

Wstęp

RK5: *Nienawidzę takich sytuacji, kiedy jakiś koleś nawet nie próbuje dyskretnie patrzeć, tylko się tak wgapia i jeszcze coś tam komentuje na głos albo pokazuje jakiś obleśny gest i się śmieje. I stoisz, i nie wiesz, co ze sobą zrobić, bo czujesz ten wzrok na sobie i po prostu co masz zrobić? To jest straszne, bo nie ma żadnych sposobów chronienia się, bo nawet jak coś powiesz, to wiadomo, że dostaniesz „grubym” tekstem. Szmato albo jeszcze gorzej.*

P: *To też jest przemoc.*

RK5: *Tak? Serio?*

WM3: *Miałem do wyboru, albo ubierać się tak jak chcę i ciągle słyszeć, ty pedale i cioto, albo się dostosować i udawać, że mnie nie ma. Ale jak patrzę dookoła, to i tak będą cię gnębić. Ja staram się być sobą, ale cena jest wysoka, właściwie z żadnym chłopakiem z klasy nie gadam. To znaczy, żaden z nich nie gada ze mną.*

Niniejsza monografia jest rezultatem realizowanego przez 4 lata projektu i zawiera wyniki badań własnych oraz rekonstrukcję wcześniejszych studiów, których przedmiotem była rówieśnicza przemoc ze względu na płeć (*gender-based violence*), w tym przemoc o charakterze seksualnym, której młodzi ludzie w wieku 14–15 lat doświadczają w szkołach. Celem badań było rozpoznanie form, skali i specyfiki tego pod wieloma względami „ukrytego” zjawiska, a w szerszej perspektywie próba odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w doświadczaniu codzienności szkolnej i w życiu młodych ludzi odgrywa płeć oraz dominujące i uwewnętrznione przez nich przekonania i stereotypy związane z płcią, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji przemocy. Inaczej rzecz ujmując, w jaki sposób kulturowe definicje kobiecości i męskości, nierówne położenie społeczne kobiet i mężczyzn, różne oczekiwania i presje,

normy oraz podwójne standardy oceniania wpływają na codzienne szkolne życie oraz wzajemne relacje dorastających dziewcząt i chłopców.

Badania te wpisują się w dyskusję na temat istnienia i „działania” tego, co Peter McLaren nazywa „szkolnym seksizmem”¹, czyli różnicy i nierówności w doświadczaniu codzienności szkolnej przez dziewczęta i chłopców. Zdaniem Deborah Youdell „szkoła i płciowość to bardzo niewygodna para”². W Polsce nadal niezbyt liczne grono badaczy i badaczek zauważa (oczywisty przecież) fakt, że relacje między rówieśnikami w szkole są relacjami dziewcząt i chłopców, zatem analizując różne problemy w szkole, należy wziąć pod uwagę zarówno płciową specyfikę rozwoju psychobiologicznego młodych ludzi, jak również rodzajowy (*gender*)³ bagaż społeczno-kulturowej konstrukcji kobiecości i męskości. Współczesne badania porównawcze, uwzględniające złożoność ludzkich doświadczeń oraz skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników (sytuacji socjo-ekonomicznej, wieku, stopnia sprawności fizycznej, pochodzenia etnicznego itp.), wciąż dają wystarczająco wiele powodów, by w sposób szczególny przyglądać się i analizować, w jaki sposób przekonania, stereotypy, normy i oczekiwania dotyczące płci wpływają na życie ludzi na wszystkich etapach życia i we wszystkich jego obszarach⁴. Jak ujmuje to Harriet Bradley: „Płeć nie odnosi

¹ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 262–264.

² D. Youdell, *Sex-gender-sexuality: how sex, gender, and sexuality constellations are constituted in secondary schools*, „Gender and Education” 2005, nr 17(3), s. 249–270.

³ Termin *gender* używany w latach 60. ubiegłego wieku w seksuologii został zaadoptowany do języka nauk społecznych dzięki wydanej w 1972 roku pracy A. Oakley *Sex, gender and society*, Temple-Smith, London 1972. W języku polskim termin *gender* tłumaczony jest jako „rodzaj”, „płeć kulturowa” lub „płeć społeczno-kulturowa”. W książce posługuję się zamiennie wszystkimi tymi terminami. Z tym zastrzeżeniem, że w związku z trudnościami w adaptacji tłumaczenia pojęcia *gender* do języka formalno-prawnego w polskich definicjach dotyczących równego traktowania, dyskryminacji i przemocy przyjęło się, że używa się słowa płeć. Stąd pojęcia *gender discrimination*, *gender inequality*, *gender based violence* – mimo że w sensie definicyjnym dotyczą rodzaju/płci społeczno-kulturowej, to bowiązujące formalnie tłumaczenie brzmi: „dyskryminacja ze względu na płeć”, „nierówność płci”, „przemoc ze względu na płeć”.

