

Joanna Dec-Pietrowska*, Agnieszka Walendzik-Ostrowska**

MĘSKOŚĆ JAKO PRZEDMIOT NARRACJI W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO PRZEDMIOTU WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE. PRZEKAZY JAWNE, UKRYTE I POMINIĘTE

Zagadnienie edukacji seksualnej w polskiej szkole jest niezwykle złożone i nie pozostaje emocjonalnie obojętne. Temat ten od zawsze budzi wiele kontrowersji. Najczęstsze dylematy i zastrzeżenia dotyczą kwestii wieku uczniów, doboru odpowiednich treści kształcenia, a co za tym idzie podręczników do realizacji przedmiotu. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia odpowiedniego przygotowania nauczycieli przedmiotu oraz jego status (czy ma być dobrowolny, czy obowiązkowy).

Wiele zastrzeżeń budzi także jakość merytoryczna podręczników zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do realizacji zajęć z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ)¹. Publikacje te często naruszają prawo młodzieży do rzetelnej, neutralnej światopoglądowo informacji. Promują i utrwalają koncepcje ról społecznych, charakterystyczne dla naszego kręgu kulturowego, a wyrosłe na gruncie tradycyjnego modelu ról płciowych. Jednocześnie nie opisują alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, których popularność w Polsce wzrasta. Jak pokazują badania, w związku małżeńskim żyje obecnie tylko 52% Polaków, natomiast pozostała część realizuje inne scenariusze życia prywatnego – 19% żyje w związku nieformalnym, a 29% wiezie życie w pojedynkę (wśród tych osób 8% stanowią osoby po rozwodach)².

Celem prezentowanego tekstu jest odtworzenie wzorca męskości egzemplifikowanego przez obraz chłopca oraz mężczyzny w wybranych podręcznikach do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ), które są rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Opracowanie to jest częścią projektu badawczego „Gender w pod-

* **Joanna Dec-Pietrowska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji, e-mail: joanna.dec.zg@gmail.com.

** **Agnieszka Walendzik-Ostrowska**, dr – Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Wydział Humanistyczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji, e-mail: agawalendzik@gmail.com.

¹ W Polsce realizacja edukacji seksualnej w szkołach wynika z art. 4 ust. 3 ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. z 1993 r., Nr 17, poz. 78 z późn. zm.).

² Z. Izdebski, E. Paprzycka, E. Mianowska, *Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a związki intymne Polaków*, [w:] *Socjologia płci i seksualności w perspektywie teorii queer i krytyki feministycznej*, red. J. Mizielińska, A. Stasińska, „Studia Socjologiczne” 2014, nr 4 (215), s. 13-41.

ręcznikach”, 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/mężczyznami³. Osobne miejsce poświęcono ukrytym i pominiętym wątkom w odniesieniu do wzorca męskości w prezentowanych książkach.

W artykule będą również omówione zagadnienia teoretyczne dotyczące różnych modeli męskości. Jako że autorki należą do zespołu analizującego książki do szkoły podstawowej oraz ponadgimnazjalnej, analiza treści dotyczyła wydawnictw zaakceptowanych przez Ministra Edukacji dla tego typu szkół.

Modele męskości w literaturze przedmiotu

Parafrazując słowa Simone de Beauvoir, autorki *Drugiej płci*⁴, można powiedzieć, że „nikt nie rodzi się mężczyzną”. Posiadanie męskiej płci biologicznej wyrażającej się w genotypie, budowie ciała, obecności męskich hormonów jest warunkiem głównym (choć nie podstawowym) stawania się mężczyzną. Chłopiec uświadamia sobie swoją płć psychiczną około 3. roku życia, na podstawie przekazów z najbliższego otoczenia oraz poprzez obserwację (siebie i innych). Następnie, w procesie socjalizacji konkretnego wzorca dokonuje się „ubranie” tej płci w atrybuty, polegające na zaakceptowaniu i przejawianiu pewnych cech (definiowanych jako męskie) oraz odrzucaniu innych (definiowanych jako kobiece). Które z cech zostaną nazwane męskimi, a które kobiecymi i czy będzie to rozdział jednoznaczny czy raczej płynny, zależy od modelu bądź modeli męskości, z jakimi chłopiec będzie miał do czynienia w ciągu pierwszych kilkunastu lat swojego życia. Najważniejsze agendy socjalizacyjne mające wpływ na kształt i zawartość roli płciowej to rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, media oraz kościół (w Polsce Kościół katolicki). Ich rolę i znaczenie, a także zakres wpływu analizuje między innymi Mariola Chomczyńska-Miliszkievicz⁵. Wyróżnia ona trzy kategorie przekazów dotyczących ról płciowych: tradycyjne, egalitarne i mieszane. Te pierwsze powielają stereotypy dotyczące kobiet i mężczyzn obowiązujące w danym społeczeństwie. Przekazy egalitarne nie przypisują kobietom i mężczyznom charakterystycznych cech i zachowań, jednocze-

³ Autorki wchodzi w skład zespołu analizującego podręczniki do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie dla klas V-VI szkoły podstawowej oraz klas I-III szkół ponadgimnazjalnych. Jest on częścią zespołu badawczego projektu „Gender w podręcznikach” koordynowanego przez Interdyscyplinarne Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM, współfinansowanego z Funduszy Norweskich w ramach projektu „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta – razem przeciwko stereotypom płciowym”. Więcej o projekcie na stronie: <http://www.gender-podreczniki.pl/>.

⁴ S. de Beauvoir, *Druga płć*, Warszawa 2003.

