

# Rozwój pedagogiki chłopięcej w Polsce

Ewa Bilińska-Suchanek  
Akademia Pomorska W Słupsku

---

*Płeć biologiczna jest stałym wyznacznikiem tożsamości człowieka, jak wynika to z większości publikacji na ten temat. Związek natury ze społecznym odgrywaniem ról przez chłopca wyznacza jego ramy życia i funkcjonowania. W Polsce badania na temat specyfiki funkcjonowania chłopców w otoczeniu społecznym nie były prowadzone. Także badania nad problematyką różnic płciowych traktowane były raczej marginalnie. W tekście podjęto próbę przeglądu polskich badań dotyczących zróżnicowania między płciami ze szczególnym uwzględnieniem tych, które są istotne dla przedstawienia męskiej roli społecznej oraz stereotypowego obrazu męskości. Ukazano cele i zadania wynikające z działania socjalizacyjnych mechanizmów nabywania roli płciowej, a także treści kształcenia, dotyczące różnic płciowych w pierwszych latach szkoły podstawowej w Polsce. Sfera wypoczynku i spędzania wolnego czasu, to kolejny element tekstu ukazującego, że wraz z wiekiem pogłębiają się różnice ze względu na płeć. Tendencje i działania wpisane w perspektywę funkcjonowania w instytucjach socjalizacyjnych ze względu na płeć, to podsumowanie tekstu.*

Tekst składa się z następujących części:

1. Rozwój historyczny pedagogiki płci w Polsce
2. Cele i konteksty zadań dla płci w specyficznych działaniach
3. Specyficzne aspekty płci w pierwszych latach nauczania
4. Analiza aktywnych form czasu wolnego chłopców
5. Specyfika kraju, np. o podłożu migracyjnym
6. Trendy, perspektywy i kierunki

Inspiracje do dalszej samodzielnej pracy nad tematem:

Spis literatury i materiałów źródłowych

Stałym wyznacznikiem tożsamości jest płeć biologiczna człowieka, będąca w splocie zależności społecznych związanych z systemem ról płciowych, nakreślających ramy życia i jego funkcjonowanie. Egzemplifikacja pojęcia tożsamość najlepiej udaje się poprzez opisanie struktury wewnętrznej tożsamości, czyli poczucia tożsamości (E. Bilińska-Suchanek, 2003, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*), w której wyróżnia się trzy podstawowe elementy, jako zbiory przekonań na swój temat: poczucie podmiotowości odpowiadające na pytanie „Kim jestem?”; poczucie wartości odpowiadające na pytanie „Ile jestem wart?; poczucie kontroli odpowiadające na pytanie „Co potrafię, mogę, umiem, do

czego jestem zdolny? Odpowiedź na te pytania buduje przekonanie o tym, kim jesteśmy, jak się postrzegamy i jak funkcjonujemy w relacjach z innymi, jest czynnikiem warunkującym orientację w świecie oraz kształtującym postawę wobec samego siebie i innych. Aby osiągnąć poczucie tożsamości muszą być spełnione pewne kryteria (E. Bilińska-Suchanek, 2003, s. 124): poczucie odrębności od otoczenia, a więc odróżnienie „ja” od „nie-ja” (świadome istnienia granic między własną osobą a innymi ludźmi i światem materialnym); poczucie ciągłości, czyli względnej niezmienności własnego „ja”, mimo zmian zachodzących we własnym wyglądzie i osobowości; poczucie wewnętrznej spójności, czyli przekonanie, że stanowi się jedną całość (na tę świadomość składają się między innymi świadomość centralnych, względnie stałych cech osobowości, które wyznaczają indywidualny styl funkcjonowania danej osoby i odróżniają go od innych stylów); poczucie wypełnienia wewnętrzną treścią, związaną z konkretyzacją wartości, postaw, uczuć, motywów i potrzeb, pozwalające człowiekowi określić, kim jest.

Tożsamość płciowa powstaje w wyniku przenikania się tożsamości osobowej i społecznej. Bycie dziewczyną, chłopakiem nie jest społecznie neutralne, ponieważ wiąże się z pełnieniem określonych ról i przypisywaniem określonych znaczeń pojęciu kobiecości i męskości. Człowiek, uzyskując świadomość bycia np. chłopcem, musi jednocześnie odnieść się do społeczno-kulturowych uwarunkowań, jakie niesie za sobą pojęcie płci. W ten sposób buduje się tożsamość rodzajowa (D. Pankowska 2005, *Wychowanie a role płciowe*, s.15). Oznacza to „wypełnienie” treścią tej ramy, którą jest poczucie przynależności do płci biologicznej. Człowiek, określając swoją tożsamość rodzajową, kształtuje jednocześnie własną koncepcję roli płciowej z jej wymiarem społeczno-kulturowym.

