

Barbara Smoter

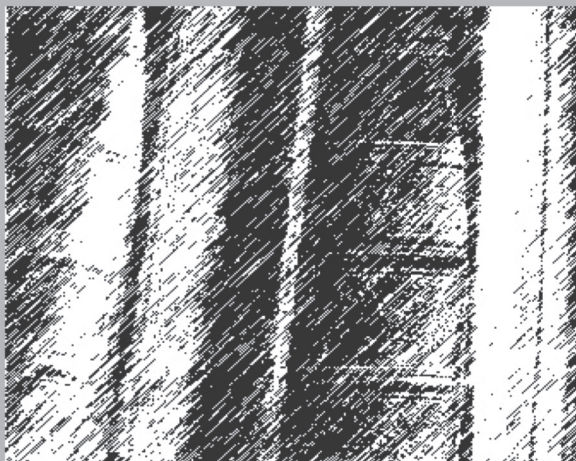
Tabu seksualne w rodzinie i szkole : w poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii

Chowanna 2, 145-155

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



BARBARA SMOTER

Tabu seksualne w rodzinie i szkole W poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii

Sfera seksu stanowi rodzaj kulturowego tabu, element nieświadomości osobowej [...] — rzeczywistości ogromnie zróżnicowanej, intrygującej i bardzo zindywidualizowanej [...] dla znaczącej liczby widzów.

Elżbieta Czykwin (2007, s. 352)

Sexual taboo in family and school Searching for (un)present categories

Abstract: This article can be viewed as an appeal for reformulating the present format of family and school education, which is “safe” and “resistant” to taboo. If we make the assumption that sexual taboo present in the most important learning environments are able to create false image of reality, they should not be, in my opinion, left unsupervised, but their character and the ways in which they are interpreted in the space in which the individuals participate should be examined. Familiarizing ourselves with taboo, analyzing them and, on that basis, developing practicable guidelines for educational influence would bring about a number of positive consequences the wider context, in which young people live.

Key words: taboo, family, school.

Celem wykonanych w 2003 roku na zlecenie tygodnika „Polityka” przez Ipsosa Demoskopa badań było wyodrębnienie tematów, na które najtrudniej jest podejmować rozmowy pełnoletnim Polakom. Najczęściej wskazywanymi tematami okazały się: problemy rodzinne, życie seksualne, własna sytuacja materialna, stosunek do homoseksualistów, stosunek do aborcji, przekonania religijne i te dotyczące Kościoła katolickiego (Winnicka, 2003, s. 3). Wyniki tych badań wydają się jednak wносить więcej niż zakładano. Ukazują bowiem swego rodzaju „zarys” tabuizowanych kategorii obecnych w życiu respondentów. Co ciekawe, tego rodzaju badania należą do rzadkości. Nie zostały one też w sposób istotny dla tej dziedziny przeniesione na grunt nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki, pomimo „odkrywania” w niej co jakiś czas „przemilczanych kategorii”, takich jak nienormatywne orientacje seksualne (Skuzza, 2011). Tym samym niewiele jest w polskiej rzeczywistości pedagogicznej namysłu nad kategorią tabu (również tego, które odnosi się do sfery seksualnej)¹.

W podejmowanych przeze mnie analizach czytelne staje się to, że pedagogiczne implikacje występowania tabu w edukacji są nierozzerwalnie związane z szerszym kontekstem egzystencjalnym funkcjonowania uczestników procesów edukacyjnych. Takiego podejścia „domagać” zdaje się zaś sama rzeczywistość społeczno-kulturowa, w obrębie której rozgrywa się proces wychowania.