⁵ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.

śnie pozytywnie wartościują podejmowanie aktywności charakterystycznych dla płci odmiennej. Z kolei przekazy tak zwane mieszane zawierają jednocześnie treści zgodne z kulturowym stereotypem płci oraz treści podkreślające wątek równościowy⁶.

Na obecność wielu modeli męskości uwagę zwróciła Raewyn Connell, pisząc o koncepcji męskości hegemonicznej⁷. Według niej nie istnieje jeden model męskości – można natomiast mówić o wielości konstruktów męskości, których charakterystyki różnią się w zależności od kontekstu historycznego, geograficznego, kulturowego czy społecznego. Pierwszy rodzaj to męskość hegemoniczna (*hegemonic masculinity*), która stanowi kulturowo dominujący ideał męskości, definiowany przez autorytet, fizyczną tężyznę i siłę, heteroseksualność i płatną pracę. Głównym komponentem tego typu męskości jest posiadanie władzy i zajmowanie dominującej pozycji w konkretnej społeczności lub instytucji, gdzie podporządkowuje ona sobie nie tylko wszystkie inne odmiany męskości, ale także kobiecości i innych konstrukcji genderowych. Kolejny rodzaj to męskość współuczestnicząca (*complicit masculinity*), charakterystyczna dla osób, które nie są w stanie zinternalizować wszystkich atrybutów związanych z męskością hegemoniczną przy jednoczesnej ich akceptacji. Męskość współuczestnicząca „korzysta” z przywilejów i profitów, jakie wiążą się z funkcjonowaniem modelu hegemonicznego, ale relacje z innymi rodzajami męskości i kobiecości są tu stale negocjowane i niejednoznaczne, co stanowi o kolejnej różnicy odnośnie do konstruktów dominującego. Ostatnim typem wyodrębnionym przez Connell są męskości podporządkowane (*subordinate masculinities*). Obejmują one wszystkich mężczyzn, którzy nie potrafią, nie chcą lub nie mogą sprostać wymogom charakterystycznym dla męskości hegemonicznej i współuczestniczącej. Męskości podporządkowane obejmują tym samym zakres zachowań, które nie wpisują się w ideał kojarzony z postawą mężczyzny dominującego nad resztą kategorii genderowych. Ten typ męskości silnie się wiąże z etnicznością i seksualnością – obejmuje bowiem zarówno mężczyzn homoseksualnych, jak i przedstawicieli licznych grup etnicznych⁸.

Współcześnie w kulturze Zachodu obecne są dwa konkurujące ze sobą paradygmaty męskości⁹. Pierwszy określany jest jako tradycyjny i opiera się na dualizmie płciowym, gdzie to, co męskie i kobiece, jest sobie wyraźnie przeciwstawione. Światy kobiet i mężczyzn są od siebie tak odległe, że właściwie nie mają punktów wspólnych.

⁶ *Ibidem*, s. 183 i nast.

⁷ K. Wojnicka, E. Ciaputa, *Wprowadzenie: refleksja naukowa nad społeczno-kulturowymi fenomenami męskości*, [w:] *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, red. K. Wojnicka, E. Ciaputa, Kraków 2011, s. 12-13.

⁸ *Ibidem*.

⁹ K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich przekazach medialnych na przełomie stuleci*, [w:] *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, red. M. Dąbrowska, A. Radomski, Lublin 2010, s. 13.

Model tradycyjnej męskości charakteryzują trzy komponenty: dominacja nad kobietami, płciowy podział rynku pracy oraz orientacja heteroseksualna¹⁰. W tym ujęciu mężczyzna powinien kontrolować emocje, być racjonalny, dominujący, aktywny, zdobywający, a sferą jego aktywności jest przestrzeń publiczna. Podporządkowuje sobie świat (kobiety i dzieci), nie akceptuje homoseksualności, jest wojowniczy, potrzebuje sukcesu. Źródła tego modelu tkwią w tradycji i kulturze judeochrześcijańskiej, starożytnej filozofii greckiej oraz dorobku naukowym Zygmunta Freuda, a także założeniach socjologii i psychologii ewolucyjnej¹¹.

Drugi model, określanej jako równościowy (egalitarny), nie konfrontuje męskości i kobiecości, nie tworzy opozycji. Ponieważ zakłada poszanowanie dla różnorodności, wyraża się tak naprawdę w wielu różnych modelach. Nie definiuje precyzyjnie, jaki powinien być mężczyzna, jakie powinien mieć cechy czy też czym powinien, a czym nie powinien się zajmować. Jego istotą jest równość i partnerstwo obu płci. Mężczyzna, który dostrzega u siebie cechy tradycyjnie przypisane kobiecie, nie odrzuca ich – raczej wykorzystuje swój potencjał do lepszego rozumienia siebie i tworzenia lepszych jakościowo relacji z innymi. Nowy paradygmat męskości ukształtował się przede wszystkim pod wpływem ruchu emancypacyjnego kobiet, myśli feministycznej i refleksji postmodernistycznej. Ważną rolę odegrały także szkoła psychologii humanistycznej (Abraham H. Maslow, Carl C. Rogers) oraz koncepcja androgynii (np. Sandra Lipsitz Bem)¹², a także osiągnięcia badaczek i badaczy zajmujących się teoriami gender i queer.

