

***Płeć szkoły – płeć w szkole.***

Esej na II Konkurs im. Profesor Marioli Chomczyńskiej-Rubachy.

Autor:

Michał Karłowski, Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące w Toruniu.

Naturalnym skutkiem rozwoju jest potrzeba edukacji, jeśli bowiem społeczeństwo nie wykształci swoich następców, jego dziedzictwo – zarówno duchowe jak i materialne – upadnie. Początkowo proces kształcenia odbywał się w domach – ojcowie uczyli synów, a matki – córek. Stan ten spowodował wykształcenie specyficznych ról przywiązanych w różnych kulturach z jedną z płci. Pozostałości po tym, można byłoby powiedzieć *wewnątrz płciowym*, wychowaniu odnaleźć możemy jeszcze na początku XX wieku, kiedy powszechnie pozostawały osobne szkoły dla dziewcząt i chłopców, a w każdej z nich obowiązywał inny program nauczania<sup>1</sup>. Dopiero wiek XIX przyniósł rozwój koedukacyjnego szkolnictwa średniego (tylko w szkołach podstawowych dopuszczano wcześniej wspólne lekcje dziewcząt i chłopców), które zajmuje się w taki sam sposób młodymi kobietami i mężczyznami. Tu jednak rodzi się pytanie – czy zajmowanie się *w taki sam sposób* jest zarazem zajmowaniem się *w sprawiedliwy sposób*? – i drugie, o praktykę – czy teoretyczna równość jest równością rzeczywistą? Temat ten był bliski prof. Marioli Chomczyńskiej-Rubasze i to głównie na jej publikacjach opierać będzie się ten esej, w którym postaram się dokonać analizy *płci szkoły* i roli *płci w szkole*.

Zacząć należy od zdefiniowania pewnych pojęć. Mimo, że profesor Chomczyńska-Rubacha wyraźnie rozdzielała pojęcie *płci* i *rodzaju*<sup>2</sup> w tym eseju będą one pojmowane zbiorczo – jako cechy, zarówno wrodzone, jak i nabyte, związane z pojmowaniem określonej osoby jako kobiety lub mężczyzny. Na poziomie kulturowym możemy pojęcie to rozszerzyć także na pojęcia abstrakcyjne, takie jak *wiedza*. W ten sposób możliwe stają się poszukiwania *płci szkoły*. W sensie gramatycznym jest ona bez wątplenia rodzaju żeńskiego, zarówno w języku polskim, jak i łacińskim (to od tamtejszego rzeczownika *schola* pochodzi polskie *szkoła*, ale także angielskie *school* czy niemieckie *die Schule*). Wiadomo jednak, że nie zawsze rodzaj gramatyczny jest tożsamy z tym rzeczywistym, np. polskie *to dziecko*, *to dziewczę*, czy *to chłopce* albo niemieckie *das Mädchen*. Jak to jednak ma się do szkoły? Czy jest ona żeńska tylko gramatycznie, czy także w swojej naturze?

Biorąc pod uwagę powszechnie przyjmowany obraz *kobiety-matki* zauważyć można pewną analogię. Popularne jest bowiem, szczególnie wobec szkół wyższych, tytułowanie placówek oświatowych jako *alma mater* – *matka karmicielka* i rzeczywiście, pod pewnymi względami, szkoła pełni tę funkcję. Nie tylko, jak matka, karmi swoje dzieci (uczniów) mlekiem wiedzy, ale także przekazuje im, tak jak niegdyś opiekunki domowych ognisk, własne

---

<sup>1</sup> Por. Chomczyńska-Rubacha M. (red.) *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011, str. 37

<sup>2</sup> Por. Chomczyńska-Rubacha M. (red.) *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011, str. 34.