⁴ C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005; R. Connel, *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Warszawa 2013; L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, Gdańsk 2002; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005; J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, 1996; E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.

się do pojedynczego elementu czy do jednej sfery aktywności ludzkiej. Wpływa na każdy aspekt naszego prywatnego życia. To, czy określamy siebie jako mężczyznę czy kobietę, determinuje nasz wygląd, to, jak mówimy, co jemy i pijemy, w co się ubieramy, jakim rozrywkom się oddajemy, jakie wykonujemy prace, jak rozplanowujemy czas, jakie mamy relacje z innymi ludźmi. Również same instytucje, które tworzą nasze społeczeństwo (małżeństwa, rodziny, szkoły, miejsca pracy, organizacje polityczne) są upłciowione i są miejscami, w których zachodzi upłciawianie jednostek i stosunków między nimi”⁵. Jak wynika z raportu Światowej Organizacji Zdrowia (WHO)⁶, zdecydowana większość (31 z 37) głównych wskaźników zdrowia młodzieży w wieku 11–15 lat ma związek z płcią. Chłopcy częściej ulegają zranieniom, częściej angażują się w agresywne i przemocowe zachowania, spędzają więcej czasu, grając w gry komputerowe, dotyczą ich wyższe wskaźniki otyłości, mają mniejsze osiągnięcia w szkole i bardziej negatywnie postrzegają środowisko szkolne i rówieśnicze. Dziewczeta sygnalizują mniejsze zadowolenie z życia i poczucie satysfakcji z podejmowanych przez siebie działań, częściej zgłaszają różnego rodzaju problemy oraz trudności w komunikacji z rodzicami, zdecydowanie częściej niż chłopcy są niezadowolone ze swojego wyglądu i częściej niż chłopcy stosują diety odchudzające, równocześnie częściej niż chłopcy unikają aktywności fizycznej i regularnych posiłków. Największe różnice generowane przez stereotypy związane z płcią i nierówności płciowe dotyczą zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz zachorowalności i śmiertelności nastolatków⁷. Różnice w rozwoju dziewcząt i chłopców bezpośrednio lub pośrednio wpływają także na specyficzne wzorce przemocy, w tym przemocy ze względu na płeć⁸. Wszędzie też na świecie (choć w różnym stopniu)

⁵ H. Bradley, *Płeć (Gender)*, Warszawa 2008, s. 16–17.

⁶ WHO, *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from The 2013/2014 survey*, Genewa 2014.

⁷ V. Chandra-Mouli, M. Plesons i in., *Implications of the Global Early Adolescent Study's Formative Research Findings for Action and for Research*, „Journal of Adolescent Health” 2017, nr 61, s. 5–9; R. W. Blum, K. Mmari, C. Moreau, *Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*, „Journal of Adolescent Health” 2017, 61, nr 4, s. 3–4.

⁸ E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Warszawa 2004; A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012; J. Wojciechowska, *Jak być sobą wśród kolegów? Trudne rozmowy z nastolatkiem*, Warszawa

płeć i jej rozumienie jest jednym z ważniejszych czynników kulturowych, mających wpływ na zróżnicowane doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty kształcenia⁹. W Polsce dziewczęta i chłopcy mają prawnie zapewniony równy dostęp do edukacji, jednak szkoła – pod względem struktury, kultury, relacji i organizacji – jak każda inna instytucja naznaczona jest dominującymi i akceptowanymi w danej kulturze przekonaniami, wartościami, a także normami dotyczącymi kobiecości i męskości, asymetrią ról oraz statusów kobiet i mężczyzn. Jest również „sceną”, na której uwidaczniają się wszystkie inne nierówności – związane z wiekiem, sprawnością, zamożnością, etnicznością itd.¹⁰. Od czasu upowszechnienia się idei i praktyki koedukacji w szkolnictwie publicznym zakłada się, że instytucja szkoły jest generalnie „neutralna” w kontekście płci. W rzeczywistości jednak, czego dowodzą liczne badania, dyskryminacja przyjęła bardziej zawoalowane formy, a reproduktowanie i utrwalanie patriarchalnego porządku społecznego stało się elementem „ukrytego programu”, więc jest dla wielu jej uczestni-

2008; B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005; B. Ziółkowska, M. Weber, *Piękno w okresie dojrzewania. Spostrzeganie własnego ciała i prewencja zaburzeń łaknienia w środowisku szkolnym*, Warszawa 2011; A. Długołęcka, *Rozwój psychoseksualny – dojrzewanie*, w: *Edukacja seksualna*, red. Z. Lew Starowicz, A. Długołęcka, Warszawa 2006.

