



Elżbieta Górnikowska-Zwolak
Polityka – edukacja – płeć kulturowa
Z perspektywy antropologii społecznej



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO





Elżbieta Górnikowska-Zwolak

– dr hab. prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2017–2019 kierowniczka Zakładu Pedagogiki Specjalnej UŚ w Cieszynie. Stypendystka Fundacji im. Stefana Batorego (University of Oxford). Członkini Zespołu Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN; Prezydium Zarządu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego; Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Interesuje się: problematyką nierówności społecznych i edukacyjnych; siłami społecznymi kobiet; *gender studies*; aspektami kulturowymi przestrzeni edukacyjnej.

Polityka – edukacja – płęć kulturowa

Z perspektywy antropogiki społecznej

*Pamięci Izabeli Jarugi-Nowackiej –
odważnej polityczki, mądrej edukatorki,
charyzmatycznej kobiety*

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Polityka – edukacja – płęć kulturowa

Z perspektywy antropogiki społecznej

Recenzent

Iwona Chmura-Rutkowska

Spis treści

Uwagi o pedagogice społecznej, z której czerpię inspiracje do badań zaangażowanych. Wprowadzenie	9
--	---

ROZDZIAŁ 1

Wokół polityk: społecznej, edukacyjnej i płci. Uściślenia definicyjne i wzajemne zależności	29
1.1. Polityka – jej odczuwalność w codziennym życiu	31
1.2. Zjawiska tradycyjnie określane pojęciem polityki	34
1.3. Polityka społeczna. Aspekty społeczny i polityczny	37
1.4. Polityka edukacyjna	43
1.4.1. Definicja terminu	43
1.4.2. Edukacja, jej znaczenie dla społeczeństwa demokratycznego	49
1.4.3. Aspekt aksjologiczny polityki edukacyjnej	54
1.4.4. Nauczyciele/nauczycielki, pedagogzy/pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie – realizatorzy i aktywne podmioty polityki edukacyjnej	61
1.5. Pytanie o politykę płci	68

ROZDZIAŁ 2

Kulturowej i ludzkiej różnorodności emanacja lokalna (polska). Przyczynek do dyskusji o edukacji – w obrazach naszkicowany	75
2.1. Obraz pierwszy: rysunek humorystyczny w prasie. W roli Innego – transseksualista/transgenderysta	85
2.2. Obrazy drugi i trzeci: publikacja prasowa i wypowiedź na portalu internetowym. W roli Innego – obco brzmiąca i niepokojąca kategoria pojęciowa <i>gender</i>	86
2.3. Obrazy czwarty i piąty: wywiad telewizyjny i publikacja prasowa. W roli Innego – kobiety walczące o sprawiedliwy porządek (w Rosji)	89
2.4. Obraz szósty: protest w szkole, jego komentarz w przestrzeni publicznej (prasie), komentarz komentacza w sądzie (i prasie oraz internecie). W roli Innego – niewierzący i/lub protestujący przeciw symbolom religijnym w przestrzeni publicznej	90

2.5. Obraz siódmy: wykład w jednym z kościołów zarejestrowany na płycie kompaktowej. W roli Innego (Innych) – <i>gender</i> , gej, „media lewacko-ateistyczne”	91
2.6. Obrazy ósmy i dziewiąty: debaty w samorządach dotyczące strategii i polityki regionów/miast, z odniesieniem do dziedzictwa kulturowego. W roli Innego (Innych) – poglądy liberalno-lewicowe i niebezpieczny marzyciel/utopista	96
2.7. Obrazy dziesiąty i jedenasty: mobbing w szkole, proces sądowy komentowany przez media. W roli Innego – uczeń o orientacji homoseksualnej	99
2.8. Obrazy dwunasty i trzynasty: dramatyczny apel rektora w obronie Innych – świadectwo nieskuteczności (braku?) edukacji na rzecz akceptacji różnorodności kulturowej, stanowisko rektorów w obronie wolności nauki	102

