

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 14
numer 1/2022

WYCHOWANIE-TOŻSAMOŚĆ-CIAŁO-PŁEĆ
EDUCATION-IDENTITY-BODY-GENDER



NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

**tom 14
numer 1/2022**

WYCHOWANIE-TOŻSAMOŚĆ-CIAŁO-PŁEĆ

EDUCATION-IDENTITY-BODY-GENDER

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Katarzyna Gajek, Izabela Desperak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik,
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur é mérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravsk univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Universite Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajc (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universitt Jena, Germany)
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzbek

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW

W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW

W JĘZYKU NIEMIECKIM:

Jadwiga Izabela Gawłowska

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
© Copyright by WNoW, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

Spis treści

Katarzyna Gajek, Izabela Desperak
Wychowanie-tożsamość-ciało-płeć. Wprowadzenie w problematykę 8

Studia i rozprawy

Anna Kasten
Antifeministische Wissenskulturen am Beispiel der Alleinerziehendenforschung in Polen
[Antyfeministyczne kultury wiedzy na przykładzie badań o samodzielnym rodzicielstwie w Polsce] 14

Aneta Ostaszewska
Between Grandma and Granddaughter – The Process of Becoming a Black Woman in a Racist Society. Analysis of Intergenerational Transmission on the Example of bell hooks' autobiography Bone Black: Memories of Girlhood
[Między babcią a wnuczką – proces stawania się Czarną kobietą w społeczeństwie zróżnicowanym rasowo. Analiza przekazu międzypokoleniowego na przykładzie autobiografii bell hooks *Bone Black: Memories of Girlhood*] 29

Aleksandra Rzepkowska
Cielesny wymiar badań nad autyzmem. Rzecz o dzienniku terenowym 43

Magdalena Sasin
Stosunek człowieka do doznań słuchowych a świadomość własnego ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej 58

Prace z warsztatu

Aleksandra Gajda
Life Lessons in Polish Schools: Teachers' Attitudes Towards Girls and Boys
[Lekcje życia w polskich szkołach: postawy nauczycieli wobec dziewcząt i chłopców] 73

Karolina Czerwiec
Wiedza i postawy studentów – przyszłych nauczycieli – w zakresie interplściowości i transplściowości 96

Aleksandra Sobańska
Socjalizacja płciowa w doświadczeniu biograficznym transplciowych kobiet 129

Elżbieta Czerska-Szczepaniak
Relacja intymna jako przestrzeń kształtowania poczucia podmiotowości kobiet 149

Katarzyna Gajek	
<i>Praca nad odczuciami. Matki w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci</i>	166
Justyna Sztobryn-Bochomska	
<i>Fizyczny obraz starości w świetle wybranej literatury dla dzieci. Stereotyp niekoniecznie negatywny</i>	183
Dyskusje / polemiki / recenzje	
Izabela Desperak	
<i>Recenzja: Maria Dębińska, Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2020, ss. 277</i>	198
Aktualia	
Dorota Stobiecka	
<i>Różnorodność w rodzinie. Działania stowarzyszenia matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA My, Rodzice</i>	203

Table of Contents

Katarzyna Gajek, Izabela Desperak <i>Education–Identity–Body–Gender. An Introduction</i>	8
---	---

Studies and Dissertations

Anna Kasten <i>Antifeministische Wissenskulturen am Beispiel der Alleinerziehendenforschung in Polen</i>	14
---	----

Aneta Ostaszewska <i>Between Grandma and Granddaughter – The Process of Becoming a Black Woman in a Racist Society. An Analysis of Intergenerational Transmission on the Example of bell hooks' autobiography Bone Black: Memories of Girlhood</i>	29
---	----

Aleksandra Rzepkowska <i>The Somatic Dimension of the Study of Autism. The Thing About Field Notes</i>	43
---	----

Magdalena Sasin <i>Human Attitude to Auditory Sensations and the Awareness of One's Own Body and Corporeality. The Perspective of Acoustic Ecology</i>	58
---	----

Research Reports

Aleksandra Gajda <i>Life Lessons in Polish Schools: Teachers' Attitudes Towards Girls and Boys</i>	73
---	----

Karolina Czerwiec <i>Pre-Service Teachers' Knowledge and Attitudes in the Field of Intersexuality and Transsexuality</i>	96
---	----

Aleksandra Sobańska <i>Gender Socialisation in the Biographical Experience of Transgender Women</i>	129
--	-----

Elżbieta Czarska-Szczepaniak <i>An Intimate Relationship as a Space for Shaping Women's Sense of Subjectivity</i>	149
--	-----

Katarzyna Gajek <i>Sentimental Work. Mothers Facing Their Children's Difficult School Experiences</i>	166
--	-----

Justyna Sztobryn-Bochomulska <i>The Physical Image of Old Age in the Light of Selected Children's Literature. About a Stereotype That is Not Necessarily Negative</i>	183
--	-----

Discussions / Polemics / Reviews

Izabela Desperak

Review: Maria Dębińska, Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2020, pp. 277 198

Updates

Dorota Stobiecka

Diversity in the Family. Activities of the association of mothers, fathers and allies of LGBTQIA people My, Rodzice 203



Katarzyna Gajek* 

Izabela Desperak** 

Wychowanie-tożsamość-ciało-płeć. Wprowadzenie w problematykę

Abstrakt

Tekst prezentuje zawartość czternastego numeru czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” będącego przestrzenią dla interdyscyplinarnej dyskusji nad związkami procesów wychowania, kształcenia i socjalizacji z kategoriami tożsamości, ciała oraz płci.

Słowa kluczowe: wychowanie, socjalizacja, tożsamość, tożsamość płciowa, ciało, płeć, gender.

Education-Identity-Body-Gender. An Introduction

Abstract

The article presents the content of the fourteenth issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” which offers an interdisciplinary discussion about the relationships between the educating and socialising processes and the categories of identity, body, and gender.

Keywords: education, socialisation, identity, gender identity, body, sex, gender.

* Uniwersytet Łódzki.

** Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 6.04.2022; akceptacja: 8.04.2022.

Oddajemy do rąk Czytelniczek i Czytelników czternasty numer czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (NOWIS), który jest efektem ponaddiscyplinarnej współpracy redaktorek naukowych, pedagogiki oraz socjolożki. Stanowi on przestrzeń wielowymiarowej dyskusji wokół kategorii tożsamości, ciała i płci, analizowanych w kontekście procesów wychowania, kształcenia oraz socjalizacji. Przywołane terminy celowo nie zostały przez nas dookreślone, aby mogły stanowić pojęcia uwrażliwiające, które zapewniają inkluzywność i współobecność różnych perspektyw, a równocześnie wyznaczają ramę tematyczną ukierunkowującą (współ)myślenie. Warto przy tym zauważyć, że pojęcia te są różnie wykorzystywane w podejmowanych analizach, zarówno jako kategorie centralne, jak i (nie) wyartykułowane tło.

W niniejszym tomie NOWIS opublikowane zostały artykuły będące efektem zarówno namysłu teoretycznego, badań empirycznych, jak też refleksji nad doświadczeniami Auterek, podjętych z perspektywy podejść i koncepcji obecnych w naukach społecznych oraz humanistycznych. O złożoności, a także wielowymiarowości prezentowanej problematyki świadczy jej osadzenie w polu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych (filozofii, socjologii, pedagogiki, psychologii, antropologii), co odzwierciedla się też w zróżnicowaniu wykorzystywanych stanowisk teoretycznych. Prezentowane przez Autorki rozważania opierają się m.in. na teoretycznym zapleczu symbolicznego interakcjonizmu, nurtów krytycznych, podejść feministycznych, teorii queer, *transgender studies*, teorii stereotypów czy perspektywie ekologii akustycznej. Zaplecze metodologiczne tekstów empirycznych wpisuje się w większości w szeroko pojętą jakościową orientację badań, choć obecne są też ilościowe i mieszane metody analizy danych. Do wyjaśniania oraz zrozumienia zjawisk wykorzystane zostały różnorodne podejścia, metody i techniki badawcze, a materiał empiryczny pochodził zarówno ze źródeł pierwotnych, jak i wtórnych. Autorki stosowały metodę wywiadu narracyjnego, teorii ugruntowanej, jakościowej analizy treści, analizę dyskursu czy eksperyment pedagogiczny. Korzystały z wywiadów (narracyjnych, fokusowych), obserwacji (uczestniczącej, ilościowej), analizy dokumentów (dziennika terenowego) czy technik surveyowych. Analizowały autobiografie, osobiste doświadczenia, teksty kultury, dyskurs naukowy, opinie oraz postawy. Odpowiadając na postulat praktyczności nauk o wychowaniu z namysłu teoretycznego oraz badań empirycznych, wyprowadzone zostały wnioski służące potencjalnej zmianie społecznej. Refleksji nad polem praktyki i swoimi doświadczeniami podjęły się również osoby aktywnie zaangażowane w działalność wybranych instytucji (wsparcia, edukacyjnych) czy organizacji pozarządowych.

Kontekstem dla prowadzonych przez Autorki analiz są przestrzenie, w jakich funkcjonuje człowiek (rodzina, szkoła czy szerzej – społeczeństwo), które umożliwiają mu udział w życiu społecznym, wprowadzają w system aksjonormatywny, zasoby symboliczne, tworzą warunki dla wszechstronnego rozwoju i uczą rozumienia kultury. Podjęta problematyka jest jednak niezwykle zróżnicowana. Anna Kasten analizuje antifeministyczne kultury wiedzy i wynikające z nich wzorce argumentacji, odkryte w jej badaniach nad dyskursami odnoszącymi się do samodzielnego

rodzicielstwa. Aneta Ostaszewska zastanawia się nad rolą międzypokoleniowych wewnątrzrodzinnych relacji między kobietami w świetle autobiografii bell hooks. Aleksandra Rzepkowska analizuje cielesny wymiar badań nad autyzmem. Magdalena Sasin zgłębia relacje między stosunkiem jednostki do jej doznań słuchowych a świadomością własnego ciała i cielesnością. Aleksandra Gajda bada zróżnicowanie postaw nauczycielek i nauczycieli wobec dziewcząt oraz chłopców. Karolina Czerwiec diagnozuje stan wiedzy przyszłych nauczycielek i nauczycieli odnoszącej się do zagadnienia trans- oraz interpłciowości. Aleksandra Sobańska analizuje socjalizację płciową w doświadczeniu transpłciowych kobiet. Elżbieta Czerska-Szczepaniak bada relacje intymne jako przestrzeń kształtowania poczucia podmiotowości kobiet. Katarzyna Gajek rekonstruuje pracę nad odczuciami wykonywaną przez matki w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci. Justyna Sztobryn-Bochomulska bada stereotyp ludzi starszych w literaturze dla dzieci, który – jak się okazuje – nie jest wyłącznie negatywny. Dorota Stobiecka opisuje zaś perspektywę rodziców dzieci LGBTQIA, działających – wraz z sojuszniczkami i sojusznikami – w stowarzyszeniu My, Rodzice. Izabela Desperak przybliży pracę Marii Dębińskiej poświęconą społecznemu procesowi wytwarzania kategorii transpłciowości.

Podejmowane przez Autorki zagadnienia koncentrują się na tożsamości jednostkowej i kolektywnej, postrzeganiu samych siebie oraz innych ludzi, mechanizmach kształtowania podmiotowości. Badane są rodziny wpisujące się w integratywny lub różnorodny model (McClain, Cere 2013), a także macierzyństwo, rozumiane jako doświadczenie, czy ideologie dotyczące macierzyństwa. Rozpoznawana jest rola stereotypów płci oraz stereotypowych wizerunków zbudowanych na obrazie ciała. Analizowane są doświadczenia cielesne i doświadczanie cielesności, opisywane ciało wykonujące pracę, odczuwające, pamiętające czy reagujące. Obok problematyki kobiecej, kwestii tożsamości (płciowej), perspektywy ciała i cielesności wiele tekstów nawiązuje również – nie zawsze wprost – do zagadnień inkluzji lub wykluczenia.

Prezentowany Czytelniczkom i Czytelnikom czternasty numer NOWIS zawiera zbiór tekstów, które wpisują się w interdyscyplinarną dyskusję nad związkami procesów wychowania, kształcenia i socjalizacji z kategoriami tożsamości, ciała oraz płci. Pozostajemy z nadzieją, że będzie służył wymianie myśli, empirycznie ugruntowanych analiz, a także pogłębionej refleksji nad doświadczeniem, które mogą być wzbogacające dla problematyki podejmowanej w ramach nauk o wychowaniu, a także dla poszukiwania rozwiązań praktycznych w kontekście działań instytucjonalnych oraz środowiskowych.

Education–Identity–Body–Gender: An Introduction

We invite Readers to explore the fourteenth issue of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” (NOWIS), a result of an interdisciplinary partnership between two editors, a pedagogue and a sociologist. It presents a multidimensional academic discussion centred around the categories of identity, body, and gender, which are analyzed in the context of the educating and socialising processes. It was our conscious decision not to define these concepts too strictly, as we wished them to serve the role of sensitising concepts, to offer inclusivity and the coexistence of different perspectives, while at the same time determining the thematic framework that shaped the direction of our (co-)thinking. It is worth to note that, in the following pages, these concepts are used in different ways, both as central categories as well as an (un)articulated background for reflection.

The presented issue of NOWIS consists of a collection of articles that are the result of theoretical musings and empirical studies, as well as explore personal reflections on the experiences of its authors, from the methodological perspectives of social sciences and the humanities. The complexity and multidimensional character of the problems addressed in this issue is evidenced by its embedding in the fields of several academic disciplines (philosophy, sociology, pedagogy, psychology, anthropology), which is also reflected in the diversity of applied theoretical frameworks. Our Authors base their reflection on the theories of symbolic interactionism, critical theory studies, feminist theory, queer theory, transgender studies, theories of stereotypes, or the perspective of acoustic ecology. The methodological background of empirical texts largely fits the broadly understood qualitative orientation of research, although quantitative and mixed methods of data analysis are also present. Diverse approaches, methods, and research techniques were applied in order to explain and understand the analyzed phenomena, and the empirical material came from both primary and secondary sources. The authors employed the following methods: narrative interviews, grounded theory, qualitative analysis of content, discourse analysis, and pedagogical experiment. They made use of interviews (narrative, focus groups), observation (participant, quantitative), document analysis (field journals), and survey techniques. They analyzed autobiographies, personal accounts, cultural texts, academic discourses, opinions and attitudes. In response to the postulate to apply practical solutions to educational sciences, the conclusions drawn from both theoretical considerations and empirical studies focus on their potential impact on social change. Authors who actively participate in the work of selected institutions (support, educational) or non-government organisations were encouraged to reflect on their fields of practice, as well as their professional experiences.

The primary context for the analyses proposed by our Authors are the spaces in which people function (family, school, or, more broadly, society), spaces that allow them to participate in social life, introduce them into an axionormative system and symbolic resources, that create conditions for multifaceted development and

help to understand culture. However, the subject matter addressed by our Authors is highly diversified. Anna Kasten analyzes the anti-feminist cultures of knowledge and the resulting patterns of argumentation that she had unearthed during her research on single-parent discourses. Aneta Ostaszewska reflects on the role of inter-generational intra-family relations between women, based on the autobiography of bell hooks. Aleksandra Rzepkowska analyzes the embodied dimensions of autism studies. Magdalena Sasin explores the relations between individuals' attitudes to their auditory sensations and the consciousness of their own bodies/embodiment. Aleksandra Gajda studies the diverse attitudes of teachers toward girls and boys. Karolina Czerwiec diagnoses the state of knowledge of pre-service teachers regarding issues of transgenderism and intersexuality. Aleksandra Sobańska analyzes the problem of gender socialisation as it is experienced by transgender women. Elżbieta Czerska-Szczepaniak looks at intimate relations as a space for shaping the subjectivity of women. Katarzyna Gajek reconstructs the sentimental work done by mothers, in the context of the difficult school experiences of their children. Justyna Sztobryń-Bochomulska studies stereotypes about older people present in children's literature, which are surprisingly not only negative. Dorota Stobiecka characterizes the perspective of the parents of LGBTQIA children who – together with allies – are active members of the non-government organisation "My, Rodzice". Izabela Desperak reviews Maria Dębińska book on the social production of the category of transgender.

The issues discussed by our Authors focus on both individual and collective identities, on the perception of the self and others, and on mechanisms that shape subjectivity. They study families representing either integrative or diversity model (McClain, Cere 2013), as well as motherhood understood as experience, or the ideologies of motherhood. They discuss the role of gender stereotypes and stereotypical images built on the image of the body. Both the experience of the body and of embodiment are also a subject of reflection, as is the body that works, feels emotions, remembers, or reacts to. In addition to the topics concerning women, (gender) identity, body and embodiment, many of the articles also refer – albeit not always directly – to the problem of inclusion and exclusion.

The presented fourteenth issue of NOWIS invites Readers to explore a collection of articles that provide opportunity for an interdisciplinary discussion about the relationships between the educating and socialising processes and the categories of identity, body, and gender. We hope that it will serve the role of a conduit for the exchange of thoughts, empirically-founded analyses, as well as in-depth reflections on the experiences that can be inspirational in addressing challenges in educational sciences, as well as assist us in the search for practical solutions in the context of institutional and environmental practices.

Katarzyna Gajek

Izabela Desperak

Bibliografia/Bibliography

McClain L., Cere D. (2013) *Introduction in: What is Parenthood? Contemporary Debates about the Family*, L. McClain, D. Cere (red.), New York–London, New York University Press, <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814729151.001.0001>.

O Autorkach

Katarzyna Gajek – Katarzyna Gajek – pedagożka społeczna, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: *gender studies*, zjawisko przemocy (przemoc w rodzinie, *bullying*, handel ludźmi), zjawisko wykluczenia społecznego i proces *empowerment*, metody badań jakościowych (w szczególności badania biograficzne i krytyczna analiza dyskursu).

Izabela Desperak – socjolożka, adiunktka w Instytucie Socjologii UŁ, członkini Interdyscyplinarnego Seminarium Gender przy CEIN UŁ, zajmuje się m.in. nierównościami ze względu na płeć, feminizacją biedy oraz genderowym wymiarem transformacji. Autorka książki *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender* (2013, wydanie drugie, zmienione 2017), współredaktorka prac z serii „Oblicza Feminizmu” Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.

About the Authors

Katarzyna Gajek – Ph.D., social pedagogue, Assistant Professor in the Department of Social Pedagogy and Rehabilitation at the University of Lodz. Research interests: gender studies, the problem of violence (in family, bullying, human trafficking), social exclusion and the process of empowerment, and qualitative research methodology (especially biographical research and critical discourse analysis).

Izabela Desperak – sociologist, Assistant Professor at the Institute of Sociology at the University of Lodz, member of the Interdisciplinary Seminar on Gender at the Centre of Social Education at the University of Lodz. Research interests: gender inequalities, feminization of poverty, and the gendered dimensions of political transformation. She is the author of the book *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender* (2013; revised edition, 2017), co-editor of the series “Oblicza Feminizmu” published by the University of Lodz Press.

Cytowanie/To cite this article

Gajek K., Desperak I. (2022) *Wychowanie–tożsamość–ciało–płeć. Wprowadzenie w problematykę*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 8–13, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.01>.

Gajek K., Desperak I. (2022) *Education–Identity–Body–Gender. An Introduction*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(14), pp. 8–13, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.01>.

Anna Kasten* 

Antifeministyczne Kultury Wiedzy na Przykładzie Badań o Samodzielnym Rodzicielstwie w Polsce

„Feminismus ist sensationell.“

Sara Ahmed (2018: 37)

Abstract

Der Artikel befasst sich mit antifeministischen Wissenskulturen am Beispiel der Alleinerziehendenforschung in Polen. Die queer_feministische Perspektive dient als theoretischer Zugang zur Untersuchung von antifeministischen Wissenskulturen in der Alleinerziehendenforschung. Dabei werden wissenschaftliche Publikationen von den 1970ern bis in die 2000er einbezogen. Drei antifeministische Argumentationsmuster in der Alleinerziehendenforschung in Polen werden diskutiert: die Familie einer alleinerziehenden Mutter als ein für das Kind bedrohlicher Ort; die Abwesenheit des Vaters als Problem für die (geschlechtliche) Entwicklung des Kindes; die legitime Abwesenheit des Vaters.

Schlüsselwörter: antifeministische Wissenskulturen, Alleinerziehendenforschung, Polen.

Antyfeministyczne kultury wiedzy na przykładzie badań o samodzielnym rodzicielstwie w Polsce

Abstrakt

Artykuł dotyczy antyfeministycznych kultur wiedzy na przykładzie badań samodzielnego rodzicielstwa w Polsce. Tę teoretyczną stanowi perspektywa queer-feministyczna, służąca analizie antyfeministycznych kultur wiedzy w badaniach samodzielnego rodzicielstwa. Uwzględniono publikacje naukowe od lat 70. do lat 2000. W artykule będą

* Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

Eingereicht: 3.10.2021; Angenommen: 15.01.2022.

przedstawione trzy antifeministyczne wzorce argumentacji w badaniach nad samodzielnymi rodzicami w Polsce: rodzina samodzielnej matki jako miejsce zagrożenia dla dziecka; brak ojca jako problem dla (seksualnego) rozwoju dziecka; uzasadniona nieobecność ojca.

Słowa kluczowe: antifeministyczne kultury wiedzy, badania nad samodzielnymi rodzicami, Polska.

Einleitung

In meinem Beitrag befasse ich mich mit antifeministischen Wissenskulturen am Beispiel der Alleinerziehendenforschung in Polen. Der Begriff „Wissenskultur“ sensibilisiert für vielfältige und disziplinterne Unterschiedlichkeiten der Wissenserzeugung und Wissensbegründung (Poferl, Keller 2018: 29). Wissenskulturen lassen sich als „diejenigen Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenz, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen, was wir wissen*“ (Knorr-Cetina 2002: 11). Dabei werden der Prozess der Wissenserzeugung und seine Historizität sowie die netzförmige Verstrickung miteinander betont. Alleinerziehendenforschung ist keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, sondern ein interdisziplinärer Forschungsbereich, zu dem Forschungsprojekte aus Sozialarbeitswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik oder Erziehungswissenschaft durchgeführt werden. Welche Publikationen zur Alleinerziehendenforschung gezählt werden können, ist nicht so einfach zu beantworten. In meinem Forschungsprojekt gehörten dazu wissenschaftliche Publikationen, die sich mit dem Alleinerziehen befassen oder einen Teilaspekt wie z. B. die Situation der Kinder nach der Scheidung behandeln (Kasten 2019). In meine Analyse habe ich Publikationen von den 1970ern bis in die 2000er einbezogen. In den 1970er und 1980er Jahren wird das Thema ‚alleinerziehende Mutterschaft‘ deutlich ausführlicher behandelt als es seit den ca. 1990er Jahren der Fall ist. Das Forschungsinteresse der 1970er und 1980er Jahre kann damit erklärt werden, dass die alleinerziehenden Eltern in der damaligen Zeit zum Interessenfeld der Sozialpolitik gehörten (Graniewska 1992: 18 f.). Wissenschaft produziert gesellschaftlich relevantes (Wenzel, Baur 2016: 73) und in diesem Fall familienpolitisch wirksames Wissen, auf dessen Grundlage Unterstützungsstrukturen und/oder familienpolitische Maßnahmen ins Leben gerufen werden.

In meinem Beitrag gehe ich von der Annahme aus, dass es sich bei Familie um ein Wirkungsfeld einer antifeministischen Wissenskultur handelt (Schmincke 2015). „Antifeministische Positionen erfahren aber auch in konservativen und bürgerlichen Kreisen Aufschwung. Gewarnt wird hier vor einem die traditionelle Ordnung, Familie und Mutterrolle destabilisierenden Feminismus.“ (Schutzbach 2018) Der „klassische[.] Antifeminismus“ (Maihofer, Schutzbach 2015: 202) beschreibt Phänomene, die sich gegen die Errungenschaften der Frauenbewegung richten

(Kroll 2002; Schenk 1992). Antifeminismus ist neben Frauenfeindlichkeit, Misogynie, Sexismus und Antigenderismus einer der Begriffe, die Widerstände gegen Emanzipationsbewegungen beschreiben (Schmincke 2018: 28). In der Realität lassen sich diese Begriffe jedoch nicht scharf voneinander abgrenzen (Schmincke 2018: 29).

Antifeminismus richtet sich gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, gegen Geschlechtergerechtigkeit und Gleichberechtigung, gegen die Auflösung vermeintlich traditioneller Familien, gegen Erziehung zu einer selbstbestimmten Sexualität und gegen eine diverse Gesellschaft mit vielfältigen Lebensentwürfen von Frauen*, Männern*, allen, die sich weder als Mann oder Frau verstehen und Familien (Amadeu Antonio Stiftung o. J.).

Bei der Rekonstruktion der Wissensbestände über alleinerziehende Mütter in wissenschaftlichen Publikationen in Polen zeige ich die zentralen antifeministischen Argumentationsmuster auf. Das Labor von antifeministischen Wissenskulturen sind nicht ausschließlich wissenschaftliche Publikationen. Zu diesem Labor können auch das Forschungsdesign, der theoretische Zugang, die Rolle der Betreuung von Qualifikationsarbeiten, das Halten wissenschaftlicher Vorträge (Beispiel 1) sowie die Bestimmung des Forschungsgegenstands (Beispiel 2) gezählt werden. Ich habe diese zwei Beispiele gewählt, um weitere Labore antifeministischer Wissenskulturen in der Alleinerziehendenforschung in Polen in die Diskussion zu bringen.

Beispiel 1

Im Rahmen einer empirischen Studie werden Interviews mit alleinerziehenden Müttern durchgeführt, um deren Perspektive auf den Lebensalltag kennenzulernen und daraus Unterstützungsbedarf zu ermitteln. Der Kontakt mit den Alleinerziehenden ist bereits hergestellt worden. Die Termine werden jedoch oft kurzfristig seitens alleinerziehender Mütter entweder verschoben oder abgesagt. Darauf folgend schreibt die Forscherin, die die Studie durchführt, den alleinerziehenden Müttern die Eigenschaft „unzuverlässig“ zu und entwirft ein Bild von ihnen als Personen, die „ihr Leben (und die Kinderversorgung) nicht im Griff haben“. An der Stelle ist es vielleicht nicht uninteressant zu erwähnen, dass die Forscherin ihren theoretischen Zugang in der Geschlechterforschung verortet.

Die Vorstellung der Studie erfolgte während einer Tagung und die Schlussfolgerungen der Forscherin wurden sehr kontrovers diskutiert. Die Diskussion wurde dann durch die betreuende Professorin, die gleichzeitig auch Moderatorin des Panels war, mit dem Satz beendet: „Man müsse Verständnis für die Forscherin aufbringen, da sie sich erst im ersten Promotionsjahr befindet“.

Das Beispiel spricht mehrere Aspekte der Forschungspraxis an: das Forschungsdesign, den theoretischen Zugang und die Rolle der Betreuung von Qualifikationsarbeiten. Die Schlussfolgerung der Forscherin, dass Verschiebung oder

Absage von Interviewterminen als Unzuverlässigkeit zu deuten sei, ordne ich dem patriarchalen Narrativ zu. Individualisiert wird eine strukturelle Benachteiligung von alleinerziehenden Müttern, die vor allem in der mangelnden Kinderbetreuung und in der hegemonialen heteronormativ begründeten Familienpolitik sichtbar wird, in deren Folge „die Aufgaben der Abhängigkeit und Sorge in die Sphäre des Haushalts ausgelagert und in den Zuständigkeitsbereich der Frau* verwiesen wurden“ (Hark 2017: 38). Die Aussage der betreuenden Professorin legitimiert das patriarchale Narrativ (auch mit ihrer Sprecherinposition innerhalb des wissenschaftlichen Feldes), indem sie die Aussage der Forscherin nicht im Kontext der Erkenntnisse der Geschlechterforschung verortet, sondern auf die Forscherin selbst und deren noch nicht hinreichende Vertrautheit mit dem Thema verweist und somit fragwürdige Schlussfolgerungen der Forscherin ebenfalls individualisiert. Das Beispiel zeigt, wie ein patriarchales Narrativ durch die Forschungspraxis Eingang in die Geschlechterforschung findet.

Beispiel 2

Alleinerziehende sind Personen, die ledig, verwitwet, geschieden sind oder dauernd getrennt leben und mit mindestens einem Kind einen Haushalt bilden.

In dieser Definition wird Heteronormativität zum Raster des Verständnisses des Alleinerziehens. Das Beispiel zeigt, dass bereits die Bestimmung eines Forschungsgegenstandes in der Logik der Heteronormativität verankert ist (Kasten 2019: 48). Heteronormativität ist per Definition antifeministisch, da sie die Lebensweisen hierarchisiert, andere Familienformen ausschließt, benachteiligt, marginalisiert oder diskreditiert und an die Norm der Heterosexualität anpasst.

Die Liste mit Beispielen ist lang und betrifft noch weitere Aspekte der Forschungspraxis wie z. B. die Verbesonderung der Familienform der Alleinerziehenden (Kasten 2019: 93). Diese Verbesonderung betrifft auch die Regenbogenfamilien und ist gesellschaftlich und familienpolitisch eher konsensfähig als die Forderung nach ihrer vollständigen rechtlichen und sozialen Anerkennung als Familienform (Riegel 2017: 83). In Bezug auf Alleinerziehende verstehe ich diese vollständige rechtliche und soziale Anerkennung als eine Gestaltung familienpolitischer Maßnahmen und Unterstützungsstrukturen, die das Alleinerziehen als eine erstrebenswerte Familienform adressieren.

Queer_feministische Theorie als Kritik der Wissensproduktion in der Alleinerziehendenforschung

Wissenschaften „liefern nicht einfach Beschreibungen, sondern sind als produktive kulturelle Praktiken, das heißt als Agenturen der Produktion von Bedeutung und Sinn zu verstehen“ (Singer 2010: 299). Feministische Wissenschaft wird als fortwährender kritischer Erkenntnisprozess konzipiert (Sturm 2010: 405). Dissidente Wissenspraxis kann „als eine sich beständig selbst zerstörende Praxis vorgestellt werden, eine Praxis (...), die die eigene Nomenklatur immer wieder gegen den Strich“ (Hark 2005: 396) bürstet. Feministische Wissenschaftler*innen untersuchen systematisch das dominante wissenschaftliche Wissen auf seine Geschlechtsblindheit, decken männliche Selbstvergessenheit im Allgemeinen (Androzentrismus) und Verzerrungen und Abwertungen weiblicher Denk- und Lebenserfahrungen im Besonderen (Sexismus) auf (Singer 2010: 292). Feministische Theorie entwickelt sich auch in der beständigen selbstkritischen Reflexion des eigenen Standorts und Wissens (Hark 2007: 242). Es geht um „das Ethos feministischer Wissensproduktion“ (Hark 2007: 28), das eine Praxis der feministischen Kritik ist, die „die Regime der Verständlichkeit daraufhin befragt, wessen und welches (geschlechtliche und sexuelle) Sein und Sprechen ermöglicht und wessen und welches Sein und Sprechen verunmöglicht wird – auch durch feministisches Wissen“ (Hark 2009: 28).

Queer_feministische Theorie analysiert durch „kritisches Denken“ (Busche et al. 2014: 7) herrschende gesellschaftliche Geschlechter- und Sexualitätsnormen in ihrer Verstrickung und Verwobenheit mit anderen gesellschaftlichen Praktiken der Normierung und Normalisierung sowie der hierarchisch geordneten Differenzierung und „der traditionellen Identitätspolitik (...), die vor allem auf universalisierenden, essentialisierenden und naturalisierenden Vorstellungen basiert“ (Wehr 2007: 149). Mit diesem Ansatz wird „jegliche[.] Form von Identitätskonstruktion“ (Engel 2009: 20) einer Kritik unterzogen und es werden „Praxen sowie verändernde[.] Eingriffe[.] in Normalitätsregime“ (Engel 2009: 20) aufgezeigt. Queer_feministisches Projekt meint auch Widerstandspraktiken und neue Handlungsräume (Groß 2007).

Die queer_feministische Perspektive als eine analytische Perspektive eignet sich zur Untersuchung von antifeministischen Wissenskulturen in der Alleinerziehendenforschung unter besonderer Berücksichtigung der Forschung zu alleinerziehender Mutterschaft, um „heteronormative[.], rassistische[.], klassistische[.] und ableistische[.] Muster[.] innerhalb der regulierenden Politiken“ (Speck 2019) herauszuarbeiten. Das Verständnis von Mutterschaft als *doing motherhood* (Herbst-Debby 2018; Hryciuk, Korolczuk 2012) lässt den Herstellungsprozess von Mutterschaft „in alltäglichen Handlungen erkennen, die von einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Mutterschaft assoziiert werden“ (Dickopf 2019: 45). Erfahrungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit Praktiken von Mutterschaft stehen, sind ambivalent und widersprüchlich (Jilek 2020: 10). Alltägliche Handlungen und Inter-

aktionen, die der Praxis von Mutterschaft zugehörig gemacht werden, finden nicht unabhängig von normativer Heterosexualität statt, sondern werden durch sie hervorgebracht. Heteronormativität als ein Analysekonzept entlarvt die Macht- und Regulierungsmechanismen, die Mutterschaft als eine „besondere vergeschlechtlichte [heterosexualisierte] Sorgebeziehungs-konstruktion im Alltag“ (Tolasch 2015: 44) erscheinen lassen.

Feministinnen hinterfragen nicht nur die Bedeutung der Institution Familie, sondern auch die traditionelle Art der Familienforschung. Ihrer Meinung nach ist die Forschung in diesem Bereich von sexistischen Annahmen über die Funktionsweise von Frauen und Männern geprägt, die sich beispielsweise in Fragen nach den negativen Auswirkungen einer mütterlichen Erwerbstätigkeit auf Entwicklung und Erziehung eines Kindes manifestieren, während keine vergleichbaren Fragen zur Arbeit des Vaters gestellt werden (Szczepaniak 2007: 77 f.; Eigene Übersetzung).

Queer_feministische Perspektiven lassen sich auch in der Alleinerziehendenforschung in Polen rekonstruieren. Iza Desperak (2008) analysiert die Exklusion alleinerziehender Mütter am Beispiel der Begriffsbezeichnung, der politischen Entscheidungen und der medialen Berichterstattung. Das Krakowskie Centrum Praw Kobiet (Krakauer Zentrum für Frauenrechte) führt im Rahmen des Programms „Organizacje strażnicze. Społeczna odpowiedzialność w życiu publicznym“ („Nichtregierungsorganisationen. Soziale Verantwortung in der Öffentlichkeit“) Studien über die Wirksamkeit der Vollstreckung des Unterhalts durch Gerichtsvollzieher*innen (Janus et al. 2008) durch. Katarzyna Władyka (2009) widmet sich Solo-Mutterschaft (single motherhood by choice). Renata E. Hryciuk (2012) verortet ihre Untersuchung ebenfalls im Kontext um die Schließung der Unterhaltsvorschusskasse und legt den Schwerpunkt auf Ruch Samotnych Matek (Bewegung alleinerziehender Mütter) in Polen. Hierfür analysiert sie die Strategien, die alleinerziehende Mütter anwenden, um ihrem politischen Anliegen Nachdruck und Effizienz zu verleihen (Hryciuk 2012: 268). Dass alleinerziehende Mutterschaft ökonomisch schlecht gestellter Frauen* nicht zu einem nationalistisch-neoliberalen Familienbild passt, zeigt Agata Młodawska (2012). Anna Kasten (2019) untersucht, wie die Gesellschaft in Deutschland und Polen Mutterschaft denkt, dass es eine bestimmte Form, nämlich die alleinerziehende Mutterschaft, als eine auf die Zahlung vom Kindesvater Wartende konstruiert. Queer_feministische Theorie setzt sich kritisch mit Inhalten oder Perspektiven im Rahmen der Alleinerziehendenforschung auseinander. Es lassen sich aber auch antifeministische Argumentationsmuster rekonstruieren.

Zentrale antifeministische Argumentationsmuster in der Alleinerziehendenforschung

Im Folgenden stelle ich drei antifeministische Argumentationsmuster in der Alleinerziehendenforschung in Polen dar: die Familie einer alleinerziehenden Mutter als ein für das Kind bedrohlicher Ort; die Abwesenheit des Vaters als Problem für die (geschlechtliche) Entwicklung des Kindes; die legitime Abwesenheit des Vaters.

Die Familie einer alleinerziehenden Mutter als ein für das Kind bedrohlicher Ort

Im ersten antifeministischen Argumentationsmuster wird die Familie einer alleinerziehenden Mutter als ein für das Kind bedrohlicher Ort konstruiert. Innerhalb der Alleinerziehendenforschung wird unter anderem die Frage verhandelt, inwiefern die Familienform der Alleinerziehenden ein positives Sozialisations- und Erziehungsumfeld für ein Kind darstellt und inwiefern diese Familien ihre erzieherischen Funktionen erfüllen (Dykcik 1995; Kozdrowicz 1989; Lachowska 1999; Pielkova 1983; Remisz 2005). Die Formulierung der Forschungsfragen greift auf heterosexistische Wissensbestände über Familie zurück, in denen heterosexuelle Elternschaft die Norm darstellt und alleinerziehende Mutterschaft über ihr Verhältnis zu dieser Norm definiert wird. Zu dieser Norm gehört auch das Phantasma, dass heterosexuelle Elternschaft ein optimales Sozialisations- und Erziehungsumfeld für das Kind darstellt. In der heteronormativen Familienordnung gilt heterosexuelle Elternschaft als „nicht erklärungsbedürftig“ (Kruppa 2009: 145). Das trifft auch auf die Forschungspraxis zu. In der Logik der heteronormativen Forschungspraxis erscheint heterosexuelle Elternschaft als nicht weiter erklärungsbedürftig, während die alleinerziehende Mutter als eine Familienform immer wieder hinterfragt wird. Es geht dabei nicht um die Kritik an empirischen Studien, die die optimalen Sozialisations- und Erziehungsbedingungen ermitteln, sondern es ist kritisch zu hinterfragen, dass die Frage nach den optimalen Bedingungen mit einer bestimmten Familienform verbunden wird, da damit anderen Familienformen bereits zu Beginn des Forschungsprojekts nicht optimale Bedingungen unterstellt und zugeschrieben werden, wie z.B. in der Studie von Maria Ziemska (1975), die das Aufwachsen in einer Familie mit einer alleinerziehenden Mutter als „eine traumatisierende Situation“ (152) für das Kind sieht. Heteronormative Wissensformationen schlagen sich dann auch folgerichtig in den Forschungsergebnissen nieder: Die Figur des Kindes wird zur Bühne, auf die unterschiedliche Bedrohungsszenarien projiziert werden. In diesen Szenarien wird mit Auffälligkeiten im Verhalten oder in der Entwicklung des Kindes gedroht wie z.B. einer Störung bei der Herausbildung des Selbstbildes (Remisz 2005), Minderwertigkeitskomplexen (Lachowska 1999), sozialer und emotionaler Entwicklungsver-

zögerung (Adamczuk 1988) oder der Ausbildung von aggressivem und ängstlichem Verhalten (Więclawska 2005).

Diejenigen, die von normativen, dyadischen, heterosexuell fundierten und durch das Ehegelöbnis abgesicherten Familienformen abweichen, gelten als gefährlich für das Kind (Butler 2011: 171), da sie eine „Bedrohung der patriarchalen Autorität“ (McRobbie 2010: 99) darstellen. In den gegenwärtigen antifeministischen Diskursen wird der Kampf um heteronormative Hegemonie mit der Referenz auf die Kinder und dem (vermeintlichen) Schutz der Familie gerechtfertigt (Schmincke 2015: 94).

Die Abwesenheit des Vaters als Problem für die (geschlechtliche) Entwicklung des Kindes

Das zweite Argumentationsmuster begründet das Problem für die (geschlechtliche) Entwicklung des Kindes mit der Abwesenheit des Vaters. Die Logik der heteronormativen Familienordnung setzt für das Verständnis von Elternschaft zwei erwachsene Personen (Mann – Frau) voraus (Engel 2003; Kasten 2019; Schutter 2011a) und „[d]ie Abwesenheit einer Person muss begründbar sein (Scheidung, Trennung, Tod) und vermieden werden (gemeinsames Sorgerecht, Umgangsrechte)“ (Schutter 2011b: 191). Die Figur des abwesenden Vaters gibt es ausschließlich in der heteronormativen Familienordnung, die den Ausgangspunkt für die Wissensbestände des zweiten Argumentationsmusters bildet. Ähnlich wie im ersten Argumentationsmuster lassen sich auch in diesem Argumentationsmuster die Bedrohungsszenarien rekonstruieren. Die Bedrohung betrifft die fehlerhafte Entwicklung der Geschlechtsidentität bei den betroffenen Kindern (Lipiński 2003; Napora 2005; Pospiszyl 2006; Tyszka 1991). Abgeleitet von einer heteronormativen Wissenslogik wird bei Jungen über eine fehlende Übereinstimmung der Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht gesprochen und dies wird als Problem betrachtet (Lipiński 2003). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität wird dabei aus der Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit gesehen und geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bei Jugendlichen missachtet. Eine weitere Bedrohung für die Geschlechtsidentität von Jungen wird in der „Verweiblichung in der Phase der Adoleszenz“ (Napora 2005: 59) gesehen und auch dieses Szenario trägt eindeutig heterosexistische Züge. Zu den weiteren heterosexistischen Bedrohungsszenarien gehört die Herstellung des Zusammenhangs zwischen dem psychopathischen Verhalten einer Jugendlichen und der Abwesenheit des Vaters in der Annahme, dass die Rolle des Vaters nicht durch die Mutter ersetzt werden könne (Pospiszyl 2006). Dass die Abwesenheit des Vaters zu „Homosexualität, Impotenz, Gleichgültigkeit“ (Ziemska 1975: 139) führt, ist ein weiteres Beispiel für heterosexistische und homo- und transfeindliche Wissensbestände innerhalb der Alleinerziehendenforschung. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird dabei nicht nur als nicht erwünscht dargestellt, sondern sie wird abgewertet. In der Forschungsarbeit von Stanisław Kawula et al. (2007) wird dargelegt, dass die Anwesenheit des Vaters für das Erlernen von gesellschaftlichen Rollen, die Kinder im Erwachsenenal-

ter annehmen sollen - z. B. Jungen die Rolle des Vaters -, erforderlich ist. Die Zweigeschlechtlichkeit bildet hier nicht nur den Ausgangspunkt der Ausführungen, sondern auch eine Art Soll-Zustand, der Kindern und Jugendlichen das Recht auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt abspricht. Demzufolge hat Heteronormativität in der Alleinerziehendenforschung die Funktion eines subtilen Imperativs.

Die legitime Abwesenheit des Vaters

Im dritten Argumentationsmuster werden Bedingungen thematisiert, unter denen die Familie der alleinerziehenden Mutter ein gutes Erziehungsumfeld erzeugen kann. Eine dieser Bedingungen besteht darin, dass die Mutter, wenn der Vater verstorben ist und sie nicht wieder heiratet, in der Lage ist, „eine Legende um den verstorbenen Vater“ (Wiktor 1975: 13) zu schaffen. Die Rolle der Mutter wird zur Aufrechterhaltung der heteronormativen Familienordnung instrumentalisiert:

Sehr oft spielt der verstorbene Vater, wenn die Mutter ihn zu einer legendären Figur macht, eine viel positivere Rolle als zu Lebzeiten, stark, gut, weise, einfallsreich und mächtig. Es schadet nicht, dass er nur ein Schatten ist, denn die erzieherische Wirkung des legendären Schattens ist oft stärker als die eines lebenden, grauen, kleinen und schwachen Mannes. Die erzieherische Kraft des verstorbenen Vaters wächst, wenn sein Tod kein gewöhnlicher, sondern ein heroischer war. Eine weise Witwenmutter sollte zwar die Figur des Vaters idealisieren, ihn aber zum Vorbild nehmen, überzeugt davon, dass dieses pädagogische Vorgehen ihren Kindern keinen Schaden zufügt, sondern den ihnen vom Schicksal zugefügten Schaden ausgleicht (Wiktor 1975: 14; Eigene Übersetzung).

Jan Wiktor entwirft nicht nur ein Bild der guten Mutter und formuliert die Aufgaben, die sie als gute Mutter übernehmen sollte, sondern auch ein Bild des Vaters. Diese beiden Rollen – Mutter und Vater – werden in der Aussage von Wiktor komplementär gedacht. Der Vater wird als jemand konstruiert, der ersetzbar ist, aber nicht ersetzt werden soll. In der Rolle, die der Mutter dabei zugeschrieben wird, erkenne ich auch eine Kontrolle der Sexualität.

Die Abwesenheit eines Elternteils wird in der Forschungsliteratur als legitim betrachtet, wenn sie infolge der beruflichen Situation (z.B. der Beruf des Seefahrers oder Militärdienst) oder einer längeren Krankheit eintritt (Ziemska 1975: 153).

In der Logik der heteronormativen Familienordnung fehlt an der Seite der alleinerziehenden Mutter der Mann, durch den sie die Legitimation einer Nichtalleinerziehenden erhalten würde. Dass dieser Mann sich meist an Erziehung und Betreuung der Kinder nicht oder kaum beteiligt, die Frau also auch in der bürgerlichen Kleinfamilie „alleinerziehend“ ist, ändert nichts an Status und Legitimation. Das heterosexuelle Begehren dient als Legitimationsgrund sowohl für die Sicherstellung des Wohls des Kindes und seiner positiven Entwicklung als auch der Gewährleistung der erzieherischen Kompetenzen der Mutter. Die Untersuchungen zeigen, dass Geschlecht

und Begehren erlernbar sind und sein müssen, damit der Stellenwert des heterosexuellen Begehrens weiterhin „jenseits der diskursiven Ordnung“ aufrechterhalten werden kann. Der Forschung zu alleinerziehender Mutterschaft entlarvt sich dies als eine Fabrik heteronormativen Wissens.

Die Analyse zeigt, dass die Figur des Kindes eine „regulatorische Technologie“ (Foucault 1999: 287) von Mutterschaft darstellt. Bei der regulatorischen Technologie handelt es sich um eine „Machttechnologie“ (Foucault 1999: 287). Alleinerziehende Mutterschaft stellt ein Interventionsfeld der regulatorischen Technologie der heteronormativen Familienordnung dar (Kasten 2019: 220). Durch die Figur des Kindes wird die Rolle der Mutterschaft kontrolliert. Was nicht in die Rollenerwartungen passt, wird teilweise Sanktionen ausgesetzt (Meissner 2008: 2). Diese Sanktionen gelten sowohl für die Figur der Mutter als auch für die des Kindes. Das Kind wird als jemand dargestellt, der die Trauer über den Verlust des Vaters nur ertragen kann, wenn die Mutter den verstorbenen Vater zur Legende macht.

Fazit: Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Wissen ist neben Können und Haltung eine Fallebene der professionellen (sozialarbeiterischen) Handlungskompetenzen (Spiegel v. 2004: 97). Dazu zählt das Wissen über Familie. Die Analyse der Wissenskultur in der Alleinerziehendenforschung in Polen hat die Kontinuität der antifeministischen Wissensbestände ermittelt. Das Entlarven antifeministischer Wissensbestände in der Alleinerziehendenforschung in Polen ist für die pädagogische Praxis von Bedeutung. Die Kompetenz, antifeministische Inhalte, die Teilhabechancen oder Anerkennung behindern, herauszufiltern und als solche zu erkennen, gehört zu den Inhalten der Curricula. Eine der grundlegenden Fragen hinsichtlich der Familienformen ist dabei: Welche Familienform finde ich als Fachkraft erstrebenswert? Pädagogische Fachkräfte

kommen nicht umhin, Komplexität und Ambivalenz auszuhalten und mit eigenen Verunsicherungen umzugehen. Der Abbau diskriminierender und abwertender Strukturen und Prozesse sowie die Bearbeitung einschränkender Geschlechternormen setzt umfassende gesellschaftliche Wandlungsprozesse voraus (Stecklina, Wienforth 2017).

„Gleichberechtigung gehört zu einer demokratischen Gesellschaft und ist nicht verhandelbar“ (Amadeu Antonio Stiftung o.J.). Gleichberechtigung bedeutet das Recht auf familiäre Lebensentwürfe ohne Diskriminierung, Herabwürdigung, Marginalisierung oder Ausschluss von Personen, die eine nicht heteronormativem Vorbild folgende Familienform gewählt haben. Es ist wichtig, dass ein solches Wissen Eingang in die pädagogischen Diskurse findet.

Literatur

- Ahmed S. (2018) *Feministisch leben! Manifest für Spaßverderberinnen*, Übersetzung E. Gagalski, Münster, Unrast.
- Busche M., Maikowski L., Pohlkamp I., Wesemüller E. (2014) *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Eine Einleitung*, in: *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*, dies. (Hg.), Bielefeld, transcript Verlag, S. 7–20, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413838.intro>.
- Butler J. (2011) *Ist Verwandtschaft immer schon heterosexuell?* in: *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*, dies. (Hg.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 167–213.
- Desperak I. (Hg.) (2008) *Homofobia, mizoginia i ciemnogród? Burzliwe dzieje kontrowersyjnych ustaw*, Łódź, Omega-Praxis.
- Dickopf L. (2019) *Positive Mutterschaft. Vom Leben mit Kind und HIV*, Münster, edition assemblage.
- Engel A. (2003) *Sandkastenträume - Queer/feministische Gedanken zur Verwandtschaft und Familie*, „Femina Politica“, Nr. 1, S. 36–46.
- Engel A. (2009) *Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus*, Bielefeld, transcript, <https://doi.org/10.1515/9783839409152>.
- Foucault M. (1999) *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76)*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Groß M. (2007) *Feministischer Widerstand aus post-/queer-/linksradikal-feministischer Perspektive* in: *Queer-/feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse*, M. Groß., G. Winker (Hg.), Münster, Unrast Verlag, S. 169–189.
- Hark S. (2005) *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Hark S. (2007) *Kritisches Bündnis: Feminismus und Wissenschaft in: Dis/Kontinuitäten: feministische Theorie*, dies. (Hg.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–246.
- Hark S. (2009) *Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute*, „Feministische Studien“, Nr. 1, S. 22–35, <https://doi.org/10.1515/fs-2009-0104>.
- Hark S. (2017) *Koalitionen des Überlebens. Queere Bündnispolitiken im 21. Jahrhundert*. Göttingen, Wallstein Verlag.
- Herbst-Debby A. (2018) *Doing good motherhood. Creating their own responsible single mother model*, „Women’s Studies International Forum“, Nr. 69, S. 151–158, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.06.002>.
- Hryciuk R. E. (2012) *O znikającej matce. Upolitycznione macierzyństwo w Ameryce Łacińskiej i w Polsce* in: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, R. E. Hryciuk, E. Korolczuk (Hg.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, S. 267–288, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323511175.pp.267-288>.
- Hryciuk R. E., Korolczuk E. (Hg.) (2012) *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323511175>.
- Janus M., Nosek A., Zadumińska B., Besser J. (2008) *„Alimentare znaczy jeść”. Raport z monitoringu pracy komorników i innych organów państwowych powołanych do ustalania faktycznej sytuacji majątkowej oraz egzekwowania należnych świadczeń alimentacyjnych* in:

- Homofobia, mizogina i ciemnochród? Burzliwe dzieje kontrowersyjnych ustaw*, I. Desperak (Hg.), Łódź, Omega-Praksis.
- Jilek B. (2020) *Doing Motherhood, Doing Home: Mothering as Home-Making Practice in Half of a Yellow Sun*, "Humanities", Bd. 9, Nr. 3: 107, <https://doi.org/10.3390/h9030107>.
- Kasten A. (2019) *Alleinerziehende Mutterschaft. Eine Technologie heteronormativer Familienordnung in Deutschland und Polen*, Bielefeld, transcript, <https://doi.org/10.1515/9783839447604>.
- Knorr-Cetina K. (2002) *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Kroll R. (Hg.) (2002) *Metzler-Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart; Weimar, J. B. Metzler, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05004-5>.
- Kruppa D. (2009) "...dass ich durchaus hin- und hergerissen bin, ob nicht ,n anderes Model her sollte, mit einer Lebensgemeinschaft, mit ,nem Mann und ,ner Frau ...". Heteronormativität am Beispiel gleichgeschlechtlicher Paare in: *Mütter - Väter: Diskurse, Medien, Praxen*, P. I. Villa, B. Thiessen (Hg.), Münster, Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 143–161.
- Maihofer A., Schutzbach F. (2015) *Vom Antifeminismus zum ‚Anti-Genderismus‘. Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz* in: *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, S. Hark, P. I. Villa, Bielefeld, transcript, S. 201–217, <https://doi.org/10.14361/9783839431443-012>.
- McRobbie A. (2010) *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*, Wiesbaden, Springer VS.
- Młodawska A. (2012) *Tradycyjna polska stygmatyzacja czy ponowoczesne neoliberalne wykluczenie? Analiza internetowego dyskursu kobiecej bezdzietności* in: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, R. Hryciuk, Korolczuk E. (Hg.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, S. 95–124, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323511175.pp.97-124>.
- Poferl A., Keller R. (2018) *Form und Feld. Soziologische Wissenskulturen zwischen diskursiver Strukturierung und erkenntnisorientiertem Handeln* in: *Wissenskulturen der Soziologie*, dies. (Hg.), Weinheim; Basel, Beltz Juventa, S. 18–39.
- Riegel C. (2017) *Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering*, „JB Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“, Nr. 1, S. 69–94, <https://doi.org/10.3224/jfge.v13i1.05>.
- Schenk H. (1992) *Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland*, München, C.H.Beck.
- Schmincke I. (2015) *Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland* in: *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, S. Hark, P. I. Villa (Hg.), Bielefeld, transcript, S. 93–107, <https://doi.org/10.14361/9783839431443-006>.
- Schmincke I. (2018) *Frauenfeindlich, sexistisch, antifeministisch? Begriffe und Phänomene bis zum aktuellen Antigenderismus*, „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Nr. 68(17), S. 28–33.
- Schutter S. (2011a) *Arme Alleinerziehende: Strukturen, Folgen und Mythen*, „Sexualaufklärung und Familienplanung“, Nr. 1, S. 24–27.
- Schutter S. (2011b) *„Richtige“ Kinder. Von heimlichen und folgenlosen Vaterschaftstests*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92867-8_7.

- Singer M. (2010) *Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven* in: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, R. Becker, B. Kortendiek (Hg.), Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 292–301, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_34.
- Spiegel v. H. (2004) *Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis; Mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen*, München, Reinhardt.
- Stecklina G., Wienforth, J. (2017) *Queer-heteronormativitätskritische Reflexionen für die psychosoziale Arbeit mit Jungen* und Männern**, „Journal für Psychologie. Theorie, Forschung, Praxis“, Bd. 25, Nr. 2, S. 37–67.
- Sturm G. (2010) *Forschungsmethodologie: Vorüberlegungen für eine Evaluation feministischer (Sozial-)Forschung* In: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, R. Becker, B. Kortendiek (Hg.), Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 400–408, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_48.
- Szczepaniak R. (2007) *Feministyczne inspiracje w badaniach nad rodziną* in: *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. 1, H. Marzec, M. Pindera (Hg.), Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, S. 77–88.
- Tolasch E. (2015) *Die protokollierte gute Mutter in Kindstötungsakten*, Wiesbaden, Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11288-2>.
- Wehr C. (2007) *Queer und seine Anderen. Zu den Schwierigkeiten und Möglichkeiten queerer Bündnispolitik zwischen Pluralismusansprüchen und Dominanzeffekten* in: *Queer-/feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse*, M. Groß, G. Winker (Hg.), Münster, Unrast Verlag, S. 149–168.
- Wenzel M., Baur N. (2016) *Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die mediale Konstruktion von Gesundheitsrisiken im Trinkwasser* in: N. Baur, C. Besio, M. Norkus, G. Petschick (Hg.), *Wissen - Organisation - Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft*, Weinheim; Basel, Beltz Juventa, S. 71–94.
- Władyka K. (2009) *Konstruowanie roli samodzielnej matki z wyboru*, icht veröffentlichte Dissertation an der Universität Warschau, Institut für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

- Amadeu Antonio Stiftung, *Was ist Antifeminismus?*, <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/antifeminismus/was-ist-antifeminismus/> [zuletzt aufgerufen am 3.10.2021].
- Meissner H. (2008) *Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen* in: *gender...politik...online*, https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht___Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf [zuletzt aufgerufen am 3.10.2021].
- Schutzbach F. (2018) *Gerechtigkeit zum Nulltarif? Worum es bei Anti-Feminismus und Gender-Kritik geht*, Vortrag am 9.03.2018 im Rahmen der Tagung: „Geschlecht, Differenz und Identität: Zum Verhältnis von Subjektivierung und Gewalt“ an der TU Darmstadt. Heinrich Böll Stiftung, Gunda Werner Institut, <https://www.gwi-boell.de/de/2018/02/16/gerechtigkeit-zum-nulltarif-worum-es-bei-anti-feminismus-und-gender-kritik-geht> [zuletzt aufgerufen am 3.10.2021].
- Speck S. (2019) *Mutterschaft. (5 Absätze)*, <https://gender-glossar.de/> [zuletzt aufgerufen am 23.2.2021].

Analysierte Quellen

- Adamczuk E. (1988) *Wychowanie dzieci w rodzinach samotnych matek*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Dykcik W. (1995) *Odpowiedzialność rodzicielska matek i ojców samotnie wychowujących dzieci (przejawy, uwarunkowania, skutki)* in: *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Z. Dąbrowski, G. Gajewska (Hg.), Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, S. 139–149.
- Graniewska D. (Hg.) (1992) *Rodziny niepełne w warunkach bezrobocia*, Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kawula S., Brągiel J., Jahnke A. W. (Hg.) (2007) *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozdrowicz E. (1989) *Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lachowska B. (1999) *Samotne macierzyństwo* in: *Oblicza macierzyństwa*, D. Kornas-Biela (Hg.), Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, S. 281–288.
- Lipiński S. (2003) *Poczucie koherencji u chłopców i dziewcząt wychowywanych przez samotne matki* in: *Zagrożenia życia rodzinnego*, G. Poraj, J. Rostowski (Hg.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 37–50.
- Napora E. (2005) *Konsekwencje samotnego rodzicielstwa dla społecznego funkcjonowania dziecka*, „Małżeństwo i Rodzina”, Nr. 3, S. 39–42.
- Pielkova J. (1983) *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Pospiszyl K. (2006) *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Remisz M. (2005) *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze rodzin niepełnych i ich wspomaganie*, Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie Filii Akademii Świętokrzyskiej.
- Tyszka Z. (1991) *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Więclawska A. (2005) *Nieletnie dziewczęta samotnie wychowujące dzieci a ich przygotowanie do radzenia sobie z ograniczeniami losu. Diagnoza stanu kompetencji*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wiktor J. (1975) *Atmosfera wychowawcza w niektórych typach rodzin polskich*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, Nr. 2, S. 7–18.
- Ziemska M. (1975) *Rodzina a osobowość*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Über die Autorin

Anna Kasten – Professorin am Fachbereich Sozialwesen an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit aus der Gender- und Diversitätsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der Unterstützungsprozesse und Hilfesysteme für besonders vulnerable Gruppen. In ihrem aktuellen Forschungsprojekt beschäftigt sie sich mit feministischen Interventionen der NGOs auf Social-Media-Kanälen.

Anna Kasten – profesorka na Wydziale Nauk Społecznych Ernst-Abbe-University of Applied Sciences w Jenie. Zainteresowania badawcze: praca socjalna z perspektywy gender i różnorodności, ze szczególnym uwzględnieniem procesów i systemów pomocy dla grup szczególnie narażonych na niebezpieczeństwo. W aktualnym projekcie badawczym zajmuje się feministycznymi interwencjami organizacji pozarządowych w mediach społecznościowych.

Zitation

Kasten A. (2022) *Antifeministische Wissenskulturen am Beispiel der Alleinerziehendenforschung in Polen*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", Nr. 1(14), S. 14–28, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.02>.

Aneta Ostaszewska* 

Between Grandma and Granddaughter – The Process of Becoming a Black Woman in a Racist Society. An Analysis of Intergenerational Transmission on the Example of bell hooks’ autobiography *Bone Black: Memories of Girlhood*

Abstract

The aim of the essay is to discuss an intergenerational transmission of family history and its impact on the process of becoming a Black woman in a racist society. The example chosen for analysis is the autobiography of bell hooks, *Bone Black: Memories of Girlhood* (1996), which is a story about girlhood. (B)ell hooks is a pen name of Gloria Jean Watkins, an African-American scholar and writer whose childhood and adolescence were during the period of racial segregation and desegregation in the 1960s of the twentieth century. (B)ell hooks writes *Bone Black* to reflect on being a Black girl growing up in racially segregated American society in the 60s of the twentieth century. She shows the historical and political contexts of her growing up, however, it is the local community and intergenerational family ties that she places at the center of her process of becoming the woman: bell hooks. Relationships with women, particularly a relationship between grandmother and granddaughter are of great significance in this process. The essay begins with a brief summary of the biography of bell hooks and a description of *Bone Black*, with particular emphasis put on the author’s inter- and intragenerational relationships with women. Next, I will move on to discuss the intergenerational transmissions of family history and their impact on the process of becoming a woman. For this purpose, I will refer to the life story concept introduced by Daniel Bertaux (2016), and the notion of subjective resources created by Catherine Delcroix (1999, 2014), in order to discuss the importance of intergenerational transmission of life stories in the process of becoming the woman knowns as “bell hooks.”

* University of Warsaw.

Received: 27.10.2021; accepted: 5.04.2022.

Keywords: intergenerational transmission, family history, life story, Black woman, bell hooks.

Między babcią a wnuczką – proces stawania się Czarną kobietą w społeczeństwie zróżnicowanym rasowo. Analiza przekazu międzypokoleniowego na przykładzie autobiografii bell hooks *Bone Black: Memories of Girlhood*

Abstrakt

Celem eseju jest omówienie międzypokoleniowego przekazu historii rodziny i jej wpływu na proces stawania się Czarną kobietą w społeczeństwie zróżnicowanym rasowo. Przykładem wybranym do analizy jest autobiografia bell hooks pt. *Bone Black: Memories of Girlhood* (1996), książka będąca opowieścią o dziewczynoście. (B)ell hooks to pseudonim Glorii Jean Watkins, afroamerykańskiej intelektualistki i pisarki, której dzieciństwo i młodość przypadły na okres segregacji rasowej i desegregacji w latach 60. XX wieku. (B)ell hooks napisała *Bone Black*, aby zastanowić się, co to znaczy być Czarną dziewczyną dorastającą w społeczeństwie amerykańskim w latach 60. XX wieku. Autorka pokazuje historyczne i polityczne konteksty procesu dorastania, jednak w centrum zainteresowania stawia lokalną społeczność i międzypokoleniowe więzi rodzinne. Duże znaczenie w procesie stawania się kobietą mają dla niej relacje z matką oraz babcią. Esej rozpoczyna się krótkim streszczeniem biografii bell hooks oraz opisem *Bone Black*, z naciskiem na międzypokoleniowe i wewnątrzrodzinne relacje autorki z kobietami. Następnie odwołuję się do koncepcji historii życia autorstwa Daniela Bertaux (*life story*) oraz zasobów osobistych (*personal resources*) autorstwa Catherine Delcroix, aby omówić znaczenie międzypokoleniowych przekazów historii rodziny w procesie stawania się kobietą znaną jako bell hooks.

Słowa kluczowe: przekaz międzypokoleniowy, historia rodziny, historia życia, Czarna kobieta, bell hooks.

Introduction

The aim of this essay is to discuss an intergenerational transmission of family history and its impact on the process of becoming a Black woman in a racist society. The example I refer to is the autobiography of bell hooks, *Bone Black: Memories of Girlhood* (1996), a story about girlhood. (B)ell hooks wrote *Bone Black* to reflect on how she remembers growing up as a Black girl in the racially segregated American society of the 1960s. She depicts the historical and political contexts of her growing up, however, it is the local community and the intergenerational family ties that she places at the center of her process of becoming the woman known as bell hooks. Relationships with women, particularly a relationship between a grandmother and a granddaughter, are portrayed as especially significant in this process.

The essay begins with a brief summary of the biography of bell hooks and a description of *Bone Black*, with particular emphasis put on the author's inter- and intragenerational relationships with women. Next, I will move on to discuss the intergenerational transmissions of family history and their impact on the process of becoming a woman. For this purpose, I will refer to the life story concept introduced by Daniel Bertaux (2016), and the notion of subjective resources created by Catherine Delcroix (1999, 2014).

bell hooks who is Gloria Jean Watkins

(B)ell hooks is the pen name of Gloria Jean Watkins, an African-American intellectual, writer, poet, social activist, and feminist. She made her debut in 1978 with a volume of poetry entitled *And There We Wept*, published as bell hooks, a name adopted in honor of her great-grandmother, Bell Blair Hooks. She was born in 1952 in Hopkinsville, Kentucky. Her childhood and adolescence were during the period of racial segregation and desegregation (1960s) in the United States. Difficult living conditions and social exclusion, manifesting, among others, in the territorial division of the town, was the daily life of African-Americans in that period. Separating them from white inhabitants of Hopkinsville led to the formation of closed communities. Fear and mutual distrust among racially divided inhabitants prevailed in the small community in Hopkinsville. (B)ell hooks grew up in an isolated community, focused on its separation from whites. When racial segregation was officially abolished in public schools, she was moved to an integrated school. At that time, she received her first life lessons regarding racism and sexism. She writes:

Those periods in our adolescent lives of racial desegregation had been full of hostility, rage, conflict, and loss. We black kids had been angry that we had to leave our beloved all-black high school Crispus Attucks and be bussed halfway cross town to integrate white schools. We had to make the journey and thus bear the responsibility of making desegregation a reality. We had to give up the familiar and enter a world that seemed cold and strange, not our world, not our school. We were certainly on the margin, no longer at the center, and it hurt. It was such an unhappy time (bell hooks 1993: 4).

Those school years had deep impact on how bell hooks perceived her social position as a young person as well as later, when she would write about American society and the existence of the color caste system. Her school years were full of memories of dehumanization, however, at the same time, these experiences influenced the development of her racial and feminist consciousness.

While growing up, bell hooks discovered her greatest passion – books and poetry. From the age of ten, she dreamed of becoming a poet. However, this dream was not approved by her parents who did not share her intellectual ambitions; they wanted their daughter to get married or to get a job as a primary school teacher. For the girl, poetry became a strategy for dealing with difficult experiences, such as loneliness

and (domestic) violence. Reading books made her discover a better world than the one she knew from her everyday life. However, as she was following her dreams, at the same time hooks was distancing herself from her family; her ambitions were in direct opposition to the plans of her parents. As bell hooks recalls, "I was mapping a different destiny" (bell hooks 1997: x). In spite of the will of her parents, she decided to study in California, where she applied to Stanford University in Palo Alto. She completed her BA in 1973. Already during her studies, she started working on the book *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, which was finally published many years later, in 1981. She graduated from the University of Wisconsin and obtained her master's degree in English literature in 1976. Seven years later she defended her doctoral dissertation in literature (thesis title: *Keeping a Hold On Life: Reading Toni Morrison's Fiction*) at the University of California in Santa Cruz.

In the 1980s, bell hooks continued to develop her professional career: she was a professor at Yale University, and she published a number of highly regarded books, including *Feminist Theory from Margin to Centre* (1984), a publication that established bell hooks as one of the most influential voices in intersectional feminist theory. In the 1990s, she worked, among others places, at Oberlin College (Ohio) and at the City College of New York. During this period, she published several volumes, including a collection of essays, *Talking Back. Thinking Feminist. Thinking Black* (1989), and the book that would be considered her pedagogical manifesto: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994). At that time, she also published her two autobiographies: *Bone Black: Memories of Girlhood* (1996) and *Wounds of Passion* (1997). In 2004, as Distinguished Professor in Residence, she began working with Berea College in her home state, Kentucky. In 2014, the bell hooks Institute was established in Berea. She died on December 15, 2021.

Memories of girlhood – a girl's rebellion

The book *Bone Black: Memories of Girlhood* is a peculiar kind of autobiography: a dialectic of fact and fiction. It is a collection of short stories depicting both what had happened and what might have happened, or could be a creation or a dream. *Bone Black* does not refer directly to events and experiences, but to some of the impressions and emotions that are still remembered, those which survive in the memory and therefore determine the mood of the past as it is remembered by bell hooks. According to the author, *Bone Black* is not so much about biographical accuracy but rather about portraying the state of mind of the protagonist, the mood of her past that she strives to describe and reflect on: "In *Bone Black* I gather together the dreams, fantasies, experiences that preoccupied me as a girl, which stay with me and appear and reappear in different shapes and forms in all my work" (bell hooks 1996: xiv).

Memory, as bell hooks claims, cannot be used passively to recreate the past, or be treated simply as nostalgia for something that has already passed. The role of memory is to transform the present, and while acknowledging that writing

about the past can have emancipatory power, hooks nevertheless posits it as an opportunity to abandon the position of a pariah and attempt to “rewrite oneself” (bell hooks 1991: 40).

Apart from the introduction, there are no comments in the book from the perspective of an adult woman talking about her girlhood. Nothing interrupts the flow of the narrative, which is sometimes conducted in the third person, as if the author wanted to distance herself from her own biography. The story has no linear order. Fantasies and pieces of her memories are combined with each other, and it is difficult to indicate the exact beginning and end of her story. Most importantly, *Bone Black* documents everything which remains most vivid for bell hooks. These collected memories and stories are “the foundation on which I have built a life in writing, a life committed to intellectual pursuits” (bell hooks 1996: xiv).

Bone Black does not provide any time labels or mention any specific dates, but from the context it is understandable that the narrative takes place sometime in the 1960s. As bell hooks emphasized, it is a story that addresses the experience of Black girls. It is an account of her rebellion, a story of a “struggle to create self and identity distinct from yet inclusive of the world around [her]” (bell hooks 1996: xi). Her story illustrates a variety of social ills she had witnessed while living in a poor Black rural community. For bell hooks, being Black is as much fundamental for her identity as being a woman. Race, class, and gender are inseparable for her when it comes to defining herself as a Black woman.

In the circle of women

As a young person bell hooks began to understand that inequalities begin at home. They develop from the differences in the ways parents, both advantaged and disadvantaged, interact with their children. For women born in the first half of the twentieth century (and earlier), there was only one path of a socially accepted life – marriage and motherhood. “Wedding in a white dress” and being a mother were considered to be the greatest life dream of every girl and woman. This kind of cultural message dominated in intergenerational transmission; it was reproduced especially in the mother-daughter relationship.

The figures of maternal women take center stage in the stories told by bell hooks. The mother is presented in many ways in the memories of her daughter, sometimes she is idealized, other times – criticized. The mother that smiles at her is the mother admired by bell hooks. The mother who is happy, “energetic, noisy, silly, funny, fussy, strong, capable, tender” (bell hooks 1996: 98), whenever the father leaves the house, but when he comes back, she immediately becomes gloomy, at once transforming into her husband’s wife. The presence of the father at home makes all joy disappear from the mother’s eyes: “She reminded the daughter of the dog sitting obediently, until you, the master, the head of the house, gave her orders

to move, to do this to do that, to cook his food just so, to make sure the house was clean just so" (bell hooks 1996: 98).

The daughter does not understand why her mother tolerates domestic violence and child abuse. The mother's lack of action when her father uses violence both against her and their children, destroys the bond between women. When he is angry, the mother freezes in silence, she is afraid of him, as bell hooks (1996: 30) writes: "The mama stood watching, afraid of this anger, afraid of what it might do, but too afraid to stop it". (Bell hooks finds it difficult to understand that her mother agrees to be subordinated by a man. She tries to justify her mother who is loyal to her husband but not to children: "In some way I understand that it has to do with marriage, that to be the wife to the husband she must be willing to sacrifice even her daughters for his good. For the mother it is not simple. She is always torn" (bell hooks 1996: 151).

The figure of the mother depicted in *Bone Black* is an example of a patriarchal mother, the one who damages a daughter's ability to experience self-empowerment by imposing the demand for obedience in exchange for her mother's love. In this manner, female oppression is reproduced in the mother-daughter relationships from generation to generation. Adrienne Rich noted that:

Few women growing up in patriarchal society can feel mothered enough; the power of our mothers, whatever their love for us and their struggles on our behalf, is too restricted. And it is the mother through whom patriarchy early teaches the small female her proper expectations (Rich 1976: 243).

The mother-daughter relationships are therefore always marked with guilt. "The proper expectations," mentioned by Rich, are nothing more than a consent to impose gender inequality in both family and public life. The mother, wanting to protect her daughter from disappointments in the future, at the same time prepares her to meet expectations which severely limit her own subjectivity.

"We learn early that it is important for a woman to marry", confesses bell hooks (1996: 22). She describes the life lesson she was taught by her mother as follows (writing in the third person): "Her mother is telling her again and again about the importance of learning to cook, clean, etc., in order to be a good wife" (bell hooks 1996: 97). However, bell hooks did not want to get married and spend a lifetime being a wife and a mother. She tells her mother that "marriage is for men, that women get nothing out of it, and men do everything" (bell hooks 1996: 98). Speaking of her dislike for marriage, at the same time she does not want her mother to know that it is precisely her marriage to her father that has made her daughter devalue the entire idea of marriage. (Bell hooks (1996: 98) writes, "whatever joy there was in marriage was something the women kept to themselves, a secret they did not share with one another or their daughters".

The author's attitude toward her mother illustrates matrophobia, or fear of becoming one's own mother (Rich 1976: 236). (Bell hooks did not want to repeat her mother's life scenario. Observing her mother's life, the girl discovers what she does

not want for herself. First of all, she refuses to limit her independence. In this sense, the mother became a negative figure for bell hooks. This negative identification with the mother is a starting point on the path of defining the daughter's own identity.