Metodologiczne ramy badań i ich realizacja

Przedmiotem badań był przekaz dotyczący męskości prezentowany w wybranych podręcznikach do WDŻ. Zostały zaprojektowane w perspektywie gender, a kategoria płci społeczno-kulturowej była podstawowym kryterium analitycznym. Badania miały charakter opisowy i ich celem było rozpoznanie treści w odniesieniu do informacji na temat chłopców i mężczyzn oraz prezentowanych modeli męskości.

W niniejszym tekście zostały przedstawione ustalenia badawcze odnoszące się do dwóch problemów:

1. Jaki obraz chłopca i mężczyzny prezentują wybrane podręczniki do WDŻ? Co się mówi i jak się mówi o chłopcu/mężczyźnie w wybranych podręcznikach do WDŻ?
2. Jaki model męskości jest prezentowany w wybranych podręcznikach do WDŻ?

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

¹² *Ibidem.*

W analizie danych zastanych zastosowano strategię jakościowej analizy treści. Analiza przekazu dotyczącego męskości dotyczyła koncepcji modeli socjalizacji (tradycyjny, mieszany, egalitarny). Z kolei analiza języka koncentrowała się na symbolicznym przypisywaniu danej płci odpowiednich cech i stałych, niezmiennych predyspozycji.

Badania projektowano w perspektywie gender i kategoria płci społeczno-kulturowej była podstawowym kryterium analitycznym.

Na potrzeby prezentowanego opracowania przeanalizowano siedem podręczników i ćwiczeń (poniżej ich tytuły z przypisanymi im oznaczeniami ułatwiającymi identyfikację pochodzących z nich cytatów):

1. *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały dla uczniów klasy V szkoły podstawowej*, red. Teresa Król, 2013, Wyd. Rubikon (P_Ĉ5/2013).

2. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla klasy V szkoły podstawowej*, red. Teresa Król, 2014, Wyd. Rubikon (P_Ĉ5/2014).

3. *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej*, red. Teresa Król, 2013, Wyd. Rubikon (P_Ĉ6/2013).

4. *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla klasy VI szkoły podstawowej*, red. Teresa Król, 2014, Wyd. Rubikon (P_Ĉ6/2014).

5. *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla klas V-VI szkoły podstawowej*, red. Teresa Król, 2014, Wyd. Rubikon (P_5/6).

6. *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia dla uczniów klas I-III szkoły ponadgimnazjalnej*, red. Teresa Król, 2014, Wyd. Rubikon (ŚR_Ĉ).

7. *Wędrując ku dorosłości Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla uczniów klas I-III szkoły ponadgimnazjalnej*, red. Maria Ryś, Teresa Król, 2014, Wyd. Rubikon (ŚR_P).

Przypadki do analizy były dobierane zgodnie z zasadą doboru przypadków obrazowych (najlepiej i najbardziej szczegółowo ilustrujących przypadki)¹³.

Realizację badań i analizę materiału badawczego prowadzono w okresie od października 2013 do października 2014 roku.

Wizerunek chłopca i mężczyzny w wybranych podręcznikach do WDŻ

Zgodnie z przyjętymi problemami badawczymi w pierwszej części zaprezentowana zostanie analiza treści pod kątem tego, co się mówi o chłopcu i mężczyźnie, natomiast w części drugiej – jak się o nim mówi (analiza językowa).

¹³ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011, s. 54.

Jakim być chłopcem?

Autorzy omawianych podręczników za cel rozdziałów poświęconych dojrzewaniu chłopców postawili sobie szczegółowe omówienie przebiegu rozwoju biologicznego, w niewielkim zakresie zwracając uwagę na kwestie dotyczące rozwoju płciowego. Rozwój ten został scharakteryzowany głównie w kontekście prokreacji.

Pojedyncze wzmianki, jakie się pojawiają na temat rozwoju seksualnego, zostały wplecione w zagadnienia dotyczące rozwoju psychicznego: „Sfera emocjonalna i seksualna zdaje się wyraźnie dominować nad pozostałymi. Pojawiają się potrzeby seksualne, a także inne, np. dokonania czegoś nadzwyczajnego.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 46, ak. 2). Twórcy podręczników i ćwiczeń powielają tu wzorzec męskości prezentowany w zachowaniach chłopca, który myśli jedynie o zaspokojeniu swojego popędu seksualnego, negując u niego jednocześnie pragnienie romantycznej miłości: „W tym okresie dziewczęta zaczynają marzyć o wielkiej miłości, którą rozumieją jako bliskość i czułość, a więc inaczej niż chłopcy, którzy odnoszą ją najczęściej do sfery fizycznej. Może to być przyczyną wielu rozczarowań.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 45, ak. 5). Nawet jeżeli można odnaleźć informacje dotyczące seksualności człowieka, to dotyczą one jedynie osób dorosłych i zdają się powielać powszechnie panujące opinie o mężczyznach. Przykładem takiego stawiania sprawy jest cytat: „Kobieta i mężczyzna różnią się także w dziedzinie życia seksualnego, rozwoju uczuć, pożądaniu, planach życiowych. Mężczyzna bardziej reaguje na bodźce wzrokowe, [...] Mężczyźni trudniej jest wyrażać swoje uczucia dotyczące sfery intymnej, jest bardziej zamknięty w sobie, choć jego potrzeby seksualne są zwykle większe i satysfakcja w tej sferze życia jest dla niego bardzo istotna.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 48, ak. 1 i 2).