¹ Tabu to coś zabronionego i jednocześnie niebezpiecznego. Według Alfreda Radcliffe’a Browna, zjawisko to oznacza zachowania wyrażające i wzmacniające wartości i sentymenty najistotniejsze do utrzymania ciągłości społeczeństwa (Brown, 1952 — podaje za: Mach, 2002, s. 171). Za funkcję tabu uznać można również zapobieganie zaburzeniom w sferze ról społecznych, na co wskazywał z kolei Bronisław Malinowski (1986, 1990). Odnoszenie tabu wyłącznie do relacji społecznych nie miało jednak racji bytu w wielu społeczeństwach, do tabu zaliczających też: przedmioty, pokarmy, krew, części ciała, metale, elementy stroju i słowa. Tabu okazywało się jednak zależne nie tylko od związku z konkretnymi elementami, z którymi człowiek wchodził w relacje, lecz także od kulturowo określonego kontekstu tej relacji. Dlatego właśnie zdarzało się, że brak zdefiniowania obiektu czy sytuacji w znanych kategoriach kulturowych budził poczucie zagrożenia. Lęk przed nieznanym sprawiał w tym przypadku, że to, co dziwaczne, nie(do)określone czy dwuznaczne, kwalifikowane było automatycznie do sfery tabu. Nieco inaczej do analizowanego tu zjawiska podchodziła Mary Douglas (2007), dla której tabu to „kategoria kulturowa w procesie porządkowania świata, nadawania mu sensu, konstruowania go jako całości znaczącej, utrzymywania i modyfikowania tożsamości grup społecznych” (cyt. za: Frieske, red., 2002, s. 171—172). Efektem takiego pojmowania tabu okazuje się umiejscowienie go w obszarze języka i traktowanie jako nieformalnego zakazu: poruszania pewnych tematów lub używania słów uważanych za niemoralne, niebezpieczne czy kontrowersyjne (Bańka, red., 2003, s. 1228; Handke, 2008, s. 37).

Tabu językowe, tabu międzypokoleniowe, tabu odrębnej płci — konstrukty kulturowe środowiska rodzinnego

Niewątpliwie tabu nie omija środowisk, w których rozgrywa się proces wychowania — w tym także środowiska rodziny. Maria Beisert pisze o tabu seksualnym, które skonstruowane jest na podstawie funkcjonujących w rodzinie zakazów, i wyróżnia trzy rodzaje takiego tabu: tabu językowe, tabu międzypokoleniowe oraz tabu odrębnej płci.

Tabu językowe potraktować można jako zakaz interesowania się treściami związanymi z seksualnością i komunikowania w zakresie tych treści. Polega na pomijaniu tematów dotyczących płci, unikaniu odpowiadania na zadawane przez dziecko pytania, stosowaniu ogólnikowych omówień lub niewymienianiu nazw części ciała uznawanych za intymne. Milczenie ma tu przekazać informacje na temat wartości przypisywanych płciowości, zminimalizować ciekawość dziecka oraz skonsolidować wspólny system oddziaływań. Główną intencją rodziców okazuje się tu skojarzenie seksualności z czymś niewartym zainteresowania, niemalże nagannym. U podłoża tego rodzaju postępowania leży przekonanie, iż mówienie o sprawach intymnych oznacza to samo, co naruszenie granic intymności innych osób. Błąd polega jednak na tym, że utożsamia się informacje dotyczące płciowości z intymnym światem poszczególnych osób z otoczenia (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—30; zob. Beisert, 1991).

Tabu międzypokoleniowe występuje w takich rodzinach, w których panują silne zasady wyrażania seksualności oraz mówienia o niej odnoszące się do ludzi w różnym wieku. U podstaw istnienia tego konstruktu znajduje się założenie, iż dorosłym i dzieciom przysługują różne prawa i przywileje. W tym wypadku nie dochodzi do zakazu poruszania przez dziecko problematyki seksualności, jednak jest ono postrzegane jako istota aseksualna, wobec czego wszelkie przejawy zainteresowania się dziecka sferą seksualną są traktowane z pobłażaniem. Z kolei między dorosłymi a dziećmi istnieje swoista bariera uniemożliwiająca otwartą komunikację oraz przekazywanie prawdziwych informacji. Zwykle bariera ta znika w danej rodzinie w momencie sankcjonującym „przemianę” dziecka w dorosłego, jednak w niektórych rodzinach istnieje niezależnie od zmieniającego się wieku dzieci. Przekaz ukryty za tego rodzaju funkcjonowaniem rodziny wskazywać może na nieatrakcyjność sfery seksualnej (bo: „nie ma się do czego śpieszyć”) lub na to, że seks jest przywilejem zarezerwowanym tylko dla określonej grupy. W ten sposób jako „zaka-

zany owoc” seks kusi, a wizja zdobycia owego „owocu” może czasami popychać do działań wiążących się z przykrymi konsekwencjami. Staje się to szczególnie groźne dla młodych ludzi pozbawionych jeszcze realnych informacji dotyczących płciowości (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—31; zob. Beisert, 1991).