The art of making quilts—the relationship between grandmother and granddaughter

The relationship between bell hooks and her maternal grandmother is the most important example of positive identification with a woman in *Bone Black*. From her perspective, the grandmother is a fighter: she is a Black woman who is not afraid to speak. The author wants to be like her grandmother and is proud of her heritage, “She tells me that she has inherited this fighting spirit from her mother, and that I may have a little of it too early to tell” (bell hooks 1996: 53).

The grandmother represents a symbolic figure in the autobiography of bell hooks; she symbolizes women's wisdom, emancipation, and independence. She is an essential part of the archetypal triad, which consists of three generations of women: grandmother, mother, and daughter. The relationship that connects the eldest and the youngest of women (grandmother and granddaughter) does not resemble the bond between a mother and a daughter. The authority of a grandmother is not the result of obedience to elders, but stems from her personality and charisma. The grandmother is a woman who bell hooks admires the most.

The illiterate grandmother is famous for the different stories she tells her granddaughter, especially about her female ancestors. In a way, she resembles the Wild Woman, the archetypal *La Que Sabe* (She Who Knows), a woman who knows everything about femininity because she created the first woman out of the wrinkle on her foot (Estés 1992). As Clarissa Pinkola Estés writes, the Wild Woman is as eternal as time itself; she lives in the female consciousness and has the power to transform and revive. She represents activity, wisdom, natural instincts, that is, the deepest, most valuable mental traits associated with femininity. These virtues and qualities are represented by Saru, the grandmother in *Bone Black*. “She tells me that a person cannot feel right in their heart if they have denied parts of their ancestral past, that this not feeling right in the heart is the cause of much pain” (bell hooks 1996: 49). Listening to grandmother's stories is a lesson in valuing the past as well as the protagonist's own family history. By listening to these stories, bell hooks becomes part of them and is taught to transmit them further as well.

The author is taught the art of storytelling while learning the art of making quilts. Sewing the quilt, piecing different blocks of material together, was a typically female activity, especially popular among Black women. It was an opportunity for them to spend time in a female circle, and share stories among each other. In this regard, making a quilt could be a way to deepen bonds between women, in particular, between a mother and a daughter. However, bell hooks identifies the act of making

a quilt not with the mother, but with the grandmother. The grandmother is the woman who introduces her into the tradition of making quilts.

(B)ell hooks compares making quilts with the art of storytelling. Each piece of cloth used for the quilt comes from a different source, therefore representing a different story. It is similar to an autobiography; while the quilt consists of many small pieces of cloth, an autobiography consists of small, often fragmentary memories collected together. Another interesting metaphor for women's storytelling is weaving, as described by Nancy K. Miller (1988). Inspired by Roland Barthes' concept of textuality (text as fabric), Miller constructs her concept of female storytelling, which she calls arachnologies, with reference to the Arachne myth. For bell hooks, it is her grandmother who embodies female artistry in its practical, real dimension. She can tell the stories through quilt sewing. The relationship with the grandmother is a special bond based on a shared sense of artistry, independence of thinking, and pride of being a part of Black history and culture. In contrast to the relationship with the mother, for bell hooks the bond with the grandmother is more spiritual than emotional; it is based on her grandmother's authority as a "free spirit," an independent woman. The grandmother's position in the family and community is of great importance here. She is not dependent on her husband (man) in the sense of marital dependence. Therefore, she is a role model, a woman bell hooks admires the most.

Family stories and different models of womanhood

Family stories that bell hooks has been told as a child are built on a moral message. They are about the values of a particular group and thus contain not only knowledge about what is good and worth remembering, but also what can be described as a "series of humiliating experiences" (Delcroix, Lagier 2014: 26). According to Catherine Delcroix, in the course of intergenerational and intragenerational transmission, the personal-subjective resources are created. These include moral strength, courage, resilience, patience, reflexivity, imagination, and communicative skills, resources that are developed out of an intense reflexive process on one's own biographical experiences (Delcroix 2000, 2009). Parents and grandparents by telling children stories about their family, including their own biographical experiences, at the same time provide them with the various strategies on how to use these personal resources in their life. Delcroix and Lagier (2014: 26) state that, "Family history, as told by parents to children, is a tool, conveying not only information about the past and tradition, but also about the need for change." Therefore, it is not just telling family stories but also an educational strategy by which parents and grandparents prepare children to face the risk of discrimination, for example, racism, classism, and sexism.

The family of bell hooks is of African-American origin, living in a poor neighborhood in Hopkinsville. The elderly are illiterate or semi-illiterate, like her beloved grandmother. They share a history of slavery. Her grandparents worked as house servants for white middle-class Americans. Their memories of the difficult expe-

periences related to racial discrimination are an integral part of their biography and family history. Therefore, they are also an important part of bell hooks' biography. One of her memories concerns her maternal grandfather. One day he suffered burns while cleaning up the garbage cans of his white employer, who, on seeing him burning, did not do anything to help him but instead called his family to ask them to intervene. This incident proved to bell hooks the importance of her family ties, her readiness to save her grandfather's life, and the white people's indifference to the suffering of Black people.

Difficult experiences, particularly related to racism, are rarely discussed in the family. They constitute a silent part of the intergenerational and intra-family transmission – they concern painful, humiliating events in life, often incomprehensible, because they are based on social injustice and racial discrimination; nota bene, in her writings bell hooks uses the term 'white supremacy,' considering it as more descriptive than 'racism' to characterize the reality of race relations in America (bell hooks 1995: 184–195).

The changing politics of race relations in the 1960s (segregation and desegregation of schools) deeply influenced both the possibilities granted to bell hooks, as well as the barriers she encountered at school and later at the university. The most important changes and formative experiences for bell hooks occurred during the school period. She attended the segregated school until her sophomore year of high school. Then, from the age of sixteen, going to school required the escort of the National Guard. She learned that "[...] the world is more a home for white folks than it is for anyone else, that Black people who most resemble white folks will better in that world" (1996: 31). Discussing the biography of bell hooks, Maria Del Guadalupe Davidson and George Yancy (2009: 2) claim that, "She and other black children were racialized by white society in ways that had the sole purpose of making them feel inferior, of making them internalize themselves as a problem." On the other hand, Claire Cooke (2012) states that, "Race and fear had been closely linked during hooks' childhood," and being Black meant isolation for bell hooks, since her experiences were not a subject to discuss at home. (B)ell hooks describes how the experience of racial discrimination and going to school (on foot) was rationalized by her father:

We are not bused. The school is only a mile or two away from our house. We get to walk. We get to wander aimlessly in the road—until a car comes by. We get to wave at the buses. They are not allowed to stop and give us a ride. We do not understand why. Daddy says the walk to school will be good for us. He tells us again and again in a harsh voice of the miles he walked to school through fields in the snow, without boots or gloves to keep him warm. We are not comforted by the image of the small boy trudging along many miles to school so he can learn to read and be somebody. When we close our eyes he becomes real to us. He looks very sad. Sometimes he cried (bell hooks 1996: 5).

The humiliating experiences were not articulated openly. Being silent or avoiding speaking about painful experiences does not mean, however, that they

disappeared from their memories and their lives. Silence about one's own history does not mean that there is no history. Parents' silence about the family history is of great significance in the process of raising children: instead of a strategy of dealing with difficult experiences, children receive a non-verbal message about powerlessness. This knowledge does not enable them to change the way of thinking about themselves: from a powerless victim to someone who has a sense of control over his/her own memory.

(B)ell hooks confesses that secrecy and silence were central issues at home. Moreover, "Secrecy about family, about what went on in the domestic household was a bond between us" (bell hooks 1989: 156). However, she felt the need to tell her story, a story about pain, the slave past of her grandparents, and her female ancestors. By telling her family history, she reflects on her own past. For her storytelling brings relief and emancipation. It is a way to reconstruct the past, and ultimately also to reconstruct herself:

The longing to tell one's story and the process of telling is symbolically a gesture of longing to recover the past in such a way that one experiences both a sense of reunion and a sense of release. It was the joy of reunion to find again that aspect of self and experience that may no longer be an actual part of one's life but is a living memory shaping and informing the present. Autobiographical writing was a way for me to evoke the particular experiences of growing up southern and black in segregated communities. It was a way to recapture the richness of southern black culture (bell hooks 1989: 158).

(B)ell hooks knows that her childhood memories are unique because that world no longer exists. The melancholic mood of her childhood memories is enhanced by the story of the community she was part of as a child. It is a community of people telling and listening to Black folks stories.

The fundamental value of the stories told by bell hooks centers around family ties. Raised in the cult of the family, bell hooks experiences ambivalent emotions when she decides to leave her family home and study in California. Her intellectual ambitions made her go to California to study at Stanford University. However, family and African-American origin became the core theme of her books, including *Bone Black*, the autobiographical story of her Black girlhood.

After leaving for college, bell hooks felt guilty about moving away from her family. This distance is not only spatial, but also emotional. She wants to be loyal to her family and community, but at the same time she wants to pursue her intellectual plans and dreams of becoming a poet and intellectual. Her loyalty to family and African-American community becomes her identification mark as a writer; she defines herself as a Black woman from a working-class family living in a small rural community in Kentucky. This identification with her group of origin seems to symbolically and emotionally tie her with her family and community even despite the spatial separation.

The use of the pen name “bell hooks” can be seen as a kind of gesture indicating a strong bond with the family. As a girl she had the opportunity to experience and learn two completely different models of womanhood implemented by her mother and her grandmother. They have an impact on her vision of her own future; however, due to their different character, they affect bell hooks’ development in different ways. She did not want to repeat her mother’s life scenario, seeing herself more as the inheritor of her grandmother’s legacy, as well as her ancestors. Listening to the stories of her grandmother, she learnt about her great-grandmother, Bell Blair Hooks. From this story, she gains a sense of pride: “I come from a long line of hot and courageous rural women who know what they must do in this world” (1996: 93). It was an important lesson of different visions of womanhood.

The pen name “bell hooks” comes from her great-grandmother’s name. Choosing it is a gesture of respect for her ancestors, for the women who have influenced her life story. Just as her grand-grandmother, bell hooks wants to speak in her own voice. She describes her great-grandmother as a proud woman, known for her rebellious character. To distinguish herself from her, she decided to write her pen name using small letters: “bell hooks”:

One of the many reasons I chose to write using the pseudonym bell hooks, a family name [...] was to construct a writer-identity that would challenge and subdue all impulses leading me away from speech into silence. [...] I must be kin to bell hooks – a sharp-tongued woman, a woman who spoke her mind, a woman who was not afraid to talk back. I claimed this legacy of defiance, of will, of courage, affirming my link to female ancestors who were bold and daring in their speech. [...] bell hooks as I discovered, claimed, and invented her was my ally, my support (bell hooks 1989: 9).

The intergenerational transmission in the context of the life story

According to Daniel Bertaux, every narrative and life story provides information on different aspects on various levels: that of the subject’s interiority (fr. *niveau subjectif*, resulting from the process of socialization and first experiences), that of long-term relationships with parents and relatives (interpersonal networks), and finally, that of socio-structural relationships such as hierarchical relations between positions and power relations (Bertaux 2016: 74).

This division into three levels helps to locate specific elements contained in one’s life story. As Bertaux (2016) writes, we can perceive them as descriptions of different states: at each moment certain physical and psychological states of the subject correspond to their life narrative, their “personality,” but also to a certain state of strong intersubjective relations, as well as their social situation (for instance, employment, resources, housing, assets, or family status). Anything that materially alters at least one of these three states is an event; and vice versa, any event in the biographical journey modifies at least one of the states.

The process of transformation takes place not only at the *niveau subjectif*. According to Bertaux, the most intimate movements of the mind, such as falling in love, religious conversion, or the decision to commit suicide, cannot be understood without considering the strong interpersonal relationships of the individual at the moment (Bertaux 2016: 75). Bertaux emphasizes the role of the family environment and its impact on individual life paths of family members. He also draws attention to various types of relationships and family ties, since members of the same family group are bound together not only by deep emotional and psychological ties, but also by mutual moral obligations.

The autobiography of bell hooks contains all three levels mentioned by Bertaux. These levels are a source of knowledge not only about what the author thinks of her life, but also about 'what has been done to her' and how she reacted to it. The first dimension of her life story reveals information about her childhood and adolescent experiences. These are mainly experiences of domestic violence, a child's loneliness, and racism (e.g., devaluing her skills, undermining her intellectual abilities because of her origin). These are the experiences that shape her vision of womanhood, as well as her vision of what her future life should look like (influencing her decision to study at college and become a poet). From her girlhood story it is possible to learn about the dreams and hopes she decides to pursue as a young woman.

(B)ell hooks's memories reveal family history as well as the process of family bonds transformation through the years. While the relationship with her mother is emotionally intense and complicated, it is subject to changing and ambivalent emotions (from love to anger), the relationship with her father appears to be the opposite. He is emotionally distant and peculiar. The father is presented as a negative figure (he is aggressive, violent and he does not respect his wife and children). The author admits that she lost respect for him already in her childhood years. Through time, their relationship becomes more about tolerating each other. Even as an adult, she is angry with her father and cannot understand his attitude towards her mother and family. In this regard, *Bone Black* can be read as a critical portrayal of patriarchal society, with her father as a face of it. The book is also a critique of white supremacy, class and power relations in American society. This type of information represents the level of socio-structural relationships in the history of life. It reveals the social position of the author in terms of her origin, gender, and economic status, as well as possible areas of conflicts resulting from this location and possible refusal to follow the (stereotypical) behavioral norms and social expectations related to "the collective semantics (beliefs, values, representations, internalized norms, shared meanings, etc.) of an entire society" (Bertaux 2016: 75). However, the story is much more complicated. *Bone Black* shows that learning about one's past (family history as well as history of one's community or group of origin) can be both a source of pain – a "series of humiliating experiences" – related to knowledge about a family's slave past, but also a source of personal strength, including the consciousness of the oppressed that can become a tool of political

change, “As comrades in struggle writing about the effort to end racial domination in South Africa put it in the Freedom Charter: ‘Our struggle is also a struggle of memory against forgetting’” (bell hooks 1989: 4).

Conclusion

The aim of this essay was to discuss the intergenerational transmission of family stories and family relationships in the context of the process of becoming a woman. The example that I chose to analyze is the autobiography of bell hooks entitled *Bone Black*. I chose this book because it illustrates how the intersection of race and gender plays a role in a particular life story and thus contributes to our understanding of Black girlhood. The author of *Bone Black* exposes and reveals “the inner life of a girl inventing herself—creating the foundation of selfhood and identity that will ultimately lead to the fulfillment of her true destiny—becoming a writer” (1996: xi). Through her story, she exemplifies the importance of intergenerational transmission in the form of family stories in the process of her becoming ‘bell hooks.’

(B)ell hooks’ autobiography shows the emancipatory potential deriving from the transmission of family history. The stories about her maternal great-grandmother impressed her so much that she decided to follow this proud Black woman, Bell Blair Hooks, in her rebellious way of being. The adoption of the pen name “bell hooks” is a tribute to all female ancestors in her family, and at the same time can be seen as a creative response to her own individual past.

Through the act of sharing the story of her girlhood years, bell hooks transforms her family history so that it is still kept alive and significant both on a personal and collective level – she is still a part of both her family and community, and at the same time she speaks in her own voice with which she is ultimately shaping her own identity as a feminist and Black woman.

References

- bell hooks (1989) *Talking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston, South End.
- bell hooks (1991) *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, Boston, South End Press.
- bell hooks (1993) *A Revolution of Values: The Promise of Multi-Cultural Change*, “The Journal of the Midwest Modern Language Association”, vol. 26, no. 1, pp. 4–11, <https://doi.org/10.2307/1315442>.
- bell hooks (1995) *Killing rage: Ending racism*, New York, Holt.
- bell hooks (1996) *Bone Black: Memories of Girlhood*, New York, Holt.
- bell hooks (1997) *Wounds of Passion: A Writing Life*, New York, Holt.
- Bertaux D. (2016) [1997] *Les récits de vie*, Paris, Armand Colin.
- Cooke C. (2012) *Violently Silenced? The Role of Violence in bell hooks’ Development as a Writer*, “Limina. A Journal of Historical and Cultural Studies”, vol. 18, pp. 1–12.

- Davidson del Guadalupe M., Yancy G. (eds) (2009) *Critical Perspectives on bell hooks*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203881507>.
- Delcroix C., Lagier E. (2014) *Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations*, "Zeitschrift für Qualitative Forschung", no. 15(1-2), pp. 25-38, <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21325>.
- Delcroix C. (2000) *The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children. A personal resource to promote social integration* in: S. Arber, C. Attias-Donfut (eds), *The myth of generational conflict: The family and state in ageing societies*, London, Routledge.
- Delcroix C. (2009) *Muslim families in France: Creative parenting, identity and recognition*, "Oral History", vol. 37, no. 2, pp. 87-93.
- Estés C. P. (1992) *Women Who Run With the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype*, New York, Ballantine.
- Miller N. K. (1988) *Subject to Change: Reading Feminist Writing*, New York Chichester, West Sussex, Columbia University Press, <https://doi.org/10.7312/mill93000>.
- Rich A. (1976) *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, New York, Norton.

About the Author

Aneta Ostaszewska – Professor at the University of Warsaw. Director of the Centre for Women's and Gender Research. Research interests: the problem of auto/biography in social sciences and humanities, subjectivity of women, politics of (in)equality. She is the author of the book *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne stadium samorozwoju bell hooks* (Warszawa: WNPWN, 2018) which received a special mention in the contest organized by the Lodz Scientific Society (in honor of Professor Irena Lepalczyk) for research in the field of social pedagogy.

Aneta Ostaszewska – doktor habilitowany, profesor uczelni na Uniwersytecie Warszawskim. Kierownik Centrum Badań nad Problematyką Kobiet i Płci. Zainteresowania badawcze: na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych problematyka auto/biografii, podmiotowości kobiet, a także polityk (nie)równości. Autorka książki *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne studium samorozwoju bell hooks* (Warszawa 2018, WNPWN) – wyróżnienie w konkursie Łódzkiego Towarzystwa Naukowego im. Profesor Ireny Lepalczyk za prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej.

To cite this article

- Ostaszewska A. (2022) *Between Grandma and Granddaughter – The Process of Becoming a Black Woman in a Racist Society. Analysis of Intergenerational Transmission on the Example of bell hooks' autobiography* Bone Black: Memories of Girlhood, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 1(14), pp. 29-42, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.03>.

Aleksandra Rzepkowska 

Cielesny wymiar badań nad autyzmem. Rzecz o dzienniku terenowym

Abstrakt

Sporządzanie zapisków terenowych pozostaje integralną częścią obserwacji uczestniczącej, która polega na tym, że badacz uzyskuje wgląd w konkretne sytuacje społeczne i zjawiska kulturowe. Procedura notowania z pozoru wydaje się prosta, jednak w istocie jest to złożony proces, uwarunkowany przez rozmaite okoliczności oraz mający swe korelaty cielesne i materialne. Dlatego warto zdawać sobie sprawę nie tylko z tego, co badacz zapisuje, ale także, że w ogóle zapisuje oraz – nade wszystko – jak to robi. Kwestie te należy zaś analizować w sposób zindywidualizowany i zlokalizowany, zorientowany na działania konkretnego badacza w konkretnym terenie. W artykule podejmuję refleksję nad praktycznymi aspektami tworzenia notatek terenowych na przykładzie własnych badań nad autyzmem. **Słowa kluczowe:** zapiski terenowe, badania terenowe, dziennik, pisanie, ciało, cielesność, materialność, ASD (zaburzenia ze spektrum autyzmu).

The Somatic Dimension of the Study of Autism. The Thing About Field Notes

Abstract

Writing field notes is a vital part of participant observation necessary to gain insight into specific social situations and cultural phenomena. The procedure of data recording seems deceptively straightforward, but is indeed a complex process conditioned by various circumstances, which have their own specific materiality and corporeality. Therefore, it is worth perceiving not only what a researcher writes, but also that he/she writes, and above all – how he/she writes. This in turn should be analysed as individual and localised practice, associated with a particular researcher and a particular field. In the paper I pay attention to the practical aspects of note-taking on an example of my own research on autism. **Keywords:** field notes, fieldwork, diary, writing, body, corporeality, materiality, ASD (Autism Spectrum Disorders).

Artykuł otrzymano: 26.09.2021; akceptacja: 23.12.2021.

Dziennik – propozycja wyjścia poza kategorię tekstu

Każdy dziennik ma nie tylko pewną zawartość treściową, ale również niepowtarzalną oraz kształtowaną i rejestrowaną za pomocą ciała materialność. Ważny jest w tym kontekście choćby wybór nośnika (może nim być maszyna do pisania, komputer albo zeszyty, luźne kartki, bruliony, podręczne kalendarze, przypadkowe strzępki papieru), narzędzia do pisania (pióro, długopis, ołówek, kolorowe markery), metodologia datowania (to, czy podaje się tylko datę wpisu, czy także miejsce, godzinę lub jakieś dodatkowe informacje) oraz obecność innych niż znaki pisma elementów wizualnych (takich jak rysunki, zdjęcia, wklejane obrazki). Czasem specjalnie ozdabiana i nazywana jest też strona tytułowa lub okładka, co nadaje pewnemu standardowemu nośnikowi swego rodzaju autorską sygnaturę i dość unikalny charakter. Oczywiście różne bywają przy tym style porządkowania i strukturyzowania zawartości diariusza (Lejeune 2010).

Współcześnie badacze coraz częściej opowiadają się za takim podejściem do fenomenu dziennika, w którego ramach postuluje się wyjście poza kategorię tekstu. Oczywiście nadal docenia się rangę tej kategorii, jednak podważa się jej hegemonię i odmawia jej statusu jakości nadrzędnej (Rodak 2005). Przyjęcie takiej perspektywy jest o tyle cenne, że pozwala zwrócić większą uwagę na szeroko pojęte okoliczności prowadzenia zapisków. Te zaś stanowią nieredukowalną część praktyki diarystycznej i mogą mieć kluczowe znaczenie dla samego tekstu – mogą oddziaływać na jego formę, treść, a nawet warunkować podjęcie pracy nad dziennikiem oraz wpływać na tryb jej urzeczywistniania. Naturalnie okoliczności te pozostają często poza kontrolą diarysty. Mimo to ich uwzględnienie wydaje się niezbędne ze względów teoretycznych i metodologicznych, ponieważ dzięki temu odsłania się przed nami pewien złożony kontekst prowadzenia dziennika i w konsekwencji pojawia się świadomość, że – wbrew temu, co postulują tekstocentryczne ujęcia tego zjawiska – istotne jest w tym przypadku nie tylko to, co się notuje w dzienniku, ale także to, że w ogóle się to robi, i to, jak, w jaki sposób się to robi. Ów sposób zawsze wiąże się z konkretną przestrzenią, czasem, kondycją cielesną czy materiałem – odbywa się w realiach pozwalających na swobodę działania i wolność wyboru albo w rzeczywistości szczelnie obwarowanej różnymi zakazami i za pomocą odmiennych oraz inaczej angażujących ciało technik¹ (przykładem może być okres wojny, a także pobyt w szpitalu, zakładzie opiekuńczo-leczniczym, domu dziecka albo w więzieniu). Warunki codziennej egzystencji w dużej mierze determinują ludzkie zachowania i reakcje, inspirują podmiot do działania albo przeciwnie – odbierają mu prawo do kreacji i autoekspresji. Wyobraźmy sobie diarystę, który nie może korzystać z elektryczności i w desperacji zaczyna pisać przy świecach. Niestety temperatura w mieszkaniu wynosi tylko dziesięć stopni Celsjusza, a trudno podjąć jakiegokolwiek działanie grafomotoryczne, gdy ręce są zimne, zgrabiłe i gdy cały czas trzeba okrywać czymś ciało. Dlatego ów diarysta coraz rzadziej sięga po dziennik. Równie skomplikowane może być prowadzenie za-

¹ O tym, że pierwszym i najbardziej naturalnym przedmiotem/środkiem technicznym człowieka jest jego ciało, przekonywał już Marcel Mauss (1998: 186).

pisków przez kogoś, kto – rzucony w wir okupacji – nie ma dostępu do przedmiotów standardowo używanych w tym celu oraz próbuje pozostawić ślad własnej ręki na skrawkach ubrań, etykietach po winie lub na chropowatym i opornym papierze z worków po cemente (Leociak 1997: 85; Wójcik-Dudek 2019: 170). Za narzędzie pisarskie służy mu zaś stalówka wycięta z ludzkiego paznokcia bądź obsadka wykonana z patyka od miotły, maczana w atramencie powstałym z odłamka kopiowego ołówka (Rodak 2005: 44). Różne bywają też motywacje osób redagujących dziennik. Nie wszystkie tego typu przekazy wyrastają przecież z ambicji heurystycznych, związanych z chęcią wypracowania jakiejś teorii rzeczywistości. W wielu wypadkach celem działalności diarystycznej jest po prostu zebranie okrucich codziennego życia, ich mnemoniczne i materialne utrwalenie, a zarazem samokontemplacja, tworzenie i umacnianie siebie. Jednak niezależnie od różnic jednostkowych, materialna i dostępna zmysłowo forma dziennika pozostaje tym, co funduje i wzmacnia jego performatywność – w zasadzie bez względu na to, na jaki podmiot jest ona zorientowana. Właśnie dlatego robiono wiele, aby zapiski z lat II wojny światowej się zachowały. (Między innymi notatki Ludwika Maurycego Landaua częściowo zostały przez niego zamknięte w metalowych puszkach i zakopane, a częściowo ukryte pod zwałem węgla. Zresztą te ostatnie się odnalazły. Wiemy ponadto, że niektóre przekazy zamurowano bądź chowano w jakichś kryjówkach lub niszach). Wszystko to prowadzi do wniosku, że będąc świadectwem konkretnych czasów i przeżyć, dziennik staje się też aktem istnienia czy wręcz samostanowienia, natomiast sam akt jego kreacji okazuje się aktem egzystencjalnym. Ujmowany w tej perspektywie dziennik jest więc nie tylko tekstowym utrwalaniem doświadczeń, ale także sposobem działania społecznego, które realizuje się w jakimś materialnym kształcie i przy użyciu technik ciała, a niekiedy również kosztem ogromnego zmęczenia i wysiłku ze strony ciała. W tym kontekście widać wyraźnie, że w przypadku praktyki diarystycznej liczy się nie tylko efekt w postaci ukończonego tekstu, ale i sama aktywność związana z jego spisywaniem. Tu warto dodać, że okoliczności, w jakich jest ona podejmowana, mogą również wpływać na zmącenie statusu gatunkowego diariusza. Na przykład dziennik prowadzony w więzieniu może przybrać postać listów – ze względu na strach osadzonego przed kradzieżą jego zapisków lub ich przeglądaniem przez przypadkowe i niepowołane do tego osoby². Specyficzny może być przy tym wygląd owych notatek rodem z koszmaru, składających się na cykl więziennej quasi-korespondencji: charakter pisma więźnia zmienia się bowiem w zależności od targających nim emocji; dłoń poci się, drży lub pulsuje z bólu, z trudem chwytając i wodząc piórem/ołówkiem/długopisem. Poza tym każda kolejna faza izolacji wydaje mu się jeszcze bardziej nieznośna, przez co coraz ciężiej mu wyrażać uczucia i dzielić się sobą na piśmie. Mimo to skazaniec pisze, bo potrzebuje utrzymać swój intelekt i ekspresję językową na pewnym poziomie. Ponadto ów przebrany w kostium listów dziennik jest dla niego namiastką intymności, niszą, w której może praktykować sie-

² Przygotowując niniejszy fragment, poza ogólną wiedzą kulturową, inspirowałam się – aczkolwiek dość luźno i jedynie cząstkowo – więziennymi losami Teda Bundy’ego, opowiedzianymi w legendarnej książce Ann Rule (2021).

bie i dzięki temu jakoś przetrwać zrutynizowane życie w gromadzie. Píše zaś, siedząc na podłodze w celi, z plecami przyciśniętymi do metalowej ściany, aby zagarnąć jak najwięcej światła rzucanego przez lampę z korytarza. Niektóre zapiski opatruje błędnymi datami, jakby czas przestał mieć dla niego jakiegokolwiek znaczenie. Za progiem wolnościowej wrażliwości i etykiety czasem zapomina o interpunkcji i ortografii, a także staje się mało wybredny, niknie jego zmysł estetyczny i przywiązanie do formy. Bazgrze, na czym się da: na pożółkłych kartkach wyszarpiętych z notesu albo na okładce ryzy papieru do maszyny. Ta siermiężna materialna oprawa idealnie oddaje sponurzałą treść owego kryptodziennika. Dręczony lękiem, że jego notatki mogą zostać skonfiskowane i wykorzystane jako dowód przyznania się do winy, więzień niekiedy dopuszcza się też autocenzury. Brutalnie niszczy całe strony albo tylko zamazuje bądź wydziera jakieś fragmenty, niekiedy naruszając przy tym swój podpis. W konsekwencji jego twórczość odbiega od ugruntowanej kulturowo matrycy listu, co jeszcze bardziej komplikuje i zaciemnia tożsamość tego dyskursu. Również dlatego, że owe „listy” zyskują walor silnie unaoczniający, co nie jest cechą zwyczajowej korespondencji. Obcując z nimi, odbiorca niemal przenosi się „tam”, do trzewi świata niewoli i rzeczono „tam” głęboko wnika w jego świadomość; pod naporem fizycznego bodźca czytelnik zaczyna współreagować ze skazanym, odczuwać napięcie trawiące jego umysł i ciało. W ten sposób to, co zostało usunięte z więziennego przekazu, ulega swoistemu nadpisaniu, choć w innym, niewerbalnym już trybie. Materialny ubytek i wyrwa w komunikacji stają się tu źródłem nadwyżki treści i sensu, karmią zmysły i wyobraźnię odbiorcy.

O specyfice dziennika terenowego

Wiele z tego, o czym wspomniałam, odnosi się także do dziennika prowadzonego w trakcie badań terenowych, przy czym jako określony gatunek wypowiedzi dziennik ten zyskuje dodatkowe cechy (zob. Emerson, Fretz, Shaw 1995; Rakoczy 2014a: 79–81). Jego ważną właściwością jest choćby graniczny i ambiwalentny charakter. Wyraża się on głównie w tym, że choć zapiski terenowe na ogół nie dotyczą życia osobistego i nie są prywatnym przedsięwzięciem autora³, to bywają sporządzane wedle zindywidualizowanych reguł, często należą tylko do niego oraz są przezeń odbierane w sposób afektywny i angażujący. Co prawda może się zdarzyć, że zapiski te zostaną zarchiwizowane, a nawet w całości lub w części opublikowane, ale równie dobrze mogą na trwałe zachować sekretny charakter (na przykład dlatego, że zawierają jakieś dane wrażliwe: imiona, nazwiska, adresy, poufne zwierzenia lub inne nie-

³ W artykule tym – na zasadzie metonimii – posługuję się rodzajem męskim rzeczowników wskazujących na osoby, które tworzą dziennik terenowy: „autor”, „badacz” itp. Za każdym razem mam jednak na myśli przedstawicieli wszystkich płci obecnych w społeczeństwie i kulturze. Moja decyzja wynika z intencji uproszczenia tekstu, który w przeciwnym wypadku musiałby się odwoływać do zróżnicowanych, a zarazem tautologicznych etykiet słownych. Ze względu na tradycję kulturową oraz specyfikę polszczyzny uznaję wspomniane określenia za relatywnie najbardziej pojemne oraz zdolne pomieścić rozmaite ucieleśnienia i usytuowania genderowe jednostek. Podobny zabieg zastosowała w swoich rozważaniach inna badaczka – Anna Kacperczyk (2012: 33).

jawne informacje albo po prostu dlatego, że mają charakter spontaniczny i nieoficjalny i w związku z tym są przez badacza traktowane jak rzecz intymna, przeznaczona tylko dla jego oczu). Poza tym można chyba zaryzykować tezę, że notatki terenowe nie stanowią tekstu, jeśli tekst będziemy ujmować jako ustabilizowany, domknięty i nie poddawany autorskiej rewizji przekaz piśmienny, zgodny z ideą „dyskursu autonomicznego” w rozumieniu Waltera J. Onga (2011: 131–180). Jako podstawa tekstu naukowego, a niekiedy również inspiracja do dalszych działań, notatki terenowe są przecież po wielokroć przeglądane, uzupełniane, analizowane i przetwarzane przez badacza i w konsekwencji zachowują „surowy” oraz otwarty charakter – to swego rodzaju zbiór ruchomy, którego elementy niestrudzenie się rozmieścza i przemieszcza, odkrywając coraz to nowe ich sensory. Co więcej, dziennik terenowy jest gatunkiem polifonicznym, złożonym z wielu sąsiadujących ze sobą i krzyżujących się głosów, należących do badacza oraz do innych osób, których wypowiedzi się przywołuje, cytuje bądź parafrazuje i które nie są jeszcze zorganizowane w dyskurs naukowy czy choćby w ramy jakiejś bardziej uporządkowanej i dopracowanej redakcyjnie wypowiedzi. Zarazem wypada podkreślić heterogeniczność głosu samego badacza, który ma nie tylko rejestracyjny, ale i sprawczy charakter, wyrażany w formie pytań, wątpliwości, krytyki wewnętrznej, autopoleceń czy samoperswazji. Notatki terenowe są ponadto przedmiotem całkowicie nieredukowalnym do nośnika utrwalonych w nich informacji – posiadają własną, specyficzną obecność i materialność, implikują swoiste techniki cielesne i związane z nimi formy bycia w terenie. Pozostają też one przedmiotem ściśle związanym z figurą badacza i ze swoim pierwotnym kontekstem, a wydobyte z sieci tych interakcji mogą utracić charakter znaczący. I wreszcie, dziennik terenowy to twór o niejasnym statusie ontologicznym – rzecz codzienna, podręczna, wpisana w świat pracy i tok czynności zawodowych, a jednocześnie „uświęcona”, którą starannie się przechowuje i skrzętnie chroni.

Tworzenie zapisków – od teorii do praktyki badawczej

Jak wiadomo, badania terenowe podejmowane są w odmiennych uwarunkowaniach instytucjonalnych, przestrzennych, czasowych i materialnych. Dlatego wydaje się, że praktyki związane z prowadzeniem dziennika terenowego najlepiej jest analizować w sposób zlokalizowany i zindywidualizowany, zorientowany na konkretne działania konkretnego badacza w konkretnym terenie. Nie istnieje wszak żaden uniwersalny i sztywno realizowany scenariusz badania terenowego. Istnieją co najwyżej zinstytucjonalizowane zestawy mniej lub bardziej ogólnych wskazówek takiego działania, które należy następnie skontekstualizować i wprowadzić w pewne lokalne ramy, dostosować do konkretnego zawsze niepowtarzalnej sytuacji.

W dalszej części tekstu odniosę się do dziennika, który prowadziłam w trakcie wizyt badawczych w jednej z placówek świadczących wsparcie m.in. ludziom z autyzmem. Od razu dodam, że były to osoby w różnym wieku – od żłobkowego po szkolny, wywodzące się z rozmaitych środowisk społecznych, o zmiennych cechach,

potrzebach, obrazie trudności i o wielorakim bagażu doświadczeń. Obecność wśród nich była dla mnie bardzo ważna. Dzięki niej mogłam bowiem lepiej poznać tych ludzi oraz dowiedzieć się, jak funkcjonują w sytuacjach dnia codziennego: na przykład w czasie nauki, posiłku, przebywania na świeżym powietrzu, odpoczynku czy też zabawy – zarówno swobodnej, jak i zorganizowanej.

Przed przejściem do właściwej części rozważań wspomnę jeszcze, że w szerokim sensie notatkami terenowymi mogą być nie tylko zapiski, ale także nagrania dźwiękowe, zdjęcia czy filmy, jednak ja dokonywałam tylko zapisków (w formie tradycyjnej, papierowej). Nie korzystałam z żadnych audiowizualnych technik rejestracji zdarzeń w terenie, ponieważ nie uzyskałam na to formalnej zgody. Wobec tego kluczowym narzędziem organizacji i artykulacji doświadczenia terenowego było dla mnie pismo⁴. Przedstawię kilka ogólnych ustaleń na ten temat.

Otóż na gruncie dyskursu późnonowożytnego pisanie jest utożsamiane nie tyle z procesem fizycznym, co mentalnym. Za sprawą określonych technologii cywilizacyjnych łączy się ono z bezgłośną i swobodną czynnością, polegającą na bezpośrednim „przelewaniu” myśli na papier (Ingold 2007; Rakoczy 2015: 22). O takim rozumieniu pisma świadczą między innymi rozmaite słownikowe definicje tego wyrazu oraz jego derywatów. Ich drobiazgowej analizie podjęła się Marta Rakoczy (2013: 78–79). Opierając się na jej ustaleniach, można stwierdzić, że słowniki i leksykony konstruuja znaczenie owych słów najczęściej przez odniesienie do ich umysłowych albo twórczych równoważników. Pismo oraz czynność pisania zostają tu zatem w pewien sposób odcieleśnione i są ujmowane nie przez pryzmat linii, wielkości, tempa, kształtu, koloru czy gestu, lecz jako odseparowana od ciała i materii wizualność, będąca produktem jednostkowego umysłu. Natomiast jeżeli odwołamy się do przeszłości, to okaże się, że pismo i sama czynność pisania miały wówczas odmienny charakter i były inaczej kategoryzowane (Vandendorpe 2008).

Przykładowo, w kulturze starożytnej Grecji czasownik *graphein* oznaczał pierwotnie wydrapywanie/wyskrobywanie liter wiążące się z dużym wysiłkiem i pracą w opornym materiale, za pomocą ostrego narzędzia. Realizowane w ten sposób pisanie zyskiwało więc znamiona praktyki fizycznej, a nie intelektualnej. Podobnie było w starożytnym Egipcie, w którym działalność pisarza-skryby była zaliczana do prac fizycznych, z tą jedynie różnicą, że uchodziła za bardziej higieniczną, lżejszą oraz zapewniającą większy prestiż społeczny niż czynności podejmowane przez rolnika czy rzemieślnika. Również łaciński czasownik *scribo* znaczy nie tylko „pisać”, ale też „ryć”, „wyryć” i „drapać” (w domyśle: ostro zakończonym przedmiotem) oraz „rysować”.

Co równie ważne, impedimentny⁵ charakter pisania sprawił, że w epoce przednowożytnej aktywność intelektualna była kojarzona raczej z mówieniem i dykto-

⁴ Pomijając zewnętrzne ograniczenia, obrany przez mnie sposób rejestracji danych terenowych miał charakter preferencyjny. Zgadzam się bowiem z tymi, którzy twierdzą, że pisanie ręką wspiera koncentrację, a kartka w kratkę lub w linie jest bardziej zachęcająca niż pusty ekran oraz lepiej przyjmuje sprawy trudne, poufne i wrażliwe, a więc takie, z jakimi ma się do czynienia, badając ludzi o odmiennej trajektorii rozwojowej oraz kondycji psychofizycznej.

⁵ Wyróżniony termin został przeze mnie użyty zgodnie z jego łacińskim źródłosłowem i znaczy tyle, co „doznający przeszkody, powstrzymywany, oporny, trudny”.

waniem niż z samodzielnym pisaniem. Natomiast zrównanie go z czynnością indywidualistyczną, mentalną oraz twórczą ma proveniencję późnonowożytną i jest związane z przebiegiem ewolucji społeczno-kulturowej, która doprowadziła do stopniowego zniesienia czy też zminimalizowania oporu ciała i materii w trakcie pisania, a także do coraz powszechniejszego zinternalizowania tej czynności (na przykład w ramach treningu przedszkolnego i szkolnego). Dlatego pisanie bywa dzisiaj często traktowane bardziej jak „technologia intelektu” aniżeli „technologia ciała”, wytwarzająca pewien porządek wizualny i chirograficzny, związany z kształtem liter czy ruchem ręki.

Istnieją jednak konteksty, które odsłaniają ów „milczący” wymiar zapisywania, a więc jego immanentnie procesualny charakter oraz materialność i cielesność. Jednym z nich jest użycie pisma w wielozmysłowym procesie doświadczenia terenowego, co postaram się teraz omówić. Zacznę od przypomnienia, że robienie notatek przez badacza ma charakter rytualny i służy zarówno legitymizacji, jak i profesjonalizacji własnego bycia w terenie. Może też spełniać dodatkowe funkcje, na przykład funkcję laboratorium, a także samodyscyplinującą czy autoterapeutyczną. Poprzez proces pisania autor stopniowo układa się w roli badacza, dojrzewa w niej, doskonali swoje kompetencje, warsztat, a także zaczyna rozumieć, co tak naprawdę mu się w terenie przydarza. Wiadomo ponadto, że dokonywanie zapisków terenowych stanowi swoisty *performance*. Zarazem to, co jawi się analitykowi jako oczywiste, nieproblematiczne i neutralne, może być całkowicie nieprzezroczyste, a nawet frustrujące czy wręcz jawnie opresyjne z punktu widzenia badanych. Czynność ta może również kolidować z realizacją przez diarystę innych działań *in situ*. Dlatego czasem niewskazane, a nawet niemożliwe jest notowanie na miejscu. W takiej sytuacji badacz musi jak najwięcej zapamiętać oraz sporządzić notatki już poza obszarem eksploracji albo wykonać szkic swoich spostrzeżeń (na przykład podczas przerwy), a następnie go rozbudować, uszczegółowić i pogłębić. Osobiście doświadczyłam obu tych konieczności⁶, co było o tyle istotne, że przyczyniło się do wypracowania przeze mnie określonego systemu robienia notatek. Jego ważny element stanowiło wstępne skonstruowanie mapy miejsc, w których mogłam zapełniać swój dziennik. W większości były to lokalizacje sąsiadujące z terenem badań albo wręcz będące ich częścią, a mianowicie: pobliski bar, kawiarnia, ławki miejskie oraz korytarze i puste pomieszczenia w budynku, w którym prowadziłam swoją działalność (przy czym z tych ostatnich dość rzadko korzystałam). Wybór owych miejsc z jednej strony był podyktowany ich dostępnością, a z drugiej – bliskością, co sprawiało, że wносиłam do nich jeszcze świeżą i w miarę kompletną pamięć tego, co wydarzyło się danego dnia i co chciałabym wynotować. Jednocześnie nie chciałam zgubić owej pamięci, dlatego zdecydowanie przedkładałam ekonomię nad estetykę zapisu. Pisałam szybko i niezbyt starannie, czasem także stosując różne konwencjonalne oraz prywatne (można by rzec: idiomatyczne) strategie graficzne, ułatwiające „przelanie” myśli na papier: akronimy, skróty, symbole. Fakt ten wpłynął istotnie na charakter moich notatek. Po

⁶ Wynikało to choćby z tego, że we wzmiankowanej w tekście placówce równolegle prowadziłam działalność wolontariacką.

pierwsze, przyczynił się do tego, że w oderwaniu ode mnie jako autorki (przynajmniej punktowo czy też lokalnie) właściwie tracą one charakter komunikacyjny – są nie do odczytania przez inne osoby. Po drugie, sprawił, że moje pisanie zbliżyło się do tak zwanego pisania antystrukturalnego czy wręcz karnawałowego, to znaczy wykraczającego poza pewien habitus – wytworzony w toku praktyk instytucjonalnych, a więc w trakcie przedszkolnej czy szkolnej inicjacji do skrypturalności oraz związany z dyscyplinowaniem ręki, linearyzacją i uregulowaniem jej gestu, a także z jego schematyzacją (zob. Sulima 2000: 53–91; Rakoczy 2014b: 18). Dla przykładu: w moich notatkach wyraźnie widoczne są przeciągnięte lub niedociągnięte linie w zapisie, brak łączenia litery z literą, nierówny dukt pisma, osobliwy kształt i proporcja znaków, uproszczona interpunkcja oraz zmiany kierunku i omyłkowe rozłożenie liter w tym czy innym wyrazie. Prowadzi to niewątpliwie do osłabienia czytelności i obniżenia walorów estetycznych pisma, ale też czyni z mojego dziennika bardzo osobiste, żywotne i wibrujące archiwum pamięci oraz emocji, silnie oddziałujące na zmysły i ewokujące jego intensywny odbiór. Tym, co zasługuje na komentarz, są też zauważalne gdzieś różnice w zapisie. Pośród znaków pisma trudnych w odbiorze, które zdają się wykraczać poza alfabet i które tworzą tym samym wyraźną autorską sygnaturę, przezierają bowiem słowa kreślone niezwykle pieczołowicie i starannie, z pełnym respektem dla wszystkich ich graficznych dystynkcji i detali: ogonków, zawijasów i brzuszków. Odczytywane w izolacji niewiele znaczą, jednak osadzone w kontekście terenowego dyskursu ujawniają swą rangę – informują o tym, co chciałam wyeksponować, podkreślić, co szczególnie mnie poruszyło lub zastanowiło. To ważne rekwizyty mojego przybliżania się do terenu badawczego i zgłębianego tematu, a także integralne elementy konstruowanego spontanicznie systemu transkrypcji, sterowanego afektywnym impulsem oraz chęcią poznania.

Kiedy przewracam strony diariusza, uwagę moją zwraca ponadto malejąca z czasem liczba zapisków autotematycznych (zaznaczyłam je ołówkiem dla wygody czytelniczej i lepszej orientacji w przestrzeni tekstu). Obserwacja ta przypomina mi, że na początku pobytu w terenie wiele rzeczy było dla mnie świeżych, nowych – także moja obecność w tym miejscu. Jako taka domagała się ona zatem utrwalenia w postaci śladu pisemnego. Tym bardziej że początkowo trudno mi było mentalnie opuścić teren, który zdawał się expandować, rozpraszać i niemalże podążać w ślad za mną. Zilustruję to trzema przykładami. Otóż któregoś dnia zdziwiłam się, że napotkany przeze mnie w drodze z badań do domu chłopiec zapytał mnie o godzinę. Spędziwszy pół dnia w otoczeniu dzieci, które wydawały się całkowicie pomijać moją obecność, nie byłam w stanie *ad hoc* wejść w interakcję z kimś, kto tak jawnie reagował na mnie społecznie – wyróżnił mnie z tła zewnętrznego, ukłonił się, uśmiechnął, spojrzął mi prosto w oczy, zadał pytanie i wyraźnie czekał na odpowiedź. Potrzebowałam chwili, aby dokonać mentalnej reorganizacji mojego bycia w świecie i spełnić jego prośbę. Ta zwyczajna skądinąd sytuacja, tworząca wytarty kadr codzienności, przelotnie objawiła mi się jako niezwykła. Uświadomiłam sobie wtedy, że fasada kultury własnej, którą wnosimy każdego dnia i która wydaje nam się mocna, trwała, w pewnych okolicznościach okazuje się zaskakująco cienkim fornirem. Potwierdza

to następny przykład. Mianowicie pewnego popołudnia nieco zaskoczył mnie telefon, odebrany tuż za drzwiami odwiedzanej przeze mnie placówki. Osoba będąca na linii wypowiadała się szybko, płynnie oraz dość głośno. I znów, po dłuższym czasie przebywania wśród dzieci, które nie tylko nie mówiły, ale wręcz rzadko wokalizowały, odwykłam (przynajmniej doraźnie) od funkcjonowania w realiach tak swobodnej i niczym niezakłóconej komunikacji. Jeszcze innym razem odruchowo próbowałam pomóc znajomemu kilkulatkowi przy posiłku, choć – w odróżnieniu od wielu ludzi z ASD – wcale tego nie potrzebował. Rzecz jasna, z biegiem czasu nauczyłam się gościć obie rzeczywistości – tę badawczą i tę *out of the field*, wskutek czego symboliczne granice mojego terenu się uszczelniły i ustabilizowały. „Tam” przestało już sprzęgać się z „tu”. Namacalnym świadectwem tej naturalnej progresji stała się zaś mniejsza liczba wpisów autotematycznych. Nieco paradoksalnie okazuje się więc, że im bardziej zanurzałam się w teren, tym łatwiej było mi cyrkulować wokół niego i się z niego wydostawać. Powracając do myśli z początku akapitu, chcę nadmienić, że podobnie ma się rzecz z frekwencją oraz rozpiętością notatek odnoszących się do zdarzeń, które obserwowałam po raz pierwszy, jak choćby czynność jedzenia obiadu⁷ oraz praktyka hiperwentylacji w odniesieniu do osób z zaawansowaną postacią autyzmu. Moje początkowe relacje na ten temat są bardzo rozlewne i gęste, rozpisane na wiele akapitów, wersów oraz wyrazów. Stopniowo jednak owe wijące się serpentyne znaków kurczą się do stosunkowo skromnych rozmiarów. Tak oto materia pisma odzwierciedla rosnący poziom badawczego wysycenia pewnymi treściami.

Tu warto uzupełnić, że niezależnie od ilości i rozległości notatek o różnych sprawach w trakcie pisania na ogół zachowywałam sporą pewność i płynność działania. Ręka trzymająca długopis konsekwentnie sunęła po papierze, nie zastygając pod wpływem konsternacji, przewlekłego namysłu albo wahania. Jest to o tyle istotne, że przecież osobie neurotypowej nie jest łatwo pisać o autyzmie. Wiele zjawisk z tego kontinuum nie ma bowiem odpowiednika w jej doświadczeniu. Do tego dochodzą liczne rozterki natury pojęciowej oraz etycznej: jak pisać, aby deskrypcje te okazały się adekwatne poznawczo i respektowały człowieczeństwo, godność oraz rozmaite prawa badanej mniejszości? Wszystkie te pytania towarzyszą mi nieustannie podczas tworzenia tekstów naukowych, przeznaczonych do publikacji w oficjalnych kanałach. Na etapie zapełniania dziennika nie zatrzymywałam się jednak dłużej nad tymi kwestiami. Zazwyczaj pisałam „do przodu”: pożądlivie i zachłannie – tak, aby nie musieć ściagać ogromu ulotnych danych terenowych w pamięci, lecz nadać im bardziej namacalną i łatwiej dostępną formę. To, żeby w ogóle pisać, było więc dla mnie wówczas ważniejsze od tego, jak pisać. Oczywiście notowanie nie zawsze było proste, ponadto proces ten nie miał jednostajnego i w pełni powtarzalnego przebiegu. Pomijając technalia (jak choćby, zrozumiały skądinąd, brak idealnego miejsca do pracy nad dziennikiem) oraz chronologię i dynamikę badań (oswajanie się z terenem, przyrastanie czerpanej zeń wiedzy), wiązało się to ze specyfiką badanej zbiorowości. Jak wiadomo, mniejszość autystyczna jest szalenie zróżnicowana, także pod

⁷ Ludzie z trudnościami rozwojowymi mogą mieć problemy ze spożyciem posiłku, co przejawia się na wielu płaszczyznach: organicznej, funkcjonalnej i behawioralnej.

względem temperamentu i wzorów zachowań. Oprócz ludzi nadzwyczaj żywotnych, silnie pobudzonych, o niespożytej energii i wysokiej „temperaturze” funkcjonowania, obejmuje ona osoby pozornie nieobecne: ciche, spokojne, o niewielkim spektrum rejestrowalnych z zewnątrz aktywności i zainteresowań, prawie statyczne i niezmiennie zdystansowane⁸. W konsekwencji w czasie mojego pobytu w terenie zdarzały się sytuacje, gdy – wychodząc z pozycji własnej neuronormatywności oraz nie mogąc przekroczyć bariery ciała Innego, w którego wnętrzu mogło się rozgrywać bogactwo operacji myślowych i doznań – czasem miałam wrażenie, że niewiele się dzieje i nie za bardzo jest o czym pisać. Dlatego istotną cechą mojego diariusza jest pewna asymetria zapisu – długie, spiętrzone fragmenty sąsiadują w nim z bardziej związłymi notatkami. Z różnych względów nie każdy mój pobyt w terenie owocował taką samą porcją obserwacji i partią tekstu.

Ciało badacza wobec materii dziennika

Co równie ważne, prowadząc dziennik, zebrałam sporo spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania ciała badacza w procesie transkrypcji doświadczenia terenowego. Przede wszystkim przekonałam się, że funkcjonując w określonym środowisku materialnym, ludzka soma bywa czasem swego rodzaju przystawką czy też narzędziem przymiarki do rzeczy (zob. Rakowski 2008: 64). Dzieje się tak, kiedy ciało zaczyna działać, przywierać, dostosowywać się do przedmiotów, przekraczając przy tym aktualne ograniczenia, a niekiedy także przeciwstawiając się nawykom. Jest to rodzaj zmysłowej aktywności organizmu, energii wyzwalonej przezeń wobec materii. Pracując przy parapecie okiennym, na twardej i ogrzewanej przez słońce ławce lub przy barowym stoliku, na którym piętrzyły się i rywalizowały o miejsce inne przedmioty (sztućce, talerze, filiżanki, złożone w przestrzenne formy serwetki, mój telefon komórkowy i inne przydatne akcesoria) nieuchronnie musiałam więc „aktywować” swoje ciało, aby skoordynować je z tym układem rzeczy, aby zaczęło ono do niego pasować i z nim harmonizować. Nie bez znaczenia były w tym kontekście wymiary mojego dziennika i typ narzędzia pisarskiego. Dość intuicyjnie wybrałam format zeszytowy i wciskane długopisy o lekkim, ale wyraźnym śladzie. Dzięki temu byłam w stanie przezwyciężyć deficyt najbliższej przestrzeni oraz zapewnić wydajność i komfort zmęczonej nieraz ręce, obciążonej skalą oraz tempem pisania.

Co więcej, robienie przeze mnie notatek czasami zbiegało się z innymi czynnościami, na przykład z jedzeniem albo piciem, których podjęcia po prostu domagało się moje ciało. W takich momentach zaczynałam naprzemiennie przenosić spojrze-

⁸ Zdarzają się też osoby o zmiennym repertuarze zachowań, które ożywają się jedynie pod wpływem jakiejś sytuacji lub określonego doznania, bodźca, na przykład tylko wtedy, gdy porusza się fascynujący je temat albo gdy coś je niepokoi, nadwiera czy przestrasza. Oczywiście wszystko to może się zmieniać z upływem czasu oraz wchodzeniem indywiduum w kolejne fazy egzystencji. Dany podmiot może „porzucać” pewne swoje skłonności, cechy oraz nabywać inne. Proces ten jest zarazem mało przewidywalny i ma charakter wieloprzyczynowy – związany z czynnikami kondycyjnymi i środowiskowymi.

nie z dziennika na inne obiekty (na przykład na naczynia kuchenne wraz z ich zawartością). Tym samym rezygnowałam z wiodącej koordynacji ręka-oko w trakcie pisania i opierałam tę czynność na swojej pamięci motorycznej. Ulegając tej sprawczej improwizacji, nieświadomie podważałam zaś (choćby doraźnie) wzrokocentryczny charakter pisania. Niekiedy „przestawiałam się” też na oburęczność – prawą ręką czyniłam zapiski w dzienniku, a lewą próbowałam wykonywać czynności obsługiwane na co dzień przez drugą stronę.

Oprócz tego w trakcie notowania często nie byłam w stanie zadbać o prawidłową postawę ciała na poziomie fizjologicznym (wyprostowana sylwetka, rozluźnione barki, podparcie rąk i nóg, wtopienie się w miękkie i wygodne siedzisko, przysunięcie się do blatu/stolika). Sporządzanie przeze mnie zapisków terenowych przełamywało więc znaną nam z codzienności oraz zgodną ze zmysłem kinetycznym i schematami ciała powtarzalność, konotowaną przez ciąg rzeczy: biurko–krzesło–stół. Przy okazji dodam, że energiczny i pośpieszny ruch piszącej ręki sprawiał, że akt pisania nierzadko wybiegał poza swe formalne i materialne ramy, to znaczy zamiast na papierze pozostawiałam ślad tuszu na wierzchu drugiej ręki albo na palcach. W związku z tym rosło moje poczucie cielesnej i umiejscowionej obecności. Ciało przestawało być przezroczystym i milczącym przedmiotem odwzorowywania, lecz stawało się świadomie używanym i nie zawsze doskonale sprawnym narzędziem, a może nawet bywało dla mnie partnerem interakcyjnym. Kontekst, w jakim było zanurzone, wydobywał zeń konkretne zachowania, odczucia, poruszenia i nastroje.

Czasami nie udawało mi się nawet usiąść podczas pisania – na przykład wtedy, gdy robiłam notatki na korytarzu, przy parapecie okiennym. Muszę jednak przyznać, że mimo fizycznej niewygodności lubiłam tam pracować. Jak wskazuje Gaston Bachelard (1975: 319), okna symbolizują przejście między jedną a drugą rzeczywistością – wyjście z, poza, ku światu zewnętrznemu. Wiemy o tym, że wygląda albo spogląda się przez okna nie tylko po to, aby zasmakować widoku zewnętrżności, doświadczyć życia zbiorowego lub zaspokoić ciekawość, ale także po to, aby zyskać swoiste poczucie alienacji, oddalenia. Chyba dlatego odczuwałam tę przestrzeń jako odpowiednią do sporządzania zapisków. Pochylając się nad parapetem, fizycznie pozostawałam wszak w świecie Innego, ale zarazem mentalnie odrywałam się od sieci interakcji (rzeczy, osób i środowiska), w której byłam osadzona. Wiadomo, że już sam cielesny akt pisania w pewien sposób separuje badacza od multisensorycznej rzeczywistości badania terenowego – generowanych przez nią obrazów, dźwięków, zapachów czy smaków oraz (przynajmniej do pewnego stopnia) przenosi go w dwuwymiarowy i (w moim przypadku) trójbarwny świat pisma. Pisanie przy oknie, stanowiącym punkt zerwania ciągłości przestrzeni oraz kontaktu z zewnętrżnością, jeszcze bardziej intensyfikowało to odczucie – pozwalało na zebranie myśli i ich graficzne przetworzenie.

Oczywiście niekiedy zdarzało się, że robiłam notatki poza terenem badawczym i jego bezpośrednim sąsiedztwem, a mianowicie w swoim mieszkaniu. Podejmowana w tej czasoprzestrzeni czynność pisania zyskiwała bardziej swobodny i zgodny z kodami kulturowymi charakter. Można by rzec, że stawała się rodzajem „cichego języka”, na który składają się społecznie konstruowane kategorie i dystynkcje rzeczy oraz

ustalone sposoby ich użytkowania (Pearce 1995). Zarazem w warunkach domowych szczególnie uwypukleniu ulegał w moim odczuciu mnemoniczny charakter dziennika jako narzędzia służącego nie tyle – czy też nie tylko – opisaniu, ale także wydobyciu doświadczenia terenowego. Już sam widok notatek leżących na półce lub na biurku sprawiał, że zaczynałam wracać myślami do bycia w terenie, przypominać sobie rozmaite szczegóły oraz dokonywać ich pisemnej rejestracji. *Field notes* okazywały się wówczas obdarzonym sprawczością i w pewnym sensie usamodzielnionym przedmiotem, który oddziaływał na mnie i zyskiwał prymat nad moimi emocjami czy wolą, domagając się negocjowania kolejnych zachowań, decyzji oraz posunięć. W takich momentach nie tylko ja używałam diariusza, ale i on – jak to ujmuje Jacek Leociak – „używał mnie” (Leociak 2018: 61). Nie raz zdarzyło się więc, że odraczałam wykonanie różnych czynności domowych i najpierw sięgałam po dziennik, którego widok albo tylko świadomość pozostawiania tuż obok, pod ręką, uruchamiały mój wewnętrzny głos, który nakazywał i przestrzegał: „Zanotuj od razu to, co masz w głowie, nie przekładaj tego na później”.

Wszystko to wiele mówi o specyfice dziennika terenowego, który jest nie tylko narzędziem wykorzystywanym przez badacza i podległym jego kontroli, ale bywa także quasi-aktorem, z którym wchodzi się w specyficzną, a zarazem intensywną relację (zob. Byczkowska 2012: 116, 121–122; Wojciechowska 2012: 147).

Prowadzenie zapisków jest aspektem pracy terenowej, który zyskuje rozmaite znaczenia i rangę w zależności od medialnego usytuowania tej pracy. W moim przypadku był to bez wątpienia ważny element. Jak już wspomniałam, w podjętych badaniach mogłam polegać jedynie na swoim ucieleśnionym umyśle (pamięci, percepcji) oraz zapisie zebranych w terenie danych. Z całą pewnością zapis ten jest niekompletny. Wynika to zarówno ze specyfiki rzeczywistości społecznej (która stanowi rozległą domenę dynamicznych i ulotnych zdarzeń, niepoddających się reifikacji), jak i z ograniczeń ciała, które funkcjonuje w sposób biologicznie i społecznie zaprogramowany oraz z właściwości samego pisma. Wszak nawet jeśli notuje się w sposób zachłanny, elastyczny i obszerny, to przecież nie da się zdać sprawy ze wszystkiego, co zostało zauważone w terenie. Treści doświadczenia powierzone notatkom są selektywne, wybiórczy i w pewien sposób ułomny jest też graficzny *modus* reprezentacji – przecież nie da się uchwycić w piśmie czyjegoś gestu, zapachu, mimiki, emocji, sposobu chodzenia, przemożnej fascynacji jakimś bodźcem zmysłowym czy rodzaju wokalizacji. Zwłaszcza jeśli zjawiska te nie mają prostej analogii w świecie zamieszkiwanym przez neuronormatywną większość oraz należą do konkretnego pewnej niepowtarzalnej sytuacji. Słowo pisane nie odzwierciedla doświadczenia, lecz jedynie, i często opornie, pośredniczy w jego wyrażeniu. W związku z tym pewnych przeżyć nie jestem w stanie wiernie opisać, zapisać bądź przepisać. Medium pisma okazuje się wobec nich niewystarczające, wymykają się one grafocentrycznej czy też grafotypowej interpretacji. Sądzę jednak, że fakt ten nie podważa sensu i wartości pisania oraz tego, co zostało zapisane, lecz jedynie pokazuje, że bycie w terenie ma charakter wielowymiarowy, wielowrażeniowy i wielozmysłowy i jest w pełni nieprzedstawialne, choć zarazem domaga się utrwalenia (zob. np. Stoller 1989; Csordas 1994; Ingold 2000).

Na zakończenie dodam, że oprócz tego, iż sam dziennik terenowy ma cielesny oraz materialny wymiar, to – przynajmniej w moim przypadku – zawiera on także liczne opisy doświadczeń somatycznych, a więc jednym z jego tematów jest cielesność i ciało. Z jednej strony wynika to z cech badanej przeze mniejszości oraz specyfiki somatycznego i sensorycznego wyposażenia jej przedstawicieli (na przykład w zakresie wyglądu, motoryki, fizjologii, sposobów posługiwania się ciałem, pracy zmysłów czy pewnych właściwości percepcyjnych). Natomiast z drugiej strony jest to związane z moim sposobem bycia w terenie i z tym, że jako narzędzie badawcze wykorzystywałam jedynie dziennik. Tym samym silniej angażowałam swoje ciało w proces badawczy – starałam się jak najwięcej zobaczyć, usłyszeć, poczuć, dotrzeć jak najwięcej miejsc i to też stanowi treść niektórych zapisów.

I wreszcie, w trakcie prowadzenia relacjonowanych tu badań utwierdziłam się w przekonaniu, że nie tylko badacz zapisuje swoje doświadczenia terenowe, ale również, iż te doświadczenia zapisują się w nim. W konsekwencji sam badacz staje się rodzajem żywego dziennika, pełnego obrazów, słów czy wrażeń, które mogą przybierać wręcz intruzywny charakter oraz powracać do niego w rozmaitych okolicznościach i niezależnie od jego woli – w przebłyskach świadomości, codziennych interakcjach, zdarzeniach językowych, snach lub nagłych skojarzeniach.

Bibliografia

- Bachelard G. (1975) *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, tłum. H. Chudak i A. Tatarkiewicz, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Byczkowska D. (2012) „Ciało to mój największy nauczyciel”. *Interakcje z własnym ciałem w pracy tancerza*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 2, s. 112–127, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.8.2.05>.
- Csordas T. J. (red.) (1994) *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Emerson R. M., Fretz R. I., Shaw L. L. (red.) (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>.
- Ingold T. (2000) *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London, Routledge.
- Ingold T. (2007) *Lines. A Brief History*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203961155>.
- Kacperczyk A. (2012) *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 2, s. 32–63, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.8.2.03>.
- Lejeune P. (2010) „Drogi zeszycie...”, „Drogi ekranie...”. *O dziennikach osobistych*, tłum. A. Karpowicz, M. i P. Rodakowie, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Leociak J. (1997) *Tekst wobec Zagłady. (O relacjach z getta warszawskiego)*, Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Leociak J. (2018) *Redefinicja kategorii świadka i świadectwa. (Wokół rzeczy wykopanych na terenie miejsca-po-getcie w Warszawie)*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 57–68, <https://doi.org/10.18318/td.2018.3.4>.

- Mauss M. (1998) *Sposoby posługiwania się ciałem*, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, A. Mencwel (red.), tłum. M. Król, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 185–195.
- Ong W. J. (2011) *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pearce S. (1995) *On Collecting. An Investigation into Collecting in the European Tradition*, London, Routledge.
- Rakoczy M. (2013) *Tekst, pisanie, szkoła w perspektywie antropologicznej*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, t. 56, nr 2, s. 73–85.
- Rakoczy M. (2014a) „Pisanie” kultury a notatki terenowe – przypadek Bronisława Malinowskiego, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 2(21), s. 75–94.
- Rakoczy M. (2014b) *Szkoła, pismo, praktyka w świetle zwrotu performatywnego*, „Tematy z Szewskiej”, nr 2(12), s. 6–19.
- Rakoczy M. (2015) *Materia, ciało, wizualność, czyli jak lepiej zrozumieć pisanie*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 13–32.
- Rakowski T. (2008) *Przemiany, przesunięcia, przedmioty przejściowe. Antropologia rzeczy*, „Kultura Współczesna”, nr 2, s. 55–72.
- Rodak P. (2005) *Wojna i zapis (o dziennikach wojennych)*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 33–45.
- Rule A. (2021) *Ted Bundy. Bestia obok mnie*, tłum. B. Czartoryski, Kraków, Wydawnictwo SQN.
- Stoller P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Ethnography*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, <https://doi.org/10.9783/9780812203141>.
- Sulima R. (2000) *Antropologia codzienności*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vandendorpe Ch. (2008) *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wojciechowska M. (2012) *Ciało – podstawowe narzędzie pracy. Rola ciała w procesie negocjowania tożsamości pracownic agencji towarzyskich*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 2, s. 128–151, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.8.2.06>.
- Wójcik-Dudek M. (2019) *Idiolekty pamięci – dziecięce dzienniki Zagłady. Od świadectwa do literatury*, „Stylistyka”, t. 28, s. 157–174, <https://doi.org/10.25167/Stylistyka20.2019.11>.

O Autorce

Aleksandra Rzepkowska – absolwentka Wydziału Filozoficzno-Historycznego i Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończyła studia magisterskie i doktoranckie w zakresie etnologii oraz dwuletnie Podyplomowe Studium Filologii Polskiej. W latach 2018–2020 związana jako adiunkt z Katedrą Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowo-badawcze: zagadnienia dyskursu, komunikacji, ciała i cielesności, zdrowia i choroby, (auto)biografii oraz pamięci.

Aleksandra Rzepkowska – graduate from the Faculty of Philosophy and History, and the Faculty of Philology at the University of Lodz. She received her MA and Ph.D. in the field of ethnology, and graduated from the Postgraduate Studies in Polish Philology. In 2018–2020 she worked as Assistant Professor at the Department of Social Pedagogy at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Research interests: discourse, communication, body and embodiment, health and disease, (auto)biography and memory.

Cytowanie

Rzepkowska A. (2022) *Cielesny wymiar badań nad autyzmem. Rzecz o dzienniku terenowym*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 43–57, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.04>.

Magdalena Sasin* 

Stosunek człowieka do doznań słuchowych a świadomość własnego ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie powiązań pomiędzy zagadnieniem ciała i cielesności w kulturze współczesnej a refleksją i praktyką ekologii akustycznej. W koncepcji ekologii akustycznej Raymonda Murraya Schafera (1933–2021), stanowiącej punkt wyjścia prezentowanych rozważań, można odnaleźć wiele treści wskazujących na znaczenie kontaktu z ciałem i subiektywnej oceny jego dobrostanu. Szczególną rolę odgrywają zaplanowane przez myśliciela ćwiczenia tzw. „czyszczenia uszu” oraz spaceru dźwiękowe i inne sposoby rozwijania wrażliwości akustycznej. Rozwijanie wrażliwości na dźwięki – wszelkiego rodzaju bodźce akustyczne, nie tylko dźwięki stricte muzyczne – autorka uznaje za szczególnie ważne w sytuacji nadmiaru bodźców i zmysłowego przestymulowania współczesnego człowieka.

Słowa kluczowe: ekologia akustyczna, ciało, cielesność, głębokie słuchanie, uważność.

Human Attitude to Auditory Sensations and the Awareness of One's Own Body and Corporeality. The Perspective of Acoustic Ecology

Abstract

The aim of the article is to present connections between the issues of body and corporeality in contemporary culture, and reflection and practice of acoustic ecology. The concept of acoustic ecology developed by Raymond Murray Schafer (1933–2021), the theoretical framework for the article, refers to the significance of our contact with the body and to the subjective assessment of its well-being. “Ear cleaning” exercises,

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 1.10.2021; akceptacja: 14.12.2021.

soundwalks and other ways of developing acoustic sensitivity are also discussed. Developing sensitivity towards sounds comprises all acoustic stimuli, not only musical sounds. Such activity is found to be particularly important, especially in the context of contemporary sensory overload and our over-stimulation from the environment.

Keywords: acoustic ecology, body, corporeality, deep listening, mindfulness.

Wprowadzenie

We współczesnej kulturze stosunek do ludzkiego ciała naznaczony jest pewnym paradoksem: z jednej strony przywiązuje się doń bardzo dużą wagę, z drugiej zaś strony – traktowane jest ono przedmiotowo, instrumentalnie. Do redukcji tej sprzeczności może przyczynić się refleksja związana z dźwiękowym otoczeniem człowieka i jego słuchową aktywnością. W artykule przedstawiono powiązania działań z zakresu ekologii akustycznej z poziomem świadomości własnej cielesności i psychofizycznego dobrostanu człowieka. Celem opracowania jest wskazanie możliwych działań zmierzających do rozwijania świadomości ciała i cielesności.

Proces dowartościowania aspektu somatycznego w kulturze i pedagogice zawsze rozpoczyna się od uświadomienia sobie, że człowiek nie istnieje i nie funkcjonuje poza ciałem. Jak zauważa Chris Shilling (2010: 24): „Działający ludzie są w pewnym bardzo istotnym sensie działającymi ciałami”. Ignorowanie tego faktu stanowiłoby istotne zubożenie refleksji nad kondycją ludzką, gdyż bez uwzględnienia ciała nie można w pełni rozpatrywać ludzkich decyzji, reakcji, czynów i działań. To, co do niedawna postrzegano przede wszystkim jako źródło ludzkich ograniczeń, obecnie jesteśmy skłonni widzieć jako atut: cielesność jest istotnym wymiarem nie tylko odczuwania świata, ale także refleksji nad nim.

Świadomość cielesności istoty ludzkiej i zmiana stosunku do ciała stanowią istotne czynniki kształtowania kultury współczesnej. Nauki humanistyczne i społeczne zwracają się coraz częściej do uwzględnienia ciała w swoim dyskursie. Bierze je pod uwagę coraz więcej dyscyplin naukowych, w tym socjologia (Shilling 2021). Termin „społeczeństwo somatyczne” (Dziuban 2013) podkreśla fakt uczynienia ciała istotnym przedmiotem aktywności kulturowej, naukowej, a nawet politycznej. Na refleksje dotyczące obecności ciała w kulturze, w tym na refleksję feministyczną, silnie oddziałuje filozofia Maurice’a Merleau-Ponty’ego (1993), który podkreślał, że „ciało jest naszym ogólnym sposobem posiadania świata” (Merleau-Ponty 1993: 166). „Wiedzę cielesną” na język filozoficzny i naukowy tłumaczy Richard Shusterman, nawołujący do zdobywania „somatycznej samowiedzy” (2016: 36). Poglądy młodego pokolenia badaczy reprezentuje Konrad Sierzputowski (2019), któremu bliższy od poglądów Shustermana jest dorobek francuskiego estetyka Jacquesa Rancière’a; zainspirowany nim, Sierzputowski snuje rozważania nad wyjątkowością ciała artysty muzyka i skutkami możliwości rejestracji głosu.

Z nauką nie idą jednak w parze praktyki kulturowe. Obserwowana obecnie eksplozja cielesności nie prowadzi do upodmiotowienia ciała, ale przeciwnie – do

jego coraz bardziej narzędziowego traktowania. Dualizm kartezjański, który przeciwstawiał sobie duszę i ciało, wciąż jest obecny, a opresyjność względem ciała nie zmniejsza się – raczej zmienia formę. Ciało często zostaje zredukowane do organizmu, a więc traktowane w kategoriach biomedycznych (Błajet, 2006a). Można to zauważyć choćby podczas zajęć wychowania fizycznego. Na zajęciach emisji głosu, przewidzianych w programie studiów nauczycielskich, dominuje traktowanie ciała jak użytecznego narzędzia: ma być przede wszystkim posłuszne i niesprawiające kłopotu, a celem ćwiczeń jest głównie zapobieżenie chorobom zawodowym. Rzadko bierze się pod uwagę, że głos jest nieocenionym źródłem informacji na temat stanu zdrowia i psychiki człowieka, a praca nad nim sprzyja rozwojowi osobowości. Daleko tu od pożądanej współpracy z ciałem i szacunku wobec niego – mamy do czynienia raczej z ujarzmieniem.