⁹ B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; M. Kehily, *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*, London 2003; W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, Sydney 2005; D. Eder, C. Evans, S. Parker, *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011. Chołuj B., *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa, 2007; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise. Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Ekspertskiej ENWISE: „Kobiety w nauce”*, Luksemburg 2003; UNESCO, *World Atlas of Gender Equality in Education*, UNESCO, 2012; UNICEF, *The Global Education Monitoring Report. Gender Review. Creating Sustainable Futures For All*, UNICEF 2016.

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

czek i uczestników zupełnie niewidzialne¹¹. Wśród zasad regulujących życie w szkole wiele odnosi się wprost lub pośrednio do ról kobiecych i męskich opartych na stereotypach, akceptacji nierówności i relacji władzy¹². Ów „rodzajowy reżim” (*gender regime*)¹³ dotyczy bardzo różnych sytuacji w szkole, zarówno formalnych i rutynowych zinstytucjonalizowanych praktyk, jak i nieformalnych, bliskich relacji interpersonalnych.

Przemoc ze względu na płeć – rozumiana jako krzywdzące, przynoszące szkodę zachowanie, które jest nadużyciem albo wykorzystaniem przewagi jednej osoby nad drugą i opiera się na przekonaniach dotyczących płci, cechach przypisywanych ze względu na płeć oraz na przekonaniach dotyczących różnic między mężczyznami i kobietami – staje się problemem już na początku okresu dojrzewania dziewcząt i chłopców. Wczesna faza dorastania, czyli inaczej wczesna adolescencja, obejmuje okres od 12 do 15 roku życia i w polskim systemie edukacji przypada na czas nauki w gimnazjum, a po reformie systemu oświaty w 2017 roku – na siódmą i ósmą klasę szkoły podstawowej oraz pierwszą klasę szkoły ponadpodstawowej¹⁴. To czas wielu poważnych wyzwań, zarówno dla młodej osoby, jak i towarzyszących jej dorosłych. Mimo że ludzie zazwyczaj w inny sposób traktują dzieci różnej płci

¹¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczyk, Gdańsk 2007; M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

¹² M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; J. Ostouch, „Kobiecość w klasie”. *Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 1(80), s. 39–57.

¹³ S. Kessler, D. J. Ashenden, R. Connell, G. W. Dowsett, *Gender relations in secondary schooling*, „Sociology of Education” 1985, nr 58, s. 34–48.

¹⁴ 1.01.1999 r. weszła w życie reforma powszechnego systemu oświaty, która wprowadziła nowy etap edukacyjny – trzyletnie gimnazjum, po sześciolletniej szkole podstawowej. W czasie przygotowywania publikacji przeprowadzono kolejną reformę, na mocy której powrócono do 8-klasowej szkoły podstawowej, a gimnazja w ciągu 2 lat zostały wygaszone. Rok szkolny 2018/2019 był ostatnim rokiem funkcjonowania gimnazjów.

już od urodzenia, to z wielu względów właśnie w okresie dojrzewania staje się ona szczególnie istotna. Interesowała mnie przemoc między rówieśnikami i/lub osobami w podobnym wieku, będącymi właśnie na przełomowym etapie rozwoju wczesnej adolescencji, chodzącymi do jednej klasy lub szkoły, a więc osobami mającymi ze sobą wielomiesięczny i/lub wieloletni codzienny bezpośredni kontakt oraz funkcjonującymi w tej samej szkolnej zbiorowości i kulturze. Dorastanie młodych ludzi to decydujący okres konstituowania się tożsamości płciowej (*gender identity*), rozwoju seksualnego oraz intensywnego treningu męskich i kobiecych zachowań i ról w relacjach rówieśniczych¹⁵. Mamy do czynienia z kumulacją czynników ryzyka wynikających zarówno z etapu rozwoju, na którym znajdują się młodzi ludzie (dojrzewanie seksualne, zmiany w ciele, ustalanie tożsamości i eksperymentowanie z rolami, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, labilność emocjonalna, potrzeba próbowania sił w różnych obszarach dorosłego życia itp.), jak i konieczności odnalezienia się i ustalenia swojej pozycji wśród rówieśników w nowej sytuacji i warunkach (grupy lub szkoły). Proces ten przebiega inaczej w kulturze przesyconej ograniczającymi i sztywnymi stereotypami związanymi z kobiecością i męskością, a inaczej w społeczeństwie, w którym akceptowaną i pożądaną wartością jest równość płci i partnerstwo w związkach. Od specyfiki tego kontekstu zależy jakość życia dorastających ludzi zarówno w aktualnej, krótkiej perspektywie, jak i w odniesieniu do długofalowych całonocnych konsekwencji¹⁶. W polskim społeczeństwie – wciąż patriarchalnym i tradycyjnym, jeśli chodzi o role rodzajowe – nadal wiele form przemocy wobec kobiet i dziewcząt ze strony mężczyzn i chłopców uznawanych jest za naturalny, oczywisty element relacji kobieta–mężczyzna, chłopak–dziewczyna. Ponieważ wielu dorosłych jest przekonanych, że u podstaw nawet nieakceptowanych społecznie zachowań mężczyzn i chłopców leżą „naturalne” męskie potrzeby seksualne, to poza-