Funkcjonowanie w kulturze dualistycznego podziału na męskość i kobiecość powoduje, że przedstawiciele obu płci w inny sposób kształtują swoją tożsamość rodzajową (J. Mizielińska, 1996, *Czy potrzebna jest akceptacja androgynii? Rozważania o tożsamości kobiet i mężczyzn.*) Zdaniem Mizielińskiej, wyróżnia się trzy etapy osiągania męskiej tożsamości: oddzielenia się od matki (że nie jest już dzieckiem), zanegowania kobiecości w sobie (że nie jest kobietą), unikania kontaktów z osobą tej samej płci, które mogłyby być odebrane jako erotyczne (że nie jest homoseksualistą). Brak wyraźnych granic kobiecości i męskości w kulturze, których przekroczenie oznaczałoby jednoznaczne przejście do „świata mężczyzn” (dawniej były to rytuały inicjacyjne) powoduje, że mężczyzna, już jako chłopiec, musi udowadniać swoją męskość. Należy jednak pamiętać, że pojęcie męskości, jak i jego opozycja są określane kulturowo i mogą funkcjonować w postaci stereotypów.

Stereotypy, jako uproszczone schematy interpretacyjne zakorzenione w danej kulturze są przekazywane z pokolenia na pokolenie w procesie socjalizacji, tworząc obszary tzw. „wspólnej wiedzy” na temat pojęcia męskości i kobiecości. Badania na ten temat prowadziła J. Miluska w 1994 roku (*Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*).

To właśnie stereotypowe przekonania i uwewnętrznione nakazy ról w konfrontacji z wymaganiami życia i własnymi cechami osobowości prowadzą, według M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz (2002) (*Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym*, s.200-211) do tego, że być może chłopiec, zauważy, że nieagresywne zachowanie pozwala zyskać więcej przyjaciół niż ostra rywalizacja, albo że posłuszeństwo i koncentracja na nauce, wymagane w roli ucznia (kojarzone z kobiecością), bardziej wzmacniają jego samoocenę niż bieganie po podwórku, czy ulicach z kolegami. Poszerzanie swojego obrazu świata poprzez korzystanie z mediów oraz wychodzenie poza krąg rodziny pozwala dostrzec młodym ludziom, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni pełnią swoje życiowe role w różny sposób i nie zawsze zgodny ze stereotypami płciowymi. Właśnie wtedy pojawiają się konflikty wynikające ze sprzeczności stereotypów z realiami życia społecznego, osobistych doświadczeń, potrzeb, preferencji i cech kształtującej się osobowości.

## **1. Rozwój historyczny pedagogiki płci w Polsce**

W Polsce nie istnieje dział pedagogiki zwany pedagogiką chłopięcą czy pedagogiką chłopców. Są pojedyncze publikacje, które zajmują się wychowaniem chłopców, ale częściej jest to problematyka różnic płciowych, która przez długi czas była traktowana marginalnie we wszystkich kontekstach: psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym. Obecnie prowadzone badania w większości są porównywane z danymi pochodzącymi z prac autorów zachodnich, głównie amerykańskich (w niniejszym artykule pominięto wyniki badań autorów zagranicznych, znane już na całym świecie).

Przedstawienie rozwoju badań nad płcią w Polsce, poprzedzono bardziej współczesnymi badaniami nad tożsamością człowieka, w które wpisują się w cały kontekst tworzenia pedagogiki płci.

W przeglądzie polskich badań dotyczących zróżnicowania między płciami, ze szczególnym uwzględnieniem chłopców, starano się opisać te badania, które są istotne dla przedstawienia męskiej roli społecznej oraz stereotypowego obrazu męskości.

Jednym z pierwszych pytań było to, które dotyczyło różnic między chłopcami i dziewczynkami pod względem inteligencji ogólnej i specyficznych zdolności intelektualnych. Wyniki badań (K. Czarnecki, 1995, *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*, s. 215-218) przekonują, że to nie płeć, ale czynniki indywidualne, pedagogiczne i społeczne różnicują zasób szkolnej wiedzy pojęciowej uczniów klas I-III.