Kategoria ujarzmiania odgrywa istotną rolę w refleksji Michela Foucaulta (2020). Francuski filozof wskazuje, że ujarzmienie ciała jest drogą do podporządkowania sobie także duszy, a osiąga się to za pomocą różnych praktyk dyscyplinujących ciało, wymuszających dostosowanie się do normy i uznanie jej za oczywistą (Ball 1999; Rokicki 2011). Jest to zatem praktyka ograniczająca swobodę ekspresji ciała i podporządkowująca je wiedzy-władzy, na co wskazuje także polski zapis tego terminu (w tłumaczeniu T. Komendanta) (Foucault, 2020): *ujarzmianie* (z fr. *assujettissement*).

Humanistycznie postrzegana edukacja odżegnuje się od ujarzmiania. Przeciwnie: istnieje pilna potrzeba wprowadzenia takiej praktyki pedagogicznej, która pozwoli zintegrować człowieka z jego ciałem i będzie dotyczyć różnych grup wiekowych, na co zwracają uwagę m.in. Daria Kubiak-Jabłońska (2014) i Piotr Błajet (2006b). Działania tego typu można skutecznie prowadzić przy uwzględnieniu środowiska akustycznego człowieka.

Znaczenie bodźców akustycznych w środowisku życia człowieka

W ostatnich latach wzrastająca wykładniczo liczba informacji skazuje odbiorcę na ciągłe wrażenie bycia „nie na bieżąco” i motywuje do ciągłego śledzenia przekazów. To zjawisko, określane jako FOMO (*fear of missing out*) i najczęściej rozpatrywane w odniesieniu do korzystania z internetu, skutkuje nieustającym monitorowaniem mediów społecznościowych, czytaniem, oglądaniem i słuchaniem w obawie przed przeoczeniem czegoś ważnego (Jupowicz-Ginalska et al. 2018). Powoduje to zalew różnego rodzaju bodźców, wśród których bodźce akustyczne występują bardzo licznie.

Tymczasem refleksja dotycząca ciała we współczesnych praktykach pedagogicznych związana jest najczęściej z kategoriami wizualnymi. Szczególną wagę przykładają do subiektywnego obrazu ciała, który często kształtuje się u młodzieży w sposób wypaczony, nie bez wpływu przekazów medialnych. W kategoriach wizualnych najwyraźniej zauważalne są kwestie obecności ciała, oceniania go i uprzedzeń wobec

nego, a także estetyki ciała i poczucia wstydu. W kulturze obrazu to, co pokazane, wydaje się mieć większe znaczenie od tego, co wypowiedziane czy napisane (Szpunar 2008), a człowieka określa się niekiedy mianem *homo videns*. Wiąże się to z hierarchią ludzkich zmysłów, w której wzrok pozostaje zmysłem prymarnym. Badania wskazują, że za jego pomocą do człowieka dociera 80–90% informacji o świecie zewnętrznym (Młodkowski 1998, s. 61), zaś dzięki słuchowi – zaledwie 8–11%.

Sprawia to, że doznania akustyczne budzą mniejsze zainteresowanie naukowców i pedagogów. Nie doszacowuje się znaczenia pozostałych ludzkich zmysłów, choć słuch jest wśród nich bardzo istotny. Bodźce słuchowe są pierwszymi – obok smakowych – jakie odbiera płód w macicy. Dzięki temu m.in. następuje zapoznanie się z cechami prozodycznymi mowy. Narząd słuchu, który rozwija się bezpośrednio z układu równowagi, staje się aktywny między czwartym a piątym miesiącem życia płodowego, a w chwili narodzin jego rozwój jest już zakończony (Kornas-Biela 1998).

Podstawami działania ludzkiego systemu słuchowego zajmuje się m.in. psychologia muzyki. Ludzki aparat słuchowy jest narządem niezwykle precyzyjnym, a uzyskane przez niego informacje są analizowane i przetwarzane przez mózg w drodze procesów, które jeszcze nie do końca zostały poznane. Wyzwanie dla badaczy stanowi między innymi tzw. efekt *cocktail party*, czyli umiejętność wyselekcjonowania pożądaných informacji dźwiękowych spośród wielu różnorodnych odgłosów. Wykorzystanie wpływu dźwięków na człowieka leży u podstaw muzykoterapii (Pikała, Sasin 2016; Szulc 2011); jej zastosowanie jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie mechanizmów, które powodują, że dźwięki oddziałują zarówno na ciało, jak i na emocje, a te dwa obszary są ze sobą nierozzerwalnie związane. Stymulowanie pożądaných procesów psychicznych przez odpowiednio dobrane dźwięki wykorzystywane jest już od starożytności. Szczególnym przypadkiem jest terapia dźwiękiem, czyli oddziaływanie wykorzystujące fizyczne właściwości fali dźwiękowej. Jej przykład to terapia za pomocą mis dźwiękowych i kamertonów, wykorzystująca silne właściwości wibroakustyczne tych instrumentów (Pułka 2010); te praktyki, sytuowane w gronie tzw. *sound healing*, budzą wątpliwości jako niewystarczająco uzasadnione badawczo (Konieczna-Nowak 2020).

Należy wyróżnić wpływ dźwięków na organizm pod względem biologicznym, na człowieka jako jednostkę i jako członka grupy społecznej. Do niedawna koncentrowano się na negatywnym wpływie hałasu na człowieka, dążąc do jego ograniczenia w drodze legislacji. Hałas stanowi stresor fizyczny. Reakcja stresowa organizmu polega, mówiąc w dużym uproszczeniu, na pobudzeniu ośrodkowego układu nerwowego, co prowadzi do nadmiernego wzrostu aktywności hormonalnej (Trybalska, Namysłowski, Morawski 1997). Wzrost poziomu tzw. hormonów stresu we krwi i rozregulowanie poziomu innych hormonów wpływają na akcję serca i oddech, powodują zdenerwowanie i osłabienie uwagi, prowadzą do zaburzeń naczyniowych, psychicznych, owrzodzeń żołądka, a nawet upośledzają pracę układu immunologicznego. Najbardziej oczywistym skutkiem ekspozycji na nadmierny hałas

jest uszkodzenie słuchu. Analogicznie optymalne warunki akustyczne sprzyjają dobrostanowi psychofizycznemu i regeneracji organizmu.

Negatywne oddziaływanie na człowieka mogą mieć także dźwięki ciche – ze względu na swą jednostajność lub niekorzystną charakterystykę widmową (najczęściej dotyczy to dźwięków generowanych elektronicznie). Co więcej, negatywne oddziaływanie dźwięków w dużej mierze ma podłoże subiektywne; obok takich obiektywnych właściwości jak natężenie dźwięku, częstość występowania, charakterystyka widmowa itd. istotna jest osobnicza podatność, a nawet emocjonalne skojarzenia. Oprócz skutków fizycznych dźwięki wpływają między innymi na poczucie bezpieczeństwa, poziom komfortu i orientację w środowisku (Gibała-Kapecka, Kamisiński, Kapecki 2019).

Zygmunt Bauman zauważył, że „Granica między »ciałem« i »środowiskiem« jest we wszystkich epokach i kulturach daleka od jasności” (Bauman 1995: 97). Granice między ciałem a środowiskiem w przypadku dźwięków są szczególnie trudne do wyznaczenia. Wobec komunikatów słuchowych pozostajemy bowiem bardziej bezbronni niż wobec wizualnych, bo uszy nie mają powiek – nie da się ich zamknąć tak, jak zamyka się oczy. Wrażenia słuchowe docierają do człowieka nawet w czasie snu. Od strony fizycznej dźwięk jest falą akustyczną, którą można określić jako zmiany ciśnienia powietrza w czasie (Basiński 2020). Właściwości fali dźwiękowej są wykorzystywane m.in. w badaniach ultrasonograficznych. Ta fala oddziałuje nie tylko na psychikę, ale także bezpośrednio na fizyczność człowieka. Można więc powiedzieć, że słuch w pewnym sensie zbliżony jest do dotyku, w każdym razie ma charakter dotyku bardziej niż wzrok. To doświadczenie utrwalone zostało w języku, gdzie funkcjonuje m.in. powiedzenie „dotknęło mnie to, co powiedziałaś”.

Fakt, że środowisko akustyczne jest „niewidzialne”, utrudnia uznanie konieczności jego ochrony i skuteczne działania w tym kierunku. Wybitny polski kompozytor Witold Lutosławski (1913–1994) doprowadził w 1969 roku do przyjęcia przez Międzynarodową Radę Muzyczną przy UNESCO pierwszej ustawy na temat prawa człowieka do ciszy (Gwizdalanka 1987). Inne działania, takie jak działalność Światowego Forum Ekologii Akustycznej (World Forum for Acoustic Ecology – WFAE), Sieci Ekologii Dźwiękowych Europy Centralnej (Central European Network for Sonic Ecologies – CENSE), organizowanie konferencji naukowych czy wydawanie recenzowanego czasopisma „Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology”, zauważalne są głównie w środowisku naukowym i artystycznym i do tej pory w niewielkim stopniu wpływają na procesy społeczne. W ostatnim czasie ponownie zwraca się większą uwagę na ten problem. Mówi się nawet, że hałas to „nowy smog”. Rok 2020 został ogłoszony Międzynarodowym Rokiem Dźwięku (International Year of Sound) przez Międzynarodową Komisję do spraw Akustyki (International Commission for Acoustics) (International Year of Sound 2021).

Najważniejsze założenia ekologii akustycznej

Kompleks wszelkiego rodzaju wrażeń słuchowych docierających do człowieka określa się mianem środowiska akustycznego. Relacjami między człowiekiem a tym środowiskiem zajmuje się ekologia akustyczna – interdyscyplinarna dziedzina, za której twórcę uważa się kanadyjskiego kompozytora, badacza i pedagoga, zmarłego we wrześniu 2021 r. Raymonda Murraya Schafera (1933–2021). Pojęcie pejzażu dźwiękowego, jedno z najważniejszych w swojej koncepcji, Schafer sformułował w drugiej połowie lat 60. Na Simon Fraser University w Burnaby (British Columbia) w 1969 r. założył Przedsięwzięcie Pejzażu Dźwiękowego Świata (World Soundscape Project – WSP), w ramach którego zaczęto przeprowadzać opis i analizę relacji człowieka ze środowiskiem dźwiękowym, co miało być pomocne w działaniach na rzecz ograniczenia zanieczyszczenia dźwiękowego. Ekologia akustyczna posługuje się określonymi terminami, takimi jak:

- Pejzaż dźwiękowy (ang. *soundscape*) – to całość lub wycinek środowiska dźwiękowego, np. środowisko akustyczne centrum handlowego, lotniska, audycji radiowej lub kompozycji muzycznej (Kapelański 1999), wraz z ich percepcyjnym, społecznym i historyczno-społecznym kontekstem.
- Zanieczyszczenie dźwiękowe (*noise pollution*) – obecne w środowisku dźwiękowym zakłócenia, dźwięki nieniosące istotnej informacji i niesprzyjające dobrostanowi człowieka, często generowane przez przemysł. Schafer już w latach 60. ubiegłego wieku zwracał uwagę na to, że wysoki poziom zanieczyszczenia dźwiękowego wiąże się nie tylko z faktyczną obecnością hałasu w miastach, ale także z niewrażliwością na bodźce dźwiękowe. Jego zdaniem obecnie dominuje pejzaż dźwiękowy, który nazwał *lo-fi*: o wysokim poziomie zakłóceń i „zatłoczenia”, co sprawia, że pojedyncze sygnały dźwiękowe są niewyraźne (Schafer 1982). Źródłem tego pejzażu jest rewolucja przemysłowa. Zanurzenie w nim powoduje, że ludzie nie są w stanie odbierać za pomocą dźwięków wyczerpujących informacji o otaczającym ich świecie. Przeciwnieństwem pejzażu *lo-fi* jest *hi-fi*, który cechuje się niskim poziomem zakłóceń i pozwala dobrze słyszeć otaczające dźwięki.
- Kompetencja sonologiczna (*sonological competence*) – świadomość środowiska dźwiękowego i odpowiedzialne jego kształtowanie w trosce o dobrostan własny i innych ludzi oraz o zachowanie spuścizny kulturowej człowieka.
- Czyszczenie uszu (*ear cleaning*) – określenie ćwiczeń, będących elementem edukacji mającej na celu uwrażliwienie na otaczające środowisko dźwiękowe. Polegają na rozwijaniu umiejętności uważnego słuchania, rozpoznawania dźwięków, ich kategoryzowania i świadomego kreowania środowiska dźwiękowego (Schafer 1967).
- Spacer dźwiękowy (*soundwalks*) – to kolejny element programu uwrażliwiania na środowisko dźwiękowe. Celem takich spacerów, których trasa jest zawsze świadomie zaplanowana, jest zwrócenie uwagi na dźwięki występujące w określonym otoczeniu oraz na rolę człowieka w ich powstawaniu. Podczas spaceru uczestnicy obserwują otoczenie przez pryzmat dźwięków, zapamiętują je, grupują

w kategorii, a następnie wspólnie odtwarzają. Pozwala to na refleksję nad znaczeniem dźwięków i ich wpływu na człowieka. Ideę spacerów dźwiękowych rozwija Hildegard Westerkamp (2015).

- Projektowanie akustyczne (*acoustic design*) – dziedzina praktycznej działalności twórczej, w której na wzór wzornictwa przemysłowego zajmowano by się planowaniem przyszłego środowiska akustycznego w trosce o dobrostan człowieka i zachowanie spuścizny kulturowej. Należy zadbać między innymi o poszanowanie ciszy. Warto też dążyć do zachowania dźwięków symbolizujących dawne czynności, przedmioty, sposoby życia, które giną we współczesnym pejzażu akustycznym.

Ekologia akustyczna jako dziedzina interdyscyplinarna znajduje się w polu zainteresowań różnych dziedzin nauki. Muzykologia traktuje dźwięk jako środek ekspresji estetycznej. Geografia rozpatruje go jako element krajobrazu. Dla architektów dźwięk stanowi przede wszystkim element przestrzeni miejskiej. Z punktu widzenia kulturoznawstwa jest to nośnik wiedzy o kulturze. Historia bada dźwięk jako świadectwo przeszłości, dawnego sposobu życia, podczas gdy biologia za najistotniejsze uznaje zagrożenie hałasem. Wśród dziedzin zajmujących się ekologią akustyczną do tej pory najmniej obecna jest pedagogika, choć edukacyjne implikacje ekologii akustycznej wydają się oczywiste. Badania naukowe i refleksje teoretyczne nie nadążają w tym wypadku za działaniami praktycznymi.

Wśród oferty edukacyjnej związanej z ekologią akustyczną w Polsce należy wymienić następujące inicjatywy: działania w ramach Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu (warsztaty „Słuchanie świata” w 2015 r., słuchowisko w plenerze „Redukcja hałasu” w 2021 r.); spacer dźwiękowy i warsztaty w ramach projektu „Słyszę dobre dźwięki” organizowanego przez Filharmonię w Szczecinie; warsztaty dla grup zorganizowanych „Dźwięki wokół nas” w Filharmonii Łódzkiej; spacer dźwiękowy prowadzone w Poznaniu i okolicach w ramach cyklu „Rzeka żywa 2021”; spacer dźwiękowy organizowane w Warszawie przez Narodową Galerię Sztuki „Zachęta”; spacer dźwiękowy „Idź, aż usłyszysz granice” w ramach 64. Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień” (2021); działania edukacyjne na wybranych uczelniach i kierunkach studiów, m.in. w Instytucie Muzykologii Uniwersytetu Wrocławskiego i w Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi (Pracownia Audiosfery). Powyższa lista nie aspiruje bynajmniej do bycia kompletną. Przedstawione inicjatywy mają charakter komercyjny lub *non profit*. Można zauważyć, że w ostatnich latach takie działania podejmowane są coraz częściej, sytuują się jednak poza systemem powszechnej edukacji szczebla podstawowego i ponadpodstawowego. Sprawia to, że oferta dociera jedynie do stosunkowo wąskiej grupy osób: zainteresowanych tematem i bardziej niż przeciętnie wrażliwych na dźwięki. Zdecydowanie zbyt skromna promocja tych działań powoduje, że większość osób, także tych związanych ze środowiskiem edukacyjnym i artystycznym, nie wie o ich istnieniu. Z naukowego punktu widzenia narzekać można zaś na brak koordynacji działań osób i instytucji z różnych środowisk na szczeblu ogólnokrajowym.

Bardziej obszerne wyjaśnienie założeń ekologii akustycznej oraz przedstawienie działań w tym zakresie zawarłam w artykułach opublikowanych na łamach

czasopisma „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” (Sasin 2019a, 2019b). Jedną z pierwszych osób, które w formie całościowej przedstawiły na gruncie polskim zagadnienia z zakresu ekologii dźwiękowej, był Maksymilian Kapelański (1999), pianista i muzykolog, wykształcony częściowo w Kanadzie. W ostatnich latach idee ekologii akustycznej zgłębia warszawski muzykolog i krytyk muzyczny K. Marciniak, autor tekstów w mediach tradycyjnych i elektronicznych, badacz i kurator sztuki. Z geograficznego punktu widzenia dźwiękiem zajmuje się między innymi Sebastian Bernat (2009), aspekt kulturoznawczy zgłębia muzykolog Robert Losiak (2015).

Należy podkreślić, że ekologia akustyczna, choć w wielu miejscach zbieżna z edukacją ekologiczną i podobna pod względem nazwy, nie jest z nią tożsama. Uwzględniamy bowiem aspekt estetyczny w relacjach między człowiekiem a środowiskiem, jak również kulturowy, społeczny i historyczny kontekst dźwięków. Co ważne, ekologia akustyczna i postulowane przez nią ćwiczenia kierowane są nie tylko do muzyków czy, szerzej, artystów. Ekologia akustyczna nie dyskryminuje dźwięków muzycznych, ale też ich nie faworyzuje – odgłosy o charakterze muzycznym i niemuzycznym traktowane są równorzędnie. Może się nawet zdarzyć, że to właśnie dźwięki muzyczne w danym kontekście są zbędne i tworzą dźwiękowe zanieczyszczenie (Czech 2013: 52).

Ekologia akustyczna to również nie to samo, co ekologia ciszy (Sztumski 2010) czy aktywna cisza (Čapek 2020). Termin ten jest szerszy i pojemniejszy. Nie chodzi bowiem o to, by za wszelką cenę ograniczać ilość dźwięków w swoim otoczeniu czy eliminować dźwięki pochodzenia technicznego. Takie działanie byłoby nie tylko niemożliwe, ale także niecelowe, gdyż już sto lat temu kompozytorzy inspirowali się odgłosami maszyn, tworząc utwory, który zajęły ważne miejsce w historii muzyki, takie jak *Pacific 231* Arthura Honeggera (1923), czy konstruuując instrumenty odzwierciedlające nową filozofię estetyczną, takie jak *intonarumori* Luigięgo Russolo (1910–1930). Istotą ekologii akustycznej jest świadome kształtowanie środowiska dźwiękowego z naciskiem na pozytywne podejście do dźwięków w ogóle. Nadmierne „puryzm dźwiękowy” może doprowadzić do szybkiego wypalenia się entuzjazmu przeciwników hałasu. Nie da się przywrócić obecnego środowiska akustycznego do stanu niegdysiejszej naturalności bez zmiany całego sposobu życia człowieka, więcej – całej cywilizacji i kultury. Celem ekologii akustycznej nie jest jedynie promocja ciszy, jak w przypadku ekologii ciszy, ale świadome kształtowanie pejzażu akustycznego. Skutki niekiedy mogą być podobne, lecz intencja odmienna.

„Czyszczenie uszu” jako droga do odkrywania własnej cielesności

Istotnym komponentem założeń ekologii akustycznej są jej działania praktyczne, przyjmujące postać oddziaływań pedagogicznych. Ich celem jest wykształcenie kompetencji sonologicznej ludzi i całych społeczeństw. Świadome kształtowanie środowiska akustycznego jest jednym ze sposobów wpływania na ciało, jednak nie w drodze jego modyfikacji, lecz modyfikacji otoczenia.

Dlaczego „czyszczenie uszu”? Zmiana podejścia do środowiska dźwiękowego wymaga „wyczyszczenia” umysłu z dotychczasowych niekorzystnych przyzwyczajeń, spowodowanych przemianami cywilizacyjnymi i intensyfikacją życia człowieka. Schafer nie oczekiwał porzucenia cywilizacji i związanych z nią udogodnień (choć sam znalazł dla siebie miejsce na farmie w Ontario, a krajobrazy Kanady w znacznym stopniu stanowiły dla niego inspirację). Nawoływał natomiast do zmiany podejścia do środowiska dźwiękowego, której źródłem byłaby świadomość jego oddziaływań. Choć jego koncepcja powstała w latach 60. ubiegłego wieku, pozostaje w pełni aktualna. Nie wypracowano do tej pory skutecznych sposobów rozwiązywania akustycznych problemów. Niektóre źródła hałasu, związane głównie z transportem i przemysłem, podlegają skutecznemu ograniczeniu dzięki rozwojowi techniki, jednocześnie jednak multiplikują się dźwięki pochodzące z innych źródeł.

Schafer, analizując krajobrazy dźwiękowe i znaczenie dźwięku w życiu człowieka i historii ludzkości, nie odnosi się bezpośrednio do cielesności, nie analizuje wpływu bodźców akustycznych na poziom ciśnienia krwi czy określonych hormonów. Jednak jego pisma przepojone są dbałością o wszechstronny, cielesno-duchowy dobrostan człowieka. Ekologia akustyczna respektuje, poważa i rozwija podmiotowość ciała. Dźwięki niekorzystne – zbyt głośne, zbyt nagłe, niezwiązane z działaniami człowieka, generowane przez urządzenia techniczne – wzbudzają niepokój i zdenerwowanie. Schafer (1982) określa je jako „natarczywe”, „agresywne” i „brutalne”. Dźwięki wydawane przez człowieka lub pochodzące z natury są zaś „uspokajające”. Na odzyskanie „duchowego i umysłowego spokoju” pozwalają okresy ciszy (Schafer 1982: 313).

Kanadyjski myśliciel zwraca uwagę, że człowiek powinien być miarą korzystnego środowiska akustycznego w miejscach przez ludzi zamieszkiwanych. Podobnie jak ludzka anatomia dyktuje rozwiązania architektoniczne, tak „podstawowymi modułami dla ludzkiego środowiska akustycznego są ucho i głos człowieka” (Schafer 1982: 312). Przykładem może być tutaj sam głos ludzki, którego głośność (bez wzmocnienia technicznego) nigdy nie przekroczy progu szkodliwego dla człowieka.

Na nierozłączność pejzażu dźwiękowego i odbierających oraz współtworzących go ludzi zwraca uwagę muzykolog i propagator ekologii akustycznej Krzysztof Marciniak:

Pejzaż dźwiękowy stanowi dla mnie nierozłączną całość z zamieszkującymi go ludźmi, ich rytmami, kulturą, pracą. Ich uszy powinny być pierwszym drogowskazem. To oni najlepiej wiedzą, na co należy zwrócić uwagę, czemu się przysłuchać, jaką obrać ścieżkę, czego wyczekiwać (Marciniak 2020).

Impulsy dźwiękowe dobiegają do człowieka z zewnątrz, ale wiedza o osobniczych reakcjach na nie musi pochodzić z wewnątrz. Odbieranie ich nie jest zatem możliwe bez przekierowania uwagi z otoczenia do środka, do własnego ciała. Dla współczesnego człowieka, bombardowanego zewsząd nadmiarem bodźców, jest to wyjątkowo trudne wyzwanie. O tym, iż jest ono potrzebne, świadczy popularność odkrywanych w ostatnich latach ponownie praktyk uważności i medytacji, wywodzących się z wielkich światowych systemów religijnych: chrześcijaństwa i buddy-

zmu (Čapek 2020). Pojmowana jako „przyjazna, niekrytyczna świadomość z chwili na chwilę” (Čapek 2020: 13), uważność sprzyja świadomej redukcji bodźców docierających do człowieka i ich analizie z uwzględnieniem wpływu na samopoczucie fizyczne i psychiczne. Jednym z rodzajów uprawianej współcześnie medytacji jest medytacja skoncentrowana na dźwiękach. Z założeniami tymi współbrzmia (*nomen omen*) idee Schafera:

Zdaniem Schafera w europejskim kręgu kulturowym pojmowanie ciszy i kontemplacji jako realnej koncepcji życia zanikło pod koniec XIII wieku wraz z odejściem wielkich chrześcijańskich mistyków. Przywrócenie tej idei, ponowne uznanie ciszy za „»stan pozytywny i szczęśliwy sam w sobie«, stanowi jedno z głównych zadań współczesnego człowieka (Schreiber 2012: 243).

Schafer (1982: 315) postuluje: „Uspokój swój umysł – to pierwsze zadanie, wszystko inne nastąpi w odpowiednim czasie”.

W ten sposób ekologia akustyczna kształtuje wrażliwość wobec własnego ciała. Zachęca, by brać pod uwagę przekazywane przez ciało informacje („jak czuję się z tymi dźwiękami? jak one na mnie oddziałują?”) i nakłania do podobnej uważności względem innych osób („jak ktoś się czuje w otoczeniu dźwięków wywoływanych przeze mnie?”).

Z drugiej strony, nagła popularność praktyk medytacyjnych wśród osób niereligijnych i różnego rodzaju „wczasów ciszy” (Bojańczyk 2020) może wskazywać na zbyt radykalizm. Dążenie do maksymalnego pozbycia się dźwięków z otoczenia może świadczyć o bezbronności wobec nich, analogicznie do problemów z jedzeniem, gdy brak umiejętności komponowania rozsądnej diety w obliczu nadpodaży produktów prowadzi niekiedy do radykalnego eliminowania z menu wielu składników pod dyktando restrykcyjnych zasad dietetycznych. Ostatecznym celem ekologii akustycznej nie jest tworzenie specjalnie wyznaczonych i trudno dostępnych stref ciszy, lecz kreowanie przyjaznego środowiska dźwiękowego w każdym miejscu. Droga do tego celu nie wiedzie na pewno przez generowanie dodatkowych dźwięków, które miałyby stłumić te niepożądane („odgradzanie się” od innych słuchawkami, tworzenie „tapet dźwiękowych” w sklepach itp.) – nasuwa to skojarzenia z przykrywaniem przykrego zapachu niemytego ciała perfumami.

Początkowo Schafer piętnował negatywne zjawiska akustyczne nasilające się wraz z rozwojem cywilizacji i techniki; z czasem odszedł od tego na rzecz skoncentrowania się na działaniach pozytywnych, które człowiek może i powinien podjąć wobec swojego środowiska dźwiękowego. Obecnie ekolodzy akustyczni nie dążą do eliminowania jak największej liczby dźwięków. Nie koncentrują się na treściach „alarmistycznych”, lecz postulują ciągły rozwój i aktywne działanie. W tym sensie prezentowane idee są zbieżne z definicją zdrowia, które – według obowiązującej od 1946 roku definicji Światowej Organizacji Zdrowia – należy pojmować jako „stan całkowitego fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności” (World Health Organization 2020, tłum. własne).

Wcielanie w życie idei Schafera wymaga pozostawania w kontakcie ze swoim ciałem i własnymi potrzebami. Tylko wówczas możliwe jest aktywne i świadome kształtowanie swojego środowiska.

Chcę, żeby ludzie słuchali bardziej krytycznie i zastanawiali się: „czy naprawdę chcę takiej muzyki, takiego dźwięku w moim otoczeniu, czy chcę zachować pewne dźwięki, czy raczej wyeliminować” – mówił Schafer. (...) Ludzie sądzą na ogół, że tego nie da się zmienić, że to niemożliwe. Ale zmienić można mnóstwo rzeczy. Nawet we własnym mieszkaniu są dźwięki pożądane i niepożądane. (...) Czyli wszystko zaczyna się od naszego najbliższego otoczenia (Zielińska 1995: 17).

Na potrzebę działań praktycznych odpowiadają także założenia tzw. głębokiego słuchania (*deep listening*), sformułowane przez amerykańską kompozytorkę Pauline Oliveros (1932–2016). Podtytuł jej książki brzmi: „Praktyka dźwiękowa kompozytora” (Oliveros 2005). Proponowana praktyka nie jest jednak skierowana wyłącznie do kompozytorów czy, szerzej, muzyków. A może inaczej – jest skierowana do kompozytorów, bo każdy może być kompozytorem własnego środowiska dźwiękowego i to w dwojakim sensie: dobierając dźwięki do swego otoczenia oraz słuchając dostępnych dźwięków na swój indywidualny, niepowtarzalny sposób.

Rozróżniam słyszenie od słuchania – wyjaśniała artystka. – Słyszenie jest fizycznym narzędziem umożliwiającym percepcję. Słuchanie jest rodzajem uwagi skierowanej na to, co jest postrzegane zarówno akustycznie, jak i psychologicznie (Oliveros 2005: XXII).

Słuchanie świata zewnętrznego w ujęciu Oliveros prowadzi zatem do rozwoju umiejętności „słuchania siebie”, czyli uważności, wrażliwości na własne potrzeby i upodobania. Głębokie słuchanie jest rodzajem medytacji. Obejmuje nie tylko zwracanie uwagi na poszczególne dźwięki, ale także na relacje między nimi i zmienność (procesualność) środowiska dźwiękowego. Humanistycznego wymiaru nadaje koncepcji Oliveros nastawienie na relacje: między dźwiękami, między ludźmi, a także między ludźmi i dźwiękami.

Koncepcja Oliveros inspirowała artystów różnych dziedzin sztuki, którzy prowadzą projekty pracy z dźwiękami w celu aktywizowania percepcji odbiorców. Przykładem takiego projektu jest „Głębokie słuchanie” – zrealizowane przez Galerię Sztuki Współczesnej BWA w Katowicach (zob. Lisok 2019).

Podsumowanie

Umiejętności człowieka, a szczególnie umiejętności zmysłowe, są „wcielone”. Wśród nich znajdują się słyszenie, słuchanie i – co za tym idzie: możliwość podziwiania świata dźwięków i refleksji nad nim. Akceptacja cielesności wymaga integracji wiedzy o ciele i zagadnień humanistycznych. Krokiem w tym kierunku mogłoby być wprowadzenie ekologii akustycznej do powszechnej edukacji oraz zintegrowanie

jej z dotychczasowym programem nauczania z zakresu ekologii, biologii, edukacji artystycznej, a także pedagogiki twórczości. Zajęcia z zakresu ekologii akustycznej, przeprowadzone z uczniami łódzkich szkół podstawowych w Filharmonii Łódzkiej, wykazały nieznaną tych zagadnień wśród dzieci (Sasin 2019b). Pozwala to sformułować także wniosek o nieznaności takich zagadnień wśród nauczycieli – a w każdym razie o braku świadomości ich znaczenia.

Wiedza na temat oddziaływania dźwięków na organizm nie jest wystarczająco powszechna. Zagadnieniu temu poświęca się też niewiele uwagi w edukacji. Fakt ten może być jedną z przyczyn deprecjonowania zajęć artystycznych w edukacji powszechnej. Taniec w sposób oczywisty, muzyka i plastyka w sposób nieco mniej bezpośredni związane są z doznaniem ciała, wymagają współpracy z nim i korzystania z jego możliwości. Jako takie „przeciwstawiają się” intelektualnemu podejściu do kształcenia, kultywowanemu we współczesnej szkole. Nauki społeczne, w tym pedagogika, wciąż borykają się z dziedzictwem Kartezjusza, który wyznaczał zdecydowany rozdział między umysłem a ciałem. To umysł i procesy myślenia uznawał za podstawę człowieczeństwa, o czym świadczy jego słynne *cogito ergo sum*. Nauki przyrodnicze, wkraczające w sfery zarezerwowane dotąd dla humanistyki i refleksji humanistycznej, są w stanie nadać naukom społecznym nowy kierunek rozwoju.

Relacje z kursów ekologii akustycznej na studiach różnych kierunków kształcenia na uczelniach europejskich wskazują, że po takim kursie młodzież wykazuje większą wrażliwość na bodźce dźwiękowe, podejmuje intencjonalną refleksję nad ich wpływem na siebie i innych ludzi, docenia wartość zrównoważonego pejzażu dźwiękowego. Wśród uczniów w wieku 11–14 lat zauważalne są także korzyści społeczne, wyrażające się w niewymuszonym, aktywnym słuchaniu innych ludzi, które pojawia się zamiast słuchania z przymusu, typowego dla wielu sytuacji szkolnych (Sasin 2019b).

Zajęcia z ekologii akustycznej, realizowane systematycznie zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli, na różnych etapach edukacyjnych, mogą przyczynić się do rozwijania kompetencji sonologicznej społeczeństw. Ta droga, choć dłuższa i trudniejsza niż wprowadzanie odgórnych zarządzeń porządkujących środowisko dźwiękowe, to jedyne rozwiązanie zapewniające skuteczność w dłuższej perspektywie czasowej. Rozwiązania techniczne (ekrany dźwiękowe, udoskonalenia konstrukcyjne w pojazdach) oraz prawne (ustalanie dopuszczalnych poziomów hałasu, nakaz stosowania ochrony słuchu, przepisy dotyczące ciszy nocnej itp.) nigdy nie zastąpią świadomości dźwięków i świadomości ciała; mogą je jedynie wspomagać i uzupełniać.

Świadomość własnych preferencji i potrzeb w zakresie środowiska dźwiękowego prowadzi do większej świadomości własnego ciała. Jak podkreśla Schafer:

Wierzę, że droga do poprawienia światowego pejzażu dźwiękowego jest całkiem prosta. Musimy nauczyć się słuchać. Wydaje się, że jest to nawyk, o którym zapomnieliśmy. Musimy uwrażliwić ucho na cudowny świat dźwięków, które nas otaczają (Schafer 1992: 11).

Bibliografia

- Ball S. J. (1999) *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Basiński K. (2020) *Podstawy działania ludzkiego systemu słuchowego w: Psychologia muzyki*, M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47–62.
- Bauman Z. (1995) *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bernat S. (2009) *Perspektywy ekologii dźwiękowej w Polsce*, „Problemy Ekologii Krajobrazu”, t. 25, s. 175–182.
- Błajet P. (2006a) *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Błajet P. (2006b) *O potrzebie edukacji cielesnej dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 28–46.
- Bojańczyk J. (2020) *W milczeniu*, „Do Rzeczy”, nr 48/401, s. 88–89.
- Czech A. (2013) *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Čapek S. M. (2020) *Upodobanie do ciszy*, „Kultura Współczesna”, nr 3, s. 12–23.
- Dziuban A. (2013) *Starzejące się ciało w społeczeństwie somatycznym*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, t. 18, nr 1, s. 13–25.
- Foucault M. (2020) *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Gibała-Kapecka B., Kamisiński T., Kapecki T. (2019) *O dźwięku, akustyce i hałasie w przestrzeni miasta*, Kraków, Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie.
- Gwizdalanka D. (1987) *Strojenie tręb jerychońskich. Rewaloryzacja homo musicus*, „Ruch Muzyczny”, nr 24, s. 20–21.
- Kapelański M. (1999) *Koncepcja „pejzażu dźwiękowego” (soundscape) w pismach R. Murraya Schafera*, praca magisterska napisana w Instytucie Muzykologii Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999, maszynopis w bibliotece Instytutu Muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Internecie, <https://static1.squarespace.com/static/50b19a2ae4b01c11f0ef421b/t/51439234e4b0d8ae42620f76/1363382836313/M.+Kapelanski+-+Pisma+Schafera.pdf> [dostęp: 27.09.2021].
- Konieczna-Nowak L. (2020) *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki. Praktyka, teoria, stan badań w: Psychologia muzyki*, M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 153–174.
- Kornas-Biela D. (1998) *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy w: Opieka logopedyczna od poczęcia*, B. Ročławski (red.), Gdańsk, Glottispol, s. 13–24.
- Kubiak-Jabłońska D. (2014) *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, „Roczniki Pedagogiczne” nr 1, s. 69–85.
- Losiak R. (2015) *Malowniczość pejzażu dźwiękowego. O pewnym aspekcie estetycznego doświadczenia audiosfery*, „Teksty Drugie”, 5, s. 45–57.
- Matyja J. R. (2011) *Ciało ożywiane muzyką*, „Avant” 2/1, s. 193–197.
- Merleau-Ponty M. (1993) *Fenomenologia percepcji. Fragmenty*, tłum. praca zbiorowa, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Młódkowski J. (1998) *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Oliveros P. (2005) *Deep Listening. A Composer's Sound Practice*, iUniverse.
- Pikała A., Sasin M. (2016) *Arteterapia. Scenariusze zajęć*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pułka P. (2010) *Dźwiękoterapia misami tybetańskimi i gongami*, „Sztuka Leczenia”, nr 3–4, t. 21, s. 57–66.
- Rokicki J. (2011) *Ciało w koncepcji Michela Foucaulta w: Kulturowe emanacje ciała*, M. Banaś, K. Warmińska (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 151–164.
- Sasin M. (2019a) *Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, tom 22, nr 1 (85), s. 31–48.
- Sasin M. (2019b) *Kształtowanie środowiska dźwiękowego jako wyraz kreatywności dzieci. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 22, nr 3 (87), s. 71–83.
- Schafer R. M. (1967) *Ear cleaning. Notes for an experimental music course*, Clark & Cruickshank, BMI Canada Limited.
- Schafer R. M. (1982) *Muzyka środowiska*, tłum. D. Gwizdalanka, „Res Facta. Teksty o muzyce współczesnej”, nr 9, s. 288–315.
- Schafer R. M. (1992) *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, Indian River, Ontario, Arkana Editions.
- Schreiber E. (2012) *Muzyka i metafora. Koncepcje kompozytorskie Pierre'a Schaeffera, Raymonda Murraya Schafera i Gerarda Griseya*, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Shilling C. (2021) *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shusterman R. (2016) *Myślenie ciała. Eseje z zakresu somaestetyki*, tłum. P. Poniatowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Sierżputowski K. (2019) *Ciała w dźwięku. Wydarzenie muzyczne w perspektywie somatoestetycznej*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, nr 20(2), s. 70–82.
- Szpunar M (2008) *Kultura obrazu a ikonosfera internetu*, „Studia Medioznawcze”, nr 3(34), s. 104–124.
- Sztumski W. (2010) *Ekologia ciszy jako element socjologii systemowej wzmacniający koncepcję rozwoju zrównoważonego*, „Problemy Ekorozwoju”, t. 5, nr 2, s. 61–68.
- Szulc W. (2011) *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa, Difin.
- Trybalska G., Namysłowski G., Morawski K. (1997) *Hałas i jego wpływ na organizm człowieka*, „Audiofonologia”, t. 11, s. 295–301.
- Wierszyłowski J. (1970) *Psychologia muzyki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielińska L. (1995) *Rozmowa z R. Murrayem Schaferem*, „Monochord. De musica acta, studia et commentarii”, nr 8–9, s. 13–21.

Źródła internetowe

- Lisok M. (2019) *Dźwięk pożyczony od kogoś innego – o projekcie „Głębokie słuchanie” w: Głębokie słuchanie. Deep Listening*, eadem (red.), Katowice, Galeria Sztuki Współczesnej BWA, s. 6–17, https://issuu.com/790065/docs/glebokie_sluchanie_book_web [dostęp: 30.09.2021].
- International Year of Sound, <https://sound2020.org> [dostęp: 28.09.2021].

- Jupowicz-Ginalska A., Jasiewicz J., Kisilowska M. Baran T., Wysocki A. (2018) *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*, Warszawa, <https://www.wdib.uw.edu.pl/attachments/article/1992/FOMO.%20Polacy%20a%20l%C4%99k%20przed%20od%C5%82%C4%85czenie%20-%20raport%20z%20bada%C5%84.pdf> [dostęp: 06.12.2020].
- Marciniak K. (2020) *Projektowanie dźwiękowe ze społecznością*, <https://kadebeem.wordpress.com/2020/08/13/projektowanie/> [dostęp: 27.09.2021].
- Westerkamp H. (2015) *Spacery dźwiękowe*, tłum. K. Kijowska, „Glissando”, nr 26, <http://glissando.pl/tekst/spacery-dzwiekowe/> [dostęp: 06.12.2020].
- World Health Organization (2020) *Constitution of the World Health Organization*, <https://www.who.int/about/governance/constitution> [dostęp 06.12.2020].

O Autorce

Magdalena Sasin – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: edukacja estetyczna i artystyczna, edukacja medialna, arteterapia, ekologia akustyczna. Prowadzi badania z zakresu popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Posiada doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie, w zakresie promocji w instytucji kultury.

Magdalena Sasin – Assistant Professor at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creative Arts at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Research interests: aesthetic and artistic education, media education, art therapy, acoustic ecology. She conducts research on the popularization of culture in regional media, contemporary music for children, popularization of art in the blogosphere, new methods of music education for children, the work of cultural institutions. She has experience in teaching, journalism, and promotion in cultural institutions.

Cytowanie

Sasin M. (2022) *Stosunek człowieka do doznań słuchowych a świadomość własnego ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 58–72, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.05>.

Aleksandra Gajda* 

Life Lessons in Polish Schools: Teachers' Attitudes Towards Girls and Boys¹

Abstract

The aim of the study was to analyse teachers' interactions with students in order to track the differences in the messages given to pupils depending on their gender, and to study the opinions of students about the behaviour of their teachers. As part of the research, 34 hours of lessons (divided into 17 hours of mathematics and 17 hours of Polish language lessons) were observed. Additionally, the opinions of 68 students (34 girls and 34 boys) were analysed. The study employs mixed methods of data analysis (Stromquist 2007), combining a qualitative approach based on elements of grounded theory (Glaser, Strauss 2017) with quantitative comparisons of the frequency of the teacher's behavior, using χ^2 tests. The results indicate the differing nature of teachers' interactions with girls and boys; the number of interactions and their quality are more favourable in the case of boys. Girls are more often overlooked, and their achievements and contributions are less frequently noticed. In addition, students are aware of the differences in how they are treated by their teachers, pointing out, inter alia, to the importance of providing equal treatment to all students.

Keywords: observation, dairy study, students' opinions, teachers' attitudes, gender differences.

Lekcje życia w polskich szkołach: postawy nauczycieli wobec dziewcząt i chłopców

Abstrakt

Celem badania była analiza interakcji nauczycieli z uczniami w celu prześledzenia różnic w przekazywanych komunikatach w zależności od płci ucznia oraz analiza opinii uczniów

* The Maria Grzegorzewska University, Warsaw.
Received: 8.09.2021; accepted: 1.12.2021.

¹ The preparation of this article was supported by grant UMO-2018/29/B/HS6/00036 to Aleksandra Gajda from the National Science Centre Poland.

na temat zachowania nauczycieli. Obserwowano 34 godziny lekcji, czyli 17 godzin matematyki i 17 godzin lekcji języka polskiego. Dodatkowo przeanalizowano opinie 68 uczniów, 34 dziewcząt i 34 chłopców. W badaniu wykorzystano mieszane metody analizy danych (Stromquist 2007), łącząc podejście jakościowe oparte na elementach teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 2017) oraz ilościowe porównania częstotliwości zachowań nauczyciela z wykorzystaniem testów χ^2 . Wyniki wskazują na różny charakter interakcji nauczycieli z dziewczętami i chłopcami; liczba interakcji i ich jakość są korzystniejsze w przypadku chłopców. Dziewczeta są częściej pomijane, a ich osiągnięcia i wkład są rzadziej dostrzegane. Ponadto uczniowie są świadomi różnic w sposobie traktowania przez nauczyciela, podkreślając m.in. znaczenie równego traktowania wszystkich uczniów.

Słowa kluczowe: obserwacja, badanie dziennikowe, opinie uczniów, postawy nauczycieli, różnice płciowe.

Introduction

Traditional roles attributed to gender are largely embedded, and this entanglement means that society treats girls and boys differently. Thus, sometimes unknowingly, we have a tendency to deepen gender polarisation and to reproduce gender stereotypes (Bem 1993: 53). We are also all immersed in culture, and our adult attitudes and behaviours are significantly influenced by cultural messages and upbringing. The question therefore arises: are social gender roles themselves a reason for concern? After all, the entire social order is built on them. It turns out that only when upbringing is based on stereotypical images of femininity and masculinity, it may lead to the widening of the gap between boys and girls, which has far-reaching consequences for their lives (Knapp, Kelly-Reid, Whitmore 2006: 28). Different treatment of girls and boys, encouraging them to engage in stereotypically assigned gender activities, developing skills and supporting those abilities that characterise females and males, all in all has a significant impact on their later educational and career path choices (Knapp et al. 2001: 10).

Next to the family, school is an important environment for socialisation. It is a place where the basic principles of social organisation are recreated by establishing different communication principles for different students and maintaining typical awareness structures. Education takes place according to specific rules which organize the teaching content, the concept of education, and the system of assessment. It is a kind of educational code that defines who, what, and how to teach and evaluate; who are the teachers and students, and what are the relationships between them (Bernstein 2003: 32). In turn, every members of our contemporary culture comes into contact with educational institutions, and is thus influenced by the content of education which shows the principles, divisions, hierarchies, and definitions of social phenomena considered to be obvious (Bourdieu, Passeron 1990: 18–22). In this way, the stereotypical perception of social gender roles turns into a vicious circle. In addition to the content of school textbooks (i.e. Chmura-Rutkowska et al. 2016: 10–12; Gajda, Wołowicz 2022: 15–26),

one of the main sources of gender stereotypes are the attitudes and behaviours of teachers towards girls and boys (Kollmayer, Schober, Spiel 2018). The influence and authority of teachers places them in a position of power over students. This, in turn, can build students' awareness that the way they are treated by the teacher is the only proper and correct way of functioning in society (Schneider 2004). Therefore, teachers, by shaping the behaviour and functioning of male and female students, can imperceptibly duplicate socially-functioning gender stereotypes (Tiedemann 2002: 52).

Gender inequalities in the school setting have been studied extensively by researchers for over forty years, with research efforts focused mainly on such issues as the differences in teacher's attention to male and female students, and on teacher-student interactions differentiated by student's gender (Acker 1988: 307; Brophy 1985: 116). In the only existing meta-analysis of this issue published in the late 1980s, Alison Kelly (1988: 4) concludes that boys take over most of the interactions with teachers, while girls receive fewer critical messages, but also less instructions. Among Polish researchers, the subject related to gender issues and gender stereotypes in the classroom has a slightly shorter history, nevertheless, the authors point to important research and social issues. In their research report, Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki and Marcin Starnawski (2015: 37) review Polish scholarship on the problem of discrimination in school – including gender discrimination. Polish studies on this subject focus on three key areas: (1) research on educational materials (see: Chmura-Rutkowska et al. 2016: 10–12; Kalinowska 1995: 224; Morciniec 1995: 12;); (2) research with the participation of teachers (including Górnikowska-Zwolak 2004: 87–88; Kopiciewicz 2004: 75–84; 2008a: 355; Szczepanik 2004: 93); and (3) experiences of male and female students in the educational environment (e.g. Dzierzowska, Rutkowska 2008: 21; Konarzewski 2004: 63).

According to the European Gender Equality Index, Poland ranks 24th among the 27 member states of the European Union, which places it well below the average for the entire EU (European Institute for Gender Equality 2020). Education is one of the areas where gender inequalities are also visible, when i.e. offering girls and boys different tasks to perform (Konarzewski, 1991: 23–24), or encouraging them to undertake different activities and develop gender-specific interests (An, Kim 2007). In fact, there are official recommendations presented at the EU level which emphasize the important aspect of universality and accessibility of education for both genders (cf. Art. 6 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations 2006), but in Poland official documents do not really address the issue of gender equality in education. There are only unofficial reports and initiatives organized from the bottom-up by non-governmental organizations, aimed at promoting equality and eliminating gender stereotypes in education (Abramowicz 2011: 15; Jonczy-Adamska 2015: 5). Also, gender issues are not actually mentioned at any stage of teacher education (Jonczy-Adamska, 2015: 35). In turn, the lack of educators' knowledge on this subject may consequently lead to the strengthening of gender stereotypes during the teaching process (Gansen 2019: 399).

Numerous Polish and international studies of the interactions between teachers and female and male students confirm the reproduction of similar patterns of behaviour, indicating different attitudes towards boys and girls (Burton 1996: 139; Myhill, Jones 2006: 102; Szczepanik 2004: 93). To date, however, there have been few studies that address teachers' behaviour together with students' views on them (Pickering 1997: 51). Therefore, little is known whether students experiencing specific treatment by a teacher are aware of the differences in the teacher's interaction with them according to their gender. On the other hand, we do not know whether the views of the students are in line with the actual actions of teachers. In order to fill this gap in scholarship, we have decided to present data acquired during lesson observations that examines both the behaviour of teachers towards students, as well as students' opinions on their teachers' behaviour, with the intention to search for specific gender codes (Bernstein 2003: 25; Bourdieu, Passeron 1990: 24) and to compare students' opinions with an observation of the teachers' behaviour.

Hidden gender curriculum

A school should be a place where all students are treated equally, therefore no one should be favoured, disparaged, or treated differently (Articles 32 and 70 of the Constitution of the Republic of Poland, 1997). However, the declarations appearing in official documents are not always identical to the expectations and personal beliefs of educators. This phenomenon, called the hidden curriculum (Kohlberg 1970: 108), is a set of consequences of participating in the education process, in which students are equipped with knowledge in addition to the one derived from official curricula. It consists of an unplanned transfer of norms, values and beliefs in the classroom as well as the wider school environment (Giroux, Penna 1979: 27). Because the factors that make up the hidden curriculum are not planned or intended, they remain outside of the awareness of educators and are disclosed, among others, by strengthening the attitude of passive acceptance among pupils and rejecting active criticism, thus promoting, reproducing, and seeking only the right answers to questions and strengthening the important role of competition, while at the same time diminishing the role that cooperation plays in the learning process (Meighan, Harber 2007: 35). The hidden curriculum also includes skills or behaviours that most pupils and teachers usually take for granted (Myles, Simpson 2001: 281). Numerous studies have confirmed the occurrence of this phenomenon at every stage of education, from primary (Gatto 2002: 25; Myles, Simpson 2001: 283) and secondary schools (Gatto 2002: 25), to universities (Margolis 2001: 32). One of the elements of the hidden school curriculum that girls and boys learn is gender specificity and predestination to specific gender roles in society. Teachers' attitudes and different treatment of girls and boys are thus a perfect relay of this implicit knowledge (Younger, Warrington, Williams 1999: 331).

Teachers' attitudes towards girls and boys

As it was already mentioned, numerous examples of both Polish and international scholarship confirms the occurrence of gender inequalities in schools. For many years, existing literature has emphasised the issue of the different treatment of boys and girls. Despite the assurances and beliefs of most teachers that they treat girls and boys equally, the opposite is true (Younger, Warrington, Williams 1999: 332). The differences can be seen from the quantitative observation of the number of interactions between the teacher and girls and boys, in favour of male students (Swinson, Harrop 2009: 519). For example, a study by Younger and colleagues (Younger, Warrington, Williams 1999: 336) found several differences in the frequency of interactions between the teacher and students, depending on whether they were girls or boys. Overall, teachers were more likely to interact with boys (54% of interactions) than with girls (46% of interactions). Also, questions were asked more often to boys (62% of questions) than to girls (38% of questions), and similarly more frequently answers were obtained from boys (56% of answers) than from girls (44% of answers). Boys are instructed far more often and receive more attention from teachers when compared to girls (Sadker 2000: 81–82). Female students are more frequently overlooked, ignored and unnoticed (Lee 1996: 145-150), while boys receive significantly more attention (Younger, Warrington, Williams 1999). According to Krzysztof Konarzewski (1991: 23), girls and boys, despite the assumptions about equal access to education, are offered different activities during lessons. Boys are more often presented with open tasks to be solved, while girls are more often presented with exercises that shape a specific set of skills. As a result, the behaviour of boys is characterised by greater freedom, a higher degree of nonconformity, and a consent to question teachers' authority, while girls are expected to reliably complete the tasks according to an established algorithm (Konarzewski 1991: 25). Based on the current research results, it can be concluded that not much has changed in this area.

Teachers often unconsciously exacerbate gender inequalities by adapting subject requirements to students, not because of their actual skills and cognitive abilities, but rather because of stereotypical gender differences. While, as it is pointed out by Sadker (2000: 81), it is true that boys and girls have different strengths and needs, they are equally limited by gender stereotypes. According to the concept of Rosenthal's (1991: 344) four factors, based on expectancy-value theory, teachers' expectations built on the basis of the stereotype of different competences of girls and boys result in different behavior towards children. As a result, teachers lower the requirements for boys in reading and art lessons, and for girls in science and sports (Zajączkowska 2008: 5). This, in turn, is associated with a reduction in self-esteem, self-confidence, and even in the potential achievements of girls and boys in areas stereotypically considered as assigned to the opposite gender (i.e. Bauer 2000: 22; Sadker 2000: 82; Retelsdorf, Schwartz, Asbrock 2015: 186).

The phenomenon of inequality during school activities also applies to behavioural issues. Once girls are noticed by teachers, higher demands are placed on them

in terms of both achievement and behaviour during lessons (Myhill, Jones 2006: 102), as opposed to demands on boys. Although teachers seem to send more critical messages to boys, with almost half of the criticism being directed at their behaviour (Kaplan 1990: 28), in the end nonconformist behaviour is generally ignored and explained as representing typically masculine traits of character (Jackson, Salisbury 1996: 107). At the same time nearly all critique of girls is related to the quality of their work (Kaplan 1990: 29). Moreover, positive reinforcements addressed to girls concern the diligence of their work, while boys are praised for the substantive value of the performed activity (Delamont 1980: 15). Importantly, both girls and boys are fully aware of their unequal treatment by teachers. Female students note that boys receive more reprimands and punishments (Pickering 1997: 50), which is also confirmed by the boys themselves, when they rebel against intense teacher criticism (Younger, Warrington, Williams 1999: 330).

The present study

As indicated previously, one of the elements of the hidden gender curriculum are attitudes and behaviours towards girls and boys (Blusz 1993: 11; Muszyńska 2004: 47), and the fact that contrasting treatment of male and female students by teachers is not uncommon (Swinson, Harrop 2009: 519; Fennema et al. 1990: 61). For this reason, we decided to conduct an observational study, the aim of which was to trace teachers' attitudes and behaviours towards girls and boys, with the intention to search for specific, repetitive patterns of behaviour that are dependent on gender. In order to broaden the picture of these relations, the results of the observational study were compared with the analysis of students' opinions about teacher behaviour, collected during the online diary study. Despite the existence of research studies of students' opinions in extant literature (Carrington et al. 2007: 399–400; Myhill, Jones 2006: 110), there are few studies combining both of these aspects (Pickering 1997: 51). This is the key argument for presenting the results of the lesson observation and students' opinions in this article.

Therefore, the main aim of this study was to investigate the following:

- Gender stereotypical differences in the treatment of boys and girls by teachers and repeating patterns of these behaviours.
- Students' opinions on teachers' behaviour during lessons, focused on areas related to different treatment based on gender.

In order to achieve these goals, students' opinions about the teachers' behaviour were examined, whereas the behaviour of teachers was observed directly in the course of the lesson process.

Method: Test procedure and research sample

The study lasted for one month and comprised two parallel stages, i.e., the lesson observation study and the diary study. The observational study involved 17 eighth grade classes from 17 randomly selected schools located in small (under 20,000 inhabitants), medium (between 20–100,000 inhabitants), and large towns (over 100,000 inhabitants) in Poland. In each class, one lesson of Polish language and one lesson of mathematics was observed, resulting in a total sum of 34 hours of observations. Lessons were conducted by 25 female teachers (no class was taught by a male teacher) whose mean age was $M = 42.6$; the youngest teacher was 31 years old, while the oldest was 47 years old. The average work experience of teachers was $M = 16.8$ years and ranged from 6 to 21 years. In each of the observed classes, the study was conducted by trained researchers, one of whom dealt with the initial coding of the behaviour of students and teachers, while the other supervised the general course of the study. The observations were recorded as audio and then transcribed verbatim. Simultaneously with the observational stage, a diary study was conducted. Four students (two girls and two boys) were randomly selected in each of the 17 observed classes (34 girls and 34 boys overall, the mean age of the students was $M = 13.6$ years). Every day, for one month, the students completed a diary regarding their opinion on teachers' behaviour during Polish language and math lessons. The survey was carried out remotely, with students posting their opinions on a custom-designed online platform. The students were asked to briefly answer two questions in writing:

Think about how the Polish language/mathematics teacher behaved today. Is there anything you liked especially about their behaviour during the lesson? Is there anything you particularly disliked about their behaviour during the lesson?

Despite the gratuities provided for students who completed the study – in the form of gift cards for the bookstore – the response rate from the diary survey was approximately 80%.

The study was planned and conducted in accordance with the ethical standards of social research (Neuman, Robson, 2014: 47–66). The consent for the participation of students in both the observational and the diary study had to be expressed by their parents or legal guardians. Students from each observed class were selected for the diary study, and in the absence of consent, another person was selected. For the observational study, after explaining the design of the study, consent was obtained from all parents and guardians, which allowed to conduct observation with entire classes. Teachers participating in the observational study gave their oral consent to participate.

Analysis of the results of the diary study

During the diary survey, a total of 639 statements about teachers' behaviour during mathematics lessons and 539 statements about Polish language lessons were collected. The students' statements were analysed on the basis of elements of grounded theory (Glaser, Strauss 2017), and data coding was dealt with by two independent coders, both of whom were graduate students with training pertinent to the research subject. In the first stage, all of the students' statements were read and the initial categories of statements were formulated on the basis thereof. Subsequently, during multiple comparative analyses of the statements, each coder independently assigned them to particular categories. In the last stage, all of the students' statements were re-read in order to confirm their classification into the categories. At this stage, the categories were also analysed, combining those that turned out to be too narrow and dividing those that turned out to be too broad. Any discrepancies between the coders were discussed on a regular basis. Ultimately, a list of 12 categories was formulated. Examples of students' statements and their assigned categories are presented in Table 1.

Table 1. List of categories of students' statements about teachers' behaviour during the lesson

Categories of statements	Sample statements
1. encouraging independence	I liked the fact that the teacher gave many independent assignments during the lessons [12-7A-05-F] I liked the fact that I had to do the work by myself [05-7A-16-M]
2. equal treatment of girls and boys	The teacher treated everyone the same [13-7A-19-F] What I liked about [the] maths lesson was that the teacher did not pick out the best people, but asked everyone one by one [17-8A-08-M]
3. willingness to provide assistance	The teacher explained to me a task with which I had a problem for a long time [04-8C-09-F] It was nice in the math class. We did tasks with percentages. The teacher helped the whole class and me with assignments [01-7B-08-M]
4. giving positive reinforcements	In the math lesson, we [completed] tasks using a calculator, in accordance with the topic of the lesson (What percentage is the calculator). The teacher praised us for our work and commitment [01-7B-08-M] I liked that the teacher asked me about the reading we are discussing and praised me for the good answer [09-7A-08-M]
5. cooperation between the teacher and students	I liked that we learned to write meaningful essays together [09-7A-07-F] I liked that together with the teacher we discussed how to write a better essay [09-7A-10-M]
6. good relations with students	It was ok, this teacher understands our problems and whenever we have a problem with something, not only with learning, she will always help us and that's great [15-7B-22-M] We can talk to the teacher normally if we need to [15-8C-02-F]

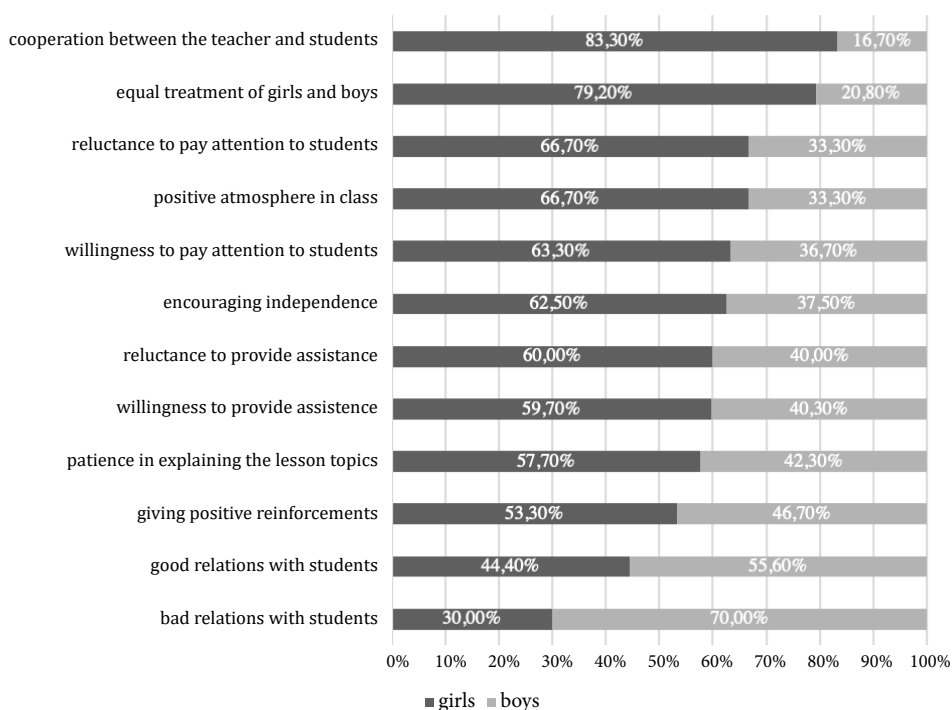
Categories of statements	Sample statements
7. willingness to pay attention to students	I really liked the attention given during the lesson to me and to people who did not understand this topic [05-7A-05-F] I liked that the teacher focused more on people who do not cope with mathematics [09-7A-10-M]
8. patience in explaining the lesson topics	The teacher was patient and calm. She kept explaining and helping the whole class and me [02-7A-16-F] I liked it when we could think calmly, and when we didn't know something, the teacher explained it to us [02-7A-06-F]
9. positive atmosphere in class	I liked the way the teacher conducted the lesson because she was in a good mood and the atmosphere was better [04-7C-08-F] Generally, I like math, and today we were joking with the teacher aside, so I liked everything [04-7C-17-F]
10. reluctance to pay attention to students	The teacher didn't pay us enough attention [12-7A-09-M] I didn't like the teacher paying less attention to boys [03-8B-20-F]
11. reluctance to provide assistance	I did not like the fact that the teacher did not help with the tasks [04-7C-04-F] I didn't like the fact that the teacher didn't help us understand the topic [04-7C-04-M]
12. bad relations with students	The Polish language teacher told me inappropriate[ly] „just don't piss in your pants” [17-8A-13-F] During the Polish language lesson, I did not like the critical approach to students – comparing my class to other classes [15-7B-07-M]

Source: own study; code letters “F” and “M” stand for female and male student, respectively.

The obtained categories were analysed in terms of the frequency of their selection by girls and boys. Students' opinions about the positive or negative behaviour of the teacher during mathematics lessons are illustrated in Graph 1. The graph shows the percentage comparisons of the categories to which the statements of boys and girls belong to. The largest differences in percentages were observed in the following categories: “cooperation between the teacher and students” (83.3% of the responses of girls and 16.7% of the responses of boys), “equal treatment of girls and boys” (79.2% of the responses of girls and 20.8% of the responses of boys) and “bad relations with students” (30% of girls' statements and 70% of boys' statements). Moreover, boys emphasised “good relations with students” slightly more often than girls (44.4% of girls' statements and 55.6% of boys' statements). In the remaining categories of statements about teachers' behaviour, a slight predominance of girls' statements was observed: “encouraging independence” (62.5% of the responses of girls and 37.5% of the responses of boys), “willingness to provide assistance” (59.7% of the responses of girls and 40.3% of the responses of boys), “giving positive reinforcements” (53.3% of the responses of girls and 46.7% of the responses of boys), “willingness to pay attention to students” (63.3% of the responses of

girls and 36.7% of the responses of boys), “patience in explaining the lesson topics” (57.7% of the responses of girls and 42.3% of the responses of boys), “positive atmosphere in class” (66.7% of the responses of girls and 33.3% of the responses of boys), “reluctance to pay attention to students” (66.7% of the responses of girls and 33.3% of the responses of boys), “reluctance to provide assistance” (60% of the responses of girls and 40% of the responses of boys). The differences, although noticeable, are at the threshold of statistical significance: $\chi^2 = 18.58$; $p = 0.069$; Kramer V = 0.069.

Graph 1. Students' opinions about positive or negative teacher behaviour during math lessons

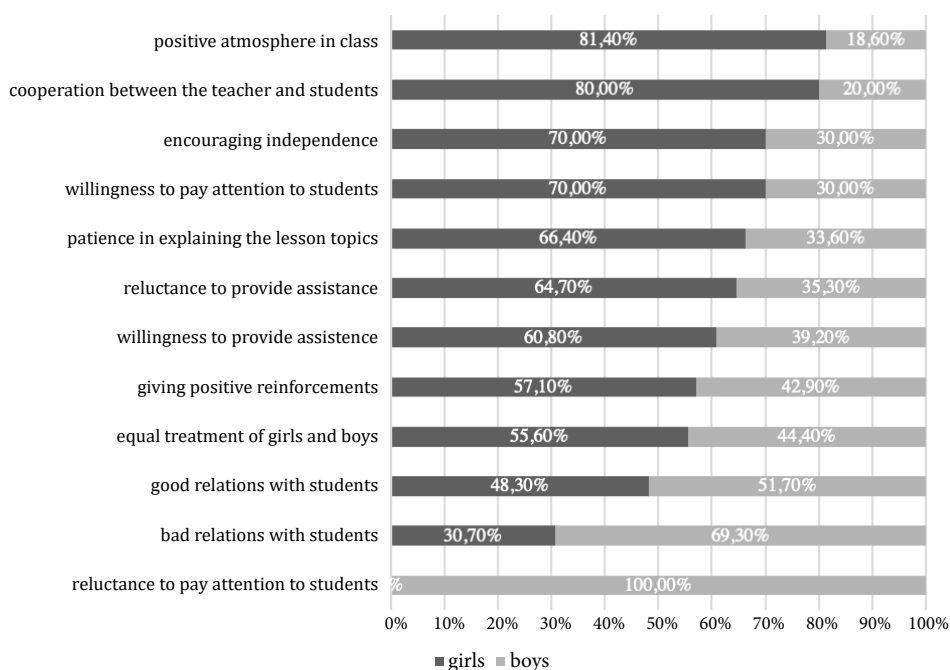


Source: own study.

Graph 2 presents students' opinions on positive or negative teacher behaviour during Polish lessons. The greatest differences are observed in the case of the following statements: the “reluctance to pay attention to students” category, in which 100% of the statements belong to boys; the “positive atmosphere in class” category, which is more often appreciated and noticed by girls (81.4% of girls' statements, 18.6% of boys' statements); the “cooperation between the teacher and students” category is also more often emphasised by girls (80% of girls' statements and 20% of boys' statements); the “encouraging independence” and “willingness to pay attention to students” category (70% for girls' statements and 30% for boys' statements). Moreover, boys often emphasised the perceived “bad relations with students” (30.7% of girls' statements and 69.3% of boys' statements). In the remaining categories, the differ-

ences in the frequency of boys' and girls' statements are lower, with girls' statements dominating: "encouraging independence" (70% of the responses of girls and 30% of the responses of boys), "equal treatment of girls and boys" (55.6% of the responses of girls and 44.4% of the responses of boys), "willingness to provide assistance" (60.8% of the responses of girls and 39.2% of the responses of boys), "giving positive reinforcements" (57.1% of the responses of girls and 42.9% of the responses of boys), "patience in explaining the lesson topics" (66.4% of the responses of girls and 33.6% of the responses of boys). In "good relations with students" category (48.3% of the responses of girls and 51.7% of the responses of boys) there is a slight advantage of the boys. The identified differences in the frequency of statements reached the threshold of statistical significance: $\chi^2 = 64.26$; $p < 0.0001$; Kramer V = 0.346.

Graph 2. Students' opinions on positive or negative teacher behaviour during Polish language lessons



Source: own study.

Analysis of the results of the observational study

Based on the categories of teacher behaviours identified in students' statements, an analysis of the transcripts of lesson observations was made. During the analysis, as in the case of examining students' statements, procedures based on ground-

ed theory were used. The objective was to collect and analyse data based on the indicative-interpretative paradigm. Thanks to this, it is possible to understand the theory and potential patterns of human behaviour in the social context, without formulating a previous theory (Glaser Strauss 2017: 48). Elements of grounded theory were used to study teacher-student interactions during the lesson in search of specific, repetitive patterns of behaviour. During the analyses, similarly as in the case of the diary study, the constant comparison method was used. Themes appearing in the lesson transcripts were compared to the point where data saturation was obtained; at this stage, no new themes were identified. Data coding was completed by two coders, who had previously coded the data from the diary survey. In the first stage, all transcripts of the lessons were analysed and the relevant parts were given appropriate codes. Then, the transcripts were analysed once again, with a focus on a comparison of the descriptions of previously created codes in order to either combine or divide them. In the last stage, the author of the article, as the third independent coder, reanalysed the transmitted codes in order to finally obtain a list of six main categories. Among these, four concern the relationship between the teacher and boys, while the two remaining concern the relationship of the teacher with girls.

Teachers' behaviour towards boys: Favouritism

The favouring of boys is manifested, among other factors, by giving positive feedback only when good responses come from both girls and boys:

Teacher: Yeah... and pigs might fly... Jack?
Girl: Radek
Teacher: Who?
Boy: Andrzej Radek.
Girl: Andrzej Radek.
Teacher: Andrzej Radek, of course it is.
Boy: Oh, because I got confused. I made a mistake.
Teacher: All right, Jack. But, of course, because of an excess of knowledge, people sometimes get all this mixed up in their heads. But of course, Jack, I know you know because you are a very smart boy [09_8A_PL5]

Teachers often allow boys to continue talking to each other on topics unrelated to the topic of the lesson. They also seem eager to continue these conversations:

Boy: I have a question, is it normal for a 15-year-old to go bald?
Teacher: But this is probably not a question for me, I am not a competent person, but it seems that it is some kind of an irregularity in the organism.
Boy: But Simon has no hair here, he is getting bald just like an old man
Teacher: What's going on here (...)
Boy: Oh! Yuck [12_7A_M3]

Another example of a similar type of behaviour is playfully referring to non-classroom information previously obtained from the student. This indicates that teachers favour boys over girls, and more often build closer relationships with them. While such dialogues often happened with boys, they hardly ever occur in conversations with girls.

Appreciating boys' individual achievements

Boys' skills are appreciated without giving any context or comparing them with the opposite gender. They are appreciated and praised individually.

Boy: Because if a triangle is rectangular then the sum of squares of the length of the hypotenuse is equal to ... the square of the hypotenuse.

Teacher: Okay. You made a mistake in one, because you said at the beginning that the sum of the squares of the hypotenuses ... We only have one hypotenuse, but I understand that you meant the two shorter sides, the hypotenuse (...). Well Kacper, bravo. You saved the entire class. They are all grateful to you, maybe some applause will be heard in a moment? [02_7_M5]

Indulgence to nonconformist behaviours of boys

Generally, male students are treated indulgently by teachers during classes, as teachers seem to ignore their nonconformist attitudes, expressing their tacit consent to them: 'Teacher: As usual, you don't have a notebook?; Boy: Well, I don't have...; Teacher: Same thing'. [11_8_M5]. Boys are allowed more freedom, they seem not to bear any consequences for the lack of materials needed during the lessons, they can express their opinions, even those that oppose their teachers' opinions. Moreover, teachers do not seem to expect them to explain why they are late, their disruptive conversations are ignored, and if they break the rules, they are not meet with significant consequences:

Teacher: Wisława Szymborska. What do you remember about Wisława Szymborska?

Boy: That she was born in 1923 and died in 2012.

Teacher: Did you really remember that?

Boy: Yes.

Teacher: Congratulations.

Girl 1: He read it in a book.

Boy: Not true.

Teacher: Great. Why don't you believe him? Are you jealous?

Girl 1: I saw it.

Girl 2: Because we have seen it.

Teacher: You could have a look at the textbook and you would know, too. [07_8C_M5]

During the remote lesson, the male student persistently disturbed the female student when she was asked to read, and this behaviour was also ignored by the teacher.

Teacher: Well, someone else who hasn't read yet?

Girl: I can.

Boy: You can't.

Teacher: I, that is ...?

Girl: Amelia

Teacher: Amelia, you can go, we're listening.

Boy: No, you can't because you have a dirty room.

Teacher: We're listening, Amelia. [04_8C_M5]

Providing boys with reprimands

One of few consequences of boys' difficult behaviour for teachers is that they are taken to answer as a punishment: 'You have too much to say. You will do this task' [09_8a_M5]. More often, however, teachers ignore or lightly rebuke boys whose behaviour makes it difficult for other male and female students to focus on the lesson: 'Boys, I am not going to rebuke them every time. Eighth grade knows how to behave' [09_8A_M5]. They also struggle to cope with boys' non-stereotypical behaviour, considering it rather as a desire to disrupt their work than an actual, valuable statement:

Boy: Ma'am, it should be plump or chubby there, not fat.

Teacher: Please take care of the text, please.

Boy: But why ...

Teacher: You would have to check. Does this have anything to do with the topic?

Boy: Yes

Teacher: What?

Boy: A lot

Teacher: Marek, I think I will have to complain.

Boy: But the author wrote fat instead of chubby.