ROZDZIAŁ 3

Równość różnorodności? Kultury męska i żeńska. Obecność płci kulturowej w sferze symboli	107
3.1. Kulturowa tożsamość płci (<i>gender</i>) – znaczenie terminu, refleksja nad jego obecnością w badaniach społecznych	110
3.2. Wgląd w przeszłość. Potrzeby świata kobiecego w myśli społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej	113
3.3. Doświadczanie wielokulturowości, znaczenie edukacji międzykulturowej. Niedostrzegany aspekt płci kulturowej	117
3.4. Androcentryczna wizja świata a feministyczna analiza kultury. Rozbieżność doświadczeń kobiet i mężczyzn	121
3.5. O potrzebie rekonstrukcji historii. Odzyskiwanie historii kobiet	130
3.6. Język – narzędzie oddziaływań wychowawczych. Szacunek a równość płci w języku	135
3.7. Przemiana kulturowa i zmiany postaw wobec równości płci. Świadectwa emancypacji kobiet	145

ROZDZIAŁ 4

Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a polityka płci w Polsce i w polskiej edukacji	153
4.1. Zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn – wgląd w przeszłość	155
4.2. Europejska polityka wobec zasady równości kobiet i mężczyzn	159
4.2.1. Prawo Unii Europejskiej oraz normy prawa międzynarodowego dotyczące równości pod względem płci (w tym równości płci w edukacji).	163
4.3. Polityka płci w Polsce po 1989 roku. Instytucjonalne mechanizmy regulowania pozycji kobiet i mężczyzn. Działania i zaniechania	171
4.4. Realizacja zasady równości płci w systemie edukacji. Wybrane zagadnienia	187
4.4.1. Swoistość edukacji seksualnej w Polsce – lęk przed różnorodnością	189
4.4.2. Równość płci i partnerstwo w podręcznikach w świetle analiz eksperckich	197
4.4.3. <i>Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport.</i> Studium przypadku	202

Zakończenie	207
Bibliografia	219
Indeks osób	239
Summary	249
Zusammenfassung	251

Uwagi o pedagogice społecznej, z której czerpię inspiracje do badań zaangażowanych

Wprowadzenie

Myśli są wolne od cła? Gdy nie przekraczają granic¹.
Stanisław Jerzy Lec

Edukacja nie dokonuje się w próżni, lecz pozostaje w ścisłym związku z warunkami polityczno-społecznymi danego kraju. Na tę dynamiczną relację środowiska życia i instytucji edukacyjnych, ich wzajemne oddziaływanie zwróciła uwagę Helena Radlińska (i niezależnie od niej Florian Znaniecki²). Ona sama wskazywała z kolei na Ludwika Krzywickiego, który jako pierwszy, jej zdaniem, ukazał społeczne tło wychowania³. Zainspirowana myślą Krzywickiego formułowała podstawy naukowe pedagogiki społecznej – naukowej i krytycznej refleksji nad społecznymi barierami dostępu do kultury i edukacji. Ów społeczno-polityczno-kulturowy kontekst wychowania, dzisiaj inny niż u początków pedagogiki społecznej, nieustająco zasługuje na uważną i krytyczną analizę. A upływ czasu nie tylko nie zdeaktualizował myśli przywołanych uczonych, ale wręcz przeciwnie – uwidoczniał ich pulsującą aktualność.

Identyfikując się z subdyscypliną naukową, jaką jest pedagogika społeczna, w jej obszarze sytuując swoje dociekania naukowe, czuję się spadkobierczynią dorobku Radlińskiej (oraz jej następców). Mimo upływu lat w jej tekstach znajduję inspiracje do badań, a ona sama – wojowniczką o lepsze jutro – fascynuje mnie jako człowiek⁴. Bliski jest mi zarówno sposób rozumienia

¹ S.J. Lec: *Myśli nieuczestane*. W: Tegoż: *Poezje wybrane*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył A. Gronczewski. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973, s. 128.