Ostatnim z wyodrębnionych przez Beisert **tabu** staje się to **dotyczące odrębnej płci**. Wiąże się ono z istnieniem niepisanego prawa, zgodnie z którym pewne kwestie mogą być poruszane wyłącznie w grupie osób tej samej płci. Tego rodzaju podział jest niewątpliwie podtrzymywany przez wizję kary — czyli wykluczenia ze swojej grupy w przypadku niedozwolonego kontaktu z członkiem innej grupy. O przynależności do danej grupy decyduje tu płeć, a więc włączenie do niej ma miejsce w chwili narodzin. Czasami funkcjonowanie tabu dotyczącego odrębnej płci wiąże się ze zniesieniem tabu innego rodzaju (tj. międzypokoleniowego czy językowego), co może narażać dziecko na kontakt z nieodpowiednimi treściami (na przykład wówczas, gdy dorośli dopuszczają się w obecności dziecka czynności o charakterze seksualnym nieodpowiednich dla jego wieku). Konstytuowanie tabu odrębnej płci wiąże się też z określeniem konsekwencji przynależności do danej grupy. Dużą rolę odgrywa tu również podkreślanie zagrożeń wiążących się ze spoufalaniem się z członkami obozu przeciwnego. Uznaje się, iż ten rodzaj tabu jest niekorzystny z uwagi na wzmacnianie stereotypów płciowych, często niemających odzwierciedlenia w rzeczywistości. Ponadto konstruuje wizję świata, w którym zarówno mężczyźni, jak i kobiety są przeciwnikami i powinni się zwalczać na różnych polach. Co istotne, takie myślenie oddala możliwość dostrzeżenia komplementarnego charakteru męskości i kobiecości oraz odkrycia, iż oba te aspekty są równie cenne i występują w każdym z nas (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—31; zob. Beisert, 1991).

Wymienione konsekwencje funkcjonowania tabu nie stają się jednak dowodem na to, iż opisane tu tabu bywa głównie szkodliwe. Nie da się bowiem zaprzeczyć temu, że tabu chroni dziecko przed sytuacjami, z którymi z racji wieku i niedojrzałości nie mogłoby sobie poradzić. Chodzi tu o sytuacje zakazujące podejmowania czynności seksualnych czy aktywności seksualnej przez dorosłych i dzieci². Nie da się jednak ukryć, iż konsekwencjami tabu mogą stać się też: zniekształcenie obrazu seksualności człowieka, zafałszowanie wiedzy dotyczącej płciowości, dyskomfort

² Zaburzenia funkcjonowania psychospołecznego dziecka nie odnoszą się tylko do skutków rzeczywistego uwiedzenia, ale i do nieskrępowanej swobody dorosłych w obszarze seksualności. Szczególnie niebezpieczne staje się jednak uwiedzenie dziecka i jego konsekwencje, takie jak: identyfikacja z uwodzicielem, przedwczesna dojrzałość dziecka (podaje za: Wildlocher, 1969, s. 212) czy zespół stresu pourazowego (PTSD).

wiązający się z pojawieniem się takich treści (poczucie winy, lęk czy wstyd) oraz brak rozeznania w granicach własnej intymności. To ostatnie prowadzić zaś może do przekraczania granic intymności innych ludzi i nieumiejętnego chronienia własnych (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 31—32).

Orientacja seksualna, męskość i kobiecość w szkole — tropienie (nie)obecnych

Tabu seksualne nie omija także rzeczywistości szkolnej. Nierzadko więc nawet pomimo braku uzasadnionej przyczyny milczenia i ukrywania tematów, które służyłyby rozwojowi zarówno samej jednostki, jak i szerszego środowiska jej życia, edukacja szkolna XXI wieku nie dokonuje wyraźnego „wyłomu” w odniesieniu do niektórych treści³. Znajduje to swój wyraz w dyskursie społecznym dotyczącym szkolnego tabu, nieodmiennie kontrowersyjnym i uznawanym przez niektórych za pole do manipulacji, indoktrynacji czy zniewolenia.

