

Joanna Dec-Pietrowska\*, Emilia Paprzycka\*\*

## SPÓŁCZNE KONSTRUOWANIE CIELESNOŚCI I SEKSUALNOŚCI. ANALIZA WYBRANEGO KONTEKSTU EDUKACJI SEKSUALNEJ

Cielesność i seksualność postrzegane są zazwyczaj jako „przynależne” naturze i rozpatrywane raczej w kontekście biologii i fizjologii. Współczesne ujęcia wprowadzają także społeczny kontekst cielesnego i seksualnego „bycia w świecie”<sup>1</sup>, seksualność traktowana jest bowiem jako jeden z komponentów ludzkiej osobowości, który kształtuje się w toku całego życia. Definiuje się ją jako „centralny aspekt bycia człowiekiem, na który składają się: płeć, tożsamość płciowa i płeć społeczno-kulturowa, orientacja seksualna, erotyzm, przyjemność, intymność i prokreacja. Seksualność w tym rozumieniu jest doświadczana i wyrażana zarówno w obszarze fantazji, pragnień, jak i przekonań, postaw i wartości, a także zachowań, ról i relacji”<sup>2</sup>. Podobnie w przypadku ciała, cielesność traktowana jest przez badaczy nie jako zjawisko dane z natury (w odróżnieniu od ciała), ale jako podlegająca społecznym wpływom i przekształceniom właściwość<sup>3</sup>.

Cielesność i seksualność jawią się zatem jako złożone procesy społecznego uczestnictwa jednostki w transmisji wzorców kulturowych mających miejsce w procesie socjalizacji – głównie socjalizacji do ról związanych z płcią. Jednym z kontekstów socjalizacji są instytucje edukacyjne, między innymi szkoła, której wpływ na proces typizowania płciowego można rozpatrywać z dwóch poziomów – wpływu nauczycieli oraz oddziaływania treści podręczników<sup>4</sup> i to ten drugi obszar jest przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście. W zakresie analizowanej problematyki edukacja i wychowanie seksualne wydają się odgrywać znaczącą rolę. Zawartość, treść i forma przekazów edukacyjnych mogą wpływać w późniejszym czasie na postrzeganie siebie jako jednostki posiadającej określoną płeć wraz ze wszystkimi jej przejawami i atrybutami – świadomość płciową, identyfikację płciową. Mogą także pośrednio wpływać

---

\* **Joanna Dec-Pietrowska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji, e-mail: j.dec@ips.uz.zgora.pl.

\*\* **Emilia Paprzycka**, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Katedra Socjologii, Zakład Socjologii Struktur i Działań Społecznych, e-mail: emilia\_paprzycka@sggw.pl.

<sup>1</sup> Zob. S. Seidman, *Społeczne tworzenie seksualności*, Warszawa 2012; A. Buczkowski, *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków 2005.

<sup>2</sup> WHO, *Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health*, 28-31 January 2002, Geneva, Geneva 2006, s. 5.

<sup>3</sup> D. Byczkowska, hasło *Cielesność*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa 2012, s. 48-49.

<sup>4</sup> A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 203.

na akceptację własnej płci, realizację potrzeb emocjonalnych oraz seksualnych, a także podejmowanie zachowań w tym kontekście oraz kreowanie siebie jako kobiety lub mężczyzny w późniejszym czasie. Analiza tego rodzaju oddziaływania w obszarze konstruowania seksualności i cielesności nastolatków wydaje się także istotna, ponieważ ma ono charakter długofalowy, a poza tym, jak podkreśla Adam Buczkowski, stanowi także swoistą przestrzeń do przekazu tak zwanych treści niejawnych, które nie są umieszczone w programach szkoły, a odzwierciedlają społeczne uprzedzenia i stereotypy związane z płcią, cielesnością i seksualnością<sup>5</sup>.

W artykule zaprezentowano wyniki badań nad przekazami dotyczącymi seksualności i cielesności osób w wieku nastoletnim w podręcznikach do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ). Podjęto tu próbę pokazania konstruktów cielesności i seksualności nastolatek i nastolatków – ich definiowania i nadawania znaczeń. Opracowanie to jest częścią projektu badawczego „Gender w podręcznikach”, którego celem jest rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami<sup>6</sup>.

Podjęcie tej problematyki wydaje się mieć uzasadnienie także w kontekście edukacji dorosłych, albowiem owe wzorce, transmitowane w podręcznikach, stanowią odzwierciedlenie treści kulturowych, i jako takie są doświadczane, nabywane, redefiniowane i modyfikowane również przez dorosłych uczących się.

## **Cielesność i seksualność – przyjęta perspektywa analiz**

W perspektywie gender cielesność i seksualność definiowane są jako społeczne konstrukty podlegające ciągłemu tworzeniu w zależności od kontekstu społecznego i kulturowego. W tej konstruktywistycznej orientacji przyjmuje się, że ciało pod wpływem praktyk społecznych podlega tak zwanemu upłciowieniu<sup>7</sup>. Płeć nie jest tu determinacją, ale sytuacją, w której ciało jest doświadczane. W tym rozumieniu ciało podpowiada płęć, która jednak, jako konstrukcja psychologiczna i tożsamościowa, podlega dookreśleniu

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 203.

<sup>6</sup> Autorki wchodzi w skład zespołu badawczego projektu „Gender w podręcznikach” analizującego podręczniki zatwierdzone przez MEN na lata 2013-2015 dla wszystkich typów szkół, współfinansowanego z Funduszy Norweskich w ramach projektu „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta – razem przeciwko stereotypom płciowym”. Koordynacja projektu Interdyscyplinarne Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM. Więcej w: J. Dec-Pietrowska, E. Paprzycka, *Wychowanie do życia w rodzinie – raport przedmiotowy*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 3, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016. s. 127-171.

