

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VI (2014)

**Magdalena Stoch**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Polonistyczna edukacja formalna a problematyka gender

W ostatnim czasie na łamach polskich mediów rozgorzała debata wokół pojęć: „gender” i „ideologia genderowa”<sup>1</sup>, które bywają różnie definiowane, w zależności od przyjętej opcji światopoglądowej i zaplecza intelektualnego osób biorących udział w dyskusji. Pragnę więc na wstępie wyraźnie podkreślić, iż tytułową „problematykę genderową” rozumiem jako obszar badawczy, dla którego kluczowymi kategoriami są: ‘gender’, rozumiana jako płeć społeczno-kulturowa [Butler 2008; WHO 2014]<sup>2</sup>, a także: pragnienie<sup>3</sup>, inność, wykluczenie, nowa wrażliwość i pograniczność<sup>4</sup>. Chodzi zatem o badanie i opisywanie konsekwencji wyrażania ‘płci’ męskiej i żeńskiej w danej społeczności i w danym czasie. Płeć ta rozumiana jest jako społecznie skonstruowana rola, która jest performatywnie odgrywana i której przypisywane są określone, normatywne atrybuty, uznawane powszechnie za właściwe dla kobiet i mężczyzn [WHO 2014]<sup>5</sup>. Odstępstwo od normy płciowej może stanowić podstawę dla społecznego wykluczenia.

Dodam, że *gender studies* wyrosły m.in. z feminizmu i stanowią dyscyplinę naukową paralelną wobec niego<sup>6</sup>. Dysputa wokół pojęcia ‘gender’ musi być bowiem

---

<sup>1</sup> Mam tu na myśli debatę publiczną trwającą mniej więcej od października 2013 r. do chwili obecnej (choć tempo tej debaty spada w okolicach lutego 2014 r.).

<sup>2</sup> Jeśli więc w swojej pracy używam sformułowania „płciowość”, zawsze mam na myśli *gender*, a nie *sex*, czyli płeć biologiczną.

<sup>3</sup> Rozumiane nie tyle jako impuls cielesny, ale również jako warunkowane społecznie i kulturowo zachowania, interpretowane w danej kulturze i w danym czasie jako efekt działania instynktu seksualnego. Jak twierdził Foucault, „seksualność stworzyła seks”, ponieważ to „dyskurs na temat seksualności stworzył to, co znamy dziś jako seks” (por. Seidman 2012: 75). Seks to zatem nie tylko jednostkowe działanie, ale również fakt społeczny.

<sup>4</sup> Więcej na ten temat pisali m.in.: Abramowicz 2011; Iwasiów 2004; Mizielińska 2004, 2007; Kochanowski 2004, 2009; Holmes 2007; Hryciuk 2007 i in.

<sup>5</sup> Nie oznacza to, że *gender studies* kwestionują istnienie płci biologicznej. Po prostu się nią nie zajmują.

<sup>6</sup> Nie można tu bowiem mówić o prostym następstwie dwóch dyscyplin, które różnią się obszarami badawczymi i kluczowymi kategoriami.

dyskusją interdyscyplinarną, spójną perspektywą społecznego konstrukttywizmu (w przeciwieństwie do esencjalnie rozumianej płci biologicznej i zagadnień z nią związanych).

W niniejszym artykule pragnę ukazać związek pomiędzy zjawiskiem reprodukcji płci społeczno-kulturowej (*gender*) a polonistyczną edukacją formalną (publiczną, warunkowaną przez sieć dokumentów ministerialnych) na etapie szkoły średniej. Znaczna część artykułu odnosi się do mechanizmów reprodukcji ogólnie pojętej wiedzy, co stanowi podstawę do wyrażenia przekonania, iż sposób interpretacji tekstów literackich oraz postawa nauczyciela<sup>7</sup> danego przedmiotu wpływa na reprodukcję normy genderowej. Szerzej temat omówiłam w mojej rozprawie doktorskiej<sup>8</sup>. Niniejszy artykuł stanowi krótkie wprowadzenie do interesujących mnie zagadnień, które zmierza do ukazania zarysu alternatywnego modelu interpretacji tekstów literackich w szkole średniej, będącego efektem rozważań nad zjawiskiem reprodukcji płci społeczno-kulturowej.

## Badania

Jako punkt wyjścia przytoczę przeprowadzone przeze mnie badania, zrealizowane od maja do października 2011 roku, w których udział wzięli uczniowie i uczennice szkół ponadgimnazjalnych z różnych części Polski<sup>9</sup>. Ich zadaniem było udzielenie odpowiedzi na dziewięć pytań otwartych, zawartych w ankiecie udostępnionej na lekcji języka polskiego lub w korespondencji mailowej<sup>10</sup>. Taki sposób kontaktu wpłynął na zwiększenie zasięgu terytorialnego badania i umożliwił zebranie próby reprezentatywnej dla różnych typów szkół (licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika) i zróżnicowanego środowiska życiowego respondentów\_ek (mieszkańcy większych

---

<sup>7</sup> Zapis celowy, uwzględniający – zgodnie w perspektywą genderową – obie płcie: męską i żeńską. Pozioma kreska oznacza całe spektrum możliwości pośrednich; por.: *Po-stpłciowość? Praktyki i narracje tożsamościowe w ponowoczesnym świecie*, red. A.E. Banot, A. Barabasz, R. Majka, Bielsko-Biała 2012.

<sup>8</sup> *Dyskurs genderowy na lekcjach języka polskiego w szkole średniej. Próba krytycznej analizy*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. UP dra hab. Bogusława Skowronka. Recenzenci: prof. UP dr hab. Agnieszka Ogonowska, dr hab. Jacek Kochanowski (UW). Pod pojęciem ‘dyskursu genderowego’ (DG) rozumiem takie zdarzenie komunikacyjne, taki rodzaj interakcji językowej, społecznej, psychologicznej i pragmatycznej, która – w sposób bezpośredni lub pośredni – odnosi się do społeczno-kulturowych modeli męskości i kobiecości. To dyskurs szkolny/edukacyjny, zorientowany na/uwzględniający lub przemilczający (tabuizujący) kategorię *gender*. Celem tak rozumianego DG jest powielanie określonych schematów poznawczych (w klasycznym, przedemancypacyjnym dyskursie płci) lub ich kwestionowanie (myślę tu o tych odmianach GD, które niosą ze sobą potencjał wywrotowy).

<sup>9</sup> Bukowno, Bochnia, Chrzanów, Dobczyce, Garwolin, Grybów, Jarocin, Kraków, Limanowa, Łódź, Łuków, Myślenice, Niepołomice, Nowy Wiśnicz, Oborniki Śląskie, Ozorków, Poznań, Pruszków, Sanok, Skawina, Sułkowiec, Szamotuły, Szczecin, Warszawa, Wieliczka, Wrocław, Zawiercie, Zduńska Wola, Zgierz.

<sup>10</sup> Załącznik nr 1 do niniejszego artykułu.

i mniejszych miejscowości o zróżnicowanym habitusie pierwotnym). Zebrałam łącznie 198 ankiet, uzupełnionych przez osoby w wieku od 17 do 20 lat.

Nadrzędnym celem badania była próba rekonstrukcji mechanizmów delokacji i relokacji dyskursu genderowego w obrębie dyskursu pedagogicznego na etapie szkoły średniej, a także refleksja nad aktualnymi praktykami reprodukcji kulturowej oraz tendencjami interpretacyjnymi w obrębie obowiązującego kanonu szkolnego. Interesowała mnie również rola autorytetu pedagogicznego i jego wpływ na przebieg szkolnych interpretacji, odsłaniających lub maskujących (tego jeszcze nie wiedziałam) dyskurs płci i seksualności<sup>11</sup>.