Teacher: I am asking you to focus on the class, stop talking. [07_7_PL3]

The teachers also try to argue with boys, threatening to send them to the office of the tutor, or offering to change places with them, in order to further conduct the classes. Other types of punishments can also be, for example, changing their seat to another place, which, in the teacher's opinion, is worse from the perspective of the disciplined student. Penalties imposed as a consequence of misbehaviour are either neglected or not viewed too seriously by male students:

Girl: Ma'am, did you hear?

Teacher: What?

Girl: He cursed using the „f” word.

Teacher: (Sigh). Okay, we're now having a Polish lesson, and later Kamil will stay for the break, okay?

Boy: Second time today (laughs).
Teacher: You stay on a break without talking...
Boy: OK.
Teacher: OK.
Boy: Day two...
Teacher: Silence! [01_7B_PL3]

Teachers' behaviour towards girls: ignoring and omitting

The main conclusion from the analysis of the observed lessons is that there are fewer statements directed at girls than those directed at boys. If the teacher is already speaking to the girls and engaging in dialogue with them, they feel either ignored or omitted:

Teacher: Russophile, that is who?
Girl: So, it's like a Pole who let[s] himself be Russified.
Teacher: Of course. So, a Pole who let himself be Russified. So, a sympathiser of Russians.
Boy: Exactly.
Teacher: Of course, thank you very much for confirming the rightness of my position, John. Yes. Yes, just as John explained concretely and to the point, he was a lover of Russians, literally, right? [09_8A_PL5]

Despite the seemingly witty tone of the entire statement, the girls may get the impression that their answer, although correct, does not provoke the teacher's enthusiasm, contrary to boys' responses. This can therefore magnify girls' withdrawal and strengthen their conformist attitudes:

Teacher: And there is also Sophie. Sophie, probably you would like to sit with the other girls? Or would you like to sit with boys?
Girl: With boys.
Teacher: Because you are sitting alone, you have a choice. Pick a group for yourself. [a group of girls sits closer]
Girl: Well, I can sit with the girls.
Teacher: You can sit with the girls. Well ... the girls will slide off and Sophie ... take a chair and you will get to them... [12_8_PL5]

The girls' conformist attitudes in response to the teacher's statements addressed to them may frequently appear during lessons, e.g., in the case of choosing the tasks to be solved; this is apparent because the final decision rests with the teacher. Another example is the conformist attitude of girls, which contrasts the resisting attitude of boys; this is fundamentally the rule in any conversation between students and teachers.

Appreciating the achievements of girls compared to boys

Naturally, girls are praised for their knowledge and skills. However, the vast majority of this takes place during Polish language lessons, and often in combination with a lack of similar skills represented by boys:

Boy: Hate. What does it do, what is it characterised by?

Teacher: Very good. Please tell me your feelings. It's not talking about making things up or some serious answers, it's about how you feel. Someone creates poetry to evoke feeling. I cannot believe that this poem does not evoke any feelings in you. You can do it. You know, you know, you know. You just have to ...

Boy: No...

Teacher: You are listening like that. Girls back there, Kasia?

Girl: The hate is always in our world; the author describes hate here. That it still is and always will be.

Teacher: Great. Thank you for what you said. This is the best summary of the content of this poem, the shortest. That's what I should say. Since Kasia said what she said, I am asking you all to look at the content of the poem. Marek too. Make an effort, please make an effort. [01_8B_PL2]

Teachers often use a method of motivating students that is based on identifying shortcomings in opposition to a job well done: 'Boy: I don't know; Teacher: I don't know, but Julia is already trying' [02_8A_M5]. Thus, girls' performance is usually appreciated, as opposed to boys' underperformance: 'Yes, but how nicely written. Look at Maja's writ[ing] here; you can see everything. One under the other. And with you Mateusz, a little here, a little there, you can't see anything' [01_8A_M5].

Conclusion

The aim of the present study was to investigate the repeating patterns of gender-stereotypical treatment of boys and girls by teachers. The results of the diary study reveal that different teacher behaviour towards girls and boys does not escape the attention of the students themselves. For girls, it is particularly important that all students are being treated equally, which may mean that they are highly sensitive to experiencing inequalities in school. Moreover, it turns out that they more often appreciate that students are treated equally during mathematics lessons than in Polish lessons. This could be one reason why male students are favoured in math (Berekashvili 2012: 43). Moreover, during both mathematics and language classes, the girls emphasise the cooperation between the teacher and the class as positive. The predominance of these responses, combined with their appreciation of a positive atmosphere in the classroom, could be read as a stronger need for providing good quality general working conditions for girls. On the other hand, among boys, relations between teachers and students, both good and bad, were noticed significantly more often than among girls. As identified by the results of both previous research

(i.e., Swinson, Harrop 2009: 519; Younger, Warrington, Williams 1999: 336) and the research presented in this article, teachers establish conversations with boys more often, both positive and negative, hence the advantage of noticing these relations in the group of boys. As silent observers, girls evaluate a broader picture – the entirety of work done during classes. More often than boys, girls appreciate teachers who encourage students to be independent, as well as notice teachers' lack of attention during mathematics lessons. In turn, the overwhelming majority of boys emphasise the lack of attention paid to students by the Polish language teacher. Such a division of fields reflects the hidden beliefs of teachers who evaluate students' predisposition for science and language subjects based on their gender (Berekashvili 2012: 45; Riegle-Crumb, Humphries 2012: 298).

The observational study confirms students' earlier expressed views. Teachers more often direct their speech to boys and establish a dialogue with them, both on the topic of the lesson as well as on other subjects. Boys are visibly more favoured – as evidenced both by the frequency of their relationships with the teacher, and the character of these interactions. The feedback and praise given by teachers to boys are formulated as independent messages, without the requirement to compare the male recipient to the contrasting behaviour of the girl. Boys are also allowed to slip through; indeed, they are more often forgiven for reprehensible behaviour, with teacher turning them into jokes, or simply ignoring them. Even if boys get reprimanded, it is not severe enough to prevent them from acting in a similar way in the future. As a result, through reprehensible behaviour during lessons boys have a chance to develop a sense of nonconformity and independent thinking, and quickly learn that their behaviour can be forgotten, if they properly arrange a conversation with the teacher (Jackson, Salisbury 1996: 112). Male students are also credited with the right to interrupt the other boys and girls in the classroom, they use jokes more often, and their statements are also ironic. In response to such activity, teachers more often react verbally, while also trying to discipline them (Grzechnik 2015: 41). Boys generally have greater freedom of behaviour, while weaknesses in their skills are treated with leniency (Chmura-Rutkowska, Ostruch 2007: 24). A willingness to attract attention, gaining a high position, or solving problems in an aggressive way is perceived as normal behaviour (Kopciewicz 2007: 23). In contrast, teachers' messages to girls are noticeably less frequent, and when there is a dialogue between the teacher and the female student, it usually concerns the topic of the lesson. The omission of girls was a noticeable pattern that was repeated many times during the observational stage of the study. This behaviour was manifested both by ignoring girls' willingness to answer and selecting boys more often, as well as by giving positive reinforcements only to boys even if girls also provided correct answers. If female students have already been praised for their responses, then in most cases boys serve the role of a benchmark against which they are compared when it comes to assessing their activities during class. Therefore, it seems that in the eyes of teachers, girls do not seem to function independently.

There are some limitations of this study to bear in mind. The first is the limited number of observed school hours, with the risk of teachers controlling their behaviour towards students. When designing similar research studies in the future, it is worth taking into account a larger number of lesson observations to be conducted in each class. One should also pay attention to the prevailing qualitative nature of the research, which makes it impossible to generalize the results to the entire population of Polish teachers. Naturally, the results indicate the existence of certain noticeable and repetitive patterns of behavior during interaction with students in class, also confirmed by past scholarship. Nevertheless, designing similar studies on a large scale would, on the one hand, present a challenge, but on the other hand, it would offer even more reliable data in this area of research. Such attempts were made in Polish literature, for example, during the preparation of a report on anti-discrimination education (Abramowicz, 2011: 28), although it is still a drop in the ocean when considering the necessity to properly evaluate the current state of affairs.

The lessons that boys and girls receive at school prepare them for their future role as adult citizens in society. Unfortunately, even today, in the 21st century, children are still learning to essentially reproduce the social order that has been present since the dawn of time. Here they receive a series of signals confirming only certain gender-dependent social roles and deepening gender differences. It happens implicitly, but even these hidden messages from the teacher are enough to establish a belief in how a man should behave and what behaviour is expected from a woman. This may have consequences not only regarding the stage of education, but also for their later lives. When it comes to girls, the attitude of passivity, dependence, and doubt in their own abilities increases in time, nourished by inappropriate attitudes exemplified by teachers. In the case of boys, the belief in a sense of superiority and unlimited possibilities is dominant and often visible in adulthood (see Solnit 2014: 9). Girls and boys develop personality traits and adopt models of future social roles, as well as systems of values and needs that function in various socialization environments. One of them is school where, as it turns out, different character traits, needs and values that shape historically formed social roles are expected (Firkowska-Mankiewicz 1995: 43). Children in school undergo specific socialization training, experiencing interactions with their peers (Kopciewicz 2008b: 131) and with teachers (Jankowska 2009: 19), who, as confirmed by the results of this study, give them a picture of their social role by treating them differently according to their gender.

References

- Abramowicz M. (ed.) (2011) *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Acker S. (1988) *Teachers, gender and resistance*, "British Journal of Sociology of Education", vol. 9, no. 3, pp. 307–322, <https://doi.org/10.1080/0142569880090304>.

- An D., Kim S. (2007) *Relating Hofstede's Masculinity Dimension To Gender Role Portrayals In Advertising*, „International Marketing Review”, vol. 24, no. 2, pp. 81–207, <https://doi.org/10.1108/02651330710741811>.
- Bauer K. S. (2000) *Promoting gender equity in schools*, „Contemporary Education”, vol. 71, no. 2, p. 22, <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1371>.
- Beilock S. L., Gunderson E. A., Ramirez G., Levine S. C. (2010) *Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement*, “Proceedings of the National Academy of Sciences”, no. 107 (5), pp. 1860–1863, <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>.
- Bem S. L. (1993) *The Lenses Of Gender: Transforming The Debate On Sexual Inequality*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Berekashvili N. (2012) *The role of gender-biased perceptions in teacher-student interaction*. “Psychology of Language and Communication”, vol. 16, no. 1, pp. 39–51, <https://doi.org/10.2478/v10057-012-0004-x>.
- Bernstein B. (2003) *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission*, vol. 3, Hove, Psychology Press.
- Blusz K. (1993) *Czy światem naprawdę rządzą mizogini? Feministyczne obrazy szkoły* in: B. Śliwowski (ed.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 10–12.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications.
- Brophy J. (1985) *Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers* in: *Gender influences in classroom interaction*, L. C. Wilkinson, C. B. Marrett (eds.), Orlando, FL, Academic Press, pp. 115–142, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-752075-9.50011-8>.
- Burton L. (1996) *A Socially Just Pedagogy for the Teaching of Mathematics* in: *Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*, P. F. Murphy, C. V. Gipps (eds.), London, Falmer Press, pp. 136–145.
- Carrington B., Francis B., Hutchings M., Skelton C., Read B., Hall I. (2007) *Does the gender of the teacher really matter? Seven-to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers*, “Educational Studies”, vol. 33, no. 4, pp. 397–413, <https://doi.org/10.1080/03055690701423580>.
- Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J. (2007) *Mężczyźni na przełęczu życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza.
- Chmura-Rutkowska I. (2012) *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe”, vol. 24, no. 1(46), pp. 41–73.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (eds.) (2016) *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, Warszawa, Fundacja Feminoteka.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2000) *Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe”, vol. 12, no. 2(23), pp. 161–178.
- Delamont S. (1980) *The Sociology of Women: An Introduction*, London, Allen & Unwin.
- Dzierzgowska A., Rutkowska J. (2008) *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa, Fundacja Feminoteka.
- European Institute for Gender Equality (2020) *Gender Equality Index 2020: Poland*, <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/PL>.
- Fennema E., Peterson P. L., Carpenter T. P., Lubinski C. A. (1990) *Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics*, “Educational studies in Mathematics”, vol. 21 no. 1, pp. 55–69, <https://doi.org/10.1007/BF00311015>.

- Firkowska-Mankiewicz, A. (1995) *Czy tak samo wychowujemy chłopców i dziewczynki?* in: *Co to znaczy być kobietą w Polsce?*, A. Titkow, H. Domański (eds.), Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN: 41–64.
- Gansen H. M. (2019) *Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices*, „Sex Roles”, vol. 80, no. 7–8, pp. 393–408, <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>.
- Gatto J. T. (2002) *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Gabriola Island, New Society Publishers.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015) *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Giroux H. A., Penna A. N. (1979) *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*, “Theory & Research in Social Education”, vol. 7, no. 1, pp. 21–42, <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (2017) *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Abingdon, Oxon – New York, NY, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Górnikowska-Zwolak E. (2004) *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* in: *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (ed.), Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: 87–88.
- Grzechnik S. (2015) *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej. Krytyczna analiza dyskursu*, “InterAlia: Pismo poświęcone studiom queer”, no. 10, pp. 33–56, <https://doi.org/10.51897/interalia/MCBQ6988>.
- Harrop A., Swinson J. (2011) *Comparison of teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour in secondary and primary schools*, “Educational Studies”, vol. 37, no.1, pp. 115–125, <https://doi.org/10.1080/03055691003729260>.
- Jackson D., Salisbury J. (1996) *Why Should Secondary Schools Take Working with Boys Seriously?*, “Gender and Education”, vol. 8, no. 1, pp. 103–115, <https://doi.org/10.1080/713668477>.
- Jankowska M. (2009) *Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, nr 34, s. 13–34.
- Jas K. (2009) *Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych wobec stereotypów płci w: Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 2, Problemy praktyki oświatowej*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 193–201.
- Jonczy-Adamska M. (2015) *Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielkami i nauczycielami z dużych miast* in: *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, s. 195–253.
- Kalinowska E. (1995) *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn, w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 40, nr 1–2, s. 219–253.
- Kaplan P.S. (1990) *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, Eagan, MN, Cengage Learning.
- Kelly A. (1988) *Gender differences in teacher–pupil interactions: a meta-analytic review*, “Research in Education”, vol. 39, no. 1, pp. 1–24, <https://doi.org/10.1177/003452378803900101>.

- Knapp L. G., Kelly-Reid J. E., Whitmore R. W. (2006) *Postsecondary Institutions In The United States: Fall 2006 and Degrees and Other Awards Conferred: 2005-06*, Washington, D.C., WA, National Center for Education Statistics.
- Knapp L. G., Kelly J. E., Whitmore R. W., Wu S., Gallego L. M., Grau E., Broyles S. G. (2001) *Postsecondary Institutions in the United States: Fall 2000 and Degrees and Other Awards Conferred: 1999-2000*, Washington, DC, WA, National Center for Education Statistics, <https://doi.org/10.1037/e492182006-009>.
- Kohlberg L. (1970) *The moral atmosphere of the school in: The unstudied curriculum: Its impact on children*, N. Overly (ed.), Washington, D. C., WA, Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, pp. 104–127.
- Kollmayer M., Schober B., Spiel C. (2018) *Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions*, "European Journal of Developmental Psychology", vol. 15, no. 4, <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>.
- Konarzewski K. (2004) *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płęć?* w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 63–71.
- Konarzewski K. (1991) *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań, Akademos.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997) *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483*.
- Kopciewicz L. (2004) *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w: Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 75–84.
- Kopciewicz L. (2007) *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kopciewicz L. (2008a) *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły w: Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (eds.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 349–392.
- Kopciewicz L. (2008b) *Szkoła i dramat płci. Teoria społeczna Pierre'a Bourdieu w badaniach rodzajowego kapitału i habitusu w: Teatr płci. Eseje z socjologii gender*, M. Bieńkowska-Ptasznik, J. Kochanowski (red.), Łódź, Wydawnictwo „Wschód – Zachód” w Łodzi, s. 127–149.
- Lee A. (1996) *Gender, literacy, curriculum: Rewriting school geography*, Taylor & Francis, <https://doi.org/10.4324/9781315041186>.
- Margolis E. (ed.) (2001) *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York, NY – London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203901854>.
- Meighan R., Harber C. (2007) *A Sociology of Educating*, London, Bloomsbury Publishing.
- Morciniec J. (1995) *Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?*, „Pełnym Głosem”, nr 3, s. 9–19.
- Muszyńska E. (2004) *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki w: Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 44–52.
- Myhill D, Jones S. (2006) *'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom*, "Cambridge Journal of Education", vol. 36, no. 1, pp. 99–113, <https://doi.org/10.1080/03057640500491054>.

- Myles B.S., Simpson R.L. (2001) *Understanding The Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome*, "Intervention in school and clinic", vol. 36, no. 5, pp. 279–286, <https://doi.org/10.1177/105345120103600504>.
- Neuman W.L., Robson K. (2014) *Basics of Social Research*, Toronto, Pearson Canada.
- Pickering J. (1997) *Raising Boys' Achievement*, London, A&C Black.
- Retelsdorf J., Schwartz K., Asbrock F. (2015) "Michael can't read!" – Teachers' Gender Stereotypes and Boys' Reading Self-Concept, "Journal of Educational Psychology", vol. 107, no. 1, pp. 186–194, <https://doi.org/10.1037/a0037107>.
- Riegle-Crumb C., Humphries M. (2012) *Exploring Bias in Math Teachers' Perceptions of Students' Ability by Gender and Race/Ethnicity*, "Gender & Society", vol. 26, no. 2, pp. 290–322, <https://doi.org/10.1177/0891243211434614>.
- Rosenthal R. (1991) *O społecznej psychologii samospełniającego się proroctwa. Dalsze dane potwierdzające istnienie efektów Pigmaliona i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*, tłum. R. Stachowski w: *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński, J. Siuta (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 341–387.
- Sadker D. (2000) *Gender Equity: Still Knocking at the Classroom Door*, "Equity & Excellence in Education", vol. 33, no. 1, pp. 80–83, <https://doi.org/10.1080/1066568000330112>.
- Schneider D.J. (2004) *The Psychology of Stereotyping*, New York, NY, The Guilford Press.
- Serbin L.A., O'Leary K.D., Kent R.N., Tonick I.J. (1973) *A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior Of Boys And Girls*, "Child development", vol. 44, no. 4, pp. 796–804, <https://doi.org/10.2307/1127726>.
- Solnit R. (2014) *Men Explain Things To Me*, Chicago, Haymarket Books.
- Stromquist N.P. (2007) *The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008.
- Swinson J., Harrop A. (2009) *Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour*, "Educational Studies", vol. 35, no. 5, pp. 515–524, <https://doi.org/10.1080/03055690902883913>.
- Szczepanik R. (2004) *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej w: Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 93–107.
- Tiedemann J. (2002) *Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics*, "Educational Studies in Mathematics", vol. 50, no. 1, pp. 49–62, <https://doi.org/10.1023/A:1020518104346>.
- Turska D., Osza U. (2018) *Stereotyp płci w uczeniu się matematyki – percepcja nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 63, nr 3(249), s. 57–73, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7429>.
- United Nations (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>.
- Younger M., Warrington M., Williams J. (1999) *The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and Rhetoric?*, "British journal of Sociology of Education", vol. 20, no. 3, pp. 325–341, <https://doi.org/10.1080/01425699995290>.
- Zajączkowska M.J. (2008) *Perspektywa równości płci w edukacji i wychowaniu w: Edukacja jutra: XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe = Education of tomorrow [i. e. tomorrow] = Bildung von Morgen. T1*, K. Denek, T. Koszczyk, W. Wiesner (red.), Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, s. 4–5.

About the Author

Aleksandra Gajda – Ph.D., Assistant Professor at the Department of Psychopedagogy of Creativity at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. Research interests: the relation between creativity and the achievements in education of boys and girls, the functioning of stereotypes in school environments, and the role of creativity.

Aleksandra Gajda – doktor, adiunkt w Zakładzie Psychopedagogiki Kreatywności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: związki kreatywności z osiągnięciami szkolnymi dziewcząt i chłopców, uwarunkowania rozwoju kreatywności w procesie edukacji oraz posługiwanie się stereotypami w środowisku edukacyjnym i znaczenie kreatywności w niwelowaniu tego zjawiska.

To cite this article

Gajda A. (2022) *Life Lessons in Polish Schools: Teachers' Attitudes Towards Girls and Boys*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 1(14), pp. 73–95, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.06>.



Karolina Czerwiec* 

Wiedza i postawy studentów – przyszłych nauczycieli – w zakresie interpłciowości i transpłciowości

Abstrakt

Badania przeprowadzono w latach 2015–2020 za pomocą wywiadów fokusowych z 78 studentami specjalności nauczycielskich. Celem badań było zdiagnozowanie, w jaki sposób transformacje społeczne w zakresie tożsamości płciowej człowieka kształtują postawy studentów wobec interpłciowości i transpłciowości. Wykazano, że studenci – przyszli nauczyciele są zdania, iż postrzeganie tożsamości płciowej zmienia się wraz ze zmianami obyczajowymi, a działalność mediów, organizacji pożytku publicznego powodują zmianę negatywnych postaw społeczeństwa wobec problemów biologii człowieka w zakresie płci, przy czym studenci nie czują się przygotowani na kontakt z uczniem interpłciowym lub transpłciowym.

Słowa kluczowe: interpłciowość, transpłciowość, student, nauczyciel, edukacja, tolerancja, wiedza.

Pre-Service Teachers' Knowledge and Attitudes in the Field of Intersexuality and Transsexuality

Abstract

The research was conducted in 2015–2020 using the method of focus interviews with 78 pre-service teachers. The aim of the research was to diagnose how social transformations in the field of human gender identity shape students' attitudes towards intersexuality and transgenderism. It has been demonstrated that pre-service teachers claim that the perception of gender identity changes along with moral changes, and the activities of the media and public benefit organizations lead to a change in the negative attitudes of society to-

* Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
Artykuł otrzymano: 3.09.2021; akceptacja: 21.02.2022.

wards the problems of human biology in terms of gender, while at the same time students do not feel prepared for contact with an intersex or transgender student.

Keywords: intersexuality, transgenderism, student, teacher, education, tolerance, knowledge.

Wstęp

Zróznicowane cechy płciowe mogą ujawniać się u osób interpłciowych na różne sposoby, np. dziecko rodzi się z zewnętrznymi narządami płciowymi sprawiającymi wrażenie typowo żeńskich, ale okazuje się, że wewnątrz ciała posiada jądra lub odwrotnie – narządy zewnętrzne dziecka wyglądają na męskie, a wewnątrz ciała dziecko posiada jajniki lub macicę; dziewczynka w okresie dojrzewania może nie zacząć miesiączkować lub miesiączkować zaczyna chłopiec. Tego typu zróznicowane cechy płciowe występują częściej, niż mogłoby się wydawać. Szacunki podają, że 1,7% ludzi posiada pewne zróznicowanie cech płciowych (International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation, Organisation Intersex International Europe, Environmental Protection Agency 2015). W przypadku większości osób transpłciowych tożsamość płciowa nie odpowiada płci, której zostały przypisane przy urodzeniu (Langer 2014). Jak wskazują badania Polskiej Akademii Nauk, w Polsce odsetek osób transpłciowych stanowi nawet 1% generalnej populacji (Kowalczyk et al. 2016).

W literaturze na temat interpłciowości toczy się istotna debata w kwestiach etycznych dotyczących świadomej zgody, praw rodziców do podejmowania decyzji w zakresie operacji niemowląt lub tego, czy dzieci powinny być poddawane zabiegom chirurgicznym, aby odpowiadać binarnym normom płciowym społeczeństwa. Wybór najlepszych działań dla różnych sytuacji interpłciowych może być złożony etycznie (Flor, Dauder, Hurtado 2018). Wszelkie dochodzenie pociąga za sobą jeśli nie wykluczenie, to różne rodzaje przeoczeń. Może to dotyczyć naruszeń i niesprawiedliwości w postrzeganiu osób interpłciowych jako problemu płci lub problemu etyki. Istnieją wyraźne różnice w podejściach i priorytetach w zakresie rozumienia niebezpieczeństw procedury normalizacji ciała dziecka z nietypową anatomią płciową. Naruszenia etyczne i towarzyszące im niepowodzenia są często rozpoznawane dopiero z perspektywy czasu. Należy zwrócić uwagę na naruszenia szczególnie trudne do rozpoznania w obliczu „dobrych intencji” (Feder 2016). Warunki, jakie społeczeństwo musi spełnić w celu integracji osoby interpłciowej, mają pierwszeństwo przed jej dobrem, stąd często nadrzędna jest potrzeba normalizacji. W obliczu tak wielkiej presji medycznej i społecznej staje się oczywiste, dlaczego naruszanie integralności osób interpłciowych było usprawiedliwione i uprawomocnione. Stąd też problemy dotyczące życia osób urodzonych z nienormalnymi cechami płciowymi należy poruszać na forach publicznych z uwagą i otwartym umysłem. Doświadczenie życiowe osób interpłciowych musi zostać wzięte pod uwagę i poddane pod rozwagę kluczowych aktorów społecznych, aby wzmocnić walkę o ich prawa człowieka i depatologizację, zanim zostaną zaklasyfikowane jako zaburzone (Aoi 2018).

Tym bardziej, że przemoc, z jaką spotykają się osoby interpłciowe, jest dyskryminacją ze względu na płeć (Orr 2018). W latach 90. XX wieku naukowe kategorie płci zostały zdekonstruowane i zbadane jako systemy i praktyki społeczne. Od tego czasu spojrzenie na płeć jako na zjawisko społeczno-kulturowe i wynik ludzkich działań w ramach normatywnych kontekstów władzy wyłoniło się jako dominujący temat badań nad płcią. Jednak przy tworzeniu takich konwergencji istotne jest uznanie siły dyscyplin akademickich w tym kontekście (Kaiser, Dussauge 2015). Zwłaszcza że medyczne zarządzanie interpłciowością, gdy jest doświadczane przez pacjentów jako krzywdzące moralnie i fizycznie, tworzy negatywną politykę tożsamości. Ponadto uznanie różnorodności płciowej w historii rzuca światło na niedopuszczalne sposoby traktowania osób o nietypowych cechach płciowych. Relacja między czyjąś tożsamością a polityką jest kwestią wartości osobistych i społecznych, kwestią polityki wartości, a nie anatomii. Dodatkowo, wspierając esencjalistyczne ujęcia tożsamości, deskryptywizm i kulturowa dominacja opisów tożsamości pozbawiają praw osoby interpłciowej, której opis przedoperacyjny jest konieczny, a ten pooperacyjny – unikany. To właśnie ta dylematyczna pozycja odróżnia politykę interpłciową od transpłciowej, gdyż zdolność do identyfikacji płci została naruszona przez operację w sposób krzywdzący moralnie i fizycznie, nieodwracalnie poprzedzający pragnienia i identyfikacje osoby w teraźniejszości. W przeciwieństwie do interpłciowej polityka transpłciowa ma tendencję do skupiania się na realizacji pragnień i identyfikacji, które są znane jednostce i które wymagają jedynie społecznego uznania (Morland 2016).

W ostatnich latach stygmatyzacja osób transpłciowych i jej skutki były przedmiotem wielu raportów regionalnych, subregionalnych i krajowych (Winter et al. 2016). Osoby transpłciowe są rutynowo marginalizowane w społeczeństwie i opiece zdrowotnej, częściej niż ogół populacji doświadczają przemocy fizycznej, seksualnej i emocjonalnej. Z powodu dyskryminacji w społeczeństwie osoby transpłciowe są często bezrobotne, a ich walka społeczna o dostosowanie się do binarnej płci i psychologiczna walka o identyfikację płci zwiększa ryzyko samobójstwa, prostytucji i zażywania narkotyków. Społeczne, polityczne i zdrowotne implikacje transpłciowości są złożone. Ujawnienie zmagania o tożsamość nie różni się niczym od ujawniania innych intymnych problemów osobistych. Rozwijanie opartej na zaufaniu, otwartej i bezpiecznej relacji jest ważnym aspektem leżącym u podstaw opieki nad nimi (Dutton et al. 2008; Ball 2015; Levasseur 2015; Stieglitz 2010). Tym bardziej, że w okresie kilkudziesięciu lat nastąpił 4–5-krotny wzrost skierowań do klinik płci dla dzieci i młodzieży. Przyczyny tego są niejasne, ale mogą odzwierciedlać rosnącą chęć autentycznego życia (ta gotowość powiązana jest z przychylniejszymi postawami społecznymi) i zwracania się do klinik otaczających ich opieką potwierdzającą płeć (chęć ta może być powiązana z postrzeganiem poprawy opieki zdrowotnej) (Winter et al. 2016). Oczywiście jest, że dużo osób transpłciowych na całym świecie żyje w kulturach, które bardziej akceptują różnice płciowe niż ma to miejsce w większości krajów zachodnich. Wiele z tych kultur posiada długą historię inkluzywności w stosunku do takich osób. Często te działania mają szczególne znaczenie społeczne, kulturowe, a nawet duchowe i religijne. Obecnie w niektórych częściach globalnego południa i wschodu wiele takich dzieci zaczy-

na identyfikować się z odmienną płcią jeszcze przed okresem dojrzewania. Dzieci te są rozpoznawane jako członkowie określonej grupy płci, nawet jeśli w domu i szkole ograniczają stopień, w jakim wyrażają tę tożsamość, to granice ulegają rozluźnieniu, gdy zbliżają się do ukończenia szkoły. Wiele osób dorastających w takich środowiskach społecznych wydaje się cieszyć (w dzieciństwie, okresie dojrzewania i dorosłości) stosunkowo dobrym przystosowaniem psychologicznym (mimo że czasami doświadczają piętna społecznego). Mogą potrzebować wsparcia w eksploracji swoich problemów związanych z płcią. Rodzice, nauczyciele i rodzeństwo także mogą skorzystać z pewnych informacji pomocniczych dotyczących kwestii płci i porad na temat tego, jak powinni reagować na problemy płci dziecka (Winter 2014).

Unijna koncepcja obywatelstwa uznaje prawo każdego do obywatelstwa bez odwoływania się do przyjętych koncepcji płci. Obywatelstwo obejmuje wszystkie podmioty żyjące w swojej społeczności jako pełnoprawni obywatele i szanuje ich społeczną podmiotowość, promując raczej uznanie niż asymilację. Zastosowanie tej koncepcji w kontekście płci zachęcałoby raczej do etyki „uczestnictwa” niż etyki „integracji”, co powinno skutkować zapobieganiem wykluczeniu osób odmiennych płciowo poprzez dyskryminację pośrednią. Będzie to oznaczać traktowanie ich jako członków społeczeństwa, a nie zobiektywizowanych „innych” (Davies 2013). W następstwie takiego podejścia wydaje się, że rozmowa o płci biologicznej wiąże się z poważnymi wyzwaniami dla paradygmatu chirurgii na narządach płciowych oraz wobec przekonania, że ciała osób interpłciowych są z natury patologiczne, problematyczne i wymagają naprawy. Wsparcie osób interpłciowych ma kluczowe znaczenie dla umożliwienia im sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, dostępu do rzetelnej wiedzy w zakresie interpłciowości, dostarczania wzorów do naśladowania dla osób o podobnych problemach i bycia witryną dla nowych, pozytywnych działań (Cornwall 2013). Ponadto ogólne trendy nasilającej się polaryzacji politycznej mogą zwiększać wrogość wobec osób nienormatywnych, które bywają postrzegane jako negatywne symbole w kwestii ról płciowych. Sprzeciw wobec nienormatywnej tożsamości płciowej może skutkować celową odmową zwracania się do osoby za pomocą właściwych zaimków lub innych określeń płci. Osoby nienormatywne mogą być postrzegane jako „trudne” oraz kojarzone z kontrowersyjnymi ideami. Zapomina się tu często o kategoriach uniwersalnych wartości, takich jak samostanowienie, miłość, bezpieczeństwo, prywatność, rozwój człowieka, integracja (Clarke 2019); i mimo że z pewnością zwiększa się w polskim społeczeństwie akceptacja dla osób transpłciowych, ich tranzycji i ekspresji płciowej, to żaden z systemów – społeczny, prawny, edukacyjny – nie są przygotowane na postępowanie w sytuacji pojawienia się ucznia transpłciowego w społeczeństwie. Tego typu podejście społeczne stanowi główny problem w zakresie niesienia pomocy nieletnim osobom transpłciowym w Polsce (Dynarski 2016).

W związku z tymi założeniami oraz w kontekście niskiego poziomu świadomości społecznej w zakresie interpłciowości i transpłciowości celem badań było zdiagnozowanie, w jaki sposób transformacje społeczne w zakresie tożsamości płciowej człowieka kształtują postawy studentów wobec interpłciowości i transpłciowości oraz czy analiza materiałów edukacyjnych ma znaczenie w kształtowaniu tych postaw.

Metodologia badań

Badania przeprowadzono w formie eksperymentu pedagogicznego w latach 2015–2020 za pomocą wywiadów fokusowych, w których wzięło udział 12 grup studentów różnych kierunków studiów na specjalnościach nauczycielskich – 6 grup kontrolnych (GK) i 6 eksperymentalnych (GE), każda grupa liczyła od 5 do 10 studentów; łącznie 78 studentów.

Problem badawczy stanowiło pytanie: Jakie postawy społeczne dominują w zakresie postrzegania interpłciowości i transpłciowości oraz czy studenci – przyszli nauczyciele są przygotowani na wyzwania związane z interpłciowymi i transpłciowymi uczniami?

Wybór grupy badawczej był podyktowany faktem, iż studenci stanowią grupę bardzo dobrze łączącą ze sobą poglądy młodzieży i ludzi dorosłych – stosunkowo niedawno ukończyli szkołę średnią, są więc byłymi uczniami, ale jednocześnie w niedługim czasie zostaną nauczycielami. Dobór grupy był swobodny – w wywiadach wzięli udział studenci zainteresowani udziałem w takim badaniu. Warunek uczestnictwa stanowiło studiowanie na specjalności nauczycielskiej. Wyboru metody badań oraz konstrukcji narzędzia badawczego dokonano w oparciu o wskazówki Lisek-Michalskiej i Daniłowicza (2007), Rubachy (2008) i Babbiego (2016). Ten rodzaj wywiadu uznano za najbardziej odpowiedni, gdyż jest moderowaną dyskusją na konkretny temat prowadzoną w grupie 5–10 osób, co zapewnia swobodę rozmowy. Moderator dyskusji informuje o temacie rozważań, do którego będą musieli ustosunkować się uczestnicy dyskusji.

Grupa eksperymentalna otrzymała materiały edukacyjne na temat interpłciowości i transpłciowości, które studiowała przed wywiadami; ponadto studenci grupy eksperymentalnej wzięli udział w wykładzie na temat biologicznych uwarunkowań zaburzeń determinacji płci i tożsamości płciowej (z wykładu celowo wyłączono jakiegokolwiek społeczne implikacje związane z omawianymi zagadnieniami). Każda grupa studentów wypełniła pre- i posttest, odpowiednio przed wywiadem i po nim. Testy dotyczyły wiedzy z zakresu interpłciowości i transpłciowości. Zależnie od pytania należało wskazać jedną bądź kilka odpowiedzi.

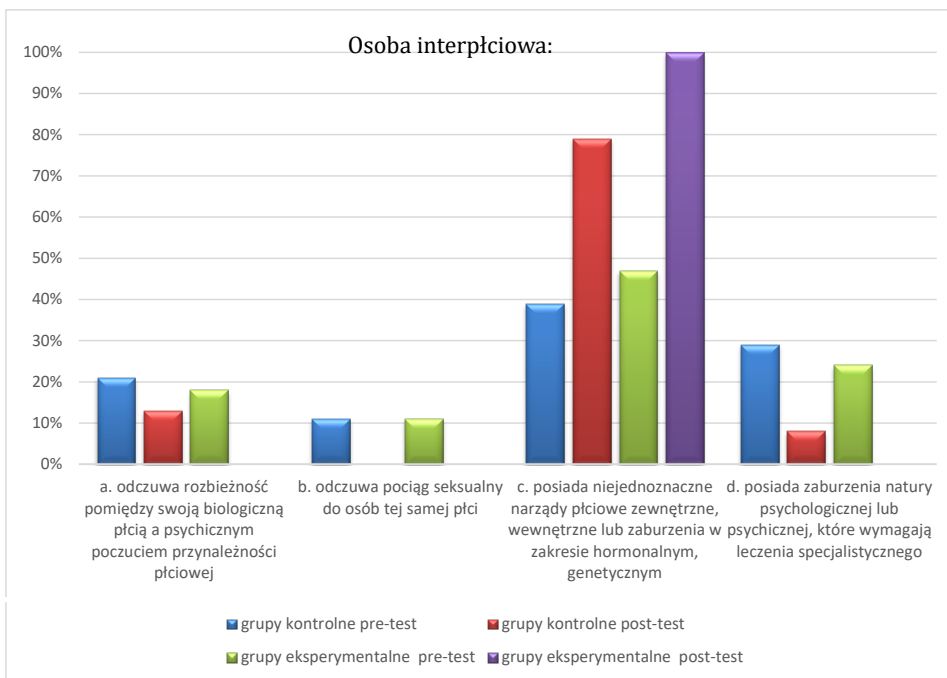
Zastosowano (za: Braun, Clarke, 2006; Clarke, Braun, 2013; Nowell, Norris, 2017) analizę tematyczną, tj. metodę związaną ze zidentyfikowaniem, analizą i opisem haseł tematycznych wyodrębnionych ze zgromadzonego materiału badawczego. Analiza danych była ciągła i indukcyjna. Bezpośrednio po transkrypcji wszystkich dwunastu wywiadów ponownie odsłuchiowano nagranie, aby sprawdzić, czy nie ma żadnych błędów i aby można było dostrzec pojawiające się kody i zasygnalizować na marginesach wszelkie znaczące wahania podczas wypowiedzi uczestników. Utworzono kody dające możliwość wyodrębnienia obszarów tematycznych, pozwalających uporządkować i klasyfikować dane. W ramach każdej kategorii merytorycznej zawarto zestawy odpowiedzi uczestników wywiadów, a także cytaty z transkrypcji. Ten proces kategoryzacji pozwolił porównywać odpowiedzi uczestników w ramach każdego zestawu wywiadów, ale także analizować różnice w odpowiedziach. Dokonano przeglądu wątków tematycznych, z których część zaprezentowano za pomocą

tabel. Każdy z wątków został opisany i skomentowany przez badacza, również z wykorzystaniem fragmentów wywiadów z respondentami.

Wyniki pre- i posttestu

Analiza wyników pre- i posttestu wykazała duże różnice pomiędzy poprawnością odpowiedzi studentów GE i GK, jakie wystąpiły w postteście. Różnice te zobrazowano na rycinach. Generalnie widać bardzo dużą różnicę w zakresie podstawowych wiadomości na temat interplciowości i transplciowości u studentów z GE w pre- i postteście. W zakresie definiowania kim jest osoba interplciowa („posiada niejednoznaczne narządy płciowe zewnętrzne, wewnętrzne lub anomalie w zakresie hormonalnym, genetycznym”), studenci GK i GE poprawnie odpowiadali w preteście na poziomie odpowiednio 39% i 47%; z kolei w postteście różnica była już dużo wyższa i wniosła odpowiednio 79% i 100% (Ryc. 1).

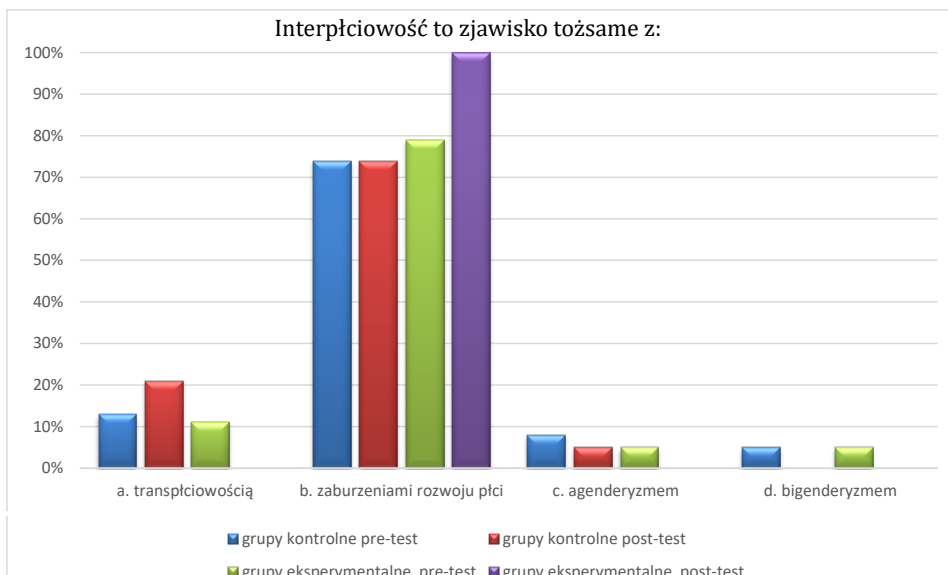
Ryc. 1. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące zdefiniowania osoby interplciowej



Źródło: badania własne.

Na pytanie dotyczące tego, z czym tożsamy jest termin interplciowość, poprawnej odpowiedzi („zróżnicowanie rozwoju płci”), zarówno w preteście, jak i postteście, udzieliła większość studentów (74% studentów GK i 79% studentów GE w preteście oraz 74% studentów GK i 100% studentów GE w postteście) (Ryc. 2).

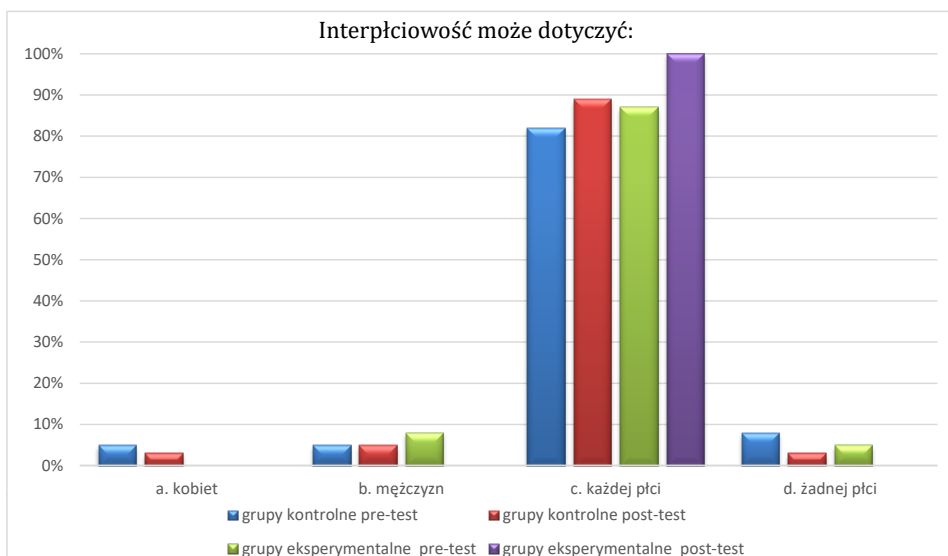
Ryc. 2. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące definiowania inter płciowości



Źródło: badania własne.

Studenci w większości poprawnie odpowiedzieli na pytanie, której płci dotyczy interpłciowość – odpowiedzi „każdej płci” udzieliło w preteście 82% studentów GK i 89% studentów GE oraz w postteście 87% studentów GK i 100% studentów GE (Ryc. 3).

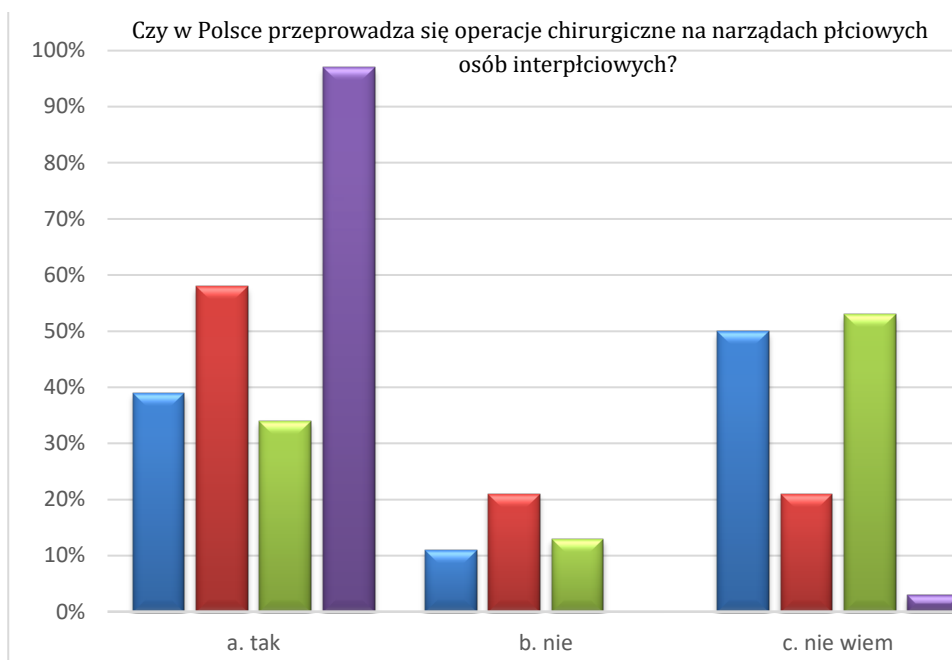
Ryc. 3. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące występowania interpłciowości u danej płci.



Źródło: badania własne.

Na pytanie dotyczące przeprowadzania w Polsce operacji chirurgicznych na narządach płciowych osób interpłciowych, poprawnej odpowiedzi („tak”) udzieliło 39% studentów GK i 34% studentów GE w preteście oraz 58% studentów GK i 97% studentów GE w postteście (Ryc. 4).

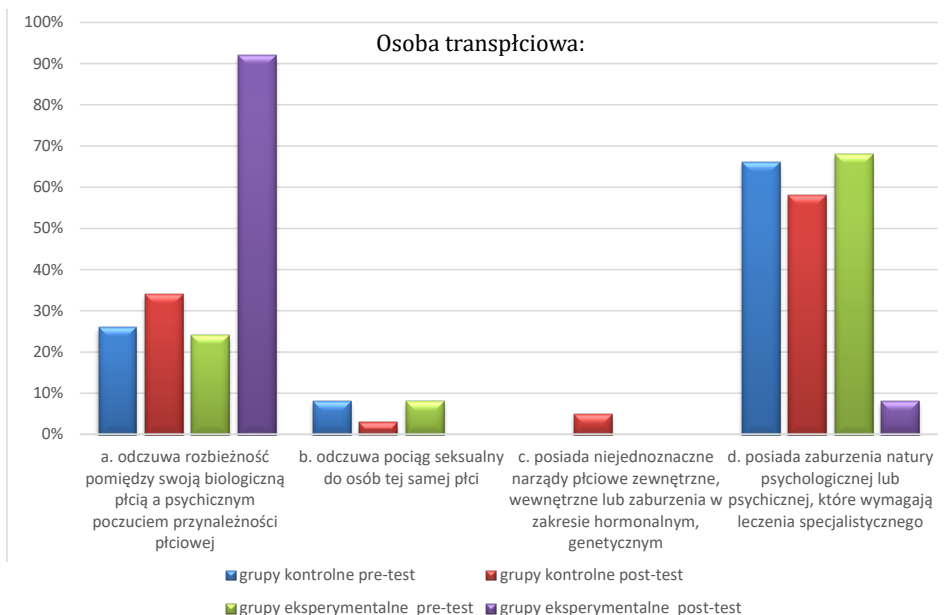
Ryc. 4. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące tego, czy w Polsce przeprowadza się zabiegi chirurgiczne na narządach płciowych osób interpłciowych.



Źródło: badania własne.

W zakresie definiowania, kim jest osoba transpłciowa („odczuwa rozbieżność pomiędzy swoją biologiczną płcią a psychicznym poczuciem przynależności płciowej”), studenci grup GK i GE poprawnie odpowiadali w preteście na poziomie odpowiednio 26% i 24%; z kolei w postteście różnica była już dużo wyższa i wniosła odpowiednio 34% i 92% (Ryc. 5).

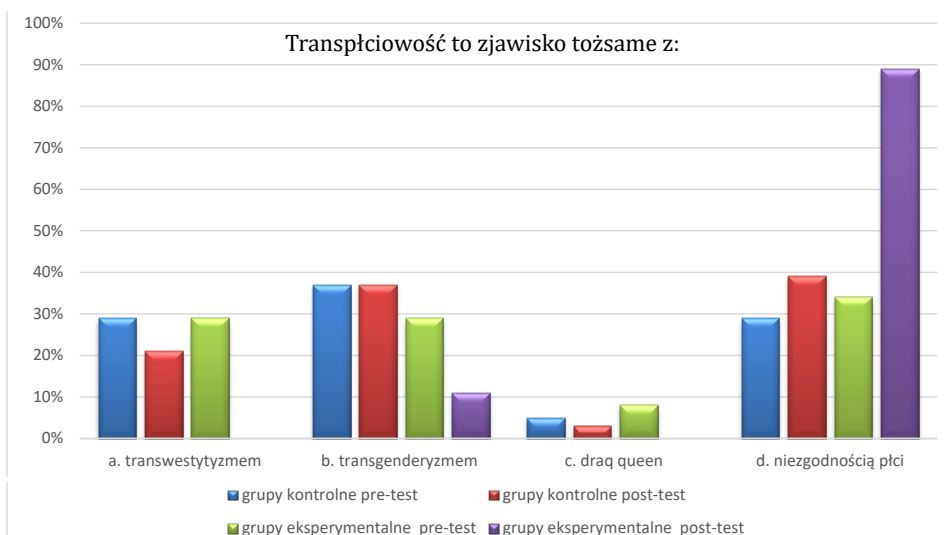
Ryc. 5. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące zdefiniowania osoby transpłciowej



Źródło: badania własne.

Na pytanie dotyczące tego, z czym tożsamy jest termin transpłciowość, poprawnej odpowiedzi („niezgodność płci”) w preteście udzieliło 29% z grup GK i 34% studentów z GE oraz w postteście 39% z grup GK i 89% studentów z GE (Ryc. 6).

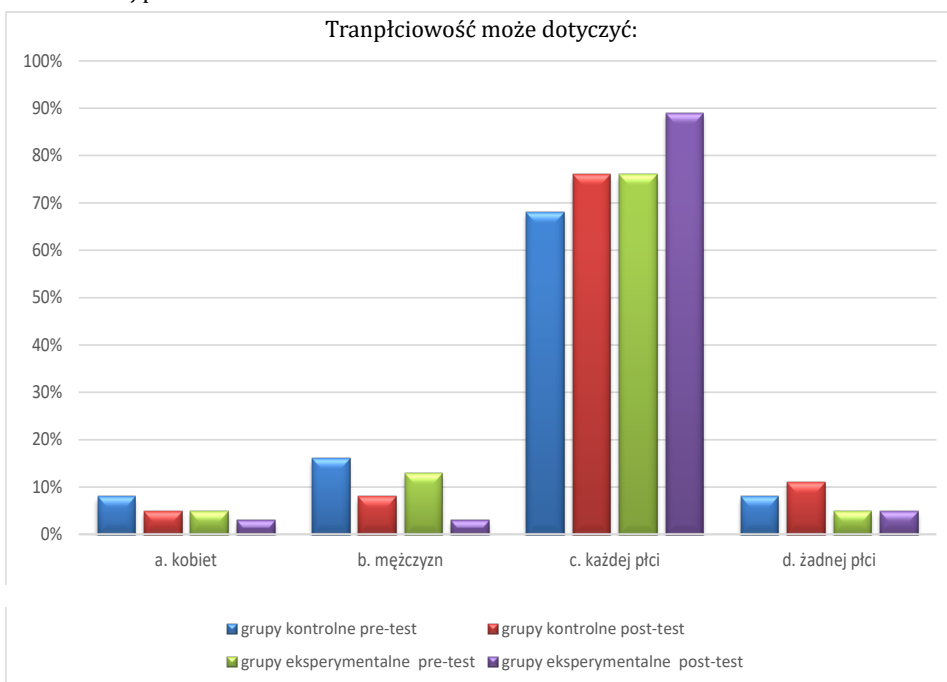
Ryc. 6. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące definiowania transpłciowości



Źródło: badania własne.

Studenci w większości poprawnie odpowiedzieli na pytanie, której płci dotyczy może transpłciowość – odpowiedzi „każdej płci” udzieliło w preteście 68% studentów z grup GK i 76% studentów z GE oraz w postteście 76% studentów z grup GK i 89% studentów z GE (Ryc. 7).

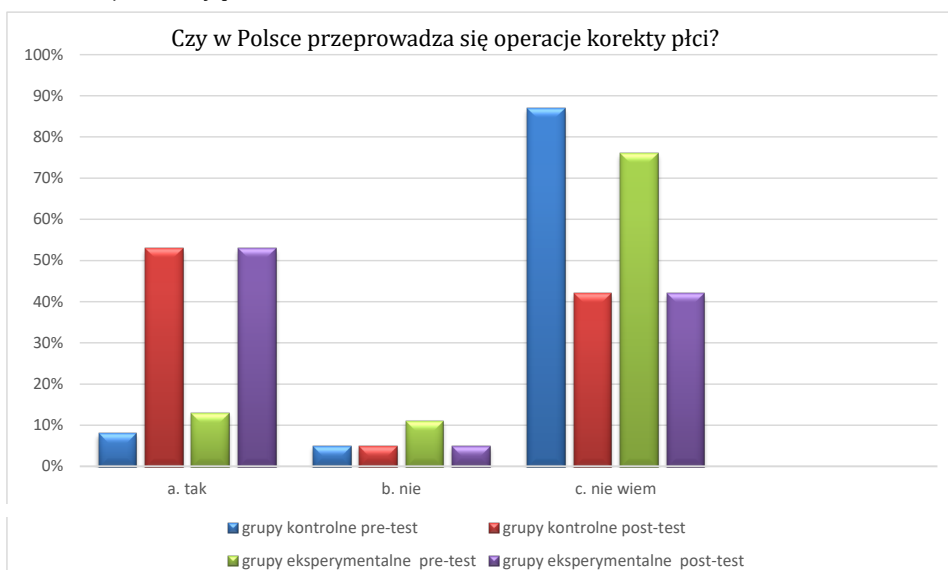
Ryc. 7. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące występowania transpłciowości u osób danej płci



Źródło: badania własne.

Na pytanie dotyczące przeprowadzania w Polsce operacji korekty płci osób transpłciowych, poprawnej odpowiedzi („tak”) udzieliło 8% studentów z grup GK i 13% studentów z GE w preteście oraz 53% studentów z grup GK i 53% studentów z GE w postteście (Ryc. 8).

Ryc. 8. Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące tego, czy w Polsce przeprowadza się operacje korekty płci



Źródło: badania własne.

W tabeli 1 przedstawiono wyniki analizy pre- i posttestów. Testy zawierały stwierdzenia na temat zaburzeń determinacji płci, funkcjonowania układu hormonalnego, tożsamości płciowej oraz prawnych i etycznych aspektów związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie osób interpłciowych i transpłciowych. Największe różnice w poziomie wiedzy wystąpiły u studentów GE, którzy mieli możliwość przestudiowania materiałów edukacyjnych na temat interpłciowości i transpłciowości. Największy przyrost wiedzy studentów nastąpił w zakresie zagadnień związanych z: rozumieniem rozwoju płciowego jako procesu, w ramach którego można wyróżnić rozwój wewnętrznych i zewnętrznych narządów płciowych; kontrolą tego procesu przez molekularne sieci ekspresji, dawkowanie i interakcję genów specyficznych dla mężczyzn i kobiet; definiowaniem przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) transpłciowości nie jako zaburzenia psychicznego, gdyż jest to niezgodne z aktualną wiedzą medyczną i stygmatyzuje osoby transpłciowe; aktualizacją Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych i stworzeniem jej nowej wersji ICD-11 (*ICD-11: International Classification of Diseases (11th Revision)*, 2019), w której zagadnienia z zakresu transpłciowości zostały usunięte z listy zaburzeń psychicznych i przeniesione do rozdziału szeroko związanego ze zdrowiem seksualnym; definiowaniem w ICD-11 zaburzeń związanych z różnymi odmianami interpłciowości i umieszczeniem ich w kategorii „20. Anomalie rozwojowe” (rozdział obejmującym stany spowodowane brakiem prawidłowego rozwoju określonego miejsca lub układu ciała w okresie przedporodowym); działalnością polskich organi-

zacji działających na rzecz osób interpłciowych i transpłciowych, takich jak Fundacja Trans-Fuzja, Fundacja Interakcja, Kampania przeciw Homofobii.

Tabela 1. Odpowiedzi studentów grup GK i GE na stwierdzenia związane z biologią płci człowieka, tożsamością płciową, funkcjonowaniem osób interpłciowych i transpłciowych w społeczeństwie

Stwierdzenie	Odpowiedzi studentów			
	GK		GE	
	pre-test	post-test	pre-test	post-test
1. Płeć to zespół cech (męskich, żeńskich) warunkujących rozród płciowy; cechy płciowe: pierwszorzędowe (gonady: jądra i jajniki), drugorzędowe (drogi płciowe, narządy kopolacyjne), trzeciorzędowe (kształtujące się w okresie dojrzewania).	53%	55%	55%	92%
2. Estrogeny wytwarzane są przez jajniki regulują cykliczność miesiączki, odpowiadają za kobiecą sylwetkę.	84%	92%	79%	97%
3. Androgeny kontrolują prawidłowe funkcjonowanie męskiego układu rozrodczego, odpowiadają za wykształcenie męskich cech (np. niskiego głosu, męskiej sylwetki).	71%	79%	74%	89%
4. Poziom androgenów u mężczyzn jest znacznie wyższy niż estrogenów, a u kobiet jest odwrotnie.	53%	53%	55%	87%
5. Rozwój płciowy jest procesem, w ramach którego można wyróżnić rozwój wewnętrznych i zewnętrznych narządów płciowych; proces jest kontrolowany przez molekularne sieci ekspresji, dawkowania i interakcji genów specyficznych dla mężczyzn i kobiet.	18%	26%	21%	84%
6. Płód ludzki już na bardzo wczesnym etapie rozwoju jest hormonalnie aktywny, a jądra i nadnercza są głównymi czynnikami powodującymi to pobudzenie.	53%	55%	47%	84%
7. W okresie wewnątrzmacicznym przypływ testosteronu maskulinizuje mózg płodu, podczas gdy brak takiego przypływu powoduje tworzenie się mózgu kobiecego.	39%	47%	34%	82%
8. Pierwszym krokiem w różnicowaniu płciowym jest aktywacja genu SRY w celu rozpoczęcia rozwoju jąder po 7-8 tygodniach rozwoju płodu. Kiedy dochodzi do mutacji lub delecji SRY, gonady nie dojrzewają ani do jajnika, ani do jąder i stają się нефunkcjonalne. Niepowodzenie rozwoju jąder powoduje brak męskich hormonów maskulinizujących wewnętrzne i zewnętrzne narządy płciowe.	39%	39%	42%	79%
9. Anomalie takie jak niedobór enzymów mogą prowadzić do wykształcenia nietypowych narządów płciowych zewnętrznych błędnie sugerujących płeć dziecka. Do aktu urodzenia dziecka może zatem zostać wpisana płeć niezgodna z jego faktyczną płcią biologiczną.	47%	58%	50%	84%
10. Zespół Turnera spowodowany jest na ogół brakiem chromosomu płciowego X.	50%	58%	45%	82%

Stwierdzenie	Odpowiedzi studentów			
	GK		GE	
	pre-test	post-test	pre-test	post-test
11. Zespół Klinefeltera charakteryzuje się nieprawidłową liczbą chromosomów płciowych u mężczyzn (np. 47XXY) i jest przyczyną niewydolności jąder.	50%	58%	47%	76%
12. Syndrom całkowitej niewrażliwości na androgeny powstaje, gdy komórki nie reagują na męskie hormony płciowe; osoba ma chromosom Y, ale zewnętrzne narządy płciowe są żeńskie i rozwija się jako kobieta w okresie dojrzewania.	32%	34%	29%	66%
13. Tożsamość płciowa to subiektywne, wewnętrzne poczucie bycia mężczyzną lub kobietą (lub inną kategorią płci) mogące odbiegać od płci biologicznej.	26%	37%	32%	79%
14. Płeć biologiczna (sex) jest przypisywana od urodzenia, odnosi się do statusu biologicznego mężczyzny lub kobiety i wiąże się z atrybutami takimi jak chromosomy, hormony, anatomia zewnętrzna i wewnętrzna. Gender odnosi się do społecznie skonstruowanych ról, zachowań, działań, które dane społeczeństwo uważa za odpowiednie dla mężczyzn lub kobiet.	66%	74%	66%	92%
15. U mniej niż 1:10000 mężczyzn i 1:30000 kobiet występuje dysforia płciowa (GD) obejmująca czynniki biologiczne i psychospołeczne. Mózg jest uważany za anatomiczne miejsce tożsamości płciowej. W mózgu występują dymorfizmy - niektóre struktury są większe u mężczyzn (podwzgórze i ciało migdałowate), a niektóre u kobiet (jądro ogoniaste i hipokamp). Jednak nadal nie jest jasne, jaka jest rola tych dymorfizmów w rozwoju GD.	42%	42%	45%	74%
16. W 2018 r. WHO uznała, że transpłciowości nie należy traktować jako zaburzenia psychicznego, gdyż jest to niezgodne z aktualną wiedzą medyczną. W ICD-11 zagadnienia z zakresu transpłciowości przeniesiono do rozdziału związanego ze zdrowiem seksualnym.	21%	26%	24%	82%
17. W ICD-11 zróżnicowanie związane z odmianami interpłciowości znajdują się w pozycji <i>Anomalie rozwojowe</i> ; rozdział obejmuje stany spowodowane brakiem prawidłowego rozwoju ciała w okresie przedporodowym.	21%	32%	26%	79%
18. Około 1:1500 dzieci rodzi się z nietypową anatomią narządów płciowych, ale dane pochodzą z aktów urodzenia; prawdziwy szacunek występowania osób interpłciowych jest wyższy, bo uwzględnia dzieci zdiagnozowane dopiero w okresie dojrzewania.	50%	55%	47%	84%

Stwierdzenie	Odpowiedzi studentów			
	GK		GE	
	pre-test	post-test	pre-test	post-test
19. Informacja o narodzinach dziecka powinna zostać zgłoszona do Urzędu Stanu Cywilnego w ciągu 14 dni. W przypadku dziecka interplciowego, na pisemny wniosek rodziców i z okazaniem zaświadczenia lekarskiego, można uzyskać zgodę na przedłużenie tego terminu nawet o kilka miesięcy, w celu przeprowadzenia pełnej diagnostyki medycznej w zakresie płci dziecka.	47%	50%	47%	79%
20. Płeć jest ustalana w Polsce tuż po urodzeniu na podstawie oceny wyglądu zewnętrznych narządów płciowych. Zatem zgłoszenie narodzin dziecka danej płci uwzględnia tylko zewnętrzne warunki biologiczne z pominięciem płci psychicznej i tożsamości płciowej.	55%	53%	50%	92%
21. Malta jest pierwszym krajem, w którym w 2015 r. zakazano interwencji medycznych na narządach płciowych niemowląt interplciowych.	45%	58%	42%	95%
22. W Australii w 2013 r. przyjęto dokument zakazujący dyskryminacji osób interplciowych i wprowadzający funkcjonowanie w dokumentach tzw. „trzeciej płci”.	66%	74%	58%	97%
23. Organizacjami zajmującą się w Polsce osobami interplciowymi i transplciowymi są Trans-Fuzja, Interakcja, Kampania przeciw Homofobii.	32%	50%	29%	92%
24. Polski kodeks pracy stanowi, że pracodawca nie może dyskryminować pracownika i musi przeciwdziałać dyskryminacji ze względu na tożsamość płciową. Jednakże prawne środki zapobiegania dyskryminacji, poza regulacjami dotyczącymi stosunku pracy, nie przewidują tożsamości płciowej.	66%	71%	66%	89%
25. Społeczeństwo i instytucje prawne często mylą interplciowość i transplciowość oraz niewłaściwie łączą koncepcje płci, orientacji seksualnej, roli płci, prezentacji płci i tożsamości płciowej.	63%	76%	58%	95%
26. Wykluczenie i dyskryminacja utrudniają osobom transplciowym zarabianie pieniędzy, zachowanie bezpieczeństwa i realizację życiowych celów.	53%	53%	55%	92%
27. Osoby transplciowe doświadczają wyższego poziomu dyskryminacji w rodzinie, szkole, instytucjach opieki zdrowotnej, społecznej; dlatego wielu niechętnie ujawnia tożsamość płciową w kontaktach z ludźmi.	79%	82%	76%	97%

Źródło: opracowanie własne.

* W tabeli uwzględniono jedynie dane procentowe wskazujące na poprawną odpowiedź. Studenci mogli odpowiedzieć „tak” lub „nie” na podane w tabeli stwierdzenia.

Wyniki wywiadów fokusowych

Przygotowanie studentów do podejmowania społecznych i zawodowych kontaktów z osobami interpłciowymi i transpłciowymi

Zarówno studenci z GE, jak i GK uznali, że pojawienie się osoby interpłciowej czy transpłciowej w ich rodzinie lub najbliższym środowisku nie wywołałyby u nich negatywnych odczuć i postaw. Studenci przyznali, że na pewno byłaby to dla nich nowa sytuacja, w której zapewne nie do końca wiedzieliby, jak się odnaleźć, w jaki sposób na ten temat rozmawiać i w jaki sposób komunikować się z tą osobą, aby jej nieświadomie nie urazić. Różnica w podejściu studentów z GK i GE do tego aspektu polegała na tym, że studenci w grupach GE dyskutowali o tym, w jaki sposób rozmawiać z rodziną, współpracownikami i samą osobą interpłciową lub transpłciową na jej temat – przede wszystkim w odniesieniu do kwestii szerzenia rzetelnych informacji na temat biologicznej istoty obu zjawisk. Z kolei w grupach GK pojawiały się w tym aspekcie kwestie światopoglądowe, próby rozmowy z osobą interpłciową lub transpłciową na temat podjęcia leczenia w zakresie jej problemów związanych z płciowością, jak również poruszono temat zasadności wykonywania zawodu nauczyciela przez osobę interpłciową lub transpłciową w kontekście jej odbioru przez współpracowników i uczniów (Zest.1).

Zestawienie 1. Wypowiedzi studentów na temat podejmowania społecznych i zawodowych kontaktów z osobami interpłciowymi i transpłciowymi

Wypowiedzi studentów GK	Wypowiedzi studentów GE
Pojawianie się nowych i nieprzewidywalnych sytuacji zawsze generuje pewne obawy. W kwestiach nieszczególnie popularnych w przestrzeni społecznej trudno jest się poruszać; dotyczy to przede wszystkim podejmowania takich zachowań, które nie będą przynosić szkody żadnemu człowiekowi.	
Zasadniczo nie należy wywierać presji na osoby interpłciowe lub transpłciowe z najbliższego otoczenia, ale można im zasugerować, że jest się otwartym na rozmowę z nimi na temat ich problemów w zakresie płciowości, a szczególnie na rozmowę na temat leczenia w tym zakresie.	Należy podejmować rozmowy na temat ich stanu z osobami interpłciowymi i transpłciowymi z najbliższego otoczenia społecznego i zawodowego, ale tylko wtedy, gdy taka osoba wyrazi na to chęć. Z pewnością nie należy się narzucać i naciskać, aby opowiadali o swoim życiu. Natomiast na pewno należy dać im do zrozumienia, że jest się otwartym na wszelką pomoc, rozmowę, konsultację, jeśli tylko będzie taka konieczność i potrzeba ze strony tej osoby.

Wypowiedzi studentów GK	Wypowiedzi studentów GE
Należy co jakiś czas proponować najbliższej osobie inter płciowej lub transp łciowej rozmowę na temat „naprawienia” jej obecnego stanu i sugerować wizyty u specjalistów zdrowia psychicznego.	Należy zawsze być przygotowanym, że najbliższa osoba inter płciowa lub transp łciowa będzie chciała porozmawiać na swoje osobiste tematy.
Należy zniechęcać osoby inter płciowe i transp łciowe do wykonywania zawodu nauczyciela, nie ze względu na podejrzenie ich niskich kompetencji w tym zakresie, ale na realia szkoły, w tym różnorodność aktorów środowiska edukacyjnego, różnorodność postaw uczniów, rodziców, organów i instytucji współpracujących ze szkołą. Jest wiele zawodów, które nie wymuszają podejmowania aż tak licznych kontaktów interpersonalnych w grupie tak bardzo zróżnicowanej światopoglądowo.	Jeśli osoba inter płciowa lub transp łciowa podejmuje decyzję o wykonywaniu zawodu nauczyciela, to z pewnością jest przekonana, że może taki zawód wykonywać. Szkoła to bardzo specyficzne środowisko, pełne różnorodności postaw różnych grup społecznych i wiekowych, ale każdy człowieka zdaje sobie z tego sprawę, zatem jeśli decyduje się na pracę w szkole, to znaczy, że jest w stanie radzić sobie w tym środowisku. Trzeba mieć jednak na uwadze, że ujawnienie informacji na temat nauczyciela inter płciowego lub transp łciowego może spowodować duże kontrowersje i generować wiele nieprzyjemności w społeczności szkolnej.

Źródło: opracowanie własne.

Medyczne, prawne i etyczne aspekty funkcjonowania osób inter płciowych i transp łciowych w społeczeństwie

Studenci przyznali, że niewiele wiedzą na temat medycznych i prawnych aspektów funkcjonowania osób inter płciowych i transp łciowych. W każdej z grup pojawiła się kwestia zdrowia psychicznego i jego leczenia na drodze psychiatrycznej. Należy przy tym mocno pokreślić, że w GE takie stwierdzenie odnosiło się do sytuacji, w których dana osoba podaje się za inter płciową lub transp łciową, a w rzeczywistości nią nie jest – studenci podkreślali, że tego typu osoby na pewno występują w społeczeństwie; jednak uznali również, że większość osób inter płciowych i transp łciowych faktycznie w takim stanie się znajduje.

Wszyscy studenci zgodzili się, że zabiegi medyczne dotyczące normalizacji narządów płciowych, korekty płci czy terapii hormonalnej powinny być wykonywane u osób, które zostały w tym zakresie dokładnie zdiagnozowane i w przypadku, w którym ta diagnoza jest jednoznaczna. Zdaniem studentów w takich przypadkach zabiegi powinny być finansowane przez państwo. Studenci zwracali również uwagę, że należy wykluczyć u takich osób zaburzenia psychiczne, przy czym studenci z GE dodali, że wynika to z faktu, że skutki leczenia medycznego w zakresie korekty płci czy leczenia hormonalnego są praktycznie nieodwracalne.

Studenci grup GE i GK przyznali, że poznanie natury i znaczenia płciowości w rozwoju człowieka jest niezwykle ważne w kontekście dojrzałości, tolerancji,

akceptacji dla odmienności i respektowania praw człowieka, w tym prawa do poszanowania godności osób o nienormatywnych przejawach w zakresie płciowości. Zdaniem wszystkich studentów procedury prawne związane z realizacją działań mających na celu, by osoby interplciowe czy transplciowe mogły żyć w zgodzie z samymi sobą, powinny być sprawne i przejrzyste, ale odbywać się dopiero wtedy, gdy jest medyczna pewność co do stanu danej osoby. Studenci zwracali w tym kontekście uwagę na kulturowe aspekty związane z modą na nienormatywność płciową, które mogą stanowić pewnego rodzaju przeszkodę w ułatwianiu osobom faktycznie interplciowym lub transplciowym rozpoczęcia i przechodzenia procedur prawnych związanych na przykład ze zmianą znacznika płci w dokumentach tożsamości.

Studenci wszystkich grup uznali, że nietolerancja wobec odmienności, w tym odmienności płciowej, jest powszechna nie tylko w skali pojedynczych krajów, ale generalnie skali światowej. W dużej mierze wynika to z braku właściwej edukacji w zakresie tolerancji i poszanowania praw człowieka, lecz również z braku rzetelnej edukacji w zakresie biologii człowieka, w tym jego płciowości, a ponadto szerzenia przez media niewłaściwych informacji na temat różnych przejawów płciowości i tożsamości płciowej.

W następnym zestawieniu (Zest. 2) przedstawiono wypowiedzi respondentów w tym zakresie.

Zestawienie 2. Skategoryzowane wypowiedzi studentów na temat medycznych, prawnych i etycznych aspektów funkcjonowania osób interplciowych i transplciowych w społeczeństwie

Wypowiedzi studentów GK	Wypowiedzi studentów GE
Aspekt medyczny	
Świat medyczny powinien otworzyć się na społeczeństwo i popularyzować w nim wiedzę biologiczną, medyczną, zdrowotną na temat płciowości, gdyż kwestie te są coraz częściej poruszane społecznie i często w niewłaściwy sposób, co generuje powstawanie coraz większej liczby błędnych przekonań w tym zakresie.	
W Polsce nie ma dostatecznie dużej wiedzy o przejawach płciowości, co czasami prowadzi do błędnych wyobrażeń. Popularyzacja tych treści jest konieczna. Należy edukować społeczeństwo w zakresie biologicznych postaw interplciowości i transplciowości.	W Polsce nie ma dostatecznie dużej wiedzy o przejawach płciowości, co niejednokrotnie prowadzi do zaburzeń w tej sferze życia. Zatem popularyzacja tych treści jest jak najbardziej wskazana. Tym bardziej, że wielu ludzi wciąż uważa, iż problemy interplciowości i transplciowości za zaburzenia psychiczne czy seksualne.
Osoby interplciowe i transplciowe występują w społeczeństwie. Nie wszystkie faktycznie taki stan prezentują – ze względu na wszechobecną obecnie modę na bycie innym. Dlatego należy takie osoby bardzo dokładnie diagnozować, przede wszystkim w zakresie wykluczenia ewentualnych zaburzeń psychicznych.	