Szukając informacji o przebiegu dojrzewania biologicznego o chłopcach, można przeczytać, że ich ciało zmienia się z dziecięcego w osoby dorosłej według konkretnych faz i „z brzdąców wyrastają [...] przystojni chłopcy” (P_Ć5/2013, rozdz. 4, s. 19, ak. 1). W opracowaniach bardzo dużo miejsca poświęcono informacjom związanym ze zmianą wyglądu zewnętrznego, gospodarką hormonalną czy metabolizmem.

Autorzy, powołując się na badania Dawida McClellanda, ukazują istnienie zasadniczych różnic między przedstawicielami odmiennych płci i przebieg tych zmian w odniesieniu do statystyk, co może u niektórych chłopców (oraz dziewcząt) wywołać niepokój lub obawy, szczególnie u tych, którzy (i które) podobnych oznak jeszcze u siebie nie zauważyli (zauważyły) lub nastąpiły one wcześniej, niż podaje książka (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 46-47, ak. ostatni).

W podręczniku do szkoły podstawowej nadmienia się, że chłopcy mogą mieć pewne dylematy związane z odpowiednim przebiegiem okresu dojrzewania, jednak sprowadza się to jedynie do prostych pragnień, jakimi są „prężne mięśnie i wysportowana sylwetka” (P_P5/6, rozdz. 3.5, s. 52, ak. 1).

Rozdziały poświęcone omówieniu cech psychicznych zdają się mnożyć potoczne opinie o znaczącej inności i odmienności obu płci także w sferze emocjonalnej.

Autorzy zauważają, że okres dorastania cechuje się także zmianami w psychice, chłopcom przypisuje się tu kwestie licznych problemów w tym obszarze: „Dojrzewanie psychiczne chłopców często charakteryzuje się szeregiem kryzysów i trudności. Młodzi ludzie przeżywają okresy buntu, niepokoju, chwiejności i niezrównoważenia emocjonalnego.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 46, ak. 2). Chwiejność ta odznacza się u chłopców labilnością nastroju, która to objawia się silnym rozedrganiem uczuciowym. Na uwagę zasługują jednak pewne fragmenty książki pod redakcją Teresy Król, ze względu na dość krzywdzące sądy związane z funkcjonowaniem psychicznym i społecznym chłopców. W opinii autorki chłopcy w tym czasie najczęściej są niegrzeczni, hałaśliwi, nonszalanccy i agresywni. Nieodpowiednie zachowanie i problemy, jakie z tego wynikają, są więc domeną chłopców:

– „Swoją odrębność i niezależność [chłopiec] pragnie podkreślić oryginalnym strojem, nonszalanckim sposobem bycia, nadmierną hałaśliwością. Bywa trudny w kontaktach z otoczeniem.” (P_Ć5/2013, rozdz. 9, s. 35, ak. 1).

– „Zdarza się, że przekora dyktuje chłopcom różne psikusy i popisywanie się, ale kryje się za tym najczęściej nieśmiałość.” (P_Ć5/2013, rozdz. 9, s. 35, ak. 3).

– „Chłopcy w tym okresie bywają drażliwi i agresywni.” (P_Ć5/2013, rozdz. 9, s. 35, ak. 3).

– „Nierzadko przeklinają [...]” (P_Ć5/2013, rozdz. 9, s. 35, ak. 3).

Obraz stałego emocjonalnie, nieczułego, niewrażliwego mężczyzny prezentowany jest w dużej kontrze do empatycznych, uczuciowych i opiekuńczych kobiet. „Mężczyźni są na ogół bardziej stali emocjonalnie, natomiast kobiety częściej ulegają nastrojom.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 48, ak. 1 i 2).

Niektóre zaprezentowane w analizowanych tekstach informacje mogą się przyczynić do powstawania u chłopców obaw o własny rozwój seksualny. Zdaniem autorów nieobecność ojca w życiu chłopca może mieć bardzo poważne negatywne konsekwencje: „brak ojca może spowodować zachwianie identyfikacji seksualnej, które u chłopca może objawiać się lękiem przed byciem mężczyzną [...]” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 42, ak. 5); „Brak ojca może [...] stanowić zagrożenie dla rozwoju społecznego i moralnego dziecka (zachwianie równowagi psychicznej, trudność w podporządkowaniu się normom społecznym)” (ŚR_P, rozdz. 5, s. 211, ak. 3). Ponadto obecność ojca jest kluczowa dla prawidłowego rozwoju męskiej tożsamości, który jest możliwy przy jednoczesnym odseparowaniu się od matki. W tym ujęciu chłopiec, „aby stać się mężczyzną, powinien [...] rozluźnić więzy łączące go z matką i utożsamić się z ojcem lub z innym mężczyzną.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 45, ak. 10).

Jakim być mężczyzną?

Analizując omawiane podręczniki pod kątem ról, jakie może (i zdaniem autorów powinien) podejmować w swoim życiu mężczyzna, można zauważyć brak proporcji pomiędzy rolą ojca a pozostałymi rolami społecznym. Tej pierwszej poświęcono zdecydowanie najwięcej miejsca i została ona precyzyjnie scharakteryzowana.

Ojcostwo zostało pokazane w różnych jego fazach oraz w odniesieniu do kobiety oraz dziecka. Podkreślono cechy dobrego ojca, wskazano wymagania, jakie są przed nim stawiane, oraz opisano jego rolę w procesie wychowywania dzieci.

Według autorów pragnienie potomstwa jest jednym z najważniejszych męskich pragnień, ale jednocześnie powinności: „Wielu mężczyzn uważa bycie mężem i ojcem za najważniejszy cel swojego życia. W dawnych czasach było wiadomo, że mężczyzna, jako przedstawiciel rodu, powinien pozostawić po sobie potomstwo. Było to największe zadanie, jakie miał do wykonania. Nawet wielkie dzieła, których dokonał, traciły na wartości w sytuacji, kiedy nie miał komu pozostawić swojego dziedzictwa.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 124, ak. 4).