Ukazanie istnienia pewnych regularności w funkcjonowaniu badanego pola społecznego sytuuje moje rozważania w grupie badań ilościowych, niemniej sama interpretacja zebranych danych dokonała się w duchu społecznego konstrukttywizmu, akcentującego nie tylko to, co powszechne, powtarzalne i schematyczne, ale i ujawniające subiektywne, indywidualne sposoby rozumienia i przeżywania rzeczywistości (Jemielniak 2012). Przyjęta przeze mnie metodologia, określana jako krytyczna analiza dyskursu, pozwala na tego typu łączenie elementów subiektywnych i obiektywnych, umożliwiając ich wzajemne przenikanie się (van Dijk 1981, 2001; Duszak 1998). W centrum zainteresowania umieszczono tu pojęcie 'dyskursu', różnorodnie definiowane w obrębie poszczególnych dyscyplin naukowych<sup>12</sup>.

## **Instytucjonalne uwarunkowania procesów edukacyjnych**

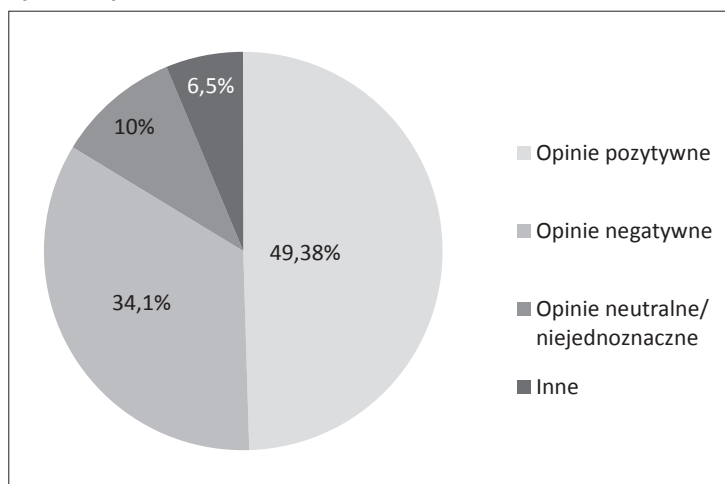
Zacznijmy więc od instytucjonalnych uwarunkowań procesów dydaktycznych. Na pytanie: Jak oceniasz wymagania stawiane Ci podczas dotychczasowej nauki w liceum/technikum przez nauczycieli\_lki języka polskiego?, najczęściej (49,4%) respondentów\_ek wypowiedziała się w sposób pozytywny na temat stawianych im

---

<sup>11</sup> W badaniu dążyłam do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania: Jak uczniowie i uczennice postrzegają swoje miejsce w szkole, rozumianej jako instytucja powołana do reprodukcji wiedzy uprawomocnionej kulturowo? Czy nauczyciele/nauczycielki są dla uczniów/uczennic autorytetem? Co o tym decyduje? Jaka jest funkcja autorytetu na etapie szkoły średniej? Czy w rozumieniu uczniów/uczennic płęć nauczyciela/nauczycielki wpływa na ich wzajemne relacje? Jeżeli tak, to w jaki sposób? Czy udzielone odpowiedzi powielają czy też zaprzeczają funkcjonującym w kulturze stereotypom? Jakie oblicze posiada dyskurs genderowy na lekcjach języka polskiego w szkole średniej? Co go konstytuuje i gdzie ukazuje on swoją obecność/nieobecność? W jaki sposób uczniowie/uczennice ustosunkowują się do zjawiska szkolnej homofonii, dotyczącej nauczycieli/nauczycielki? Czy udzielone odpowiedzi powielają, czy też zaprzeczają funkcjonującym w kulturze stereotypom? Jakie czynniki strukturalne wpływają na przebieg szkolnych interpretacji tekstów literackich? Jak uczniowie i uczennice ustosunkowują się do proponowanych modeli interpretacyjnych? W jaki sposób uczniowie/uczennice ustosunkowują się do przekazywanej w procesach nauczania wiedzy? Czy jest ona dla nich wartością, a jeżeli tak, dlaczego? Jaki jest obraz współczesnej polskiej szkoły średniej w oczach uczniów i uczennic?

<sup>12</sup> Echa tych definicji powrócą w dalszej części artykułu.

wymagań edukacyjnych<sup>13</sup>. Opinie negatywne stanowiły 34,1% odpowiedzi<sup>14</sup>, natomiast stosunek obojętny lub niejednoznaczny w ocenie dotyczył 10% zgromadzonych danych.



Ryc. 1. Stosunek uczniów/uczennic do wymagań stawianych przez nauczycieli/nauczycielki

Oceniając przebieg procesu dydaktycznego, respondenci\_tki odwoływali się przede wszystkim do wizji szkoły jako placówki, której nadrzędnym zadaniem jest przygotowanie swoich podopiecznych do zdania egzaminu maturalnego, co jest równoznaczne z przyswojeniem sobie uprawomocnionego mocą autorytetu (np. Ministerstwa Edukacji Narodowej) kapitału kulturowego, potwierdzonego później świadectwem maturalnym. Taka wizja szkoły umacniana jest przez dokumenty regulujące proces dydaktyczny, postawy rodziców i nauczycieli\_ek. Konsekwencją takiego myślenia jest przekonanie, że dokładne omówienie materiału wskazanego w podstawie programowej oraz przejrzystość kryteriów oceniania wystarczają, aby postępowanie danego nauczyciela\_lki ocenić pozytywnie:

Nauczycielka była bardzo wymagająca i dokładna. Zakres omawianego materiału był o wiele szerszy niż powinien [...]. Ocenianie było surowe [...]. Jeśli chodzi o interpretację testów – chyba jak w każdej szkole – uczeń nie ma ponosić się wyobraźni i po swoje-

<sup>13</sup> W grupie tej mieściły się wypowiedzi typu: wymagania były wysokie, uważam, że to słuszne postępowanie (15,3%); nie mam zastrzeżeń do stawianych mi wymagań, oceniam je dobrze (14,3%); ocenianie było sprawiedliwe (9,4%), stawiane mi wymagania oceniam bardzo dobrze (5,9%), na lekcjach panowała dobra atmosfera (3,2%), materiał był dobrze dobrany (1,3%).

<sup>14</sup> Wypowiedzi typu: ocenianie było niesprawiedliwe, zbyt surowe, niejasne lub niekonsekwentne (10,1%); wymagania były zbyt niskie, przez co źle przygotowano nas do matury (8,3%); uważam, że potrzebne są nowe sposoby interpretacji lektur (6,6%); wymagania były zbyt wysokie, uważam, że to źle (3,4%); materiał był zbyt obszerny (1,7%); na lekcjach było nudno (1,7%); materiał omawiany na lekcjach był archaiczny i niepotrzebny (1,3%); na lekcjach panowała zła atmosfera (1%).

mu interpretować, tylko sztywno trzymać się „klucza” (maturalnego) i zawsze zgadzać się z nauczycielką. Zachowanie na lekcji – odpowiednie i bardzo przyjazne. Od samego początku porządnie się zachowywaliśmy, ponieważ wiedzieliśmy, że nauczycielka jest konkretna i nie lubi lenistwa. (Licealistka, 18 lat, Szamotuły<sup>15</sup>)

Warto podkreślić, że każde „wyłamanie się” z utartego schematu nauczania było przez respondentów\_tki skrupulatnie odnotowywane. Oto dwa przykłady takich wypowiedzi:

Moja pierwsza nauczycielka była fantastyczna, potrafiła dotrzeć do każdego ucznia i starała się, aby każda lekcja mogła zaciekawić [...]. Uczyła nas jak bada się tekst literacki, często robiliśmy modele maturalne, które nie były dobrą formą sprawdzania wiedzy. Ograniczały one nasze interpretacje przez z góry ustalony klucz, który według naszej nauczycielki także nie był trafiony, ale do nowej matury niezbędny do opanowania (model). Jednak najciekawsze były różnego rodzaju przedstawienia, scenki, skecze, teleturynieje, które my – uczniowie – układaliśmy [...]. (Licealistka, 19 lat, Wrocław)

Ta pierwsza nauczycielka była fantastyczna, na jej lekcje chciało się przychodzić, nigdy nie można było się nudzić, oprócz wiedzy teoretycznej pokazywała nam dużej takiej wiedzy, która naprawdę przyda się nam w życiu, oczywiście z zakresu przedmiotu. Była osobą fantastyczną i co najważniejsze bardzo dobrze wykształconą. (Licealistka, 19 lat, Wrocław)

Analizując zebrane dane, stwierdziłam, iż współczesna polska szkoła wydaje się rozdarta pomiędzy dwa podstawowe paradygmaty przekazywania wiedzy, które Kujawiński określał jako: „tylko wychowywać i nauczać” oraz „zarówno wychowywać, jak i współwychowywać” (Kujawiński 2010: 19). W obrębie pierwszego paradygmatu mieszczą się takie cechy nauczania, jak: encyklopedyzm i dominacja metody podającej („Wszystkie informacje podawała nam czytając z książki”)<sup>16</sup>, niedostosowanie tempa pracy do indywidualnych potrzeb uczniowskich („Mnóstwo materiału w bardzo szybkim tempie”), szablonowość i powierzchowność zinstytucjonalizowanej interpretacji tekstu literackiego („Ograniczały one nasze interpretacje przez z góry narzucony klucz, który według naszej nauczycielki także nie był trafiony”), autorytatywne ignorowanie uczniowskiej inicjatywy („Nie było miejsca na własną interpretację tekstu, na polemizowanie z utartymi już analizami, osobisty rozwój”) oraz oddzielenie procesu kształcenia od rzeczywistych potrzeb uczniowskich („Boję się tylko, że na maturze każą mi pisać o konkretnej lekturze, którą po prostu sama przeoczę przy nadrabianiu i wtedy Borges nijak mi nie pomoże”).

Paradygmat drugi, przeciwstawny, reprezentują takie nauczycielskie działania, jak: docenianie samodzielności i kreatywności myślenia („Lekcja to dyskusja”), włączanie w proces kształcenia indywidualnego doświadczenia egzystencjalnego („Jej spostrzeżenia opierały się nie tylko na naszej pracy na lekcji, ale także na naszych

<sup>15</sup> Wszystkie cytaty z ankiet zgodnie z zapisem oryginalnym.

<sup>16</sup> Na poparcie tych tez podaję w nawiasach cytaty z zebranych ankiet.

opiniach w rozmowach z rówieśnikami”), rozluźnianie ram nauczania szkolno-lekcyjnego (wyjścia do teatrów) czy różnicowanie metod nauczania („Od czasu do czasu oglądaliśmy adaptacje największych polskich filmów – wspaniałe”). Refleksyjne uczestnictwo w dyskusji to niezbędny element emancypacji poprzez edukację, w której chodzi o „mówienie własnym głosem, podejmowanie decyzji optymalnych, adekwatnych do podmiotowych kompetencji, oraz o ponoszenie odpowiedzialności” (Czerepniak-Walczak 2006: 169).

Z przeprowadzonych przez mnie badań wynika zatem, iż nawet w obrębie jednej placówki edukacyjnej mogą funkcjonować oba przedstawione powyżej paradygmaty nauczania, które – co istotne – reprezentują uwikłanie szkoły w dialektykę jej historycznie zmiennych konceptualizacji, a więc pedagogiki tradycyjnej (czyli szkoły herbatowskiej, usankcjonowanej przez społeczeństwo kredencjalne<sup>17</sup>) oraz pedagogiki opartej na osiągnięciach szkoły progresywnej i krytycznej (Kupisiewicz 2006; Szkudlarek, Śliwierski 1992, 1993; Giroux, Witkowski 2010). Uczniowie i uczennice silnie odczuwają instytucjonalny wymiar procesów kształcenia, poszukując jednocześnie przestrzeni wolności i oporu. Domagają się swobody dyskusji, pluralizmu interpretacyjnego, innowacyjności, a przede wszystkim pragmatyzmu w podejściu do badanych tekstów literackich<sup>18</sup>:

Uważam, że dopóki wymagania nie były podporządkowane kluczom maturalnym (mniej więcej do połowy naszej nauki w LO), były one ambitniejsze i sprawiedliwsze [...]. Na szczęście mój Profesor jest nauczycielem z prawdziwą pasją i nie tylko „przemycił” nam więcej tekstów, ale także pomagał chętnym w przygotowaniach do Olimpiady, a jej zwycięzcom stawiał dodatkowe wymagania [...]. Problem zatem widzę w ocenianiu wypracowań przez anonimowych egzaminatorów wg schematów, których spełnienie przez maturzystę wcale nie implikuje faktu, iż jego praca jest wartościowa. (Licealista, 19 lat, Kraków)

Uczniowie i uczennice domagają się zatem czegoś na kształt przełomu poststrukturalistycznego w interpretacji tekstu w szkole, a więc przejścia „od nauki do literatury, od dzieła do tekstu, od autora do czytelnika, od interpretacji do lektury i od prawdy do przyjemności” (Burzyńska 2006: 107). Rozumieją, że uczestniczą w swoistej grze o władzę<sup>19</sup>, w której liczy się precyzyjne powielanie utartych schematów („Zestandaryzowana matura”, interpretacje „pod kątem matury”, dominująca rola nauczyciela czy pozorność

<sup>17</sup> Nastawione na „produkcję” dyplomów.

<sup>18</sup> „Pragmatyzm jest metodą, która oceniała twierdzenia wedle konsekwencji – głównie praktycznych – jakie za sobą pociągają. Był też epistemologią, zgodnie z którą pojęcia nie są obrazami rzeczy, lecz planami akcji, a złożone z tych pojęć teorie – narzędziami działania. I tę cechę pragmatyzmu uznał John Dewey za tak ważną [...]. Był wreszcie pragmatyzm aksjologią, w której dochodziły do głosu wartości użyteczne, preferowanie spraw konkretnych, doniosłych pod względem egzystencjalnym i użytecznych praktycznie” (Tatarkiewicz 1958: 277).

<sup>19</sup> Władza w rozumieniu Michela Foucaulta: „Wielość stosunków siły immanentnych w dziedzinie, w której się zawiązują i której organizację stanowią” (Foucault 1995: 83).

dialogu lekcyjnego (por. Skowronek 1999), ale też oczekują elementarnej uczciwości i zrozumienia.