Brak wyraźnej przewagi poziomu IQ w którejś z płci, podważony został przez wyniki badań A. Firkowskiej-Mankiewicz w 1995 roku (*Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców*, s.42-60). Autorka w 1974 roku zbadała 14 tyś. jedenastoletków, posługując się testami Ravena, Znajomości Słów Choynowskiego oraz Artmetycznym Grzywak-Kaczynskiej. Stwierdzono różnice (podważające stereotypowe interpretacje, co prawda

nieznacznie), które ukazywały niewielką przewagę chłopców w Teście Znajomości Słów. Natomiast po zastosowaniu Skali Wechslera (dwa lata później, na tej samej populacji), autorka uwidoczniła przewagę chłopców we wszystkich niemal skalach (poza powtarzaniem cyfr i kodowaniem), także w skalach werbalnych, w których w zasadzie płęć żeńska radzi sobie lepiej. Do głównych uwarunkowań zróżnicowania sprawności intelektualnej badanych chłopców i dziewcząt, autorka podała czynniki stratyfikacyjne, socjalizacyjno-kulturowe i osobowościowe, a także czynniki genetyczno-hormonalne. Autorka w swojej interpretacji stwierdziła, że istotne znaczenie dla intelektualnego funkcjonowania w różnym stopniu dla każdej płci, mają czynniki materialno-kulturowe (status ekonomiczny, pochodzenie, wykształcenie rodziców), styl wychowania i jakość oddziaływań rodzicielskich oraz czynniki kształtujące się w procesie socjalizacji (wiara w siebie, motywacja do nauki, aspiracje).

Do ciekawych badań nad zdolnościami, należą badania E. Mandal (*Psychologiczna analiza różnic płciowych*) z 1987 roku i K. Kotlarskiego z 1991 roku (*Płęć a uzdolnienia matematyczne*, s.100-102,) nad zdolnościami analizowania, rozumowaniem analitycznym i myśleniem abstrakcyjnym, a także nad osiągnięciami w matematyce. Przewaga chłopców w tej dziedzinie malała w momencie, gdy następowała sytuacja wyboru zadań – chłopcy wybierali wersję łatwiejszą częściej niż dziewczynki, mimo podobnego poziomu umiejętności. Kotlarski interpretuje to tym, że rozwój zdolności i osiągnięć matematycznych najczęściej zależy od czynników motywacyjnych, które uzależnione są od własnych doświadczeń. Natomiast w zakresie komunikowania się, zasobu słów i uczenia się czytania u chłopców, polskie wyniki badań potwierdzają wnioski badaczy zagranicznych. Zwrócono w nich uwagę na trudności z werbalizowaniem myśli i czytaniem, a także na występowanie zaburzeń mowy (jąkania). Wszystkie te różnice maleją wraz postępowaniem nauki szkolnej, a mniej więcej w wieku 16 lat są już nieistotne (K.Pospiszyl 1986, *Psychologia kobiety*, s. 176). Z. Nęcki (*Komunikowanie interpersonalne*, 1992, s. 160-164) potwierdza, że chłopcy wyrównują początkowe „straty” w szkole poprzez kształtowanie umiejętności czytania i werbalizowania myśli. Jego zdaniem niniejsze „straty” są skutkiem wychowania w domu, a przede wszystkim odmiennych wzorów porozumiewania się z matkami, które mniej rozmawiają z synami. Są to najczęściej krótkie lakoniczne zdania które nie rozwijają ich umiejętności wyrażania myśli i uczuć. Rzadko aktywnie podtrzymują rozmowę, zadają więcej pytań i powtarzają wypowiedzi chłopców, rzadko inicjują rozmowę w celu udzielenia pomocy lub wymiany myśli, a częściej formułują polecenia i żądania ukierunkowujące działania chłopca i zamykające jednocześnie dalszą konwersację.

Warto tu wspomnieć o wynikach polskich uczniów w nauce (PISA 2000, 2003,2006), przeprowadzonych na piętnastolatkach, które ukazują przewagę dziewcząt (ponad przeciętną) nad chłopcami w rozumieniu tekstu. Dziewczęta również, w porównaniu z innymi krajami, mniej traciły w teście matematycznym Stosunkowo dobre wyniki dziewcząt wyjaśniano charakterem szkół średnich, które przygotowują zazwyczaj do studiów wyższych.

Natomiast większy odsetek chłopców uczęszcza do szkół zawodowych słabiej uczących przedmiotów ogólnokształcących. Odmienny wybór typu szkoły przez dziewczęta i chłopców jest następstwem oferty edukacyjnej, która utrwała przekonania o tym, jaki kierunek wskazany jest dla dziewcząt, a jaki dla chłopców.

Agresywność jest kolejną cechą, po zdolnościach poznawczych, która najczęściej różnicuje chłopców i dziewczynki. W 1990 roku J.M. Wolińska (*Postawy rodzicielskie a agresywność dorastających dziewcząt i chłopców*, s.210-220) badała agresywność dorastających chłopców i dziewcząt determinowaną postawami rodziców. Badania pokazały, że istotne różnice dotyczą manifestowania agresji, a nie różnic w nasileniu agresji. Chłopcy częściej przejawiali agresję fizyczną i mieli gorsze oceny ze sprawowania. Zachowania chłopców cechuje mniejsza wrogość i drażliwość niż działania koleżanek oraz mniejsze poczucie winy. Dzieci bez względu na płeć, które postrzegały swoich rodziców jako uczuciowo bliskich i pozwalających na autonomię, były zdecydowania mniej agresywne niż dzieci, których rodzice reprezentowali postawy zdystansowane uczuciowi nadmiernie kontrolujące.