Wielokrotnie pojawia się wątek swojego rodzaju sprawdzianu, jakim jest dla mężczyzny cięża kobiety. Mężczyzna unikający ojcostwa opisywany jest jako niedojrzały i nieodpowiedzialny: „Ucieczka od ojcostwa to wyraz niedojrzałości psychicznej mężczyzny.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 124, ak. 7).

Doświadczenie ojcostwa jest także procesem, który wymaga czasu: „Mężczyzna stopniowo dojrzewa do pełnego ojcostwa.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 125, ak. 4). „Instynkt ojcowski rodzi się znacznie później niż świadomość macierzyńska u kobiet. Wielu mężczyzn uświadamia sobie ojcostwo dopiero wtedy, gdy cięża żony jest już widoczna albo po narodzinach dziecka.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 124, ak. 6).

Podkreślono znaczenie aktywnego włączania się w wychowanie dla prawidłowego rozwoju dziecka: „Świadomość ojcostwa czyni mężczyznę bardziej dojrzałym, a trwale uczucie pomiędzy ojcem a dzieckiem jest niezbędne dla kształtowania osobowości nowego człowieka i jego prawidłowego rozwoju.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 126, ak. 1).

Wskazano jednocześnie, że zajmowanie się małym dzieckiem jest wręcz niezbędne mężczyźnie, ponieważ dzięki włączeniu się w czynności pielęgnacyjne wobec dziecka buduje się więź z potomkiem: „Opiekuńczość wobec żony i dziecka, zapewnienie im bezpieczeństwa podnosi w mężczyźnie poczucie własnej wartości. Im dłużej ojciec przebywa z dzieckiem, przytula je, uczestniczy w kąpielach, przewijaniu, zabawie, tym bardziej umacnia się łącząca ich więź.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 126, ak. 1).

Pisząc (niewiele) o rolach zawodowych, autorzy zaznaczają, że współcześnie płęć nie ogranicza człowieka w wyborze konkretnego zajęcia. Jednocześnie wśród przykładów zawodów wybieranych zwykle przez mężczyzn pojawiają się praktycznie tylko te

tradycyjne: „Większość mężczyzn ma uzdolnienia techniczne, mechaniczne, podczas wykonywania zadania bardziej interesuje ich efekt końcowy niż sam proces. [...] Choć teoretycznie prawnie możliwości dla obu płci są jednakowe, jednak chłopcy częściej wybierają zawód inżyniera, hydraulika, budowniczego, technika, kierowcy itp.” (ŚR_P, rozdz. 2, s. 48, ak. 4-5); „Górnik, hutnik czy marynarz – to zawody wybierane przez mężczyzn, aczkolwiek nieliczne kobiety również je podejmują.” (P_P5/6, rozdz. 3, s. 45, ak. 6).

W analizowanych podręcznikach pokazuje się męskie zachowania w kontekście tradycyjnego modelu męskości. Gdy mowa jest o chłopcach, pojawiają się typowe chłopięce zainteresowania: „Przyjął się pogląd, [...] chłopca [prędzej można zastać] w garażu w towarzystwie taty, np. przy naprawianiu roweru”. (P_Ć5/2013, rozdz. 7, s. 28, ak. 1). Pojawia się kategoria sukcesu jako celu tylko w ćwiczeniach przeznaczonych dla grupy chłopców: „Sukces – jak go osiągnąć” (P_Ć6, rozdz. 10, s. 31, ak. 1) oraz wyjaśnienie, dlaczego sukces jest związany z męskością: „Uważa się, że mężczyźni są bardziej nastawieni na zdobywanie i współzawodnictwo [...]” (P_P5/6, rozdz. 3, s. 45, ak. 6).

Kolejna kwestia to podejście do seksualności mężczyzny. Zachowania męskie to także zachowania seksualne. Charakterystyka męskiej seksualności jest mocno nacechowana potocznymi opiniami. Opisane jest wprost, że mężczyźni, inaczej niż kobiety, podchodzą do romansu i bagatelizują własne postępowanie, znajdując na nie usprawiedliwienie: „Bywają mężczyźni, którzy dopuszczając się epizodycznych romansów, nie traktują ich jako pełnej zdrady. Twierdzą, że nadal kochają swoje żony, a ich związek uczuciowy z żoną nie został naruszony.” (ŚR_P, rozdz. 3.3, s. 76, ak. 1).

Odpowiedzialny, silny psychicznie, ojciec rodziny – język przekazu

Analizując język przekazu treści dotyczących chłopców oraz mężczyzn, na plan pierwszy wyłaniają się atrybuty powszechnie uznawane za męskie.

Mężczyzna zdaniem autorów „bywa mistrzem, czasem surowym, ale sprawiedliwym sędzią” (P_5/6, rozdz. 4.1, s. 58, ak. 3). Musi on być człowiekiem dojrzałym zarówno fizycznie, jak i psychicznie, jednocześnie stanowić oparcie dla kobiety, gdyż to on: „umacnia ją psychicznie i zmniejsza obawy” (ŚR_P, rozdz. 4.1, s. 123, ak. 4).