<sup>7</sup> R. Connel, *Gender and Power*, Cambridge 1987, za: A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 204.

w różnorodnych kontekstach społecznych, które nie są niezmiennie<sup>8</sup>. Ciało jest zatem konstruktem ukształtowanym społecznie poprzez wpływ kultury oraz społecznych norm i przekazów na temat sposobów postrzegania go i posługiwania się nim w odniesieniu do danej płci<sup>9</sup>. Oznacza to, że w zależności od płci biologicznej nadawane są ciału określone znaczenia i stawiane wymagania odpowiadające oczekiwaniom społecznym kierowanym do kobiet i mężczyzn – pewne części ciała przynależą mężczyznom lub kobietom i na kanwie tego nadawane są im odpowiednie znaczenia<sup>10</sup>. Można zatem mówić o reprodukowaniu ciała „upłciowionego”, nabycie bowiem w procesie socjalizacji kodów płci społeczno-kulturowej pozwala nie tylko sprawnie odtwarzać role związane z płcią, ale także kształtować odpowiednio ciało<sup>11</sup>. Te swoiste kody dotyczą także seksualności. Jak pisze Steven Seidman, społeczeństwo kształtuje bowiem nie tylko przekonania na temat tego, jak powinno się ciało postrzegać i odbierać, ale także i to, które jego części i jakie zachowania mają charakter seksualny. Efektem tych oddziaływań społecznych jest umiejętność rozpoznawania, które wrażenia zmysłowe i doświadczenia mają charakter seksualny i nadawanie im znaczeń<sup>12</sup>. Autor ten, powołując się na prace Johna Gagona i Williama Simona, podkreśla znaczenie istnienia tak zwanych skryptów seksualnych, które są matrycą zachowań seksualnych, zinternalizowanych podczas społecznego procesu uczenia się. Skrypty te, kształtowane w cyklu życia człowieka, są swoistym odzwierciedleniem przekazów określających, które praktyki są właściwe i pożądane oraz jakie emocje i pragnienia mają kontekst seksualny<sup>13</sup>. Tym samym definiowany jest system normatywny dotyczący seksualności i jej przejawów. Wszystkie społeczeństwa określają pewne granice normy i patologii w odniesieniu do seksualności człowieka, tym samym nadając im pewną hierarchię, co oznacza, że pewne formy seksualności, zachowania czy pragnienia podlegają społecznemu nagradzaniu, a inne są potępiane. Gayle Rubin podkreśla co prawda, że kategoria płci kulturowej indukuje pewne wzory seksualności, jednak klasyfikacja i system reguł seksualnych dotyczy przedstawicieli obu płci<sup>14</sup>. Społeczna kontrola seksualności, jak pisze Michel Foucault, jednocześnie ułatwia nadzór na ludzkim ciałem, a co za tym idzie, jego działaniami. Wynikiem tego jest dyscyplina w zakresie praktykowania i postrzegania cielesności oraz seksualności. Kontrolowanie potrzeb, emocji i zachowań w tym obszarze daje z jednej strony szansę

<sup>8</sup> M. Toril, *Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu's Sociology of Culture*, [w:] M. Toril, *What is a Woman? And Other Essays*, Oxford 1999, s. 1017-1049.

<sup>9</sup> D. Byczkowska, *op. cit.*

<sup>10</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

<sup>11</sup> A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 209.

<sup>12</sup> S. Seidman, *op. cit.*, s. 38.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 70.

<sup>14</sup> G. Rubin, *Rozmyślając o seksie. Zapiski w sprawie radykalnej teorii polityki seksualności*, „Lewa Noga” 2004, nr 16.

jednostce na zrozumienie ciała (i jednocześnie przekształcenie jej w społecznie wydajny podmiot), z drugiej zaś utrzymuje porządek i ład społeczny<sup>15</sup>.

Doświadczane ciało jest zatem ciałem społecznym, ukonstytuowanym przez znaczenia i wartości, i to właśnie – jak podkreśla Beverley Skeggs<sup>16</sup> – przez ciało już od dzieciństwa jednostka uczy się percypować głębsze cechy strukturalne, które z kolei nigdy nie są tylko doświadczeniem struktury, ale zawsze są splecione z fizyczną i seksualną obecnością z jego cielesnymi reakcjami wobec innych. Zdaniem tej autorki jest to proces dialektyczny, pociągający za sobą obiektywizację, w której pewne cechy stają się z czasem uprzedmiotowione i formują habitus w rozumieniu Pierre'a Bourdieu<sup>17</sup>. Społeczna kontrola nad ciałem i seksualnością oraz nadawanie im znaczeń społecznych stanowią zatem dwa podstawowe elementy procesu socjalizowania ciała<sup>18</sup>. W procesie tym zatem jednostkowa cielesność i tym samym seksualność są dyscyplinowane poprzez szczegółowe instrukcje organizujące i regulujące codzienne praktyki i w efekcie stanowią swoiste odbicie sposobów „cielesnego bycia” właściwego danej kulturze i społeczności. W przypadku kobiecej cielesności codzienne praktyki kontrolujące zgodność z aktualnie panującym i pożądanym kanonem są jednak bardziej rygorystyczne<sup>19</sup>.

## **Założenia metodologiczne**

Przedmiotem relacjonowanych w artykule badań były przekazy dotyczące cielesności i seksualności nastolatek i nastolatków prezentowane w podręcznikach do WDŻ. Badania miały charakter opisowy i ich celem było rozpoznanie, jak definiowana jest cielesność i seksualność osób w wieku nastoletnim – jakie wzorce ciała, urody, wyglądu oraz zachowań seksualnych prezentowane są w podręcznikach i jakie nadaje się im znaczenia. Zaprojektowano je w perspektywie gender i kategoria płci społeczno-kulturowej była podstawowym kryterium analitycznym.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: 1) Jak definiowana jest w podręcznikach do WDŻ cielesność dziewcząt i chłopców w kontekście wyglądu fizycznego i urody? 2) Jaki wzorzec seksualności i zachowań seksualnych dziewcząt

<sup>15</sup> M. Foucault, *Historia seksualności*, Warszawa 2010.

<sup>16</sup> B. Skeggs, *Class, Self, Culture*, London 2004, s. 19. Za: A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 210.

<sup>17</sup> U. Chowaniec, *Ciało jako sytuacja. Kultura i płęć w kontekście socjologii Pierre'a Bourdieu*, <http://www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2693> [dostęp: 10.12.2015].