Analiza wypowiedzi badaczy polskiego szkolnictwa pozwoliła na wyróżnienie przykładowych zjawisk, które zakwalifikowane zostały przeze mnie do tematów tabu obecnych na „arenie” polskiego szkolnictwa. Wśród nich znalazły się jednak wyłącznie te odnoszące się przede wszystkim do sfery seksualnej i — znacząco mniej — do sfery religijnej człowieka. Obie te sfery zdają się zresztą przenikać na płaszczyźnie polskiego szkolnictwa. Można by więc przypuszczać, że polska szkoła promuje pruderyj-

³ Tabu pomaga zachować zbiorową tożsamość, natomiast jego niwelowanie przyczynia się do rozchwiania równowagi społecznej (Szostkiewicz, 2003, s. 78). Jak zauważa Wojciech Józef Burszta, nie jest jednak tak, że dzisiejsze społeczeństwa przełamują tradycyjne tabu, które w efekcie może zaniknąć (Burszta, 2001, s. 190—191). We współczesnych kulturach (zwłaszcza tych rozwiniętych) znaczenie tabu przyjmuje postać pozbawioną magicznej czy religijnej tajemniczości. W definicjach pojawia się więc zakaz, tyle że jest on dziś raczej umowny niż obligatoryjny (Sawicka, 2006, s. 304—307). Zakaz ten dotyczy z kolei w większości kultur: śmierci (Gorer, 1965; por. Ariès, 2007, s. 281), pożywienia, seksu i nagości, społeczeństwa zaś wypracowują szczegółowe zasady, nakładając szczególne warunki na czynności wiążące się z tymi aspektami egzystencji (do których żaden Obcy lub Inny nie powinien mieć dostępu) (Burszta, 1998, s. 5). Oprócz tego każda jednostka ma coś, co potraktować można jako „tabu prywatne”, indywidualnie wyzwalające rodzaj wewnętrznej autocenzury. Autocenzura ta pokrywa się z głównych sferami społecznie obwarowanymi tabu bądź od tych sfer odbiega.

ny, lękowy, represyjny, a także zafalszowany punkt widzenia na kwestie seksu i religii. Potwierdzeniem tego przypuszczenia jest poślednie traktowanie (a raczej pomijanie we wiodącym dyskursie) w polskiej pedagogice pojęcia „orientacja seksualna”, czy — w mniejszym stopniu — kwestii dotyczących męskości i kobiecości.

Dowodem na pomijanie problematyki seksu i religii w szkole stają się wyniki analiz przeprowadzonych przez Marzannę Pogorzelską, dotyczących podejmowania tematyki orientacji psychoseksualnej w polskiej edukacji w latach 2007—2009. Autorka zauważyła bowiem, że:

1. W obowiązującej do grudnia 2008 roku gimnazjalnej podstawie programowej przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” tematy związane z orientacją homoseksualną umieszczono w punktach: „Zakłócenia i trudności w osiąganiu tożsamości płciowej; brak akceptacji własnej płci. Lęki homoseksualne; przyczyny. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. Tymczasem w treściach nowej podstawy dla szkół podstawowych i gimnazjów nie znajduje się praktycznie żadnych odniesień dotyczących orientacji seksualnej. Jedyny punkt, w którym można doszukać się odniesienia do homoseksualności, to: „kształtowanie i akceptacja tożsamości płciowej. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. Nowa podstawa programowa dla liceów również nie daje nadziei na poprawę sytuacji (tylko jeden z proponowanych w niej tematów odnosi się do „tolerancji wobec odmienności kulturowych, etnicznych religijnych i ostatecznie również seksualnych”). Swiste zdziwienie w tym miejscu budzić może więc fakt, iż w samych treściach podstawy programowej do wiedzy o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym pojawia się ostatecznie punkt dotyczący „współczesnych sporów światopoglądowych”, w którym uczeń ma za zadanie „rozważyć argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne”. Trudno jednak ocenić, jak często i w jaki sposób punkt ten bywa realizowany — być może problematyka ta istnieje tylko na papierze i okazuje się „martwa” w realizacji.
2. Wspólnymi cechami podręczników do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” stało się traktowanie orientacji seksualnej jako trudności, problemu czy zakłócenia, prezentowanie orientacji jako skłonności, którą można przezwyciężyć, sugerowanie możliwości terapii, podawanie jako przyczyn orientacji „heteronienormatywnej” nieprawidłowych relacji rodzinnych czy doświadczeń z przeszłości oraz pogląd, iż jedynie uczucie między kobietą a mężczyzną uznać można za naturalne, pełne, głębokie i trwałe. Na „dokładkę” w podręcznikach zdarza się sytuowanie homoseksualizmu obok pedofilii, kazirodztwa, nekrofi-