Uważam również, iż polska szkoła średnia nadal doskonale egzemplifikuje reprodukcję kulturową (Bernstein 1990) i kontrolę symboliczną (Bourdieu, Passeron 1990), w których dyskurs edukacyjny odgrywa miejsce kluczowe. Za jego wyznaczniki (tzw. reguły dystrybucyjne czy efekty pola) w przypadku lekcji języka polskiego w szkole średniej uznać można z pewnością: po pierwsze, narzucanie akceptowanych społecznie wzorców interpretacji tekstów literackich, uzasadniane ujednoliconymi kryteriami oceniania; po drugie: podporządkowywanie uczniów i nauczycieli programom nauczania, pomijającym w praktyce czytania indywidualne predyspozycje jednostek (mimo programowych deklaracji, że jest inaczej); po trzecie: wyznaczanie nauczycielom roli dominującej w procesach kontroli symbolicznej (czyli w specyficznie rozumianych zasadach komunikowania), przejawiającej się w praktykach dyscyplinowania (ciągłe przypominanie, która interpretacja jest „właściwa”; nauczyciel dysponujący arbitralną „mocą narzucania”) i wreszcie po czwarte: specyficzną organizację czasu szkolnego (presja czasu, biurokracja, uciążliwe formy ewaluacji osiągnięć).

Dyskurs taki funkcjonuje, ponieważ jest uznawany za prawomocny: swobodna interpretacja nie gwarantuje awansu społecznego, a między podmiotami procesów edukacyjnych panuje swoista „zmowa milczenia”, która obala tezę Bourdieu o konieczności maskowania „arbitralnej mocy narzucania” jako warunku skuteczności działania osoby obdarzonej autorytetem pedagogicznym. Nauczyciele solidaryzują się ze swoimi podopiecznymi, dzięki czemu obie strony unikają sytuacji otwartego konfliktu.

Jedno z zadanych przeze mnie pytań dotyczyło również relacji uczeń – wychowawca<sup>20</sup>. 58,7% odpowiedzi zawierało krytykę systemu wychowawczego<sup>21</sup>. O ile bowiem uczniowie są w stanie zrozumieć uwikłanie nauczycieli w instytucjonalne uwarunkowania procesów nauczania, o tyle w stosunku do wychowawców mają większe oczekiwania (integrowanie klasy, reprezentowanie uczniów w otwartych konfliktach z innymi nauczycielami, udzielanie wsparcia emocjonalnego itd.):

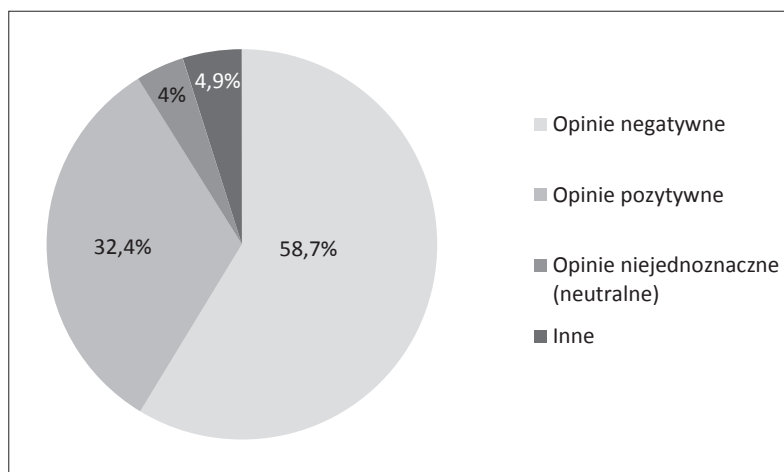
---

<sup>20</sup> Pytanie brzmiało: Jak oceniasz wymagania stawiane Ci podczas dotychczasowej nauki w liceum/technikum przez wychowawców/wychowawczynie?

<sup>21</sup> Odpowiedzi typu: Wychowawca zupełnie nie interesował się życiem klasy, lekcewał problemy podopiecznych, nie podejmował działań integrujących klasę (21,4%); dla wychowawcy liczyła się tylko frekwencja, dobre oceny i zachowanie (13,7%); nie stawiano nam żadnych wymagań, uważam, że to źle (6,6%), współpracę oceniam jako „kompletne nieporozumienie”, „tragedię” (4%); wymagania oceniam źle (3%); wymagania były zbyt niskie (2,5%); wychowawcy brakowało kompetencji (2,5%); lekcje wychowawcze były nudne (1%), stwarzano pozory „dobrej klasy” (1%), skupiano się na uczniach problematycznych (1%).



Wychowawca haha... A czym on się różni od innego nauczyciela? Niczym. Zero zainteresowania. Większość problemów jest rozwiązywana przez samorząd klasowy [...]. Większe oparcie uczniowie mają w innych pracownikach szkoły, np. co wydawałoby się śmieszne, w woźnych lub w sprzątaczkach. (Licealistka, 19 lat, Łódź)



Ryc. 2. Stosunek uczniów/uczennic do wymagań stawianych przez wychowawców\_czynie

Dobry wychowawca\_czyni to osoba zajmująca miejsce szczególne w systemie edukacyjnym. To rzecznik praw uczniowskich, strażnik podmiotowości, osoba odpowiedzialna za wprowadzanie w świat wartości. Dlatego też relacja ta wykracza poza swoje instytucjonalne uwarunkowania, łamie logikę pola: wychowawca\_czyni ucieleśnia dyskurs edukacyjny, ale jednocześnie jest przeciw niemu obrócony\_a, powiela utarte schematy i stanowi punkt oporu wobec nich. Uczniowie i uczennice nadal wierzą, że szkoła jest miejscem, gdzie można się nauczyć, jak rozpoznać to, co w kulturze istotne i wartościowe. Tym bardziej rażą i śmieszą rygorystyczne punkty szkolnych regulaminów, materializujące Foucaultowską ideę „nadzorowania i karnia” (Foucault 1998) poprzez: mikropenalizację czasu, kontrolę zachowania, przestrzeni i ciała. Jeden z uczniów wyznaje:

To absurdalne zasady, nikomu niepotrzebne. Co to ma być „obuwie tekstylne”?! Zmowa z producentem tenisówek? To samo z ubiorem, komu to przeszkadza, bo na pewno nie mi. A przede wszystkim: zarost. Jak byłbym Żydem, to nie miałbym szans ze statutem? (Uczeń technikum, 17 lat, Kraków)

Regulaminy szkolne są zatem odbierane jako przejaw autorytaryzmu i wychowania opartego na represji i wdrażaniu do posłuszeństwa poprzez tworzenie zinstytucjonalizowanych kodów przestrzeni czy narzucanie jednolitego rytmu pracy.

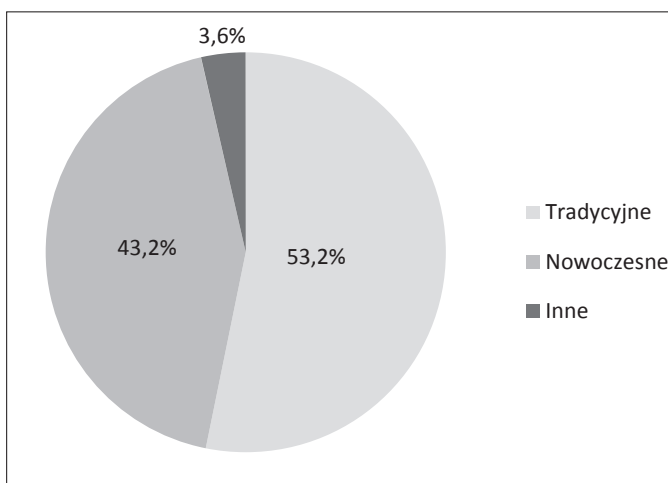
Jeśli zatem postarać się o podsumowanie tego, w jaki sposób uczniowie i uczennice oceniają swoje relacje z nauczycielami\_lkami, należałoby stwierdzić, iż jest to interakcja złożona, będąca efektem przyjętych proporcji pomiędzy instytucjonalnym



wymiarem szkoły, wdrażanym modelem reprodukcji kulturowej oraz sposobem realizowania idei emancypacji poprzez nauczanie i uczenie się.