Kształtowanie się zachowań agresywnych w wyniku oddziaływań środowiska rodzinnego podkreślali również inni autorzy K. Pospiszył i E. Żabczyńska w 1981 roku (*Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, s. 80-103) wskazując na czynniki rodzinne, a przede wszystkim na więzi uczuciowe z rodzicami, deprivację potrzeb psychicznych dzieci, w tym potrzeby zależności emocjonalnej, nadmierną kontrolę i wymagania nieodpowiednie do możliwości dziecka, stosowanie kar fizycznych wobec dzieci, a także stosowanie przemocy w rozwiązywaniu konfliktów małżeńskich. K. Pospiszył w innych badaniach z 1986 (*Psychologia kobiety*, s.56-57), wyróżnił trzy płaszczyzny różnicujące zachowania agresywne chłopców i dziewcząt: różna intensywność przeżywania frustracji (różne źródło frustracji związane z inną hierarchią potrzeb, wartości i celów), inny zakres społecznej tolerancji dla zachowań agresywnych chłopców i dziewcząt (odmienne wzory reagowania), inne kulturowo mechanizmy tłumienia bezpośredniej agresji (przyzwolenie na pewne, otwarcie agresywne zachowania w domu i w szkole u chłopców).

Z badań nad samooceną uczniów (w szczególności chłopców) warto przytoczyć badania prowadzone przez S. Tucholską a opisane przez E. Mandal w 2000 roku (w książce pt. *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, s.50-51). Autorka pokazuje różnice występujące w samoocenie chłopców i dziewcząt mających trudności w nauce szkolnej. Niska samoocena u chłopców dotyczy obszaru trudności (ocena osiągnięć w nauce, zdolności), nie zaniża samooceny w innych zakresach a odwrotnie u dziewczynek. Wyjaśnienie tej różnicy, zdaniem autorki, zależy między innymi od kobiecych atrybutów roli ucznia, tj. pilność, systematyczność, posłuszeństwo. Niepowodzenie w tej roli ma inne znaczenie dla chłopca niż dla dziewczynki. Stereotyp roli chłopca zakłada pewną buntowniczość wobec szkoły, nieprzejmowanie się nauką i stopniami, co powoduje

oddzielenie powodzenia w tym zakresie od innych, natomiast u dziewczynki niepowodzenie w tej roli sprzyja uogólnieniom. Również należy dodać, że oceniający (zarówno rodzice, nauczyciele, jak i rówieśnicy) niepowodzenia szkolne uczniów są bardziej liberalni wobec niepowodzeń chłopców niż dziewcząt.

Jak wynika z cytowanych wyżej badań A. Firkowskiej-Mankiewicz (1995, s.50-51) chłopcy sprawni intelektualnie rzadziej odczuwali niepokój i popadali w depresję oraz charakteryzowali się bardziej korzystnym realnym i idealnym obrazem własnej osoby niż dziewczynki o podobnym poziomie kompetencji poznawczych.

## **2. Cele i konteksty zadań dla płci w specyficznych działaniach**

Ważne znaczenie dla przyswojenia wzorów zachowań oraz kształtowania osobowości, w tym uwewnętrznienia ról płciowych ma powtarzalność doświadczeń w życiu dziecka, mająca miejsce w działaniach socjalizacyjnych. Od jakości funkcjonowania agend socjalizacyjnych: rodziny, grupy rówieśniczej, ale przede wszystkim instytucji, takich jak: szkoła, kościół czy środki masowego przekazu, literatura, sztuka, zależy zdobywanie wiedzy na temat płci i ról płciowych. Przystawanie i internalizowanie ról jest nieredukowalnym elementem składowym procesu socjalizacji, w którym biorą udział mechanizmy regulacyjne i grupowe (H. Muszyński 1978, *Zarys teorii wychowania*, s.111-128, K. Konarzewski 1982, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, s.17-20, D. Pankowska 2005, *Wychowanie a role płciowe*, s. 66-68) odnoszące się do interesującej nas sytuacji socjalizacyjnej, w tym przypadku ról płciowych.