Wypowiedzi studentów GK	Wypowiedzi studentów GE
Osoby interpłciowe i transpłciowe należy w pierwszej kolejności poddawać terapii psychologicznej, psychicznej, a dopiero później szukać kolejnych ewentualnych przyczyn ich stanu.	Osoby interpłciowe i transpłciowe należy szczególnie diagnozować pod względem zdrowia fizycznego i psychicznego, by mieć pewność co do diagnozy. Płciowość to bardzo delikatny aspekt życia i dlatego badania medyczne powinny być w tym zakresie bardzo dokładne i rzetelne.
Wszelkie zabiegi medyczne powinno się wykonywać na osobach interpłciowych i transpłciowych wyłącznie wtedy, jeśli istnieją ku temu jednoznaczne przesłanki medyczne.	Zabiegi medyczne powinno się wykonywać wtedy, gdy diagnoza co do płciowości danej osoby jest pewna. Skutki leczenia medycznego, hormonalnego w zakresie korekty płci są praktycznie nieodwracalne, dlatego lekarz powinien rozpocząć leczenie tylko wtedy, gdy ma pewność, że nie wyrządzi pacjentowi krzywdy.
Zabiegi korekty płci powinny być przeprowadzane na dorosłych, którzy faktycznie są przekonani o poddaniu się zabiegowi i po wykluczeniu zaburzeń psychicznych u takiej osoby. Zabiegi powinny być finansowane przez państwo, ale tylko w uzasadnionych medycznie przypadkach.	Zabiegi w zakresie normalizacji wyglądu narządów płciowych, korekty płci czy leczenia hormonalnego powinny być przeprowadzane na osobach, które faktycznie są przekonane o poddaniu się takiemu zabiegowi. Nikt nie powinien za te osoby decydować w tym zakresie. Zabiegi powinny być finansowane przez państwo, ale tylko w faktycznie uzasadnionych medycznie przypadkach.
Aspekt prawny	
Poznanie natury i znaczenia płciowości w rozwoju człowieka jest niezwykle ważne kontekście dojrzałości psychicznej członków społeczeństwa, akceptacji wariantów związanych z niestandardowymi przejawami płci oraz szacunku, uznania prawa do pełnoprawnego funkcjonowania w życiu społecznym osób interpłciowych i transpłciowych, jak również prezentowania wartości opartych na respektowaniu godności każdego człowieka.	
Prawo powinno umożliwiać osobom interpłciowym i transpłciowym sprawne przejście przez wszelkie procedury związane z dążeniem do życia w zgodzie ze sobą pod warunkiem, że wszelkie wątpliwości natury medycznej i biologicznej zostaną w tym zakresie wyeliminowane. Należy mieć tu pewność co do zdrowia psychicznego takiej osoby, w tym wszelkich przesłanek związanych z kulturowymi aspektami w zakresie swego rodzaju mody na nienormalatywne zachowania w zakresie płci.	Osoby interpłciowe i transpłciowe powinny mieć łatwy dostęp do procedur i instytucji orzekających w zakresie zmiany znaczników płci w dokumentach tożsamości. Procedura prawna powinna być jasna i sprawna, gdyż osoby, które z różnych przyczyn, często z powodu niewłaściwego leczenia, borykają się ze społecznymi negatywnymi postawami wobec siebie, przechodzą często trudną i bolesną psychicznie drogę. Należy przy tym zaznaczyć, że dotyczy to tych osób, które zostały zdiagnozowane medycznie w zakresie swoich problemów i diagnoza ta wyklucza zaburzenia psychiczne, w tym przesłanki związane z panującą obecnie w kulturze modę na nienormalywność w zakresie płci.

Wypowiedzi studentów GK	Wypowiedzi studentów GE
Aspekt etyczny	
Należy przedstawiać płciowość jako wyraz różnicy między kobietami i mężczyznami, pamiętając o biologicznych mechanizmach, które nie zawsze przebiegają według jednego schematu. Takie podejście może stanowić drogę do szerzenia etycznych postaw wobec różnorodności, odmienności i inności.	
Nie można pojmować interplciowości i transplciowości jako czegoś nieczystego i zakazanego i należy pamiętać, że nie można oddzielić nienormatywnych przejawów płciowości od tego, co standardowe, tylko dlatego, że to, co standardowe, jest bardziej powszechne.	
Na świecie długo jeszcze nie będzie tolerancji wobec inności, w tym wobec odmienności płciowej. Wiele krajów i społeczeństw deklaruje postawę otwartości i akceptacji tego, co odmienne, ale tak naprawdę ludzie nie są przygotowani na to, co inne. Wynika to z braków w zakresie edukacji w tym zakresie – nie tylko edukacji dotyczącej etyki i wychowania, ale również rzetelnej wiedzy biologicznej na temat płciowości człowieka.	
Wiele złego czynią media rozpowszechniające informacje o różnych przejawach płciowości w atmosferze sensacji i skandalu. To powoduje, że osoby borykające się z problemami w zakresie płci i tożsamości płciowej długo nie znajdą zrozumienia w społeczeństwie, a postawy wobec nich długo jeszcze nie będą etyczne.	

Źródło: opracowanie własne.

Postawy społeczne wobec interplciowości i transplciowości

Studenci ze wszystkich grup podkreślali, że wpływ kultury, jakiego człowiek doświadcza w ciągu całego życia, kształtuje jego zachowania i reakcje na zagadnienia związane z płciowością, co może stwarzać trudności w kontaktach z ludźmi w sytuacjach pojawiania się tematów nienormatywnych tożsamości płciowych i zaburzeń różnicowania płci. Ich zdaniem indywidualne postrzeganie problemów interplciowości i transplciowości zależy nie tylko od poziomu wiadomości posiadanych w tym zakresie, ale również od czynników psychologicznych i społeczno-kulturowych oraz od narracji i emocji towarzyszących poruszaniu tych zagadnień w wymiarze społecznym. Generalnie studenci uznali, że ludziom na całym świecie brakuje odwagi, ale również umiejętności podejmowania tematów z zakresu płciowości.

Studenci stwierdzili, że w zakresie kształtowania postaw dzieci i młodzieży względem płci ogromną rolę odgrywają rodzice i ich postawy wobec tego aspektu życia człowieka. Jednak największy ich zdaniem wpływ mają media, które są wykorzystywane w nie do końca właściwy sposób. Zdaniem studentów nie wykorzystuje się ich pełnego potencjału do popularyzacji rzetelnej wiedzy w zakresie interplciowości i transplciowości, co powoduje, że społeczeństwo negatywnie odnosi się do kwestii różnorodności płciowej właśnie za sprawą komunikatów medialnych i treści, które bardzo często są błędne merytorycznie, nastawione wyłącznie na sen-

sację, promowanie dewiacji i zachowań nienormatywnych w wymiarze etycznym; czyni to wiele szkody osobom, które postrzegane są właśnie przez ten pryzmat, a faktycznie borykają się z poważnymi problemami w zakresie swojej płciowości. Rzeczywistą tolerancję społeczną zdaniem studentów można osiągnąć jedynie na drodze popularyzacji wiedzy naukowej w zakresie mechanizmów funkcjonowania organizmu człowieka.

Studenci nie spotkali się osobiście z sytuacjami, w których byłby omawiany wątek interpłciowości lub transpłciowości. Studentka z grupy kontrolnej, która w swojej szkole miała transpłciowego kolegę, wspominała, że nigdy nie była świadkiem negatywnych zachowań uczniów w stosunku do niego, rzadko również uczniowie dyskutowali na jego temat; generalnie jego obecność w szkole była dla uczniów na tyle normalna i zrozumiała, że nikt nie robił z tego sensacji.

W kontekście działań koniecznych do podjęcia w zakresie kreowania w społeczeństwie pozytywnych postaw wobec różnorodności płciowej i poszanowania praw człowieka, studenci wymieniali: potrzebę popularyzacji wiedzy z zakresu funkcjonowania organizmu człowieka, również w sferze jego płci; konieczność walki z dezinformacją szerzoną przez pseudopredstawicieli środowisk działających na rzecz osób nienormatywnych płciowo; potrzebę podejmowania badań interdyscyplinarnych badających wpływ przemian społecznych na postrzeganie naukowych faktów biologicznych, z zaznaczaniem tych przykładów, które związane są z faktycznymi przejawami naukowo udokumentowanej różnorodności płciowej; konieczność doskonalenia u dzieci i dorosłych krytycznego odbioru komunikatów medialnych oraz walki w dezinformacją w zakresie płciowości człowieka, zarówno w wymiarze biologii i medycyny, jak i moralności oraz kultury; konieczność dążenia do przejrzystości procedur medycznych i prawnych związanych z osobami interpłciowymi i transpłciowymi nie tylko dla samych osób zainteresowanych, ale również dla wszystkich członków społeczeństwa (Zest. 3).

Zestawienie 3. Skategoryzowane wypowiedzi studentów na temat społecznych postaw wobec interpłciowości i transpłciowości

Otwartość w zakresie poruszania zagadnień płciowości
W polskich rodzinach brakuje odwagi do mówienia na temat płci. Społeczeństwo nie chce rozmawiać na temat tego aspektu życia. Jest to problem nie tylko polski, a ogólnoświatowy. Tak naprawdę niezależnie od miejsca na świecie wszelka odmienność od społecznie przyjętych norm budzi niepokój, niechęć i nietolerancję.
Reakcje dotyczące danej płci zależą od cywilizacji, w której człowiek żyje. Generalnie ludzie nie poruszają tematu płci, a tym bardziej jej nienormatywnych przejawów. Nie chodzi o to, aby społeczeństwo przy każdej możliwej okazji dyskutowało o płci, bo byłoby to kuriozalne, ale powinno dążyć do tego, by ludzi wyposażać w umiejętność podejmowania dyskusji w tym zakresie w sytuacjach społecznych, które tego wymagają.

Kształtowanie postaw dzieci i młodzieży względem płciowości
<p>Sposób postępowania i postrzegania świata przez młodych ludzi w dużej mierze zależy od postaw prezentowanych przez rodziców i nauczycieli pełniących różne role społeczne. Dojrzałość emocjonalna dzieci zależy od tego, w jaki sposób dorośli traktują kwestie płci. Dlatego edukacja w zakresie różnorodności płciowej powinna obejmować nie tylko uczniów na różnych etapach kształcenia, ale także rodziców, nauczycieli, twórców przekazów medialnych.</p>
<p>Najważniejsze dla kształtowania podejścia do płciowości są stosunki międzyludzkie, przede wszystkim relacje rodziców z dziećmi, ich światopogląd i wyznawane wartości. Trudno jest mówić na temat płci, ale czasami sytuacja wymusza podejmowanie takich tematów. Szczególnie, gdy w najbliższym otoczeniu lub mediach pojawiają się wątki dotyczące tego zagadnienia.</p>
Znaczenie mediów w postrzeganiu zagadnień płciowości
<p>W mediach występuje ogromna liczba informacji na temat budowy i funkcji ciała, którą trzeba przetransformować w wiedzę adekwatną do wieku i poziomu rozwoju psychicznego uczniów. Informacje pojawiające się w mediach często nie mają nic wspólnego z wiedzą naukową, również w zakresie interplciowości i transplciowości. Dlatego duże znaczenie ma tu szkoła, lekcje biologii i etyki oraz działania wychowawcze, nie tylko te prowadzone w szkole, ale również w rodzinie. Zarówno dzieci, jak i dorośli muszą wiedzieć, w jaki sposób dokonywać selekcji treści pojawiających się w mediach, głównie w Internecie.</p>
<p>Media mogą przynieść wiele dobrego w zakresie popularyzacji wiedzy biologicznej na temat interplciowości i transplciowości, pod warunkiem, że programy telewizyjne, filmy edukacyjne i dokumentalne pojawiające się w Internecie, reportaże i artykuły naukowe, popularnonaukowe i obyczajowe będą oparte o aktualną wiedzę naukową, konsultacje ze specjalistami w tym zakresie oraz będą dotyczyć osób faktycznie interplciowych i transplciowych. Niestety media często przedstawiają różne sytuacje w klimacie skandalu i sensacji, wyłącznie w odniesieniu do błędnych kulturowych wzorców postrzegania i interpretowania różnorodności płciowej.</p>
<p>W mediach pojawia się bardzo mało informacji na temat interplciowości i transplciowości. Trudno jest znaleźć rzetelne informacje w tym zakresie, co jest zaskakujące, bo media, zwłaszcza internetowe, mają ogromne zasoby treściowe.</p>
Transformacja postaw społecznych wobec problemów związanych z płciowością
<p>Zmiana negatywnych postaw powinna się odbywać poprzez przekazywanie rzetelnych materiałów edukacyjnych i reportaży medialnych na temat interplciowości i transplciowości.</p>
<p>Na świecie jest tak dużo nietolerancji, że potrzebne są działania popularyzujące wiedzę z zakresu różnych aspektów funkcjonowania organizmu człowieka. Dopóki ludziom nie uświadomi się, że istnieje konieczność zdobywania wiedzy i rozumienia mechanizmów funkcjonowania organizmu, to żadne działania w zakresie tolerancji nic nie zmieniają. Niestety, mimo że tolerancja jest oczywistym aspektem życia człowieka, we współczesnym społeczeństwie nie wystarczy jedynie mówić o potrzebie tolerancji – należy to uzasadnić, a to można osiągnąć jedynie przez szerzenie rzetelnej wiedzy w zakresie biologii człowieka, w tym jego płciowości.</p>

Potrzebne działania
Należy wzbogacać umiejętności ludzi – w tym dzieci i młodzieży – w zakresie dokonywania transformacji treści o ciele ludzkim występujących w mediach na wiedzę, którą można wykorzystać w życiu. Dotyczy to mechanizmów różnicowania płci, przejawów tożsamości płciowej. Potrzebne są zmiany w zakresie programów nauczania, rzetelne informacje medialne w tym zakresie oraz takie działania organizacji działających na rzecz osób interplciowych i transplciowych, które będą przenikać do przestrzeni społecznej i nie będą napotykać przeszkód w zakresie dezinformacji rozsiewanej przez osoby posiadające błędną wiedzę w tym zakresie. Potrzebna jest walka z takimi zachowaniami niektórych przedstawicieli środowisk reprezentujących osoby nienormatywne płciowo, które przynoszą szkodę zarówno osobom interplciowym i transplciowym cierpiącym z powodu nietolerancji społecznej, jak i organizacjom kompetentnie działającym na rzecz tych osób.
Istnieje konieczność badania wpływu przemian społeczno-kulturowych i nowych systemów wartości na edukację biologiczną, bo są one ściśle związane z ciałem człowieka, jego stanem zdrowia i płciowością.
W związku z transformacjami społecznymi w kierunku liberalizacji podejścia do seksualności, powinno się podkreślać, że wiąże się ona z płciowością człowieka, która może rozwijać się i różnicować w nieoczekiwanych kierunkach. Należy przy tym jednak mocno akcentować konkretne, naukowo potwierdzone przykłady.
Wykorzystywanie różnych źródeł informacji dotyczących biologii człowieka w zakresie płci, powinno wiązać się z umiejętnością przetwarzania przez uczniów i dorosłych informacji w wiedzę stosowną do ich wieku i poziomu rozwoju. Pomóc mogą w tym działania w zakresie edukacji szkolnej i pozaszkolnej oraz komunikaty medialne prezentujące starannie, odpowiedzialnie i profesjonalnie przygotowane i zaprezentowane materiały.
Istnieje konieczność kształcenia społeczeństwa, w tym również nauczycieli (głównie biologii) w sposobach edukowania w zakresie seksualności, aby nie unikali odpowiadania na pytania dotyczące tej sfery życia człowieka. Medyczne i prawne procedury związane z osobami interplciowymi i transplciowymi powinny być przejrzyste nie tylko dla nich samych, ale również dla społeczeństwa – odnoszenie ich do podstaw biologii płci, stanowiłoby swego rodzaju narzędzie edukacji i przeciwdziałania fałszywym informacjom w tym zakresie.

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja na temat wyników

Specyficzne problemy i różne formy opresji płciowej pojawiają się, gdy teoretyzuje się doświadczenia interplciowe i transplciowe. Historia ucisku/przywileju nakłada ograniczenia etyczne na możliwości samookreślenia w kontekście norm społecznych, a każdy człowiek ma prawo zdefiniować swoją tożsamość i oczekiwać, że społeczeństwo będzie ją szanować (Bettcher 2015). Studenci objęci badaniami, których wyniki zaprezentowano w niniejszym opracowaniu, nie wykazali negatywnych postaw wobec sytuacji pojawienia się w ich otoczeniu osoby interplciowej czy transplciowej. Przy czym studenci z GE podkreślali konieczność znalezienia właściwych form ko-

munikacji na temat biologicznej istoty obu zjawisk, a studenci z GK brali pod uwagę kwestie światopoglądowe i konieczność odbycia rozmowy z osobą interplciową czy transplciową na temat leczenia.

Rachel Heath (2021) za pomocą międzynarodowej ankiety internetowej zbadała postawy 413 respondentów wobec osób interplciowych i transplciowych. Okazało się, że 61% z nich uznało, że transplciowość ma przyczynę biologiczną i nie jest chorobą, a 42% uznało stan fizyczny osób interplciowych za chorobę, którą można leczyć. Podczas gdy 93% nie miało nic przeciwko posiadaniu osoby transplciowej jako przyjaciela, a 96% jako współpracownika, 68% nie chciałoby mieć partnera transplciowego. W 2011 r. National Gay and Lesbian Task Force przedstawiła raport *National Transgender Discrimination Survey*, wskazujący na niesprawiedliwości, z jakimi borykają się osoby transplciowe, i fakt, że chociaż istnieje większa widoczność tych osób, nieporozumienia merytoryczne w ich zakresie wciąż istnieją (Grant et al. 2011). W badaniach Kelly Duggins (2016), dotyczące postaw studentów wobec społeczności transplciowej, 43% respondentów uznało, że powinno się podejmować więcej działań na rzecz integracji osób transplciowych, a 75% było świadomych problemów, z jakimi borykają się te osoby. Dodatkowo Winston Luhur, Taylor N. T. Brown, Mingke Liu i Ari Shaw (2021) podają wyniki badań wskazujące na niski poziom tolerancji wobec transplciowości w społeczności chińskiej, np. wśród instytucji społecznych to rodziny mają najniższy stopień akceptacji (58% respondentów wskazało niską akceptację lub odrzucenie w rodzinach); ponad połowa respondentów nie jest pewna poziomu akceptacji w szkołach, miejscach pracy i wspólnotach religijnych, przy czym 71% osób transplciowych doświadcza przemocy w szkole. Ta niska akceptacja może odzwierciedlać kulturę chińską, która kładzie nacisk na tradycyjne normy płci. Z kolei badania przeprowadzone przez Thomasa Billarda (2018) na platformie Oxford University Innovation wśród 3150 studentów, mające na celu zbadanie postaw społecznych wobec osób transplciowych, definicji i etiologii tożsamości transplciowej, stereotypowego postrzegania osób transplciowych oraz opinii politycznych na ich temat, wykazały, że transfobia odnosi się do przekonań na temat ról płciowych, a uprzedzenia są zakorzenione w wyzwaniach, jakie transplciowość stawia przed niezmiennością płci przypisywanej przy urodzeniu. Na takie postawy wpływa orientacja polityczna (liberałowie mają bardziej pozytywne nastawienie niż konserwatyści), przy czym wykazano, że respondenci byli nie tylko liberalni, ale i znacznie młodsi niż ogólna populacja USA. Wreszcie jednym z najspójniejszych predyktorów postaw wobec osób transplciowych jest płeć – kobiety prezentują mniej negatywne nastawienie do osób transplciowych.

Studenci, którzy wzięli udział w badaniach zaprezentowanych w niniejszym artykule, deklarują otwartość na rozmowę z potrzebującymi jej osobami interplciowymi i transplciowymi oraz porady dotyczące wizyt u specjalistów medycznych, w tym psychiatrów. W tym kontekście warto wspomnieć, że Julia Clark i Chris Jackson (2018) podają wyniki międzynarodowego badania *Ipsos Public Affairs*, obejmują-

cego 19747 dorosłych i dotyczącego globalnego¹ podejścia do osób transpłciowych. Wynika z niego, że 59% respondentów sądzi, że ich kraj staje się coraz bardziej tolerancyjny wobec osób transpłciowych. Postrzeganie to jest najsilniejsze w Argentynie (78%), Kanadzie (78%) i Wielkiej Brytanii (75%), ale także Szwecji (73%), Australii (71%) i USA (71%). Mieszkańcy Węgier (31%), Polski (41%) i Japonii (43%) najrzadziej zgłaszają, że ich kraj jest tolerancyjny wobec transpłciowości. Większość respondentów uważa osoby transpłciowe za „naturalne zjawisko” (Hiszpania – 64%, Niemcy – 60%), ale wielu – za chore psychicznie (Włochy – 11%; Węgry – 43%; Polska – 41%) lub grzeszne (USA – 32%). Być może dlatego studenci z GK uznali, że osoby transpłciowe nie powinny wykonywać zawodu nauczyciela, gdyż ich zdaniem może wiązać się to z negatywnym odbiorem przez zróżnicowanych światopoglądowo współpracowników i uczniów. Stoi to w sprzeczności z wynikami badań Heath (2021), w których 89% respondentów uznało, że transpłciowi mężczyźni powinni mieć możliwość pracy z dziećmi, np. jako nauczyciel lub wychowawca w ośrodku młodzieżowym. Z kolei studenci z GE uznali, że jeśli ktoś decyduje się na wykonywanie zawodu nauczyciela, to znaczy, że jest w stanie radzić sobie w tym środowisku, nawet jeśli jego status płciowy zostanie ujawniony.

Według studentów procedury prawne dotyczące uzgodnienia płci osób interpłciowych i transpłciowych powinny być przejrzyste i odbywać się w sytuacji pewności medycznej diagnozy ich stanu, ale zawieranie małżeństw powinno odbywać się tylko po upewnieniu się w zakresie diagnozy interpłciowości lub transpłciowości danej osoby. W badaniach Heath (2021) 94% respondentów uznało, że osoby transpłciowe powinny mieć możliwość zmiany imienia, aby móc identyfikować się jako osoba preferowanej przez siebie płci, a 97% stwierdziło to samo o osobach interpłciowych. Większość (90%) wskazała, że ludzie po korekcie płci powinni mieć możliwość zawarcia małżeństwa, a 86% popierała możliwość adopcji i wychowywania dzieci przez takie osoby będące w związkach. W tym aspekcie, van den Brink i Dunne (2018) podają, że w 2012 r. Sieć Ekspertów Prawnych Komisji Europejskiej w dziedzinie niedyskryminacji opracowała raport na temat dyskryminacji płci, tożsamości i ekspresji płciowej. Raport, zawierający wiedzę ekspercką z 30 krajów, podkreślił znaczące poziomy nierówności, które odczuwają osoby transpłciowe i interpłciowe w krajach Unii Europejskiej (UE). Podkreślono także, że od 2012 r. zwracano uwagę na prawa człowieka osób interpłciowych i transpłciowych oraz znaczny wzrost dyskryminacji ze względu na tożsamość płciową i cechy płciowe.

Mimo rosnącej świadomości doświadczeń osób interpłciowych i transpłciowych oraz większego poziomu wiedzy, zrozumienia i uznania tych osób, dyskryminacja ze względu na tożsamość płciową i cechy płci pozostaje rzeczywistością we wszystkich krajach UE. Wyniki raportu ujawniają zmieniający się obraz prawny dla osób transpłciowych i interpłciowych, np. przyjęcie modeli afirmacji skoncentrowanych na prawach człowieka, choć tylko w 13 z 31 krajów tożsamość płciowa i cechy

¹ Argentyna, Australia, Belgia, Brazylia, Kanada, Chile, Chiny, Ekwador, Francja, Wielka Brytania, Niemcy, Węgry, Indie, Włochy, Japonia, Malezja, Meksyk, Peru, Polska, Rosja, Serbia, RPA, Korea Południowa, Hiszpania, Szwecja, Turcja i USA.

płciowe są chronione, przynajmniej do pewnego stopnia, przez ustawodawstwo krajowe. Wszystkie z 31 krajów UE uwzględnionych w raporcie zezwoliły na uzgodnienie płci prawnej, przy czym stawiane tu warunki znacznie się różnią zależnie od kraju. W 5 krajach wciąż nie ma wytycznych prawnych, administracyjnych lub sądowych dotyczących uznania preferowanej płci, a 7 krajów potwierdza preferowaną płć poprzez model samostanowienia. W wielu państwach osoby ubiegające się o uznanie płci muszą przewyciężyć kwestie medyczne i małżeńskie jako warunki wstępne. Stosunkowo niewiele z 31 krajów pozwala osobom poniżej 16 lub 18 lat na uznanie płci. Dzieje się tak pomimo rosnącej widoczności nieletnich osób transpłciowych wyraźnie pragnących zmiany statusu płci lub osób interpłciowych, w przypadku których powinno odroczyć się przypisanie płci prawnej. To wskazuje na fakt, że równość i niedyskryminacja wymagają znacznej reformy (van den Brink i Dunne, 2018). Tym bardziej, że studenci przyznali, że niewiele wiedzą na temat medycznych i prawnych aspektów funkcjonowania osób interpłciowych i transpłciowych. Ich zdaniem poszerzanie wiedzy w zakresie płciowości człowieka to klucz do uznania prawa tych osób do pełnoprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. W podobnym tonie Luhur et al. (2021) przywołują dane dotyczące respondentów z Hongkongu, wśród których 80% akceptuje osoby transpłciowe, 71% uznaje Chiny za coraz bardziej tolerancyjne transpłciowości, a 67% uważa, że ich kraj powinien wprowadzić prawo chroniące przed dyskryminacją transpłciową i podejmować więcej działań w zakresie ich wsparcia i ochrony.

Wszyscy studenci uznali, że zabiegi medyczne dotyczące uzgodnienia i korekty płci powinny być wykonywane u tych osób interpłciowych i transpłciowych, które jednoznacznie zdiagnozowano w tym zakresie. Ich zdaniem w takiej sytuacji zabiegi powinny być refundowane przez państwo. Badania Heath (2021) wykazały, że respondenci mieli bardziej liberalne postawy wobec osób interpłciowych niż transpłciowych, włączając w to publiczne finansowanie operacji, przy czym 88% było zdania, że osoba transpłciowa powinna mieć dostęp do leczenia hormonalnego (estrogen dla trans kobiet i testosteron dla trans mężczyzn) i powinna mieć możliwość poddania się operacji narządów płciowych, a 98% uznało, że osoba interpłciowa powinna być kwalifikowana do leczenia hormonami płciowymi i operacji. Aż 73% respondentów wskazało, że osoba transpłciowa powinna zapłacić za operację korekty płci, ale 63% uznało, że operacja osoby interpłciowej powinna być finansowana ze środków publicznych. Więcej osób starszych (22%) niż młodszych (11%) poparło rządową pomoc finansową dla procedury transpłciowej (Heath, 2021). Studenci z GE i GK uznali, że medyczne i prawne procedury związane z osobami interpłciowymi i transpłciowymi powinny być przejrzyste dla społeczeństwa, stanowić narzędzie edukacji i przeciwdziałania fałszywym informacjom w tym zakresie. W kontekście tych zagadnień, Jennifer Liang et al. (2017) przeprowadziły ankietę w celu zbadania samooceny wiedzy i postaw studentów medycyny na Uniwersytecie Bostońskim w zakresie osób LGBTI. Trzy z czterech badanych grup posiadały niższy poziom wiedzy na temat zdrowia osób transpłciowych niż osób LGTB. W każdej grupie odnotowano znacznie niższy poziom wiedzy na temat zdro-

wia osób interpłciowych w porównaniu z osobami LGBT, przy czym respondenci jednoznacznie wyrażali chęć i potrzebę organizowania dodatkowych zajęć na temat zdrowia osób interpłciowych i transpłciowych.

Ma to szczególne uzasadnienie, gdy weźmie się pod uwagę twierdzenie Marijke Naezer et al. (2021), którzy wskazują, że interpłciowa i transpłciowa opieka zdrowotna dla dzieci i młodzieży coraz częściej staje się tematem debaty publicznej i akademickiej. Ich analizy porównawcze pokazują, że sprzeczne postrzeganie płci, plastyczności ciała i autonomii kieruje normami i oczekiwaniami dotyczącymi płci. Podkreślają, że w kwestii płci istnieje spór o to, że ciało „nie odpowiada” (domniemanej) tożsamości płciowej danej osoby zgodnie z binarnymi normami płci. Ponadto osoby, które bronią wczesnych interwencji, często uważają ciała interpłciowe za problematyczne, podczas gdy ci, którzy kwestionują te interwencje, uważają je za „naturalne odmiany”, wymagające ochrony przed interwencjami medycznymi. Z kolei w opiece nad osobami transpłciowymi obrońcy *status quo* uważają, że ciała młodzieży transpłciowej są zdrowe i potrzebują ochrony przed interwencjami medycznymi, a ci, którzy kwestionują *status quo*, twierdzą, że ciała mogą w rzeczywistości stanowić problem, jeśli nie „dopasowują się” do tożsamości płciowej.

Co więcej, doświadczeni eksperci, aktywiści, organizacje praw człowieka i badacze akademicy argumentują, że różnice w ciele nie są zaburzeniami patologicznymi, ale wyrazem ludzkiej różnorodności, a opieka psychiatryczna dla dzieci i rodziców może być postrzegana jako pomocna i jest zalecana w standardach medycznych. Interesariusze akademicy i nieakademicy zwrócili uwagę, że dyskusję na temat najlepszej opieki nad dziećmi interpłciowymi utrudnia poważny brak danych podłużnych dotyczących wyników, a niechęć do wczesnych interwencji medycznych w opiece nad osobami transpłciowymi może być związana z obawą przed nieprawidłową interpretacją rezultatów. Dodatkowo psychologowie i psychiatry twierdzą, że pewien poziom „stabilności psychicznej” powinien poprzedzać interwencje zdrowotne osób transpłciowych. Adwokaci, aktywiści i eksperci uważają, że może to działać odwrotnie (Marijke Naezer et al., 2021).

W tym kontekście warto przytoczyć wyniki badań Ruby Grant et al. (2021), którzy dokonali analizy podejścia 219 tasmańskich pracowników służby zdrowia i studentów do zdrowia osób transpłciowych. Zidentyfikowali trzy kluczowe tematy: brak szkoleń w opiece zdrowotnej osób transpłciowych, ograniczone zasoby wsparcia pacjentów, wyzwania związane z językiem trans-inkluzywnym. Wykazali, że pracownicy służby zdrowia stają przed wyzwaniami zapewniającymi włączającą opiekę zdrowotną dla osób transpłciowych ze względu na ograniczone doświadczenie z takimi pacjentami i nieliczne możliwości edukacyjne w tym zakresie oraz że potrzebują lepszego wsparcia i zasobów, aby poprawić jakość opieki. Wykazali także, że brak wiedzy lekarzy wiąże się z gorszą opieką nad osobami transpłciowymi, a dostęp do lekarzy świadczących usługi potwierdzające płeć wpływa na poprawę zdrowia i samopoczucia tych osób. Osobisty dyskomfort związany z leczeniem oraz brak edukacji i szkoleń w zakresie opieki zdrowotnej osób transpłciowych zostały zidentyfikowane jako przeszkody w zapewnianiu wysokiej jakości opieki. Autorzy wskazali, że w latach 2015–2016

badanie przeprowadzone w australijskich i nowozelandzkich szkołach medycznych wykazało średnio 0–5 godzin poświęconych ogólnej edukacji medycznej na temat osób LGBTI. Zauważyli, że transfobiczne poglądy niektórych studentów medycyny muszą zostać zakwestionowane poprzez edukację medyczną, przy czym ich zdaniem w Australii rośnie świadomość trans-afirmacji opieki zdrowotnej.

W opinii studentów media zbyt mało uwagi poświęcają problem płci i tożsamości płciowej, a jeśli poruszają ten temat, to w nierzetelny sposób i często na zasadzie niezdrowej sensacji przedstawiają informacje, co powoduje negatywne postawy społeczne wobec różnorodności płciowej i negatywne narracje społeczno-kulturowe w tym zakresie. Podobne wyniki uzyskano w badaniach Heath (2021), w których 47% respondentów było zdania, że społeczeństwo i media zbyt mało uwagi poświęcają transpłciowości. Zdaniem de Graaf i Carmichael (2019) media społecznościowe nie angażują się w zwiększanie możliwości docierania do informacji na temat płci i często prezentują treści transfobiczne. To powoduje, że pojawia się coraz więcej apeli o depatologizację osób interpłciowych i transpłciowych. Tiffany Jones (2018) jest zdania, że źródła internetowe reprezentują badania naukowe, podejścia kliniczne i zorientowane społecznie, autobiograficzne, krytyczne narracje wpływów, obserwacji i poglądów. Często nie zapewniają jasności co do norm etycznych towarzyszących publikacjom, choć na ogół uwzględniają perspektywę krytycznej bioetyki i badań, np. interpłciowych, które kwestionują sposób, w jaki ta grupa jest prezentowana (Jones, 2018). Zdaniem studentów media mogą przynieść wiele dobrego w zakresie popularyzacji wiedzy biologicznej na temat interpłciowości i transpłciowości, pod warunkiem, że przekazywane treści będą oparte na aktualnej wiedzy naukowej. Warto w tym aspekcie podać przykład badań Rachel Kooy (2010), które wykazały, że znajomość z osobą transpłciową, wchodzenie z nią w związek oraz uprzedni kontakt z różnymi źródłami informacji o transpłciowości w mediach wiązały się z niższym poziomem transfobii. Jej zdaniem to właśnie zwiększenie widoczności osób transpłciowych w mediach może stanowić jeden z najlepszych sposobów szerzenia w społeczeństwie tolerancji.

Studenci przyznali, że znajomość biologicznych podstaw interpłciowości i transpłciowości ma szczególne znaczenie dla tolerancji i akceptacji odmienności, a na świecie istnieje nietolerancja wobec odmienności. Ich zdaniem wynika to z braku edukacji w zakresie biologii człowieka. Z kolei badania Heath (2021) wykazały, że ludzie stają się coraz bardziej tolerancyjni wobec różnorodności płci i pojawia się coraz więcej nowych aspektów tolerancji w inicjatywach promocji zdrowia i programach edukacyjnych mających na celu promocję tolerancji w szkołach i społeczeństwie. Heath podaje, że respondenci, którzy wierzą, że transpłciowość ma podłoże biologiczne, byli bardziej tolerancyjni wobec potrzeb osób transpłciowych. Z drugiej strony ludzie, którzy wierzą, że transpłciowość jest kaprysem psychologicznym lub społecznym, są mniej skłonni do uznania społecznych i medycznych potrzeb osób transpłciowych. Negatywne określenia osób transpłciowych stosowali ci respondenci, którzy woleli nie mieć osoby transpłciowej jako przyjaciela lub partnera i którzy uznali, że osoby transpłciowe powinny płacić za swoje leczenie, nie powin-

ny zawierać małżeństw i adoptować dzieci, nie powinny pracować z dziećmi. Heath uznała, że większa tolerancja społeczna transpłciowości może wynikać z postępów w wiedzy na temat jej biologicznych podstaw, a także ukierunkowania programów edukacyjnych nie tylko na psychologiczne, ale i biologiczne podstawy transpłciowości. Tymczasem postawy wobec osób interpłciowych były bardziej liberalne niż wobec transpłciowych. Różnica postaw wynika prawdopodobnie z oczywistego biologicznego podłoża warunków interpłciowych.

Z kolei Rachel Kooy (2010) wykazała w swoich badaniach, że szczególnie tolerancyjni byli respondenci (studenci Humboldt State University) przyjaźniący się z osobą transpłciową. Respondenci opowiadali się za przyznaniem osobom transpłciowym prawa do zmiany ciała, imion, prawa do zawarcia małżeństwa i pracy z dziećmi, a także możliwości adopcji dzieci. To stanowisko było sprzeczne z ogólnokrajową szwedzką ankietą, w której respondenci nie zgodzili się z żadnym z tych postulatów. Kontakt z osobami transpłciowymi był związany z niższym poziomem transfobii, co zdaniem Kooy może wskazywać na fakt, że transfobia istnieje głównie z powodu dezinformacji i braku wiedzy w tym zakresie. Tak więc osobisty kontakt i edukacja mogą być najskuteczniejszymi narzędziami interwencji w walce z transfobią. Istotne jest, aby przy tym aspekcie wspomnieć o badaniach Jacka Simonsa (2019), których celem było opracowanie *School Counselor Transgender Intersex Advocacy Competence Scale* (SCTIACS), stanowiącego narzędzie szkoleniowe dla pedagogów szkolnych w zakresie postępowania z uczniami z mniejszości płciowych – 1191 pedagogów wypełniło ankietę internetową dotyczące rzecznictwa dla uczniów interpłciowych i transpłciowych. Okazało się, że uczniowie ci spotykają się z dyskryminacją na wyższym poziomie niż ich cispłciowi rówieśnicy, często nie są również wspierani w domu i szkole. Wyniki tych badań znacznie różnią się w kilku wymiarach, w tym między innymi w regionie szkoły i orientacji seksualnej pedagogów. Dlatego dalsze badania w tym zakresie są konieczne, aby skutecznie wypełniać lukę w tym obszarze rozwoju i edukacji oraz promować wyższy poziom świadomości, wiedzy i umiejętności wśród pedagogów.

Zdaniem studentów konieczna jest walka z dezinformacją szerzoną przez pseudoprzestawicieli środowisk działających na rzecz osób nienormatywnych płciowo oraz podejmowanie interdyscyplinarnych badań na temat przemian społecznych w zakresie postrzegania interpłciowości i transpłciowości. Tym bardziej, że – jak wykazały badania Oberhelman (2017) na temat wiedzy o osobach transpłciowych i o ich stygmatyzacji, przeprowadzone wśród 221 studentów z publicznego uniwersytetu w USA – piętno jest konstruktem trudnym do zmiany, a zrozumienie skuteczności i wykorzystania działań edukacyjnych jest korzystne nie tylko dla przyszłości populacji transpłciowych, ale także dla każdej populacji doświadczającej piętnowania i dyskryminacji. Chociaż akceptacja osób z mniejszości płciowych wzrasta wraz ze wzrostem świadomości, piętno i negatywne postawy wobec nich są zadziwiająco wysokie. Dlatego posiadanie wiedzy o populacji prowadzi do zwiększenia pozytywnego postrzegania osób z mniejszości płciowych. Szczególne znaczenie ma tu poszerzenie wiedzy z zakresu biologii płci i identyfikacji płciowej, które pozwa-

la na walkę ze stereotypami i negatywnymi postawami. Oberhelman rekomenduje konieczność prowadzenia dalszych badań w zakresie transformacji postaw społecznych wobec zjawisk z zakresu płciowości człowieka. I tak na przykład Tiffany Jones *et al.* (2016) analizowali doświadczenia australijskich uczniów i studentów transpłciowych, z uwzględnieniem rozpoznawania ich tożsamości płciowej w dokumentacji, wrażeń związanych z dojrzewaniem i edukacją seksualną, czy traktowaniem przez nauczycieli i uczniów. Wykazali, że wsparcie rówieśników i edukacja w okresie dojrzewania są przydatne w poprawianiu indywidualnego samopoczucia i wyników społecznego funkcjonowania osób transpłciowych. Kluczowym czynnikiem ochronnym, zapobiegającym wykluczeniu, jest wsparcie ze strony kolegów. Wykazali także, że dla uczniów przydatne byłoby przeszkolenie nauczycieli i dyrekcji szkoły w zakresie wspierającego zachowania i języka, ale takie szkolenie musi być wielopoziomowe i dotyczyć różnych możliwości działań włączających.

Warto dodać, że Julia Clark i Chris Jackson (2018) w swoich badaniach dowiedli, że zdecydowana większość ludzi na całym świecie chciałaby, aby ich kraj robił więcej w zakresie wsparcia i ochrony osób transpłciowych (60%), przy czym najbardziej zgadzają się z tym mieszkańcy Hiszpanii (70%) i Argentyny (67%), USA (51%) i Francji (52%), a najmniej Polski (39%), Węgier i Japonii (po 41%). Z kolei 70% wszystkich respondentów uważa, że rząd ich kraju musi chronić osoby transpłciowe przed dyskryminacją, przy czym najbardziej zgadzają się z tym stwierdzeniem mieszkańcy Argentyny (84%), a najmniej Polski (51%). W związku z tym można stwierdzić za Luhur *et al.* (2021), że instytucje badawcze, badacze i wydawcy mogliby brać bardziej aktywny udział w odpowiedzialności za publikacje. Podział między literaturą kliniczną i niekliniczną ujawnia możliwości poprawy nie tylko wyników leczenia, ale także możliwości zmiany relacji między wiedzą biomedyczną a popularyzacją tej wiedzy w społeczeństwie. W szczególności kluczowym krokiem naprzód byłoby zaangażowanie osób interpłciowych i transpłciowych w rozwój badań i wiedzy biomedycznej i teoretycznej.

Wnioski

Badania wykazały, że zdaniem studentów – przyszłych nauczycieli transformacje społeczne mają znaczący wpływ na kształtowanie postaw wobec płciowości poprzez propagowanie wybranych modeli zachowań. Można wnioskować, iż postrzeganie tożsamości płciowej zmienia się wraz ze zmianami obyczajowymi i staje się coraz bardziej przesycone odnośniami do aspektów cielesnych i niestety wiązaniem wszelkiej odmienności z zaburzeniami natury psychicznej bądź sensacją medialną. Działalność mediów, organizacji pożytku publicznego działających na rzecz osób interpłciowych i transpłciowych, jak również zwiększająca się liczba rządowych dyrektyw, powoduje zmianę negatywnych postaw społeczeństwa wobec problemów biologii człowieka w zakresie płci. Eksperyment pedagogiczny na temat wiedzy studentów w zakresie biologii płci człowieka (determinacji płci, fizjologii człowieka w zakresie płci, zabu-

rzeń różnicowania płci) oraz prawnych i społecznych zasad funkcjonowania osób interpłciowych i transpłciowych wykazały zmianę ich postaw w tym zakresie. Studenci mieli tolerancyjne podejście do osób interpłciowych i transpłciowych, ale niektórzy studenci uznali osoby transpłciowe za takie, które wymagają leczenia psychiatrycznego. Materiały edukacyjne na temat zjawiska interpłciowości i transpłciowości spowodowały, iż studenci GE zmienili zdanie w tym zakresie, co wykazano w analizie ich wypowiedzi w czasie wywiadu fokusowego. Trzeba jednak zaznaczyć, że studenci nie czują się przygotowani na kontakt z uczniem interpłciowym lub transpłciowym. Należy zatem podkreślić, że zasadne wydaje się popularyzowanie najnowszych wyników badań naukowych na temat problemów biologii człowieka, co miałoby wpływ na zwiększanie świadomości społecznej w tym zakresie. Trzeba jednak mieć na uwadze, iż niesie to za sobą konieczność konstruowania szkolnych programów nauczania biologii w taki sposób, aby szerzenie wiedzy na ten temat opierało się na rzetelnych podstawach naukowych.

Bibliografia

- Aoi H. (2018) *Derechos humanos intersex e intervenciones médicas*, „Revista de derechos humanos”, nr 3(XVI), s. 11–16.
- Babbie E. (2016) *The Basics of Social Research*, Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.
- Ball A. L. (2015) *The symbols of change*, „New York Times”, November 8, s. 1–14.
- Bettcher T. M. (2015) *Intersexuality, Transgender, and Transsexuality w: The Oxford Handbook of Feminist Theory*, L. Disch, M. Hawkesworth (red.), Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.21>.
- Billard T. J. (2018) *Attitudes Toward Transgender Men and Women: Development and Validation of a New Measure*, „Frontiers in Psychology”, nr 9, s. 387, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00387>.
- Braun V., Clarke V., (2006) *Using thematic analysis in psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3, nr 2, s. 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Clark J., Jackson C. (2018) *Global Attitudes Toward Transgender People*, Toronto, Ontario, Ipsos Public Affairs.
- Clarke J. A. (2019) *They, them, and theirs*, „Harvard Law Review”, t. 132, s. 894–991.
- Clarke V., Braun V., (2013) *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*, „The Psychologist”, nr 26 (2), s. 120–123.
- Cornwall S. (2013) *Telling Stories About Intersex and Christianity: Saying Too Much or Not Saying Enough?*, tekst referatu wygłoszonego na seminarium naukowym Uniwersytetu w Chester w styczniu 2013 r., <https://doi.org/10.1177/0040571X13510228>.
- de Graaf N. M., Carmichael P. (2019) *Reflections on emerging trends in clinical work with gender diverse children and adolescents*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry”, t. 24, nr 2, s. 353–364, <https://doi.org/10.1177/1359104518812924>.
- Davies E. B. (2013) *Reconstruction of gender law via a critical discourse analysis of trans and 3rd wave feminist narratives of sexual subjectivity*, praca doktorska złożona w Manchester Metropolitan University.

- Duggins K. L. (2016) *Student Attitudes Toward the Transgender Community Following Restroom Reassignment*, Norfolk, VA, OTS Master's Level Projects & Papers.
- Dutton L., Koenig K., Kristopher F. (2008) *Gynecologic Care of the Female-to-Male Transgender Man*, „Journal of Midwifery & Women's Health”, t. 53, nr 4, s. 331–337, <https://doi.org/10.1016/j.jmwh.2008.02.003>.
- Dynarski W. (2016) *Gdy system nie ma nic do zaoferowania. Potrzeby transpłciowej młodzieży w Polsce i sprostanie im*, w: *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole, Raport z badań*, W. Dynarski, I. Jąderek, A.M. Kłonkowska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 22–50.
- Feder E. (2016) *Sex, Ethics, and Method: Response to Heyes and Käll*, „Philosophy Today”, nr 60(3), s. 809–821, <https://doi.org/10.5840/philtoday2016603128>.
- Flor N. G., Dauder G., Hurtado G. I. (2018) *Bioethics and Intersex: "Time out": A paradigm shift on Intersex Management in the Spanish context*, „Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social”, t. 18, nr 2, e1899, <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1899>.
- Grant J. M., Mottet L. A., Tanis J., Harrison J., Herman J. L., Keisling M. (2011) *Injustice at every turn: A report of the National Transgender Discrimination Survey*, Washington, National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Grant R., Smith A., Nash M., Newett L., Turner R., Owen L. (2021) *Health practitioner and student attitudes to caring for transgender patients in Tasmania: An exploratory qualitative study*, „Australian Journal for General Practitioners”, t. 50, nr 6, s. 416–421, <https://doi.org/10.31128/AJGP-05-20-5454>.
- Heath R. A. (2021) *Attitudes Towards Transsexual and Intersexed People: An International Internet Survey*, Australia: University of Newcastle, NSW.
- ICD-11: *International Classification of Diseases (11th Revision)* (2019) The global standard for diagnostic health information; <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/90875286>
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation, Organisation Intersex International Europe, Environmental Protection Agency (2015) *Wspieranie interpłciowego dziecka*, tłum. M. van der Hoeven, Kampania Przeciw Homofobii.
- Jones T. (2018) *Intersex Studies: A Systematic Review of International Health Literature*, „SAGE Open”, t. 8, nr 2, s. 1–22, <https://doi.org/10.1177/2158244017745577>.
- Jones T., Smith E., Ward R., Dixon J., Hillier L., Mitchell A. (2016) *School experiences of transgender and gender diverse students in Australia*, „Sex Education”, nr 16:2, s. 156–171, <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>.
- Kaiser A., Dussauge I. (2015) *Feminist and Queer Repoliticizations of the Brain*, „Espaces-Temps.net”, <https://www.espacestemp.net/en/articles/feminist-and-queer-repoliticizations-of-the-brain/> (dostęp: 24.11.2021).
- Kooy R. (2010) *Knowledge and attitudes toward trans persons*, praca magisterska złożona w Humboldt State University.
- Kowalczyk R., Rodzinka M., Krzystanek M. (red.) (2016) *Zdrowie LGBT. Przewodnik dla kadry medycznej*, Warszawa, Kampania Przeciw Homofobii.
- Langer S. (2014) *Our Body Project: From Mourning to Creating the Transgender Body*, „International Journal of Transgenderism”, nr 15, s. 66–68, <https://doi.org/10.1080/15532739.2014.899175>.
- Levasseur M. D. (2015) *Gender identity defines sex: updating the law to reflect modern medical science is key to transgender rights*, „Vermont Law Review”, nr 39(4), s. 943–1004.

- Liang J, Gardner I, Walker J, Safer J. (2017) *Observed deficiencies in medical student knowledge of transgender and intersex health*, „Endocrine Practice”, t. 23, nr 8, s. 897–906, <https://doi.org/10.4158/EP171758.OR>.
- Lisek-Michalska J., Daniłowicz P. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Luhur W, Brown T, Liu M., Shaw A. (2021) *Public opinion of transgender rights in China*, UCLA School of Law, Williams Institute.
- Morland I. (2016) *Why Five Sexes Are Not Enough w: The Ashgate Research Companion to Queer Theory*, N. Giffney, M. O'Rourke, London, Routledge.
- Naezer M., Oerlemans A., Hablous G., Claahsen-van der Grinten H., van der Vleuten A., Verhaak C. (2021) *'We just want the best for this child': contestations of intersex/DSD and transgender healthcare interventions*, „Journal of Gender Studies”, t. 30, nr 7, s. 830–843, <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1881462>.
- Nowell L.S., Norris J.M. (2017) *Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 16, s. 1–13, <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- Oberhelman D. K. (2017) *Perceptions of transgender populations: An educational module to increase knowledge and reduce negative attitudes*, University of Northern Iowa UNI ScholarWorks.
- Orr C. (2018) *Exorcising Intersex and Crippling Compulsory Dyadism*, Institute of Feminist and Gender Studies, Ottawa, Canada, University of Ottawa, Faculty of Social Sciences.
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Simons J. (2019) *School Counselor Transgender Intersex Advocacy Competence Scale (SCTIACS): Construction and Validation*, „Professional School Counseling”, t. 2, nr 1, s. 1–15, <https://doi.org/10.1177/2156759X19873902>.
- Stieglitz K. (2010) *Development, Risk, and Resilience of Transgender Youth*. „Journal of the Association of Nurses in AIDS Care”, nr 21(3), s. 192–206, <https://doi.org/10.1016/j.jana.2009.08.004>.
- van den Brink M., Dunne P. (2018) *Trans and intersex equality rights in Europe – a comparative analysis*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Winter S. (2014) *Gender Troubles: What's Wrong With the WHO Proposal for Gender Incongruence in Childhood*, 7, 17, GID Reform Weblog by Kelley Winters.
- Winter S, Diamond M, Green J, Karasic D., Reed T, Whittle S., Wylie K. (2016) *Transgender people: health at the margins of society*, „Lancet”, nr 23;388(10042), s. 390–400, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00683-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00683-8).

O Autorce

Karolina Czerwiec – doktor, adiunkt w Katedrze Metodologii Badań Społecznych i Pedagogicznych Instytutu Pedagogiki Społecznej i Wsparcia Rodziny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: interdyscyplinarność edukacji oraz komunikacji problemów socjonaukowych; prowadzi badania nad problemami biologii i tożsamości człowieka w kontekstach edukacyjnych i społeczno-kulturowych.

Karolina Czerwiec – Ph.D., Assistant Professor at the Department of Methodology of Social and Pedagogical Research, Institute of Social Pedagogy and Family Support at the Pedagogical University in Krakow. Research interests: interdisciplinary education and communication of socio-scientific problems. She conducts research on the problems of biology and identity in educational and socio-cultural contexts.

Cytowanie

Czerwiec K. (2022) *Wiedza i postawy studentów – przyszłych nauczycieli – w zakresie interpląciowości i transpląciowości*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 96–128, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.07>.

Aleksandra Sobańska* 

Socjalizacja płciowa w doświadczeniu biograficznym transpłciowych kobiet¹

Abstrakt

Artykuł osadzony jest w teoretycznej ramie socjologii feministycznej i *transgender studies*. Autorka odnosi się do problematyki transpłciowości w kontekście socjalizacji płciowej jako procesu realnie wpływającego na diagnozowanie transpłciowości, a także na przebieg życia, w tym na zainteresowania i wybory zawodowe osób transpłciowych. Tekst powstał w oparciu o wyniki analizy 18 wywiadów narracyjnych z transpłciowymi kobietami. W pierwszej części przedstawiono kwestie socjalizacji, socjalizacji płciowej, tożsamości płciowej oraz transpłciowości, w nawiązaniu do podstawowych stanowisk teoretycznych. Szczególną uwagę poświęcono zjawisku *passingu* – termin ten funkcjonuje zarówno w żargonie osób transpłciowych, jak i w literaturze naukowej. W drugiej części tekstu ukazano wyniki analiz, dotyczących znaczenia przeciwnej do płci odczuwanej socjalizacji płciowej oraz stosunku transpłciowych kobiet do ról płciowych, w szczególności do idei *passingu*.

Słowa kluczowe: transpłciowość, *transgender studies*, socjalizacja płciowa, tożsamość płciowa, *passing*.

Gender Socialisation in the Biographical Experience of Transgender Women

Abstract

The article is set in the theoretical framework of feminist sociology and transgender studies. The author addresses the issue of transgender identity in the context of gender socialisation understood as a process which has real impact on the diagnosis of transgenderism, as well as on the life trajectory, including interests and career choices

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 9.09.2021; akceptacja: 10.01.2022.

¹ Publikacja finansowana z Rezerwy Dziekana na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ (dofinansowanie prac badawczych dla młodych naukowców).

of transgender people. The article is based on the results of a close analysis of 18 narrative interviews with transgender women. In the first part the author interrogates such issues as: socialisation, gender socialisation, gender identity, and transgenderism. Particular attention will be paid to the phenomenon of passing – a term which functions both in the jargon of transgender people and in scientific literature. The second part of the article demonstrates the results of studies concerning the meaning of socialisation to the gender assigned at birth and transgender women's attitudes towards gender roles, in particular towards the idea of passing.

Keywords: transgender, transgender studies, gender socialisation, gender identity, passing.

Wstęp

Kwestia socjalizacji płciowej jest kwestią interdyscyplinarną. W obrębie nauk społecznych zajmujących się problematyką socjalizacji płciowej warto wyróżnić m.in. socjologię, pedagogikę, psychologię, antropologię społeczną jako nauki szczególnie zainteresowane człowiekiem, również pod kątem *gender studies*². Dyskurs feministyczny jest jedną z oczywistych przestrzeni, w których podejmuje się wątki płci i socjalizacji płciowej. Na znaczenie socjalizacji płciowej zwracała uwagę Simone de Beauvoir, jedna z czołowych feministek drugiej fali. W *Drugiej płci* (1949) pisała: „Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi”, odnosząc się do określonych i ustalonych przez mężczyzn wymagań wobec kobiecych zachowań i wyglądu (de Beauvoir 1972[1949]: 23). W latach 60. i 70. XX w. zainspirowane tekstem de Beauvoir radykalne feministki zaczęły silniej akcentować różnice w socjalizacji chłopców i dziewcząt, mówiąc o jej wpływie na ich pozycję społeczną w dorosłym życiu. Według badaczek feministycznych procesy socjalizacyjne w patriarchalnym społeczeństwie znacząco przyczyniły się do ugruntowania stereotypowych wzorów kobiecości i męskości. Kobiety przedstawiano jako gorsze, mniej inteligentne, zależne od mężczyzn, zajmujące się domem (Kuźma-Markowska 2014: 98). Radykalne feministki uważały przy tym, że osoba urodzona z żeńskimi narządami płciowymi pozostaje kobietą, niezależnie od zinternalizowania (lub nie) stereotypowych cech kobiecych (Stryker 2017: 133), chociaż społeczeństwo sprowadzało „bycie kobietą” do kulturowego treningu behawioralnego (Golczyńska-Grondas 2004: 17–18).

Jednocześnie jednak przynależność płciowa w myśli feministycznej drugiej połowy XX w. traktowana jest jako cecha uwarunkowana biologicznie z kulturową nadbudową, która może być zmienna (Oakley 1972: 16). Twierdzenie to można zakwestionować powołując się na znany przypadek Davida Reimera³. Historia Reimera traktowana jest jako dowód determinizmu płciowego, warunkującego jednostkę wyłącznie wskutek czynników biologicznych. Kierujący procesem socjalizacji seksuolog John Money uznawał prymat kultury nad naturą i traktował przypadek chłopca jako

² Dla przykładu, w Polsce istnieje aktywnie działająca Sekcja Socjologii Płci w ramach Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

³ O przypadku Davida Reimera powstał film dokumentalny *Dr Money and the Boy with No Penis*.

dowód na swoje stanowisko. Mężczyźnie przypisano przy urodzeniu płęć męską, lecz z powodu wypadku – uszkodzenia prącia w wieku siedmiu miesięcy – podjęto decyzję o chirurgicznej korekcie płci (rekonstrukcji żeńskich narządów płciowych) i socjalizacji dziecka do roli kobiecej. Ostatecznie jednak David czuł się chłopcem, co zadeklarował w wieku 14 lat i przeszedł ponowną tranzycją (detranzycją płci), dopasowując swoje ciało do płci odczuwanej – męskiej (Goldie 2014: 176–177).

Słowo „czuł” zostało tutaj użyte celowo. Postrzeganie płci przez pryzmat biologiczno-kulturowy staje niekiedy w opozycji do historii osób nieutożsamiających się z płcią nadaną przy urodzeniu lub płcią „wychowania”. David czuł się chłopcem i zgodnie ze stanowiskiem współczesnych specjalistów_{ek} z zakresu seksuologii i psychiatrii miał do tego prawo, niezależnie od posiadanego ciała czy (w tym przypadku) socjalizacji do płci żeńskiej (World Health Organization Regional Office for Europe).

Doświadczenia odczuwania płci niezgodnie z płcią nadaną przy urodzeniu, a także niespójne z linią socjalizacji płciowej nazywane są transpłciowością (Bieńkowska-Ptasznik 2002: 147). Częścią socjalizacji jednostki do społeczeństwa jest socjalizacja płciowa. Podlegają jej, co oczywiste, także osoby transpłciowe, a to oznacza, że kierunek tej socjalizacji jest niezgodny z płcią odczuwaną.

Tekst dotyczy doświadczenia płci społeczno-kulturowej przez transpłciowe kobiety, osadzonego w kontekście socjalizacji płciowej. Część teoretyczną rozpoczyna krótkie rozważania na temat procesu socjalizacji oraz socjalizacji płciowej. Autorka, pisząc o socjalizacji płciowej, zwraca uwagę na zakorzenioną w kulturze Zachodu binarność płciową, a także na obowiązujący w literaturze przedmiotu podział na socjalizację płciową pierwotną i wtórną. Fragment kończy refleksja nad tożsamością płciową jako spodziewanym efekcie socjalizacji płciowej. Następnie przybliżona zostaje problematyka transpłciowości, tak aby w pełni zrozumieć dalszy tekst, a także kończący część teoretyczną opis idei „passingu”. Transpłciowa jednostka „posiadająca passing” odbierana jest przez otoczenie zgodnie z płcią odczuwaną. Passing, jako konstrukt płci społeczno-kulturowej, traktować należy jako cel socjalizacji płciowej jednostek. Posiadająca passing jednostka dysponuje określonym wyglądem, zachowaniami oraz odgrywa przypisane danej płci role społeczne, a zatem wcześniej musi zinternalizować przyswajane w procesie socjalizacji płciowej treści przypisane kulturowo odpowiedniej płci (Kłonkowska 2017: 136–137).

Socjalizacja płciowa a tożsamość płciowa

Socjalizację należy rozumieć jako rozpoczynający się od narodzin i trwający przez całe życie proces kształtowania ludzkich zachowań, uspołeczniania osoby (Giddens 2006: 50–51). W procesie socjalizacji jednostki poznają role społeczne, normy oraz wzory zachowań powszechnie akceptowalne, które kolejno mają zinternalizować (Skuza 2012: 229–231). Socjalizacja jest procesem kreującym umiejętności, wartości

i normy – przekazywane są one kolejnym pokoleniom⁴. Odbywa się proces kształtowania jednostek tak, aby odpowiadały na oczekiwania społeczne (Szacka 2003: 137). Jednocześnie we współczesnej kulturze społeczeństwo dostarcza ciągle to nowych wzorów zachowań, zmodyfikowanych norm i bodźców do kształtowania poglądów (Giddens 2006: 50-51).

Bez względu na epokę, w kwestii internalizacji norm społecznych społeczeństwo ustala swego rodzaju granice „odchyleń”, nieprzystosowania społecznego – różnice między tym, w jaki sposób jednostka była i jest socjalizowana, jakich norm i ról się od niej wymaga, a tym, jaka jest jej postawa wobec społecznie narzuconej rzeczywistości (Skuza 2012: 245).

Proces zarówno socjalizacji, jak i socjalizacji płciowej – zatem wdrażania do pełnienia ról nadanych zgodnie z płcią nadaną przypisaną przy urodzeniu – jest stałym elementem życia każdej osoby. Sam schemat wrastania w płęć społeczno-kulturową różni się zależnie od wiodącej w danym społeczeństwie kultury. W różnych miejscach interpretacja zachowań odpowiadających płci genitalnej może być inna (Butler 2008: 50). Artykuł oparty został na normach płciowych – wzorze socjalizacji płciowej obowiązującej w kulturze Zachodu, dla której charakterystyczna jest binarność płciowa – dychotomiczny podział na kobiety i mężczyzn (Bieńkowska 2012: 94). Podobny podział narzucano w trakcie kolonizacji podbijanym społecznościom pierwotnym, w których obecne były także inne sposoby definiowania płci, co współcześnie tworzy wrażenie powszechności i „naturalności” kultury Zachodu (Dębińska 2020: 11).

Niektóre społeczności dalej podważają obowiązujący na Zachodzie porządek płciowy. Ciekawym przykładem jest pojmowanie płci przez grupę etniczną Bugisów z Sulawesi w Indonezji. Bugisi uznają pięć płci kulturowych. Jedna z nich – *bissu* – obdarzona jest darem posiadania płci męskiej i żeńskiej. Pozostałe cztery to *oroané* – „męski mężczyzna”, *makkunarai* – „kobieca kobieta”, *calalai* – osoba oznaczona przy narodzinach jako kobieta, lecz odgrywająca „rolę męską” oraz *calabai* – osoba oznaczona przy narodzinach jako mężczyzna, lecz odgrywająca „rolę żeńską”. W kulturze Zachodu odpowiednikami *calabai* oraz *calalai* są osoby transpłciowe, natomiast *bissu* osoby interpłciowe⁵. W kulturze Bugisów osoby mogą odgrywać rolę płci, z którą się bardziej utożsamiają, choć najniższym statusem społecznym obarczeni są *calalai*, co wpływa na ukrywanie przez *calalai* swojej tożsamości płciowej (Klimiuk 2012: 116–121). Do opisu pięciu płci Bugisów użyto jednak przymiotników „męska, męski” oraz „kobieca, kobiecy”. Antropolodzy żki płci w swoich badaniach i pracach dalej zatem stosują eurocentryczną koncepcję płci (Dębińska 2020: 19).

Ponieważ w kulturze Zachodu proces socjalizacji płciowej ukierunkowany jest na binarność, ta stała się jedynym akceptowanym społecznie wzorem płciowym (Dębińska 2020: 11). W skali mikro sposób socjalizowania płciowego zależy od podej-

⁴ Płeć odgrywa istotną rolę w przekazywaniu umiejętności, wartości i norm społecznych. Osoba socjalizowana, zależnie od nadanej jej przy urodzeniu płci, ma dostęp do innych obszarów życia, co może mieć istotny wpływ na biografię dorosłego już człowieka. Temat ten zostanie szerzej poruszony w części empirycznej w kontekście wyborów zawodowych transpłciowych kobiet.

⁵ Jednostki interpłciowe to osoby posiadające cechy wewnętrzne i/lub zewnętrzne obu płci (Ziemińska 2018: 23).

ścia znaczących innych i otoczenia jednostki. Nie można nikogo całkowicie odizolować od stworzonych i kultywowanych przez wieki norm płciowych. Społeczeństwo wyznacza drogę socjalizacji płciowej dziecka – mniej lub bardziej restrykcyjne strategie i środki (Bieńkowska 2012: 95).

Pierwsze stadium nabywania przez osobę wiedzy o własnej płciowości związane jest z przypisywaniem małego dziecka do płci żeńskiej lub męskiej. Następnie osoba dostrzega (lub nie) ciągłość swojej płci i potrafi świadomie dokonać samoklasyfikacji (Rawa-Kochanowska 2011: 28). W trakcie socjalizacji płciowej pierwotnej – w rodzinie lub instytucji zastępującej rodzinę – dziecko uczy się, jak poprawnie funkcjonować w społeczeństwie, z naciskiem na przypisaną mu płęć. Internalizacja norm płciowych pogłębia się w przedszkolu, w szkole, w grupie rówieśniczej, a następnie w dorosłym życiu – podczas socjalizacji wtórnej. Z założenia, dorosła osoba powinna być w pełni uformowana płciowo, zgodnie z obowiązującym schematem (Nikitorowicz 1999: 271–273). Wspomniane schematy – przekonania o tym, że czynniki biologiczne mają największy (lub jedyny) wpływ na życie społeczne – są efektem socjalizacji płciowej, poprzedzonej kulturową interpretacją różnicy na poziomie narządów płciowych (Dębińska 2020: 19). W rzeczywistości zauważalne dla dziecka granice ról płciowych pojawiają się w momencie jego wejścia w zinstytucjonalizowaną sferę życia ludzkiego. O ile w przedszkolu dzieci jeszcze nie do końca zwracają uwagę na kwestie płciowe, tak w szkole podział na chłopców i dziewczynki jest bardzo widoczny. Pojawiają się inne standardy w traktowaniu obu płci, oddzielne toalety i szatnie (Rawa-Kochanowska 2011: 83–88).

Tożsamość płciową jednostek można by potraktować jako następstwo socjalizacji płciowej z prostego powodu – poczucie przynależności do wybranej płci u większości osób jest zgodne z tą wyznaczoną na podstawie narządów płciowych, a następnie z przypisywaną płcią społeczno-kulturową jednostki (Świder, Winiewski 2017: 7). Spójność pomiędzy płcią odczuwaną a przypisaną przy urodzeniu nazywana jest cisplciowością (tamże: 7).

Deklaracja „czuję się jak kobieta” lub „jak mężczyzna” oznaczać może zinternalizowanie przez osobę przypisanych ról płciowych – bez uwzględnienia kariotypu czy też cech narządów płciowych. Deklarację kobiecości złożyć mogłaby każda osoba – transplciowa i cisplciowa. Ostatecznie jednak teza jakoby tożsamość płciowa była wynikiem socjalizacji płciowej nie sprawdza się w przypadku transplciowości. Tożsamość płciowa osoby transplciowej jest niezgodna z płcią nadaną przy urodzeniu, a także z doświadczanym przez nią procesem socjalizacji płciowej (Kłonkowska 2017: 13).

Transplciowość – przybliżenie problematyki

W literaturze przedmiotu termin „transplciowość” opisywany jest jako „parasol tożsamości płciowych” innych niż cisplciowość. W zbiorowości osób transplciowych dwie najsilniej wyróżniające się kategorie to: osoby transplciowe binarne,

nazywane w medycznej terminologii „osobami transseksualnymi”, oraz osoby transpłciowe niebinarne. Transpłciowym kobietom nadano przy urodzeniu płć męską, natomiast transpłciowym mężczyznom płć żeńską (tamże: 13–14). Posługując się dychotomicznym płciowo językiem, niebinarność wiąże się z tożsamościami odnoszącymi się do spektrum kobieta-mężczyzna (np. dwupłciowość, *genderfluid*, *agender*, wielopłciowość, poczucie, że jest się osobą kobiecą, ale nie w pełni etc.) (Ziemińska 2018: 131).

Zagadnienia transpłciowości, podobnie jak kwestia socjalizacji płciowej osób z niezgodnością między tożsamością płciową a płcią przypisaną przy urodzeniu, były wielokrotnie uwzględniane w pracach badaczy i badaczek nauk społecznych. Anglojęzyczne opracowania na ten temat pojawiają się już od lat 90. XX w., np. Feinberg (1992), Stryker (2008), Ekins & King (2006), Serano (2007) i in. W Polsce temat transpłciowości podejmowany był między innymi przez Małgorzatę Bieńkowską, Annę Kłonkowską, Wiktora Dynarskiego, Renatę Ziemińską i Marię Dębińską. Mimo pojawiających się publikacji, problematyka transpłciowości w socjologii i innych naukach społecznych jest w Polsce wciąż w fazie rozwoju – opracowania na ten temat stanowią domenę seksuologii i psychoterapii (Kłonkowska 2017: 48). Ponadto stan wiedzy i terminologia naukowa, wskutek działań badaczy_ek i aktywistów_ek, dynamicznie ewoluują, zatem literatura przedmiotu wymaga ciągłej aktualizacji. Przykładem jest usunięcie transpłciowości z listy zaburzeń psychicznych w kolejnym wydaniu ICD-11 (*International Classification of Diseases*), które opublikowane zostanie w 2022 r. (WHO Europe), a także wyłączenie terminów takich jak „transseksualizm” i „transwestyta” ze słownika „języka równościowego”. Dotychczasowe nazewnictwo zorientowane na dewiacje społeczne lub zaburzenie psychiatryczne oraz sposoby typologizacji stanowią przejaw zmedykalizowania omawianych zjawisk. Obecnie aktywiści_stki działający_e na rzecz osób transpłciowych apelują o używanie wyrażień bardziej przyjaznych, a także poprawnych logicznie. Przykładem jest samo słowo „transseksualność”. W języku polskim zwrot ten może sugerować, że osoba „transseksualna” czuje pociąg do osób transpłciowych. Słowo jest kalką z języka angielskiego *transsexual*, w którym *sex* oznacza również „płć”. Jedną z badanych przeze mnie transpłciowych kobiet określiła to w ten sposób:

Nie powinno się tak mówić, bo to taki głupi zwrot. Transseksualizm kojarzy mi się jak homoseksualizm. Tak jakby pociągały mnie osoby trans. Może w Anglii ma to inny wydźwięk, ale w Polsce niekoniecznie. Słowo „sex” oznacza płć, więc powinno być ‘transpłciowy’ [wywiad z badań przeprowadzonych w latach 2018–2019].

Osoba transpłciowa może zdecydować się na tranzycję płci – wieloetapowy proces, warunkowany różnymi czynnikami: społeczno-kulturowymi (np. autoidentyfikacja, akty coming-outu), diagnostyczno-medycznymi (szereg badań, terapia hormonalna), prawnymi (korekta oznaczenia płci w dokumentach), psychologicznymi (diagnoza) i ekonomicznymi (płatne wizyty, brak refundacji zabiegów medycznych) (Bieńkowska 2012: 152; Fajkowska-Stanik 2001: 57). „Pełna tranzycja płci” dla każdej osoby może oznaczać coś innego i jest realizowana zależnie od potrzeb jednostki.

Z medycznego, a także z binarnego punktu widzenia, całkowita korekta płci oznacza dokonanie SRS (*Sex Reassignment Surgery*, a coraz częściej używa się określenia *Gender Confirmation Surgeries*) – „całkowitego przejścia” do płci odczuwanej męskiej lub żeńskiej (Kryszk, Kłonkowska 2012: 240–242). W Polsce prawna korekta płci odbywa się na drodze procesowej w oparciu o art. 189 Kodeksu postępowania cywilnego. Osoby transpłciowe są zmuszone pozwać swoich rodziców pod zarzutem błędnej identyfikacji płci dziecka⁶. W krajach Europy Zachodniej uzgodnienie płci odbywa się na drodze administracyjnej (Grodzka, Podobińska 2012: 200–203).

Passing jako konstrukt płci społeczno-kulturowej

Współcześnie w wyniku licznych zmian społecznych, jak na przykład zawodowa i polityczna aktywizacja kobiet, adopcja dzieci przez pary jedнопłciowe etc., role kobiece i męskie nie są tak silnie sprecyzowane jak dawniej. Mimo dalszych nierówności płciowych w zakresie osiągania pozycji zawodowych, łączenia obowiązków domowych z zawodowymi, różnicy w zarobkach kobiet i mężczyzn, wolności wyboru, presji społecznej etc., obraz kobiety jako zależnej finansowo od mężczyzny gospodyni domowej wydaje się nieco „anachroniczny”. Nie oznacza to jednak, że role płciowe oparte o normy dotyczące wychowania, wyglądu, zachowań mężczyzn i kobiet nie istnieją, nawet jeśli są współcześnie traktowane z większą rezerwą (Kwak 2019: 7–8).