### Interpretacja lektur szkolnych

Spostrzeżenie to jest cenne, jeśli skoncentrować się na procesie interpretacji tekstu literackiego. Z ankiet wynika, iż przygotowując się do lekcji, uczniowie i uczennice wykorzystują zarówno tradycyjne (notatki z lekcji, podręczniki, słowniki i encyklopedie, opracowania naukowe, książki), jak i nowoczesne źródła wiedzy (internet, tzw. ściągą, streszczenia i opracowania lektur, vademecum i repetytoria)<sup>22</sup>.



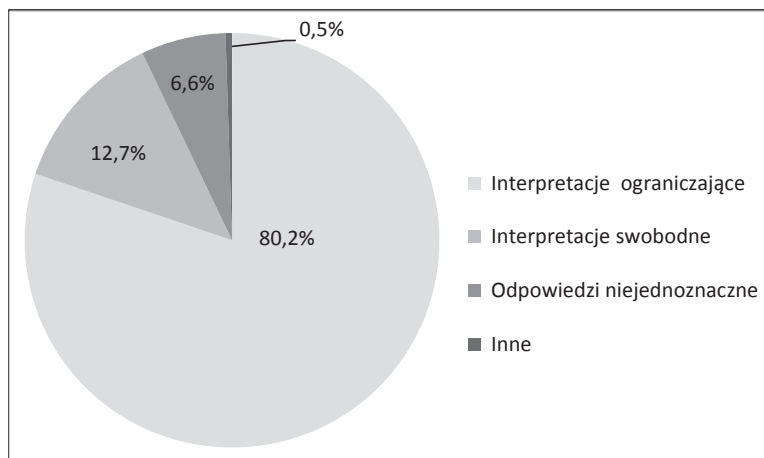
Ryc. 3. Pomoce naukowe

Ponieważ wiedzę przyswajają w określonym celu (zdanie egzaminu maturalnego), nie widzą potrzeby pogłębiania zdobytych informacji. Wystarczają im gotowe schematy w postaci notatek z lekcji lub opracowań krążących w internecie. To czysty pragmatyzm, ujawniający uczniowski stosunek do systemu edukacyjnego, w którym dominuje podejście „urzędowe”, rozumiane jako tendencja do „produkcowania dyplomów” kosztem rzetelnego pogłębiania wiedzy i rozwoju osobistego (Sporek 2008). Treści nauczania postrzegane są jako rodzaj „mowy zapośredniczonej”, wyrwanej z pierwotnego kontekstu i „wykorzystanej” w celu reprodukcji określonego modelu kulturowego. Uczniowie i uczennice zdają sobie sprawę z faktu, iż zapośredniczenie to staje się ważniejsze od samego tekstu. Podejmują grę znaczącym, przejmują od swoich poprzedników\_czek gotowe wzorce działania i schematy myślenia, aby czerpać korzyści z uczestnictwa w Spektaklu (Goffman 2000).

Na pytanie: Czy w trakcie interpretowania tekstów literackich miałeś\_aś możliwość wyrażenia własnego zdania na temat utworu, czy starałeś\_aś się interpretować

<sup>22</sup> Odpowiednio: 53,2% oraz 43,2% udzielonych odpowiedzi. 3,6% – odpowiedzi niejednoznaczne.

tekst zgodnie z kryteriami maturalnymi i wymaganiami stawianymi przez poloni-  
stę\_kę? – 80,2% respondentów\_ek stwierdziło, że szkolne interpretacje dzieł lite-  
rackich mają charakter ograniczający<sup>23</sup>.



**Ryc. 4.** Sposób interpretacji dzieł literackich na lekcjach języka polskiego w szkole średniej

Uczniowie i uczennice mają pełną świadomość instytucjonalnych uwarunko-  
wań procesów interpretacji dzieła literackiego:

Niestety teksty trzeba interpretować „po swojemu, ale tak, jak pani/pan polonista/polo-  
nistka. Nie mogę ani przeanalizować danej rzeczy po swojemu, ani wyciągnąć własnych  
wniosków. Trzeba wykuć to, co mówi klucz, bo matury się nie zda. (Uczeń technikum,  
17 lat, Kraków)

Zdarza mi się mieć jakieś własne przemyślenie dotyczące utworu, interpretacje, ale  
raczej zachowuję je dla siebie, gdyż nie mam tego poczucia, że objawy samodzielnego  
myślenia zostałyby przyjęte z aprobatą. Robią z nas ludzi niepotrafiących myśleć samo-  
dzielnie, uczących się na pamięć, co im każą. System. (Licealistka, 17 lat, Kraków)

Każdy maturzysta musi interpretować tekst pod kątem rad nauczyciela i „klucza”. Nie  
ma mowy o wyrażeniu swojego zdania w szkole o tekście literackim. Inaczej tekst jest  
bardzo nisko oceniony lub zadanie jest niezaliczone, matura niezdana. (Licealistka, 20 lat,  
Kraków)

Nie miałem najmniejszej możliwości wyrażenia własnego zdania. Musiałem jedynie tra-  
fić w odpowiedź, która „spodoba” się nauczycielce, czyli książkowy przykład „co autor  
miał na myśli”. (Licealista, 25 lat, Łódź)

<sup>23</sup> W tym następujące typy odpowiedzi: miałem\_am możliwość wyrażenia własnego zda-  
nia, ale ostatecznie interpretacja musiała pokrywać się z kluczem interpretacyjnym (42,1%);  
nigdy nie miałem\_am możliwości wyrażenia własnego zdania na temat czytanego dzieła  
literackiego – zawsze interpretowaliśmy zgodnie z kryteriami maturalnymi i wymaganiami  
nauczyciela\_lki (35,9%); miałem\_am możliwość wyrażenia własnego zdania, ale uważano je  
za nadinterpretację (1,1%); nie miałem\_am możliwości wyrażenia własnego zdania (1,1%).

Zwykle interpretowała tekst tak, by „trafić w klucz”. Zawsze irytowało mnie to, że nauczycielka nie liczy się z moimi prywatnymi odczuciami co do tekstów. Odpowiedzi były zawsze nacelowane w zdobyciu punktu. (Licealista, 19 lat, Wrocław)

Pojawiające się w uczniowskich wypowiedziach sformułowania typu „co autor miał na myśli”, a nawet „Słowacki wielkim poetą był” to aluzja to Gombrowiczowskiej lekcji języka polskiego i monologów profesora Pimki, symbolizujących stosunek nauczyciela do uczniów i uczennic funkcjonujących w realiach szkoły ograniczającej uczniowską autonomię. Konieczność „wbicia się” w klucz interpretacyjny jest odbierana jako forma „upupiania” poprzez praktyki przemocy symbolicznej („Robią z nas...”, „Zmuszona byłam...”, „Każdy maturzysta musi...”, „Musiałam trzymać się obowiązujących kryteriów”, „Musiałam interpretować pod klucz”, „Nauczyciel oczekuje” itp.). Projektując odczytania tzw. „poprawne”, „sensowne”, zinstytucjonalizowana szkoła wytwarza w podmiotach procesów edukacyjnych poczucie bezsensu („Własna interpretacja nie ma większego sensu”, „Matura to moim zdaniem głupia i kompletna porażka polskiego systemu edukacji” itp.). W taki sposób kształtuje się społeczeństwo kredencjalne, nastawione na „produkcję dyplomów” (Gmerek 2008: 26).