W wielu sytuacjach społecznych stosuje się warunkowanie zachowań, zwłaszcza instrumentalne, oparte na systemie wzmoceń (mechanizm ten umożliwi ingerencję w zachowanie za pomocą manipulowania nagrodami i karami) zachodzi wówczas, gdy zachowania dziewczynek i chłopców zgodnie z kulturowymi wzorcami płci są nagradzane, a niezgodne nie nagradzane, bądź karane (np. okazywanie dezaprobaty wobec otwarcie agresywnej dziewczynki „Kto to widział, żeby dziewczynka tak się wybrudziła?”, „Zachowujesz się jak chłopczysko” czy płaczącego chłopca „Beczysz jak baba, bądź mężczyzną” lub chwalenie chłopca za zdecydowanie „Jaki dzielny z ciebie mężczyzna”).

W szkole, jak i w innych instytucjach, dzieci uczą się ról płciowych poprzez obserwację zachowania dorosłych, co pozwala zdobyć wiedzę o tym co robią, jak się zachowują kobiety i mężczyźni w typowych i nietypowych dla danej płci sytuacjach i czynnościach (np. nauczyciel w szkole uczący gotowania to zazwyczaj kobieta, nauczyciel prowadzący sekcję piłki nożnej to mężczyzna). Zachodzą również takie sytuacje, w których obserwowana osoba tej samej płci, (może być to osoba znacząca), może stać się modelem, którego zachowanie dziecko będzie imitować (np. wyczyny sportowe znanego skoczka

narciarskiego - „małyszomania” lub uczeń może odmówić wykonywania czynności, np. przygotowania stołu do posiłku, bo tata w domu tego nie robi).

Ważnym rodzajem uczenia się, jest uczenie się językowe, które ma niepodważalne znaczenie dla przyswajania wiedzy o świecie i o kulturze, zwłaszcza symbolicznej. Dziecko dostaje bezpośrednio komunikaty słowne, jak powinno się zachowywać jako chłopiec i dziewczynka. Dzięki komunikacji językowej (programy telewizyjne, gry komputerowe, film) i przekazom pisany (podręczniki, literatura, komiksy, czasopisma) uzyskuje wiedzę na temat obowiązującego systemu ról płciowych. Zarówno treść filmu, jak i książek inspiruje dzieci do zabaw tematycznych, w których odgrywają swoich ulubionych bohaterów, najczęściej tej samej płci. Częściej też interesują się takimi treściami, w których role płciowe przedstawione są stereotypowo, niż tymi, w których następuje odwrócenie tradycyjnych ról. Również sama struktura i zasób leksykalny niesie informacje na temat płci i ról płciowych.

Działanie jest kolejną możliwością podkreślającą aktywność podmiotu w przyswajaniu treści kulturowych, stanowiących jednocześnie treści socjalizacji. Dzięki podejmowaniu samorządnego działania oraz wykonywania zdań przydzielanych przez dorosłych chłopcy i dziewczęta utralają pewne nawyki zachowań oraz mają możliwość ćwiczenia odgrywania ról płciowych.

Swoistym kanałem wpływu grupy na jednostkę jest odniesienie porównawcze, które jest podstawą tak dla wytwarzania własnej tożsamości chłopca czy dziewczynki, jak i kształtowania osobowości społecznej. Odniesienie porównawcze ułatwia przyswajanie ról płciowych, gdy dzieci porównują zachowania, odczucia, właściwości osobowościowe ze standardami grupowymi odnoszącymi się do płci i wieku, a także porównują się z rówieśnikami tej samej płci i płci przeciwnej, starając się upodobnić do jednych, a odróżnić od drugich, by zasłużyć w ten sposób na akceptację grupy.

Grupa na jednostkę może oddziaływać także poprzez nacisk, a więc kontrolując funkcjonowanie za pomocą rzeczywistych lub antycypowanych kar i nagród. Nacisk grupowy może działać w skali mikro- i makrospołecznej. W pierwszej przez system kar i nagród grupa rówieśnicza wywiera presję na dzieci, aby zachowywały się zgodnie z wzorcami płci. Lęk przed odrzuceniem, utratą przyjaźni lub agresją skłania je do konformizmu (np. wyśmiewanie się z „maminsynka”), w drugiej istnieje system kontroli społecznej, dysponujący formalnymi i nieformalnymi sankcjami za zachowania niezgodne ze standardami płci określonymi w grupie.

Ostatnim, z wymienianych tu socjalizacyjnych mechanizmów nabywania roli płciowej jest również należąca do działań grupowych, kultura grupy. Składają się na nią role i normy grupowe, które pozwalają grupie przetrwać i realizować jej cele, a dla jednostki są źródłem złożonych planów działania w określonych sytuacjach oraz wzory życia, które dla jednostki są układami odniesienia i wyznaczonymi scenariuszami działania. Kultura grupy wyznacza ramy zachowania i style życia, w jakich jednostka, w zależności od płci, może funkcjonować,

aby zasłużyć sobie na akceptację społeczną. Odejście od przyjętych zwyczajów (w wieku 9-12 lat chłopcy nie dopuszczają dziewczynki do swoich zabaw), zachowania nonkonformistyczne, pełnienie ról płciowych niezgodnie z powszechnymi wzorcami narażają jednostkę na dezaprobatę społeczną (naciski rówieśników powodują, że zakłócona jest współpraca na lekcji między dziećmi odmiennej płci; uczniowie w grupach mieszanych albo pracują mało efektywnie, albo jeśli zaistnieje współdziałanie, stają się przedmiotem kpin rówieśników), co uniemożliwia zaspokojenie ważnych potrzeb psychicznych (przyjaźni, aprobaty, uznania i afiliacji).