Role płciowe stały się jednym z narzędzi do tabuizacji transpłciowości. W trakcie diagnozy transpłciowości osobom transpłciowym stawiane są warunki określonej ekspresji płciowej – prezentowania się w roli w pełni kobiecej lub męskiej. Część osób transpłciowych zatem „zapobiegawczo” przedstawia swoje biografie diagnozującym je specjalistom w przerysowany płciowo sposób. Stworzony system diagnozowania transpłciowości ma umożliwić osobom transpłciowym przejście tranzycji płci w sposób niewidoczny dla społeczeństwa bez naruszania cisheteronormatywnych struktur – bez „dawania złego przykładu otoczeniu” (Dębińska 2020: 22). Podczas wizyt u „niesprawdzonego”, nieznanego w społeczności osób transpłciowych specjalisty_stki bezpieczniej jest ukrywać swoją niezgodę na narzucone stereotypy płciowe oraz orientację psychoseksualną, jeżeli jest inna od heteroseksualnej. Dominującą i aprobowaną społecznie orientacją psychoseksualną jest heteroseksualność, która stanowi także element płci społeczno-kulturowej (Butler 2008: 15–17). W ten sposób środowisko medyczno-terapeutyczne na nowo socjalizuje płciowo osoby transpłciowe – hamuje i kontroluje ekspresję osób, które niekoniecznie wpisują się w binarne ramy płci. Mimo że istnieją specjaliści_stki przychylni_e osobom transpłciowym zarówno binarnym, jak i niebinarnym, jest ich w Polsce niewiele_e. Dostęp do nich wiąże się czasem z wysokimi kosztami podróży i/lub z koniecznością opłacenia nie-refundowanych przez NFZ wizyt lekarskich etc. (Bieńkowska 2012: 152–154).

⁶ O praktykach uzgodnienia płci w Polsce pisała m.in. Bieńkowska (2012) oraz Dębińska (2020).

W literaturze przedmiotu, jak i w świecie społecznym osób transpłciowych, próba dopasowania wyglądu do jednej z dwóch binarnych płci określona jest jako tzw. dążenie do „posiadania passingu”. Niekiedy próby te prowadzą do przerysowania prezentacji własnej płciowości – wchodzenia w płęć męską lub kobiecą na „120%”. Passing posiada osoba, którą społeczeństwo odbiera zgodnie z jej płcią odczuwaną (Kłonkowska 2017: 136–137). W uzyskaniu passingu pomocna jest terapia hormonalna oraz zabiegi feminizujące lub maskulinizujące. Sama deklaracja odczuwanej płci, bez dopasowania wyglądu do przyjętych norm płciowych, prowadzi do „misgenderowania” – zwracania się do osób zgodnie z płcią przypisaną przy urodzeniu (*Cambridge Dictionary*).

Z komentarzy umieszczonych na grupach internetowych zrzeszających osoby transpłciowe wynika, że otoczenie nie jest w stanie zidentyfikować posiadającej passing transpłciowej jednostki jako osoby niecisplciowej. Dla niektórych osób transpłciowych osiągnięcie passingu staje się głównym celem pewnego etapu ich biografii. Część osób transpłciowych z „dobrym passingiem” wybiera przy tym życie w trybie *stealth* – nie zdradzając nowopoznanym osobom, współpracownikom, czkom swojej transpłciowej przeszłości (Begun, Kattari 2016: 54–66). Jednak wyobrażenia opinii publicznej o osobach transpłciowych kreują nie – wciąż mało widoczne społecznie – osoby transpłciowe, lecz np. polskie kabarety. Jedną z popularniejszych postaci polskiego kabaretu jest Mariolka, pojawiająca się w skeczach kabaretu „Paranienormalni”. Tytułowa Mariolka to barwnie ubrana kobieta z brodą, blond peruką, ze zbyt wysokim głosem. Tym samym w społeczeństwie istnieje pewna wizja osoby transpłciowej jako jednostki łatwo identyfikowalnej, odbiegającej swoim wyglądem od innych, a transpłciowe kobiety wyglądające normatywnie kobieco uznawane są za cisplciowe osoby (Kłonkowska 2017: 73).

Skoncentrowany na cisheteronormie model diagnozowania osób transpłciowych, połączony z próbami autolegitymizacji odczuwanej przez osoby transpłciowe, przyczynił się do stworzenia „błędneho koła” diagnozowania. Osoby transpłciowe w obawie przed negatywną opinią seksuologa opowiadały o swoim życiu zgodnie ze stworzoną przez specjalistów_stki linią diagnozy, co umacniało „tradycyjne” metody pracy z transpłciowością. Ponadto badacze problematyki wspominają w swoich pracach o kłamstwach biograficznych osób transpłciowych (Bieńkowska 2012: 154). Na przykład już w latach 60. Harold Garfinkel (1967) jeden z artykułów zebranych w „Studiach o etnometodologii” poświęcił przypadkowi interplciowej Agnes posiadającej kobiecą figurę, piersi oraz męski narząd płciowy. Aby nikt nie podważał jej „naturalnej” kobiecości, Agnes zdecydowała się na operację waginoplastyki. Została ona poddana wnikliwej diagnozie – w tym serii wywiadów z Garfinklem. Podczas wywiadów Agnes sprawiała wrażenie bardzo zdeterminowanej, była przygotowana do odpowiedzi na każde pytanie i jednocześnie przejęta perspektywą postawienia negatywnej diagnozy. W rozmowach prezentowała się z aż zanadto zinternalizowanymi kobiecymi rolami płciowymi, opowiadając o swoim dzieciństwie tak, jakby ona sama była socjalizowana płciowo do roli żeńskiej, posługując się przykładami niekoniecznie zaczerpniętymi z własnego doświadczenia, lecz z obowiązku-

jących stereotypów na temat kobiecości. Partnera życiowego opisywała jako swoje stuprocentowe przeciwieństwo. Co więcej, Agnes uważała się za wyjątkową, nazywając inne osoby w podobnej sytuacji, ale także osoby homoseksualne: „zbożeńcami”, „osobami nienaturalnymi”, „nienormalnymi” (Garfinkel 1967, rozdz. 5).

Przyglądając się historii Agnes, można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie ona i jej podobni_e przyczynili_ły się do powstania procedur diagnostycznych, podczas których osoba transpłciowa musi zaprezentować się nader kobieco lub męsko, korzystając nie z doświadczonej, a ze stereotypowej wiedzy na temat socjalizacji płciowej dzieci i młodzieży oraz ról płciowych. Jednocześnie warto zauważyć, że nieznanne są nam motywy, którymi kierowała się Agnes w swojej przerysowanej płciowo prezentacji. Być może kłamała w obawie przed porażką lub rzeczywiście czuła się „120% kobietą”. Warto dodać, że do dzisiaj osobom transpłciowym odmawia się rozpoczęcia terapii hormonalnej w momencie, gdy zaprezentują się w nieodpowiedni sposób – za mało lub przesadnie stereotypowo.

Metodyka badań

Prezentowane niżej badanie ma charakter jakościowy, do jego realizacji zastosowana została technika wywiadu narracyjnego. Od października 2019 do lipca 2021 przeprowadzono 18 wywiadów, z założonej liczby 20–25 (badanie będzie kontynuowane), z transpłciowymi kobietami z całej Polski. Narratorki są zróżnicowane pod względem cech społeczno-demograficznych. W celu dotarcia do uczestniczek badań zastosowana została metoda śnieżnej kuli. Podczas całej procedury badawczej zachowano wszelkie procedury etyki zawodowej badacza społecznego. Ze względu na jakościowy charakter badań zrezygnowano z formułowania hipotez badawczych.

Głównym celem analizy przedstawionej w niniejszym artykule było poznanie wpływu socjalizacji płciowej na życie osób transpłciowych, a w przypadku tej pracy – transpłciowych kobiet. Analiza materiału badawczego skoncentrowana była na poszukiwaniu odpowiedzi na dwa pytania problemowe:

- 1) Jakie znaczenie dla funkcjonowania osób transpłciowych ma niezgodna z płcią odczuwaną socjalizacja płciowa?
- 2) Jak oceniana jest przez transpłciowe kobiety idea passingu?

Wyniki badań własnych

Socjalizacja płciowa w kulturze Zachodu przebiega zgodnie z płcią nadaną przy urodzeniu i koncepcją binarności. Schemat ten nie uwzględnia osób transpłciowych, które tak samo jak osoby cisplciowe aktywnie uczestniczą w procesie socjalizacji do płci społeczno-kulturowej.

Nie posiadając alternatywnego słownictwa, osoby transpłciowe opisują swoje doświadczenia używając m.in. stereotypów płciowych. Poniższy fragment pochodzi

z wywiadu z transpłciową kobietą, która krytykowała „obowiązujące” normy dotyczące ról płciowych, jednak do opisu swoich transpłciowych doświadczeń z dzieciństwa użyła najprostszych, stereotypowych przykładów:

Pamiętam, że właśnie było jakieś takie właśnie niezrozumienie, że jestem jakaś dziwna, że nie wiem, że właśnie ee... nie wiem, że chcę po prostu, że chłopaki, że coś tam się bawią, czy grają w piłę, a ja chcę na przykład pogadać z dziewczynami. – N1, lat 34

W procesie socjalizacji otrzymujemy gotowe wzory zachowań płciowych. Znany jest różowo-niebieski kolorystyczny schemat mody dziecięcej. Rodzaj zabawek narzuca dzieciom formę zabawy. Transpłciowe osoby uczestniczą w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej – mają okazję obserwować swoich opiekunów i rówieśników, interpretować różnice między dziewczynkami a chłopcami i kolejno te różnice internalizować – zgodnie z tożsamością płciową:

Mam starszą siostrę... którą, na którą właśnie patrzyłem, jak ona gdzieś tam stoi przed lustrem, czesze się, jak ona sobie, jak ona się maluje. I ja tak mogłem się wpatrywać, jak w jakiś obrazek, jak w telewizję, jak w jakiś super film, którym jestem zafascynowany. – N14, lat 44

Wraz z zauważaniem różnic między zachowaniem osób płci męskiej i żeńskiej, dzieci zaczynają rozumieć, że znaczne odstępstwa od norm płciowych są społecznie nieakceptowane. Wszystkie osoby, które dotychczas wzięły udział w badaniu, ukrywały swoje prawdziwe „ja” w dzieciństwie. Większość narratorek wspomina edukację jako okres samotności, wynikającej m.in. z ostrożności – strachu przed zdemaskowaniem wątpliwości co do własnej płciowości. Kontaktom społecznym nie sprzyjał również podział rówieśników_czek na dwa zdeterminowane płciowo, niechętnie integrujące się obozy. Jedna z narratorek opowiada o świadomym ukrywaniu swoich preferencji kolorystycznych w obawie przed niezrozumieniem otoczenia. Ostatnie zdanie zawiera obraz „czujnego” rodzica, który nawet w tej kwestii – wydawać by się mogło mało istotnej – stara się naprowadzać dziecko na „właściwą drogę”:

(...) były rozmowy na temat ulubionego koloru, no i wszystkie dziewczynki uwielbiały kolor różowy, a wszyscy chłopcy uwielbiali kolor czarny, a ja? Też uwielbiałam kolor różowy! Ale jak to, „Nie mogę się przecież przyznać do tego, bo to będzie nienormalne!”. Więc sobie wymyśliłam fioletowy jako kolor, który jest pomiędzy tymi dwoma, między różowym i czarnym ((śmiech)), żeby być na tyle blisko obydwóch, żeby być w miarę zadowoloną, ale żeby jednak ta druga strona nie powiedziała, że jest coś poważnie nie tak ((śmiech)). Potem jeszcze to przeszło w zielony i niebieski jako duet, bo moja mama z jakiegoś powodu mnie przekonywała, że zielony i niebieski są ładne, a ja ulegałam wpływowi mojej mamy i faktycznie moje preferencje kolorystyczne się zmieniły. – N2, lat 20

Społeczeństwo socjalizuje płciowo niezależnie od wieku odbiorcy_czyni socjalizujących treści. Specjaliści_stki z zakresu seksuologii i psychologii narzucają lub polecają osobom transpłciowym dopasowanie się do płci odczuwanej – wtopienie się w tłum. Część osób transpłciowych stara się „dostosować” do społeczeństwa, a niektóre z nich wymagają tego także od innych osób transpłciowych. Jednostka wyróż-

nająca się, przełamująca schematy czy dążąca do zmian, w opinii części narratorek działa na szkodę całej transpłciowej zbiorowości:

Osoba napisała, że ona, powiedzmy, też poszła do tego lekarza, też jest, jakby chce żyć jako kobieta, uważa się za kobietę, ale powiedzmy, mmm... nie chce mieć piersi, bo nie chce. (...) albo że nie chce zmieniać danych, bo po co. Takie mam wrażenie, że niektóre osoby tam... tak – tak chcą tak połowicznie, i tak cały czas. Może... wiadomo, że jak już... tam nawet nie mówię o operacji na dole, bo to jest już taka bardzo intymna kwestia, więc tak naprawdę pomijam tą kwestię, bo też jakby sama nie... nie zależy mi na tym w stu procentach. To do czego zmierzam, to to, że niektórzy mam wrażenie mmm... cały czas chcą robić wokół siebie taki szum, że mogą powiedzieć, że „A, ja jestem w trakcie zmiany!”. Bo jak już, wiesz, zmienisz sobie dane, zmienisz sobie imię, wygląda jak kobieta... no to... tak naprawdę, to wtopi się w społeczeństwo i będzie mogła być sobą, tak naprawdę... o ile tego chciała. – N8, lat 23

Ta sama narratorka nie akceptuje osób niebinarnych:

(...) gdzieś tam na forum jakimś poznałam taką osobę i to mnie tak trochę... i tak sobie myślę, że no kurczę. Oczywiście ja tam robię / niech każdy uważa... / robi to, co uważa za słuszne, ale no moim zdaniem, to jest takie... Nie wiem, nie wiem, co ona chce, jakby... jaki ona ma cel, czym się kierują takie osoby. Że dla nich to jest zabawa może czy, czy coś?... Czy może nie do końca chce tego... Ale ciężko mi się odnieść w temacie. – N8, lat 23

Powyższy fragment pochodzi z wywiadu z osobą, której głównym celem w transycji płci jest osiągnięcie *passingu*, co uznać należy za pełne dostosowanie się do wpajanych w procesie socjalizacji norm i wzorów dotyczących ról płciowych. *Passing* z jednej strony jest szansą – wyzwoleniem osób transpłciowych z życia w płci niechcianej, z drugiej strony służy jako narzędzie do utrwalania norm płciowych, a także podtrzymywania niewidoczności części zbiorowości niewpisującej się w cispłciową normę. Część osób decyduje się na wpasowanie, aby żyć bez obaw przed ostracyzmem i stanowiącą jego konsekwencję przemocą:

Po co większości osób zależy tak bardzo na *passingu*, tak? No właśnie ze względu, żeby uniknąć przemocy. Tak naprawdę w gruncie rzeczy o to chodzi... Bo z jednej strony chodzi o to, żeby dobrze czuć się w swoim ciele i oczywiście to jest bardzo ważny aspekt, ale nie byłoby takie ciśnienia na to pewnie, gdyby to nie oznaczało, że mając *passing* można spokojnie i bezpiecznie wyjść na ulicę. – N18, lat 32

Również z obawy przed ostracyzmem osoby transpłciowe decydują się na życie w trybie *stealth*. Jedna z narratorek rozpoczęła transycję płciową w wieku 16 lat – za zgodą rodziców. Wczesny wiek rozpoczęcia transycji płci daje szansę na większą skuteczność terapii hormonalnej – podany w młodym wieku bloker hormonów, estrogen lub testosteron, hamuje część efektów dojrzewania płciowego. Narratorka ta, rozpoczynając studia, nie ujawniła nowopoznanym osobom swojej transpłciowej przeszłości. Co ciekawe, jest zaangażowana aktywistycznie, jednak opowiadając o transpłciowości, nie posługuje się własnym przykładem, co powoduje, że uznawana jest za sojuszniczkę osób transpłciowych:

Bo to był okres przejściowy między maturą a studiami, więc jakby nie musiałam tak... w zasadzie żyć ani trochę jako widoczna osoba transpłciowa, bo w zasadzie

skończyłam szkołę będąc w szafie, a zaczęłam studia, żyjąc stealth, czyli nie ujawniając nikomu, że jestem osobą trans. I też między tym liceum i studiami zmieniłam imię na neutralne płciowo, a więc wszystkie listy jakieś na studiach, czy gdziekolwiek mógłby się mój dead name [imię nadane osobie transpłciowej przez rodziców lub opiekunów po urodzeniu – przyp. aut.] pojawić, to nie miało żadnego znaczenia. – N4, lat 23

W narracji kilku badanych transpłciowych kobiet przebija się wątek „transmizoginii” – większej dyskryminacji transpłciowych kobiet niż transpłciowych mężczyzn wynikającej z intersekcji transfobii oraz mizoginii (Serano 2007). Jednym z powodów tego zjawiska jest kulturowo uwarunkowana swoboda w wyborze stroju, a także makijażu dla kobiet w porównaniu do mężczyzn, na co ogromny wpływ ma socjalizacja płciowa. Cisplciowa kobieta może założyć zarówno spodnie, jak i spódnice, nosić makijaż lub nie. Osoba w sukience i makijażu wyglądająca „męsko” – rysy twarzy, zarost, owłosienie na ciele, męska budowa – przyciąga uwagę, narażając się przy tym na agresję. Tym samym transpłciowe kobiety mają ograniczony zakres ekspresji, zwłaszcza przed rozpoczęciem terapii hormonalnej:

Wydaje mi się, że u transpłciowych kobiet jest... trudniejszy taki właśnie moment na przełamanie się i by / do bycia sobą, żeby zacząć właśnie jako kobieta wychodzić w miejsca publiczne, i tak dalej. Pod tym względem, wydaje mi się, że transpłciowi mężczyźni mają o wiele prościej (...). Uważam tak, dlatego że transmężczyźni nawet jeśli mają słaby passing, to po prostu w najgorszym wypadku będą wyglądać jak kobieta ubrana po męsku, więc nie będą wzbudzać żadnej sensacji, nikt nie będzie na nich zwracać uwagi. – N3, lat 26

Niewidoczność osób transpłciowych prowadzi do kreowania obrazu kobiety transpłciowej niezgodnego z jej rzeczywistym wyglądem (w przypadku tych badań i biorących w nim udział narratorek). Sama walka o widoczność wymaga od osób transpłciowych poświęcenia podstawowej potrzeby człowieka – poczucia bezpieczeństwa. Osoby cisplciowe, nie mając kontaktu z problematyką transpłciowości, tworzą sobie obraz takiej osoby na podstawie obrazu przekazywanego w dyskursie publicznym. Jak wspominałam, w głównym nurcie dyskursu transpłciowość prezentuje się w formie żartu, w sposób karykaturalny. Kreowanie błędnego obrazu transpłciowości kobiet, ostracyzm społeczny i związany z nim brak poczucia bezpieczeństwa prowadzą do silnej chęci jak najszybszego wtopienia się w tłum, co może skutkować niewidocznością transpłciowych kobiet i tworzyć błędne koło:

W sensie ja wiem, że kulturowo istnieje wyobrażenie, jak taka osoba jakby wygląda, funkcjonuje, jaka jest jej historia i tak dalej. (...) Patrząc, jak to wygląda wśród osób transpłciowych, które ja znam, to to się w ogóle ani razu nie sprawdziło. (...) Przede wszystkim mam wrażenie / Osoba, która nie za bardzo zna osoby transpłciowe i w ogóle niewiele na ten temat wie, nie spodziewa się w ogóle, że transpłciowa kobieta może wyglądać jak kobieta. W ogóle ma już podejrzenie, że jak zobaczy, to już na pierwszy rzut oka rozróżni i rozpozna. To na pewno. Na pewno, że będzie wyglądać jak przebieraniec i na pewno będzie to widzieć. To na pewno. Że jest takie podejrzenie, że to jest trochę bardziej jak taki gej w sukience, że trochę się zachowuje jak facet, ale taki trochę zniewieściały. Takie trochę wyobrażenie kulturowego geja w rurkach, tylko przebranego za kobietę. Coś bardziej w tym stylu. – N15, lat 18

Obecnie przyjaźni_e osobom transpłciowym specjaliści_stki odchodzą od zalecanego dawniej przed rozpoczęciem terapii hormonalnej Testu Realnego Życia (m.in. Bieńkowska 2012). Test ten wymagał od osób transpłciowych funkcjonowania w płci odczuwanej nawet przez dwa lata. Jest to oryginalna próba socjalizacji płciowej już dorosłych osób, oparta wyłącznie na stereotypach płciowych. W opinii badanych osób transpłciowych Test Realnego Życia jest nie tylko niepotrzebny, ale przede wszystkim niebezpieczny. Wygląd transpłciowej kobiety nieprzyjmującej hormonu estrogenu jest zmaskulinizowany poprzez zarost, rozmieszczenie tłuszczu w ciele, owłosienie, rysy twarzy. Tak prezentująca się osoba w makijażu i sukience naraża się na agresję otoczenia:

Test Realnego Życie, czyli jakby to lepiej nazwać Test Realnego Wpierdolu. To rzecz wymyślona kiedyś przez psychologów, na zasadzie, że zanim osoba dostanie hormony, ma przez do dwóch lat funkcjonować w płci odczuwanej. Wszystko fajnie, pięknie, ale proszę sobie wyobrazić osobę, która bez hormonów po prostu nie wygląda. Mamy osobę, która po prostu fenotypowo wygląda jak rosły facet, tak? On ma nagle zacząć chodzić po ulicy w sukience i właściwie błagać ludzi o to, żeby zwracali się do niego żeńskimi zaimkami. To tak naprawdę w gruncie rzeczy miało zniechęcać ludzi do podejmowania dalszych kroków. To w żaden sposób nie testowało realnego życia, bo jak? Bo ((śmiech)) jak? Osoba z czym mogła się spotkać. (...) To jest bardzo realne zagrożenie życia. Pomijam całą traumę z tym związaną. To jest narażanie siebie na śmieszność, na niebezpieczeństwo (...). Jest coraz więcej specjalistów, którzy tego nie robią. To jest w coraz mniejszym stopniu. (...) Teraz bardziej dotyczy osób niebinarnych. – N18, lat 32

Dodać warto, że zdaniem narratorek część seksuologów_żek prowadzi diagnozę w sposób binarny i przerysowany, tworząc wymóg stereotypowej kobiecości i heteroseksualności:

Był artykuł z Kuźnikiem. Nie akceptuję tego człowieka teraz, ale w tamtym momencie był wywiad z nim i on robił wywiad a propos osób transseksualnych. Czytam ten artykuł i do tej pory pamiętam to jedno zdanie... że / On powiedział, że różnica między osobą transseksualną a zwykłą cis. Że osoba transseksualna, widząc osobę płci przeciwnej w teledysku... nie mówi jak osoba cis: „O, jaka ładna dziewczyna, chcę z nią być”, ale że „Jaka ładna dziewczyna. Taka sama chciałabym być.” – N9, lat 28

W wywiadach z osobami transpłciowymi powtarzają się nazwiska specjalistów_ek przyjaznych osobom transpłciowym binarnym, osobom nieheteroseksualnym, rzadziej osobom niebinarnych. Wymóg heteroseksualności zanika w przypadku kontaktu z seksuologiem_żką czy psychologiem_żką „sprawdzonym” w kręgu osób transpłciowych. Większą niewiadomą dla osób transpłciowych stanowią specjaliści_stki obsługujący_e prawny etap tranzycji płci – sędziowie_sędziny oraz biegli_łe sądowi_e. Część z nich nie zna problematyki transpłciowości na tyle dobrze, żeby potwierdzać lub negować prawdziwość niezgodności płciowej jednostki. Część tych specjalistów_ek w dalszym ciągu uznaje heteroseksualność za jedną z cech składowych kobiecości:

Ogólnie pan biegle stwierdził, że tak, oczywiście prezentuję się w ogóle kobieco, mam ekspresję kobiecą i tak dalej, ale ogólnie to nie mogę być kobietą, bo podobają mi się też kobiety. – N1, lat 34

Kierując się wymogiem internalizacji przez osobę transpłciową ról płciowych, jednej z narratorek odmawiano diagnozy transpłciowości i tym samym blokowano rozpoczęcie tranzycji płci:

Byłam w jakiejś organizacji w Krakowie emm... dla osób LGBT, to mi polecono jednego lekarza ze szpitala uniwersyteckiego w Krakowie. On bardzo szybko wysłał mnie na psychoterapię, ponieważ uznał, że nie używam jeszcze żeńskich zaimków, nie ubieram się kobieco, nie maluję, nie mam zainteresowań typowo kobiecych, więc wysłał mnie na psychoterapię. Na psychoterapii facet mi wmawiał, że nie potrzebuję SRS [*Sex Reassignment Surgery* – operacja na narządach płciowych – przyp. aut.] (...). Powiedział mi, że według niego jestem transwestytą, bo przychodzę w butach bojowych i spodniach i spodniach wojskowych, nie noszę torebki. W ogóle kazał mi zrobić Test Realnego Życia tak zwany, czyli... to jest takie, że masz żyć tak jak płęć odczuwana przed jakimkolwiek leczeniem. Nie obchodziło go nic, że w moim domu się nie da i tak dalej. – N7, lat 30

Normy i wzory płci społeczno-kulturowej wpływają na sposób działania osób transpłciowych. Istnieją również inne wymiary oddziaływania socjalizacji płciowej na biografie osób transpłciowych – w życiu codziennym, nieskoncentrowanym wokół tranzycji płci. Praca zawodowa to silnie upłciowiony obszar życia ludzkiego. Dowodzi tego dominacja jednej z płci w określonych zawodach (np. pielęgniarstwo *versus* budownictwo). Przyjęło się, że przedmioty, studia oraz miejsce pracy powiązane z naukami ścisłymi są domeną płci męskiej. Społeczeństwo, kultywując obowiązujące normy społeczne, zachęca dzieci, młodzież, a później osoby dorosłe do aktywności przyjętych za bardziej męskie lub bardziej żeńskie, w zależności od płci nadanej przy urodzeniu jednostki. Tym samym transpłciowa kobieta, jako osoba socjalizowana męsko, jest zachęcana lub ma łatwiejszy dostęp do przestrzeni uznawanej kulturowo za „męską”. Dostęp do określonych zawodów kształtuje się według płci już na etapie wczesnego dzieciństwa – chłopców zachęca się do zabaw fizycznych i wybierania kierunków ścisłych, a dziewczynki do bycia wrażliwą, ułożoną, bawiącą się w dom. W 11 na 18 utrwalonych wywiadów narratorki reprezentowały zawody uznawane społecznie za „męskie”, w większości zatrudnione były w branży IT.

Jedna z narratorek, pracująca jako programistka, wspomniała o zmianie stosunku do niej, w momencie gdy otoczenie zaczęło w pełni odbierać ją jako kobietę, nie wiedząc o jej przeszłości. Męscy współpracownicy przestali brać jej propozycje na poważnie, co nie zdarzało się jej przed tranzycją płci:

(...) kiedy ludzie zaczynają cię traktować jako kobietę, to nagle mężczyźni nie liczą się z twoim zdaniem i... żyjąc w tej roli mężczyzny, zupełnie nie zdawałam sobie z tego sprawy i tego nie widziałam, ale to naprawdę jest i jest różnica... i nawet zauważyłam, że w pracy... raczej jesteśmy tam wszyscy, przynajmniej w moim zespole, inżynierami i jest takie przeświadczenie, że IT to jest taka **męska** branża. I do pewnego czasu było tak, że... nie wszyscy brali moje zdanie na poważnie... i było tak, że ja czasami

coś proponowałam, jakieś rozwiązanie i mówili „eeeh tak sobie” i chwilę później mężczyzna mówił to samo co ja, tylko na przykład sparafrasowane i brali go na poważnie i wiesz, że „od razu to robimy”. – N5, lat 22

Osoby starsze, które wychowały się przed epoką komputerów i Internetu, także wyróżnia umiejętność wykonywania prac w teorii przeznaczonych dla mężczyzn. Pięćdziesięcioletnia kobieta kilkakrotnie prezentowała się jako osoba kompetentna technicznie:

Dobrze wiedzieli, że jestem dobrą fachurą i obowiązki miałam i tak większe, niż taki zwykły podrzędny elektryk... bo i ślusarkę znam, i budowlanekę znam. No na elektryce się znam, bo to już 38 lat w zawodzie. Także doceniają to, że jestem. Doceniają to, że potrafię wiele zrobić. – N13, lat 53

Transpłciowe kobiety tłumaczą też swoje wybory zawodowe zinternalizowaną transfobią – nienawiścią do własnej transpłciowości. Szkoły zawodowe budowlane, mechaniczne, studia inżynierskie, stają się dla niektórych próbą zwalczania pragnień przybliżenia się do odczuwanej płci. We fragmencie niżej wybija się silna potrzeba uargumentowania edukacyjnych i zawodowych wyborów narratorki:

Szkoła podstawowa tutaj na miejscu, natomiast liceum w Lublinie i to było liceum samochodowe, no takie mało kobiece. Ale, yyy, gdzieś tam, no nie wiem, może nie, nie tyle zainteresowania motoryzacją, chyba, chyba to nie chodziło może o zainteresowania, ale gdzieś tam o jakiś taki może zawód przejściowy, bo i tak gdzieś tam w perspektywie były dalej studia, ale już na pewno nie, yyy, nie techniczne. No i tak się zdarzy/akurat tak wyszło, że później była administracja na UMCSie, to całkowicie humanistyczny jest kierunek. Więc... Ta motoryzacja nie poszła dalej. Natomiast w... w edukacji nie poszła dalej, natomiast od dwudziestu lat prowadzimy sklep motoryzacyjny, więc mimo wszystko gdzieś tam ten techniczny, yyy, zawód jest przeze mnie wykonywany. Przeze mnie, bo żona jest księgową, więc. No, ale sklep jakby prowadzimy razem no, no ja prowadzę, natomiast mamy wspólne gospodarstwo domowe, więc gdzieś tam to na naszych barkach. Czy wzloty, czy upadki tego sklepu... na naszych barkach spoczywają. To nie jest tak tylko, że to jest mój problem. – N14, lat 44

Podobnie jak kwestionuje się kobiecość transpłciowej kobiety grającej w dzieciństwie w piłkę, tak niekiedy kwestionuje się także szczerść transpłciowych kobiet prezentujących się „nazbyt” kobieco. Nie jest istotne, jak różne mogą być kobiety cispłciowe – to od kobiet transpłciowych wymaga się racjonalnego wyjaśnienia powodów niezgodności płci przypisanej przy urodzeniu z ich tożsamością płciową. Niżej zaprezentowany został fragment wypowiedzi transpłciowej narratorki, która w trakcie wywiadu z pasją opowiadała o kobiecości, sprowadzając ją ostatecznie do stereotypów – wyglądu i „kobiecych” zachowań:

(...) nadal tak uważam, bo to jest niesprawiedliwe, bo niektóre dziewczyny na przykład, ja sobie myślę... słabą jest dziewczyną. Ja to/ jak ja byłbym dziewczyną to dopiero ja bym był prawdziwą taką dziewczyną, z krwi i kości. Yyy, a nie taką która, no nie ona w ogóle nie dba, żeby pokazywać swoją kobiecość. I taka złość, wściekłość czasami mnie bierze, że, że ja muszę, na siłę muszę być mężczyzną. (...) Kobieta może być piękna, to, że może mieć kobieta długie włosy, że może umalować się, paznokcie. Kurczę! Jak fajnie by było mieć umalowane paznokcie. Jak mi się podoba

na przykład paznokcie u nóg, pomalowane. I to wszystko jest przywilejem bycia kobietą. (...) Mężczyzna przychodzi do domu, nogi, siada w fotelu, piwo, chipsy i sport. No to kompletnie jest jakieś dla mnie odjechane. Nie, nigdy czegoś takiego u mnie nie było. (...) [M]am syna, Łukasza, który ma trzynaście lat, skończył w listopadzie trzynaście lat, jest typowym chłopcem. Typowym mężczyzną. Klapki na oczy i kompletnie. Jemu nie przeszkadza to, że zasłona gdzieś tam, odstoń, odstoń okno. No to szur, jeb, jakkolwiek gdzieś tam to wisi. – N14, lat 44

Stanowiąca kontrast do powyższej, kolejna wypowiedź należy do osoby, która wbrew sobie starała się sprostać wymogom „prawdziwej kobiecości”. Kobieta jest w związku z cispłciową kobietą, która wyłamuje się ze płciowych schematów:

Moja partnerka Iza jest totalnie astereotypową babą. Wyobraź sobie dziewczynkę metr sześćdziesiąt z wielkimi barami, bo ona podnosi ciężary (...). Ona spała i ma certyfikat spawacza. Ona jest taka totalnie niestereotypowa. Dalej jest cholernie kobieca, dalej, że tak powiem nie da się pomylić, że tak powiem. Jednocześnie nie wchodzi w te ramy stereotypowe (...). Mi osobiście dało to... że ja nie muszę wchodzić w te stereotypy (...). Mówiąc absolutnie głupio – skoro Iza nie musi wchodzić w stereotypy, a ona jest 100% babą, jeśli chodzi o „to” [cispłciowość – przyp. aut.] (...). Skoro ona nie musi, to czemu ja muszę? – N18, lat 32

Spośród badanych transpłciowych kobiet tylko jedna narratorka okazała się być w stanie w pełni „sprostać” normom społecznym. Heteroseksualna, transpłciowa kobieta stwierdziła, że ani passing, ani obowiązujące normy płciowe, czy też normy dotyczące orientacji psychoseksualnej nie były dla niej w żaden sposób opresyjne. Jednocześnie wyrażała bardziej ogólne opinie, dając przykłady osób niebinarnych, homo-, bi- i panseksualnych⁷, a także o poglądach feministycznych, którym trudniej jest wpisać się w narzucone im role:

(...) osoby właśnie niebinarne, zwłaszcza te osoby, które są gdzieś pomiędzy albo są „a-gender” nie mają możliwości społecznego funkcjonowania, zgodnie z „passingiem”. I jakby albo stworzenie jakiejś trzeciej alternatywy, ale to też nie dla wszystkich, albo zniesienie w ogóle tej mmm nor / norm płciowych mogłoby być dla nich jakimś rozwiązaniem, jakby na realizację społeczną. (...) Ale z drugiej strony jest ten konflikt, że mi na przykład część norm płciowych jak najbardziej odpowiada. Nie wiem, jak mi mężczyzna otworzy drzwi, to ja się rozplęgam wręcz. – N2, lat 20

Zakończenie

W części empirycznej fragmentarycznie zaprezentowane zostały stanowiska transpłciowych kobiet, które dały pewien obraz ich stosunku do kobiecych ról płciowych, idei passingu, stosunku do osób sprzeciwiających się normom płciowym (np. niebinarności), wpływu wtórnej socjalizacji płciowej na ich poglądy i biografie, a także wpływu socjalizacji płciowej do roli mężczyzny na ich późniejsze wybory zawodowe. Dla narratorek oceniających negatywnie osoby niedążące do kobie-

⁷ Osoby, dla których płęć partnera – binarność lub jej brak – jest obojętna.

cego wyglądu narzuconego przez kulturę sama szansa wpasowania się w kobiece normy płciowe – poprzez przekazywaną przez specjalistów_stki i otoczenie wtórną socjalizację płciową – jest pozytywna. Osoby te od wczesnego dzieciństwa marzyły o odgrywaniu stereotypowych ról kobiecych, podpatrywały i naśladowały zachowania rówieśniczek i innych kobiet. Aktualnie chcą „żyć w spokoju” w trybie *stealth*, a praktyki emancypacyjne transpłciowych aktywistów_ek i/lub osób niebinarnych uważają za działania szkodzące całej transpłciowej zbiorowości. Jednak wśród narratorek znalazły się również takie, dla których passing jest celem tranzycji płci; nie odbierają go w sposób opresyjny, ale rozumieją one także osoby, dla których dopasowanie się do jednej z dwóch binarnych opcji nie jest satysfakcjonującym rozwiązaniem. Jedna z narratorek otwarcie powiedziała, że passing służy niektórym osobom jako „mniejsze zło” – dopasowanie się do norm płciowych bliższych ich tożsamości płciowej. Brak passingu prowadzi do misgenderowania, a także agresywnych reakcji społeczeństwa.

Część analizy wyników badań własnych poświęcono sferze pracy zawodowej. Osoby dotychczas biorące udział w badaniu nie opowiadały o swoich karierach edukacyjnych lub zawodowych jako o obszarach zdominowanych przez mężczyzn, mimo że są one w ten sposób postrzegane. Faktem jest, że stanowiska niegdyś obejmowane przez samych mężczyzn są aktualnie coraz częściej zajmowane przez kobiety. Autorka nie uważa, że wybór zawodów narratorek umniejsza ich wiarygodności, lecz wskazuje na możliwy wpływ sposobu socjalizacji płciowej już od wczesnego dzieciństwa do ról męskich na dostęp do pewnych obszarów, do których łatwiej dostać się mężczyznom.

Istnieje wiele grup kwestionujących kobiecość transpłciowych kobiet. Tekst rozpoczęło kilka zdań nawiązujących do radykalnego feminizmu. Niedługo po powstaniu tego nurtu wyłonił się mniejszy, zwany *trans-exclusionary radical feminism* (TERF). Robin Morgan, podczas konferencji West Coast Lesbian Feminist Conference w 1973 roku, skrytykowała transpłciowe kobiety, a w tym obecną na wydarzeniu transpłciową artystkę Beth Elliott, mówiąc: „Nie, nie będę mówić do mężczyzny „ona”. Trzydzieści dwa lata cierpienia w tym androcentrycznym społeczeństwie i przetrwania przyniosły mi tytuł «kobiety». Morgan uważała, że wraz z nadaną przy urodzeniu płcią żeńską, doświadczenia kobiecości i socjalizacja płciowa z tym związana uczyniły ją kobietą, co dyskredytuje jako kobiety osoby transpłciowe *male-to-female* (Stryker 2017: 131). Współcześnie pogląd ten przeżywa renesans. Powstała także organizacja LGB Alliance zrzeszająca zwolenników odłączenia osób transpłciowych (T) od działań aktywistycznych lesbijek (L), gejów (G) oraz osób biseksualnych (B).

Mając w dalszym ciągu wielu przeciwników_czek – zarówno po stronie konserwatywnej, ale także po stronie osób określających swoje poglądy jako lewicowe lub liberalne (TERF) – transpłciowe kobiety narażone są na silną transfobię oraz (co wyróżnia je na tle transpłciowych mężczyzn) na transmisogonię. Socjalizowane płciowo do roli mężczyzny, zdawały sobie sprawę z mniejszej swobody w ekspresji zgodnej z tożsamością płciową. Publiczne próby wchodzenia w rolę kobiety bez passingu wiązały się z podjęciem ryzyka narażenia na agresję. Zjawiska te w wy-

miarze jednostkowym przyczyniają się do obaw związanych z podjęciem działań zgodnych z odczuwaną płcią, a w wymiarze społecznym do większej niewidoczności transpłciowych kobiet.

Bibliografia

- Begun S., Kattari S. K. (2016) *Conforming for survival: Associations between transgender visual conformity/passing and homelessness experiences*, „Journal of Gay & Lesbian Social Services”, t. 28, nr 1, s. 54-66, <https://doi.org/10.1080/10538720.2016.1125821>.
- Bieńkowska M. (2012) *Transseksualizm w Polsce. Wymiar indywidualny i społeczny przekraczania binarnego systemu płci*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bieńkowska-Ptasznik M. (2002) *Płeć społeczna – transseksualizm – rekonstrukcja tożsamości*, w: *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne*, A. Kuczyńska (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 142–152.
- Butler J. (2008) *Uwikłani w płeć*, tłum. K. Krasuka, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- de Beauvoir S. (1972[1949]) *Druga płeć. Tom I. Fakty i mity*, tłum. G. Mycielska, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Dębińska M. (2020) *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.
- Ekins R., King D. (2006) *The Transgender Phenomenon*, SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781446220917>.
- Fajkowska-Stanik M. (2001) *Transseksualizm i rodzina. Przekaz pokoleniowy wzorów relacyjnych w rodzinach transseksualnych kobiet*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Feinberg L. (1992) *Transgender Liberation: A Movement Whose Time Has Come*, World View Forum.
- Garfinkel H. (1967) *Studies in Ethnomethodology. Chapter 5*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.
- Giddens A. (2006) *Socjologia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golczyńska-Grondas A. (2004) *Mężczyźni z enklaw biedy. Rekonstrukcja pełnionych ról społecznych*, Łódź, Przedsiębiorstwo Specjalistyczne „Absolwent”.
- Goldie T. (2014) *The Man Who Invented Gender: Engaging the Ideas of John Money*, Toronto, University of British Columbia Press.
- Grodzka A., Podobińska L. (2012) *Sytuacja osób transpłciowych w Polsce*, w: *Transpłciowość – Androgynia. Studia o przekraczaniu płci*, A. Kłonkowska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klimiuk M. (2012) *Androgyniczność w społeczności mużułmańskiej na przykładzie bisu z Sulawesi (Indonezja)*, w: *Queer a islam. Alternatywna seksualność w kulturze mużułmańskiej*, K. Górak-Sosnowska (red.), Sopot, Smak Słowa.
- Kłonkowska A. (2017) *Płeć: dana czy zadana? Strategie negocjacji (nie)tożsamości transpłciowej w Polsce*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kryszk K., Kłonkowska A. (2012) *Sytuacja społeczna osób transpłciowych. Analiza danych z badania ankietowanego*, w: *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, M. Makuchowska, M. Pawłęga (red.), Warszawa, Kampania Przeciw Homofobii.

- Kuźma-Markowska S. (2014) *Druga fala*, w: *Encyklopedia gender: płęć w kulturze*, M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kwak A. (2019) *Wychodzenie kobiet z cienia jednej roli - zmiany i ograniczenia*, „Folia Sociologica”, nr 69, s. 6–20, <https://doi.org/10.18778/0208-600X.69.01>.
- Nikitorowicz J. (1999) *Socjalizacja*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 271–273.
- Oakley A. (1972) *Sex, Gender and Society*, Isleworth, Maurice Temple Smith Ltd.
- Rawa-Kochanowska A. (2011) *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i w badaniach*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Serano J. (2007) *Whipping girl: a transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*, Nowy Jork, Seal Press.
- Skuza A. (2012) *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*, Forum Pedagogiczne, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, t. 2, nr 1, s. 225–257, <https://doi.org/10.21697/fp.2012.1.12>.
- Stryker S. (2008) *Transgender History*, Nowy Jork, Seal Press, <https://doi.org/10.1215/0163-6545-2007-026>.
- Stryker S. (2017) *Transgender History. The Roots of Today's Revolution*, Nowy Jork, Seal Press.
- Szacka B. (2003) *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Świder M., Winiewski M. (2017) *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2015–2016*, Warszawa, Kampania Przeciw Homofobii.
- Ziemińska R. (2018) *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- Cambridge Dictionary, *Misgender*, Cambridge University Press, <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/misgender> [dostęp: 08.08.2021].
- World Health Organization Regional Office for Europe, *Europe brief – transgender health in the context of ICD-11*, <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-determinants/gender/gender-definitions/whoeurope-brief-transgender-health-in-the-context-of-icd-11> [dostęp: 10.08.2021].
- Kodeks karny (Dz. U. z 2021 r. Nr 2345), art. 189, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dzennik-ustaw/kodeks-karny-16798683/roz-23> [dostęp: 10.08.2021].
- LGB Alliance, <https://lgballiance.org.uk/> [dostęp: 10.08.2021].

O Autorce


Aleksandra Sobańska – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego, przynależy do Katedry Socjologii Kultury w Instytucie Socjologii UŁ na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: transpłciowość, *queer studies*, socjologia interpretatywna, praca socjalna. Działaczka w organizacji działającej na rzecz osób LGBTQ+.

Aleksandra Sobańska – Ph.D. candidate at the University of Lodz Doctoral School of Social Sciences, working at the Institute of Sociology at the Faculty of Economics and Sociology, University of Lodz. Research interests: transgenderism, queer studies, interpretative sociology and social work. She is an LGBTQ+ activist.

Cytowanie

Sobańska A. (2022) *Socjalizacja płciowa w doświadczeniu biograficznym transpłciowych kobiet*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 129–148, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.08>.



Elżbieta Czerska-Szczepaniak* 

Relacja intymna jako przestrzeń kształtowania poczucia podmiotowości kobiet

Abstrakt

Tematem artykułu są wybrane aspekty poczucia podmiotowości kobiet objętych wsparciem instytucji pomocy społecznej, kształtujące się w relacji partnerskiej. Przedstawiono teoretyczne inspiracje, które posłużyły do poszukiwania tropów badanego zagadnienia w autobiograficznych narracjach kobiet. Wyłoniono kategorie: świadomość własnego „Ja”, wolność, relacyjność jako wybrane predykaty składające się na badane zagadnienie. Analizując wywiady, przedstawiono relacje partnerskie, które wzmacniały kobiety, oraz takie, które przyczyniały się do zatracenia poczucia podmiotowości przez narratorki. Zasygnalizowano również rolę znaczących Innych w procesie kształtowania poczucia podmiotowości kobiet: osób bliskich, partnerów oraz profesjonalistów z obszaru pomocy społecznej.

Słowa kluczowe: poczucie podmiotowości, świadomość własnego „Ja”, wolność, relacyjność, badania biograficzne.

An Intimate Relationship as a Space for Shaping Women’s Sense of Subjectivity

Abstract

The article addresses selected aspects of the sense of subjectivity of women supported by social work institutions. The paper presents theoretical inspirations that were used to find traces of the examined issue in autobiographical narratives of women. The following categories were identified: self-awareness, freedom, and relationality, as selected predicates making up the examined issue. The analysis of the interviews discusses partner relationships that strengthened women as well as those that

* Uniwersytet Warszawski.

Artykuł otrzymano: 25.11.2021; akceptacja: 8.03.2022.

contributed to a loss of the sense of subjectivity by the narrators. The role of significant Others in the process of shaping women's sense of subjectivity was also pointed out: relatives, partners, and professionals in the field of social assistance.

Keywords: sense of subjectivity, self-awareness, freedom, relationality, biographical research.

Wprowadzenie

W artykule podjęto próbę zaprezentowania wybranych aspektów poczucia podmiotowości kobiet korzystających ze wsparcia instytucji z sektora szeroko rozumianej pomocy społecznej, w kontekście relacji z partnerem. Proponowana problematyka związana jest z badaniami prowadzonymi w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Rekonstrukcja procesu kształtowania poczucia podmiotowości kobiet objętych wsparciem instytucji pomocy społecznej”.

W latach 2017–2019 autorka uczestniczyła w międzynarodowym projekcie Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society (ISOTIS), w ramach którego przeprowadziła 5 wywiadów narracyjnych z kobietami korzystającymi ze wsparcia instytucji społecznych. Pytania badawcze projektu koncentrowały się na wyzwaniach, z jakimi mierzy się matka oraz dotyczyły wsparcia, na jakie może liczyć w wychowywaniu dziecka. Zainteresowanie autorki wzbudziły historie opowiadane przez kobiety. Te głęboko poruszające biografie stały się inspiracją do podjęcia własnych poszukiwań.

Projekt empiryczny oparto na metodzie wywiadu narracyjnego, opracowanej przez niemieckiego socjologa, Fritza Schützego (Schütze 1997, 2012). W badaniach wzięło udział 16 kobiet, beneficjentek instytucji społecznych, zarówno rządowych, jak i z sektora NGO: Ośrodków Pomocy Społecznej, Placówek Wsparcia Dziennego, Centrum Praw Kobiet, Stowarzyszenia Monar, działających na terenie miasta stołecznego Warszawy. Zebrane narracje dotyczyły całego życia zaproszonych do badania kobiet, były generowane przez pytanie: „Opowiedz mi o swoim życiu”.

W autorskim projekcie zastosowano procedurę teoretycznego doboru badanych (Konecki 2000: 30), która znajduje częste zastosowanie w narracyjnych badaniach biograficznych. Procedura kontrastowego doboru jest inspirowana metodologią teorii ugruntowanej. Polega ona na doborze według możliwie największego i najmniejszego kontrastu. Kolejną taktyką zastosowaną w doborze badanej grupy była metoda kuli śnieżnej (*snowball sampling*). Pierwsze wywiady prowadzone były w Warszawskich Placówkach Wsparcia Dziennego, ponieważ teren badań znany był autorce. Następnie kobiety, które wzięły udział w badaniu, stawały się pośrednikami, umożliwiającymi dotarcie do kolejnych narratorek.

Techniką, dzięki której zgromadzono materiał empiryczny, był autobiograficzny wywiad narracyjny. Dzięki zgodzie kobiet na nagrywanie materiału możliwa była wierna transkrypcja.

Na czynności analityczne złożyły się: formalna analiza schematu komunikacyjnego, strukturalny opis narracji, analityczne abstrahowanie oraz porównania kontrastowe, konstruowanie teoretycznego modelu badanego zjawiska, walidacja (Prawda 1989: 92–94).

Narracje badanych kobiet stanowią bogate źródło do rozważań nad poczuciem podmiotowości kształtującej się w różnorodnych wymiarach, jak również na różnych etapach życia narratorów. Na potrzeby artykułu zawężono poszukiwania, zwracając szczególną uwagę na poczucie podmiotowości kobiet kształtujące się w relacji partnerskiej, traktując ją jako etap życia kobiety, „suprasegment”, będący metajednostką zawierającą autonomiczne opowieści (Schütze 2012: 250).

Na tropach poczucia podmiotowości

Pierwszym krokiem, który został podjęty to określenie obszaru poszukiwań w celu wyłonienia pojęcia uwrażliwiającego (*sensitising concepts*) (Konecki 2000: 36–38; Glaser, Strauss 2009: 36–37). Doprecyzowanie pojęcia uwrażliwiającego posłużyło przeprowadzeniu badań w paradygmacie interpretatywnym, z wykorzystaniem metody autobiograficznego wywiadu narracyjnego. Wyłonienie kategorii teoretycznych, takich jak: świadomość własnego „Ja”; wolność; zdolność do budowania relacji i wspólnoty, stanowiły próbę zmierzenia się z operacjonalizacją pojęcia będącego przedmiotem badań. Należy podkreślić, iż wymienione kategorie nie wyczerpują badanego zagadnienia, są wybranymi tropami w podjętej drodze poszukiwania poczucia podmiotowości w narracjach zaproszonych do badania kobiet.

Etymologia pojęcia „podmiotowość” wywodzi się od terminu „podmiot”. Odpowiednik greckiego *hypokeímenon*, łacińskiego *subiectum*, oznacza nośnik własności zachowujący tożsamość bytu, ośrodek ludzkiej aktywności, ludzkie „Ja”, osobę, byt osobowy przeciwstawiany rzeczy lub przedmiotowi (Ogrodnik 2004: 169).

Poczucie podmiotowości, stanowiące przedmiot niniejszych badań, z samej swej istoty jest kategorią subiektywną. Kategoria ta dotyczy bowiem wybranej osoby, która owego poczucia podmiotowości doświadcza; poczucia podmiotowości, które kształtuje się w danej jednostce. „Podmiotowość sama w sobie” zdaje się wymykać obiektywnej nauce. Dlatego empiryczne poszukiwania odpowiedzi na pytanie o istotę podmiotowości człowieka mają nierzadko charakter fragmentaryczny, skupiający się na wybranych aspektach badanego zagadnienia. Znacząca większość naukowców poświęca swą uwagę kwestiom takim jak wolność, świadomość, wola, sprawstwo, które są silnie powiązane z problematyką podmiotowości¹. Dlaczego temat ten wciąż

¹ Badaczki podejmuje m.in. problematykę „świadomości” (Damasio 2000, 2011; Edelman 1998; Velmans 2002, 2003), „podmiotowości” (Bargh, Ferguson 2000; Bargh 2005; Wegner 2002), „wolnej woli” (Libet 2003; Pockett 2004; Wegner 2002). Podobną problematykę podjęta w swoich badaniach Kathleen Barry. Przedmiotem jej zainteresowań jest proces kształtowania się kobiecej podmiotowości, na który, według autorki, składa się z jednej strony osobiste doświadczenie, biografia kobiety; z drugiej zaś owa biografia, osobiste doświadczenie jest zanurzone i kształtowane przez określony kontekst polityczno-kulturowy. Badaczka analizowała zagadnienie w optyce feminizmu i „gender studies” (Barry 1989). Badania w podobnej optyce prowadzi Aneta Ostaszewska (Ostaszewska 2018).

fascynuje kolejne pokolenia badaczy? Ponieważ ociera się o najważniejsze problemy współczesnej nauki i filozofii (Trzópek 2013). Pytanie o to, co stanowi o podmiotowości, co ją kształtuje, to pytania fundamentalne dla teoretyków i praktyków nauk o człowieku, w tym zarówno filozofii, jak i psychologii, socjologii czy pedagogiki.

Pytanie o poczucie podmiotowości staje również przed pedagogiem społecznym, który współpracuje z kobietami, które z różnorodnych przyczyn nie są w stanie pełnić samodzielnie ról społecznych. By sprawować rolę rodzica, pracownicy i obywatelki, kobieta potrzebuje wsparcia profesjonalistów. Można założyć, iż trudne okoliczności życia, osobista historia osoby wspieranej, odcisnęły na niej pewne piętno. W jaki sposób kobieta objęta wsparciem specjalistów doświadcza własnej podmiotowości? A zatem jak doświadcza m.in. świadomości siebie, wolności, jak kształtuje swą odrębność i unikalność w relacjach z innymi? To pytania, na które warto poszukiwać odpowiedzi.

Specjaliści z obszaru pomocy społecznej nierzadko spotykają się z kobietami, które zmuszone są walczyć o własną podmiotowość, o wolność od destrukcyjnych relacji partnerskich, o uznanie społeczne, poszukują autonomii, przeglądają się w oczach innych, by odnaleźć zagubione poczucie podmiotowości. Podjęcie tej drogi przekłada się realnie na ich stosunek do samych siebie, na relacje z innymi ludźmi, jak również na relacje z własnymi dziećmi. Dlatego można utwierdzić się w przekonaniu, iż jest to temat istotny społecznie, mogący wnieść wiele nowych inspiracji dla profesjonalistów pracujących z dziećmi i rodzinami przeżywającymi różnorodne trudności życiowe. Można utwierdzić się w przekonaniu, że pytanie o poczucie podmiotowości zachowuje aktualność. A zatem: czym jest poczucie podmiotowości?

Wybrane aspekty poczucia podmiotowości

Podążenie tropem podmiotowości wydaje się nieodzowne, by móc przybliżyć się do wyjaśnienia, czym jest poczucie podmiotowości. Zatem należy postawić pytanie: co sprawia, że mamy do czynienia z podmiotem? Co konstytuuje ludzką podmiotowość? Jaki jest ów tajemniczy składnik, „Czynnik X” (Fukuyama 2004: 199–233), który stanowi o człowieczej podmiotowości, który czyni z osobników wyłonionych ze świata zwierząt Podmioty? Podjęcie tych kroków pomoże odpowiedzieć na pytanie, czym jest poczucie podmiotowości.

Trudność w uchwyceniu tego, co kryje się pod tym terminem, uwidacznia się przy analizie literatury dotyczącej badanego zagadnienia. Dyskusje filozofów, które toczyły się na przestrzeni dziejów, pełne są paradoksów i nierozwiązywalnych dylematów. Ich źródła dopatrywać się można w braku ostrości przy określeniu statusu ontycznego, poznawczego i aksjologicznego „podmiotowości” (Wielecki 2003: 177). Jak za Peterem McLarenem zauważa Lech Witkowski, brakuje adekwatnej teorii, która w sposób jednoznaczny wyjaśnia owo zagadnienie (Witkowski 1997: 100). Jest ono bowiem uwikłane w kontekst aksjologiczny i postulatyczny.

Zagadnienie poczucia podmiotowości może być rozpatrywane, jak za Georgem Herbertem Meadem twierdzi Krzysztof Wielecki, w kontekście relacji jednostki z innymi, zatem wiąże się z konceptami indywidualizmu i kolektywizmu (Wielecki 2003: 179). By jednak być podmiotem wśród innych podmiotów, konieczna jest świadomość własnego „Ja”. Człowiek nabywa świadomości własnego „Ja”, poczucia swej tożsamości, odrębności w długotrwałym i trudnym procesie (Witkowski 1998: 11–16). Doświadczając swojej obcości i odrębności konstytuuje świadomość własnego „Ja”, a zarazem poczucie własnej integralności, i przez to stanowi siebie jako podmiot. Ów wyodrębniony, świadomy siebie podmiot, zanurzony w sieci relacji między-podmiotowych, staje przed dylematem wolności.

Trzy przywołane wyżej kategorie – świadomość własnego „Ja”, wolność i relacyjność – zostały wybrane jako drogowskazy, pozwalające podążać śladami kształtującego się poczucia podmiotowości narratorek.

Świadomość własnego „Ja”. Stojąc u źródła

Można przyjąć, iż świadomość istnienia własnej, odrębnej podmiotowości jest fundamentalną podwaliną rozważań w obszarze omawianej problematyki, a zatem do zrozumienia, czym jest poczucie podmiotowości.

Pytania o stosunek człowieka do świata, o jego rolę i miejsce, jakie zajmuje w świecie, o jego ważność, w końcu – o istotę jego człowieczeństwa od zawsze towarzyszą filozofom. Te pierwotne pytania mogą zostać ujęte w ramy relacji podmiotowo-przedmiotowych, jak zostało to zapoczątkowane u Platona, gdzie źródło prawdziwego myślenia wypływa ze świata idei, zastawionego ze zmysłowym jako jego opozycja. Kartezjańska koncepcja podmiotu myślącego *cogito* wprowadza nas w zupełnie inną optykę, ujmującą owe przeciwstawne dotąd rzeczywistości. Platońskie odróżnienie zastąpione zostaje pełną dyferencją. Owa dyferencja pojmowana jest jako podstawa poznania. Człowiek jako podmiot poznający, wyposażony w aparat poznawczy, staje wobec zewnętrznego względem siebie świata zewnętrznego – wobec przedmiotu poznania – i w owym akcie ma miejsce początek myślenia. Tak przedstawiona koncepcja staje się paradygmatem podejmowanym przez kolejne pokolenia myślicieli.

Źródłem doświadczenia podmiotowości jest więc moment, w którym napotykamy rozróżnienie, co jest podmiotowym „Ja”, co zaś całą resztą. Zgodnie ze źródłosłowem podmiot (*Subiectum*) jest tym, co występuje u podstaw orzeczenia. Odwołując się do zasad lingwistyki, *Subiectum* oznacza wykonawcę czynności wyrażonej orzeczeniem lub określa obiekt podlegający procesowi wyrażonemu orzeczeniem. Kartezjańskie *cogitationes* obejmuje szeroki wachlarz aktów świadomości (Trzópek 2013: 21). Ów zapoczątkowany przez Reného Descartes’a zwrot w myśleniu inspirował kolejne pokolenia, otwierając nowe pola do dyskusji i poszukiwań.

Edmund Husserl, jeden z głównych twórców fenomenologii, podkreśla, iż przywołane „myśle” zawiera w sobie: spostrzegam, przedstawiam sobie coś w jakiejś

odmianie, sędzę, czuję, chcę i przy tym znajduję siebie jako jednego i tego samego w przemianie tych przeżyć, jako podmiot aktów i stanów (Husserl 1974: 138). Według ucznia Husserla, Romana Ingardena, w tym, iż podmiot jest źródłem świadomych aktów – świadomym tego, że w nich żyje, że je spełnia, kieruje ich przebiegiem, w nich się rozwija, rozpościera samego siebie – leży szczególna funkcja „podmiotowania”, doświadczania własnej podmiotowości. W tym również przejawia się jedyny w swoim rodzaju bytowy związek między świadomym przeżyciem a podmiotem tego przeżycia (Trzópek 2013: 22).

W świetle powyższych rozważań na uwagę zasługuje definicja podmiotowości opracowana przez Krzysztofa Korzeniowskiego, na której opiera się wielu badaczy przedmiotu. Według przywołanego psychologa podmiotowość to „uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów” (Korzeniowski 1983: 59). By być podmiotem swojej działalności, człowiek musi sformułować jej cel, następnie – program czynności, i wreszcie – dokonać poznawczej kontroli samego działania. Korzeniowski zwraca uwagę, iż człowiek może być podmiotem zewnętrznej działalności oraz podmiotem, który poznaje świat. Zatem o podmiotowości człowieka mówimy wówczas, gdy podejmuje on świadome, autonomiczne działania oraz gdy sam, jako podmiot, poznaje otaczający go świat. Podmiotowość obejmuje opisywanie i wartościowanie, a zatem: bycie autorem znaczeń. Innymi słowy, oznacza nadawanie światu porządku deskryptywnego oraz ewaluatywnego (Korzeniowski 1983: 59).

Wolność

Wśród koncepcji podmiotowości, pojawiających się na polu nauk zarówno humanistycznych, jak i społecznych, wolność przywoływana jest jako konstytutywny wskaźnik badanego zagadnienia. Problematyka wolności znajduje się w samym centrum rozważań o podmiotowości ludzkiej. Kim jest bowiem człowiek? Czy jedynie refleksem otaczającego go świata? Czy też wolną, decydującą o sobie istotą? Można powiedzieć, że bez wolności człowiek nie byłby osobą, podmiotem. A zatem nie mógłby wzmacniać i rozwijać poczucia podmiotowości.

W koncepcjach wolności pojawia się wiele stanowisk, niejednokrotnie przeciwstawnych sobie. Omawiana w podrozdziale kategoria występuje w dyskusjach prowadzonych na polu wielu dyscyplin. Można wymienić rozumienie wolności potoczne, ontologiczne, psychologiczno-moralne, społeczno-polityczne, jurydyczne, teologiczne.

Jean Paul Sartre, analizując istotę ludzkiego bytowania, dąży do wykazania, iż wszelka sytuacyjność, w którą uwikłany jest człowiek, nie zwalnia go z odpowiedzialności za jego działania i intencje. Wolność staje się możliwością, ze swej natury jest bowiem bytem procesualnym. Istnieje pomiędzy przeszłością człowieka, która ukształtowała go takim, jakim jest, a trwającym „tu i teraz”. Jednocześnie jednostka posiada zdolność do projektowania siebie. Wszystko, czym jest obecnie, zależy od

tęgo, czego jeszcze nie ma, od jego projekcji, stanów, którymi może się stać (Sartre 1983: 257–266). Bycie podmiotowością wiąże się u Sartre’a z nieustannym działaniem, nieustannym projektowaniem siebie na nowo (Sartre 2007: 580–581). Człowiek autentyczny jest wolnym bytem, który nie daje się ująć w kategorii przedmiotowego istnienia – niemalże skazanym na bycie nieustannym procesem.

Źródło inspiracji dla badaczy podmiotowości stanowią niewątpliwie życiodajne wody filozofii. Niemniej jednak cenne dyskusje prowadzone są również na polu nauk, takich jak psychologia, socjologia czy pedagogika. Psychologowie nie stawiają pytań o naturę czy istotę wolności. Psychoterapeuci nie zajmują się dylematem, czy wolność jest faktem realnie istniejącym, czy też ma charakter relatywny. Przedmiotem zainteresowania tej dziedziny nauki pozostaje subiektywne doświadczenie wolności przez jednostkę. A zatem w obszarze psychologii zadaje się pytania o to, czy człowiek czuje się wolny, jak postrzega swoją wolność; co przyczynia się do wzmocnienia doświadczenia wolności, co owo doświadczenie ogranicza. Dlatego w perspektywie badanej problematyki spojrzenie przez pryzmat tej nauki zdaje się niezwykle cenne. Co warte odnotowania, na gruncie psychologii spotykamy zarówno stanowiska traktujące wolność jako realną rzeczywistość ludzkiego istnienia i działania, jak i przeciwnie – wykazujące, iż działania jednostki poddane są determinizmowi².

Carl Rogers, przedstawiciel nurtu humanistycznego w psychologii, szczególne miejsce w swej twórczości, jak i praktyce terapeutycznej poświęcił problematyce wolności. Swoją koncepcję wolności oparł na wieloletniej praktyce terapeutycznej, podczas której towarzyszył osobom w drodze „uczenia się jak być wolnym” (Rogers 1978: 289–302).

Wolność, o której pisze Rogers, jest ze swej natury czymś wewnętrznym. Jest rzeczywistością istniejącą we wnętrzu człowieka niezależnie od wszelkich zewnętrznych wyborów lub alternatyw. Amerykański psycholog przywołuje wolność, o której pisał Viktor Emil Frankl, przytaczający osobiste doświadczenie z obozu koncentracyjnego. Miesiące i lata spędzone w tak skrajnych warunkach wykazały, iż człowiekowi można odebrać wszystko z wyjątkiem jednej, jedynej rzeczy. Nie można odebrać wolności, która wyraża się we własnym wewnętrznym stosunku do wyzwań i dylematów, przed którymi staje człowiek. Dzięki wolności osoba jest zdolna nadać sens nawet najtragiczniejszym okolicznościom ludzkiej egzystencji (Frankl 2009). Jest to niezwykła, subiektywna, egzystencjalna wolność, której nikt nie może pozbawić jednostki (Rogers 1978: 297).

Według Rogersa obiektywizm naukowy i subiektywizm przeżywania wolności stoją wobec siebie w sprzeczności, lecz jest to jednocześnie dylemat pozorny. Nauka opowiada się za determinizmem ludzkiego zachowania i ludzkich wyborów, negując wolność. Tymczasem amerykański psychoterapeuta obserwował w swym gabinecie ludzkie przemiany, w których załęczniony klient przeobrażał się w pełni funkcjonującego, „wewnątrzsterownego” człowieka.

² Wymienić można tu nurty takie jak behawioryzm czy psychoanaliza.

Relacyjność

Poczucie podmiotowości to zagadnienie złożone, pełne paradoksów. Z jednej strony, gdy przywoływana jest owa kategoria, jako konstytutywny predykat wskazuje się wolność, świadomość siebie, zdolność do podejmowania autonomicznych aktów wyodrębnionego, indywidualnego podmiotu. Z drugiej zaś strony – na co zwracają uwagę liczni autorzy³, zwłaszcza z nurtu personalistycznego – o podmiotowości ludzkiej świadczy zdolność danej osoby do tworzenia relacji. To właśnie w relacji człowiek staje się w pełni osobą, podmiotem, a zatem można przyjąć, iż kształtuje się jego podmiotowość oraz rozwija poczucie podmiotowości.

Robert Spaemann dostrzega, iż pośród wszystkiego, co istnieje, osoby zajmują miejsce wyjątkowe. Poszukuje odpowiedzi na pytanie, gdzie przebiega granica między „czymś a kimś” (Spaemann 2001: 3). Co stanowi o tym wyjątkowym statusie osoby? Współczesny etyk cnót dostrzega dwa kierunki obierane przez myślicieli w tej kwestii. W filozofii anglosaskiej od Johna Locke’a aż po współczesną filozofię analityczną wyróżniono wiele predykatów, które definiują osobę. Dla przedstawicieli owych nurtów osoby nie są jedynie „myślącymi rzeczami”, nawiązując do Kartezjańskiego *Cogito ergo sum*. Reprezentanci myśli anglosaskiej podkreślają takie cechy jak: samowiedza, pamięć, stosunek do własnego życia, zainteresowanie życiem. Osoby, w przywołanej perspektywie, posiadają „stronę wewnętrzną”, zdolną do refleksji oraz do podejmowania wolnych czynów prowadzących do osiągnięcia określonych celów.

W kolejnej optyce, reprezentowanej przez komunitarystów⁴, przedstawia się osobę w kontekście jej społecznego bytu osobowego. Podmioty mogą istnieć jedynie we wspólnocie. A zatem cechą konstytutywną osób jest ich wzajemna relacja uznania. To procesowi komunikacji osoby zawdzięczają swój wyjątkowy status. Spaemann zauważa, że wysiłki i dyskusje myślicieli, mające na celu uchwycenie cech stanowiących o tym, czy mamy do czynienia z osobą ludzką, przeniosły się z areny akademickich teoretycznych badań na grunt stanowienia o prawach ludzkich w świecie współczesnym. Pojęcie osoby, jak odnotowuje Spaemann, zaczęło odgrywać rolę kluczową w podważeniu twierdzenia głoszącego, iż ludzie mają prawa z samej racji bycia ludźmi. Oto o tyle możemy mówić o prawach człowieka, o ile jest ów człowiek uznany za „osobę”. Według bioetyka i filozofa Petera Singera nie wszyscy ludzie są osobami. Przywołany przez Spaemanna autor zwraca uwagę na „świadomość” jako podstawowy predykat wskazujący na osobowy charakter istnienia. Ludzie o małej świadomości istnienia – np. małe dzieci, ludzie dotknięci demencją starczą, niepełnosprawni intelektualnie lub czasowo pozbawieni świadomości – nie mają owego wyjątkowego statusu osoby (Singer 2003: 105; 149).

Osoby, według Spaemanna, są indywidualiami w sposób wyjątkowy. Uznanie danego człowieka za osobę nie zależy od rzeczywistej obecności predykatów

³ Przywołać można choćby Emmanuela Mouniera, Jacquesa Maritaina, Karola Wojtyłę czy Józefa Tischnera.

⁴ Można wymienić tu Charlesa Taylora, Alasdaira MacIntyre’a, Philipa Selznicka.

wskazujących na to, iż mamy do czynienia z „kimś”, nie zaś z „czymś”. Człowiek jest podmiotem z samego faktu przynależności do gatunku. Mamy tu do czynienia z paradoksem. Osoby są istotami żyjącymi, a ich istnienie oraz warunki ich tożsamości są istnieniem i warunkami tożsamości istoty żyjącej ludzkiego gatunku (Spaemann 2001: 6–7). Jednak osoby przyporządkowujemy nie tyle gatunkowi, ile przede wszystkim wspólnocie. Jednostka staje się w pełni podmiotem, zdolnym zrozumieć siebie, dzięki funkcjonowaniu we wspólnocie (Rutkowski 2003: 18). Wspólnota ta nie jest ograniczona do członków jednego tylko gatunku. Każdy, kto do niej należy, zajmuje w niej miejsce wyjątkowe. Jest w niej „kimś”, a nie „czymś”. Istnieją niepowiązane ze sobą przedmioty: rzeczy, rośliny, zwierzęta. Natomiast istota osobowego charakteru człowieka tkwi w jego powiązaniu ze wszystkim, co istnieje, w sposób wyjątkowy i niepowtarzalny. Poprzez głębię owego powiązania, niepodobną do innych powiązań występujących między gatunkami, poprzez „relacyjność” człowiek zyskuje charakter osoby.

Pytanie o zasadę ludzkiego bytu – można zatem rzec, pytanie o istotę ludzkiej podmiotowości – zadał również Martin Buber. Jego próba odpowiedzi zdaje się niezwykle istotna w świetle niniejszych rozważań. Według filozofa owa zasada ludzkiego bytu jest dwoista, ponieważ opiera się na podwójnym ruchu. Pierwszy ruch Buber nazwał predystansowaniem się, drugi – wejściem w relację (Buber 1992: 127). Owo wejście w relację może, zdaniem Bubera, dokonać się jedynie między osobami, a zatem istotami, które jako jedyne zdolne są do stanięcia wobec siebie jako samodzielne „Naprzeciw”. Ów pierwszy ruch warunkuje niejako owo wejście w relację, ponieważ, jak podkreśla Buber, „w relację można wejść tylko z bytem, do którego się uprzednio zdystansowało, a ściślej mówiąc: z czymś, co stało się samodzielnym Naprzeciw” (Buber 1992: 127). Człowiek jako jedyna istota staje wobec świata i jest zdolna uchwycić go jako jedność, całość. Dla zwierząt bowiem świat wraz z jego elementami o tyle wiąże się z cielesną pamięcią, o ile służy utrzymaniu funkcji życiowych. Jedynie człowiek przenosi się ponad to, co zostało mu „dane”, wznosi się ponad horyzont, dostrzega nieskończoność otaczającego go świata. Człowiek stanowi istotę zdolną do odsunięcia bytu i uznania jego samoistności. Dzięki owemu odsunięciu, świat, w którym ów człowiek jest zanurzony, staje się czymś więcej niż rewirem bytowania. Staje się samodzielnym „Naprzeciw” wobec odkrywającego go człowieka. W ten sposób podmiot ludzki wchodzi w relację ze światem. Również dzięki zdolności predystansowania się istota ludzka może wejść w relację z rzeczami, udzielając im tym samym samodzielności (Buber 1992: 127).

Na podstawie powyższych rozważań, można stwierdzić, iż istotą ludzkiej podmiotowości jest posiadanie przez człowieka swoistych zdolności: predystansowania się i tworzenia relacji. Może tworzyć relację poprzez dystansowanie się wobec świata czy też rzeczy, stawiając je przed sobą jako samoistne byty. Jednak ową podwójną zasadę warunkującą ludzką podmiotowość można wyjaśnić, jak twierdzi Buber, w sposób najpełniejszy na przykładzie wzajemnego stosunku ludzi do siebie (Buber 1992: 133).

W ludzkich społecznościach osoby potwierdzają siebie nawzajem w swoich usposobieniach i uzdolnieniach, a także w funkcjach, jakie dane osoby pełnią. Jak podkreśla Buber, społeczeństwo można nazwać ludzkim „tylko w tej mierze, w jakiej jego członkowie potwierdzają nawzajem siebie” (Buber 1992: 133). Człowiek dystansuje się w stosunku do drugiego człowieka, dając mu samodzielność. Według filozofa fundament międzyludzkiego bytowania jest zarazem dwoisty, jak i jeden. Otóż w głębinach każdego ludzkiego jestestwa tkwi pragnieniem bycia uznanym. Człowiek pragnie, by inni potwierdzili go takim, jakim jest, bądź takim, jakim może się stać. Prócz pragnienia bycia uznanym, ma on również sam zdolność do potwierdzania swoich bliźnich (Buber 1992: 134). „Człowiek chce być potwierdzony przez drugiego człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego człowieka” (Buber 1992: 137).

Reasumując powyższe rozważania, zdolność do relacji, do budowania i uczestnictwa we wspólnocie, jest tym, co może stanowić o ludzkiej podmiotowości, może rozwijać poczucie podmiotowości. To we wspólnocie owa podmiotowość jest konstytuowana, między innymi poprzez doświadczenie uznania przez znaczących Innych.