Wypowiedzi pozytywnie wartościującą szkolną lekturę dzieł literackich należały do nielicznych<sup>24</sup>:

Nasz nauczyciel nigdy nas nie ganił za to, że czasami wychodziliśmy poza tzw. schemat kryteriów, wręcz przeciwnie – zachęcał nas do myślenia niestandarowego. (Licealistka, 19 lat, Poznań)

Sformułowania: „Nasz nauczyciel mówił, jaka jest jego interpretacja, ale jej nie narzucał”, „Polonistka akceptowała nasze własne interpretacje” czy „Nigdy moja polonistka nie powiedziała, że w mojej interpretacji pojawił się błąd” sugerują, że preferowany przez uczniów i uczennice model lektury nawiązuje do obecnego we współczesnych nurtach teorii literatury przekonania, że nie ma jednej, tzw. „właściwej” interpretacji tekstu literackiego i że może być ona najwyżej konsensualną wypadkową różnych opinii, negocjowanych w ramach klasowej wspólnoty interpretacyjnej. Zrozumiałe jest, że nauczyciele i nauczycielki mogą obawiać się sytuacji lekcyjnego chaosu, jednakże właściwe pokierowanie dyskusją może zakończyć się sukcesem. Waldemar Martyniuk proponuje model uczenia się i nauczania, którego podstawowe wyznaczniki to:

Poststrukturalistyczna koncepcja języka jako dynamicznej właściwości umysłu ludzkiego, służącej rozwojowi i będącej przejawem świadomości indywidualnej i społecznej – w odróżnieniu od koncepcji języka jako struktury; podejście pedagogiczne, w którym celem procesu nauczania jest kształcenie krytycznej, aktywnej postawy wobec świata

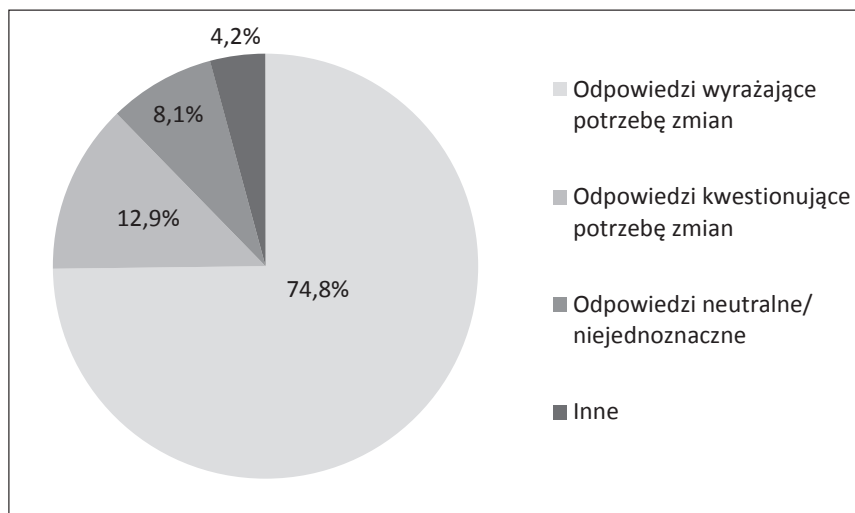
---

<sup>24</sup> Miałem\_am pełną swobodę interpretacyjną (4,4%); miałem\_am możliwość wyrażenia własnego zdania na temat tekstu (3,9%); zawsze wyrażałem\_am swoje zdanie, aby sprzeciwić się nauczycielowi\_ce i odczuć satysfakcję (1,6%); na lekcji funkcjonowało kilka interpretacji, na końcu wybierano najlepszą (1,1%).

– w odróżnieniu od pedagogiki, której głównym celem jest przekazywanie i egzekwowanie wiedzy; przekonanie o poprawnym statusie i autentyczności sytuacji nauczania w klasie, szkole, na kursie – w odróżnieniu od koncepcji „prześciowego” charakteru nauczania (Martyniuk 2001: 44).

Model ten stawia zatem na wartości, których dopominali się sami uczniowie i uczennice: autentyzm relacji łączącej podmioty procesów edukacyjnych, samodzielność myślenia, umiejętność komentowania rzeczywistości poprzez świadome stosowanie struktur językowych, ciekawość świata, krytycyzm, kreatywność czy otwartość na inność. Skoro rozwój językowy jest w tym ujęciu procesem „bycia w świecie” (Martyniuk 2001: 45), sama interpretacja powinna być rozumiana jako umiejętność konsensualnego konstruowania znaczeń w odniesieniu do tekstów powstających w zdyskursyfikowanej przestrzeni społecznej.

Warto więc dodać, że na pytanie: Co zmieniłbyś/zmieniłabyś na lekcjach języka polskiego?, większość respondentów i respondentek odpowiedziała: kanon i program nauczania (15,6%) oraz wprowadzenie wolności wypowiedzi i zachęcanie do krytycznego myślenia (15,6%), a później kolejno: wolniejsze tempo pracy i okrojone materiały (10,1%), ujęcie interdyscyplinarne (7,4%) itd.



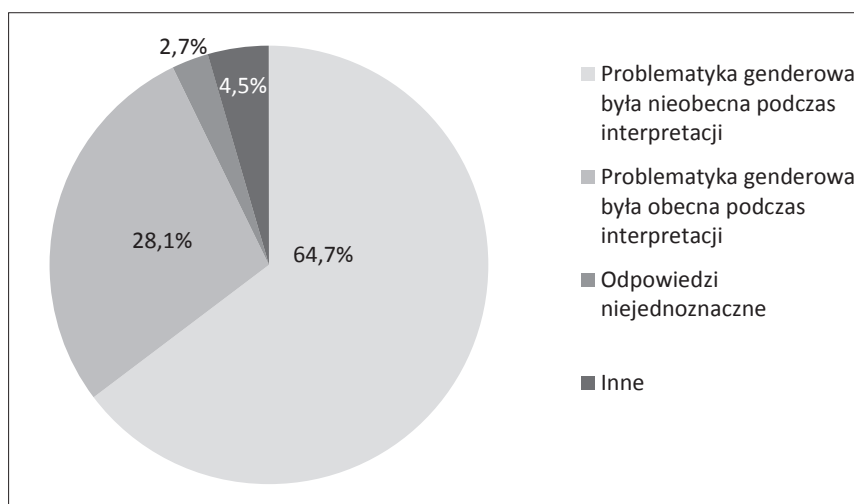
**Ryc. 5.** Co zmieniłbyś/zmieniłabyś na lekcjach języka polskiego w szkole średniej?

Uczniowie i uczennice otwarcie sygnalizują potrzebę rozwoju („Bo o to chodzi, żeby się czegoś nauczyć, a nie spać”) i lektury tekstów istotnych z egzystencjalnego punktu widzenia („Niech lektura będzie dopełnieniem godziny wychowawczej”), podczas której nauczyciel\_ka w sposób partnerski kieruje, a nie dowodzi uczniem („Pozwoliłabym na wybór dowolnej książki i opracowanie jej wspólnie z poloniistą”). Warto zauważyć, że młodzież wcale nie dyskredytuje szkoły jako instytucji

wychowawczej, domaga się jedynie jej reformy, która będzie uwzględniała ich indywidualne potrzeby.

### Kategoria gender w edukacji polonistycznej

Na pytanie: Czy w trakcie omawiania lektury szkolnej miałeś/aś okazję zastanowić się nad takimi tematami, jak płciowość i seksualność człowieka?, większość respondentów\_ek odpowiedziała przecząco (64,7%)<sup>25</sup>. Odpowiedzi przeciwnie stanowiły 28,1% ogółu<sup>26</sup>, a niejednoznaczne 2,7%<sup>27</sup>.