<sup>18</sup> T. Leszniewski, *Uspołecznione ciało jako efekt oddziaływań wychowawczych. Inspiracje Pierrem Bourdieu w socjologii wychowania*, [https://www.academia.edu/5671864/Uspo%C5%82ecznione\\_cia%C5%82o\\_jako\\_efekt\\_oddzia%C5%82ywa%C5%84\\_wychowawczych.\\_Inspiracje\\_Pierrem\\_Bourdieu\\_w\\_socjologii\\_wychowania\\_Acta\\_Universitatis\\_Nicolai\\_Copernici\\_Pedagogika\\_2009\\_XXV\\_131-148](https://www.academia.edu/5671864/Uspo%C5%82ecznione_cia%C5%82o_jako_efekt_oddzia%C5%82ywa%C5%84_wychowawczych._Inspiracje_Pierrem_Bourdieu_w_socjologii_wychowania_Acta_Universitatis_Nicolai_Copernici_Pedagogika_2009_XXV_131-148) [dostęp: 10.12.2015].

<sup>19</sup> E. Garncarek, *Kobiece ciało jako przedmiot kontroli społecznej*, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-45a2e493-73d3-4d8f-af09-e071c20a7399/c/Emilia\\_Garncarek.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-45a2e493-73d3-4d8f-af09-e071c20a7399/c/Emilia_Garncarek.pdf) [dostęp: 10.12.2015].

i chłopców prezentowany jest w wybranych podręcznikach do WDŻ? 3) Jakie znaczenia nadaje się cielesności i seksualności dziewcząt i chłopców w podręcznikach do WDŻ?

Badania realizowano z zastosowaniem strategii jakościowych – z zastosowaniem techniki analizy treści i zasad doboru celowego. Analizie poddano wszystkie podręczniki do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ), dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania w latach 2013-2015 na wszystkich poziomach kształcenia, a także dodatkowo ćwiczenia do podręczników (w sumie 11 pozycji książkowych – 3 podręczniki i 8 ćwiczeń). Analizie poddano wszystkie teksty zawarte w podręcznikach i ćwiczeniach, na podstawie klucza kategoryzacyjnego stworzonego adekwatnie do analizowanej problematyki<sup>20</sup>. Wszystkie treści zostały zakodowane<sup>21</sup>, a następnie poddane analizie komparatywnej zgodnie z procedurą różnicowania negatywnego<sup>22</sup>.

### **Atrakcyjność osiągnana versus atrakcyjność nadana – definiowanie cielesności nastolatek i nastolatków**

W zakresie kobiecej cielesności opisy zawierające katalog „pożądanych” cech kobiecego wyglądu dotyczą w głównej mierze młodych kobiet oraz nastolatek. Przekazy dotyczące urody i dbania o nią oraz jej istotnego znaczenia dla dziewcząt i kobiet

<sup>20</sup> Kodowanie prowadził zespół badaczy z różnych ośrodków akademickich w składzie: podręczniki i ćwiczenia do szkoły podstawowej – dr Joanna Dec-Pietrowska UZ, dr Agnieszka Walendzik-Ostrowska WŚ, dr Katarzyna Waszyńska UAM, mgr Donata Waszyńska-Samolak; podręczniki i ćwiczenia do gimnazjum – dr Barbara Jankowiak UAM, dr Anna Gulczyńska UAM; podręczniki i ćwiczenia do szkół ponadgimnazjalnych – dr Emilia Paprzycka SGGW, Amadeusz Deczewski UAM, Klaudia Koncewicz SGGW.

<sup>21</sup> *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały dla uczniów klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Król, Kraków 2013 (P\_Ć5/2013); *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Król, Kraków 2014 (P\_Ć5/2014); *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej*, red. T. Król, Kraków 2013 (P\_Ć6/2013); *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla klasy VI szkoły podstawowej*, red. T. Król, Kraków 2014 (P\_Ć6/2014); *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla klas V-VI szkoły podstawowej*, red. T. Król, Kraków 2014 (P\_P5/6); *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla 1 klasy gimnazjum*, red. T. Król, Kraków 2012 (G\_Ć1); *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla 2 klasy gimnazjum*, red. T. Król, Kraków 2012 (G\_Ć2); *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla 2 klasy gimnazjum*, red. T. Król, Kraków 2012 (G\_Ć3); *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla klas I-III gimnazjum*, red. T. Król, Kraków 2015 (G\_P1-3); *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla uczniów klas I-III szkoły ponadgimnazjalnej*, red. T. Król, Kraków 2013 (ŚR\_Ć); *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla uczniów klas I-III szkoły ponadgimnazjalnej*, red. M. Ryś, T. Król, Kraków 2013 (ŚR\_P).

<sup>22</sup> Zob. E. Paprzycka, J. Dec-Pietrowska, A. Walendzik, *Różnica versus różnorodność – konteksty definiowania kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu*, [w:] *Gender w podręcznikach...*, s. 140-165.

prezentowane są przede wszystkim w podręcznikach i ćwiczeniach dla szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Atrakcyjny wygląd pojawia się tutaj jako znaczący aspekt definiujący kobiecość nastolatek i przez jego pryzmat kobiecość jest wartościowana. Z przekazów prezentowanych w podręcznikach wynika, że typowe w odniesieniu do wyglądu zewnętrznego dla dziewcząt w okresie dojrzewania są następujące zachowania: postrzegania własnej atrakcyjności fizycznej przez pryzmat opinii innych dziewcząt, przywiązywanie dużego znaczenia do wyglądu i współzawodnictwo w tym kontekście, koncentracja na dążeniu do poprawienia atrakcyjności ciała (nieskazitelnej cery, szczupłej figury) i wyglądu (ładny ubiór), definiowanie swojej atrakcyjności poprzez posiadanie widocznych fizycznych atrybutów kobiecości. W bycie nastolatką według wzorca prezentowanego w podręcznikach i ćwiczeniach wpisany jest swoisty przymus bycia ładną – młoda kobieta powinna:

- podobać się chłopcom: „Dziewczęta rozpoczynają rozmowy o chłopcach, chcą być przez nich zauważone” (P\_P5/6, R.3.3, S.49, A.4)<sup>23</sup>; „W rozmowach dziewcząt dominują tematy związane z zdobywaniem chłopaków” (P\_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013); „[...] jak zdobyć atrakcyjnego chłopaka” (P\_Ć6, R.17, S.67, A.2/2013);
- interesować swoim wyglądem i go kontrolować: „Nie jest tajemnicą, że nastolatki stają coraz częściej przed lustrem” (P\_Ć.6, R.7, S.32, A.1/2013); „Nastolatka przed lustrem, czyli o urodzie i nie tylko... (dla grupy dziewcząt)” (P\_Ć6, R.7., S.32, A.1, TR/2013);
- przejmować się wyglądem i rywalizować z innymi dziewczętami w tym zakresie: „Dziewczęta też mają swoje zmartwienia. Zazdroszczą na przykład, że u jednych cera jest gładka, a on walczy z pryszczami” (P\_P5/6, R.3.4, S.51, A.8); „Czemu wyskakują mi pryszcze, a moja koleżanka nie ma z tym problemów?” (P\_Ć5, R.10, S.39, A.6/2013);
- mieć atrakcyjny, „nieskazitelny” wygląd dopasowany do aktualnych wzorców urody: „Dziewczęta chciałyby mieć idealną figurę i nienagannie gładką cerę, by dorównać modelkom z licznych reklam [...]” (P\_P5/6, R.3.5, S.52, A.1);
- być szczupłą: „Dziewczyna często ma złudzenie, że jeśli będzie miała szczupłą sylwetkę to zostanie modelką” (P\_Ć6, R.9, S.29, A.1/2014); „Anka i Ula chciałyby wyglądać jak modelki. Twierdzą, że są za grube” (P\_Ć6, R.9, S.42, A.3/2013);
- posiadać „widoczne” fizyczne atrybuty kobiecości: „Pewnego dnia dziewczyna nie bez emocji zauważa, że zaczynają jej rosnąć piersi” (P\_P5/6, R.3.4, S.51); „Mają węższe ramiona, rozwinięte piersi i zaokrąglone biodra” (P\_P5/6, R.3.1, S.45, A.5); „Adolescencja, [...], to czas kiedy zmieniają się proporcje ciała. Powoli nabiera

<sup>23</sup> Skróty oznaczają kolejno: etap kształcenia (P – szkoła podstawowa, G – szkoła gimnazjalna, Śr – szkoła ponadgimnazjalna); typ książki (P – podręcznik, Ć – ćwiczenia), R z cyfrą – numer rozdziału, S z cyfrą – numer strony, A z cyfrą – numer akapitu na stronie, TR – tytuł rozdziału).

- ono kobiecości” (P\_Ć5, R.10, S.40, A2/2013); „Nietrudno zauważyć, że kobieta jest inaczej zbudowana niż mężczyzna” (P\_P5/6, R.3.1, S.45, A.5);
- być ładna: „Z brzdąców wyrastają ładne dziewczyny [...]” (P\_Ć5, R.4, S.19, A.1/2013); „Dzięki nim [estrogenom] uwydatnia się kobiecość i to one dodają dziewczynie urody” (P\_Ć5, R.10, S.40, A.4/2013);
  - dbać o ładny wygląd poprzez atrakcyjność ubioru: „Cieszy mnie, że tak ładnie się ubrałaś” (ŚR\_Ć3, R.1, S.88, A.4);
  - szanować swoją cielesność i dążyć do podmiotowego traktowania swojego ciała: „Nie należy wstydzić się, że ma się ciało i urodę, ale nie wolno pozwolić się traktować jak towar. To ty decydujesz, jak na ciebie popatrzą inni” (P\_Ć6, R.11/12, S.32, A.3/2014);
  - nie prowokować i nie wzbudzać pożądania seksualnego: „Po co wkładać prowokacyjne stroje: wydekoltowane bluzki i spodnie, które odsłaniają brzuch?” (P\_Ć6, R.11/12, S.32, A.3/2014).

Znaczenia kobiecej cielesności nadawane są w przekazach podręcznikowych w kontekście relacji z przedstawicielami tej samej i odmiennej płci. Swoją atrakcyjność i budzącą się kobiecość dziewczęta mogą postrzegać w konfrontacji z opiniami i wyglądem zewnętrznym koleżanek: „Coraz większym autorytetem zaczynają się cieszyć u nich koleżanki oraz ich zdanie w sprawach stroju, zachowania czy zainteresowań” (P\_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013). Ciało dziewczyny jest zatem atrakcyjne, kiedy wzbudza podziw u innych dziewcząt i jest dopasowane do oczekiwań przedstawioelek własnej płci: „Coraz większym autorytetem zaczynają się cieszyć u nich koleżanki oraz ich zdanie w sprawach stroju, zachowania czy zainteresowań” (P\_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013); „Moje koleżanki wyglądają już kobieco, a ja wciąż jestem płaska” (P\_Ć5, R.10, S.39, A.6/2013). Miarą atrakcyjności ciała kobiety jest zainteresowanie nim przez płęć przeciwną i posiadanie partnera: „Porady oraz listy czytelników i czytelniczek zawierają sugestie, że atrakcyjność dziewczyny mierzy się atrakcyjnością chłopaka, który stoi u jej boku” (P\_5/6, R.6.5, S.89, A.1).

Podobnie jak w przypadku cielesności kobiet, atrybuty męskości związane z wyglądem wpisują się w stereotyp męskości. Oczekiwana i akceptowana fizyczność dorastających chłopców ukazana jest tu w kontekście tradycyjnego wzorca męskości. W odniesieniu do wyglądu zewnętrznego definiowany jest on poprzez posiadanie: siły i tężyzny fizycznej, odpowiedniej muskulatury, sprawności i zręczności, wzrostu, bycia przystojnym<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Por. J. Dec-Pietrowska, A. Walendzik-Ostrowska, *Męskość jako przedmiot narracji w wybranych podręcznikach do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*. Przekazy jawne, ukryte i pominięte, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, t. 16, s. 379.