Powyższe rozważania miały na celu, jak zostało to zaznaczone na początku artykułu, wyłonienie pojęcia uwrażliwiającego. W przypadku wybranej problematyki nieodzowne było dokonanie selekcji predykatów składających się na zagadnienie będące przedmiotem zainteresowania. Wybrano kategorie: świadomość własnego „Ja”, wolność oraz relacyjność.

Refleksy poczucia podmiotowości kobiet w przestrzeni relacji intymnych

Jedna z pierwszych myśli, jakie nasuwają się po analizach wywiadów, dotyczy dynamiki procesu kształtowania poczucia podmiotowości badanych kobiet w kontekście ich relacji wyłączności z partnerami. Rekonstruując biografie narratorek, można dostrzec, iż doświadczenie wolności, świadomości siebie czy budowanie siebie w relacjach i poprzez relacje, zmieniały się na przestrzeni życia. Kobiety doświadczały relacji zarówno wspierających ich poczucie podmiotowości, jak i takich, które to poczucie niszczyły. Zwłaszcza kobiety, które weszły w związek z mężczyzną stosującym przemoc, doświadczały utracenia poczucia podmiotowości. Narratorki przechodziły przez trajektorie⁵ (Gajek 2018: 39), doświadczały ucisku i cierpienia. Na pewnym etapie podejmowały walkę o wyzwolenie, próbę przezwyciężenia trajektorii, by uczyć się, jak być wolnymi:

Wiesz, ja się teraz tego uczę dopiero, bo nigdy tak nie było. Dla mnie wolnością jest to, że nie jestem rozliczana co 5 minut, z tego, co robię, z tego, co zrobiłam albo czy

⁵ Trajektorium cierpienia (*trajectories of suffering*), jedna z biograficznych struktur procesowych, wyodrębnionych przez Fritza Schütze’go, występuje wówczas, kiedy podmiot, nie jest w stanie dłużej aktywnie kształtować swojego życia. Jednostka może jedynie reagować na przytłaczające ją zewnętrzne wydarzenia. W trakcie doświadczania cierpienia staje się obca wobec samej siebie (Schütze 2012: 156).

mogę gdzieś wyjść. Dla mnie to jest wolność, bo nigdy tego nie miałam. Zaczy... nie miałam tego od momentu, kiedy się związałam z moim mężem. Dla mnie teraz to jest taką wolnością, że nie jestem już w klatce, nikt na mnie nie wrzeszczy, mam taki spokój psychiczny (N1, w. 407–412).

Analizy poświęcone interakcji „sprawca-ofiara” doprowadziły badaczy do stwierdzenia, iż rozwój zjawiska przemocy ma charakter cykliczny. Wyróżnia się: fazę narastania napięcia; fazę ostrej przemocy; fazę wyrzutów sumienia oraz tymczasowego powrotu miłości (tzw. okres miodowego miesiąca) (James, Gilliland 2008: 247).

Kobiety, które nawiązały relację intymną, na początku ulegały urokowi partnera. Można przyjąć, iż rozpoczynającą fazą związku był „miesiąc miodowy”: okres, w którym mężczyzna wyrażał miłość i zainteresowanie względem partnerki. Na tym etapie związku partner nie przejawiał postaw niepokojących, o charakterze przemocowym.

Co tydzień dostawałam ogromny bukiet kwiatów [...] Zauroczył wszystkich. Po trzech i pół miesiąca tak naprawdę, od tej kolacji, pobraliśmy się. Przez pół roku była sielanka. [...] ale jak byłam w ciąży, to bardzo źle zaczęło się dziać. Zaczął stosować przemoc, wobec nas wszystkich. Po prostu to był horror (N2, w. 161–169).

Narastające w mężczyźnie napięcie stopniowo przechodziło w fazę ostrej przemocy, stając się doświadczeniami trajektorii w życiu kobiety.

Fritz Schütze opisał sekwencyjną organizację procesu trajektorii, wyróżniając siedem etapów: gromadzenie się potencjału trajektoryjnego; przekraczanie granicy pomiędzy intencjonalnym i uwarunkowanym stanem psychicznym; próby osiągnięcia nowej, chwiejnej równowagi radzenia sobie z życiem codziennym; destabilizacja chwiejnej równowagi życia codziennego; załamanie się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie; próby teoretycznego przepracowania trajektorii – próby jej racjonalizacji i pogodzenia się z nią; praktyczna praca nad trajektorią i uzyskaniem nad nią kontroli oraz/lub próby uwolnienia się od niej (Schütze 1997: 25–27).

Drugi etap procesu trajektorii, przekroczenie granicy między intencjonalnym i uwarunkowanym stanem psychicznym kobiety, wiązał się z utratą poczucia podmiotowości.

Mój pierwszy mąż, zdeptał mnie jako kobietę [...] I kiedy pierwszy raz uderzył mnie... Ja tego nie rozumiem. Jak człowiek, który kocha, może uderzyć? (N3, w. 385–387).

Czułam się marnym puchem, byłam po prostu g... jakimś. Niewarta niczego. Wszystkiemu winna. Głupia, głupsza od moich dzieci. Bo takie do mnie komunikaty i do moich dzieci trafiały. Byłam larwą, p... , k..., [słowa wulgarne – przyp. aut.] Rozumiem co czują kobiety, które się tak naprawdę nigdy z tego nie wyrwyją. To jest taki strach. Takie poczucie winy... (N2, w. 172–178).

Praktyczna praca nad trajektorią i uzyskaniem nad nią kontroli oraz próby uwolnienia się od niej (Schütze 1997: 25–27), a zatem próby odzyskania i odbudowania poczucia podmiotowości, kobiety podejmowały dzięki wsparciu znaczących Innych.

Punktami zwrotnymi, które zapoczątkowały przemiany były rozmowy z dziećmi, przyjaciółmi, dalszą rodziną, która dostrzegała trajektorię w życiu kobiet.

Ja nie wiem, skąd wzięłam siły, żeby to skończyć. Tak naprawdę takie dwie krople ostatnie. Pierwsza to moja córka z Francji, rozmawialiśmy i ona powiedziała mi, albo napisała: „Mamusi ty to powinnaś zrobić dla siebie, ale zrób to dla nas, jeśli nie potrafisz dla siebie. Proszę cię, uwolnij nas od niego (N2, w. 283–286).

Punktami zwrotnymi były również momenty przebudzenia świadomości narratorek, tęsknoty za poczuciem spełnienia, za uczestnictwem w świecie wartości.

Szliśmy przez park, a tam grała muzyka poważna, którą ja bardzo lubię [...] Ja miałam tyle emocji, popłakałam się... Ja uwielbiam operę, muzykę wszystkie te rzeczy, ale ja tego wszystkiego nie miałam [...] I tutaj pierwszy raz w życiu byłam zdziwiona, że w ogóle tyle wszystkiego jest... A ja jestem jakby obok tego życia. Ja byłam jak umarła. Ja już nic nie odczuwałam do tej pory. Za te wszystkie 8 lat... w tym małżeństwie, biciu męża, we mnie wszystko umarło. Wydeptało mnie (N3, w. 178–188).

Świadomość własnego „Ja” najwyraźniej objawiała się w metamorfozach, kiedy kobiety podejmowały trud i ryzyko zmiany. To wówczas kobiety podejmowały walkę o odzyskanie poczucia podmiotowości. Mimo wsparcia bliskich musiały przebyć tę drogę same: odchodząc od partnera, szukając pomocy u specjalistów oraz rozpoczynając terapię.

Na drodze odbudowy poczucia podmiotowości kobiety spotykały osoby wspierające: specjalistów, nowych partnerów, osoby z grup wsparcia.

Ja chodziłam przez sześć miesięcy na grupę wsparcia. Tam nas była dziesiątka. I bardzo dużo mi dała ta terapia [...] Najbardziej pomagały mi dziewczyny. Myśmy sobie pomagały (N2, w. 449–451).

Co zasługuje na uwagę, również relacje z nowymi partnerami, którzy obdarzyli kobiety szacunkiem i uznaniem, wzmacniały w narratorkach poczucie podmiotowości. Nowe związki motywowały je do walki o siebie, do odbudowania utraconego poczucia podmiotowości.

O siebie [zaczęłam walczyć] dopiero kiedy spotkałam Romka. Kiedy spotkałam prawdziwą miłość. On zawsze mnie szanował. Nigdy mnie nie dołował. On mnie pokochał taką, jaka jestem. I on mnie nauczył szanować samą siebie, z tym dorobkiem co jest. On mi pozwolił na nowo nauczyć się, co to szacunek do mnie, że ja jestem kobietą. Ja to miałam w sobie wycięte po pierwszym mężu (N3, w. 353–358).

Wśród badanych były również kobiety, które spotkały się z brakiem wsparcia ze strony profesjonalistów pracujących w sektorze pomocy społecznej. Brak empatii, uważności i wrażliwości na sytuację, w której znajdowała się narratorka, pośpiech i niewystarczające przygotowanie profesjonalisty stanowiły dodatkowe cierpienie, rodziły poczucie osamotnienia i upokorzenia.

Szukając w Internecie, znalazłam, że w każdej dzielnicy jest coś takiego, jak Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Poszłam tam. Czy mi pomogła ta kobieta tam? Nie pomogła mi nic... Wręcz czułam się jeszcze gorzej... Bardziej upo-

korzona, bo za pierwszym razem poszłam, to komputer jej nie działał. Nie dała mi dokumentu, na którym mogliby to wypełniać. To prawda, przeprowadzili ze mną ten wywiad, z tych pytań, bo przez tyle lat prowadząc to, to mniej więcej pamiętali i zadawali pytania, jakie tam mają. Czułam się bardzo źle. No bo pytania są bardzo osobiste, wręcz związane z seksem... W ogóle to było dla mnie straszne... Musiałam się nad tym zastanowić, czy chcę tam szukać pomocy, bo bardzo to przeżyłam (N4, w. 947–956).

Wolność jako komponent poczucia podmiotowości wyrażana jest w biografiami z jednej strony jako autonomia w działaniu i dokonywaniu własnych wyborów. Z drugiej strony wyłania się model kształtowania poczucia podmiotowości o wyraźnym rysem emancypacyjnym. Zwłaszcza w narracjach kobiet, które doświadczyły przemocy w związkach, których poczucie podmiotowości zostało stłamszone, znaczącą strukturą procesową była przemiana biograficzna⁶ (Rokuszevska-Pawełek 2002: 47–49; Prawda 1989: 85–87). Kobiety przeszły prawdziwe metamorfozy, które wyprowadziły je ze zniewolenia, zamknięcia „w klatce”, ku wolności. Nie w każdym przypadku owe metamorfozy wieńczone były poczuciem szczęścia, spełnienia. Niekiedy wyzwolenie z niszczącej relacji partnerskiej stawiało kobiety przed dylematem, dotyczącym ich nowej tożsamości. Wymagało ponownego jej zdefiniowania.

Kim jestem? Mogłabym powiedzieć, kim byłam, a kim jestem? Nie wiem... Byłam matką i żoną [...] Uwolniłam się od niego, bo chciałam tego, ale nie wiem, co będzie dalej i kim jestem dziś... (N5, w. 388–396).

Analizując narracje kobiet, można dostrzec, iż proces kształtowania poczucia podmiotowości kształtuje się w relacjach. Relacje wzmacniały owo poczucie bądź przeciwnie – tłamsiły je lub deptały (cytując kobiety).

Co zasługuje na uwagę, w kontekście powyższych rozważań związanych z kształtowaniem poczucia podmiotowości, niektóre z badanych kobiet wprost utożsamiały się z pełnią w obliczu mężczyzn rolę.

Kim jestem? Jestem żoną mojego męża. To jest moja tożsamość. Czuję się przede wszystkim żoną mojego męża... Potem dopiero matką (N6, w. 409–410).

Były wśród nich również kobiety, które buntowały się wobec instytucjonalnych wzorców normatywnych⁷, kształtowanych w toku wychowania (Rokuszevska-Pawełek 2002: 48–49).

Wiesz, to się z domu wynosi. Mnie to zawsze denerwowało, jak przyjeżdżałam do mojej mamy. Kiedyś tego nie dostrzegałam. Ona ojcu wszystko pod nos podtykała. Przecież jak ona kiedyś była chora, w szpitalu, ojciec miał wszystko w lodówce. I czekał, aż ja po pracy przyjadę mu to podgrzać i podać... [...] i pytam się go: „Czy

⁶ Metamorfoza – twórcza przemiana tożsamości biograficznej (*creative metamorphoses of biographical identity*) to kolejna biograficzna struktura procesowa wyłoniona przez Schütze. Dzięki przemianie w biografii człowieka zostaje zainicjowana nowa, znacząca, wewnętrzna linia rozwoju. Początkowo przemiana może wydawać się niezwykła bądź irytująca, ponieważ ogranicza określone zdolności dysponenta biografii. Jej wartość narrator musi dopiero oszacować (Schütze 2012: 158).

⁷ Instytucjonalne wzorce normatywne (*institutional expectation patterns*) to struktury biograficzne, występujące wówczas, gdy ludzie podążają za instytucjonalnie ukształtowanymi, niekiedy narzuconymi i normatywnie zdefiniowanymi przebiegami życia (Schütze 2012: 158).

ty coś dzisiaj jadłeś?” On mi na to, że: „Nie”. A wiesz, cały dzień siedzi w fotelu i sobie sam nie weźmie, nie podgrzeje, tylko trzeba pod nos podstawić. No tragedia (N5, w. 1242–1249).

Kobiety, których doświadczenie trajektoryjne związane było ze śmiercią wspierającego partnera, doświadczały załamania się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samych siebie.

Mój mąż... Wiem, że on mnie kochał, ja go kochałam. To była czysta miłość, która się nie zdarza. Myśmy byli po prostu jak dwie połówki jabłka. On mnie wspierał, ja jego. Taka miłość się nie zdarza.

E.C-S: Czy ta relacja cię budowała?

I: Na pewno tak. My rozumieliśmy się właściwie bez słów. Już nie będzie drugi raz czegoś takiego. We mnie coś umarło z nim. Ja już nie jestem i nigdy nie będę tą samą osobą (N7, w. 139–147).

Odgrywanie roli żony, związane było z instytucjonalnym wzorcem normatywnym, jak zostało to zasygnalizowane. Rola, którą w relacji z mężczyzną przyjmowała kobieta, silnie ją definiowała. W konsekwencji strata związana ze śmiercią mężczyzny była doświadczana jako śmierć części wewnętrznej samej kobiety.

To jest taki proces, że cię boli każda komórka ciała. Nie możesz myśleć o niczym innym. Później jak zaczęłam myśleć o czymś innym, to myślałam, że może już kiedyś przestanie tak boleć. Przystanie ten ptak tu, w sercu, cały czas skrzydłami machać (N8, w. 122–125).

Zakończenie

Proces kształtowania poczucia podmiotowości zaproszonych do badania kobiet miał z jednej strony charakter indywidualny, związany z metamorfozami bohatererek. Kobiety podejmowały decyzje o odejściu od partnerów stosujących wobec nich przemoc, mężczyzn, którzy niszczyli ich poczucie podmiotowości. Wybierały drogę wolności i emancypacji, ponieważ uświadamiały sobie, iż w niszczących związkach żyją niejako obok własnego życia. Narratorki doświadczały budzącej się świadomości własnego, uciśnionego „Ja”. Z drugiej strony badany proces przebiegał w relacji i poprzez relacje ze znaczącymi Innymi. Narratorki odbudowywały poczucie podmiotowości w relacjach ze wspierającymi specjalistami, osobami bliskimi bądź z nowymi partnerami, którzy obdarzyli je szacunkiem i – parafrazując słowa jednej z narratorek – pokochali je takimi, jakie są.

Artykuł nie wyczerpuje refleksji na temat poczucia podmiotowości kobiet kształtującego się w relacji intymnej z partnerami. Nieodzownym działaniem było dokonanie syntezy. Niemniej jednak może dostarczyć inspiracji dla praktyków pracujących z kobietami. Przede wszystkim poprzez uwrażliwienie specjalistów na konieczność głębokiej, teoretycznej refleksji, przebudzenie świadomości istotności rozważań nad podmiotowością i procesem kształtowania poczucia podmiotowości kobiet, z którymi pracują. Rozpoznanie czynników wspierających kształtowanie poczucia pod-

miotowości kobiet, objętych wsparciem instytucji sektora pomocy społecznej, może znacząco przyczynić się do opracowania i inicjowania nowych, efektywnych praktyk. Nade wszystko może stanowić pobudkę do prowadzenia owocnej autokrytyki własnej pracy. Czy jako praktyk, przyczyniam się do wzmocnienia poczucia podmiotowości kobiet, z którymi współpracuję? Czy swoim działaniem i postawą przyczyniam się do rozwoju potencjału trajektoryjnego w ich życiu?

Bibliografia

- Barry K. (1989) *Biography and the search for women's subjectivity*, "Women's Studies International Forum", t. 12, nr 6, s. 561-578, [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(89\)90001-0](https://doi.org/10.1016/0277-5395(89)90001-0).
- Bargh J. A. (2005) *Bypassing the Will: Toward Demystifying the Nonconscious Control of Social Behavior* w: R. Hassin, J. Uleman, J. Bargh (red.), *The New Unconscious*, New York, Oxford University Press, s. 37-58, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195307696.003.0003>.
- Bargh J. A., Ferguson M. J. (2000) *Beyond Behaviorism: On the Automaticity of Higher Mental Processes*, „Psychological Bulletin”, t. 126, nr 6, s. 925-945, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.925>.
- Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo Pax.
- Damasio A. (2000) *Tajemnica świadomości. Ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Wydawnictwo Rebis.
- Damasio A. (2011) *Błąd Kartezjusza*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Wydawnictwo Rebis.
- Edelman G. (1998) *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frankl V. (2009) *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Fukuyama F. (2004) *Ostatni człowiek*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gajek K. (2018) *Doświadczenia przemocy w rodzinie. Autobiograficzne narracje kobiet*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, tłum. M. Gorzko, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Husserl E. (1974) *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- James J. K., Gilliland B. E. (2008) *Strategie interwencji kryzysowej*, tłum. A. Bidziński, Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne Parpa.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korzeniowski K. (1983) *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii w: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Libet B. (2003) *Can Conscious Experience Affect Brain Activity?*, „Journal of Consciousness Studies”, t. 10, nr 12, s. 14-28.
- Ogrodnik B. (2004) *Podmiot w: Słownik filozofii*, J. Hartman (red.), Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.

- Ostaszewska A. (2018) *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pockett S. (2004) *Does Consciousness Cause Behaviour?*, „Journal of Consciousness Studies”, t. 11, nr 2, s. 23–40.
- Prawda M. (1989) *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 81–99.
- Rogers C. (1978) *Uczyć się jak być wolnym w: Przełom w psychologii*, K. Jankowski (red.), tłum. K. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Rokuszevska-Pawełek A. (2002) *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rutkowski J. (2003) *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sartre J. P. (1983) *Moja przeszłość*, w: *Filozofia współczesna*, t. I, Z. Kuderowicz (red.), tłum. W. Gromczyński, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Sartre J. P. (2007) *Byt i nicność*, tłum. J. Kiełbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyński, P. Małochleb, Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Schütze F. (1997) *Trajektorja cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (144), s. 11–57.
- Schütze F. (2012) *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować wywiady narracyjne w: Metoda Biograficzna w socjologii*, K. Kaźmierska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Singer P. (2003) *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Spaemann R. (2001) *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tłum. J. Marecki, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Trzópek J. (2013) *Na tropach podmiotu. Między filozoficznym a empirycznym ujęciem podmiotowości*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Velmans M. (2002) *How could Conscious Experiences Affect Brains?*, „Journal of Consciousness Studies”, t. 9, nr 11, s. 3–29.
- Velmans M. (2003) *Preconscious Free Will*, „Journal of Consciousness Studies”, t. 10, nr 12, s. 42–61.
- Wegner D. (2002) *The Illusion of Conscious Will*, Cambridge, Mass. – London, The MIT Press, <https://doi.org/10.7551/mitpress/3650.001.0001>.
- Wielecki K. (2003) *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego.
- Witkowski L. (1988) *Tożsamość i zmiana*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski L. (1997) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

O Autorce

Elżbieta Czerska-Szczepaniak – absolwentka studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, przygotowuje rozprawę doktorską pod opieką naukową dr hab. Jana Rutkowskiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, pedagogika społeczna, podmiotowość, poczucie podmiotowości, badania jakościowe. Uczestniczyła (2017–2019) w międzynarodowym projekcie ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.

Elżbieta Czerska-Szczepaniak – graduate from the Faculty of Education at the University of Warsaw, working on a dissertation under the supervision of Prof. Jan Rutkowski. Research interests: general pedagogy, social pedagogy, subjectivity, sense of subjectivity, qualitative research. Research assistant in the international project “ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society” (2017–2019).

Cytowanie

Czerska-Szczepaniak E. (2022) *Relacja intymna jako przestrzeń kształtowania poczucia podmiotowości kobiet*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 149–165, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.09>.

Katarzyna Gajek* 

Praca nad odczuciami. Matki w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja typów pracy nad odczuciami, jaką wykonują matki w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych swoich dzieci. Ramą interpretacyjną dla analizy działań kobiet była kategoria pracy nad odczuciami opracowana przez Anzelma Strauss'a i jego współpracowników. Analizie poddane zostały autobiograficzne wywiady narracyjne z kobietami-matkami, gromadzone w ramach międzynarodowego projektu ISOTIS. Dane empiryczne zostały poddane procedurze kodowania, stosowanej w generowaniu teorii ugruntowanej, co umożliwiło wyodrębnienie sześciu typów pracy nad odczuciami: pracę nad interakcjami, nad zachowaniem spokoju, nad zaufaniem, biograficzną, nad tożsamością i naprawczą. Wyniki analiz wskazują, że matki są kluczowymi postaciami zinstytucjonalizowanego procesu kształcenia, które wykonują w toku codziennych praktyk szereg złożonych, ale niezauważanych działań. Zidentyfikowanie i charakterystyka pracy matek nad odczuciami pozwoliła opisać jej znaczenie dla realizacji zadań zawodowych przez nauczycieli, a także funkcjonowania dzieci w szkole.

Słowa kluczowe: praca nad odczuciami, wywiad narracyjny, matka, nauczyciel, szkoła.

Sentimental Work. Mothers Facing Their Children's Difficult School Experiences

Abstract

The purpose of this paper is to reconstruct the types of sentimental work that mothers perform in the context of their children's difficult school experiences. The interpretative framework for the analysis of women's actions is the category of sentimental

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 11.01.2022; akceptacja: 10.03.2022.

work developed by Anselm Strauss and his colleagues. The analyzed material consists of autobiographical narrative interviews with women-mothers, collected as part of the international ISOTIS project. The empirical data was subjected to the coding procedure used in generating grounded theory, which allowed for the identification of six different types of sentimental work: interactional work, composure work, trust work, biographical work, identity work and rectification work. The results of the study indicate that mothers are key figures in the institutionalised learning process, performing a range of complex but unnoticed activities in the course of their daily practices. Identifying and characterising mothers' sentimental work allowed to describe its relevance to teachers' professional tasks and children's functioning in school.

Keywords: sentimental work, narrative interview, mother, teacher, school.

Wprowadzenie

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji szkolnej wiąże się z wieloma zmianami w życiu całej rodziny. Przed rodzicami stawiane są nowe zadania dotyczące wspierania nauki szkolnej dzieci. Zaangażowanie rodziców może koncentrować się na obszarze domu, szkoły lub społeczności lokalnej (Epstein, Dauber 1991); uczestniczą oni w procesie edukacyjnym oraz doświadczeniach swoich dzieci (Jeynes 2005), oddziałując na ich edukacyjne i społeczno-emocjonalne osiągnięcia (Weiss, Caspe, Lopez 2006), korzystając z ekonomicznych i społecznych zasobów rodziny oraz własnych kompetencji.

Badania i dyskurs publiczny koncentrują się na „rodzicielskim zaangażowaniu”, ale należy zauważyć, że codzienną pracę wspierającą proces edukacyjny wykonują głównie matki (Smith, Griffith 1990; David, West, Ribbens 1994; Smith 1996; Reay 1998; Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008). Społeczno-kulturowe normy i praktyka społeczna zwalnia ojców z aktywnego i zaangażowanego udziału w opiece nad dziećmi (Hochschild 1989), równocześnie od matek oczekuje się uczestnictwa i współdziałania z instytucjami oraz przyjęcia odpowiedzialności za proces uczenia się dzieci. Nie oznacza to, że ojcowie nie angażują się w sprawy edukacyjne (Shumow, Miller 2001), jednak nawet w egalitarnych związkach występują różnice między pracami matek i ojców, których uczestnictwo często zależy od posiadanego społecznego i kulturowego kapitału, związanego m.in. z reprezentowaną klasą społeczną (Lareau, Horvat 1999).

Praca matek, związana ze wspieraniem edukacji dzieci, koncentruje się na aktywnościach wykonywanych w domu lub związanych z dojazdem do szkoły czy pobytem w niej. Zwykle są to powtarzalne, monotonne lub trudne, ale równocześnie niezbędne czynności. Praca opiekuńcza i organizacyjna obejmuje m.in. utrzymywanie kontaktu ze szkołą, udział w spotkaniach z nauczycielami, zaangażowanie w życie klasy lub szkoły, organizacyjne przygotowanie dziecka do kolejnego dnia w szkole, transport, pomoc w odrabianiu prac domowych i nauce, organizacja rutynowych działań w codziennym życiu rodziny (podporządkowanie ich szkole), dbałość o samopoczucie fizyczne i psychiczne dziecka (Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008). Niezwykle istot-

nym rodzajem pracy wykonywanym przez matki jest oparta na relacji z dzieckiem praca emocjonalna (David, West, Ribbens 1994; O'Brien 2005, 2007), która zwykle intensyfikuje się w momentach trudnych, wynikających ze zmiany sytuacji edukacyjnej (rozpoczęcie nauki w szkole, zakończenie edukacji wczesnoszkolnej, rozpoczęcie nauki w szkole ponadpodstawowej). Matki okazują wsparcie emocjonalne poprzez wsłuchiwanie się w komunikaty, równocześnie zauważając to, czego dzieci im nie mówią. Słuchają opowieści związanych z codziennym życiem szkoły, doświadczeniami edukacyjnymi, społeczno-kulturowymi, z których część jest dla dzieci trudna i budzi w nich intensywne emocje. Matki odpowiadają na pytania, wyjaśniają wątpliwości czy obawy, są dostępne, towarzyszą, a równocześnie gromadzą informacje, które mogą stać się podstawą późniejszej interwencji (O'Brien 2007).

W kontekście pracy emocjonalnej matek, związanej ze wspieraniem edukacji dzieci, istotny staje się ich kapitał emocjonalny (Reay 2000; Gillies 2006; Zemblyas 2007; O'Brien 2008), rozwijany w literaturze przedmiotu w odniesieniu do koncepcji kapitałów Pierre'a Bourdieu (1986), jako forma kapitału społecznego (Nowotny 1981) lub ucieleśniony kapitał kulturowy (Cottingham 2016). Badacze wskazują, że ta kategoria wymaga zarówno teoretycznego, jak i empirycznego dopracowania. Używana jest jako narzędzie heurystyczne (Reay 2000) lub pojęcie uwrażliwiające (Cottingham 2016), stosowana zamiennie ze wsparciem emocjonalnym, współczuciem czy troską. Kapitał emocjonalny stanowi transsytuacyjny, indywidualny zasób, powiązany z kontekstem społecznym i kulturowym, a tym samym z władzą i przywilejami, nierównomiernie dystrybuowanymi w społeczeństwie. Oczywistym jest, że matki dysponują odmiennymi zasobami, zależnymi od ich sytuacji ekonomicznej, statusu społecznego i kapitału kulturowego; tym samym badania analizujące kapitał emocjonalny w kontekście edukacyjnym uwzględniają różnice wynikające z przynależności klasowej, rasowej czy płci badanych. W odniesieniu do grup mniej uprzywilejowanych znaczenia nabiera fakt, że kapitał emocjonalny podlega procesowi cyrkulacji (Zemblyas 2007), może być pomnażany i wymieniany na inny typ kapitału, co kompensuje w pewnym stopniu niedobory w zakresie innych zasobów.

Dla rekonstrukcji działań, jakie podejmują matki w kontekście doświadczeń edukacyjnych swoich dzieci, użyteczna wydaje się kategoria pracy nad odczuciami. Wpisuje się ona w przyjętą w badaniach orientację interpretatywną, pozwala uniknąć sygnalizowanych wcześniej ograniczeń koncepcji kapitału emocjonalnego, jak również przesuwaa akcent z indywidualnych zasobów kobiet na praktykę społeczną. Praca nad odczuciami pierwotnie została scharakteryzowana w odniesieniu do społecznej organizacji pracy personelu medycznego w obliczu trajektorii choroby. Współwystępuje ona z innymi rodzajami pracy (pracą z aparaturą medyczną, nad minimalizacją zagrożenia życia, nad łagodzeniem fizycznych dolegliwości, pracą artykulacyjną oraz pracą samych pacjentów) podejmowanymi w zinstytucjonalizowanych warunkach (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener 1991). W celach analitycznych można wyróżnić kilka typów pracy nad odczuciami, które są podejmowane w zależności od okoliczności i przynoszą inne rezultaty: pracę nad interakcjami i zasadami moralnymi (respektowanie milcząco przyjętych założeń oraz reguł leżą-

cyh u podstaw zdarzeń interakcyjnych, a także postępowanie zgodne ze społecznie aprobowanym systemem normatywnym), pracę nad zaufaniem (budowanie relacji opartej na szacunku dla drugiego człowieka i własnych kompetencjach), pracę nad zachowaniem spokoju (pomoc w opanowaniu emocji, odzyskaniu pewności siebie czy dobrej reputacji), pracę biograficzną (gromadzenie informacji dotyczących osobistej i społecznej historii człowieka, w odniesieniu do której planowane są dalsze działania), pracę nad tożsamością (pomoc w przepracowaniu sytuacji trudnych, która chroni i podtrzymuje poczucie tożsamości, a także pozwala mierzyć się z rzeczywistością), pracę nad kontekstami świadomości (ukrywanie informacji trudnych do zniesienia) oraz pracę naprawczą (przywracanie równowagi po doświadczeniu upokorzenia, jakie było efektem zlekceważenia zasad interakcji) (Strauss, Fagerhugh, Suczek, Wiener 1982). Wyodrębnione typy pracy ujawniają się na marginesie wdrażania procedur medycznych przez personel służby zdrowia i mają na celu udzielenie psychologicznego wsparcia pacjentowi dla podtrzymania jego stabilności emocjonalnej, aby mógł efektywnie radzić sobie w trudnych warunkach. Potencjał analityczny koncepcji pracy nad odczuciami można wykorzystać również w pozamedycznych kontekstach, które wywołują strach, urazę, rozczarowanie, zranienie, są destrukcyjne dla poczucia integralności czy własnej wartości człowieka. Najczęściej stosowana jest ona w odniesieniu do charakteryzowania działań profesjonalnych podejmowanych w ramach instytucji (Granosik 1997; Kamińska-Jatczak 2020), ale może też stanowić punkt wyjścia dla rekonstrukcji interakcyjnego wymiaru pracy, jaki pojawia się w relacji interpersonalnej (Ślęzak 2018).

Zastosowanie kategorii pracy nad odczuciami jako ramy interpretacyjnej dla analizy działań matek podejmowanych w obliczu trudnych doświadczeń edukacyjnych ich dzieci wymaga uzasadnienia oraz charakterystyki przyjętych założeń, które stają się kontekstem dalszych rozważań.

W toku edukacji formalnej pojawiają się różnorodne napięcia generowane przez proces kształcenia lub relacje interpersonalne w szkole (Leśniak 2015). Dla niektórych dzieci bywa to przytłaczające i może uruchomić potencjał trajektoryjny (Schütze 1997). Zinstytucjonalizowany proces nauczania-uczenia się jest długotrwały i obligatoryjny, co utrudnia uwolnienie się z sytuacji, która rodzi złość, poczucie niezrozumienia, krzywdy czy niesprawiedliwości. Negatywne nastawienie do szkoły oraz stosowane przez ucznia strategie oporu (Babicka-Wirkus 2019) zaburzają proces komunikacji i możliwość osiągnięcia porozumienia, często też utrwalają i generalizują stygmatyzujący obraz dziecka. Nie zawsze nauczyciele mają świadomość lub potrzebę poznania osobistej historii ucznia, koncentrując się na jego postępach w nauce i zachowaniu na terenie szkoły. Powierzchnowość i asymetryczność relacji utrudniają wzajemne poznanie się, więc o sprawach istotnych dla funkcjonowania dziecka w instytucji decydują obce mu osoby. W przestrzeni instytucji edukacyjnej ujawnia się władza nauczycieli nad uczniami. Sprawowana jest za pośrednictwem wewnętrznego lub zewnętrznego autorytetu nauczyciela albo poprzez nadzór, przymus i represje (Kunicka 2012). Nierównowaga sił, konieczność podporządkowania się, brak możliwości decydowania o sobie, a także brak dia-

logu, uzgadniania perspektyw interpretacji rzeczywistości mogą wywoływać opór i bunt (Babicka-Wirkus 2016).

Celem nieprofesjonalnych aktywności matek jest zmniejszenie cierpienia ich dzieci, które doświadczają bolesnych przeżyć związanych z edukacją szkolną. Kobiety koncentrują się na emocjach dzieci, zapewnieniu im komfortu psychicznego oraz bezpieczeństwa, wspierają poczucie integralności, własnej wartości oraz chronią tożsamość. Działania te najczęściej podejmują w swoim domu, w bezpośredniej relacji z dzieckiem, ale niekiedy sytuacja wymaga komunikacji pośredniczącej i aktywności rzeczniczej w przestrzeni instytucji.

Założenia metodologiczne badań własnych

Dane wykorzystane w tym artykule pochodzą z 16 narracji autobiograficznych matek. Jest to jakościowy fragment badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society* (ISOTIS)¹. Pierwszym etapem badań był wywiad kwestionariuszowy, przeprowadzony na próbie 240 matek, który koncentrował się na nierównościach edukacyjnych i wsparciu społecznym rodzin z dziećmi. Zebrane na tej podstawie informacje umożliwiły identyfikację kobiet, których dzieci doznawały różnego rodzaju trudności w szkole. W drugim etapie badań wzięło udział 16 kobiet. Zgodnie z założeniami projektu ISOTIS zostały dobrane w sposób celowy, według określonych kryteriów, zapewniających porównywalną na poziomie międzynarodowym reprezentację osób badanych (m.in. udzielenie zgody na udział w wywiadzie jakościowym, grupa wiekowa dzieci, miejsce zamieszkania, ponadto status materialny, wiek matek w momencie urodzenia pierwszego dziecka, poziom wykształcenia). Wywiady narracyjne dostarczyły pogłębionych danych na temat doświadczeń edukacyjnych dzieci i działań podejmowanych w tym zakresie przez ich matki, a tym samym umożliwiły rekonstrukcję ich pracy nad odczuciami.

Badane matki były rekrutowane za pośrednictwem instytucji wspierających funkcjonowanie rodzin (m.in. lokalnych centrów usług społecznych, świetlic środowiskowych, domów dla samotnych matek), działających na terenie dwóch dużych miast w Polsce. Kobiety miały od 22 do 46 lat, sześć było zamężnych, tyle samo żyło w związkach partnerskich, cztery były rozwiedzione i taka sama liczba pozostawała singielkami. Każda z nich miała przynajmniej jedno dziecko w wieku od 3 do 6 lub od 9 do 12 lat, a łączna liczba posiadanych przez nie dzieci wahała się od jednego do ośmiu. Poziom ich formalnego wykształcenia obejmował zarówno brak wykształcenia (jedna kobieta nie skończyła szkoły podstawowej), wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne (osiem osób), zawodowe (dwie osoby), średnie (dwie osoby), jak i wyższe (licencjat – trzy osoby, magisterium – jedna osoba).

Podstawą teoretyczną badania jest symboliczny interakcjonizm (Blumer 1954), a samo badanie zostało zaprojektowane zgodnie z procedurą metody wywiadu

¹ Horyzont 2020 (727069 – ISOTIS – H2020-SC6-REV-INEQUAL-2016-2017/H2020-SC6-REV-INEQUAL-2016).

narracyjnego. Dane były zbierane przy użyciu techniki wywiadu narracyjnego (Schütze 2008). Wywiad składał się z trzech części: spontanicznej narracji, którą generowała prośba skierowana do narratorek o opowiedzenie własnego życia; pytań wewnętrznych wyjaśniających niezrozumiałe fragmenty opowieści; a także fazy częściowo ustrukturyzowanej, w czasie której zadawane były pytania zewnętrzne, związane z szeroko pojętym doświadczeniem macierzyństwa. Rozmowy były prowadzone w miejscach zaproponowanych przez narratorki, a czas trwania spotkania zależny był od narracyjności informatorki (średnio było to około 1,5–2 godziny). Za zgodą osób badanych wywiady zostały nagrane, a następnie poddane transkrypcji i anonimizacji danych. Zebrany materiał empiryczny, na potrzeby niniejszego tekstu, został poddany procedurze kodowania, która stanowi element generowania teorii ugruntowanej (Charmaz 2009), co pozwoliło nasycić kategorię pracy nad odczuciami podejmowaną przez matki.

Badania zaprojektowane i zrealizowane w ramach międzynarodowego projektu ISOTIS posiadają pewne ograniczenia, które mają znaczenie dla prowadzonych na tej podstawie analiz. Warto podkreślić, że językowy (narracyjny) charakter badań wykluczał triangulację technik i prowadzenie obserwacji interakcji rodzic-dziecko w przedmiotowym zakresie. Kolejną kwestią jest dobór próby badawczej, który zakładał udział jedynie matek, dodatkowo korzystających z różnych form instytucjonalnego wsparcia społecznego, co zawężyło grupę potencjalnych narratorów. Pewną trudnością była też niewielka liczba badań, wykorzystujących kategorię pracy nad odczuciami w pozamedycznych czy pozainstytucjonalnych kontekstach. Komplikowało to dyskusję wyników i wymagało odniesień do innych kategorii (praca emocjonalna), stosowanych do opisu działań matek w zakresie wspierania edukacji swoich dzieci.

Typy pracy nad odczuciami podejmowane przez matki

Typy pracy nad odczuciami zostały zrekonstruowane z osobistych narracji kobiet-matek. Są to aktywności ukierunkowane na wsparcie dziecka w radzeniu sobie z trudnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Rozliczne czynności, jakie podejmują matki, najczęściej mają miejsce w sferze prywatnej, wymagają stałego zaangażowania, a ich podstawą są osobiste zasoby kobiet. Działania matek pojawiają się doraźnie, jako reakcje na sytuacje trudne, lub – w przypadku permanentnego kryzysu – przyjmują postać określonych strategii.

Praca nad interakcjami

Matki wskazują, że sam proces kształcenia uprzedmiotawia ucznia: powoduje koncentrację nauczyciela na realizacji podstawy programowej oraz osiągnięciach i wynikach dziecka zamiast na indywidualizacji pracy z nim czy budowaniu relacji

międzyludzkich. Sposób przekazywania wiedzy czy tempo pracy nie zawsze jest dostosowane do ucznia, który przestaje aktywnie uczestniczyć w lekcji. Kobiety motywują dzieci do większego wysiłku i nadają mu sens, odwołując się do wizji przyszłych korzyści (kiedy edukacja jest dla matek wartością) lub zminimalizowania przykrych konsekwencji (jeśli widzą w niej tylko obowiązek). Tłumaczą oczekiwania nauczycieli, pomagają w przyswajaniu kolejnych partii materiału, ustalają optymalne tempo pracy oraz chronią przed poczuciem porażki, zmniejszając oczekiwania. Równocześnie podtrzymują kontakt z nauczycielami, liczą na ich zaangażowanie, pomoc oraz uwzględnianie ograniczeń dziecka, niekiedy też przypisują im złe intencje lub odpowiedzialność za jego niepowodzenia dydaktyczne.

Nauczyciele teraz pędzą z materiałem i wcale nie pomagają. W szkole jest dużo zadawane i jest o wiele trudniejszy poziom niż kiedyś. Jak siedzę z nim nad pracą domową, to gdyby nie Internet, to bym nic dziecku nie pomogła.

Matki podejmują pracę nad interakcjami, kiedy wyjaśniają dzieciom sposób funkcjonowania placówki edukacyjnej oraz jej normatywne odniesienia, a także specyfikę relacji interpersonalnych. Tłumaczą, że zachowanie na terenie szkoły podporządkowane jest regułom wynikającym z zasad współżycia społecznego oraz dyrektyw instytucjonalnych, które nakładają na uczniów określone obowiązki. Wskazują, że nauczyciele ustanawiają obowiązujące zasady, organizują i kontrolują przestrzeń oraz zachowania dzieci, a katalog nakazów i zakazów odnosi się do całokształtu funkcjonowania uczniów w instytucji, a nawet poza nią. Obligują przy tym swoje dzieci do przestrzegania norm „dla świętego spokoju”, „bo tak trzeba” lub dla uniknięcia kary.

Tłumaczę jej, że musi się uczyć, być grzeczna i słuchać nauczycieli, mieć szacunek do wszystkich ludzi. Takie zasady ma wpajane od małego.

Równocześnie część kobiet uważa, że nauczyciele reagują głównie w sytuacjach przekroczenia granic przez uczniów, koncentrują się na ich przewinieniach, natomiast respektowanie norm, zachowania aprobowane społecznie uznawane są przez nich za normę i rzadko komentowane. Ponadto, mimo że zasady tworzone są dla całej społeczności szkolnej, nauczyciele nie zawsze ich przestrzegają, sporadycznie też reagują na naruszenie zasad przez swoich kolegów, co wprowadza podwójne standardy.

Kobiety zauważają, że relacje między nauczycielami a uczniami w szkole mają charakter asymetryczny, wynikający m.in. z różnicy pozycji społecznej, wieku, doświadczenia, a przede wszystkim władzy. Nie potrafią jednak zrozumieć motywów postępowania nauczycieli, którzy naruszają zasady komunikacji międzyludzkiej czy poczucie wartości dziecka (ośmieszanie, obrażanie, ignorowanie, poniżanie, złośliwość, krzyk, itp.). Uważają, że w konfrontacji z dorosłymi dzieci skazane są na porażkę nawet wtedy, gdy mają rację, a ich rozżalenie jest uzasadnione. W takich sytuacjach matki najczęściej zalecają im wycofanie się z otwartego konfliktu. Symetryzowanie tych relacji i upodmiotowienie ucznia wymaga od kobiet interwencji, rzecznictwa czy monitoringu – choć stwierdzają, że same niekiedy są traktowane protekcjonalnie lub lekceważąco.

Starsza ma problemy w szkole, młodsza już też zaczyna się buntować, ale ja zawsze będę za nimi murem stała. Cokolwiek zrobią.

W relacji z pracownikami szkoły matki postulują o podejmowanie dialogu z uczniami, sprzeciwiają się (choć nie zawsze otwarcie) wszelkim formom nacisku, dyscyplinowania, a także karania, które naruszają godność i budzą ich zdaniem uzasadniony opór lub bunt dzieci. Tłumaczą zachowanie czy prezentują racje dziecka, kiedy reaguje spontanicznie i emocjonalnie, ponieważ zostało upokorzone, jest rozczarowane lub ma poczucie niesprawiedliwości i spotyka się z sankcją za swoje zachowanie, którego przyczyny są zignorowane.

W przypadku trudnych relacji z rówieśnikami kobiety wysłuchują zwierzeń swoich dzieci, okazują im wsparcie emocjonalne i akceptację albo zwracają uwagę na zachowania, które mogą być przyczyną konfliktów z kolegami. Równocześnie próbują ustalić podłoże problemu i go rozwiązać, odnosząc się do jednostronnej wersji wydarzeń. W zależności od oceny sytuacji, ale też postawy wychowawczej, zaczynają angażować się w kolejne działania lub czekają na efekty aktywności dziecka i nauczycieli. Starają się tłumaczyć zachowania innych uczniów wiekiem, fazą lub zaburzeniami rozwoju czy specyficzną sytuacją. Udzielają rad, ustalają taktyki postępowania w podobnych sytuacjach, uczą różnych sposobów wyrażania emocji oraz radzenia sobie z konfliktem, wzmacniają poczucie wartości. Kontakt z nauczycielami jest następstwem interwencji matki lub wezwania jej do szkoły. W pierwszym przypadku domaga się ona skutecznych działań i ochrony dziecka, w drugim – przyjmuje postawę obronną lub podejmuje współpracę ze szkołą, uznając odpowiedzialność dziecka i własną.

Nie mieliśmy pieniędzy, byliśmy bardzo, bardzo biedni. Wielokrotnie dostawaliśmy jedzenie ze świetlicy. Córka nie miała ładnych ubrań, nie mogła się dopasować do klasy i była bardzo źle traktowana. Musiałam interweniować w szkole, bo nauczycielka tego nie widziała, chociaż często stała obok.

Praca nad zachowaniem spokoju

Praca matek nad zachowaniem spokoju związana jest z uczeniem dzieci rozpoznawania, kontrolowania i wyrażania emocji w społecznie akceptowany sposób, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, które mogą budzić niekontrolowane reakcje. Pośrednio jest to wdrażanie uczniów do przestrzegania zasad współżycia społecznego, ale też ochrona przed problemami wychowawczymi czy ucieczką z trajektoryjnych warunków (wagarami, drugorocznością, odpadem szkolnym czy autodestrukcją).

Zwykle kobiety są informowane o tym, że w szkole miało miejsce nieprzyjemne dla dziecka zdarzenie lub rozpoznają to po jego niewerbalnych sygnałach. Wysłuchują historii, współczują, pocieszają, przytulają (jeśli dziecko potrzebuje bliskości), starają się wyciszyć jego emocje. Doradzają, omawiają możliwe reakcje na zachowania innych osób, budują strategie zachowań, które pomogą opanować kryzys i odzyskać kontrolę nad sobą. Podpowiadają, jak asertywnie wyrażać swoje zdanie czy przyj-

mować krytykę, uczyć samoświadomości, cierpliwości, panowania nad impulsami, empatii oraz rezygnacji z egoistycznej postawy. Tłumaczą konsekwencje niewłaściwych zachowań, wskazują kary, jakie grożą w szkole za nieprzestrzeganie zasad czy sankcje nieformalne w grupie rówieśniczej, doceniają drobne sukcesy i dopingują do dalszej pracy nad sobą. Jeśli ich zdaniem sytuacja tego wymaga, interweniują u nauczyciela lub rodziców innego ucznia. Praca nad zachowaniem spokoju dotyczy też samych matek, które w przypadku starszych dzieci zwlekają z zaangażowaniem się w sprawę lub będąc pod wpływem silnych emocji, muszą opanować swoje impulsywne reakcje w obecności dziecka lub nauczyciela.

Od pierwszej klasy córka miała problemy z akceptacją w szkole. Niby się wstydziła, ale nie potrafiła okłamać dzieci i zaczęło się dogryzanie: ty jesteś biedna, mieszkasz z mamą w schronisku, nie masz telefonu, nie masz taty. Przychodziła ze szkoły z płaczem, a później zaczęła się bronić, szczypała, kopała, to była jej odpowiedź. Zdarzały się takie sytuacje, że łądowałam na dywaniku. No i walczyłam ja, wychowawczyni i pani pedagog. (...) Zawsze chciałam, żeby była cierpliwa. Mówiłam jej: nie oddawaj tym samym. Przyjdź, powiedz mi, to ja pójde do szkoły, czy idź bezpośrednio do pani. Nie rób nic, ty nie bądź taka.

Praca nad zaufaniem

Osiąganie celów dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych wymaga długotrwałego współdziałania nauczyciela z rodzicami, którzy muszą zaufać, że jest on ekspertem w swojej dziedzinie, przestrzega norm moralnych i uchroni uczniów przed krzywdą. Sytuacja trudna, zaistniała na terenie szkoły, w przekonaniu rodzica zawsze wymaga adekwatnego postępowania ze strony nauczycieli, bez względu na to, czy są jej świadkami, czy też są bezpośrednio w nią zaangażowani. W związku z tym matki przytaczają szereg przykładów braku wsparcia, zainteresowania, niedostrzegania indywidualnych problemów (np. długotrwałej choroby), bezwzględności, niesprawiedliwości, nieadekwatnych (np. bardzo emocjonalnych) lub niewłaściwych (np. naruszających godność) reakcji nauczycieli, które poddają w wątpliwość ich profesjonalizm, a także potęgują bezradność i cierpienie uczniów.

Pani kazała mojemu synowi nauczyć się wiersza na pamięć. Ja w domu go przepytywałam, pomagałam i panie ze świetlicy. Potem pani wcale go nie przepytwała, a on się tyle uczył. Przekreśliła go, nie dała szansy.

Istotną kwestią w pracy matek nad zaufaniem jest uznanie, podważenie lub odrzucenie przez nie autorytetu nauczyciela, m.in. w wygłaszanych przy dziecku komentarzach i udzielanych mu radach dotyczących kształtowania relacji szkolnych. Kobiety formułują oceny na podstawie swoich osobistych doświadczeń z okresu dzieciństwa, nastawienia do edukacji, przekonań na temat całej grupy zawodowej, bagażu przeżyć własnego dziecka oraz relacji z pracownikami jego szkoły. Wskazują, że uznanie społeczne i kredyt zaufania przysługuje nauczycielowi z racji samej przynależności do profesji lub że stopniowo zdobywa je kompetentnym działaniem.

Nauczyciel, któremu matki ufają, darzą szacunkiem i z którym chcą współpracować, jest ekspertem w swojej pracy – na różnych płaszczyznach. Posiada wysokie kwalifikacje i pasję, z którą przekazuje ugruntowaną w nauce wiedzę, wspiera wszechstronny rozwój uczniów, można wierzyć w jego sprawiedliwy osąd i dobre intencje. Potrafi wykorzystać swoją wiedzę oraz umiejętności, żeby rozwiązywać problemy i pomagać innym, jest zaangażowany w sprawy dzieci, nawiązuje z nimi indywidualne relacje, komunikuje się z szacunkiem, jest otwarty i wyrozumiały. Stawia sobie i uczniom wysokie wymagania oraz nakreśla granice, zachowuje konsekwencję w swoim postępowaniu, a wśród dzieci budzi szacunek, a nie strach.

Matki, które uznają autorytet nauczyciela, odwołują się do przynależnego mu poważania wynikającego z roli zawodowej, wieku, wykształcenia, doświadczenia czy szerzej – norm społecznych. Uważają, że ta rola społeczna wiąże się z powołaniem i misją, więc wybierają ją osoby, dla których dobro ucznia jest fundamentalną wartością. Na tej podstawie oczekują od swoich dzieci podporządkowania się autorytetowi oraz posłuszeństwa. Dopominają się respektowania zasad, choć postępowanie nauczyciela może niekiedy budzić ich wątpliwości. Obserwując jego działania, które nie rozwiązują trudności lub przynoszą negatywne efekty, tracą zaufanie do jego metod czy intencji, ale utrzymują swoje przekonania o całej grupie zawodowej, odnosząc się do wykształcenia, kwalifikacji lub doświadczenia nauczycieli czy własnej niewiedzy w przedmiotowym zakresie. Zwykle też nie dzielą się otwarcie swoimi spostrzeżeniami z dziećmi i podtrzymują wysoki status nauczyciela w ich oczach. Równocześnie zauważają, że przemilczanie błędów pedagogów oraz odwoływanie się do formalnego autorytetu budzi opór, bezradność, poczucie niezrozumienia i krzywdy u uczniów.

Nie będę podważała jej słów przy dziecku, przecież w końcu ma wykształcenie, to powinna wiedzieć, co robi.

Podważanie autorytetu nauczyciela ma miejsce, kiedy matki deprecjonują jego eksperckie działania, odmawiają mu kwalifikacji czy kompetencji w związku z tym, że przestał być wiarygodny i straciły do niego zaufanie. Wszelkie uchybienia w pracy dydaktycznej lub wychowawczej są zauważane, spotykają się z oburzeniem i jawną krytyką w domu ucznia. Jednocześnie kobiety rezygnują z otwartej konfrontacji na terenie szkoły, zniechęcają do tego również swoje dzieci. Uważają, że nauczyciel nie ma racji, ale posiada władzę, więc w starciu z nim nie mają szans, a dzieci będą narażone na represje. Bierność i hipokryzja matek nie rozwiązują trudnej sytuacji, potęgując negatywne nastawienie, podejrzliwość i brak szacunku dziecka wobec nieświadomego problemu nauczyciela.

Kiedyś byli nauczyciele, jak to się mówi, z powołania. Oni znali dzieci, rozmawiali z nimi. Wielu dobrych nauczycieli poodchodziło. Teraz same młode. Nauczyciele ogólnie są źli dla dzieci. Nie mają serca. (...) Z przykrością to mówię, ale w szkole nie ma żadnej pomocy. Mówię synowi, że musi sam sobie radzić, bo jak coś się złego dzieje, to on nie ma do kogo się udać, żeby o tym powiedzieć. Nikt nie zwraca uwagi.

Odrzucenie autorytetu wiąże się z przeświadczeniem, że nauczyciel łamie zasady moralne czy reguły społeczne, co uniemożliwia jakąkolwiek współpracę z nim.

Matki opisują zdarzenia, na podstawie których wnioskuje, że ich dziecko nie jest lubiane i nauczyciel „uwziął się” na nie, ponieważ zaniża mu oceny, dopuszcza się wobec niego szykan czy niesprawiedliwego traktowania. Wówczas nauczyciel postrzegany jest jako wróg i prześladowca, a uczeń występuje w roli pokrzywdzonego, co nie zawsze zostaje poprzedzone rozpoznaniem perspektywy obu stron. Aby chronić dziecko, kobiety podejmują w szkole częste interwencje, które niekiedy zmieniają się w otwarty konflikt między dorosłymi. W efekcie uczeń ponosi konsekwencje tej sytuacji; coraz bardziej boi się chodzić do szkoły lub okazuje jawną niechęć i brak szacunku nauczycielowi, co spotyka się z określonymi sankcjami. Takie sytuacje najczęściej kończą się przepisaniem dziecka do równoległej klasy lub innej szkoły.

Uwzięła się na niego wychowawczynie, w ogóle nie mogę się z nią dogadać. Na jednej klasówce jedna dziewczynka miała to samo i dostała piątkę, a mój jedynekę. I cały czas mu te jedyńki stawia. Ja wiem, że on aniołkiem nie jest, potrafi zaleźć za skórę, ale nie wolno tak dziecka prześladować.

Praca biograficzna

W ramach pracy biograficznej matki dostarczają nauczycielom informacji związanych z historią dziecka lub całej rodziny, nakreślają osobisty i społeczny kontekst, ułatwiają zrozumienie sytuacji dziecka. Odwołują się do faktów, których nauczyciel nie był wcześniej świadomy, dotyczących m.in. aktualnej sytuacji życiowej, chorób, zaburzeń czy niepełnosprawności występujących wśród członków rodziny, trudnych doświadczeń (np. przemocy), przeżyć dziecka z poprzednich etapów edukacji czy jego zachowania w domu. Zakres wyjaśnień zależy od zaufania, jakim rodzic darzy nauczyciela, od którego równocześnie oczekuje poufności i wykorzystania nowej wiedzy dla dobra ucznia. Niekiedy dorośli wspólnie ustalają, o czym powinni dowiedzieć się pozostali uczniowie lub ich rodzice. Ujawnienie niektórych informacji przychodzi matkom z dużym trudem, ponieważ towarzyszy im wstyd, poczucie winy i obawa przez oceną; równocześnie nie mogą być pewne wszystkich konsekwencji.

Zaakcentowanie wymiaru biograficznego ma na celu uprzedzenie ewentualnych negatywnych reakcji nauczyciela, pobudzenie jego zainteresowania danym uczniem oraz zindywidualizowanie podejścia do niego (nie tylko w aspekcie nauczania) bądź też wytłumaczenie błędnie interpretowanych zachowań dziecka na terenie szkoły. Matki oczekują, że dodatkowe wyjaśnienia ochronią dziecko przed karami, zapewnią specjalne traktowanie lub usensownią postępowanie ucznia i ułatwią nauczycielowi zrozumienie go. W niektórych przypadkach (uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) kobiety domagają się od nauczycieli dostosowania działań do potrzeb i możliwości dziecka, w pozostałych – liczą na zrozumienie i empatię. Poszerzenie perspektywy nauczyciela ma prowadzić do zmiany jego nastawienia do ucznia, utrudnić schematyczne czy bezosobowe traktowanie, zrewidować ocenę zdarzeń, wpływać na podejmowane decyzje, a także skutkować określonym sposobem działania.

Przepisałam córkę do klasy integracyjnej, bo źle czuła się w środowisku, które nie akceptowało jej pewnych zachowań. Dostawała uwagi, bo potrafi powtarzać po kimś zdanie, na wycieczkach chciała uciekać do domu. Teraz nikt nie zwraca na to uwagi. Tu nauczyciele są przygotowani na różnego rodzaju sytuacje i zachowania. Leki powodują senność lub napady głodu, więc pozwalają się przespać czy przekąsić coś na lekcji.

Praca nad tożsamością

Powtarzające się sytuacje trudne, spowodowane niepowodzeniami dziecka w nauce czy też problemami w relacjach z nauczycielami albo innymi uczniami, mogą wpływać na zniekształcenie jego wizji własnej osoby. Matki podejmują pracę nad tożsamością, kiedy zauważają, że dziecko zaczyna źle o sobie myśleć i mówić, traci pewność siebie, podkreśla swoje wady, słabości i niedostatki, nie docenia własnych możliwości czy sukcesów. Dzieje się tak zwykle w efekcie powtarzających się aktów naruszania godności ucznia na terenie szkoły, gdzie dochodzi do ośmieszania, szykanowania, dokuwania, wyśmiewania, przemocy psychicznej czy naruszenia nietykalności cielesnej. Sytuacja ta jest przytłaczająca dla dziecka: powoduje jego cierpienie, obniżenie nastroju, pogarsza samoocenę i samoakceptację.

Praca matki nad tożsamością dziecka, ściśle związana też z pracą nad emocjami i naprawczą, koncentruje się na unieważnianiu negatywnych komentarzy i budowaniu odmiennej wizji jego osoby. Kobiety podważają prawo nauczyciela lub uczniów do wypowiedziania się o swoim dziecku w sposób naruszający jego godność, generalizujący negatywną opinię o nim w określonym aspekcie na całą jego osobę. Zwracają uwagę, że treść sądów nie jest zgodna z prawdą i podają kontrargumenty, powołując się na pochwały i pozytywne opinie ważnych dla dziecka osób. Podkreślają przy tym jego zdolności, umiejętności lub zalety, dotychczasowe osiągnięcia, również na gruncie pozaszkolnym. Jeśli dziecko nie odnosi sukcesów edukacyjnych, wówczas akcentują, że niepowodzenia te nie są miarą jego wartości, doceniają cechy charakteru lub brak trudności wychowawczych, nie porównują z innymi. Przekierowują uwagę z przyszłych korzyści na teraźniejszość, zachęcają do wysiłku i pracy na miarę możliwości, do wytrwałości, poszukiwania nowych zainteresowań lub rozwijania sfer, w których już jest dobre.

Zawsze jej tłumaczę, że może i nie jest bogata, mieszka w schronisku, ale to nie znaczy, że nic sobą nie reprezentuje. Jest wartościowym człowiekiem.

Praca naprawcza

Wszelkie nieadekwatne do okoliczności, lekceważące, obraźliwe, agresywne czy okrutne zachowania nauczycieli lub pozostałych uczniów, które są oznaką władzy, publicznie ośmieszają, upokarzają, uderzają w godność lub tożsamość dziecka, uruchamiają pracę naprawczą matek, współwystępującą z pracą nad emocjami. Ich reakcja w dużym stopniu zależy od poważania, jakim darzą nauczycieli, oraz od częstotli-

wości występowania takich sytuacji. Matki próbują rozpoznać okoliczności zdarzenia i początkowo tłumaczyć niewłaściwe postępowanie nauczycieli, analizują je oraz komentują w sposób złośliwy czy znieważający, dając upust frustracji i bezradności, lub też interweniują w szkole, podkreślając bezrefleksyjne naruszenie norm społecznych oraz reguł komunikacji międzyludzkiej.

Praca naprawcza matek daje dzieciom sygnał, że mogą na nie liczyć, są dla nich ważne, wartościowe jako osoby, których prawa należy respektować i chronić. Pozytywna opinia ważnej dla ucznia osoby pozwala mu spojrzeć z innej perspektywy, równoważą stosunki władzy, daje nadzieję na zmianę trajektoryjnej sytuacji i motywuje do walki o siebie. Jej celem jest m.in. przywrócenie równowagi emocjonalnej, podniesienie samooceny, poczucia kompetencji oraz satysfakcji z życia. Upodmiotowienie wzmacnia, zapobiega bezradności, przeciwdziała ugruntowaniu się i zgeneralizowaniu krzywdzących opinii, a w efekcie – autodestrukcyjnym dążeniom.

Córka nie chciała już chodzić do szkoły, chciała, żeby ją przepisać. Jeszcze teraz zdarzają się sytuacje, że ktoś chce jej dokuczyć, ale ja jej wtedy mówię, może i nie stać mnie na wiele, ale przynajmniej Cię kocham.

Zakończenie

Praca nad odczuciami jest rodzajem działania niezbędnego do kontrolowania i opanowania trajektorii – sekwencyjnego procesu, w którym jednostka jest stopniowo obezwładniana przez okoliczności, pozbawiana możliwości kształtowania swojego życia i skazana na cierpienie. W taki sposób swoją sytuację mogą odczuwać uczniowie, którzy postrzegają doświadczenia szkolne jako przytłaczające, z uwagi na brak możliwości uniknięcia czy rozwiązania dotkliwych sytuacji. W konsekwencji stają się bezradni, tracą poczucie bezpieczeństwa, wiarę we własne możliwości czy w swoją wartość. W przypadku rzeczywistości szkolnej praca nad odczuciami może towarzyszyć aktywności profesjonalnej nauczycieli, wspierając ich w skutecznym realizowaniu zadań zawodowych, lub też staje się udziałem wychowawców nieprofesjonalnych (głównie matek), którzy zauważają piętno, jakie odciska na ich dzieciach proces nauczania-uczenia się i potrzebę zaakcentowania jego humanistycznych podstaw.

Wywiady narracyjne przeprowadzone z uczestniczkami projektu ISOTIS, dostarczyły danych na temat działań, jakie matki podejmują w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci. Zastosowana na potrzeby niniejszego artykułu procedura kodowania, wykorzystywana w generowaniu teorii ugruntowanej, pozwoliła zrekonstruować wykonywane przez kobiety typy pracy nad odczuciami: pracę nad interakcjami, nad zachowaniem spokoju, nad zaufaniem, biograficzną, nad tożsamością i naprawczą (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener 1982). Literatura przedmiotu opisuje zaangażowanie matek we wspieranie procesu edukacyjnego, wykonywaną przez nie pracę opiekuńczą, organizacyjną (Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008) czy emocjonalną (David, West, Ribbens 1994; O'Brien 2005, 2007); równocześnie przyjęcie odmiennej ramy interpretacyjnej odsłania kolejne typy ich aktywności.

Praca matek nad odczuciami generowana jest przez obowiązkowe i wieloletnie zaangażowanie ich dzieci w życie instytucji, która z uwagi na sposób swojej organizacji stwarza warunki do zaistnienia procesu trajektoryjnego i uniemożliwia uwolnienie się z niego. Konsekwencje uczęszczania dziecka do szkoły wkraczają w sferę prywatną rodzin, niekiedy całkowicie ją dominując i unieważniając inne wymiary życia. Warto zauważyć, że praca nad odczuciami, podobnie jak praca opiekuńcza czy organizacyjna, jest rodzajem działań specyficznym dla zaangażowania rodzicielskiego kobiet (Smith, Griffith, 1990; David, West, Ribbens 1994; Smith 1996; Reay 1998; Griffith, Smith 2005; O'Brien 2008), który nie jest współdzielony z ojcami dzieci (postacie ojców nie są przywoływane w narracjach w kontekście edukacji ich dzieci). W przypadku pojawiania się trudności związanych ze szkołą, matki informowane są o tym fakcie przez nauczycieli lub własne dzieci. U podstaw takiego działania leży założenie, że ich zaangażowanie, obecność czy dostępność są oczywiste (O'Brien 2005) i wzmacniane przez ich wysoki kapitał emocjonalny (Reay 2000; Gillies 2006; Zemblyas 2007; O'Brien 2008).

Praca nad odczuciami podejmowana przez matki w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci jest aktywnością nieprofesjonalną, ponawianą, doraźną lub długotrwałą, często intuicyjną i emocjonalną. Jej fundamentem jest miłość do dziecka, troska, empatia, a także odpowiedzialność. Reagując na okazjonalne lub utrwalone sytuacje kryzysowe kobiety odwołują się przede wszystkim do własnej wrażliwości i doświadczeń, potocznej oraz zdroworozsądkowej wiedzy temat wspierania rozwoju dziecka, rzadziej własnych profesjonalnych kwalifikacji w tym zakresie.

Nauczyciele nie są świadomi znaczenia pracy nad odczuciami dla przebiegu własnej aktywności zawodowej, pozostaje dla nich niewidzialna, ponieważ ma miejsce głównie w domu ucznia, choć niektóre jej elementy (np. wspieranie emocjonalne dziecka) uznawane są za oczywiste w postępowaniu każdej matki. Działania te mają na celu m.in. wdrażanie w zasady współżycia społecznego oraz reguły instytucjonalne, dostarczenie zasobów symbolicznych dla interpretacji sytuacji i usensownienie działań nauczycieli, kształtują stosunek do władzy oraz zaufanie do autorytetów, zapobiegają problemom wychowawczym, niepowodzeniom edukacyjnym, drugoroczności czy odpadowi szkolnemu.

Rozmawianie, doradzanie, okazywanie współczucia, pocieszanie, przytulanie dziecka w domu, a także mediacje, rzecznictwo, interwencje czy monitoring na terenie szkoły, mają istotne znaczenie dla jego funkcjonowania w roli ucznia. Aktywności matek zmierzają do równoważenia relacji, upodmiotowienia i upełnomocnienia dzieci, kształtowania tożsamości, budowania poczucia godności i własnej wartości. Kobiety wspierają, pomagają budować strategie radzenia sobie, uczą, jak opanować kryzys i odzyskać kontrolę, wyrażać emocje, rozwiązywać konflikty, redukują cierpienie i chronią przed autodestrukcją. Równocześnie ich pracy nad odczuciami towarzyszy niepewność w zakresie przyjętych rozwiązań, nieprzewidywalność ich skutków, permanentne obciążenie emocjonalne, a także surowa ocena społeczna.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A. (2016) *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, t. 19, nr 1(73), s. 73–86.
- Babicka-Wirkus A. (2019) *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa, Wolters Kluwer.
- Blumer H. (1954) *What is Wrong with Social Theory?*, „American Sociological Review”, t. 19, nr 1, s. 3–10, <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Bourdieu P. (1986) *The Forms of Capital*, w: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, J. G. Richardson (red.), New York, Greenwood, s. 241–258.
- Charmaz K. (2009) *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cottingham M. D. (2016) *Theorizing emotional capital*, „Theory and Society”, t. 45, nr 5, s. 451–470, <https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7>.
- David M., West A., Ribbens J. (1994) *Mothers' intuition? Choosing secondary schools*, London, The Falmer Press.
- Epstein J., Dauber S. (1991) *School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*, „The Elementary School Journal”, t. 91, nr 3, s. 289–305, <https://doi.org/10.1086/461656>.
- Gillies V. (2006) *Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital*, „Gender and Education”, t. 18, nr 3, s. 281–293, <https://doi.org/10.1080/0954-0250600667876>.
- Granosik M. (1997) *Niektóre aspekty pracy nad rozumieniem upośledzonego*, „Studia Socjologiczne”, nr 1(144), s. 85–109.
- Griffith A., Smith D. (2005) *Mothering for schooling*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203997895>.
- Hochschild A. R., Machung A. (1989) *The second shift: working parents and the revolution at home*, New York, Viking Press.
- Jeynes W. (2005) *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*, „Urban Education”, t. 40, nr 3, s. 237–269, <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>.
- Kamińska-Jatczak I. (2020) *Aktywności ukierunkowane na odczucia rodzin w pracy socjalnej asystentów rodziny*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 33, nr 1, s. 103–118, <https://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.1.103-118>.
- Kunicka M. (2012) *Władza, przymus i wolność w edukacji*, „Opuscula Sociologica”, nr 1(1), s. 31–44.
- Lareau A., Horvat E. M. (1999) *Moments of inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships*, „Sociology of Education”, t. 72, nr 1, s. 37–53, <https://doi.org/10.2307/2673185>.
- Leśniak B. (2015) *Szkoła jako źródło sytuacji trudnych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, t. 18, nr 3(71), s. 101–111.
- Nowotny H. (1981) *Women in public life in Austria*, w: *Access to Power: Cross-national Studies of Women and Elites*, C. F. Epstein, Coser R. L. (red.), London, Allen & Unwin, s. 147–156, <https://doi.org/10.4324/9780429423819-9>.

- O'Brien M. (2008) *Gendered capital: emotional capital and mothers' care work in education*, „British Journal of Sociology of Education”, t. 29, nr 2, s. 137–148, <https://doi.org/10.1080/01425690701837505>.
- O'Brien M. (2005) *Mothers as educational workers: mothers' emotional work at their children's transfer to second-level education*, „Irish Educational Studies”, t. 24, nr 2–3, s. 223–242, <https://doi.org/10.1080/03323310500435513>.
- O'Brien M. (2007) *Mothers' emotional care work in education and its moral imperative*, „Gender and Education”, nr 19(2), s. 159–177, <https://doi.org/10.1080/09540250601165938>.
- Reay D. (1998) *Class work: Mothers involvement in their children's primary schooling*, London, University of London Press.
- Reay D. (2000) *A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education*, „The Sociological Review”, nr 48, s. 568–585, <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>.
- Schütze F. (1997) *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–57.
- Schütze F. (2008) *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. Part one*, „European Studies on Inequalities and Social Cohesion”, nr 1–2, s. 153–242.
- Shumow L., Miller J. D. (2001) *Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents*, „The Journal of Early Adolescence”, t. 21, nr 1, s. 68–91, <https://doi.org/10.1177/0272431601021001004>.
- Smith D. E. (1996) *The underside of schooling: restructuring, privatisation and women's unpaid work*, „Journal for a Just and Caring Education”, t. 4, nr 1, s. 11–29.
- Smith D., Griffith A. (1990) *Co-ordinating the uncoordinated: Mothering, schooling and the family wage*, „Perspectives on Social Problems”, t. 2, nr 1, s. 25–43.
- Strauss A., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C. (1982) *Sentimental work in the technologized hospital*, „Sociology of Health & Illness”, t. 4, nr 3, s. 254–78, <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10487954>.
- Strauss A., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C. (1991) *Illness Trajectories w: Creating Sociological Awareness. Collective images and Symbolic Representations*, A.L. Strauss, New Brunswick-London, Transaction Publishers, s. 157–174.
- Ślęzak I. (2018) *Praca nad zaufaniem. Etyczne, praktyczne i metodologiczne wyzwania w relacjach badacz–badani na przykładzie etnografii agencji towarzyskich*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 14, nr 1, s. 138–162, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.14.1.07>.
- Weiss H., Caspe M., Lopez, E. (2006) *Family involvement in childhood education*, „Family Involvement Makes a Difference”, nr 1, <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-early-childhood-education> [dostęp: 15.11.2021].
- Zembylas M. (2007) *Emotional capital and education: theoretical insights from Bourdieu*, „British Journal of Educational Studies”, t. 55, nr 4, s. 443–463, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x>.

O Autorce

Katarzyna Gajek – pedagożka społeczna, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: *gender studies*, zjawisko przemocy (przemoc w rodzinie, *bullying*, handel ludźmi), zjawisko wykluczenia społecznego i proces *empowerment*, metody badań jakościowych (w szczególności badania biograficzne i krytyczna analiza dyskursu).

Katarzyna Gajek – Ph.D., social pedagogue, Assistant Professor in the Department of Social Pedagogy and Rehabilitation at the University of Lodz. Research interests: gender studies, the problem of violence (in family, bullying, human trafficking), social exclusion and the process of empowerment, qualitative research methodology (especially biographical research and critical discourse analysis).

Cytowanie

Gajek K. (2022) *Praca nad odczuciami. Matki w obliczu trudnych doświadczeń szkolnych ich dzieci*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 166–182, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.10>.

Justyna Sztobryn-Bochomulska* 

Fizyczny obraz starości w świetle wybranej literatury dla dzieci. Stereotyp niekoniecznie negatywny

Abstrakt

Artykuł omawia problem dotyczący wyglądu fizycznego osób starszych w kontekście stereotypu, jaki funkcjonuje na temat starości, i pokazuje go w kontekście relacji międzypokoleniowej. Dynamika przemian społeczno-kulturowych, której jesteśmy twórcami i której doświadczamy, sprawiła, że żyjemy w czasie, w którym ciało stało się głównym tematem społecznej narracji. Problem jest o tyle poważniejszy, że narracja ta podporządkowana jest jednemu nurtowi, w którym obowiązuje estetyka młodości, sprawności fizycznej i komercyjnego piękna. Celem artykułu jest pokazanie obrazu starości, jaki istnieje w literaturze dla dzieci i refleksja nad nim w kontekście rzeczywistości, w której propaguje się kult ciała, a starość jest negowana i maskowana.