Ryc. 6. Obecność problematyki genderowej podczas interpretacji tekstów literackich

Jak uczniowie i uczennice uzasadniali nieobecność tego typu problematyki w kontekście interpretacji tekstu literackiego? Oto kilka przykładów:

Niestety nie, moja polonistka pracowała z nami wg ustalonego schematu i nie było na to miejsca. (Licealistka, 19 lat, Wrocław)

Nie miałem takiej możliwości, interpretacja i przemyślenia nauczyciela były najważniejsze. (Licealista, 25 lat, Łódź)

Nie zdarzyło się tak jeszcze nigdy. To temat tabu w szkołach. Licealistka, 18 lat, Kraków

<sup>25</sup> Wypowiedzi typu: Na lekcjach nie poruszano problematyki płciowości i seksualności (62,7%) oraz: Na lekcjach nie poruszano problematyki płciowości i seksualności, ponieważ to temat tabu, nauczyciele\_lki sobie z nim nie radzą (2%).

<sup>26</sup> Wypowiedzi typu: Na lekcjach j. polskiego poruszaliśmy takie tematy, jak płciowość i seksualność człowieka (17,9%); na lekcjach poruszaliśmy te tematy, ale temat funkcjonował jako ciekawostka, omówiono go pobieżnie (7,5%); na lekcjach j. polskiego poruszaliśmy takie tematy, nauczyciel\_ka tego wymagał\_a (2,7%).

<sup>27</sup> Raz jeszcze podkreślam, że kategoria „płci” i „seksualności” odnosi się do społecznego konstruktywizmu, a nie biologicznych aspektów ludzkiej egzystencji. Na kulturowe i społeczne uwikłanie tych pojęć zwracali uwagę sami uczniowie/uczennice.

Nie, nauczycielka szybko kończyła temat, jeśli ktoś go rozpoczął. „Ferdydurke” omawialiśmy przez dwadzieścia minut na jednej lekcji. (Licealistka, 19 lat, Warszawa)

Temat seksualności i płciowości człowieka jest raczej omijany szerokim łukiem, głównie ze względu na skrępowanie nauczycieli podczas omawiania tego typu zagadnień. Uważam to za wielką stratę i odczuwam duży brak w związku z tym brakiem. (Licealistka, 18 lat, Poznań)

Jeśli zaś temat ten pojawiał się na lekcji, to głównie jako motywy literacki:

Tak, te tematy także były poruszane. Głównie podczas interpretacji erotyków. (Licealistka, 19 lat, Wrocław)

Tak, np. w „Chłopach” – jeśli chodzi o wątek życia Jagny. I znana już doskonale „Granica” – w bardzo ujmujący sposób pokazuje seksualność i podejście płci do tych spraw. W „Przedwiośniu” też pojawia się podobny wątek. (Licealistka, 18 lat, Szamotuły)

Jedyną lekturą, w której braliśmy pod uwagę seksualność człowieka było „Ferdydurke”, jednak uwzględnienie tego czynnika było bardziej „formalnością” i było wyłącznie przedstawione przez nauczycielkę, nie prowadziliśmy żadnej dyskusji. (Licealistka, 18 lat, Warszawa)

Podczas interpretacji „Ferdydurke” czy też wierszy Tetmajera sprawa seksualności była jedynie poruszona, nie była poddana żadnej refleksji, głębszemu omówieniu. (Licealistka, 19 lat, Bochnia)

Rzetelne omówienie tematu i otwarta dyskusja stanowiły rzadkość:

Jako że mój polonista, jak już wspomniałem, jest gejem i w pracy naukowej zajmuje się genderem w literaturze, temat seksualności pojawiał się nieodłącznie przy większości tekstów i omawianiu sylwetek poszczególnych pisarzy. Najbardziej reprezentatywne teksty dla tego tematu w naszym przypadku to: „Transatlantyk” i „Ferdydurke” Gombrowicza, „Ptaki” Schulza, „Cierpienia młodego Wertera” Goethego, „Mistrz i Małgorzata” Bułhakowa. (Licealista, 18 lat, Kraków)

Jestem strasznie wkręcona w feminizm, płciowość, historie kobiet, wolność itd., więc ja we wszystkim widzę wątki genderowe. Często wybuchają dyskusje na ten temat i to z totalnie głupich powodów. Np. kiedy interpretowałam „Nić Ariadny” idąc trochę w sady Kazimierzy Szczuki na temat tego mitu. (Licealistka, 17 lat, Kraków)

Zebrane dane wskazują na zachowawczy stosunek nauczycieli\_ek w stosunku do problematyki płciowości i seksualności, chociaż – jak podkreślają respondenci\_tki – są to dla młodzieży tematy istotne z egzystencjalnego punktu widzenia. Kategoria *gender*, jak i kategorie jej pokrewne (seksualność, cielesność, pragnienie, pożądanie) to najwyżej „temat do omówienia”, odmiana lekcyjnej ornamentyki. Stan taki wynika z czasowych i strukturalnych ograniczeń procesu interpretacyjnego oraz tabuizacji tematu, powiązanej z uczniowską i nauczycielską nieporadnością w jego omawianiu. Dyskurs o seksie, cielesności i pożądaniu przybiera formę przemilczenia, a poszukiwanie sensu omija przyjemność lektury (Stoch 2009:

98). Milczenie pozostaje więc formą dyskursu wykluczającego, marginalizującego i skrajnie nieautentycznego.

Wyniki moich badań wydają się potwierdzać tezę Jeana Baudrillarda, która głosi, iż w myśli pedagogicznej „ciało zanika” w imię gloryfikacji umysłu i jego potencjału poznawczego (Benzen 2003: 95). Ciało, jako konstrukt myślowy i dyskursywny, ustępuje miejsca ciału fizycznemu. Tymczasem, jak przekonuje Piotr Błajet:

Ciało przeżywane – fenomenalne – spełnia wyznaczone kryteria podmiotowości. Może i powinno być przedmiotem oddziaływań wychowawczych. Można zatem przyjąć, że ciało rozumiane jako jeden z poziomów świadomości jest kategorią pedagogiczną (Błajet 2006: 36).

Aby uniknąć tego typu sytuacji, szkoła powinna otworzyć się na taki model lektury, który uwzględni interesujące młodych ludzi tematy, ale też wpłynie na zmianę istniejącego układu sił. Zakładam zatem, że interpretacja taka powinna być lekturą wielowymiarową, otwartą na przepływ znaczeń, demaskacyjną i antyprzemocową, a także silnie kontekstową. Lektura (lub szerzej: edukacja) genderowa domaga się zatem takich pytań jak:

1. Jakie modele interpretacji danego tekstu uprawomocniła kultura i szkoła, rozumiana jako instytucja reprodukująca normatywne wzorce interpretacji? Czyja wiedza uznana jest za prawomocną poprzez przyjęcie określonego modelu interpretacyjnego? W jaki sposób poprzez interpretację zredukowana jest wieloznaczność tekstu?
2. Na przecięciu jakich dyskursów konstytuuje się znaczenie interpretowanego tekstu?
3. Jakie są konsekwencje przyjętych na lekcji układów komunikacyjnych?
4. W jaki sposób tekst reprezentuje takie pojęcia, jak: władza, dominacja, hegemonia, ideologia, klasa, płęć społeczno-kulturowa, seksualność, struktura społeczna itp.? Jakie makrostruktury społeczne reprezentuje omawiany tekst?
5. Jakie alternatywne modele interpretacyjne możliwe są do zastosowania w kontekście omawianego utworu?
6. W jaki sposób dany tekst koresponduje z innymi i co z tego wynika?
7. Jakie emocje wyzwala w czytelnikach\_czkach dany utwór? Co je generuje?
8. Do jakiego systemu wartości odwołuje się interpretujący\_a? Jak osoby te wartościują postawy bohaterów\_ek i jakie są możliwe konsekwencje przyjętego przez nich punktu widzenia?
9. Czy w procesie negocjacji znaczeń uczniowie i uczennice potrafią osiągnąć konsensus? Co go umożliwia/utrudnia?
10. Czy tekst powiela istniejące w kulturze stereotypy? Czy zawiera elementy/wątki nasycone przemocą? Jeśli tak: co tego wynika?
11. Czy opinia innych osób (również krytyków literackich) przyczyniła się do zmiany sposobu myślenia o tekście? Dlaczego?



