią skupić się na lekcji, dlatego nauczyciele wzywają ich do odpowiedzi częściej, a także tolerują wrywanie się do odpowiedzi bez przyzwolenia<sup>61</sup>. Ta tolerancja wynika z przekonania, że chłopcy (jako zorientowani na współzawodnictwo indywidualiści) nie potrafią się przecież kontrolować<sup>62</sup>. Jednocześnie przyczyn złych zachowań chłopców poszukuje się w czynnikach niejako zewnętrznych lub naturalnym nadmiarze posiadanej energii, podczas gdy uważa się, że źle zachowujące się dziewczęta czynią to świadomie i jest to ich wybór<sup>63</sup> (często dziewczęta wyrażają żal, iż niegrzeczni i leniwi chłopcy otrzymują dodatkowe wsparcie i uwagę nauczyciela<sup>64</sup>).

Kolejny przejaw wykluczania dziewcząt w klasie szkolnej wiąże się ze zmuszaniem ich do „milczenia”. Wiele badań wykazuje, że nauczyciele podczas dyskusji ignorują wypowiedzi dziewcząt, często je przerywają, z kolei potakują przy komentarzach chłopców. Ponadto w podsumowaniu dyskusji przywołują częściej tezy stawiane przez chłopców („jak słusznie powiedział Zbyszko”, zamiast „jak zasadnie stwierdziła Weronika”). W ten sposób – jak ujmuje to C. Hodges Persell i współautorzy – dziewczęta stają się niewidzialne<sup>65</sup>.

Podobne wyniki przyniosły badania w ramach amerykańskiego projektu *Gender Gaps*. Okazało się, że nauczyciele zadają chłopcom więcej pytań niż dziewczętom oraz formułują wobec nich więcej precyzyjnych komunikatów zwrotnych dotyczących ich odpowiedzi. Z kolei dziewczęta są niekiedy wprost ignorowane, a ocena wykonanych przez nie prac jest niejednoznaczna. Często nauczyciele powstrzymują się od bezpośrednich uwag krytycznych wobec dziewcząt, ponieważ boją się je zranić lub zniechęcić. Jednak w oczywisty sposób takie postępowanie ma negatywny wpływ na uczniowską tożsamość dziewcząt – uczy bowiem oczekiwania akceptacji ich działań oraz braku krytycyzmu na dalszych etapach eduka-

<sup>60</sup> *Gender Gaps. Where Schools Still Fail Our Children...*, *op. cit.*, s. 47.

<sup>61</sup> Ch. Hoff Sommers, *The War Against Boys. How Misguided Feminism is Harming Our Young Men*, New York 2000, s. 23.

<sup>62</sup> Przypomina się tutaj zabawna sytuacja na jednej z poważnych konferencji. Prowadząca obrady zdecydowana pani profesor przerywała referaty występującym kolejno osobom po upływie ustalonych 15 minut. Gdy próbowała przerwać wypowiedź przystojnemu adiunktowi o bardzo męskiej prezencji, ten, kontynuując swoją wypowiedź, odpowiedział tonem nieznośnym sprzeciwu: „chwila, chwila! spokojnie!”, i przez większość audytorium został uznany za uroczego młodego naukowca.

<sup>63</sup> W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Schooling, Normalisation, and Gendered Bodies: Adolescent Boys' and Girl Experiences of Gender and Schooling* [w:] *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, red. D. Thiessen, A. Cook-Sather, Dordrecht 2007, s. 350.

<sup>64</sup> M.A. Clark, P. Thompson, W. Vialle, *Examining the Gender Gap in Educational Outcomes in Public Education: Involving Pre-service School Counsellors and Teachers in Cross-cultural and Interdisciplinary Research*, „International Journal for the Advancement Counselling” 2008, vol. 30, s. 59.

<sup>65</sup> C. Hodges Persell, C. James, T. Kang, K. Snyder, *Gender and Education...*, *op. cit.*, s. 419.



cji<sup>66</sup> (wielu autorów podkreśla, że na każdym szczeblu edukacji dziewczęta przyjmują uwagi wykładowców poważniej i bardziej osobiście niż chłopcy, dlatego ich chwalenie czy krytykowanie silnie na nie oddziałują<sup>67</sup>). W tym miejscu można przywołać badania C. Harter, które dowiodły, że częste milczenie uczennic jest konsekwencją uwewnętrznienia przez nie stereotypowego wizerunku kobiety, która może czuć się niekomfortowo, wypowiadając swoje opinie w obecności chłopców (lub nauczycieli płci męskiej)<sup>68</sup>. Badania wykonane na Uniwersytecie Harvarda wykazały, że dziewczęta na zajęciach prowadzonych przez wykładowcę płci żeńskiej wypowiadały się trzy razy częściej niż wtedy, kiedy zajęcia prowadził mężczyzna. Na podstawie wyników sformułowano również wnioski, że kobiety są znacznie bardziej wrażliwe niż mężczyźni na przerywanie ich wypowiedzi – w takiej sytuacji częściej wycofują się z dyskusji<sup>69</sup>. Można także przywołać w tym miejscu opinię, że – zgodnie ze społecznie skonstruowanymi oczekiwaniami – na wszystkich szczeblach edukacji zakłada się, iż w trakcie dyskusji chłopcy/mężczyźni będą kontrolowali jej przebieg i albo będą stawiali kontrowersyjne tezy, albo będą wchodzili w rolę metanarratorów, wyjaśniających stanowiska poszczególnych stron. Z kolei rola dziewcząt/kobiet jest redukowana do podtrzymywania konwersacji oraz łagodzenia napięć i dążenia do konsensusu<sup>70</sup>.