Wygląd chłopców oraz ich cechy fizyczne przedstawione są w formie uogólnionej i bezwyjątkowej – jako obowiązujące wszystkich młodych mężczyzn. Dorastający mężczyzna według wzorca ukazanego w książkach „jest” lub „staje się”:

- silny, umięśniony, sprawny fizycznie: „Chłopiec staje się coraz silniejszy” (P\_P5/6, R.3.4, S.52, A.13); „[...] chłopcy [mają] prężne mięskuly i wysportowaną sylwetkę” (P\_P5/6, R.3.5, S.52, A.1); „Chłopcy szczególnie potrzebują dobrego jakościowo białka pochodzącego z mięsa, ponieważ budują swoją muskulaturę” (P\_Ć6, R.8, S.37, A.2/2013); „Chłopcy wolą zabawy, w których wykazują się siłą i sprawnością ruchową” (P\_Ć5, R.7, S.27, A.3/2013);
- przystojny: „Z brzdąców wyrastają [...] przystojni chłopcy” (P\_Ć5, R.4, S.19, A.1/2013);
- zarosnięty, umięśniony i wysoki: „Dla mężczyzn charakterystyczny jest zarost na twarzy, grdyka, popularnie zwana jabłkiem Adama, silniejsze umięśnienie i stosunkowo wysoki wzrost” (P\_P5/6, R.3.1, S.45, A.5);
- wyposażony w odpowiedniej wielkości i ten konkretny „atrybut” męskości: „Gdy chłopiec dojrzewa, jego narządy płciowe intensywnie rosną, osiągając rozmiary takie, jak u dorosłego mężczyzny” (P\_5/6, R.4.3, S.61, A1).

W odniesieniu do oceny atrakcyjności fizycznej chłopców autorzy analizowanych podręczników wskazują, iż nie musi się on podobać dziewczętom, a miarą jego męskości i atrakcyjności jest porównywanie się do rówieśników: „Chłopcom czasem nasuwają się pytania: dlaczego kolega jest wyższy, lepiej umięśniony i mówi barytonem?” (P\_P5/6, R3.4, S.51, A.7). Grono kolegów jest jedynym wyznacznikiem standardów męskości, a ci, którzy im nie dorównują, skazani są na frustracje i szeroko pojęte „problemy chłopców w wieku dorastania” (G\_Ćw1, R.10, S.34, Zad.2). W kontekście relacji z płcią przeciwną przedstawiani są raczej jako rywalizujący z innymi o dominację niż starający się o względy dziewcząt i chcący się im się podobać: „Zdarza się, że chłopcy popisują się przed koleżankami [...]” (P\_P5/6, R3.3, S49, A4). Tak więc męskie ciało w kontekście relacji z płcią przeciwną służy raczej prezentowaniu męskości i wzbudzaniu podziwu, jest swoistą areną męskiej dominacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że w przekazach zawartych w podręcznikach ciało kobiece jest przedstawiane jako swoiste zadanie – atrakcyjne ciało jest czymś do zdobycia, ma ono status osiąganego. Nastoletnie kobiety mogą dowiedzieć się, że ciało ulega zmianom, ale ich zadaniem jest dążenie do jego poprawiania i dostosowywania, tak żeby oceny innych kobiet i mężczyzn były wysokie. Inne kobiety powinny tego ciała zazdrościć, a mężczyźni pożądać, przy czym wzbudzanie pożądania przez płć przeciwną, ale nie w kontekście seksualnym, powinno być punktem docelowym dążeń nastolatka jako gwarantujące znalezienie partnera. Sytuacja ciała męskiego przedstawiana jest zupełnie inaczej. Atrakcyjność ciała męskiego jest tu wyraźnie zdefiniowana,



ale ma ona raczej status nadany niż zdobywany. Chłopak w przekazach podręcznikowych „staje się”, „jest” męski lub na mężczyznę wyrasta, a jego ciało „charakteryzuje się” męskimi atrybutami.

### **Warunkowana przyjemność versus osiągnięcie przyjemności – definiowanie kobiecej i męskiej seksualności w wieku nastoletnim**

W analizowanych publikacjach widać polaryzację poglądów na temat potrzeb i zachowań seksualnych kobiet i mężczyzn, a także swoistą opozycyjność przedstawianego obrazu życia seksualnego ludzi, także bardzo młodych. Komponenty seksualności, jakimi są pożądanie, podniecenie, realizacja potrzeby seksualnej, przedstawiane są w kontekście intymnej relacji heteroseksualnej – kochających się kobiety i mężczyzny, a akt seksualny ukazuje się jako „najbardziej intymne wyrażenie wzajemnej miłości”, „wyraz bliskości wyrażony w akcie seksualnym”. Język opisu wyraźnie preferuje stosunek seksualny realizowany w celach prokreacyjnych. Wskazuje się wyraźnie, że pierwszy kontakt seksualny powinien odbyć się w związku małżeńskim, które jest do tego jedynym właściwym miejscem. Wczesna inicjacja zaś przedstawiana jest w kontekście jej negatywnych skutków. Forma i treść przekazów wyraźnie aprobuje i zaleca konserwatywny przekaz norm i obyczajów w sferze seksualności skupia się na miłości, małżeństwie i rodzinie. Natomiast podejście liberalne (zwane „wyzwolonym”) utożsamia sferę seksu z wczesną inicjacją seksualną, seksem bez ograniczeń, zdradami i rozstaniem. W kontekście seksualności opisywane są dwie skrajne możliwości: albo może stać się ona językiem miłości i miejscem nowego życia, albo miejscem egoizmu i przemocy.

Przyjemność seksualna mężczyzn prezentowana jest w kategoriach „technicznych”, jako realizowana i osiągnięta przez rozładowanie popędu seksualnego. Popęd ten definiowany jest jako warunkowany biologicznie, ale mający konsekwencje społeczne i psychologiczne – podkreślane są przede wszystkim negatywne aspekty jego rozładowania w przypadku wczesnej inicjacji i autoerotyzmu. Przyjemność seksualna nastoletnich mężczyzn ukazywana jest w kontekście potrzeby redukcji napięcia seksualnego, negatywnych emocje i uczucia zażenowania, także jako generująca problemy droga do przedmiotowego traktowania partnerki oraz do zubożenia wobec partnerki i frustracji seksualnej:

[...] jak osiągają przyjemność chłopcy. Jak wiecie, popęd seksualny lub zmysłowy zaczyna się u nich w mózgu i powoduje erekcję członka, z powodu której chłopak niekiedy może się czuć skrępowany. Przyjemność przejawia się w napięciu we wszystkich organach płciowych, które znajdują ujście wyłącznie w drodze ejakulacji, to znaczy gwałtownej emisji męskiego nasienia, czyli spermy. W momencie wytrysku następuje to, co nazywa się orgazmem. Wtedy mężczyzna osiąga największą przyjemność. [...] w przedwczesnych relacjach seksualnych przejawia się wyrażeniem smutku, niepowodzenia pozornej męskości. Chłopak nie czuje się zbyt dumny z siebie,

bo nie wykazał się: bawił się ciałem swojej dziewczyny której pożądał... [...]. Młody chłopak ma mniej więcej to samo psychologiczne uczucie jak po masturbacji. Może nawet zlekceważyć to, co właśnie się wydarzyło – stwierdza, że idzie sobie pograć w koszykówkę lub przygotować się do lekcji na następny dzień (ŚR\_Ć2, R.8-9, S.56-57, A.2).