- lii, zoofilii. Z podjętych analiz wynika, iż tylko jeden z podręczników prezentował homoseksualizm bez negatywnych konotacji⁴.
3. W ukrytym programie polska szkoła wyraźnie akceptuje tylko wzorzec heteronormatywny — tak oto zarówno programy, jak i podręczniki ukazują heteroseksualny model relacji, autoryzując właśnie taki wzorzec jako zasługujący na naśladowanie i propagowanie. Całkowite pomijanie orientacji homoseksualnej czyni z niej tymczasem mocno wstydlivy i nieakceptowany „problem”. W kwestii homoseksualności ukryty program może przejawiać się w komentarzach nauczycieli czy ich przyzwalających reakcjach na homofobiczne zachowania uczniów. Inną cechą podręczników i relacji międzyludzkich w szkole jest tendencja do silnego rozróżniania tego, co kobiece i męskie, w sferze cech czy ról; w ten sposób utrwalane są stereotypy kobiecości/męskości, pośrednio przyczyniające się do homofobii. W efekcie, jak się wydaje, kwestia *gender* pozostaje poza horyzontem osób odpowiedzialnych za tworzenie programów kształcenia⁵.
 4. Problemy poruszane w czasopiśmie dla nauczycieli niemal zupełnie pomijają kwestię heteronienormatywności, stawiając ją poza nawiasem debaty pedagogicznej. I nawet tam, gdzie kwestie orientacji psychoseksualnej powinny stać się oczywistym przedmiotem analizy, ewidentnie ich brakuje. Chodzi tu o teksty poświęcone: szkolnej agresji i przemocy (w żadnym z nich nie ma odniesienia do potencjalnego homofobicznego podłoża tego problemu), stereotypom, uprzedzonym i wielokulturowości (rozumianej jako różnorodność etniczna, religijna, narodowa, ale nie seksualna) oraz inności, której poświęca się miejsce, nie wskazując ewentualnej przyczyny związanej z tożsamością płciową lub doświadczaną homofobią (Pogorzelska, 2011).

Podkreślić należy dobitnie, iż system edukacyjny „ignoruje” problematykę heteronienormatywności, ról i stereotypów płciowych. W efekcie w owym systemie brakuje miejsca na podjęcie celowych i odpowiedzialnych działań kształtujących świadomość społeczną w tym zakresie oraz dostarczających pomocy w konstruowaniu indywidualnych koncepcji ról płciowych, mimo iż Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zakłada równość pod względem płci wszystkich obywateli. Z kolei braki w tej dziedzinie powodują, że uczniowie w niezadowalającym zakresie radzą

⁴ Chodzi o książkę Alicji Długołęckiej-Lach i Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*, w której znajduje się stwierdzenie: „Orientacji homoseksualnej nie można zmienić [...], dlatego to bardzo ważne, żeby lesbijka czy gej potrafili zaakceptować siebie, a ludzie heteroseksualni umożliwili im normalne życie” (Długołęcka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 123).

⁵ Jeśli już się pojawia, to nie przyczynia się niestety w znaczący sposób do „udemokratycznienia” polskiej szkoły (Kopciwicz, 2011, s. 161—183).

sobie z potencjalnymi trudnościami w przypadku: dyskryminacji, seksizmu lub ograniczania możliwości samorealizacji. Niewątpliwie większość socjalizacyjnych oddziaływań tego typu najmocniej uwidacznia się w ukrytym programie szkolnym obecnym w programach kształcenia, treściach podręczników czy zachowaniach nauczycieli i utrwalającym często tradycyjne stereotypy płci (Pankowska, 2005, s. 9—11). Tym samym polska szkoła raczej w niewielkim stopniu wychowuje młode pokolenie do radzenia sobie z wyzwaniami przyszłości. Taka „bezpieczna” formuła szkolnego wychowania uzurpuje sobie, zdaniem niektórych, prawo do tabuizacji niektórych zjawisk (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 26). Niniejsza praktyka staje się jednak niczym innym, jak dowodem na to, że nadal tkwimy na stanowisku wykluczającym w jakimś zakresie otwarcie na podparte od lat wiarygodnymi badaniami „nowe” kategorie.