Można również wyeksponować inne konteksty owego milczenia dziewcząt, które jakże często staje się – w ich całonocnej biografii – cechą konstytutywną tożsamości. Przesycone pewnością siebie wypowiedzi chłopców są akceptowane przez nauczycieli jako przejaw wewnętrznej siły, z kolei dziewczynki wypowiadające się asertywnie, pewne swoich racji, posługujące się jasnym i precyzyjnym słownictwem są często postrzegane jako wręcz aroganckie (wskutek tego „wycuczone kulturowej lekcji”, dziewczęta podświadomie unikają formułowania takich wypowiedzi, które mogłyby być uznane za agresywne lub mało kobiece, jednak w konsekwencji prowadzi to do oceniania ich jako mniej kompetentnych)<sup>71</sup>.

Milczenie dziewcząt dodatkowo jest wzmacniane przez współzawodniczący styl wypowiadania się chłopców, częstsze podejmowanie przez nich ryzyka konstruowania własnej argumentacji oraz skłonność do spontanicznych wypowiedzi. Trzeba dodać, że o ile chłopcy często od razu zgłaszają się do odpowiedzi, o tyle dziewczęta czynią to nieco później, przygotowując sobie najpierw lepiej ustrukturyzowane wypowiedzi. Tymczasem, o czym pisze R.C. Salomon, w klasie szkolnej częściej nagradza się szybkie wypowiedzi, a nie te, które są

<sup>66</sup> *Gender Gaps. Where Schools Still Fail Our Children...*, *op. cit.*, s. 48.

<sup>67</sup> B. Resnick Handler, L.A. Silverberg, R.M. Hall, *The Chilly Classroom Climate...*, *op. cit.*, s. 12, 20.

<sup>68</sup> Por. R.C. Salomone, *Same, Different, Equal...*, *op. cit.*, s. 93.

<sup>69</sup> B. Resnick Handler, L.A. Silverberg, R.M. Hall, *The Chilly Classroom Climate...*, *op. cit.*, s. 12.

<sup>70</sup> Por. też *ibidem*, s. 9.

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 22, 24.

przemysłanie<sup>72</sup>. Wreszcie można przywołać jeszcze inny kontekst problemu milczenie/mówienie. Bardzo często zakłada się, że mężczyzna, który konsekwentnie milczy, ma bardzo głębokie przemyślenia, których z takich czy innych powodów nie chce ujawnić (niekiedy wręcz określa się go pozytywnie jako „silnego spokojnego faceta”). W odniesieniu do kobiety, która milczy, założenia są odmienne. Przyjmuje się, że nie jest na tyle odważna, aby zabrać głos, albo po prostu, iż „nie ma nic do powiedzenia”<sup>73</sup>.

Z innych badań wynika, że nauczyciele wykazują wyraźną tendencję do pozytywnego wzmocnienia takich zachowań chłopców, które są zorientowane na okazanie siły i asertywności; podczas gdy identyczne zachowania dziewcząt są kwestionowane – powinny one bowiem naturalnie przejawiać bierność oraz uległość. Ponadto uczennice powinny przyjmować swoje sukcesy ze skromnością i wyciszeniem, podczas gdy od chłopców oczekuje się w sytuacji sukcesu ekspresji dumy i wchodzenia w rolę zwycięzcy<sup>74</sup>. Te wszystkie opisane wyżej tendencje potwierdzają typową dla naszej kultury asymetryczność dualistycznie konstruowanych tożsamości i ról płciowych; kształtują kobiety i mężczyzn zgodnie z dominującymi stereotypami płciowymi.

W klasie szkolnej potwierdzone są również stereotypy płciowe związane z przestrzenią. W tysiącach codziennych interakcji następuje reprodukcja opozycji typu aktywni chłopcy – pasywne dziewczynki. Reprezentatywny przykład podają D.U. Levine i R.F. Levine: już w przedszkolu dziewczynki kierowane są do przeznaczonego dla nich kąpielika z lalkami, aby tam się grzecznie bawiły, a chłopcy otrzymują większą przestrzeń do rozrzucania klocków; podczas zajęć muzycznych chłopców widzimy z perkusją czy bębnami, a dziewczynki grające na trójkątach<sup>75</sup>. Raz jeszcze dochodzi do głosu przekonanie o wrodzonych przeciwstawnych naturach chłopców i dziewcząt<sup>76</sup>. W praktyce jednak, jak sądzę, konstruuje się takie tendencje socjalizacyjne, aby spełniło się oparte na ideologii dominacji mężczyzn prorocstwo: chłopcy mają posiadać tożsamość zdobywcy rzeczywistości i dominować w sferze publicznej, a dziewczęta biernie podziwiać ich dokonania, koncentrując się na sferze prywatnej (to kolejny wariant opozycji: zwycięzca zawodów szkolnych i uroczą cheerleaderka).