¹⁵ B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005; J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań, 1996; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002; E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996.

¹⁶ N. A. John, K. Stoebe, S. Ritter, J. Edmeades, N. Balvin, *Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences and outcomes. Innocenti Discussion Paper 2017-01*. UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence 2017; UNICEF, *Progress for Children: A Report Card on Adolescents*, UNICEF 2012.

biologiczne motywy i czynniki związane z kulturowym wymiarem płci, leżące u podstaw zachowań przemocowych rzadko są badane.

Przyglądałam się wielu różnym zjawiskom, biorąc pod uwagę fakt, że przemoc ma nie tylko indywidualny i relacyjny, ale także społeczny i kulturowy wymiar oraz kontekst. Nie jest ona oczywiście kłopotem jedynie młodzieży i dorosłych organizujących młodym ludziom edukację, ale złożonym, wieloaspektowym problemem społecznym. Zgodnie z modelem socjo-ekologicznym przyczyny i skutki przemocy rówieśniczej w szkole wykraczają daleko poza to środowisko. Szkoły, podobnie jak inne instytucje, odzwierciedlają strukturę i relacje władzy, przekonania, wartości i normy oraz wszelkie nierówności i praktyki dyskryminacyjne występujące w całym społeczeństwie¹⁷. Ujawniają się w nich efekty wychowania i socjalizacji we wszystkich innych agendach i środowiskach, z którymi miał i ma do czynienia młody człowiek. Jednak dzieje się także coś więcej: sami nauczyciele i nauczycielki oraz ich przekonania, stereotypy, uprzedzenia, oczekiwania, nastawienia i zachowania oraz sposób organizowania edukacji z pomocą programów, podręczników i statutów, a także kultura szkoły programują odmienne ze względu na płeć doświadczenia. Tworzą w ten sposób mechanizm podtrzymujący i (re)produkujący androcentryzm, polaryzację rodzajową oraz nierówne usytuowanie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie czy – używając aparatu pojęciowego P. Bourdieu – różne i nierówne „rodzajowe habitusy” (system wzorów i dyspozycji do działania kobiet i mężczyzn)¹⁸. Świadczą o tym liczne studia, dotyczące chociażby reprodukowanych w programach oraz podręcznikach szkolnych stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią¹⁹ czy stosowanych przez

¹⁷ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015.

¹⁸ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 167; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr’a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 67–79; M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; C. Paechter, *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham, 2000; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130–135; C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 103–137; M. Chomczyńska-Rubacha, *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 4(90), s. 88–101; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011.

¹⁹ *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011; *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1-3*, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w pol-*

nauczycieli i nauczycielki podwójnych standardów postrzegania, wymagań oraz oceniania zachowań dziewcząt i chłopców w szkole. Jak wskazuje wiele autorek i autorów, źródłem asymetrii doświadczeń oraz zachowań w szkole określanych jako specyficznie chłopięce i dziewczęce jest intensywny trening do tradycyjnie pojmowanej roli męskiej lub kobiecej, której wymagania i przepisy wpływają na zachowania i wybory młodych ludzi²⁰.

Pomimo powszechnie dowiedzionych silnych zależności między płcią a stosowaniem przemocy problem ten jest w Polsce wciąż słabo rozpoznany obszarem teoretyczno-badawczym, a co za tym idzie praktyczno-pedagogicznym. Mamy do czynienia z paradoksem, ponieważ większość badań ilościowych niezmiennie rejestruje istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami (*gender gap*)²¹ w częstości używania i podlegania różnym for-

skich i czeskich podręcznikach szkolnych, Poznań 2010; D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.