Bardzo precyzyjnie opisano cechy dobrego ojca. Jako „przedstawiciel rodu, powinien pozostawić po sobie potomstwo” (ŚR_P, rozdz. 4.1, s. 124, ak. 4). Będąc odpowiedzialnym mężem i ojcem, powinien zapewnić poczucie bezpieczeństwa i spokoju przyszłej matce jego dziecka. Jednocześnie to mężczyzna zajmuje się w domu wychowaniem syna – pokazuje mu świat i objaśnia go, spędza z nim czas na „typowo męskich zajęciach” (spacery, naprawa roweru, uprawianie sportu).

O mężczyznach dowiadujemy się również, że emocjonalnie mają oni problemy ze zrozumieniem świata uczuć, psychiki kobiet, nie są czuli, trudno wyrażać im swoje uczucia, są zamknięci w sobie.

Opisywani mężczyźni przede wszystkim reagują na bodźce wzrokowe, mają uzdolnienia techniczne i mechaniczne, a podczas wykonywanych zadań interesują się bardziej efektem końcowym niż procesem powstawania. Ich myślenie oparte jest bardziej na faktach, koncentrują się na jednej czynności, nie wdając się w szczegóły.

Chłopcy, zdaniem autorów analizowanych publikacji, są nie zrównoważeni emocjonalnie, często popadają w tarapaty, przeżywają lęki i niepokoje, przeklinają oraz bywają trudni w kontaktach z otoczeniem. Potrzebują sukcesów w sporcie, ważne dla nich jest uznanie w oczach rówieśników i autorytet, a zdobywanie i współzawodnictwo to ich żywioł.

Ich głównymi atrybutami są siła fizyczna, atrakcyjność, umięśniona sylwetka, tężyzna, buntowniczość, rozdrażnienie oraz agresja.

Dodatkowo interesują się pornografią i myślą jedynie o rozładowaniu własnych, sporych potrzeb seksualnych, a satysfakcja w sferze seksualnej jest dla nich bardzo istotna.

Język, jakim się posługują twórcy książek do WDŻ, pozostawia wiele do życzenia: „Wymienione różnice wskazywałyby na to, iż mężczyźni górują nad kobietami. Potocznie mówi się nawet o kobietach jako o słabej płci.” (ŚR_P, rozdz. 2.1, s. 47, ak. 4 i nast.).

Model męskości w podręcznikach WDŻ – konteksty interpretacji

Analizując wybrane podręczniki oraz ćwiczenia do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie i odpowiadając na pytanie „Jaki model męskości jest w nich prezentowany?”, można jednoznacznie stwierdzić, że przeważa w nich tradycyjny model męskości.

Na plan pierwszy wysuwa się spostrzeżenie, iż większość z przytoczonych opinii i opisów odzwierciedla te, które nadal istnieją w społecznym odbiorze mężczyzn. Dominują w nich nie tylko uproszczone informacje na temat męskości oraz mężczyzn i chłopców, ich cech psychicznych i fizycznych, ról, jakie powinni pełnić w społeczeństwie, zawodów, dzięki którym mogą się realizować i jakie powinni wykonywać, ale pod pozorem cytowania i powoływania się na badania oraz autorytety ze świata nauki wskazuje się tu na prawdziwość tychże przekonań i informacji.

Autorzy posługują się niejednoznacznymi przekazami i nie piszą, czy model równościowy jest pożądany i właściwy, czy jednak nie. Wprawdzie wskazują, że wielu chłopców interesuje się przyrządzaniem potraw, nie podają jednak, czy są to codzienne czynności, gdyż mowa jest jedynie o organizowaniu przyjęć. Pisząc o roli ojca,

podkreślają, jak duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma włączanie się mężczyzny w czynności pielęgnacyjne i opiekuńcze, niektórzy chcą uczestniczyć w porodzie, „są czuli i wspierający” (P_5/6, rozdz. 4, s. 58, ak. 3). Niemniej jednak powielają tradycyjnie przyjęte męskie cechy i zachowania, nazywając mężczyznę „głową domu”, „przedstawicielem rodu” etc.

Alternatywne wzorce męskości zostały omówione raczej symbolicznie. Co prawda, autorzy analizowanych opracowań piszą, że „trzeba jednak podkreślić, że sztywny podział na cechy męskie i żeńskie się nie sprawdza.” (P_Ć5/2013, rozdz. 7, s. 29, ak. 2), jednak ilość miejsca poświęconego na udowadnianie słuszności i wpajanie zasadności ścisłego podziału na odrębne światy kobiet i mężczyzn mówią same za siebie.

W tabeli 1 przedstawiono podsumowujące zestawienie analiz wzorca mężczyzny prezentowanego w omawianych podręcznikach.

Tabela 1. Modele męskości prezentowane w podręcznikach do WDŻ

| | MODEL TRADYCYJNY | MODEL MIESZANY |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cechy fizyczne | siła, atrakcyjność, zręczność, muskultura, wysoki wzrost, niski tembr głosu, wysportowana i umięśniona sylwetka | – |
| Cechy psychiczne | brak empatii, niestałość uczuciowa, pobudliwość seksualna, uzdolnienia manualne, nastawienie na własną przyjemność i doznania seksualne, dominowanie, stanowczość | czułość, opiekuńczość |
| Role społeczne | ojciec, żywiciel rodziny, „zawody męskie”, autorytet, wyższa pozycja społeczna, lepsze wykształcenie, lepsze zarobki | opieka nad dziećmi i zajmowanie się nimi |
| Zachowania | agresywność, wulgaryzmy, tendencja do zdrad i romansów, nastawienie na sukces, współzawodnictwo, kariera zawodowa, dominacja, rozdzielanie seksu od uczuć | dbanie o wygląd, zainteresowanie modą, przygotowywanie przyjęć, opieka nad matką i dzieckiem, towarzyszenie przy porodzie |

Źródło: opracowanie własne.