W debacie na temat różnic płciowych i nierówności szkolnych nieodłącznie pojawia się problem źródeł tożsamości kobiecej i męskiej. Z perspektywy esencjalistycznej można przyjąć, że odmiennosc zachowań dziewcząt i chłopców wynika z przyczyn biologicznych. Alternatywna teza odwołuje się do założeń konstruktywizmu. Zakłada się, że to wczesna socjalizacja w taki sposób kształ-

<sup>72</sup> R.C. Salomone, *Same, Different, Equal...*, *op. cit.*, s. 20, 98.

<sup>73</sup> B. Resnick Handler, L.A. Silverberg, R.M. Hall, *The Chilly Classroom Climate...*, *op. cit.*, s. 8.

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>75</sup> D.U. Levine, R.F. Levine, *Society and Education*, Boston 1996, s. 364.

<sup>76</sup> L. Rowan, M. Knobel, Ch. Bigum, C. Lankshear, *Boys, Literacies and Schooling...*, *op. cit.*, s. 35.

tuje tożsamości dziewcząt i chłopców, aby utożsamili się oni ze stereotypowymi – pozostającymi w asymetrycznej opozycji – wersjami kobiecości i męskości (i wówczas, powtórzę, esencjalne proroctwo – również na terenie szkoły – spełni się). W ramach esencjalizmu wyróżnić można dwa podejścia. Przedstawiciele pierwszego z nich akceptują odmienną społeczne przeznaczenie dziewcząt i chłopców oraz ideologię patriarchalnego świata, w którym mają żyć. Z kolei reprezentanci drugiego podejścia, dążący do równości kobiet na płaszczyźnie edukacji, twierdzą, że proces i metody kształcenia dziewcząt i chłopców powinny być zróżnicowane – mają być dostosowane do odmiennej natury obu płci (por. również podrozdział poświęcony szkolnictwu zróżnicowanemu ze względu na płeć).

Pragnę w tym miejscu przywołać – za M.M. Ferrarą – najważniejsze różnice w uczeniu się dziewcząt i chłopców. Wiedza w tym zakresie może – zdaniem niektórych teoretyków – pomóc zrekonstruować rzeczywistość szkolną, tak aby umożliwić optymalizację kształcenia. Uważam jednak, że jeśli takie różnice rzeczywiście istnieją – to stanowią one rezultat odmiennych sposobów socjalizowania dziewcząt i chłopców, a nie skutek różnego wyposażenia biologicznego.

Pozwolę sobie opisać powszechnie występujący w tym zakresie mechanizm socjalizacyjny. Rodzice i nauczyciele mają przekonanie, że dziewczęta i chłopcy z natury są odmienni i powinni być odmienni. Kategoria odmienności ma jednak *de facto* swoje źródło w społecznie skonstruowanej i dominującej w historii Zachodu ideologii patriarchalnej, zgodnie z którą kobiety i mężczyźni przeznaczeni są do zupełnie innych ról społecznych. Owe role związane są z posiadaniem przez przedstawicieli obu płci zupełnie różnych cech tożsamościowych (tradycyjnie kobiecych-miękkich u kobiet i tradycyjnie męskich-twardych u mężczyzn). W praktyce – na poziomie zdrowego rozsądku – założenia społecznie skonstruowanej ideologii patriarchalnej „podszycją się” pod idee determinizmu biologicznego. Rodzice i nauczyciele, socjalizując dziewczynki i chłopców na tradycyjne sposoby, są przekonani, że działają zgodnie z prawami natury. Tak naprawdę jednak urzeczywistniają ideologię patriarchy – co prowadzi do potwierdzania zarówno androcentrycznego charakteru rzeczywistości, jak i istniejących nierówności płciowych; niemal zawsze na niekorzyść kobiet. W praktyce mamy do czynienia z pewnym błędnym kołem socjalizacyjnym. Wychodzący z przekonania o konieczności tożsamościowego urzeczywistnienia przez dziewczynki i chłopców swojego naturalnego potencjału rodzice i nauczyciele przekazują im cechy i przekonania, które mają do tego doprowadzić. A gdy już młodzi ludzie obojga płci je zinternalizują (niekiedy w rezultacie bardzo behawiorystycznych działań dorosłych), wówczas stanowi to potwierdzenie tezy, że kobieta z natury jest właśnie „taka a taka”, a mężczyzna „taki a taki”. Wszystko to działa w ramach ideologii patriarchy.

Nie sądzę więc, aby remedium na istniejące nierówności stanowiło zróżnicowanie środowiska szkolnego w celu dostosowania go do odmiennych potrzeb chłopców i dziewcząt; takie działania potwierdziłoby jedynie prymat chłopców

i androcentryczną wizję świata narzucaną obu płciom. Jestem zwolenniczką eliminacji różnic płciowych w dostępie do edukacji i edukacyjnych osiągnięć przez działania zorientowane na kwestionowanie wszelkich przejawów seksizmu i stereotypizacji zarówno w odniesieniu do dziewcząt, jak i chłopców.