²⁰ M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 138–152; K. Konarzewski, *Uczeń*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005, s. 113–118; J. Pawelczyk, Ł. Pakuła, J. Sunderland, *Issues of power in relation to gender and sexuality in the EFL classroom – An overview*, „Journal of Gender and Power” 2014, nr 1(1), s. 49–66; D. Pankowska, *Wychowanie a role...*, s. 87–104; A. Janowski, op. cit., s. 76–87; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 41–73; R. Dolata, B. Murawska, *Cechy nauczyciela i środowiska szkolnego a nasilenie dyskryminacji uczniów ze względu na płeć i pochodzenie społeczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2, s. 131–146; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 87; K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; E. Bochno, *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009; E. Pająk-Ważna, *Gender in the classroom: Polish teachers' opinions*, w: *Women in different global kontekst*, red. J. Maćkiewicz, E. Pająk-Ważna, Kraków 2014.

²¹ Termin *gender gap* oznacza różnicę, dysproporcję pomiędzy kobietami a mężczyznami występującą w danym obszarze funkcjonowania społecznego.

mom przemocy, brakuje jednak prób wyjaśnień tego uniwersalnego zjawiska. Nie bierze się go również pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. W efekcie wrażliwości na różnice płci brakuje zarówno w świadomości nauczycieli, nauczycielek, uczniów, uczennic i rodziców, jak i w programach profilaktycznych przygotowywanych na potrzeby konkretnych szkół i instytucji czy wytwarzanych przez agendy rządowe dla całego systemu oświaty²². Co więcej, jak pokazuje szereg badań, zarówno w potocznym, jak i naukowym sposobie myślenia mamy do czynienia z maskowaniem rodzajowego (*gender*) wymiaru oraz faktu maskulinizacji fizycznej i seksualnej przemocy w szkołach. Jak zauważa Jackson Katz²³, nauczyciele i nauczycielki, rodzice, naukowcy i badaczki oraz inne osoby komentujące problem przemocy rówieśniczej, nawet gdy w konkretnej sytuacji sprawcami są wyłącznie chłopcy, mają tendencję do pisania o nich w sposób neutralny rodzajowo: „dzieci dręczą dzieci”, „brutalni młodzi ludzie”, „problemy z prawem dojrzewającej młodzieży”, „przestępczość nieletnich”. Generalnie na poziomie języka z jednej strony agresja, przemoc, dominacja i męskość przedstawiane są jako „naturalne”, „powszechne” i „oczywiste” połączenie, z drugiej – szczególnie w przypadku sprawozdań czy doniesień o realnej przemocy – częste jest „zamazywanie” płci sprawców.

Przemoc ze względu na płeć, w tym o charakterze seksualnym – podobnie jak kwestie nierówności, dyskryminacji oraz seksualności dzieci i młodzieży – w kontekście społecznym jest tematem często ideologizowanym, marginalizowanym, lekceważonym i tabuizowanym. Świadczy o tym między innymi jakość debat po nagłaśnianych od czasu do czasu w mediach tragediach, ta-

²² Przykładem jest Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, który powstał w 2003 roku, a w którym nie ma jakiegokolwiek odniesienia do różnic płci i przemocy ze względu na płeć. Zob. Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2003 lub rządowe programy wspomagania organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach „Bezpieczna i przyjazna szkoła” i oraz jego kontynuacja na lata 2015-2018 „Bezpieczna szkoła+”. Na problem nieadekwatności szkolnych programów profilaktyki antyprzemocowej pod względem potrzeb i typów zagrożeń wskazuje również Najwyższa Izba Kontroli w: NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej* Najwyższej Izby Kontroli, Warszawa 2015.

²³ J. Katz, *Paradoks macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co wszyscy mężczyźni mogą z tym zrobić*, Warszawa 2012.