W ostatnich latach mamy jednak do czynienia ze swoistym *novum*. Wraz z potraktowaniem codzienności życia szkolnego jako obiektu badań, również zachowania seksualne obecne w szkole zaczynają podlegać analizom badawczym. W odniesieniu do opisywanych tu kwestii interesującą propozycję badawczą przedstawił Marek Babik. Podjął on próbę wyłonienia praktykowanych w szkole zachowań seksualnych. W celu ustalenia, do jakiego typu zachowań seksualnych uczniów dochodzi na terenie szkoły, autor poddał w styczniu 2007 roku badaniom dwie grupy osób: nauczycieli pracujących w gimnazjach oraz szkołach gimnazjalnych i studentów I roku dwóch krakowskich uczelni. Łącznie badaniami objęto 129 nauczycieli oraz 101 studentów. Ci ostatni okazali się, według autora, cenną badawczo grupą respondentów z uwagi na to, iż niedawno zakończyli edukację szkolną. Analizy badawcze pozwoliły autorowi na wyodrębnienie 24 różnych zachowań seksualnych (zaobserwowanych/praktykowanych przez badanych):

1. Trzymanie się par za rękę.
2. Przytulanie się par.
3. Namiętne całowanie się.
4. Siedzenie dziewczyny na kolanach chłopaka i przytulanie się.
5. Siedzenie chłopaka na kolanach dziewczyny.
6. Głośne, demonstracyjne rozmowy na temat własnych przeżyć seksualnych.
7. Głośne, demonstracyjne rozmowy na temat filmów erotyczno-pornograficznych.
8. Przynoszenie do szkoły materiałów (czasopism) erotyczno-pornograficznych.
9. Posiadanie w szkole przedmiotów o charakterze seksualnym, na przykład prezerwatywy, wibratora.

10. Publiczne składanie propozycji seksualnych innym uczniom.
11. Masturbowanie się.
12. Współżycie seksualne uczniów na terenie szkoły.
13. Zgwałcenie kogoś na terenie szkoły.
14. Noszenie zbyt wyzywającego seksualnie stroju.
15. Udział uczniów w przedsięwzięciach takich jak: pozowanie do erotycznych czasopism, nagrywanie pornografii.
16. Komentowanie atrakcyjności seksualnej nauczycieli.
17. Składanie propozycji seksualnych nauczycielom.
18. Prowokowanie (zachęcanie) nauczycieli do wypowiedzi na temat seksualności człowieka.
19. Imitowanie (udawanie) odbywania stosunku seksualnego lub innych zachowań seksualnych.
20. „Zabawy” takie jak: podnoszenie spódnic, rozpinanie staników.
21. Głośne komentowanie czyjejs atrakcyjności seksualnej.
22. Publiczne rozbieranie się lub udawanie rozbierania.
23. Opowiadanie dowcipów o treści seksualnej.
24. Używanie wulgaryzmów o treści seksualnej⁶ (Babik, 2009, s. 30—32).

Wyniki tych badań niewątpliwie dowodzą, że egzystowanie we współczesnej rzeczywistości szkolnej wiąże się z osłabieniem nakazów w odniesieniu do „przyzwoitości” języka i zachowań. Nie należy jednak zapominać o tym, iż badania te niekoniecznie odzwierciedlają rzeczywisty stan rzeczy — dostęp do „podskórnego życia” szkolnego podlega bowiem silnym ograniczeniom i możliwy jest, jak się wydaje, „tylko dla wtajemniczonych”. Penetrowanie obszarów tego życia w celu odkrycia tabu w nich istniejących napotykać będzie zatem na wiele trudności.

Tabu seksualne — czynnik pedagogicznie „(nie)oswojony”?