Warto jednak przedstawić płciowo-binarnie podejście M.M. Ferrary.

Tabela 1. Odmiennie podejścia do uczenia się prezentowane w szkole przez dziewczęta i chłopców

Dziewczęta	Chłopcy
Czują się komfortowo w sytuacji uczenia się opartego na współpracy	W sytuacji uczenia się preferują współzawodnicstwo i wyzwania
Preferują zadania o charakterze otwartym, których nie można rozwiązać w sposób jednoznaczny	Preferują zadania krótkie i konkretne, do szybkiej realizacji
Preferują dłuższe wypowiedzi werbalne i angażują się w debaty	Mają skłonność do szybkiego dochodzenia do konkluzji w rezultacie krótkotrwałych dyskusji
W celu wyrażenia swoich poglądów i uczuć wykorzystują elementy sztuki (muzyki, teatru, tańca)	W celu wyrażenia swoich poglądów wykorzystują analogie do sportu czy postaci akcji; są mniej skłonni do wyrażania uczuć
Mają skłonność do wyrażania siebie za pomocą poezji i twórczości literackiej	Mają skłonność do wyrażania siebie za pomocą jasno określonych, realistycznych działań
Preferują zabawę opartą na wcielaniu się w role [...]	Preferują działalność, która jest zorientowana na cele i fakty [...]
Opowiadają o swoich działaniach, które były podejmowane wspólnie z rodzicami i przyjaciółmi	Niewiele opowiadają o swoich działaniach, a jeśli już to czynią, to dotyczą one przyjaciół (a nie rodziców)
Preferują zadania, które wymagają czytania	Preferują zadania wymagające operacji matematycznych lub z zakresu nauk przyrodniczych
Preferują działania, których istotą jest poszukiwanie danych	Preferują gry komputerowe z akcją ( <i>action games</i> )
Preferują niezależne projekty	Preferują krótkie sprawozdania
Lepiej wypadają na testach wymagających krótkich otwartych odpowiedzi oraz w zadaniach związanych z napisaniem eseju i rozumowaniem werbalnym	Lepiej wypadają na testach z pytaniami wielokrotnego wyboru oraz pytaniami zamkniętymi typu prawda/fałsz
Mają skłonność do postrzegania porażki edukacyjnej w kategoriach całościowych – w kontekście zawiedzenia nadziei innych oraz potwierdzenia własnej nieprzydatności	Postrzegają porażki edukacyjne wyłącznie jako niepowodzenie w zakresie danego przedmiotu
Zanim zaczną się uczyć, pragną poznać szerszy kontekst zagadnień czy umiejętności	Nie wyrażają zainteresowania szerszym kontekstem zagadnień czy umiejętności, których będą się uczyć; są zorientowani „tylko na fakty”
Czerpią przyjemność z nieformalnych aranżacji w procesie uczenia: używania imion, miękkich foteli, poduszek itp.	Bardziej efektywnie pracują w klasach, gdzie jest mniej dyscypliny oraz formalnych rytuałów

Napiszą wiele stron wypracowania, które zaczynają się od słów: „czuję, że...”	Napiszą wiele stron wypracowania, które zaczynają się od słów: „chciałbym być...”
Lepiej rozwiązują takie zadania matematyczne, których bohaterkami są dziewczynki	Lepiej rozwiązują takie zadania matematyczne, których istotą jest konieczność myślenia przestrzennego

Źródło: M.M. Ferrara, *The Single Gender Middle School Classroom: A Close-up Look at Gender Differences in Learning*, AARE 2005 Conference in Parramatta, Australia, November 29, 2005 [tytuł oryginalny tabeli: Single gender learning tips], <http://www.aare.edu.au/05pap/fero5090.pdf>.

Zanim ustosunkuję się do powyższych treści, muszę dodać, że rzeczywiście część krytyków wskazuje na androcentryczny sposób konstruowania testów. Istotą większości z nich jest konieczność dokonywania wielokrotnego wyboru, a główny nacisk położony jest na szybkość wypełniania testu (co prowadzi do „zgadywania”). Krytycy uważają, że są to umiejętności częściej obserwowane u chłopców. Potwierdzeniem tego mają być znacząco lepsze wyniki dziewcząt w krajach, w których zastosowano inny typ testów, na przykład z matematyki – zadań wymagających rozwiązania kolejnych, długich sekwencji (Holandia, Anglia, Australia)<sup>77</sup>. Istnieje również przekonanie, że korzystniejsze dla dziewcząt są testy z pytaniami otwartymi. Dziewczęta wypadają lepiej na egzaminach, które wymagają skupienia oraz myślenia przyczynowo-skutkowego i pisania wypracowań<sup>78</sup>. I w tym miejscu powstaje konieczność zadania pytania: czy te różnice wynikają z przyczyn natury biologicznej czy też stanowią rezultat wcześniejszych wzorów socjalizacyjnych wyposażających dziewczęta i chłopców w kompetencje intelektualne nieco odmiennego typu? (bliższe jest mi to drugie założenie).