kich jak samobójstwo 14-letniej gimnazjalistki Ani z Gdańska, która odebrała sobie życie po tym, jak została upokorzona seksualnie przez kolegów z klasy²⁴, czy 14-letniego Dominika z Bieżunia²⁵ i jego równolatka Kacpra z Gorczyna²⁶, którzy powiesili się z powodu homofobicznych ataków i dręczenia ze strony rówieśników oraz braku zrozumienia i wsparcia ze strony dorosłych, również tych pracujących w szkołach. Przy takich „okazjach” przez polskie media każdorazowo przetacza się fala dyskusji na temat przemocy w szkole. Pojawiają się rozważania dotyczące „zepsutej” współczesnej młodzieży, roli rodziny i nowych technologii w wychowaniu. Niewiele z komentujących ekspertek i ekspertów mówi wprost, że w tego typu przypadkach mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem przemocy, której podłożem jest seksizm i homofobia (lub inaczej heteroseksizm). W przypadku sprawy 14-letniej dziewczynki ani fakt, że sprawcami bezpośredniego ataku byli wyłącznie chłopcy, ani to, że reszta rówieśników brała czynny lub bierny udział w nękanii (nie interweniując), ani to, że dorośli profesjonaliści nie potrafili nastoletnim dzieciom pomóc – nie wzbudziło u mniej lub bardziej kompetentnych komentatorów tej tragedii refleksji dotyczących seksualnego podłoża przemocy oraz szerszego problemu dyskryminacji ze względu na płeć i orientację seksualną w relacjach rówieśniczych młodych ludzi. Nauczycielki i nauczyciele, którzy pomagali mi realizować projekt w szkołach, mówili o tym, jak mało kompetentni czują się w obliczu młodzieńczych problemów i konfliktów rówieśniczych, gdy w grę wchodzi kontekst płciowy i seksualny. Brakuje im wiedzy, praktycznego przygotowania oraz otwartości środowiska i pozytywnego klimatu wokół tego typu problemów.

Realizując ten projekt, zapoznałam się z wynikami setek badań dotyczących przemocy rówieśniczej. W niemal wszystkich płeć jest rejestrowaną i kontrolowaną zmienną, jednak co ciekawe, polscy badacze i badaczki niezwykle rzadko biorą pod uwagę, że płeć sama w sobie jest cechą, która – podobnie jak wiek, poziom sprawności, status socjoekonomiczny, wygląd itp. – może być

²⁴ W 2006 roku w jednym z gdańskich gimnazjów pod nieobecność nauczycielki kilku chłopców ściągnęło dziewczynce spodnie i majtki. Śmiejąc się, udawali, że ją gwałcą. Tę 20-minutową scenę przemocy jeden ze sprawców nagrał kamerą w telefonie komórkowym.

²⁵ Chłopiec popełnił samobójstwo w 2015 roku. Nastolatek był ofiarą dręczenia na tle homofobicznym ze strony rówieśników oraz zaniedbań i ignorancji tych zachowań przez kadrę szkoły, której wielokrotnie zgłaszał problem.

²⁶ Chłopiec na skutek eskalującego dręczenia i prześladowań zmienił szkołę, jednak tam również doświadczał przemocy na tle homofobicznym. Nastolatek popełnił samobójstwo na początku roku szkolnego w 2017 roku.

czynnikiem ryzyka złego traktowania i obszarem specyficznych form przemocy. Ponadto częsta praktyka poprzestawania na badaniach o charakterze ilościowym (czasem nawet bardzo rozbudowanych) skutkuje brakiem wglądu w wiedzę potoczną, doświadczenia, interpretacje, nadawane znaczenia, przeżycia oraz emocje samych uczniów i uczennic. Kod i język charakterystyczny dla badań ilościowych istotnie ogranicza i modyfikuje obraz codzienności życia szkolnego, ponieważ wiele kategorii przemocy lub zjawisk – szczególnie tych nie do końca uświadamianych, w tym stereotypy i uprzedzenia związane z płcią samych badaczy – jest przez nich po prostu zupełnie pomijanych. Badaczkom i badaczom trudno uchwycić rodzajowy czy seksualny kontekst np. wyzwisk, wulgarnych zaczepek, napisów na ścianie, komentarzy na internetowych portalach społecznościowych, naruszeń granic ciała czy wymuszeń, jeśli w ogóle nie bierze się pod uwagę tego kryterium analitycznego. Tymczasem, jak dowodzą liczne zachodnie badania, przemoc ze względu na płeć (*gender based violence*) – czy inaczej przemoc motywowana stereotypami związanymi z płcią – oraz przemoc seksualna to specyficzny rodzaj krzywdzenia, które przejawia się we wszystkich znanych formach, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich: werbalnych i pozawerbalnych, jako przemoc fizyczna, psychologiczna, relacyjna czy wreszcie elektroniczna²⁷.