Przekazy ukryte i pominięte

Poczynione rozważania dotyczą stanu zastanego, czyli przekazu obecnego w analizowanych podręcznikach. Warto zatem poruszyć także kwestię tego, co naszym zdaniem zostało pominięte oraz nie do końca w jawny sposób akcentowane i przekazywane.

Czytając w książkach informacje dotyczące roli ojca można zauważyć, że z pewnością brakuje w nich komentarza na temat sytuacji mężczyzn niestawiających sobie

za cel życia zostania ojcem. Pozostawia to wrażenie, że takich mężczyzn po prostu nie ma. Brakuje także komentarza, co dzieje się, gdy mężczyzna nie kocha kobiety – czy wtedy nie kocha również dziecka? „Jeżeli [mąż] kocha żonę, razem z nią przeżywa ciążę. [...] Umacnia się jego miłość nie tylko do dziecka, ale także do żony.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 125, ak. 4). Wynika z tego, że miłość do dziecka jest możliwa tylko wtedy, gdy istnieje miłość do jego matki.

Pisząc o roli ojca autorzy, dokonują także pewnego zabiegu, przy czym trudno ustalić, czy był on podjęty celowo, czy jest to raczej przypadek. Określenie „mąż” jest zwykle używane, gdy opisywane są pożądane i oczekiwane zachowania mężczyzny spodziewającego się dziecka: „Mężczyzna stopniowo dojrzewa do pełnego ojcostwa. Jeżeli kocha żonę, razem z nią przeżywa ciążę. [...] Umacnia się jego miłość nie tylko do dziecka, ale także do żony.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 125, ak. 4); „Poród stanowi wielkie przeżycie dla ojca. Dzieje się tak szczególnie w sytuacji, gdy uczestniczy on wraz z żoną w rodzeniu się dziecka.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 125, ak. 5); „Opiekuńczość wobec żony i dziecka, zapewnienie im bezpieczeństwa podnosi w mężczyźnie poczucie własnej wartości.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 126, ak. 1). Jedyny raz, gdy wobec mężczyzny stosuje się określenie „partner”, to fragment, w którym mówi się o aborcji: „Najczęściej do aborcji skłania się kobieta opuszczona przez partnera.” (ŚR_P, rozdz. 4, s. 197, ak. 3).

W kontekście ról społecznych pojawiają się tylko te tradycyjne. Brakuje przykładów ról i zajęć nietypowych. Nie pojawia się kategoria różnych typów płci psychologicznych, na przykład „kobiety mężczyźni”, „męskie kobiety” czy osoby androgyniczne. Tylko raz pojawia się wątek związku opartego na partnerstwie, gdzie mężczyzna wymienia się obowiązkami domowymi z kobietą: „W układzie partnerskim mężczyzna dzieli z żoną domowe obowiązki i razem wychowują dzieci.” (ŚR_P, rozdz. 2, s. 47, ak. ostatni).

Praktycznie całkowicie pominięte zostało zagadnienie rozwoju seksualnego (który jest przecież nieodzownym elementem rozwoju biologicznego). Jeżeli już pojawia się krótka informacja, to pod nazwą „popędu biologicznego” oraz w odniesieniu jedynie do osób dorosłych.

Kwestie, które nie pojawiły się w żadnej analizowanej książce, to aseksualność, homoseksualność, biseksualność oraz transseksualność w odniesieniu do mężczyzn. Brakuje opisów typów rodzin innych niż tradycyjne, na przykład egalitarnych, monoparentalnych, wielopokoleniowych, patchworkowych. Nie ma także żadnej wzmianki na temat związków nieformalnych, mężczyzn w pracach domowych i zajmujących się domem oraz wychowywaniem dzieci „na pełny etat”, nakładania i przenikania się ról społecznych kobiet i mężczyzn.

Z kolei przekaz ukryty dotyczy głównie powielania i utrwalania w zawałowany sposób uproszczonych obrazów związanych z rolami społecznymi oraz atrybutami

męskości i kobiecości w modelu tradycyjnym poprzez powoływanie się na pewne autorytety ze świata nauki, filozofów czy też międzynarodowe badania.

Jedną z takich kwestii jest informacja o „typowo chłopięcych i dziewczęcych” zabawach. Mowa jest o tym, że zabawy i zainteresowania dzieci zależą od płci dziecka: „Jakość zabaw i zainteresowań jest wyraźnie zdeterminowana płcią.” (ŚR_P, rozdz. 2, s. 43, ak. 3). Tymczasem wybory dokonywane przez dziecko w zakresie preferowanych zabaw i zabawek są przede wszystkim efektem socjalizacji roli płciowej i komunikatów dotyczących tego, jak, w co i czym bawią się chłopcy. Komunikaty te oraz konkretne zabawki pochodzą od dorosłych i dziecko – jeśli nie ma możliwości wyboru – korzysta z tego, do czego ma dostęp.