Wracając do zestawienia z tabeli 1, powtórzę: nie ulega dla mnie wątpliwości, że przyjęcie takiego podejścia w praktyce szkolnej prowadzi nie tylko do potwierdzenia asymetrycznie skonstruowanej zasady binarności płci, ale także płciowych nierówności w klasie szkolnej. Z kolei *stricte* ideologiczny charakter mają poglądy J.M. Barnilsa, który zwracając uwagę na różnice o charakterze biologicznym między dziewczętami i chłopcami, potwierdza zarówno dominujące społecznie stereotypy płciowe, jak i wręcz wyraża postawę seksizmu. Twierdzi on, że nauczyciel powinien stosować odmiennie strategie werbalne, gdy zwraca się do dziewcząt i chłopców. „Do pierwszych powinno się zwracać melodyjniej, cichszym głosem, częściej używając imion. Do chłopców powinno się mówić głośniej, bardziej stanowczo i konkretnie. Polecenia powinny być krótsze, a artykulacja wyrazista. Gdyby zwracać się tak do dziewczynek, większość bałaby się nauczyciela. Chłopców to nie przeszkadza. Są [wtedy – A. G.-M.] bardziej skupieni, wynoszą z lekcji więcej”. Uważa on również, że każda z płci wymaga – dla optymalnego procesu uczenia się – innej temperatury środowiska. Dziewczęta powinny uczyć się w wyższej temperaturze niż chłopcy. „Przy temperaturze

<sup>77</sup> R.C. Salomone, *Same, Different, Equal...*, *op. cit.*, s. 91.

<sup>78</sup> *Gender Gaps. Where Schools Still Fail Our Children...*, *op. cit.*, s. 35.

21 stopni dziewczęta marzną i są rozkojarzone, a optymalne ciepło dla nich to ok. 24 stopnie. Chłopcy przy tak wysokiej temperaturze zasypiają i nie potrafią się skupić”<sup>79</sup>. Zdumiewające poglądy, choć zapewne odzwierciedlają zdroworozsądkowe przekonania części społeczeństwa.

Kolejny kontekst społecznego konstruowania nierówności płciowej w klasie szkolnej wiąże się z podejściem chłopców i dziewcząt do porażki. Carol S. Dweck twierdzi, że chłopcy są przekonani, iż osiągnięte przez nich sukcesy są rezultatem posiadanych zdolności i wewnętrznych cech; z kolei przyczyn porażek poszukują w czynnikach od siebie niezależnych (na przykład w pechu). Natomiast dziewczęta czują się całkowicie odpowiedzialne za swoje porażki, natomiast w mniejszym stopniu są przekonane, że osiągnięte sukcesy wynikają z ich kompetencji<sup>80</sup>. W dorosłym życiu przekłada się to na zupełnie inne podejście do poczucia kontroli na sytuacją oraz zachowania w obliczu życiowego sukcesu czy porażki. „Atrybucyjny egotyzm” mężczyzn pozwala im na zachowanie poczucia własnej wartości w obliczu porażki i posiadanie poczucia sprawstwa, gdy osiągają sukces. Z kolei u napotykanym problemy kobiet występuje tendencja do zniechęcenia się i obniżania samooceny, co utrudnia jeszcze bardziej osiągnięcie sukcesów<sup>81</sup> (inni autorzy sugerują, że dziewczęta są bardziej wrażliwe na negatywne oceny ich osoby, podczas gdy chłopcy – na pozytywne<sup>82</sup>). Carol S. Dweck podkreśla również, że chłopcy w znacznie większym zakresie niż dziewczynki stosują strategie, które pozwalają na zachowanie wysokiego poczucia własnej wartości, nawet w sytuacji porażki. Istotą jest tutaj dążenie do unikania psychospołecznych konsekwencji niepowodzenia. W pewnym sensie paradoksalnie odkładają oni sprawy na później, jeśli bowiem coś robi się na ostatnią chwilę, to łatwiej usprawiedliwić brak sukcesu brakiem wkładu czasu lub włożonego wysiłku (niekiedy wręcz w ogóle nie podejmują próby wykonania nałożonych na nich zadań szkolnych). Nagminnie też tworzą pozory, że posiadana przez nich wiedza pojawiła się jak gdyby znikąd, przecież „wcale się nie uczyli”<sup>83</sup> (również badania B. Licht i C. Dweck wykazują, że dziewczęta częściej niż chłopcy przypisują własne porażki brakowi zdolności, a chłopcy uważają, że ich trudności wynikają z faktu, iż nie włożyli odpowiedniego wysiłku<sup>84</sup>).

<sup>79</sup> A. Puścikowska, *Edukacyjna wolność zróżnicowana, rozmowa z Józefem Marią Barnilsem*, „Gość Niedzielny” 2008, nr 42 [por. <http://www.goscniedzielny.wiara.pl/index.php?grupa=6&cr=0&kolej=0&art=1224498230&dzi=1207812935&katg=> (dostęp: marzec 2011)].

<sup>80</sup> Podaję za: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje...*, *op. cit.*, s. 60.