Seksualność męska prezentowana jest w podręcznikach głównie w kontekście realizacji potrzeb seksualnych i definiowana jako sytuacja rozładowania napięcia seksualnego prowadząca nie tylko do osiągnięcia przyjemności, ale także do negatywnych odczuć, kiedy realizowana jest poza kontekstem życia małżeńskiego. Ze względu na specyfikę języka opisu ma ona status „osiągnięcia” – chłopcy/mężczyźni osiągają przyjemność seksualną. Takie aktywności jak współżycie poza stałym związkiem, wczesna inicjacja i masturbacja prezentowane są w kontekstach negatywnych konsekwencji dla rozwoju psychiki chłopca, jego męskości i relacji z dziewczętami i łączone z emocją wstydu.

Kobieca satysfakcja seksualna przedstawiana jest natomiast jako zależna od mężczyzny, której osiągnięcie wymaga spełnienia określonych warunków wstępnych. Opisywana jest jako mająca źródło w fizyczności, ale definiowana w kontekście sfery psychicznej i odmienności od przyjemności mężczyzny:

Przyjemność kobieca jest również fizyczna, lecz w odróżnieniu od męskiej wymaga wielu warunków wstępnych. Z reguły przyjemność zmysłową kobieta osiąga powoli, znacznie wolniej niż mężczyzna. Potrzeba, ażeby ogarnął ją najpierw stan wielkiej ufności, czułości, pokoju i pogody ducha. [...] Organizm kobiety, psychika kobiety funkcjonują w ten właśnie sposób. Dla pełnego rozkwitu kobieta potrzebuje wielkiego zaufania, poczucia bezpieczeństwa, atmosfery cichej i spokojnej, wszystkich tych rzeczy, które nie zawsze są niezbędne dla mężczyzny. [...] Przyjemność kobieca nie pochodzi tylko od kobiety, ale wynika ze sposobu, w jaki mężczyzna potrafi ją dawać i jednocześnie dawać sobie (ŚR\_Ć2, R.8-9, S.56-57, A.2).

Zachowania dziewcząt w kontekście relacji o charakterze seksualnym prezentowane są w kontekście swoistego ostrzegania przed właściwą kobietom łatwoumiernością i naiwnością i są zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio łączone z negatywnymi konsekwencjami natury emocjonalnej:

[...] Dlaczego tak wiele młodych dziewczyn tak łatwo, jak mówi „daje się złapać” chłopcom? Przede wszystkim dlatego, że mają one już z góry przyjęte zaufanie od siebie samych, a szczególnie do tego lub innego kolegi, w którym są zakochane. Jest rzeczą pewną, że rozczarowanie będzie tym większe, im bardziej ich zaufanie zostało zawiedzione. To wszystko może spowodować zranienia, które nigdy się nie zagoją (ŚR\_Ć2, R.8-9, S.56-57, A.2).

Seksualność kobieca w analizowanych podręcznikach przedstawiana jest przede wszystkim w kontekście emocji i potrzeb natury psychologicznej. Opisywana przy zastosowaniu takich określeń jak: wymaga, potrzebuje w kontekście relacji z mężczyzną ma konotację czegoś, co nie „pochodzi od kobiety”, ale zależy od mężczyzny. Można by określić ją jako seksualność zależną. Przekazy jasno informują nastolatki, że prze-

strzenię do realizacji potrzeb seksualnych jest małżeństwo i że ich zadaniem jest się do czasu zamążpójścia „nie dać złapać chłopcom”.

W seksualność człowieka wpisana jest także zdolność do przeżywania satysfakcji wynikająca z osiągnięcia dojrzałości seksualnej. Męska rozwijająca się seksualność w analizowanych podręcznikach nie powinna budzić obaw i wstydu, jest powodem do radości, ale nie powinna być upubliczniona: „Tak zwane «mokre sny» nie powinny zatem budzić obaw ani wstydu, przeciwnie: chłopiec może się cieszyć, że staje się mężczyzną (nie znaczy to oczywiście, że ma opowiadać o tym publicznie)” (P\_5/6, R.4.3, S.61, A.1). W odniesieniu do dziewcząt można jedynie dowiedzieć się, że dziewczęta szybciej dojrzewają niż chłopcy, jednak nie ma tu wzmianki o budzącej się u nich seksualności: Kobięca seksualność definiowana jest w kontekście intensywnego rozwoju narządów płciowych jako „coś” co się budzi, uwytatnia: „U dojrzewającej dziewczynki narządy płciowe również rozwijają się intensywnie, lecz nie jest to widoczne, gdyż ukryte są one w jamie brzusznej” (P\_5/6, R.4.3, S.61, A3); „Dzięki nim [estrogenom] uwytatnia się kobiecość [...]” (P\_Ĉ5, R.10, S.40, A4/2013); „[...] okres między dzieciństwem a dorosłością, to czas kiedy zmieniają się proporcje ciała. Powoli nabiera ono kobiecości” (P\_Ĉ5, R.10, S.40, A2/2013).

Stąd kontrola nad seksualnością własną i chłopców w prezentowanych podręcznikach należy do dziewcząt – to one przyzwalają lub nie na kontakty seksualne, prowokują seksualnie lub nie: „Jeśli dziewczyna pozwoliła się całować, powinna też zgodzić się na współżycie, ponieważ chłopiec odczuwa napięcie seksualne” (G\_Ĉ1, R.14, S.46, Zad.2.5) oraz (G\_Ĉ1, R.15, S.49, Zad.2.5); „Popęd seksualny u chłopców jest tak silny, że nie są w stanie go kontrolować” (G\_Ĉ1, R.14, S.46, Zad.2.2) oraz (G\_Ĉ1, R.15, S.49, Zad.2.2); „Seksowny ubiór dziewczyny «zaprasza» chłopca do kontaktu seksualnego” (G\_Ĉ1, R.14, S.46, Zad.2.1) oraz (G\_Ĉ1, R.15, S.49, Zad.2.1)<sup>25</sup>.