Najbardziej znaczący jest jednak przykład dotyczący *zmiany tradycyjnego paradygmatu męskiego jako zjawiska obserwowanego współcześnie*: „Po stuleciach odróżniania tego, co męskie i co kobiece pojawiła się moda na zacieranie różnic między płciami, usiłowanie eliminowania związanych z nimi stereotypów. Zaczęto twierdzić, że XXI wiek będzie wiekiem uniseksu.” (ŚR_P, rozdz. 2, s. 48). Pojawienie się takiej wypowiedzi nie jest jednoznaczne z tym, że autorzy akceptują ten proces. Wymowa tego cytatu jest raczej negatywna: mowa jest o modzie (jako czymś przemijającym i bez specjalnego znaczenia) oraz o usiłowaniu eliminowania stereotypów. Określenie „zacieranie różnic między płciami” ma także specyficzny wydźwięk, skoro autorzy wcześniej często podkreślają, że te różnice istnieją. Poza tym w modelu równościowym nie chodzi o zacieranie różnic między płciami (bo one obiektywnie istnieją), ale o to, by płeć nie determinowała kobiet i mężczyzn w podejmowaniu różnych wyborów dotyczących ich życia.

Refleksje końcowe

Zaprezentowana analiza miała na celu opis modelu męskości prezentowanego przez podręczniki do WDŻ. Szkoła jest jedną z ważniejszych agend socjalizacyjnych i to, co i w jaki sposób się w niej mówi o mężczyznach (i kobietach), ma bez wątpienia znaczenie dla budowania własnego wizerunku mężczyzny przez uczniów.

W analizowanych książkach prezentuje się model męskości bliski tradycyjnego wzorca, w którym kobiety i mężczyźni mają jasno określone predyspozycje biologiczne – i w związku z tym są niejako „z góry” oddelegowani do różnych zadań. W modelu tradycyjnym determinizm biologiczny wyznacza obszary aktywności społecznej obu płci. Męskość to siła, sukces, racjonalność, brak emocji, które jeśli już są, to poddane są kontroli, zachowania seksualne są oderwane od uczuć.

Z perspektywy gender niedoreprezentowane natomiast są omówienia alternatyw do tradycyjnie postrzeganego w naszym kręgu kulturowym życia rodzinnego oraz wy-

stępowanie w przestrzeni społecznej mniejszości seksualnych. Świat mężczyzn i kobiet przedstawiany w omawianych podręcznikach to rodzina z dziećmi, a rola mężczyzny to głównie rola męża, ojca i głowy domu.

MĘSKOŚĆ JAKO PRZEDMIOT NARRACJI W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO PRZEDMIOTU WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE. PRZEKAZY JAWNE, UKRYTE I POMINIĘTE

STRESZCZENIE: W tekście omówiono funkcjonujące w kulturze współczesnego Zachodu modele męskości. Zaprezentowane zostały również ustalenia badawcze odnoszące się do dwóch problemów: 1. Jaki obraz chłopca i mężczyzny prezentują wybrane podręczniki do WDŻ? Co się mówi i jak się mówi o chłopcu/mężczyźnie w wybranych podręcznikach do WDŻ? 2. Jaki model męskości prezentowany jest w wybranych podręcznikach do WDŻ? W analizie danych zastanych zastosowano strategię jakościowej analizy treści. Analiza przekazu dotyczącego męskości dotyczyła koncepcji modeli socjalizacji (tradycyjny, mieszany, egalitarny). Z kolei analiza języka koncentrowała się na symbolicznym przypisywaniu danej płci odpowiednich cech i stałych, niezmiennych predyspozycji. Badania projektowano w perspektywie gender i kategoria płci społeczno-kulturowej była podstawowym kryterium analitycznym. Przeanalizowano siedem podręczników i ćwiczeń do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie na poziomie szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej. Realizację badań i analizę materiału badawczego prowadzono w okresie od października 2013 do października 2014 roku. W analizowanych książkach prezentuje się model męskości bliski tradycyjnego wzorca, w którym kobiety i mężczyźni mają jasno określone predyspozycje biologiczne. Z perspektywy gender niedoreprezentowane są omówienia alternatyw do tradycyjnie postrzeganego w naszym kręgu kulturowym życia rodzinnego oraz występowanie w przestrzeni społecznej mniejszości seksualnych.

SŁOWA KLUCZOWE: męskość, wzorce męskości, podręczniki szkolne, przedmiot wychowanie do życia w rodzinie.

MASCULINITY AS A SUBJECT OF NARRATION IN SELECTED TEXTBOOKS FOR THE COURSE EDUCATION FOR FAMILY LIFE. EXPLICIT, IMPLICIT AND OMITTED INFORMATION

SUMMARY: The text discusses the functioning of masculinity models in modern western culture. There were also presented research findings related to the two issues: (1) What image of a boy and a man do the selected sexuality education textbooks present? What and how is said about a boy/man in selected sexuality education textbooks? (2) What model of masculinity is presented in selected sexuality education textbooks? There were used qualitative content analysis strategies in the analysis of existing data. The analysis of information transfer related to the masculinity referred to the concept of socialisation models (traditional, mixed, egalitarian). The language analysis was focused on the symbolic assigning to the gender relevant attributes and permanent, unchangeable predispositions. The research was designed in the gender perspective and the gender category was the primary analysis criterion. There were analysed seven textbooks and exercise books for the subject Education for family life for primary and secondary school levels. The research implementation and analysis of research material took place in the period from October 2013 to October 2014. The books analysed here present a model of masculinity close to the traditional pattern in which men and women have clearly defined biological predisposition. From the gender perspective there are underrepresented alternatives to the family life traditionally perceived in our culture and the presence of sexual minorities in the social sphere.

KEYWORDS: masculinity, patterns of masculinity, textbooks, Education for family life course.