<sup>81</sup> Podaję za: *ibidem*, s. 61.

<sup>82</sup> Por. V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”...*, *op. cit.*, s. 57.

<sup>83</sup> C.S. Dweck, *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, London 1999, podaję za: C. Jackson, *‘Laddishness’ as a Self-worth Protection Strategy*, „Gender and Education” 2002, vol. 14, s. 42.

<sup>84</sup> Por. V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”...*, *op. cit.*, s. 57. Rzeczywiście, moje doświadczenia szkolne przywołują obrazy lekceważących naukę chłopców, którzy – jeśli już osiągalni sukcesy – to za wszelką cenę usiłowali sprawić wrażenie, że czynili to bez wysiłku i od niechcenia (przyznawanie się do ślęczenia nad książkami było uważane za niemę-

Zupełnie inny obraz wyłania się w przypadku dziewcząt. Można tu przywołać za D. Jacksonem mit szkolny dotyczący „ukrytych kompetencji chłopców”, którego symbolem ma być przejawiana przez nich okazjonalna błyskotliwość – definio- wana zwykle w opozycji do ciężkiej pracy i pilności dziewcząt<sup>85</sup>.

Kolejny często przywoływany kontekst (samo)wykluczania się dziewcząt z sukcesu edukacyjnego związany jest z niższą samooceną dziewcząt. Zwraca się tutaj uwagę na kilka kwestii. Pierwsza z nich związana jest z pojawianiem się u dziewcząt w okresie dojrzewania sceptycznego dystansu do samych siebie. Carol Gilligan w swojej książce *In Different Voice* zwróciła uwagę na fakt, że nastoletnie dziewczęta stają się nieśmiałe i wycofujące, mimo iż wcześniej były asertywne i elokwentne. Uważa, że jest to wynikiem społecznych i kulturowych presji, które zmuszają młode kobiety do dostosowania się do obowiązujących stereotypów płciowych<sup>86</sup>. Píše zdecydowanie: „rozwój psychiczny kobiet w społeczeństwach patriarchalnych i kulturach zdominowanych przez mężczyzn jest nieodłącznie traumatyczny [...]. Dziewczętom narzuca się różnego rodzaju okrutne, hamujące rozwój ograniczenia psychiczne [*foot-binding*]... i w konsekwencji odkrywają one, że inni nie są zainteresowani tym, co chcą powiedzieć. W rezultacie przestają być szczerze i rozpoczynają kultywowanie autoopresyjnej łagodności i uprzejmości”<sup>87</sup> (wyniki badań uzyskane przez naukowców z University of Harvard wykazały, że większość dziewcząt już między 12. a 13. rokiem życia zaczyna kontrolować niektóre cechy swojej osobowości, aby przystosować się do kulturowego wzorca kobiecości<sup>88</sup>). Ponadto w okresie dojrzewania dziewczęta przekonywane są często, że orientacja na osiągnięcia edukacyjne i zawodowe pozostaje w sprzeczności z tymi podstawowymi rolami kobiety, jakimi są: matka i żona<sup>89</sup> (w konsekwencji już na poziomie gimnazjum plany na przyszłość dziewcząt w większym stopniu uwzględniają te właśnie role; chłopcy nie poświęcają tej kwestii zbyt wiele uwagi, myśląc z kolei więcej o swojej przyszłości zawodowej<sup>90</sup>). Być może również dlatego dziewczęta nie wierzą, że znajdą wymarzoną pracę po ukończeniu szkoły<sup>91</sup>.

---

skie). Chłopcy także bardzo często odpisywali zadania domowe od kolegów w toalecie szkolnej w trakcie kilkuminutowej przerwy, a gdy nie potrafili odnaleźć się w swoim zeszytcie w trakcie lekcji, bardzo łatwo mogli się usprawiedliwić: „przecież poświęciłem na to pięć minut”.

<sup>85</sup> D. Jackson, *Breaking Out of the Binary Trap: Boys' Underachievement, Schooling and Gender Relations* [w:] *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, red. D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw, Buckingham 1998, s. 81.

<sup>86</sup> Por. hasło: *Adolescent Girls and Feminism* [w:] L. Code, *Encyclopedia of Feminist Theories*, New York 2004, s. 3.

<sup>87</sup> Ch. Hoff Sommers, *The War Against Boys...*, *op. cit.*, s. 117.

<sup>88</sup> *Ibidem*, s. 105.

<sup>89</sup> C.M. Watson, T. Quatman, E. Edler, *Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade, and Single-sex School Environment*, „Sex Roles” 2002, May, vol. 46, s. 324.

<sup>90</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju...*, *op. cit.*, s. 370.

<sup>91</sup> R. Teese, M. Davies, M. Charlton, J. Polesel, *Who Wins at School: Which Boys, Which Girls?* [w:] *Will Boys Be Boys? Boys' Education in the Context of Gender Reform*, red. J. Kenway, 1997, s. 12.