Problem rówieśniczej przemocy ze względu na płeć jest ważnym zagadnieniem teoretyczno-badawczym oraz równocześnie praktyczno-pedagogicznym i metodycznym. Podjęłam się tego tematu, ponieważ realizując projekty badawcze i edukacyjne, wielokrotnie spotykałam się z narracjami młodych ludzi, którzy w relacjach z rówieśnikami w szkole doświadczali przemocy motywowanej stereotypami związanymi z płcią, przemocy seksualnej oraz przemocy na tle homofobicznym, jednak nie znajdowałam odzwierciedlenia tych danych w wynikach badań i opracowaniach naukowych. Mało mamy polskich badań, w których rzeczywistość szkolną w kontekście płci opisywaliby z własnej perspektywy i własnym językiem sami zainteresowani: dziewczynki i chłopcy.

²⁷ W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, Sydney 2005; B. Thorne, *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham 1993; D. Eder, C. Evans, S. Parker, *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995; N. Whittier, *Where Are the Children? Theorizing the Missing Piece in Gendered Sexual Violence*, „Gender & Society” 2016, nr 30(1), s. 95–108; A. Wołosik, E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Warszawa 2011; C. Hill, H. Kearl, *Crossing the Line. Sexual Harassment at School*, Washington 2011; K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

Czątkowe dane z badań publikowane w artykułach, raporty i wyniki badań prowadzonych przez naukowców i naukowczynie we współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz nieliczne pogłębione analizy rzeczywistości szkolnej (takie jak chociażby poruszające studium Lucyny Kopciewicz²⁸) pokazały, jak duży jest obszar nauczycielskiej i uczniowskiej nieświadomości i niewiedzy na temat społecznych mechanizmów nierówności płci oraz jak bardzo w polskich szkołach bagatelizuje się przemoc ze względu na płeć. Z powodu tabuizacji kwestii dotyczących seksualności dzieci i młodych ludzi, a także zinternalizowanych i akceptowanych norm kulturowych przyzwalających na zachowania naruszające granice psychologiczne i fizyczne dziewcząt i kobiet oraz w związku z brakiem merytorycznego przygotowania nauczycielek i nauczycieli do rozpoznawania i reagowania na tego typu przemoc, nawet profesjonalści i profesjonalistki pracujący w szkole niewiele wiedzą o formach, skutkach oraz strategiach radzenia sobie z tego typu przemocą²⁹.

Niewątpliwie mamy do czynienia z ukrytym programem i „szarą sferą” szkolnej codzienności i relacji międzyludzkich. Wydaje się, że zwiększenie świadomości występowania, przyczyn, zasięgu, intensywności i skutków przemocy rówieśniczej ze względu na płeć wśród dorosłych pracujących w szkołach oraz osób zarządzających oświatą jest koniecznym warunkiem, by móc stosować strategie prewencyjne i skutecznie pomagać ofiarom, które obecnie zazwyczaj milczą – osamotnione i bezradne. Z tych i wielu innych powodów badania te były dla mnie wyzwaniem. Dotyczyły osób niepełnoletnich, ich płci i seksualności oraz zachowań, które określa się jako nienormatywne i obciążone ciężarem wstydu. Wiele form przemocy ze względu na płeć jest również nieuświadamianych i społecznie „ukrytych”. Ponadto dosyć niespodziewanie w czasie realizacji projektu tematyka płci kulturowej stała się tematem numer jeden ideologicznej polskiej debaty publicznej i równocze-

²⁸ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja...*; L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

²⁹ *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko, Warszawa 2016; *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015; *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011; A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa 2008.

śnie okazją do rozpowszechniania nieprawdziwych i niezgodnych ze stanem wiedzy przekazów dotyczących rozwoju tożsamości płciowej³⁰. Atmosfera konserwatywnego „backlashu”³¹ i paniki moralnej przełożyła się na nastawienie dyrekcji szkół wobec wszelkich inicjatyw edukacyjnych i badawczych związanych z szeroko rozumianą równością i dyskryminacją ze względu na płeć. Tym bardziej chciałam wyrazić wdzięczność dyrektorkom i dyrektorom szkół, którzy obdarzyli mnie zaufaniem, umożliwili współpracę z kadrą pedagogiczną, kontakt z rodzicami i młodymi ludźmi, dzięki czemu projekt ten udało się zrealizować w zaplanowanym wcześniej wymiarze.