Słowa kluczowe: pedagogika, gerontologia społeczna, ciało, cielesność, stereotyp, starość, literatura dziecięca.

The Physical Image of Old Age in the Light of Selected Children's Literature. About a Stereotype That is Not Necessarily Negative

Abstract

The article discusses the problem of the physical appearance of older people in the context of the stereotype that exists about old age and shows it in the context of intergenerational relations. The dynamics of socio-cultural changes that we create and experience have made us live in a time in which the body has become the main subject of social narratives. The problem is all the more serious because this narrative is subor-

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 9.01.2022; akceptacja: 4.04.2022.

minated to one particular trend which is dominated by the aesthetics of youth, physical fitness, and commercial beauty. The aim of the article is to show the image of old age that exists in children's literature and to reflect on it in the context of reality in which the cult of the body is promoted while old age is negated and masked.

Keywords: pedagogy, social gerontology, body, corporeality, stereotype, old age, children's literature.

Starość w przestrzeni publicznej

Starość jest naturalną częścią ludzkiego życia, a starzenie się jest jednym z kolejnych etapów, przez które przechodzi człowiek w swoim cyklu życia. Naturalność ta nie sprawia jednak, że okres ten jesteśmy gotowi przyjąć z radością i bez obaw. Lęki, które mogą towarzyszyć myśleniu i/lub mierzeniu się ze starością, związane są z tym, że nieodzownie wiąże się ona z kategorią straty i nie jest ona stanem jednolitym. Ta niejednorodność wynika chociażby z braku możliwości precyzyjnego określenia początku starzenia się czy też prostego scharakteryzowania tego procesu¹. Brak jasności budzi obawy, a jeszcze większym niepokojem może napawać to, co jest obserwowalne, czyli utrata zdrowia, sprawności, siły fizycznej czy – ogólniej ujmując – utrata młodości.

Etap starzenia się i starości nieodzownie wiąże się ze zmianami, które zachodzą w organizmie. Dotyczą one różnych aspektów i płaszczyzn życia człowieka, dlatego też mówi się, że jest to proces wielowymiarowy. W literaturze przedmiotu najczęściej omawiane są trzy obszary ludzkiego życia (Leszczyńska-Rejchert 2005; Hebda, Biela 2015; Wawrzyniak 2015), w których można obserwować starzenie się, a mianowicie wymiar społeczny, psychologiczny, oraz – najbardziej widoczny – wymiar biologiczny.

Wspominane powyżej zmiany psychologiczne starzenia się dotyczą przede wszystkim inwolucji procesów poznawczych. Pogarsza się pamięć, a obszar zainteresowań zawęża się. Osoba starzejąca się nie uczy się szybko nowych rzeczy, a jej percepcja pogarsza się. Może się pojawiać zmienność nastrojów.

W wymiarze społecznym osoba starzejąca się przeważnie wycofuje się powoli z życia społecznego i pełnienia pewnych ról. Zjawisko to oczywiście nie ma prostego przebiegu, ale jest procesem o wieloaspektowym podłożu i może mieć związek m.in. z demencją, zawężaniem się grona znajomych czy izolacją osób starszych z powodu choroby lub ich nieatrakcyjności towarzyskiej dla rodziny.

Starzenie się biologiczne to przede wszystkim gorzej funkcjonujący organizm. Człowiek ma mniej sił i energii życiowej. Częściej podupada na zdrowiu, co jest związane ze znacznie zmniejszonymi możliwościami regeneracyjnymi organizmu. I przede wszystkim – co będzie nas najbardziej interesowało – zachodzą głębokie zmiany w wyglądzie fizycznym, jak zniekształcenie sylwetki, utrata barwnika wło-

¹ Starość może być definiowana ze względu na wiek (np. biologiczny, psychiczny, społeczny), może realizować się jako proces naturalny bądź patologiczny (Leszczyńska-Rejchert 2005: 40–45).

sów czy pojawiające się zwiotczenie i marszczenie się skóry. Są to pewne stałe cechy, które niemal automatycznie nasuwają się na myśl, kiedy wskazujemy czy opisujemy fizyczne atrybuty starości.

Poruszając się w orbicie zagadnienia starości, można odnieść wrażenie, że poza publikacjami gerontologicznymi, starość rzadko postrzegana jest pozytywnie. Częściej mamy do czynienia z jej negatywnym wizerunkiem, który funkcjonuje w przestrzeni publicznej i utrwalany jest na zasadzie stereotypu. Jak pokazują badacze, w stereotypowym ujęciu starość pokazywana jest mało przyjaźnie, a często jej obraz jest zafałszowany, przedstawiany w sposób krzywdzący czy stygmatyzujący (Hebda, Biela 2015: 55; Rudnik 2016: 2002). „Uwypukła [się] nieprzydatność społeczną, schorowanie, bierność i nierzadko wykluczenie społeczne” (Bryniewicz, Bulsa 2017: 204). Stereotyp to inaczej gotowy i uproszczony wzorzec myślowy. W przypadku starości będzie to „uogólniona reprezentacja grupy wyodrębniona z uwagi na jakąś łatwo zauważalną cechę określającą społeczną tożsamość – w tym wypadku wiek” (Wawrzyniak 2015: 71). Jak podają Wioleta Bryniewicz i Marek Bulsa (2017: 204), stereotyp funkcjonuje w ludzkich schematach poznawczych i relacjach międzyludzkich na tyle silnie, że nie ma potrzeby weryfikacji go w odniesieniu do rzeczywistości. Ponadto warto tu przytoczyć za autorami, że stereotypy są długotrwałe i odporne na zmiany; zazwyczaj wyrażają wartości i oceny akceptowane przez społeczeństwo, ale mogą być również nacechowane zbytnimi uogólnieniami, posiadać charakter wartościujący i wyrażać negatywne przekonania, które często przeobrażają się w uprzedzenia (Bryniewicz, Bulsa 2017). Stereotyp funkcjonuje również jako pozytywny wzorzec, czyli taki, w którym występuje skupienie na cechach pożądanym czy sympatycznych. W przypadku starości może to być obraz wesołego seniora, który ma czas dla wnuków, lub siwiutkiej babci z kokiem, gotującej dla rodziny, chociaż – jak zauważa Joanna K. Wawrzyniak (2015: 72) – bez uwzględniania różnic indywidualnych i wrzucając wszystkich w jeden schemat, można mówić jedynie o stereotypie nie tyle pozytywnym, co pseudopozytywnym.

Negatywne naznaczenie starości nie jest zjawiskiem nowym. Na przestrzeni dziejów ludzie starzy postrzegani byli jako obiekty drwin, słabości i brzydoty. Często też budzili strach, bo wygląd ich przypominał innym o zbliżającej się śmierci (Bieńko 2015: 26). Również i współcześnie często utrwalany jest stereotypowy i negatywny obraz starości. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywają środki masowego przekazu, gdzie odbywa się „nieustanne dążenie do uproszczenia i uogólniania przekazywanych komunikatów” (Hebda, Biela 2015: 55). Jednym ze źródeł, w których utrwalany jest niekorzystny stereotyp ludzi starszych jest reklama. Tam, obok obrazu seniorów ciepłych i oddanych rodzinie, funkcjonuje i drugi wymiar starości, w którym trzeba się wspomagać różnego rodzaju medykamentami, by życie w ogóle stało się znośne (Bryniewicz, Bulsa 2017: 206). Zresztą niekoniecznie reklama musi dotyczyć seniorów, by niekorzystnie nacechować starzenie się. Wszystkie reklamy przeciwko opóźnieniu jego efektów są jednocześnie reklamami budującymi niechęć wobec starości. Pokazywanie specyfików likwidujących

zmarszczki czy maskujących siwe włosy oraz wykorzystywanie w reklamowaniu tych środków młodych wiekiem modeli nie służy budowaniu pozytywnego obrazu starzenia się. To jawne negowanie wszelkich oznak starzenia się, wynikające z silnie funkcjonującego w obszarze życia społecznego kultu młodości, może stanowić prawdziwą przyczynę budowania negatywnego obrazu seniorów, szczególnie w zakresie fizycznego starzenia się.

Ciało wartością społeczeństwa konsumpcyjnego

Przemiany społeczno-kulturowe, które obserwujemy od kilkudziesięciu lat, hołdujące juvenizmowi i pięknu cielesnemu, doprowadziły do tego, że tradycyjna dualistyczna koncepcja człowieka nabrała innego wymiaru. Stosunek ciała i duszy w wydaniu współczesnej kultury masowej nie jest już harmonijną proporcją, uzupełniającą się dwuczęściową jednością, lecz stał się hybrydą dawnej symetrii. Wydaje się, że współcześnie, szukając odpowiedzi na pytanie *kim jestem?*, nie możemy tego zrobić bez odniesienia się do swojej cielesności. Wzrost zainteresowania ciałem sprawił, że traktujemy je jako gadżet, który jednocześnie jest jedną z najwyższych wartości społeczeństwa konsumpcyjnego. Koncentrowanie się na swojej powierzchowności stało się na tyle silnym kierunkiem, że decyduje o tym, jak siebie postrzegamy, jakie mamy poczucie wartości własnej i jak sytuujemy się na drabinie społecznej. Ten niepokojący trend podkreślany jest coraz mocniej w literaturze naukowej (Melosik 2010). Jak wskazuje Mariola Bieńko, współcześnie „jednym z podstawowych wyznaczników statusu oraz tożsamości człowieka staje się jego wygląd zewnętrzny” (2015: 24). Jeszcze bardziej dobitną i zmuszającą do refleksji jest konstatacja Joanny Femiak i Piotra Rymarczyka:

W kulturze masowej nie znajdujemy wzorców narracji, które by pozwoliły traktować swoje ciało podmiotowo, tzn. traktować je jako źródło ukrytych sensów, znaczeń i treści. Ciało jest bowiem formowane, podporządkowywane i traktowane jako środek do kreowania tożsamości. Tak pojmowana cielesność oddala się od własnego ja, staje się elementem najbardziej zewnątrzsterownym, bo widocznym w czasie i przestrzeni, a zatem też najłatwiej porównywalnym z innymi (Femiak, Rymarczyk 2015: 30).

Sprowadzenie własnego „ja” do wymiaru cielesnego w żadnej mierze nie może być uznane za wartościowe. Koncentrując się na cielesności, tak naprawdę uprzedmiotowiamy człowieka, dewaluując inne jego przymioty.

Proces nadawania tak wysokiego znaczenia ciału ludzkiemu jest wynikiem przemian cywilizacyjnych. W publikacjach zachodnich autorów już pod koniec wieku XX czytamy o nasilającym się zjawisku koncentrowania się przez społeczeństwa wysokorozwinięte na ciele jako istotnym wymiarze ludzkiego życia. Zjawisko to nazwane zostało „somatyzacją społeczeństw” (Dziuban 2013: 15) i charakteryzuje się tym, że „ciało staje się głównym polem naukowej, politycznej i kulturowej ak-

tywności” (Dziuban 2013: 15). Istotny wpływ na somatyzację miały między innymi „zdobycze” cywilizacyjne, jak rozwój konsumpcjonizmu oraz medykalizacja i technicyzacja ludzkiego życia.

Somatyzacja społeczeństw widoczna jest w wylansowanym w kulturze masowej wzorze człowieka sukcesu – człowieka medialnego, który oprócz tego, że jest kimś „istniejącym” w *social mediach*, to równocześnie jest interesujący fizycznie. Czasami by osiągnąć sukces, wystarczy tylko atrakcyjny wygląd. W przestrzeni tej normą są przypadki osiągnięcia dużej popularności i, co za nią idzie, silnego wpływu społecznego (influencerzy), głównie w oparciu o swój wizerunek zewnętrzny, który zazwyczaj nie jest obrazem autentycznym, ale udoskonalonym. Zdjęcia mniej lub bardziej wyeksponowanego ciała i twarzy, nawet jeśli są zafałszowane poprzez poddanie ich obróbce graficznej, szybko zyskują na popularności i dają autorowi poczucie większej satysfakcji niż realny wygląd. Warunek sukcesu jest jeden: obraz ten musi wpisywać się w obowiązujący wzorec piękna, czyli jeśli ciało, to szczupłe, wysportowane i umięśnione, twarz zaś gładka, pozbawiona zmarszczek i innych niedoskonałości. Przekaz taki – choć brzmi irracjonalnie – jest jednoznaczny niezależnie od wieku: musimy zachowywać młodość lub chociaż sprawiać wrażenie młodych.

Zabawa ta nie jest tylko niewinną grą prowadzoną w wirtualnej rzeczywistości, dotyczącą tylko ich użytkowników. Wpływ mediów na kształtowanie się postaw społecznych jest olbrzymi. To siła, która dyktuje trendy i wymusza zachowania. „Dostosowywanie własnego ciała do generowanych przez kulturę konsumpcyjną normatywnych wzorców oraz ideałów dotyczących cielesności jawi się jako jeden z podstawowych warunków (...) zyskania aprobaty czy uznania ze strony opinii społecznej” (Bieńko 2015: 29). Im więcej podobieństw i mniej różnic wobec obowiązującego kanonu piękna, tym bilans zadowolenia jest większy.

Tymczasem to, co można zmienić w Photoshopie, nie ma zastosowania w rzeczywistości. „Starzejące się ciało nie odpowiada standardom piękna społeczeństwa konsumpcyjnego” (Bryniewicz, Bulsa 2017: 206). Ludzkie ciało podlega prawom biologii i procesowi starzenia się, a ten wizerunek nie jest pożądany, co więcej, efekt somatyzacji społeczeństwa sprawia, że:

ogromna rola, jaką współcześnie odgrywa ciało w określaniu społecznej tożsamości jednostki, sprawia, że takie wyznaczniki starości, jak mądrość, kompetencje autobiograficzne, posiadane doświadczenie czy wiedza o życiu, w coraz mniejszym stopniu definiują społeczny obraz starości (Dziuban 2013: 16).

Jest to konkluzja nie tyle smutna, co przerażająca, bowiem definiuje ona człowieka poprzez jego powierzchowność, deprecjonując wszystkie inne osiągnięcia czy walory tylko dlatego, że podlega on naturalnemu i powszechnemu procesowi, jakim jest fizjologiczne starzenie się.

Starzenie się ciała symbolem porażki w zjuwenizowanej rzeczywistości

Jak się ma ta rzeczywistość społeczeństwa somatycznego w odniesieniu do osób starych? Wydaje się, że już samo pytanie o starość w kontekście mówienia o kanonie piękna i ciele budzi niepokój. Również celowo tu użyte określenie „starych” może być odebrane jako niestosowne. O starości, jeśli się mówi, to często zostaje ona poddana „upiększaniu”. W terminologii społecznej znane są takie określenia, jak późna dorosłość, druga (a nawet trzecia) młodość, osoby starsze, dojrzałsze czy młodzi inaczej. Starość jest maskowana. Niechęć wobec starości nie jest zjawiskiem nowym. „Obraz zmarszczek, obwisłości skóry i innych mankamentów starzejącego się ciała bez względu na epokę wzbudzał negatywne oceny” (Bieńko 2015: 26). We współczesnym świecie nastawionym na wygląd (młody, piękny), starzenie się jest nie tylko brzydkim procesem, ale i symbolem osobistej porażki. Nieekspozowanie wizerunków osób starszych to nie tylko efekt uznania ich za mało estetycznych. „Zgodnie z kulturowymi wzorami życia społecznego, osoby stare są ‘przezrocyste’, ich wygląd zewnętrzny w trakcie procesu cywilizacyjnego został wyparty ze sfery publicznej poprzez wprowadzenie granicy, którą jest pojęcie wstydu i estetyki” (Bieńko 2015: 24–25). Warto również zauważyć, że w świecie, w którym obowiązują narzucone kanony piękna, brakuje go dla osób w różnych kategoriach wiekowych. Mimo że człowiek w ciągu swojego życia ulega naturalnym przemianom, to wzorzec obowiązuje jeden i jest to „wzorzec totalny oparty na młodości, sprawności i żywiołowości” (Dziuban 2013: 16). Brak akceptacji dla starzejącego się ciała nie jest kwestią pokoleniową, ale dotyczy również osób w podeszłym wieku. Jak pokazują badania, niezadowolenie z własnego wyglądu wraz z wiekiem wzrasta, wzrasta również, i to w sposób geometryczny, zapotrzebowanie na operacje plastyczne (Szarota, Kijak 2013: 63). Ten przymus bycia pięknym i młodym staje się dziś tendencją niemal patologiczną. Podejmowany jest wysiłek, by opóźnić efekty starzenia, dzięki czemu można czuć się wciąż wartościowym członkiem społeczeństwa.

Oczywiście w trendzie tym można dostrzec i jego pozytywny wymiar. Jak zauważa Renata Konieczna-Woźniak, „usilne staranie utrzymania dobrej pozycji w świecie ludzi młodych zmienia oblicze osób starszych” (2013: 253). Dbanie o siebie, swój wygląd zewnętrzny i cielesność poprawia nie tylko funkcjonowanie fizyczne, ale również wpływa korzystnie na psychikę i poprawia samopoczucie. W dyskusji na temat starzenia się nie można pomijać tego aspektu, jednakże należy mieć na uwadze, że nie tylko młodzi wpływają na seniorów, ale i odwrotnie. To starsze pokolenia wychowują młodsze i swoją postawą wpływają na ich zachowanie. Czym innym jest dbanie o siebie po to, aby sprawnie, zdrowo i z satysfakcją funkcjonować przez długie lata życia, a czym innym wpisywanie się w narrację zaprzeczania starości. Negując naturę, negujemy siebie i stajemy się nieautentyczni. Postawa taka nie jest korzystna wychowawczo i przyczynia się do budowania negatywnego stereotypu starości.

Starość w świetle wybranej literatury dla dzieci

Zjawisko somatyzacji społeczeństwa oraz wyrastający z niej problem maskowania starości trzeba uznać za niekorzystne pedagogicznie. Kultura jest jednym z nośników wartości i stanowi środek wychowujący młode pokolenia. I tu, biorąc pod uwagę kulturę konsumpcyjną wraz z jej podejściem do starzejącego się ciała, należy dostrzec jej negatywny wpływ na budowanie obrazu starości w świadomości młodego pokolenia. Jak wynika z badań, dzieci i młodzież „na ogół interpretują starość przez pryzmat cech biologicznych, dotyczących zmian fizycznych o charakterze *stricte* regresywnym, nie dostrzegając przemian rozwojowych w kierunku progresywnym” (Rudnik 2016: 215). Tendencje te można uznać, między innymi, za efekt wrastania w kulturę masową i przyjmowania postaw dorosłych za swoje. Jednak nie wszystkie wymiary kultury są niekorzystne wychowawczo. Jednym z pozytywnych jej wymiarów jest obszar literatury. To w literackim świecie można odnaleźć różnego rodzaju wzorce postaw, wartości czy wizerunki, które stanowią układ odniesienia dla realnego życia. W literackich tekstach odnajdujemy również obraz starości.

Na potrzeby tego artykułu odniosę się do wizerunku człowieka starego, wyeksponowanego w literaturze dla najmłodszych czytelników. Literatura ta jest niezwykła, dotyczy bowiem problemu śmierci i umierania, starość więc służy poniekąd zobrazowaniu schyłkowego etapu życia człowieka. Analiza materiału będzie się opierać o analizę treści² i dotyczyć zarówno tekstu zapisanego drukiem, jak i ilustracji, ponieważ są one nieodzownym elementem książek dla dzieci i jednocześnie ważnym nośnikiem przekazu. Podczas analizy materiału badawczego moja uwaga

² Analiza treści jest metodą stosowaną do badania różnego rodzaju wytworów kultury. Pozwala ona na wieloaspektowy ogląd badanego przekazu zarówno w formie ilościowej, jak i jakościowej. Daje ona duże możliwości badaczowi w eksplorowaniu rzeczywistości społecznej i poniekąd jawi się jako metoda dość wszechstronna, jeśli chodzi o pracę nad materiałem komunikacyjnym. Między innymi analiza treści pozwala na scharakteryzowanie obrazu przedstawionego w danym przekazie i odniesieniu go do rzeczywistości społecznej (Maj 2013: 128). Na potrzeby tego artykułu interesował mnie pokazany przez autorów wizerunek starości w wymiarze zewnętrznym, zachodzącym w wymiarze biologicznym, czyli tym najbardziej uwidocznionym w celu odniesienia go do rzeczywistości społecznej silnie uwikłanej w proces somatyzacji i w której starość podlega stereotypizacji negatywnej. Uzyskane dane umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze o jakość tego obrazu i jego rolę w procesie wychowawczym. Badanie zebranych źródeł – czyli tekstów pisanych dla dzieci, które mieszczą się w tematyce dotyczącej śmierci i wydanych po roku 2000 – w pierwszym etapie polegało na zarejestrowaniu, czy opis ten pojawia się, czy nie. W kolejnym kroku (choć w przypadku tej metody poszczególne jej etapy często wykonuje się niemal równolegle) przeprowadzono kodowanie. Biorąc pod uwagę fakt, że w trakcie badań można posłużyć się zarówno kodowaniem a priori i/lub zastosować kodowanie otwarte (Gibbs 2011: 90-91), wykorzystałam oba sposoby: przystępując do badania z góry założonymi kategoriami, według których społecznie obrazowana jest starość oraz jednocześnie czytając tekst bezzałożeniowo, otwarcie, po to aby nie przeoczyć ewentualnych innych zewnętrznych cech, którymi starość została opisywana. W ten sposób uzyskałam klucz kategoryzacyjny, którego zdefiniowanie przedstawione jest w tekście w postaci wyników badań. Poprawność metodologiczną klucza kategoryzacyjnego zapewnia stosowanie się do zasad, które zakładają, że wszystkie systemy kategorii powinny: być istotne z punktu widzenia celu badań, być jednolite, jednoznaczne, wyczerpujące, wzajemnie się wykluczać i być wiarygodne (Lisowska-Magdziarz 2004: 55). Pozwala to na uzyskanie takich samych wyników badań przez inne osoby, choć należy pamiętać, że w przypadku jakościowej analizy treści – szczególnie w warstwie interpretacyjnej – dużą rolę odgrywa czynnik subiektywny badacza.

skupiona została przede wszystkim na wyglądzie zewnętrznym prezentowanych tam seniorów, a uzyskane dane stały się pretekstem do refleksji nad tym, w jakim stopniu literacki obraz seniorów jest spójny ze współczesnym światem społecznym, który w obszarze ludzkiego ciała kultywuje ideał młodości i piękna. Ważnym problemem, który pojawiał się w trakcie analizy, było pytanie o stereotyp. A mianowicie: jak bardzo stereotypowy jest to obraz? I jakie może mieć to znaczenie dla kształtowania postaw młodego pokolenia? I w końcu – czy sposób pokazania starzenia się cielesnego w literaturze dziecięcej należy odczytywać przez pryzmat ujęć negatywnych czy pozytywnych?

W analizowanej literaturze dziecięcej zmarszczki są jedną z najczęściej ukazywanych cech starości. Czytając teksty spotykamy się z następującymi opisami: „Dziadek Franciszek był stary, pomarszczony (...)” (Stanecka 2013: 7), „pod wpływem uśmiechu [dziadek] całkiem się zmienił, zupełnie jakby wszystkie zmarszczki wróciły na swoje miejsce (...)” (tamże: 14). Zmarszczki towarzyszą przede wszystkim ilustracjom – zobaczyć je można na twarzach opisywanych dziadków. Są to oblicza pokryte siateczką zmarszczek i/lub mocno zarysowanymi bruzdami nosowo-wargowymi (Mikołajewski 2011; Stark, Höglung 2013; Widłak 2011; Stanecka 2013; Bednarek, Pawlak 2019). Trochę inaczej jest w przypadku senierek. Ich twarze, mniej przyozdobione zmarszczkami, zazwyczaj są pozbawione wyraźnego konturu, puciołowate i sympatyczne, ale i pozbawione urody (Lind, Hellgren 2013; Litwinko 2014; Montgomery, Litchfield 2017; Szuliyovszky 2011). Atrybut starej kobiecej twarzy, częściej niż w przypadku mężczyzn, stanowią okulary. Ponadto męskie twarze, w odróżnieniu od kobiecych, są nie tylko bardziej poorane zmarszczkami, ale i pozbawione łagodnych rysów. Mężczyźni posiadają nieregularny owal twarzy oraz charakterystyczne cechy akromegalii starczej, jak duże nosy i wielkie uszy (Stark, Höglung 2013; Stanecka 2013). Pokazane są też wyblakłe oczy (Stanecka 2013), pod którymi widać fałdy wiszącej skóry (Bednarek, Pawlak 2019; Mikołajewski 2011; Widłak 2011).

Starość kojarzy się również z utratą uzębienia. W badanym materiale tylko raz pojawia się nawiązanie do takiej sytuacji. Autorka opisała to tak: „(...) i umyli zęby – Ryś swoje własne, a dziadek te, które zrobił dla niego dentysta” (Stanecka 2013: 58). Scena ta jest zabawna, ale i bardzo naturalna. Zęby należy myć – niezależnie od tego, czy są naturalne, czy protezą ułatwiającą życie starszym. Najważniejsze, by były. Ideę tę dobrze oddaje inny cytat, w którym „pan Jan był stary, ale nigdy niczego mu nie brakowało. Miał nos, uszy, nogi, ręce” (Mikołajewski 2011). W tym opisie tkwi ukryte założenie, że starsi ludzie mogą być pozbawieni tych części ciała, które w sposób oczywisty należą do młodych.

Kolejnym atrybutem widocznej starości, który wyłania się z analizowanych tekstów, są trzęsące się, pomarszczone i mało precyzyjne dłonie. Ten brak sprawności rąk widać na męskich twarzach przyozdobionych plastrem z opatrunkiem czy małymi świeżymi rankami, które powstały przy goleniu. Trudno bowiem jest ogolić zarost, gdy drżą ręce (Stark, Höglung 2013; Mikołajewski 2011). Opis dłoni pojawia się często, np.: „Wychudł tak bardzo, że był prawie przezroczysty, a dłonie mu

drżały” (Nanetti 2007: 131) lub „chwycił gałęzie drżącymi rękami” (Strak, Höglung 2013: 29). Czasami uwaga na dłonie skierowana jest wprost: „dlaczego panu tak trzęsą się ręce?” (Mikołajewski 2011). W powszechnym i zbiorowym odczuciu ludzkim dłonie po prostu są. Traktujemy je jako nasze oprzyrządowanie, które ekstremalnie eksploatujemy. Nie przywiązujemy do nich takiej uwagi, jak do innych części naszego ciała. Pełnią rolę naszej wizytówki i powinniśmy dbać o ich czystość. Ponadto męskie dłonie mają być silne, kobiece – delikatne, czułe, opiekuńcze. Wraz z wiekiem i ubytkiem ogólnej sprawności dłonie zyskują na znaczeniu. Są niczym zdrowie, które się ceni, gdy się je traci. Pomarszczona czy przezroczysta skóra dłoni jest tak samo często zauważana jak zmarszczki na twarzy. Literatura odnosi się i do tej symboliki. Jeden ze starszych panów, tak definiuje swoją starość: „Spojrzałem na swoje ręce i zauważyłem, że są pomarszczone. Poczułem wielkie zmęczenie” (Stanecka 2013: 20). Jakby w dłoniach zapisana była historia życia – im bardziej spracowane, zużyte, tym bardziej doświadczony jest ich właściciel.

Kolejną z cech starzejącego się ciała, jaką można wyróżnić w analizowanym materiale, są włosy. Włosy osób starszych to włosy siwe. Jeśli chodzi o mężczyzn, bywają one dość mocno przerzedzone: „[mama] podeszła do dziadka i przyglądała mu sterzące siwe kosmyki” (Stanecka 2013: 50); pan Jan „[m]iał włosy, choć mniej niż tata” (Mikołajewski 2011), a po powrocie ze szpitala był już całkiem łysy – tłumaczył to tym, że wiatr strząsnął mu je z głowy (Mikołajewski 2011). Podobnie jak w przypadku pomarszczonej skóry, również pozbawione koloru i liche włosy stanowią element ilustracji przedstawiających postacie w wieku podeszłym. Podziwiać można kosmyki w różnej formie: nastroszone niczym szczecina (Stark, Höglung 2013; Stanecka 2013) albo też przyczesane gładko, z charakterystycznymi zakolami łysiny na czole (Bednarek, Pawlak 2019; Godfrey, Corke 2011).

Inaczej jest w przypadku senierek – ich włosy, choć popielate, a nawet białawe, to pozostają gęste i spięte w staromodne koki (Szulyovszky 2011; Kosmowska 2016; Liwinko 2014; Lind, Hellgren 2013). Włosy – ten symbol kobiecy – nie przestają być ważne mimo upływu lat ich właścicielek. Również i ich twarze są ukazywane jako bardziej gładkie niż twarze mężczyzn. Wydaje się, że stanowi to w pewnym sensie odzwierciedlenie rzeczywistości.

Kobiety, bez względu na epokę, żyją pod presją kultu pięknego wyglądu i braku przyzwolenia na starzenie się. Utrwalone jest przekonanie, że kobiece ciała powinny być wiecznie młode, zdrowe, jędrne, gładkie, pozbawione fałd, zmarszczek i jakichkolwiek oznak starości (Bieńko 2015: 25).

Choć w rzeczywistości jest inaczej: proces starzenia szybciej uwidacznia się u kobiet, co jest spowodowane biologią (Zych 2013: 142).

Ostatnią z płaszczyzn, w której obszarze widać zachodzące zmiany, jest sylwetka. W procesie starzenia nie tylko dłonie tracą swoją dawną świetność, ale zmienia się całe ciało. Sylwetki starszych są ukazane jako nieforemne, wątłe lub pękate. Starsi panowie nie mają charakterystycznej męskiej budowy o wąskich biodrach i umięśnionych torsach, ale charakteryzują ich aseksualne sylwetki, przyrodziane

w wysoko podciągnięte spodnie na szelkach (Stark, Höglung 2013) lub bezkształtne spodnie opinające brzuch aż powyżej linii pępka (Godfrey, Corke 2011). To znów są opatuleni w płaszcze (Stanecka 2013; Stark, Höglung 2013), kamizelki (Szulyovszky 2011; Bednarek, Pawlak 2019) i koce w kratę (Widłak 2011; Stanecka 2013). Ich ciała wydają się pozbawione dawnej witalności. Ten brak siły i niska sprawność fizyczna pojawia się i w opisach:

Całymi dniami siedział przykryty kraciastym kocem. Ryś przez długi czas myślał, że dziadek nie umie chodzić. Kiedyś jednak dziadek wstał i wtedy okazało się, że idąc, szura nogami, zupełnie jakby nie miał sił, żeby unieść je w górę (Stanecka 2013).

Pan Stanisław „zwlókł się z wersalki i poczłapał do kuchni” (Bednarek, Pawlak 2019). Inny starszy pan z domu starców w trakcie chodzenia podpira się laską (Stark, Höglung 2013), czasem musi korzystać z wózka inwalidzkiego, bo jest zbyt zmęczony, by chodzić, a jego młodzi przyjaciele muszą pomóc mu wiązać buty czy golić się (Stark, Höglung 2013). Z powodu braku sił seniorzy często spędzają czas na siedząco. Babcia Eryka już nie jeździ na motorze, ale siedzi na wózku (Kosmowska 2016). Później była już tak zmęczona, że brakowało jej sił nawet na pogaduszki (Kosmowska 2016). Babcia Teodora z powodu choroby „coraz częściej siadała na krześle (...)” (Nanetti 2007: 25) i coraz rzadziej krzątała się po obejściu. Na ławce przed blokiem, dokarmiając gołębie, przesiadywał pan Jan (Mikołajewski 2011) i było to jego główne zajęcie. Ze spacerów w pozycji siedzącej, na wózku, korzystał też pan Felicjan (Widłak 2011). Opisy te ujawniają słabość fizyczną osób starszych i nierzadko ujawniają ich zależność od osób trzecich. W ich życiu, na szczęście, nie brakuje osób im bliskich.

Wnioski końcowe. Ocena stereotypu

Analiza obrazu starości, która została tu dokonana, dotyczyła tylko jednego wymiaru, a mianowicie tego cielesnego. Wygląd osób starych pokazany został przede wszystkim na trzech płaszczyznach: włosach, które pozbawione są koloru lub w ogóle ich nie ma, skórze, która z wiekiem marszczy się, oraz ogólnej charakterystyce ciała, które zmienia swoje proporcje, traci witalność i ruchomość. Są to najbardziej charakterystyczne strefy aparycji, zmieniające się wraz z upływem czasu, i – jak pokazują badania – koresponduje to ze społecznie funkcjonującym wzorcem postrzegania osób starszych. Najmłodsze pokolenie, opisując starość, najczęściej odnosi się do wyglądu zewnętrznego. Dzieciom stary człowiek kojarzy się ze zmarszczkami, siwymi włosami, brakiem uzębienia czy przygarbioną sylwetką (Bryniewicz, Balsa 2017: 205; Gogolin, Szymik 2018: 27). Dowodzi to, że wygląd zewnętrzny jest ważny i już od najmłodszych lat posługujemy się schematami.

W literaturze dziecięcej obraz seniorów w żadnej mierze nie współgra z tym, co reprezentowane jest we współczesnym świecie w zakresie estetyki ludzkiego ciała

i maskowania starości. Wizerunek człowieka starego, jaki jawi się w analizowanych tekstach został wyrażony w czystej postaci, bez upiększania, „farbowania” czy prób utrzymania młodości na siłę. W opisach użyto nieskomplikowanych wyrażań, które wprost opisują fizjologię starości, autorzy i/lub ilustratorzy nie ukrywają prawdy, nie próbują przedstawiać rzeczywistości w lepszym świetle, na przykład po to, by uniknąć wywołania niechcianych, a nawet często skrywanych uczuć, takich jak: smutek, zmartwienie, obawa przez utratą czy brak komfortu estetycznego, wyrosłego z potrzeb społeczeństwa somatycznego. Jednoczenie sposób, w jaki opisywany jest wygląd osób starych, nie sprawia, że w czytelniku pojawia się współczucie. W trakcie lektury rejestruje się niepiękny już wygląd bohaterów, dostrzega braki i zauważa zmiany w stosunku do czasu, kiedy byli młodzi, ale nie wiąże się to z cierpieniem. Żaden z bohaterów nie martwi się utratą urody ani nie dąży do jej odzyskania. Ich wartość nie ma nic wspólnego z ich cielesnością, a wręcz przeciwnie – wszystko to, co jest w nich cenne i za co kochają ich bliscy, jest w ich wnętrzach. To ich usposobienie, uważność dla innych, cierpliwość, mądrość i miłość, którą obdarzają rodzinę i przyjaciół.

Drugi wniosek, jaki pojawił się w trakcie analizowania materiału, dotyczy stereotypu. Odnosząc się do wcześniejszej definicji stereotypu, uznać należy, że literacki obraz seniorów został przedstawiony szablonowo, i to w wymiarze negatywnym. Starość pokazana została w sposób zredukowany, jako okres straty i słabości, a odniesienie się w opisie do typowych jej atrybutów, jak zmarszczki, siwizna i zniekształcenia sylwetki, uznać można za krzywdzące. Należy jednak pamiętać o specyfice badanej literatury, a mianowicie dotyczyła ona tematyki związanej z umieraniem. Wykorzystanie stereotypu jest tu użyte celowo i służy zilustrowaniu jednego z etapów życia, schyłkowego, po którym następuje już śmierć człowieka. Całość zatem ma za zadanie oswoić starość, a w konsekwencji i śmierć. Zaprezentowany obraz starości biologicznej, choć wydaje się stereotypowy, jest zgodny z rytmem natury, której integralną część stanowi człowiek. Oddany został porządek świata, w którym zmierzch życia ludzkiego wiąże się z utratą piękna cielesnego. W takiej perspektywie stereotyp ten nie powinien być odczytywany jako negatywny, lecz jako wzorzec niosący w sobie ładunek cennych informacji dotyczących jednego z ostatnich okresów ludzkiego życia.

W kontekście stereotypu pojawia się i inna refleksja. Jak wiadomo, stereotyp nie zawsze musi być negatywny. Ważne, jakie znaczenie my mu nadajemy. W świecie, w którym tak istotna jest cielesność, wydaje się, że wszystko, co odbiega od narzuconego przez konsumpcjonizm standardu piękna zewnętrznego, jest złe. W tej sytuacji należy uznać, że negatywny wizerunek starości to nie tyle rezultat opisywania jej według szablonowych cech, co wynik interpretacji opierającej się o zniekształcone postrzeganie rzeczywistości zorientowanej na cielesność. Dlatego też norma, która jest zgodna z biologią człowieka, przestaje nią być. Budowanie takiej narracji należy uznać za krzywdzące, bo odrzuca jeden stereotyp w imię drugiego. Warto też zadać sobie pytanie, czy już sama walka ze stereotypem w realiach starzejącego się ciała to nie efekt somatyzacji społeczeństwa.

Mierząc się z ostatnim z postawionych pytań, a mianowicie: czy sposób pokazania starzenia się cielesnego w literaturze dziecięcej należy odczytywać z perspektywy negatywnej czy pozytywnej – trzeba przyjąć, że nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi. Literacki obraz fizjonomii człowieka starego możemy odebrać zarówno jako negatywny, jak i pozytywny. Negatywny, ponieważ pokazuje to, czego być może oglądać nie chcemy. W sylwetkach ludzi starszych, ich siwych włosach, oczach pozbawionych blasku, drżących dłoniach czy powolnych krokach widzimy swoją przyszłość, która napawa nas lękiem. Przypomina o ludzkim losie, który jest nieuchronny. Uświadamia kruchość życia i ulotność piękna młodości. Negatywny, ponieważ pokazuje starzenie się w jednym aspekcie – straty. I w końcu – odczytywany negatywnie, bo nie koresponduje on z hasłami, które funkcjonują w przestrzeni społecznej na temat istniejącego wzorca cielesnego.

Jednakże te same informacje niosą w sobie i pozytywny ładunek, szczególnie w warstwie edukacyjnej. Uświadamiają, że starość, szczególnie ta późna, tak właśnie wygląda. Nie da się być zawsze młodym i estetycznie dopasowanym do ogółu, szczególnie jeśli ogół ten jest młodszy. Że nie trzeba dorównywać standardom (czy może stereotypom?) współczesnego świata, który bezlitośnie marginalizuje inność. Dlatego ciało starego człowieka w literaturze dziecięcej jest manifestem przeciwko współczesnemu kultowi ciała: dopomina się o swoje miejsce w społecznej rzeczywistości i o zaakceptowanie. Ważna staje się tu interpretacja, bo to, co w pierwszym odruchu jawić może się jako negatywne, w istocie zaczyna wyzwalać pozytywną siłę, zapoczątkowującą proces osławiania się z przemijaniem czy wzbudzającą troskę o słabszych, chorych i starych.

Starzenie się w ujęciu definicyjnym jest rozumiane jako cykl „zmian o charakterze inwolucyjnym, doprowadzającym do osłabienia funkcji poszczególnych organów i ostatecznie do śmierci” (Wawrzyniak 2015: 46). Obecnie coraz częściej odrzuca się ten sposób definiowania starości, ponieważ takie postrzeganie, co podkreślają badacze, daje tylko jej jednowymiarowy i niekorzystny obraz. Trzeba mieć na uwadze, że to etap zróżnicowany i zależny od wielu czynników, w tym i subiektywnych. Dlatego też gerontolodzy, definiując starzenie się, coraz częściej dystansują się od takiego ujmowania tego procesu i patrzą na niego pod kątem rozwoju (Wawrzyniak 2015). W takim podejściu starość rozumiana jest nie tylko jako utrata pewnych cech czy sprawności, ale też i wyzwanie. Odpowiednio przygotowując się do tej fazy życia, dbając o siebie, stymulując i rozbudzając swoje pasje i zainteresowania, można sprawić, że etap ten stanie się okresem swobody i realizacji marzeń czy planów, na które wcześniej – z racji obowiązków zawodowo-rodzinnych – nie było czasu.

Podejście do starości w ujęciu rozwojowym jest krzepiące, budujące pozytywny i perspektywiczny obraz schyłku życia, które nadal należy traktować jako wartościowe i ważne. Stanowisko to jest antyageizmowe, a co za tym idzie, pożądanie społecznie. Taka percepcja starości osłabia i chroni przed lękami związanymi z tym procesem. Trzeba jednak pamiętać, że w rozwojowym podejściu ogólny bilans strat związanych ze starzeniem się jest kompensowany wartościami wiążącymi się ze schyłkiem życia, jak: mądrość, cierpliwość, posiadanie czasu itp. Trudniej o taki rozrachunek, jeśli

starzenie się nie będzie ujmowane holistycznie, a rozpatrywane w poszczególnych obszarach, jak np. w interesującej nas płaszczyźnie biologicznej. W takim przypadku „strata” uwypukla się i wydaje się, że jednym z ważniejszych sposobów radzenia sobie z tym faktem jest po prostu akceptacja.

Jak pokazują badania, dzieci i młodzież najczęściej odbierają starość stereotypowo – co według badaczy jest niekorzystne (Rudnik 2016: 215). Jednakże potrafią oni dostrzec i inne cechy ludzi starszych, jak na przykład to, że są opiekuńczy, opowiadają ciekawe historie czy są życzliwi (Gogolin, Szymik 2018: 32–34). Ogólnie dzieci darzą osoby starsze sympatią (Gogolin, Szymik 2018: 32–34), co może świadczyć o tym, że wygląd fizyczny nie ma większego znaczenia dla percepcji starszego pokolenia przez młodsze. Generalnie korzystny obraz seniorów kształtuje się na podstawie własnych doświadczeń z dziadkami, w rodzinach, „w których istnieje silna solidarność międzypokoleniowa, (...) w których potrzeby człowieka starego są rozumiane, a on sam ma poczucie przydatności” (Bryniewicz, Balsa 2017: 205). W obliczu takiego stwierdzenia należy przyjąć, że największy wpływ na postrzeganie ludzi starszych w młodszym pokoleniu, pomimo funkcjonowania stereotypu, ma edukacja. Ona bowiem powinna stanowić opozycję dla haseł i idei funkcjonujących w społeczeństwie somatycznym, uczyć akceptacji dla zmieniającego się wraz z wiekiem wyglądu ludzkiego ciała i przenosić zainteresowanie z fizyczności na inne obszary ludzkiej egzystencji.

Bibliografia

- Bednarek J., Pawlak P. (2019) *Pan Stanisław odlatuje*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Bieńko M. (2015) *Piękno starzejącego się ciała: oczywisty czy pozorny wymiar wartości społecznych?*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, nr 55, s. 23–36, <https://doi.org/10.18778/0208-600X.55.02>.
- Bryniewicz W., Balsa M. (2017) *Młodzież wobec starości i starzenia*, „Hygeia Public Health”, nr 52(3), s. 203–208, <http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2017/hyg-2017-3-203.pdf> [dostęp: 31.12.2021].
- Dziuban A. (2013) *Starzejące się ciało w społeczeństwie somatycznym*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, t. 18, s. 13–25, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/30032/dziuban_starzejace_sie_cialo_w_spoleczenstwie_somatycznym.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 31.12.2021].
- Femiak J., Rymarczyk P. (2015) *Ciało jako temat narracji kultury masowej i narracji wewnętrznej*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, t. 49, s. 28–33.
- Gibbs G. (2011) *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Godfrey J., Corke E. (2011) *Urodziny dziadka*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz.
- Gogolin O., Szymik E. (2018) *Obraz ludzi starszych w opinii dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Journal of Modern Science”, nr 2(37), s. 23–44, <https://doi.org/10.13166/jms/85646>.

- Hebda J., Biela A. (2015) *Znaczenie stereotypów i teorii starzenia się w postrzeganiu społecznym osób starszych*, „Edukacja Etyczna”, nr 9, s. 49–62, https://edukacjaetyczna.pl/wp-content/uploads/Archiwum/EE_09_2015-8.pdf [dostęp: 31.12.2021].
- Konieczna-Woźniak R. (2012) *„Odmłodzona” starość – implikacje podmiotowe i społeczne*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 249–262, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4288/1/studia_eduk_21_s_249-262.pdf [dostęp: 31.12.2021].
- Kosmowska B. (2016) *Nieźle ziółko*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Leszczyńska-Rejchert A. (2005) *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Lind A., Hellgren J. (2013) *Chusta babci*, Poznań, Zakamarki.
- Lisowska-Magdżiarz M. (2004) *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Litwinko E. (2014) *Babcia. Opowieść o zwycięstwie miłości nad śmiercią*, Kraków, Wydawnictwo eSPe.
- Maj A. (2013) *Analiza treści w: Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, M. Makowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Melosik Z. (2010) *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków, Impuls.
- Mikołajewski J. (2011) *Kiedy kiedyś, czyli Kasia i Panjan i Pangór*, Warszawa, Egmont Polska.
- Montgomery R., Litchfield D. (2017) *Dom babci*, Warszawa, Wydawnictwo CzyTam.
- Nanetti A. (2007) *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rudnik A. (2016) *Wymiary starości i cechy ludzi starych w percepcji dzieci i młodzieży*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXVIII, s. 201–219, <https://doi.org/10.15290/pss.2016.28.11>.
- Stanecka Z. (2013) *Świat według dziadka*, Poznań, Wydawnictwo W drodze.
- Stark U., Höglung A. (2013) *Czy umiesz gwizdać Joanno*, Poznań, Zakamarki.
- Szarota Z., Kijak R. J. (2013) *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, <https://pracownik.kul.pl/files/28276/public/Starosc.pdf> [dostęp: 31.12.2021].
- Szulyovszky S. (2011) *Wdzięczny kwiat*, Poznań, Wydawnictwo Namas.
- Wawrzyniak J. K. (2015) *Starzenie się i jego charakterystyka w: Ludzka starość*, A. Fabiś, J. K. Wawrzyniak, A. Chabior (red.), Kraków, Impuls.
- Widłak W. (2011) *Dwa serca anioła*, Poznań, Media Rodzina.
- Zych A. A. (2013) *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

O Autorce

Justyna Sztobryn-Bochomulska – adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego; zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki ogólnej, filozofii wychowania oraz tanatologii i tanatopedagogiki. Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Trentowskiego oraz Środkowoeuropejskiego Towarzystwa Filozofii Wychowania z siedzibą w Pradze.

Justyna Sztobryn-Bochomulska – Assistant Professor at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Research interests: general pedagogy, philosophy of education, thanatology and thanatopedagogy. Member of the Society for Philosophical Pedagogy named by Bronislaw F. Trentowsky (TPF) and the Central European Society for Philosophy of Education in Prague.

Cytowanie

Sztobryn-Bochomulska J. (2022) *Fizyczny obraz starości w świetle tanatycznej literatury dla dzieci. Stereotyp niekoniecznie negatywny*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(14), s. 183–197, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.11>.

Izabela Desperak* 

Recenzja: Maria Dębińska, *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2020, ss. 277

Abstrakt

Recenzja książki Marii Dębińskiej *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii* wskazuje na ogromną potrzebę współczesnych naukowych opracowań dotyczących problematyki transpłciowości, które pozwolą szerszej publiczności, nie tylko akademickiej, zapoznać się z piśmiennictwem na ten temat. Zwraca też uwagę na wyznaczenie przez autorkę standardów językowych odnoszących się do tego wciąż niewystarczająco rozpoznanego poza kręgiem specjalistek i specjalistów tematu oraz na oryginalność podejścia autorki, która koncentruje się na analizie społecznego wytwarzania kategorii transpłciowości, w oparciu o rozbudowane badania własne.

Słowa kluczowe: transpłciowość, antropologia płci i seksualności, binaryzm płci, Polska.

Review: Maria Dębińska, *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2020, pp. 277

Abstract

The review of Maria Dębińska's *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii* [Transgender in Poland. Producing a category] points out to the huge demand for modern academic works concerning transgender issues, letting the audience, also not-academic, to be provided with recent writings on it. It also emphasizes the need to set language

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 24.05.2022; akceptacja: 3.06.2022.

standards concerning this still often misunderstood topic, and the uniqueness of the author's approach, which focuses on the social production of the category of transgender.

Keywords: transgender, anthropology of gender and sexuality, gender binary, Poland.

Kwestie płci i seksualności należą do najważniejszych wyznaczników współczesnych przemian społecznych i politycznych. Podobnie jak pozostałe kraje byłego bloku, oddzielonego od zachodu Żelazną Kurtyną, dopiero w potransformacyjnej rzeczywistości Polska zaczęła się mierzyć z pojawieniem się w sferze publicznej problematyki LGBT+. Zmiany odnoszących się do niej dyskursów eksperckich i wyobrażeń zbiorowych zachodzą więc w tym obszarze kilka dekad później niż opisane przez Manuela Castellsa w *Sile tożsamości* (2008) czy Anthony'ego Giddensa w *Przemianach intymności* (2006). W zmierzeniu się z tą zmianą przewodniczką może stać się Maria Dębińska, antropolożka płci i seksualności, i jej książka: *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*. Praca ta jest niezwykle ważną pozycją, uzupełniającą dotychczasowy kanon wiedzy o społecznych zagadnieniach seksualności o kwestie budzące dziś gorące dyskusje i spory. Wynikają one zarówno z polityczności tej problematyki, jak i z bardzo szybko następujących zmian w obszarze wiedzy eksperckiej na temat transseksualności oraz dyskursów odnoszących się do problematyki tożsamości płci.

Sam tytuł książki odnosi się do tych przemian i jednocześnie najnowszych standardów: termin „transpłciowość” stosowany jest w polszczyźnie stosunkowo od niedawna, powoli zastępując stosowaną poprzednio, błędną kalkę z języka angielskiego, czyli „transseksualizm”. Zmiana standardów językowych to tylko jedna z symbolicznych oznak zmian w publicznych dyskursach odnoszących się do problematyki płci i seksualności. Społecznie uznane sposoby mówienia o seksualności zmieniają się tak szybko, że nadążenie za tempem zmian wymaga świadomego wysiłku, autorka sporządziła więc słownik, w którym wyjaśnia znaczenie stosowanej terminologii, wyznaczając jednocześnie pewne standardy językowe, opisuje też szczegółowo przyjęte przez siebie w pracy rozwiązania językowe. Inaczej niż w powszechnym użyciu językowym autorka posługuje się domyślnie formami żeńskimi w tych przypadkach, gdy płeć opisywanych osób nie jest znana lub nie jest istotna, a form męskich tam, gdzie jest znana i istotna, np. gdy mowa o seksuologach diagnozujących osoby transpłciowe przed 1989 rokiem, ponieważ nie było wśród nich kobiet. Decyzję użycia formy żeńskiej jako domyślnej autorka wyjaśnia „przyjętym w naukach społecznych zabiegiem, mającym przywrócić płciową równowagę w literaturze zdominowanej przez męskie formy gramatyczne i męski punkt widzenia”. Wprawdzie w 2020 roku, gdy praca się ukazała, zabieg ten nie był powszechnie stosowany w polskich publikacjach naukowych i nie jest też dziś, jednak w kolejnych latach może znaleźć szersze grono naśladowczyń.

Sytuując się w antropologicznym paradygmacie badań nad seksualnością, Dębińska jest jednocześnie świadoma kolonialnych i eurocentrycznych obciążeń tej dyscypliny i celowo wybiera metodologię własnych badań, która nie będzie obciążona ich reprodukcją: biograficznych narracji, w których to same badane i badani opisują społeczeństwo, a nie na odwrót. Autorka opisuje praktykę społecznego wytwarzania transpłciowości w Polsce od lat 60. do dziś, w oparciu o dyskursy medyczne i prawnicze oraz autobiografie osób trans stworzone w różnych kontekstach społecznych i instytucjonalnych, zwłaszcza związanych ze sprawami sądowymi, których analiza koncentruje się nie na tym, „co” jest opowiadane, ale „w jaki sposób”. Badania autorki objęły akta sądowe 35 spraw o ustalenie płci oraz 36 półstrukturyzowanych wywiadów biograficznych przeprowadzonych z osobami transpłciowymi, a także rozmowy z seksuologami i seksuolożkami zajmującymi się diagnozą, terapią i pomocą osobom transpłciowym. Ponadto polegały one na analizie literatury seksuologicznej i prawniczej poświęconej transpłciowości oraz wybranych narracji medialnych. Autorka uwzględniła także nieformalne rozmowy i obserwacje podczas różnego rodzaju spotkań organizowanych przez jedną z działających w tym obszarze fundacji. Te ostatnie pozwoliły na udokumentowanie nowych zjawisk, czyli pojawienia się kontrpubliczności oraz samodzielnego dyskursu aktywistycznego.

W oparciu o przeprowadzone badania autorka rekonstruuje społeczny kontekst wytwarzania kategorii transpłciowości. Przedstawia najpierw historię, a potem teźniejszość konstruowania transpłciowości jako kategorii tożsamościowej i politycznej w polskich dyskursach: medycznym, prawniczym i aktywistycznym. Główną tezę książki jest wytwarzanie transpłciowości jako kategorii tożsamościowej, które to dokonuje się drogą tworzenia narracji o społeczeństwie zamieszkiwanym przez osoby, które z tą kategorią się utożsamiają, i o relacjach społecznych, w których funkcjonują i których doświadczają. W tym ujęciu transpłciowość okazuje się ubocznym efektem organizacji społeczeństwa opartej na płciowym binaryzmie.

Historia społecznego wytwarzania kategorii transpłciowości w Polsce rozpoczyna się w latach 60. ubiegłego wieku, a ważną jej cezurą okazuje się rok 1989. Autorka przypomina, że w okresie PRL problematyka transseksualności nie tylko była w dyskursie obecna, ale ówczesne praktyki medyczne, a nawet prawne, były dość progresywne. Osoby transpłciowe diagnozowano i mogły one – do 1999 roku – liczyć na refundację terapii, w tym tranzycji, w tamtym okresie określanej terminem „zmiany płci”. Autorka opisuje także, jak doszło do zmiany prawnego kontekstu i brzemiennej w skutki decyzji o konieczności wszczęcia postępowania sądowego, niezbędnego obecnie do uzyskania prawnej korekty płci. Opisuje również, w oparciu o przeprowadzone wywiady, czym jest takie postępowanie sądowe z perspektywy samej osoby trans.

Historia społecznego wytwarzania kategorii transpłciowości w ujęciu Marii Dębińskiej to opowieść nie tylko o jej pojawieniu się i legitymizacji, ale także społecznej dyskryminacji i opresji doświadczanej przez transosoby. To także historia zmiany relacji seksuologów i ich pacjentek i pacjentów, od naznaczonego protekcyjnością stosunku władzy do relacji o charakterze partnerskim. To również

historia społecznych wyobrażeń transpłciowości, budowanych m.in. poprzez dyskursy eksperckie, i publikowane przez ekspertów, adresowane do szerszej publiczności prace popularyzatorskie – od niewiedzy, marginalności i egzotyzyacji, przez uwznioślenie, do względnej normalizacji. Najważniejsza zmiana wyłania się z analizy narracji autobiograficznych. W zakończeniu pracy autorka pisze o współcześnie opowiadanych historiach, że:

dotyczą nie tylko odkrywania prawdziwych tożsamości i szukania dla nich etykiet, oraz nieszczęśliwych miłości, które uratować może tylko diagnoza i operacja, ale też możliwości, warunków i sposobów istnienia oraz funkcjonowania w odczuwanej płci – tego, gdzie mieści się płeć, jak ją rozpoznać, kiedy i z kim można być sobą. Zawierają m.in. diagnozy społeczne i kartografię społecznej przemocy wobec osób nienormatywnych płciowo: mapy relacji społecznych, w których tworzone i rozmontowywane są transpłciowe tożsamości; opisy skutków wpisanej w ciała strukturalnej przemocy i sposobów uwalniania się od niej, tzn. nabywania albo odmawiania prawdziwej płci (Dębińska 2020: 256).

Zupełnie inną zmianę odkrywa dyskurs prawniczy, zwłaszcza po 1989 roku. Odrywa się on od eksperckiego dyskursu seksuologii i skręca w zupełnie innym kierunku, w rezultacie powodując zmianę prawnej praktyki w zakresie orzekania o korekcie płci i włączając do tego procesu rodziców, których pozwanie staje się jedyną drogą do prawnego skorygowania płci. Wydaje się, że ta prawna wolta wiąże się bezpośrednio z innymi godzącymi w społeczność LGBT+ motywacjami legislacyjnymi, w których priorytetem staje się obrona instytucji małżeństwa przed rzekomym zagrożeniem związkami jedнопłciowymi. W rezultacie jednak przyjęta praktyka prawna wymusza rozwody od osób transpłciowych pozostających w związkach małżeńskich.

Osobny rozdział poświęcony jest autobiograficznym relacjom osób transpłciowych, których obszernie fragmenty ilustrują wywód autorki i są cennym uzupełnieniem jej analiz. Opresyjność państwa, wpisana w jego system prawny, potwierdza zaś analiza akt postępowań sądowych o ustalenie płci przeprowadzonych w latach 1995–2011. Mimo że obraz społeczeństwa odbijający się jak w lustrze w wynikach badań nie należy do najbardziej optymistycznych, autorka nie waha się przed zarysowaniem wizji przyszłości i potencjalnych dalszych przemian społecznych, wynikających z następstw procesu konstruowania i rekonstruowania transpłciowości.

Bibliografia

- Castells M. (2008) *Siła tożsamości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dębińska M. (2020) *Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.
- Giddens A. (2006) *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

O Autorce

Izabela Desperak – socjolożka, adiunktka w Instytucie Socjologii UŁ, członkini Interdyscyplinarnego Seminarium Gender przy CEIN UŁ, zajmuje się m.in. nierównościami ze względu na płeć, feminizacją biedy oraz genderowym wymiarem transformacji. Autorka książki *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender* (2013, wydanie drugie, zmienione 2017), współredaktorka prac z serii „Oblicza Feminizmu” Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.

Izabela Desperak – sociologist, Assistant Professor at the Institute of Sociology at the University of Lodz, member of the Interdisciplinary Seminar on Gender at the Centre of Social Educations at the University of Lodz. Research interests: gender inequalities, feminization of poverty, and the gendered dimensions of political transformation. She is the author of the book *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender* (2013; revised edition, 2017), co-editor of the series “Oblicza Feminizmu” published by the University of Lodz Press.

Cytowanie

Desperak I. (2022) *Recenzja: Maria Dębińska, Transpłciowość w Polsce. Wytwarzanie kategorii*, Wydawnictwo Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2020, ss. 277, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 198–202, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.12>.

Dorota Stobiecka* 

Różnorodność w rodzinie. Działania stowarzyszenia matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA *My, Rodzice*

Abstrakt

W tekście znajdują się informacje o organizacji *My, rodzice* – stowarzyszeniu matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA. Opisano aktualną sytuację osób LGBTQIA w Polsce, kierunki rozwoju i obszary działań osób sojusznicznych. Celem aktywności rodzicielskiej jest wsparcie ruchu i doprowadzenie do zmiany społecznej.

Słowa kluczowe: rodzina, nieheteronormatywność, orientacja psychoseksualna, tożsamość płciowa, różnorodność, prawa, rodzicielstwo.

Diversity in the Family. Activities of the association of mothers, fathers and allies of LGBTQIA people *My, Rodzice*

Abstract

The article presents information about the organization “*My, Rodzice* – stowarzyszenie matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA”. It discusses the current situation of LGBTQIA people in Poland, the directions of development and the areas of activity of their allies. The aim of the parents’ activity is to offer support and bring about social change.

Keywords: family, non-heteronormativity, psychosexual orientation, gender identity, diversity, law, parenthood.

* *My, Rodzice* – Stowarzyszenie matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA.
Artykuł otrzymano: 9.02.2022; akceptacja: 9.03.2022.

Sytuacja osób nieheteronormatywnych i ich rodzin w Polsce

Wszystkie litery ze skrótu LGBTQIA+ (o językowej proveniencji łacińskiej i angielskiej) określają ludzkie cechy znane od zawsze. Stosunek do osób nieheteronormatywnych zmieniał się i ewoluował, a największy wpływ na realną zmianę miały odkrycia naukowe z zakresu medycyny, rozwój psychologii i seksuologii. Dziś, na progu trzeciej dekady XXI wieku, nie mierzymy się z próbą zdefiniowania tajemniczych mniejszości, tylko z nowoczesnym pojmowaniem zasad równości wszystkich ludzi. Jak pisze Magdalena Środa:

Płeć to z jednej strony sprawa intymna, bo związana z ciałem, fizjologią, anatomią, z seksem, z drugiej zaś, to jeden z najbardziej kontrolowanych przez kulturę (wiedzo-władzę) aspektów człowieka. Władza (rodzicielska, wychowawcza, polityczna, religijna) mówi: każdy musi mieć płeć prawdziwą, to znaczy jedną z dwóch (Środa 2020: 137).

Heteroseksualność jest fundamentem zarówno męskości, jak i kobiecości (Środa 2020: 137).

Wobec takiego powszechnego rozumienia płci i normy widać, jak głęboko zakorzenione jest w świadomości społecznej przyzwolenie na bezrefleksyjną dyskryminację. Ludzie, którzy identyfikują się jako osoby nieheteronormatywne, oczekują od społeczeństwa uznania wszystkich praw, które pierwotnie są im nadane, a tracą je w wyniku coming outu. Już w 1932 roku wprowadzono w Polsce przepis, że homoseksualność nie podlega penalizacji co z pewnością dowodzi, że stanowione w dwudziestoleciu akty prawne były dosyć nowoczesne, jednak nie zmieniło to świadomości społecznej. Mija 90 lat uznania homoseksualności jako orientacji psychoseksualnej, a w Polsce sytuacja społeczna i prawna mniejszości pozostaje bardzo trudna. Okres PRL-u raczej wspierał zaściankowe myślenie, wzmacniał wykluczenie, często odwołując się do manipulacji i szantażu. Obecnie *coming out* w Polsce nadal jest powodem do wstydu:

Jedynie połowa rodziców akceptuje w pełni swoje dzieci LGBT. Druga połowa często zrywa kontakty ze swoimi pociechami, nie zaprasza ich na takie uroczystości rodzinne jak Boże Narodzenie, Wielkanoc, śluby i pogrzeby” (Mizielińska, Abramowicz, Stasińska 2014: 25).

Czyli znaczna większość osób LGBTQIA pozbawiona jest wsparcia bardzo bliskich osób i buduje swoje życie z dala od nich. Do tego dochodzą szantaże, zawiedzione oczekiwania, surowe, niesprawiedliwe, powierzchowne oceny środowiska. Często przypuszczalny brak akceptacji najbliższego środowiska skutkuje izolacją rodzin, których członkowie deklarują przynależność do którejkolwiek z liter skrótu LGBTQIA, ale także zamknięciem na wiedzę o seksualności człowieka, która jest kluczem do zrozumienia swoich dzieci. Dobre funkcjonowanie w rodzinie jest warunkiem prawidłowego rozwoju i budowania relacji, a jak wynika z danych, większość osób LGBTQIA nie ma wsparcia w swoim domu.

W Polsce pary jedнопłciowe nie mają prawa do zawarcia związku małżeńskiego, jak również do informacji o partnerze/partnerce w stanie choroby lub zagrożenia życia. Wspólnie wypracowany majątek przy dziedziczeniu jest wysoko opodatkowany lub nieakceptujące rodziny w świetle prawa odbierają partnerom zasoby materialne. Dzieci urodzone w związkach jedнопłciowych nie mogą mieć polskiego peselu, jeśli w akcie urodzenia wpisane są dwie matki lub dwóch ojców. Bez numeru pesel nie można chodzić do szkoły. Partnerki/partnerzy naszych dzieci nie mogą opiekować się wzajemnie swoimi rodzicami jako najbliższa rodzina.

***Coming out* dziecka i jego znaczenie dla rodziny**

W normatywnym świecie, w którym z reguły żyjemy, *coming out* dziecka jest zmianą normy. Pierwsze pytanie – jakiej? Czy to jest norma, którą sami wyznaczyliśmy, czy wskazała nam ją kultura, w jakiej nas wychowano, czy narzuciła religia, którą wyznajemy? Musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, jakie znaczenie miała ta norma w naszym życiu i czy pozostając w określonym systemie wartości, nie pozostajemy w sprzeczności z potrzebą ochrony i wsparcia osób LGBTQIA?

Coming out jest procesem całej rodziny i wymaga zmian na wielu płaszczyznach. Na przykład szukamy i uczymy się inkluzywnego języka, bo za tym idzie otwarte i włączające myślenie. „W Polsce żyje około 2 mln osób LGBT” (Makuchowska, Jakubczak, Chaber 2018), które przyszły na świat w naszych rodzinnych wspólnotach. W rodzinie ważna jest rola poszczególnych osób, funkcje, które pełnią z racji płci, wieku, więzi, które są budowane w oparciu o tradycje i obyczaje. W rodzinie możemy dostać bardzo dużo złych i dobrych rzeczy, w tym uprzedzenia, ale i otwartość. Żeby być wspierającym rodzicem trzeba sobie powiedzieć, w którym miejscu jesteśmy w chwili, kiedy dowiadujemy się o nieheteronormatywności dzieci i jak ją rozumiemy. Pojawiają się dwa najważniejsze aspekty – ochrona i wsparcie. Ochrona wcale nie musi być pojęciem pozytywnym, bo może przyjąć różne formy m.in. niemówienia o orientacji psychoseksualnej i tożsamości, unikania tematu, zarówno w rodzinie, jak i w świecie zewnętrznym. Wsparcie poparte wiedzą, jeśli zechcemy jako rodzice ją przyjąć, a potem rozpowszechniać, pozwala chronić dzieci np. przed wykluczeniem, ponieważ dostarcza argumentów i daje siłę. Zmieniamy postawy, pozbywamy się fałszywego poczucia wstydu, ale najpierw sami musimy przyznać przed sobą, że osoby LGBTQIA są absolutnie, bez wyjątku równouprawnione, czyli często pokonać własną homofobię.

Wsparcie i ochrona

My, Rodzice – stowarzyszenie matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA powstało w maju 2018 r. i było nadaniem instytucjonalnej formy aktywności, która od kilku lat rozwijała się w różnych częściach kraju. Osoby, które powołały do życia organiza-

cję, wywodziły się z Akademii Zaangażowanego Rodzica, inicjatywy Kampanii Przeciw Homofobii budującej podstawy ruchu rodzicielskiego na bazie wiedzy medycznej, społecznej, prawnej. Cykl szkoleń realizowanych przez KPH od 9 lat pozwolił stworzyć sieć aktywistów/tek, którzy prowadzą działalność wspierającą i rzeczniczą w całej Polsce. Na zachodzie Europy i w Ameryce Północnej rodzice zrzeszali się wcześniej niż w Polsce, choć dynamika działań aktywistycznych jest bardzo zróżnicowana. Tam, gdzie zmiana prawna i społeczna się dokonała (np. Holandia, Belgia), ruchy rodzicielskie pełnią inne funkcje, np. dają wsparcie podczas parad czy miesiąca dumy. Natomiast np. w krajach Wspólnoty Państw Niepodległych, gdzie nieheteronormatywność ponownie się penalizuje, ruchy rodzicielskie organizują wsparcie prawne, finansowe i moralne wobec opresyjnego aparatu państwowego.

Oto przykłady kilku stowarzyszeń w Europie i na świecie:

- PFLAG – Parents, Families and Friends of Lesbian and Gays – Rodzice, rodziny i przyjaciele lesbijek i gejów, amerykańska organizacja społeczna założona w 1973 r. przez działaczkę Jeanne Manford;
- ENP – European Network of Parents, czyli Europejskie Stowarzyszenie Rodziców Osób LGBTQIA założone w 2018 r. (My, Rodzice jest członkiem ENP);
- TERGO – «Батьківська Ініціатива „ТЕРГО“» – inicjatywa rodzicielska stowarzyszenie rodziców na Ukrainie, których członkowie i członkinie, bardzo wspierają ukraińskich rodziców, ale także niosą pomoc w Rosji, Kazachstanie, Uzbekistanie;
- Drachma Parents' Group – organizacja powstała na Malcie, która z powodzeniem współpracuje z Kościołem katolickim;
- AGEDO Nazionale – Associazione di Genitori, Parenti e Amici di Persone LGBT+ – organizacja włoskich rodziców osób LGBTQIA, która buduje ruch sojusznicy na gruncie chrześcijaństwa.

W Polsce działają dwie organizacje rodzicielskie:

- Stowarzyszenie Akceptacja – Rodziny i Przyjaciele Osób LGBT, rok założenia: 2013;
- My, Rodzice – stowarzyszenie matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA, rok założenia: 2018.

Istnieje także kilka nieformalnych grup, np. spotkania rodziców przy poznańskim Stonewall.

Czym się zajmuje stowarzyszenie My, Rodzice?

Przede wszystkim wsparciem dla rodziny. Dotyczy to zarówno rodziców, rodzeństwa, ale także osób LGBTQIA, które szukają dróg, sposobów porozumienia ze swoimi bliskimi. Bogatsi o doświadczenie i wiedzę rodzice, którzy publicznie mówią o orientacji i tożsamości dziecka, starają się towarzyszyć innym rodzicom w trudnym procesie adaptacyjnym po coming oucie. Każda rodzina ma swoją historię różnorodności, dlatego trzeba dać czas i przestrzeń na rozmowę, pytania i wątpliwości, organizując lokalnie spotkania, prowadząc grupę zamkniętą na facebooku, udostępniając numer telefonu dla osób szukających kontaktu.

Organizacja prowadzi również działania rzecznicze, występuje wspólnie z innymi NGO-sami, wspierając zmianę prawną i społeczną. Rodzice uczestniczą wraz z osobami LGBTQIA w Paradzie i Marszach Równości, pokazując solidarność i wzmacniając wspólnotowość rodziny i środowiska.

Działania, w które angażują się członkowie stowarzyszenia:

- udział w marszach i paradach, jako grupa rodziców (w 2019 r. i 2021 udział w kilkunastu marszach),
- wystąpienia publiczne (np. przed Ministerstwem Edukacji, Pałacem Prezydenckim),
- wystąpienia w mediach,
- działania reaktywne na homofobiczne i transfobiczne ataki,
- pisanie listów do osób wpływowych (do władz kościelnych i świeckich, polskich i europejskich),
- uczestnictwo w dyskusjach, konferencjach i panelach z głosem i perspektywą rodzicielską,
- budowanie struktur regionalnej pomocy (szkolenia dla liderów),
- kontakty rzecznicze z parlamentarzystami/tkami,
- udział w wydarzeniach organizowanych przez organizacje LGBTQIA np. Tęczowy Piątek, #maparowności,
- przygotowanie materiałów promocyjnych: ulotek, znaczków itp.,
- prowadzenie webinarów,
- przygotowanie publikacji,
- aplikowanie o środki finansowe na działalność,
- udział w „żywych bibliotekach”.

Przyszłość ruchu rodzicielskiego

Tylko rzetelna wiedza daje rodzicom poczucie siły i legitymację do mówienia w imieniu naszych bliskich. Współczesna nauka dostarcza wiele informacji o seksualności człowieka, ale przede wszystkim pokazuje, że każda z identyfikacji jest równouprawniona w świetle badania osoby ludzkiej. W pewnym sensie musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, jakim być rodzicem dziecka nieheteronormatywnego: czy priorytety będzie nam wyznaczała ksenofobiczna część społeczeństwa (zdarza się, że do niej przynależymy), czy najważniejsze pozostaną więzi i wsparcie dla dziecka, często wymagające edukacji i przeprowadzenia ogromnych zmian w naszym dorosłym życiu.

Ważnym celem stowarzyszenia jest budowanie sieci pomocy na terenie całego kraju. Szczególnie istotne są regiony, gdzie nie ma dużych miast i dostęp do informacji jest utrudniony, a poczucie izolacji wyjątkowo dotkliwie. Celem jest też zbudowanie wizerunku organizacji, która działa na rzecz wszystkich mniejszości spod znaku LGBTQIA. Działania stowarzyszenia My, Rodzice wspierają środowisko osób LGBTQIA, pokazują w szerokiej perspektywie rolę rodziny. Akceptujący rodzice są przykładem dla innych rodziców np. zmiany postawy. Aktywność rodziców uzupełnia ruch społeczności LGBTQIA.

Bibliografia

- Makuchowska M., Jakubczak C., Chaber A. (2018) *Tęcza pod lupą, czyli Wszystko co chcecie wiedzieć o LGBT, ale boicie się zapytać*, wyd. III, Warszawa, Kampania Przeciwko Homofobii.
- Mizieleńska J., Abramowicz M., Stasińska A. (2014) *Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, Warszawa, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Środa M. (2020) *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

O Autorce

Dorota Stobiecka – absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Łódzkim. Od kilkadziesiąt lat zajmuje się edukacją nieformalną: począwszy od działań ekologicznych, przez konkursy wiedzy z zakresu humanistyki, po organizację polsko-niemieckiej wymiany młodzieży. Prezeska My, Rodzice – stowarzyszenia matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA, działającego na rzecz widoczności i praw równościowych. Współprzewodnicząca Kampanii Przeciw Homofobii.

Dorota Stobiecka – graduate of Polish studies from the University of Lodz. She has worked for many years in the field of informal education, beginning with ecological activities, through knowledge competitions in the humanities, and ending with the organization of Polish-German youth exchanges. President of the “My, Rodzice – stowarzyszenie matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA”, working towards building visibility and equal rights. Co-chair of the Campaign Against Homophobia.

Cytowanie

- Stobiecka D. (2022) *Różnorodność w rodzinie. Działania stowarzyszenia matek, ojców i sojuszników osób LGBTQIA My, Rodzice*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(14), s. 203–208, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.13>.