Warto w tym miejscu podnieść jeszcze jeden problem. Eugenia Mandal zwraca uwagę, że w okresie dojrzewania dziewczęta otrzymują komunikaty o ich atrakcyjności fizycznej w życiu społecznym i w kontaktach interpersonalnych. Z drugiej jednak strony rodzi się w nich przekonanie, że sukcesy edukacyjne, a w szczególności rywalizacja w tym zakresie z mężczyznami i orientacja na karierę, mogą mieć negatywny wpływ na ich kobiecość i powodzenie wśród płci przeciwnej, a nawet akceptację w grupie rówieśniczej dziewcząt. Pojawia się wówczas konflikt ról: pilna uczennica – atrakcyjna dziewczyna<sup>92</sup> (również R.C. Salomone podkreśla, że sukces dziewcząt i chłopców w kontekście ich roli uczniowskiej jest ściśle związany z orientacją na cel oraz osiągnięcia, a także na współzawodnictwo, przy jednoczesnym wysokim stopniu asertywności i motywacji – a są to właśnie cechy, które w powszechnej opinii przypisuje się mężczyznom<sup>93</sup>). Nie ulega wątpliwości, że współczesna nastolatka poddana jest – ze strony mass mediów i rówieśników – ogromnej presji na rzecz posiadania superszczupłego, pięknego ciała. Niepowodzenie w tym zakresie musi mieć druzgocący wpływ na tożsamość i ogólne zadowolenie z siebie, jeśli społeczny przekaz jest jednoznaczny: „kto nie posiada atrakcyjnego ciała, temu nie wiedzie się w życiu”. Dziewczęta, które mają – w świadomości – problemy ze swoim ciałem lub często nawet z jakimś jego fragmentem, z pewnością mają mniejszą motywację do nauki i... do życia (choć istnieje również przekonanie, że brzydkie dziewczęta koncentrują się na nauce, ponieważ w innych dziedzinach nie mają szans powodzenia). Nic więc dziwnego, że przeprowadzone w 1991 roku badania mierzące samoocenę uczniów amerykańskich ujawniły, że ze wszystkich badanych grup najmniej zadowolone z samych siebie są białe dziewczęta. Było to tym bardziej zaskakujące, że właśnie te dziewczęta miały największe osiągnięcia w nauce<sup>94</sup> (istnieje pewna ogólna makrotendencja dotycząca wszystkich grup kobiet – im bardziej wykształcona jest kobieta, tym niższa jest jej samoocena w stosunku do tej, jaką powinna posiadać, zgodnie z owym wykształceniem<sup>95</sup>). Prawdopodobnie wynika to z faktu, że właśnie wśród tej grupy zarysowane wyżej sprzeczności są w największym stopniu skryształizowane w konflikt tożsamości. To przecież właśnie białe amerykańskie kobiety w największym stopniu marzą o tym, aby być najpiękniejsze i najbardziej kobiece, a jednocześnie mają największe aspiracje edukacyjne i konkurują o miano prymusek.

<sup>92</sup> E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje...*, *op. cit.*, s. 53–54.

<sup>93</sup> R.C. Salomone, *Same, Different, Equal...*, *op. cit.*, s. 93.

<sup>94</sup> *Ibidem*, s. 93. W jednym z amerykańskich badań samooceny okazało się, że 60% dziewcząt w szkole podstawowej i 69% chłopców stwierdziło, że są zadowoleni z siebie; dane dla szkoły średniej były następujące: 29% dziewcząt i 46% chłopców; por. Ch. Hoff Sommers, *Who Stole Feminism? The Self Esteem Study. How Women Have Betrayed Women*, New York 1994, s. 140.

<sup>95</sup> S. Laird, *Rethinking „Coeducation”*, „Studies in Philosophy and Education” 1994/95, nr 13, s. 194.



W konsekwencji problemów z samooceną więcej dziewcząt niż chłopców rezygnuje z orientacji na karierę społeczno-zawodową. W literaturze pojawiło się nawet w związku z tym pojęcie *glamour gap* („przepaści splendoru”). Jego twórcy twierdzą, że zarówno marzenia, jak i realne sukcesy młodych ludzi przeważnie są związane z ich samooceną. „Wyższa samoocena chłopców przekłada się na większe marzenia o karierze... Liczba chłopców aspirujących do zawodów przynoszących splendor (gwiazda rocka, gwiazda sportu) jest wyższa niż dziewcząt w każdym stadium adolescencji”. Przywołać można także pojęcie *reality gap* („przepaści w doświadczaniu rzeczywistości”), odnoszące się do różnic płciowych w zakresie postrzegania swoich możliwości życiowych. Wynika ono – jak utrzymuje Ch. Hoff Sommers – z wcześniejszego dojrzewania dziewcząt, które też szybciej stają się świadome niemożliwości realizacji swoich marzeń w rzeczywistości<sup>96</sup>. Dla chłopców dłużej „wszystko jeszcze jest możliwe”.