### **3. Specyficzne aspekty płci w pierwszych latach nauczania**

W polskiej szkole treści kształcenia w programach nauczania są jednakowe dla obu płci. Przed reformą systemu oświaty, np. celem wychowania technicznego było "wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności praktyczno-techniczne, przydatne w życiu codziennym w rodzinie oraz w czasie wolnym od pracy" (*Program szkoły podstawowej. Technika. Klasy IV-VII, 1994*). Dotyczyło to przede wszystkim posługiwania się urządzeniami i narzędziami technicznymi, wykonywania zadań i rysunków technicznych, z dwoma małymi i wyjątkami: w klasie piątej było to „szycie” oraz szóstej „żywność i żywienie”. Znikoma ilość tematów związanych z pracami domowymi, tzw. kobiecych, po reformie została zredukowana jeszcze bardziej.

W klasach IV-VI Technika została poszerzona i nazwana Sztuka i technika. Poszerzono nazwę, ale ograniczono treści przedmiotu do posługiwania się narzędziami i urządzeniami według instrukcji obsługi, opracowywania pomysłów technicznych w formie dokumentacji, dokonywania pomiarów, obsługi komputera (*Reforma systemu edukacji. Projekt. 1998*). Mimo że programie nie pojawia się informacja o różnicowaniu treści nauczania w zależności od płci, w praktyce zajęcia lekcyjne w szkole, w części lub całkowicie odbywają się w osobno w grupach ze względu na płeć.

Podobnie jest z wychowaniem fizycznym, do klasy czwartej (przed reformą) nie było podziału na płeć, w pozostałych klasach szkoły podstawowej podział był minimalny. Po reformie nie wiele się zmieniło, nadal nie ma podziału na grupy ze względu na płeć, lecz w praktyce jest zróżnicowanie znacznie większe niż zaleca program, zwłaszcza dotyczy to dyscyplin lekkoatletycznych i gier zespołowych (*Reforma systemu edukacji. Projekt. 1998*).

Jeżeli chodzi o podręczniki nauczania początkowego (D. Pankowska 2005, s. 96-98), świat dzieci różnicuje się wraz z wiekiem, ale mimo to posiada wiele wspólnych obszarów. Polaryzacja rodzaju ujawniona w podręcznikach wydaje się naturalna i nieuchronna. Poczucie to wzmacnia odmiennność psychiczna obu płci. W tekstach czytanek i ćwiczeń kreowane są opisy postaci zgodne z psychologicznym portretem stereotypu męskości i kobiecości. Różnice osobowościowe w przypadku mężczyzn dotyczą ich cech związanych z



siłą, odwagą, zdecydowaniem i mądrością (ojcowie zazwyczaj są bardziej kompetentni i mają większą wiedzę), a kobiet, z empatią, opieką i emocjami. Aktywność, samodzielność, kreatywność i kompetencja, pomaganie słabszym i zwierzętom, to cechy jakimi najczęściej obdarowywani są bohaterowie płci męskiej. Wymienionymi cechami można obdarzyć wiele ról męskich, dziewczynkę, tylko jedną, matki. Tradycyjny podział ról społeczno-kulturowych ukazany w podręcznikach sprzyja wyższemu wartościowaniu ról męskich, ponieważ stereotypowo przyjęło się wyżej cenić pracę zawodową niż domową, działalność publiczną niż prywatną.

Znaczącą rolę w utrwalaniu się ról płciowych mają nauczyciele. Odmienność oczekiwań wobec uczniów, potwierdzają polskie badania (K. Konarzewski, *Sztuka nauczania, Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, 1991, s.92-115; E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, 1990, s. 157-160) przeprowadzone w pierwszych klasach szkół podstawowych. Pozwoliły na interpretację wyników, które stwierdzają, że nauczyciele stawiają chłopcom i dziewczynkom zadania o innym charakterze; chłopcy dostają zadania problemowe, dziewczynki zadania ćwiczenia. Nabywanie umiejętności rozwiązywanie zadań problemowych niezależnie od autorytetu nauczyciela i zachęca do samodzielności myślenia, natomiast osiąganie sukcesów szkolnych przyczynia się do jeszcze większego podporządkowania autorytetowi i prowadzi do wzrostu zależności interpersonalnej. Również w komunikatach kierowanych do chłopców nauczyciele częściej niż do dziewcząt, akceptowali własną osobę i osobę słuchacza, a ich wypowiedzi cechowały się znacznie mniejszym dogmatyzmem, co daje większą szansę samodzielności i partnerstwa. Model zachęcania chłopców do autonomii i szukania źródeł poczucia własnej wartości w swoich osiągnięciach jest w szkole kontynuacją wzoru zapoczątkowanego w rodzinie.