Pedagogika doby ponowoczesnej powinna uwzględniać w swoich założeniach nie tylko to, co już poddane zostało wielokrotnej analizie, lecz także to, co z jakichś przyczyn do tej pory nie wchodziło w zakres badań

⁶ Zaprezentowane tu zachowania w zasadzie bezpośrednio dotyczą uczniów, a pośrednio — nauczycieli. Zaczyna się jednak zauważać obecność stosowanej przez nauczycieli przemocy (również tej o charakterze seksualnym) wobec dziewcząt (zob. Kopiciewicz, 2011).

tej dyscypliny. W pedagogice akcentuje się obecnie orientację krytyczną, promującą otwarcie przestrzeni, w której świat jest już postrzegany nie jako znaczeniowo zamknięty, ale taki, którego wersje mogą podlegać i negocjacji, i zmianom (Kopciewicz, 2003, s. 225). W pedagogice jutra nie powinniśmy zatem zamykać się przed kategoriami przynależnymi do seksualnego tabu. Pewnemu otwarciu sprzyjają niewątpliwie osiągnięcia naukowe. Wyniki nowych badań dostarczają danych pomagających w obalaniu przesądów zniekształcających wiedzę o człowieku; są też źródłem wiedzy niezbędnej w realizacji wychowania „uwolnionego” od tematów tabu.

Bibliografia

- Ariès P., 2007: *Rozważania o historii śmierci*. Przeł. K. Marczevska. Warszawa.
- Babik M., 2009: *Agresja seksualna uczniów na terenie szkoły. Zakres zjawiska oraz jego formy w świetle badań własnych*. W: *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*. Red. M. Babik. Kraków.
- Bańka M., red., 2003: *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Beisert M., 1991: *Seks twojego dziecka*. Poznań.
- Burszta W.J., 1998: *Antropologia kultury*. Poznań.
- Burszta W.J., 2001: *Asteriks w Disneylandzie. Zapiski antropologiczne*. Poznań.
- Czykwin E., 2007: *Stygmat społeczny*. Warszawa.
- Długołęcka-Lach A., Tworkiewicz-Bieniaś G., 2000: *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa.
- Douglas M., 2007: *Czystość i zmaza*. Przeł. M. Bucholc. Wstęp J. Tokarska-Bakir. Warszawa.
- Frieske K. et al., red., 2002: *Encyklopedia socjologii*. Kom. red. Z. Bokszański et al. T. 4. Warszawa.
- Gorer G., 1965: *Death, Grief and Mourning in Contemporary Britain*. New York.
- Handke K., 2008: *Socjologia języka*. Warszawa.
- Kopciewicz L., 2003: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków.
- Kopciewicz L., 2011: *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa.
- Mach Z., 2002: [hasło] *Tabu*. W: *Encyklopedia socjologii*. Kom. red. Z. Bokszański et al. Red. nauk. K. Frieske. Warszawa.
- Malinowski B., 1986: *Ogrody koralowe i ich magii*. W: Idem: *Dzieła*. T. 4. Warszawa.
- Malinowski B., 1990: *Mit, magia, religia*. W: Idem: *Dzieła*. T. 7. Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998: *Kultura, tożsamość i edukacja — migotanie znaczeń*. Kraków.
- Pankowska D., 2005: *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*. Gdańsk.
- Pogorzelska M., 2011: *Analiza dotycząca podejmowania tematyki orientacji psychoseksualnej w polskiej edukacji (2007—2009)*. Tryb dostępu: <http://www.monitor.edu>.

- pl/analizy/analiza-dotyczaca-podejmowania-tematyki-orientacji-psychoseksualnej-w-polskiej-edukacji-2007—2009.html. Data dostępu: 12.04.2011 r.
- Sawicka G., 2006: *Język a konwencja*. Bydgoszcz.
- Skuza P., 2011: *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*. Tryb dostępu: www.nts.uni.wroc.pl/teksty/skuza.html. Data dostępu: 11.01.2011 r.
- Szostkiewicz A., 2003: *Białe plamy, czarne dziury*. „Polityka”, nr 25, s. 76—87.
- Wildlocher D., 1969: *Płciowość dziecięca*. W: *Natura, kultura, płęć-historia. Etnografia, socjologia, psychoanaliza, filozofia*. Przeł. K. Łopuska. Red. K.W. Meissner. Kraków, s. 186—214.
- Winnicka E., 2003: *Dlaczego nie umiemy o tym rozmawiać... Seks, trudny temat dla Polaków*. „Polityka”, nr 39, s. 3—9.
- Zielona-Jenek M., Chodecka A., 2010: *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*. Gdańsk.