Główna część badań prowadzona była w okresie od stycznia 2013 do maja 2016 roku w siedmiu gimnazjach – w czterech szkołach wiejskich (46% respondentek i respondentów) oraz trzech miejskich (54%), w siedmiu różnych miejscowościach. W sumie badaniami objęto 358 uczennic oraz uczniów drugich i trzecich klas gimnazjalnych w wieku 14 i 15 lat, z czego 55% stanowiły dziewczęta, a 45% chłopcy³². Szukając najlepszych sposobów zdobywania wiedzy o tym, co ukryte, zastosowałam kilka różnorodnych metod oraz technik zbierania danych i analizy (triangulacja), mieszczących się w paradygmacie metodologii badań jakościowych. Po uzyskaniu zgody dyrekcji szkół oraz obojga rodziców każdej osoby uczestniczącej w badaniach uczennice i uczniowie brali udział w wywiadach kwestionariuszowych, zogniskowanych wywiadach grupowych, pogłębionych wywiadach indywidualnych oraz projekcie etnograficznym pt. „Fotoreportaż: dzień z życia dziewczyny/chłopaka w gimnazjum”. W rezultacie uzyskałam niezwykle ciekawy, bogaty i zróżnicowany materiał do analizy i interpretacji.

Problematyka przemocy rówieśniczej ze względu na płeć nie była w Polsce przedmiotem szerszych badań ani pogłębionych analiz. Mam nadzieję, że przedstawione w książce rezultaty projektu badawczego będą nie tylko krokiem w kierunku zrozumienia specyfiki rówieśniczych relacji, interesującym krytycznym studium rzeczywistości szkolnej i próbą obiektywnego spojrzenia na subiektywne sposoby doświadczania codzienności uczniowskiej, ale także staną się ważnym impulsem do refleksji, dalszych badań oraz zmian w wielu obszarach praktyki edukacyjnej. Przedstawione w książce problemy mogą być ważne nie tylko dla naukowczyń i naukowców zajmujących się edukacją, ale

³⁰ M. Duda, *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Gdańsk 2016.

³¹ S. Faludi, *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa 2013.

³² Osoby uczestniczące w wywiadach indywidualnych (pięć dziewcząt i pięciu chłopców) rekrutowało się z 9 różnych szkół w pięciu różnych miejscowościach.

przede wszystkim dla dorastających młodych ludzi oraz ich bliskich, a także dla osób pracujących w oświacie: nauczycielek i nauczycieli, pedagożek i pedagogów, psycholożek i psychologów, terapeutek i terapeutów, osób wspierających młodych ludzi w rozwoju oraz wszystkich profesjonalistek i profesjonalistów przeciwdziałających dyskryminacji, wrażliwych na problematykę równości, różnorodności, demokracji i sprawiedliwości społecznej.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza ma charakter teoretyczny, wprowadza w problematykę, zawiera wyjaśnienie podstawowych pojęć, charakterystykę etapu rozwoju adolescentek i adolescentów, przegląd polskich i światowych badań na temat związku przemocy rówieśniczej i płci. Rozdział drugi jest poświęcony metodologii badań własnych wraz z opisem próby i procedury badawczej. W rozdziale trzecim zaprezentowane zostały wyniki i analiza badań własnych, a więc próba zrekonstruowania – na podstawie różnego typu zebranych danych, narracji i form wypowiedzi – doświadczenia młodych ludzi w rówieśniczych relacjach w codziennym życiu szkolnym w kontekście problemu przemocy ze względu na płeć.

Niniejsza monografia jest pierwszą publikacją zwartą prezentującą wyniki i opracowanie tych obszernych badań. Bardzo duża liczba i różnorodność zebranych danych otwiera wiele możliwości prowadzenia bardziej szczegółowych i pogłębionych analiz. Publikacja nie wyczerpuje tematu, a projekt będzie miał swoją kontynuację, również w odniesieniu do propozycji dla praktyki edukacyjnej.

Podziękowania

Chciałabym podziękować wszystkim młodym osobom, które zgodziły się wziąć udział w wywiadach i projekcie fotoreporterskim „Jeden dzień z życia” oraz ich rodzicom, którzy obdarzyli mnie zaufaniem oraz ugościli w swoich domach podczas rozmów z ich dziećmi. Dziękuję kadrze nauczycielskiej i zarządzającej szkół, w których mogłam zrealizować badania, za zrozumienie, otwartość i udzieloną pomoc w ich zorganizowaniu w czasie, gdy system oświaty podlegał poważnym wstrząsoms. We wszystkich szkołach ściśle współpracowałam ze szkolnymi pedagożkami. To one były osobami odpowiedzialnymi za koordynowanie działań związanych z projektem badawczym oraz najbardziej zaangażowanymi merytorycznie i organizacyjnie dorosłymi. Jestem wdzięczna za poświęcony czas i energię oraz niezwykle dla mnie cenne i ważne rozmowy. Bez nich ten projekt by się nie udał.