Warto zauważyć, iż analizowane książki przewidują zadania, w których uczniowie oceniają prawdziwość i fałszywość stwierdzeń. Pochodzą one jednak z ograniczonego zasobu tematów, które pokazują społeczne funkcjonowanie mężczyzn i kobiet w kontekście „zniekształconej” seksualności – chłopcy mają usprawiedliwienie, dziewczęta lubią być zdobywane siłą, dają dowody miłości, uprawiają seks jako prostytutkę za zafundowane przyjemności na randce. W podręcznikach nie ma przekazów, że tak powinno być, ale przedstawianie takich przykładów z życia narzuca pewną perspektywę i specyfikuje tym samym obraz relacji dziewcząt i chłopców: „Jeśli chłopak był na randce po kilku piwach, nie może odpowiadać za to, co zrobił” (G\_Ĉw1, R.14, S.46, Zad.2.8) oraz (G\_Ĉw1, R.15, S.49, Zad.2.8); „Chłopiec wydał na randce dużo pieniędzy,

<sup>25</sup> Są to polecenia do zadań („zaznacz, co prawdziwe, co fałszywe”).

więc dziewczyna powinna zgodzić się na seks” (G\_Ćw1, R.14, S.46, Zad.2.10) oraz (G\_Ćw1, R.15, S.49, Zad.2.10); „Kobiety lubią być zdobywane siłą” (G\_Ćw1, R.14, S.46, Zad.2.7) oraz (G\_Ćw1, R.15, S.49, Zad.2.7); „Dobrze ułożona dziewczyna nikomu nie robi przykrości, również chłopcu, który domaga się kontaktu seksualnego” (G\_Ćw1, R.14, S.46, Zad.2.11) oraz (G\_Ćw1, R.15, S.49, Zad.2.11); „Jeśli dziewczyna kocha, daje «dowód miłości» (nie odmawia współżycia)” (G\_Ćw1, R.14, S.46, Zad.2.12) oraz (G\_Ćw1, R.15, S.49, Zad.2.12). Wydaje się, że ten sposób przedstawiania projektuje stereotypy na temat seksualności chłopców i dziewcząt, które w konsekwencji mogą zostać zinternalizowane.

Seksualność męska przedstawiana jest więc jako walka z popędem, który warunkowany jest biologicznie, ale jego rozładowanie ma konsekwencje emocjonalne i społeczne. W odniesieniu do płci – seksualność chłopców jest czysto biologiczna, ale ma implikacje psychologiczne, a dziewczęta są „regulatorami”, a w zasadzie „hamulcami” ich popędu. Natomiast seksualność dziewcząt również wynika z biologii, ale bardziej przeważa w niej komponent psychologiczny i jest jednocześnie warunkowana atmosferą współżycia i zależnością od mężczyzny. Lektura zdaje się także przekonywać, że w związku z tym, iż dziewczęta osiągają dojrzałość seksualną wcześniej, to one są odpowiedzialne za sytuację seksualną, zatem to one powinny panować nad popędami mężczyzny. Przekonuje się więc, że siła kobiet leży w ich seksualności, a dziewictwo ma ogromną wartość, zatem, jeżeli nie zapanują nad seksualnością mężczyzny, tracą jego szacunek.

## Podsumowanie

Analizując wybrane podręczniki oraz ćwiczenia do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” i odpowiadając na pytanie: jaki wzorzec cielesności i seksualności jest w nich prezentowany i jakie znaczenia się im nadaje?, można stwierdzić, iż prezentowane konstrukty wpisują się w tradycyjnie zdefiniowane wzorce kobiecości i męskości. Prezentowany tu model cielesności i seksualności, oparty na przekonaniu o dualizmie płci i perspektywie esencjonalizmu, ukazuje cielesność i seksualność młodych kobiet i mężczyzn w odwołaniu do uproszczonych obrazów mających źródło w stereotypach płci. Taki stereotypowy obraz cech prezentowanych w ćwiczeniach i podręcznikach wydaje się projektować oczekiwania społeczne w stosunku do ciała i cielesności kobiet i mężczyzn, nie pozostawiając miejsca innym zachowaniom i ograniczając tym samym różnorodność potrzeb i postaw.

Cielesność dziewcząt prezentowana jest w kontekście powinności, zadań do wykonania, a atrakcyjność fizyczna – jako swoisty cel w życiu nastolatki. Według analizowanych przekazów powinna ona podejmować szereg czynności, spełnić konkretne wymagania

i jednocześnie porównując się do rówieśniczek wpisywać się we współcześnie panujący kanon urody. Jej cielesność i atrakcyjność fizyczna podlega bowiem nieustannej weryfikacji – jest stale oceniana przez pryzmat jej samej, opinii koleżanek i sukcesu we współzawodnictwie z nimi, wreszcie oceny i zainteresowania chłopców. We wzorzec ten wpisuje się nieustanna gotowość młodych dziewcząt do poprawiania i korygowania wyglądu ciała adekwatnie do obowiązującego wzorca urody, w celu uzyskania akceptacji innych kobiet, a przede wszystkim znalezienia partnera, dla którego ciało kobiece powinno być czymś pożądanym, ale dostępnym po spełnieniu podstawowego warunku jakim jest zawarcie małżeństwa. Z kolei fizyczne atrybuty chłopców, wpisujące się w tradycyjnie postrzegany model męskości, nie wymagają jakichś specjalnych nakładów uwagi i energii – wraz z dorastaniem atrybuty te „się pojawiają”. Aby czuć się atrakcyjnym i męskim, młody mężczyzna nie musi podejmować żadnych zabiegów dotyczących zmiany swojego ciała, a jego atrakcyjność zagwarantuje mu zaznaczenie swojej dominacji na „arenie” kontaktów z innymi przedstawicielami własnej płci. Na podstawie przeprowadzonych analiz można wnosić, że atrakcyjność cielesna mężczyzn jest poza celową aktywnością nastolatka i głównie zależy od biologii. W porównaniu z dziewczętami są jakby poniekąd „bezradni” wobec cielesności, jeśli wpisują się we wzorzec męskości, „wygrywają”, jeśli nie, to nie mogą w tej materii zbyt dużo zdziałać. Chłopcom więc zamyka się szansę na zmianę, wpływ na to, jakimi mężczyznami w sensie cielesności będą.