² Ich dzieła zdecydowanie poszerzyły rozumienie i badania kształcenia, wychowania i uczenia się jako urabiania głównie szkolnego. Miały i mają ogromny wpływ na rozwój badań w pedagogice społecznej i socjologii wychowania, zauważa Zbigniew Kwieciński. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 72.

³ H. Orsza [H. Radlińska]: *Ludwik Krzywicki jako pedagog*. „Nowe Tory” 1908, z. 8. Podaje za: W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 27.

⁴ Dałam temu wyraz w artykule: E. Górnikowska-Zwolak: *Wezwanie do obywatelstwa – głos Heleny Radlińskiej do kobiet wiejskich, przywołany w podwójną setną rocznicę państwo-*

i uprawiania pedagogiki zaproponowany przez Radlińską, jak i jej postawa zaangażowania.

Nie ma tu miejsca ani potrzeby, żeby szczegółowo przypominać początki pedagogiki społecznej, okres jej usamodzielniania się. Jednak niektóre kwestie wymagają przywołania, pojawiają się bowiem analogie doświadczeń historycznych narodu (oraz konkretnych ludzi uczestniczących w tych doświadczeniach, członków wspólnoty narodowej i jednocześnie badaczy rozwijających dyscyplinę⁵). Ponadto rodowód pedagogiki społecznej, jej specyfika stanowią punkt odniesienia dla współczesnych uczonych przekonanych o potrzebie uprawiania badań w sposób zaangażowany.

Pedagogika społeczna była od swego zarania polityczna. I tym różniła się od klasycznej pedagogiki, psychologizującej, odwołującej się do biologicznych uwarunkowań rozwoju jednostki. Warto przypomnieć, że nazwana przez Bogdana Nawroczyńskiego „pedagogiką wzmoczenia duchowego”, na przełomie XIX i XX wieku stała się formą zaangażowania w działalność polityczną Królestwa Polskiego, a jej celem było wychowanie narodowe, przygotowanie do walki o niepodległość kraju. W parze z tym szły hasła polityczno-socjalne, m.in. równość wobec prawa (walka o prawa kobiet), tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechna dostępność do oświaty i kultury⁶. Powstająca wówczas „nowa” pedagogika (terminu „pedagogika społeczna” najpierw używano w środowisku krakowskim) zaczęła być odróżniana od publicznej, państwowej pedagogiki szkolnej – tradycyjnej i pozytywistycznej, „starej”⁷. Pedagogice wzmoczenia duchowego Nawroczyński nadał określenia: socjalna, społeczna oraz polityczna. Pedagogice pozytywistycznej – psychologiczna, biologiczna, apolityczna⁸.

wości i obywatelskości. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica” 2019, nr 11 (1). Fascynację osobą Heleny Radlińskiej można też dostrzec u Elżbiety Trafiałek, autorki tekstu: E. Trafiałek: *Helena Radlińska (1879–1954)*. W: *Przeszłość dla przyszłości*. Red. L. Frąckiewicz. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

⁵ Por. W. Theiss: *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008)*. Wprowadzenie. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 2; Tenże: *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

⁶ W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 17. Walkę o prawa kobiet w okresie II Rzeczypospolitej i bohaterki tej walki przybliży Olga Wiechnik w książce: O. Wiechnik: *Poselki. Osiem pierwszych kobiet*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019.

⁷ D. Drynda: *Dorobek pedagogiki społecznej Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. ZSMP-Press, Katowice 1992, s. 47–50.

⁸ B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny, cechy charakterystyczne*. Lwów–Warszawa 1938, s. 27–28. Za: W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej...*, s. 17.

Radlińska tworzyła koncepcję polskiej szkoły w klimacie politycznych sporów swojego czasu (u zarania niepodległej Polski i później, po odzyskaniu niepodległości), będąc aktywną uczestniczką tych sporów i ścierających się wizji niepodległego kraju. Należała do grona intelektualistów zaangażowanych (jak bliski jej Krzywicki). Wiesław Theiss, badacz wybitnie zasłużony dla upowszechniania wiedzy o twórczyni pedagogiki społecznej, odnosząc się do koncepcji polskiej szkoły autorstwa Radlińskiej (o czym za chwilę), tak charakteryzuje propagowany przez nią projekt: „śmiały, bezkompromisowy i przyszłościowy”⁹. A o niej samej mówi: „Nie można powiedzieć, że nie była zaangażowana”¹⁰. Próżno szukać podobnych projektów we współczesnej polityce edukacyjnej i niewiele jest podobnie zaangażowanych pedagogów.