doświadczenie bycia w świecie. To prowokuje jednak kolejne pytanie – jakie jest to doświadczenie? W refleksji nad *plcią szkoły* warto przywołać cechy, które rodzajowo łączy się z rolą kobiety – strażniczki domowego ogniska. Wizja kobiety-opiekunki kontrastuje z pozycją mężczyzny-zdobycy, ale doskonale komponuje się z drugą rolą kobiety – rodzicielki i wychowawczyni. I szczególnie ostatnia z nich została przejęta przez szkołę, ale czy w całości? Badania nad sytuacją polskiej edukacji, szczególnie te prowadzone przez prof. Chomczyńską-Rubachę,<sup>3</sup> pokazują, że sposób wychowywania w polskiej szkole jest daleki od kobiecej subtelności i wrażliwości. Zamiast zdobywania wiedzy w sposób praktyczny, przy użyciu nie tylko rozumu, ale także emocji – w określonym kontekście – szkoła proponuje nam edukację *chłodną* – zdekontekstualizowaną, czysto racjonalną i przede wszystkim, pozbawioną ładunku emocjonalnego. Feministyczni krytycy zauważyli, że sama definicja *wiedzy* została stworzona przez mężczyzn. Oznacza to, że opiera się na męskich wyobrażeniach (pojęcia abstrakcyjne zawsze powstają na bazie doświadczenia swoich twórców.) Toteż skoro *wiedza* została zdefiniowana przez mężczyzn musi odpowiadać ich wyobrażeniom i w taki właśnie sposób przekazują ją szkoły. Ich zadanie ogranicza się przecież do nauczania określonych pojęć, zasad czy reguł, a nie do wypracowania w dziecku dojrzałości emocjonalnej czy odnalezienia własnego miejsca w świecie. Zdolności przekazywane przez szkołę są bowiem niczym więcej jak *suchą* wiedzą – zdekontekstualizowaną i przede wszystkim, pozbawioną jakichkolwiek konotacji emocjonalnych. Pod tym względem szkoła odbiega od swojej roli *alma mater*, gdyż porzuca rolę *wychowawczyni i opiekunki życia*, która przekazuje doświadczenie bycia w świecie, a staje się raczej bezwzględny wychowawcą, który tylko czeka na pomyłkę. Taka wizja pasuje bardziej do *pater familias* – ojca rodziny, który twardą ręką trzyma w ryzach nie tylko swój dom (wiedzę), ale także przyjaciół i klientów z nim związanych (życie, na które powinno się patrzeć bez emocji i postrzegać je tylko przez suchą analizę). Szkoła łączy więc w sobie, czasami dość karykaturalnie, cechy żeńskie (czułość, opiekuńczość) i męskie (racjonalność, zdekontekstualizowanie).

Oprócz teoretycznych rozważań nad *plcią szkoły* warto zatrzymać się chwilę nad *plcią w szkole*, szczególnie zaś jej rolą w procesie edukacji. To zagadnienie rozważać można na dwa sposoby – w kontekście uczniów i nauczycieli. Zaczynając od drugiej z tych grup warto przyjrzeć się przebiegowi procesu edukacji, za który w dużym stopniu odpowiadają właśnie nauczyciele. Warto zauważyć, że szczególnie na poziomie szkolnictwa niższego i średniego, w grupie tej przeważają kobiety (np. w roku szkolnym 2012/2013 na 28 780 nauczycielek

---

<sup>3</sup> Por. Chomczyńska-Rubacha M. *Podręczniki jako przedmiot badań Genderowych (feministycznych)*, w: *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011.

przypadało tylko 7 179 nauczycieli<sup>4</sup>). Wydawać mogłoby się, że tak silnie sfeminizowana grupa powinna nauczać w sposób bardziej kobiecy. Praktyka jest jednak inna i to właśnie *męska* definicja wiedzy jest obowiązująca. Powodem tego może być silne sformalizowanie, które dotknęło edukację. Przejawia się ono szczególnie przez istnienie ustalonego z góry programu (ograniczającego udział własnej inwencji nauczycieli w procesie nauczania i wychowania), a także sprawdzanie jego realizacji podczas zewnętrznych egzaminów (te zaś mają formę czysto racjonalną i sprawdzają głównie wiedzę, a nie umiejętność jej przetworzenia i zastosowania w życiu). Stan ten prowadzi do trudnych sytuacji, w których nauczyciele stoją wobec wyboru – albo próba zainteresowania uczniów danym przedmiotem (np. przez przeprowadzanie eksperymentów, badań, projektów czy odwoływanie się do własnych doświadczeń uczniów), albo prowadzenie kursu przygotowującego do egzaminu (bodaj każdy licealista słyszał stwierdzenie, że *to może nie jest najciekawsze zagadnienie, ale bardzo często występuje w arkuszu maturalnym, więc musicie je przyswoić*). Nauczyciel staje się przez to zwykłym robotnikiem, który wykonuje swoją pracę, a nie twórcą i mistrzem próbującym przekazać uczniom swoją, często związaną w jakiś sposób z kontekstem jego życia, wiedzę. Skoro jednak zdecydowana większość nauczycieli to kobiety, to dlaczego egzaminom nie nadano bardziej *kobiecej* (skontekstualizowanej) formy? W skład Centralnej Komisji Egzaminacyjnej<sup>5</sup> co prawda wchodzi więcej kobiet (ponad 40) niż mężczyzn (około 20), ale stanowiska kierownicze zajmują w większości mężczyźni (łącznie z kierownictwem całej instytucji). Nie sprzyja to jednak *feminizacji* egzaminu, być może dlatego, że mężczyźni, co udowadniają badania środowiskowe<sup>6</sup>, są bardziej asertywni i częściej stawiają na swoim. Drugim powodem *maskulinizacji* egzaminów może być fakt, że współczesne nauczycielki, w tym te zasiadające w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, wyrosły w szkołach, w których obowiązywało typowo męskie rozumienie wiedzy (zdekontekstualizowanej i racjonalnej), dlatego też bezwiednie przyjmują ją za obowiązującą.