12. Czy dany utwór jest dla uczniów\_ennic istotny egzystencjalnie? Dlaczego? Co mogą zrobić, aby interpretacja uwzględniała uczniowskie potrzeby?
13. Czy moja postawa (jako nauczyciela\_lki) nie przyczynia się do marginalizowania wypowiedzi określonej grupy osób? Czy potrafię pokonać własne uprzedzenia wobec tekstu i uczniowskich modeli interpretacyjnych?

Alternatywna propozycja nowoczesnego modelu edukacji uwzględniającej antydyskryminacyjną perspektywę genderową powinna zatem kierować się ku porozumiewaniu i nawigowaniu (zamiast kierowania) oraz eklektycznemu, krytycznemu i zindywidualizowanemu (choć nastawionemu na komunikację i konsensus) interpretowaniu kanonu literackiego. Należy dać uczniom i uczennicom możliwość konfrontacji światów przedstawionych i ich symbolizacji oraz sięgnąć po lekturę uwzględniającą kategorie: przyjemności, seksualności, płciowości, odmienności, inności, wykluczenia, pograniczności, władzy itd.

Efektym indywidualizującej interpretacji tekstu szkolnego ma być nie tylko stworzenie przez uczniów i uczennice własnego systemu wartości, ale również umiejętność jego negocjowania w otwartym dialogu z Innymi oraz rozpoznawania własnego miejsca w określonej strukturze społecznej i właściwych jej relacjach wiedzy/władzy (Foucault 1998). Pedagogika emancypacyjna może kształtować charakter procesów nauczania i uczenia się tylko wówczas, kiedy jej podmioty zaczną w sposób refleksyjny uczestniczyć w procesie zmiany obowiązującego porządku. Świadomość krytyczna odsłania mechanizmy przemocy, zakodowanej m.in. w schematycznych modelach interpretacyjnych, dążąc do jej zneutralizowania.

## Bibliografia

- Abramowicz M. (red.) (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Benzen D. (red.) (2003), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, Berlin–Szczecin: Wydawnictwo Mater.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: PIW.
- Błajet P. (2006), *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UAM.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Butler J. (2008), *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Czerepniak-Walczek M. (2012), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: GWP.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: PWN.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, Warszawa: Czytelnik.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa: Aletheia.
- Giroux H.A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls.
- Gmerek T. (2008), *Edukacja i nierówności społeczne*, Kraków: Impuls.

- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Holmes M. (2007), *What is Gender?*, [w:] "Sociological Approaches", London: Sage.
- Hryciuk R.E., Kościańska A. (red.) (2007), *Gender. Perspektywa antropologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Iwasiów I. (2004), *Gender dla średniozaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Jemielniak D. (red.) (2012), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie [oraz] Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowski J. (2004), *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Kraków: Universitas.
- Kochanowski J. (2009), *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź: Wschód-Zachód.
- Mizielińska J. (2004), *(De)Konstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*, Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.
- Mizielińska J. (2007), *Płeć (ciało) seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Kraków: Universitas.
- Skowronek B. (1999), *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Sporek P. (2008), *Szkolna klientela*, „Nowa Polszczyzna” 2008, nr 1.
- Stoch M. (2009), *Michel Foucault na lekcjach języka polskiego w szkole średniej. Seksualna prowokacja czy konieczność nowego języka interpretacji?*, [w:] *Gender-Queer-Edukacja*, red. B. Skowronek, Kraków: Mellow sp. z o.o.
- Szkudlarek T., Śliwierski B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Warszawa: Impuls.
- Szkudlarek T., Śliwierski B. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Impuls.
- Dijk, T.A. van (1981), *Discourse Studies and Education*, "Applied Linguistics", 2.
- Dijk, T.A. van (2001), *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WHO, *What do we mean by "sex" and "gender"?*, <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/> (dostęp: 4.05.2014).

## Polish studies formal education and the gender issue

### Abstract

In this article I want to show the relationship between the phenomenon of the gender reproduction and Polish philology formal education (state, conditions through a network of ministerial documents) at the high school stage. A significant part of the article refers to the mechanisms of reproduction in general knowledge, which is the basis for the belief that the interpretation of literary texts and the subject teacher's attitude affects the reproduction of gender norms.

At the outset, I am presenting the tests' results of the year 2011, relating to the institutional determinants of educational processes, to then move to propose a model of reading taking into

account such categories, as: gender, sexuality, otherness etc. I assume that this interpretation should be a multidimensional reading, open to the flow of meaning, against the symbolic violence and context.

**Słowa kluczowe:** płeć społeczno-kulturowa (gender), edukacja antydyskryminacyjna, seksualność, interpretacja

**Key words:** gender, education, anti-discrimination, sexuality, interpretation

**Magdalena Stoch**

Asystent w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Autorka pracy doktorskiej *Dyskurs genderowy na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, napisanej pod kierunkiem prof. UP dr. hab. Bogusława Skowronka. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki norm kulturowych związanych z płcią społeczno-kulturową i seksualnością oraz teorii wiedzy.

**Załącznik****Ankieta badawcza**

1. Jak oceniasz wymagania stawiane Ci podczas dotychczasowej nauki w liceum/technikum przez:
  - a) nauczycieli/nauczycielki języka polskiego (zakres omawianego materiału, sposoby oceniania wiedzy, uwagi dotyczące interpretowania tekstów i zachowania na lekcji)?
  - b) wychowawców/wychowawczynie?
  - c) regulamin szkoły?
2. Czy nauczyciele/nauczycielki są dla Ciebie autorytetem? Odpowiedź uzasadnij.
3. Ustosunkuj się do tezy, że płeć nauczyciela/nauczycielki wpływa na jego relacje z uczniami/uczennicami.
4. Ustosunkuj się do tezy, że gej lub lesbijka nie powinni uczyć w szkole.
5. Z jakich pomocy naukowych korzystałeś/korzystałaś, przygotowując się do lekcji języka polskiego oraz do egzaminu maturalnego (notatki z lekcji, podręczniki, słowniki lub inne opracowania naukowe, internet, tzw. „ściągi” itd.)?
6. Jak oceniasz przydatność informacji przekazywanych na lekcjach języka polskiego?
7. Czy w trakcie interpretowania tekstów literackich miałeś/miałaś możliwość wyrażenia własnego zdania na temat utworu, czy starałeś/starowałaś się interpretować tekst zgodnie z kryteriami maturalnymi i wymaganiami stawianymi przez polonistę/polonistkę? Odpowiedź uzasadnij.
8. Czy w trakcie omawiania lektur szkolnych (np. „Ferdynand” Witolda Gombrowicza) miałeś/miałaś okazję zastanowić się nad takim tematem, jak seksualność i płciowość człowieka? Jeśli tak: podczas interpretacji których tekstów?
9. Co zmieniłbyś/zmieniłabyś na lekcjach języka polskiego?