Analizując problem wykluczania kobiet z sukcesu szkolnego, trzeba przywołać jeszcze jeden interesujący kontekst. W jednym z rozdziałów tej książki podjęty jest problem samowykluczania się chłopców z edukacji, między innymi na przykładzie opisywanej przez P. Willisa grupy chłopaków-chuliganów (*lads*), kwestionujących kulturę szkoły (jako reprezentującą obce im klasowo wartości) i wręcz celebrowających ideę tradycyjnej męskości. Brytyjskie dziewczęta z klasy robotniczej dokonywały samowykluczenia zgodnego z podobnym, opartym na płci i klasie społecznej, mechanizmem. Odrzucały przy tym naukę szkolną z uwagi na identyfikację z uważanymi przez nie za perfekcyjnie naturalne tradycyjnymi rolami kobiety: matki i żony. Nie zamierzały robić żadnej kariery edukacyjnej czy zawodowej, a ich aspiracje życiowe świadomie i jednoznacznie koncentrowały się na chłopcach, małżeństwie i macierzyństwie. Dziewczęta z klasy robotniczej pragnęły jak najszybciej opuścić szkołę<sup>97</sup>. Trzeba w tym miejscu przywołać dodatkowy kontekst dla zrozumienia sytuacji dziewcząt w klasie szkolnej i to nie tylko z klasy robotniczej, który tworzony jest przez niekiedy bardzo trudną do uzyskania akceptację ze strony dominującej w klasie szkolnej grupy dziewcząt. Dostanie się do niej wymaga bycia osobą atrakcyjną społecznie, w tym często atrakcyjną fizycznie<sup>98</sup>.

W konkluzji pragnę stwierdzić, że urzeczywistnienie idei równych możliwości kobiet i mężczyzn w przestrzeni szkoły jest – z wielu powodów – bardzo trudne. Wymienię tylko dwa najważniejsze. Pierwsze związane jest ze – stanowiącym nadal integralną część potocznej świadomości rodziców i nauczycieli oraz mającym duży wpływ na ich działania – esencjalistycznym przekonaniem o odmienności

<sup>96</sup> Ch. Hoff Sommers, *Who Stole Feminism?...*, *op. cit.*, s. 138.

<sup>97</sup> M. Arnot, M. David, G. Weiner, *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*, Oxford 1999, s. 115, 121.

<sup>98</sup> W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Schooling, Normalisation, and Gendered Bodies...*, *op. cit.*, s. 356.

natury kobiet i mężczyzn (i możliwych do pełnienia przez nich ról społecznych). Po drugie – nie ulega wątpliwości, że szkoła nie jest izolowaną instytucją społeczną; funkcjonuje w szerszym kontekście społecznym. Dzieci przychodzą do szkoły już do pewnego przynajmniej stopnia ukształtowane – również w zakresie posiadanej tożsamości płciowej (rola rodziny i rówieśników jest tu niemożliwa do zakwestionowania). Najczęściej kształt tej tożsamości wynika z założeń esencjalizmu. Nic więc dziwnego, że Pat Mahony utrzymuje, iż równe traktowanie dziewcząt i chłopców w sferze edukacji i tak może przynieść nierówne rezultaty, jako że uprzednia socjalizacja sprawia, iż mają oni zróżnicowane kompetencje lub zainteresowania w pewnych przedmiotach lub formach aktywności<sup>99</sup>. Można więc pesymistycznie stwierdzić, że na terenie szkoły prorocstwo o odmienności kobiet i mężczyzn zapewne nieuchronnie się spełni; choć – co zostanie wykazane w kolejnym rozdziale tej książki – niekoniecznie musi przynieść potwierdzenie nierówności płciowej w społeczeństwie.

## 2.2. Asymetria osiągnięć szkolnych – społeczne konstrukcje edukacyjnych porażek chłopców

W programie telewizyjnym Panorama edytowanym przez BBC sześciolletni chłopiec na pytanie prezentera: „Co myślisz o chłopcu, który dużo się uczy?”, odpowiedział: „to nie jest chłopiec”<sup>100</sup>.

U źródeł dominującego akademickiego sposobu myślenia o relacjach płciowych w ramach systemu szkolnego znajduje się krytyka nieodłącznie związanego z nim androcentryzmu, prowadzącego do stworzenia rozlicznych (strukturalnych i socjalizacyjnych) mechanizmów wykluczania dziewcząt (poświęciłam temu problemowi poprzedni rozdział książki). Istniało dawniej (uzasadnione zresztą) przekonanie, że funkcjonowanie szkoły, a w szczególności klasy szkolnej, działała w „interesie chłopców”, którzy przygotowani są – upraszczając – do odgrywania ról w sferze publicznej (dobre wykształcenie miało prowadzić do zrobienia kariery zawodowej, zdobycia władzy i pieniędzy oraz najogólniej – do podboju rzeczywistości). Z kolei wykluczane z sukcesu edukacyjnego dziewczęta miały być przypisane – zgodnie z panującymi przekonaniem – do sfery prywatnej (rodzenie i wychowywanie dzieci, prowadzenie gospodarstwa domowego). Analiza większości dostępnych aktualnych danych z badań prowadzi jednak do wnio-

<sup>99</sup> Por. V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-feminism”...*, *op. cit.*, s. 56.

<sup>100</sup> D. Epstein, *Real Boys Don't Work: 'Underachievement', Masculinity and the Harassment of 'Sissies'* [w:] *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, red. D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw, Buckingham 1998, s. 96.