To *miękkie* podejście nauczycielek widoczne jest w całym procesie edukacyjnym. Pokazuje też obecne w społeczeństwie projekcje odnośnie szkoły. Coraz częściej oczekuje się bowiem od niej większego udziału elementów wychowawczych, a nie tylko tych ściśle umysłowych. Dzieje się tak zapewne dlatego, że rodzice coraz częściej pracują przez całe dnie i nie mają czasu i siły, żeby troszczyć się wystarczająco o wychowywanie swoich dzieci. Tu

---

<sup>4</sup> Dane za: [http://bc.ore.edu.pl/Content/631/raport+nauczyciele+2012-2013\\_do+BC.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/631/raport+nauczyciele+2012-2013_do+BC.pdf) (dostęp: 10 V 2020, 11:14)

<sup>5</sup> Dane za: <https://cke.gov.pl/o-komisji/> (dostęp: 9 V 2020, godz. 12:44)

<sup>6</sup> Mandal Eugenia, *Osobowość kobiet i mężczyzn w rozwoju: różnice generacyjne i kulturowe w: Psychologia rozwojowa*, tom 10, nr 2, 2005.

wrócić trzeba zaś do obrazu kobiety-wychowawczyni, której cechy (czułość, matczyzna opiekuńczość) zdecydowanie lepiej pasują do wspomnianych potrzeb społeczeństwa. Obok oczekiwań wobec nauczycieli, są także oczekiwania samych nauczycieli. One również mają wpływ na nierówny rozkład płci w kadrach większości szkół. Zawód nauczyciela, pojmowany *idealistycznie* jak w wizji przedstawionej wyżej, odstrasza mężczyzn chcących być postrzeganych jako silni i niezależni, a nie, jak to jest w przypadku nauczycieli, czułych i spełniających jedynie polecenia innych (w tym wypadku programu). Drugim powodem mogą być sprawy zupełnie przyziemne – rodzinne finanse. Mężczyźni są postrzegani cały czas jako żywiciela rodziny, a do funkcji tej zdecydowanie lepiej pasuje ciężka praca fizyczna niż praca umysłowa. Inną kwestią są także zarobki, które często w przypadku nauczycieli są za niskie, żeby utrzymać z nich rodzinę.

Warto jednak spojrzeć na szkołę także z drugiej strony – z perspektywy uczennic i uczniów. Już od pierwszych klas zauważyć można różnice między dziewczynkami a chłopcami, które dodatkowo nasilają się w etapie dojrzewania i nie zanikają przy osiągnięciu dorosłości. Drobną przewagę młodych mężczyzn w liczbie, biorąc pod uwagę rocznik tegorocznych maturzystów<sup>7</sup> (51,3% do 48,7%) nie wpływa w sposób znaczący na postrzeganie dziewcząt jako mniejszości w szkołach (to zależy bowiem od konkretnej placówki i klasy). Przyjmując więc kategorie liczebne za mniej znaczące, należy odnieść się do samych cech dziewcząt i chłopców. Gwoli ścisłości, warto zaznaczyć, że cechy te nie koniecznie odnoszą się do *płci*, ale raczej *rodzaju* i jak mówi prof. Eugenia Mandal<sup>8</sup> często rodzą się dopiero w toku edukacji. Warto wrócić tu do obrazów kobiety-matki – czulej i ustępliwej oraz mężczyzny-wojownika – asertywnego i silnego, gdyż to właśnie te cechy rzutują na stereotyp uczennicy i ucznia. Ta pierwsza wydaje się być szkolną prymuską, zawsze posłuszną nauczycielom, której największym szczęściem, oprócz samych *szóstek z plusem* są kolorowe pisaki, których może używać w zeszycie od polskiego. Stereotypowy chłopiec jest zdecydowanie postacią mniej pozytywną – niegrzeczny, nieposłuszny, wiecznie nieprzygotowany do lekcji i nieustannie dokuczający koleżankom, np. ciągnięciem za włosy. Takie postrzeganie nie jest jednak przypadkowe. Możliwe, że wzięło się ono ze swego rodzaju *braku*. Zgodnie z obserwacjami prof. Mandal<sup>9</sup> od przedszkola dziewczynki zdają się dorastać w poczuciu niższości wobec mężczyzn. Wynika ona z kontrastu między, przypisywanymi odpowiednio kobietom i