Ważnym również problemem, szczególnie w pierwszych latach nauczania, jest sfeminizowanie środowiska szkolnego (K. Janicka. 1995, *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, s.105-107). Sytuacja taka jest odbiciem szerszej polityki społecznej, w której można zauważyć błędne koło zależności między feminizacją zawodu a spadkiem jego prestiżu społecznego i ekonomicznego. Duży udział kobiet w zawodzie powoduje obniżenie jego rangi, co z kolei zniechęca do niego mężczyzn, mających lepsze możliwości w innych zawodach.

#### **4. Analiza aktywnych form czasu wolnego chłopców**

Wraz z wiekiem pogłębiają się różnice w spędzaniu czasu wolnego dzieci ze względu na płeć. Przede wszystkim chłopcom pozwala się częściej przebywać poza domem bez opieki. Ich większa impulsywność, agresywność (E. Dąbrowska, 1991, *Funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych uczniów klas I-III sprawiających trudności wychowawcze*) powoduje, że

w większym stopniu sprawiają trudności wychowawcze i są mniej przystosowani do wymogów stawianych przez dorosłych (normy szkoły) niż dziewczynki. Naraża to ich na sankcje ze strony dorosłych, ale jednocześnie jest źródłem przyjemności. Chłopcy oddzielają zatem poczucie własnej wartości od oceny środowiska i poszukują go w swoich osiągnięciach i innych kryteriach oceny.

Kwestią niewątpliwie ważną w aktywnym spędzaniu czasu jest ciekawość (Pospiszył 1986, s. 177-178, w badaniach jako zachowania eksploracyjne polegające na manipulowaniu przedmiotami). Jak pokazały wyniki badań zdecydowanie lepsi byli chłopcy, ale to dziewczynki zadawały więcej pytań. Chłopcy w obawie przed kompromitacją (nawet gdy nie mieli dostatecznej wiedzy) rzadko zadawali pytania.

Jeżeli chodzi o sferę zainteresowań i zabaw to różnice w tej kwestii zaznaczają się wcześniej, mniej więcej od szóstego roku życia, ale już około dziesiątego roku dzieci mają świadomość, co jest odpowiednie dla chłopców, a co dla dziewczynek. W szczególności chłopcy, jak twierdzi A. Gurycka (1989, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, s. 124-125), okazują niechęć do zabaw uznawanych za charakterystyczne dla płci odmiennej. Badania nad interakcjami dzieci klas I-III B. Łaciak, opisane w publikacji z 1995 roku (*Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych*, s.285-293) ukazują odmienną świadomość co do zachowań odpowiednich dla każdej z płci, jak i odmienną interakcji w grupach zabawowych. Chłopcy częściej bawią się w dużych grupach o hierarchicznych strukturach, na dworze, są to gry i zabawy o charakterze rywalizacyjnym, w których zawsze ktoś wygrywa i ktoś przegrywa. Odmienną komunikowania polega na tym, że w rozmowach chłopców dominują polecenia, a mówiący starają się skupić uwagę na sobie. Konflikty również trwają dłużej, są bardziej nieustępliwi i przejawiają więcej agresji fizycznej.

Najlepszą czynną formą spędzania wolnego czasu przez chłopców jest oczywiście sport, który jest wspaniałym sposobem kształtowania charakteru i rozwijania męskości, dającym poczucie satysfakcji i radości z odnoszonych sukcesów oraz sprawności fizycznej. Chodzi tu oczywiście o sport uprawiany dla samej przyjemności, dający radość zdrowego współzawodnictwa, a nie rywalizacji wykluczającej, marginalizującej. Ukierunkowanie w tej sferze w ogromnej mierze zależy od nauczyciela, trenera.

W męską rolę społeczną wpisana jest koncentracja na pracy zawodowej i nastawienie na przedmioty. To nastawienie do rzeczywistości potwierdza się w badaniach (Gurycka 1989) również w sferze zainteresowań w wieku chłopięcym. Chłopcy częściej niż dziewczynki interesują się aktywnością fizyczną, problemami teoretycznymi z zakresu nauk ścisłych, techniką polityką, historia i handlem.