Podobnie jest w przypadku desygnowania seksualności nastolatek i nastolatków. Język opisu jest wartościujący, przeciwstawiający sobie wzajemnie potrzeby, doznania, przyjemność i zachowania seksualne danej płci. Potrzeby i zachowania seksualne młodych osób są pokazane na zasadzie przeciwstawności, ale i współzależności. Satisfakcja dziewcząt zależy nie tylko od czynników biologicznych i emocjonalnych, ale przede wszystkim od mężczyzny. Problem potrzeb seksualnych dziewcząt i redukcji napięcia seksualnego wydaje się nie istnieć. Męska seksualność natomiast jest trudna do opanowania, wynikająca wprost z uwarunkowań biologicznych, a jedyną przestrzenią dla niej jest „wymagająca” relacja z kobietą i to dopiero po ślubie. Rozwój seksualny dojrzewających chłopców ukazany jest z perspektywy popęduowości i biologizmu.

Wydaje się zatem, że analizowane podręczniki dość precyzyjnie i wyraziście definiują oczekiwania wobec cielesności i seksualności nastolatków: dorastająca dziewczyna ma dążyć do zdobycia podziwu (dopasowana do powszechnie panującego tradycyjnego wzorca kobiecości), ale nie wzbudzać pożądania, a jeśli je wzbudza, to ma temu przeciwdziałać, bo w konsekwencji spotka ją „kara”, jaką jest ciąża i brak szacunku. Z kolei chłopiec w okresie dorastania zmagają się ze swoją seksualnością. Jego problemem w wieku nastoletnim jest przede wszystkim napięcie seksualne i niemożność rozładowania go – autoerotyzm jest niewskazany, oglądanie pornografii niewłaściwe,

a dziewczęta wzbudzają pożądanie, ale są jednocześnie niedostępne. Mamy tu więc do czynienia z wzorcem kobiecej seksualności uwikłanej w emocje oraz zależnej od mężczyzny i męskiej seksualności zdominowanej popędem, za którego niewłaściwą realizację w dużej mierze odpowiedzialność ponoszą kobiety. Można zatem stwierdzić, że oferta edukacyjna z zakresu cielesności i seksualności proponowana w analizowanych podręcznikach wydaje się niedostosowana do założeń współczesnej edukacji seksualnej. Poza tym, nie uwzględnia ona całego spektrum zjawisk będących konsekwencją przemian w zakresie życia intymnego obserwowalnych we współczesnych społeczeństwach, na przykład liberalizacji postaw wobec seksu, różnorodności form związków intymnych, różnicowania zachowań seksualnych, zmian wzorców cielesności mężczyzn, seksualizacji dziewcząt, możliwości realizowania życia seksualnego w społecznej przestrzeni Internetu.

#### **SPOŁECZNE KONSTRUOWANIE CIELESNOŚCI I SEKSUALNOŚCI. ANALIZA WYBRANEGO KONTEKSTU EDUKACJI SEKSUALNEJ**

**STRESZCZENIE:** W artykule zaprezentowano wyniki badań przekazów dotyczących ciała i zachowań seksualnych w podręcznikach do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ). Badania zorientowane były na ustalenie, jak w tych podręcznikach definiowana jest cielesność dziewcząt i chłopców w kontekście wyglądu fizycznego i urody, jaki wzorzec wyglądu i urody oraz zachowań seksualnych dziewcząt i chłopców jest w nich prezentowany i jakie znaczenia nadaje się cielesności i seksualności. Badania realizowano strategią jakościową z zastosowaniem techniki analizy treści i zasad doboru celowego. Analizie poddano wszystkie podręczniki do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie, dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania w latach 2013-2015 na wszystkich poziomach kształcenia, a także dodatkowo ćwiczenia do podręczników. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, iż prezentowane konstrukty wpisują się w tradycyjnie zdefiniowane wzorce kobiecości i męskości. Prezentowany w podręcznikach model oparty jest na przekonaniu o dualizmie płci i perspektywie esencjonalizmu i ukazuje cielesność i seksualność młodych kobiet i mężczyzn w odwołaniu do uproszczonych obrazów mających źródło w stereotypach płci, ograniczając tym samym różnorodność potrzeb i postaw. Mamy tu do czynienia z utrwalaniem wzorca kobiecej seksualności uwikłanej w emocje i zależnej od mężczyzny oraz męskiej seksualności zdominowanej popędem, za którego niewłaściwą realizację w dużej mierze odpowiedzialność ponoszą kobiety.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kobiecość, męskość, cielesność, seksualność, edukacja seksualna.

#### **SOCIAL CONSTRUCTING OF PHYSICALITY AND SEXUALITY. ANALYSIS OF SELECTED CONTEXT OF SEXUAL EDUCATION**

**SUMMARY:** The article presents the results of studies focused on the presentation of body and sexual behavior messages in textbooks to the subject "Education for family life" (WDŻ). The aim of research was to determine how the physicality of boys and girls in the context of physical appearance and beauty is defined in these books, what pattern of appearance, beauty and sexual behavior of girls and boys is presented and what meanings are assigned in addition to physicality and sexuality. The study was conducted using a qualitative content analysis strategies including text analysis techniques and arbitrary selection of research sample. The analysis included all the sexual education textbooks to the subject "Education for family life" approved for teaching process at all levels of education by

the Ministry of National Education in the years 2013-2015. The analyses of the publications showed that the presented constructs are strongly connected to the traditionally defined femininity and masculinity patterns. The model presented in textbooks is based on the idea of the dualism of sexes and the perspective of essentialism and shows the physicality and sexuality of young women and men in reference to the simplified images having its source in gender stereotypes, thus limiting the diversity of needs and attitudes. Based on that, we can observe a consolidation of the pattern of female sexuality entangled in emotions and dependent on men and the pattern of male sexuality dominated by sexual drive which improper realization depends mostly on women.

**KEYWORDS:** femininity, masculinity, embodiment, sexuality, sexual education.