---

<sup>7</sup> Dane za: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx> (dostęp: 9 V 2020, 15:43).

<sup>8</sup> Mandal Eugenia, *Osobowość kobiet i mężczyzn w rozwoju: różnice generacyjne i kulturowe w: Psychologia rozwojowa*, tom 10, nr 2, 2005.

<sup>9</sup> Mandal Eugenia, *Osobowość kobiet i mężczyzn w rozwoju: różnice generacyjne i kulturowe w: Psychologia rozwojowa*, tom 10, nr 2, 2005.

mężczyznom – uległości i siły. Patrząc przez ten pryzmat dziewczynki muszą nadrabiać to co chłopcy zdają się mieć naturalnie, wszak przez swoją ekspansywność bez problemu zyskują posłuch w grupie i uwagę, często tę negatywną, nauczycieli. O wiele bardziej wycofane i spokojne dziewczynki mają pole do popisu tylko w nauce. Jeśli zaczęły później starać się o pozycję w grupie, będzie im trudniej ją zdobyć, a zrekompensować mogą to właśnie w ciężkiej pracy i zdobyciu podziwu nauczycieli. Zdawać może się, że przeczy to wcześniejszym tezom o *męskości* programu nauczania (skoro lepiej radzą sobie z nim dziewczęta). Zauważyć trzeba jednak, że to co wykorzystują dziewczynki, to nie naturalne predyspozycje swojego rozumu (inteligencja emocjonalna, wiedza skontekstualizowana), ale własny upór i wytrwałość w dążeniu do celu.

Problematykę płci i jej roli w szkole trudno zawrzeć w ramach jednego eseju. Istnieje bowiem wiele zagadnień, które nie zostały poruszone w tej pracy, np. kwestia edukacji seksualnej czy miejsca procesu dojrzewania w programie wychowawczym placówek oświatowych. Nie mniej uważam, że udało mi się nakreślić ogólne miejsce *płci* w szkolnictwie. Jest ono, co starałem się pokazać, nieoczywiste. Z jednej strony większość kadry polskich szkół stanowią nauczycielki, jednak to *męska* definicja wiedzy jest obowiązująca i to ona jest sprawdzana podczas egzaminów. Wiele można byłoby dyskutować nad przyszłością *płci* w szkolnictwie – czy całkowicie zaniknie, całkowicie pomijając różnice między młodymi kobietami i mężczyznami, czy raczej rozwinie się i stanie się ważnym kryterium, chociażby w ocenie osiągnięć zarówno dziewczyn, jak i chłopców. Drugą kwestią są także relacje między obojgiem płci podczas procesu edukacyjnego – czy będziemy skupiać się na podkreślaniu różnic, czy raczej pokażemy, że nie przeszkadzają one w zdrowej rywalizacji i przyjacielskim współistnieniu. Odmienność nie jest bowiem wadą, ale zaletą, a różnorodność nie powinna prowadzić do konfliktów, ale raczej do jedności, idąc za mottem Unii Europejskiej – *In varietate concordia – Zjednoczona w różnorodności*.

### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Chomczyńska-Rubacha Mariola (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011;
2. Mandal Eugenia, *Osobowość kobiet i mężczyzn w rozwoju: różnice generacyjne i kulturowe* w: *Psychologia rozwojowa*, tom 10, nr 2, 2005;
3. Tatarkiewicz Władysław, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1998.