Jedną z form spędzania czasu wolnego jest czytanie literatury oraz kontakt z innymi środkami masowego przekazu, takimi jak: czasopisma, komiksy, internet, telewizja. I choć niewątpliwie odgrywają pewną rolę w zdobywaniu wiedzy o świecie i samym sobie,

uzupełniając edukację, nie jest to źródło najważniejsze. Istotnym czynnikiem socjalizacji jest przede wszystkim szkoła.

## **5. Specyfika kraju, np. o podłożu migracyjnym**

Problemy edukacyjne i socjalizacyjne (w tym także związane z tożsamością płciową) dzieci z krajów odmiennych kulturowo nie są jeszcze zauważalne w Polsce.

## **6. Trendy, perspektywy i kierunki**

- Stopniowe zmiany wzorów kultury i organizacji życia społecznego, które umożliwiłyby eliminowanie androcentryzmu (stawianie w centrum uwagi pierwiastka i wartości męskich) i polaryzację rodzaju (płeć społeczno-kulturowa) na rzecz neutralności rodzajowej (pomniejszenie znaczenia płci biologicznej dla indywidualnej i społecznej tożsamości);
- zmiany sposobu interpretowania i wykorzystywania w różnych instytucjach społecznych (rodzinie, systemie prawnym i edukacyjnym, na rynku pracy itp.) nierówności płci pozwoliłyby na większe zróżnicowanie indywidualnych możliwości wyboru różnych dróg życiowych, szansa rozwoju swych zdolności i indywidualności;
- zmiana organizacji życia społecznego polegająca na traktowaniu potrzeb obu płci jako jednakowo ważnych;
- dostosowywanie świadomości społecznej do zaistniałych przekształceń i pomoc konkretnym jednostkom w tworzeniu indywidualnej koncepcji roli płciowej, zgodnej z własnymi potrzebami, a nie stereotypami;
- zmiana w schematach roli (męskiej – zamiast/oprócz agresywności i powściągliwości- czułość i umiejętność wyrażania uczuć, kobiecej – zamiast/oprócz zależności i bierności- samodzielność i aktywność) a nie zamiana ról
- odchodzenie od płciowej typizacji, która w rezultacie prowadzi do społecznej dyskryminacji i negatywnie wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne, długość życia;
- zmiana tradycyjnej koncepcji męskości ograniczającej możliwości tworzenia powiązań uczuciowych na rzecz emocjonalności przyczyniającej się do zdrowia psychicznego i fizycznego, ułatwiającego radzenie sobie z problemami i stresem;

### **Inspiracje do dalszej samodzielnej pracy nad tematem:**

1. Jaki wpływ obszary uczniowskiej aktywności ma posiadany przez nauczyciela/nauczycielkę schemat roli płciowej?
2. Jaką rolę pełni program ukryty szkoły w utrwalaniu stereotypowych pojęć męskości i kobiecości oraz w zinternalizowaniu tradycyjnych ról płciowych?

3. Czy zmiana polityki społecznej – w tym polityki oświatowej (np. zwiększenie płac nauczycieli) zmotywowałyby mężczyzn do wyboru zawodu nauczyciela? Czy miałyby to wpływ na socjalizację chłopców?
4. W jakim stopniu treści podręczników różnych krajów europejskich utrwalają stereotypy kulturowe, a w szczególności stereotypy płciowe?

### **Spis literatury i materiałów źródłowych**

- E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003
- M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym*, Lublin 2002
- K. Czarnecki, *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*, Kattowitz 1995
- E. Dąbrowska, *Funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych uczniów klas I-III sprawiających trudności wychowawcze*, Lublin 1991
- A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców*, Lublin 1995
- A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warschau 1989
- K. Janicka, *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, Warschau 1995
- K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warschau 1982
- K. Konarzewski, *Sztuka nauczania, Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Posen 1991
- K. Kotlarski, *Płeć a uzdolnienia matematyczne*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 1/1991
- B. Łaciak, *Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 1-2/1995
- E. Mandal, *Psychologiczna analiza różnic płciowych*, Problemy Rodziny nr 2/1987
- E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Kattowitz 2000
- J. Miluska, *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*, Posen-Thorn 1994
- J. Mizielińska, *Czy potrzebna jest akceptacja androgynii? Rozważania o tożsamości kobiet i mężczyzn*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 2/ 1996
- H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warschau 1978
- Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Breslau 1992
- D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Danzig 2005
- K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety*, Warschau 1986
- K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warschau 1981

*Program szkoły podstawowej. Technika. Klasy IV-VII, 1994*

E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*,  
Warschau 1990

*Reforma systemu edukacji. Projekt. 1998*

J. M. Wolińska, *Postawy rodzicielskie a agresywność dorastających dziewcząt i chłopców*,  
Lublin 1990