Pojęcie polityki, intensywnie obecne, wszechstronnie analizowane i omawiane w mediach przez publicystów i ekspertów z różnych dziedzin (politologii, socjologii, historii, psychologii), rzadko jest łączone z pedagogiką. Nawet jeśli występuje w kontekście edukacji¹¹. Sami pedagodzy i pedagożki w znakomitej większości starają się „trzymać z daleka” od polityki – ludzą się, że ta odwzajemni się im tym samym, pozwalając na spokojną pracę na uczelniach, w uniwersyteckich gabinetach. Nie dostrzegają lub zdają się nie podzielać stanowiska, że skoro przedmiotem zainteresowania pedagogiki jest edukacja, to polityka edukacyjna ma prawo być obecna w ich myśleniu, dyskursie, prowadzonych badaniach, nierozdzielnych z praktyką, zaangażowanych. To oderwanie od przestrzeni działania, współkreowania rzeczywistości społecznej, jest o tyle zastanawiające czy wręcz niepokojące, że epoka, gdy uczeni pracowali w „wieży z kości słoniowej”, wyizolowanym świecie swoich teorii i badań, należy do zamierzchłej przeszłości. Współcześnie natomiast, i to od wielu lat, zyskują na popularności nurty badań zaangażowanych, jak socjologia publiczna czy zaangażowana antropologia/etnologia¹². Bohdan Skrzypczak, dzieląc się swoją

⁹ W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość...*, s. 38.

¹⁰ Tamże.

¹¹ „O edukacji wypowiadają się publicznie nauczyciele, psychologowie, socjologowie, cała rzesza praktyków, natomiast prawie niesłyszalny jest głos pedagogów-badaczy”, pisała Teresa Bauman. I nie miała wątpliwości co do tego, że jest to sytuacja niekorzystna. T. Bauman: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 189–190.

¹² O socjologii publicznej i w tym kontekście o zaangażowanej pedagogice społecznej zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Przeszłość dla przyszłości – w poszukiwaniu inspiracji do zmian*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014; E. Górnikowska-Zwolak: *Uczony/uczona – krytyczni intelektualiści, zaangażowani uczestnicy życia publicznego (ślądami mistrzów)*. W: *W kręgu myśli Profesora Jana Szczepańskiego*. Red. D. Kadłubiec, E. Ogrodzka-Mazur, A. Kasperk. T. 4. Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2018. Z kolei o płynności granic między nauką stosowaną i zaangażowaną, o nierozdzielności światów teorii i praktyki w antropologii/etnologii pisze Kinga Czerwińska: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzic-*

refleksją na temat braku działania pedagogów w polu praktyki, zauważa, że pedagogika odradzająca się w 1989 roku, w nowych warunkach ustrojowych, obciążona kompleksem nauki propagandowej, wycofała się na pozycje obserwatora. A środowisko akademickie skierowało swą energię na odbudowanie tożsamości dyscypliny oraz jej wymiaru teoretycznego. Pedagodzy społeczni, jako środowisko profesjonalistów, nie stali się aktywnymi reformatorami/liderami życia społecznego i politycznego¹³.

Na środowiska społeczne i kulturowe, podstawowe źródła podnieć wyzwających przeżycia psychiczne człowieka, zwracał uwagę także współpracownik Radlińskiej, Ryszard Wroczyński. Pisał on: „Dobra kultury, z którymi osobnik styka się w środowisku swego życia, oraz stosunki społeczne, w których uczestniczy, kształtują podstawowe dyspozycje psychiczne”¹⁴. Współcześnie pedagodzy sięgają po kategorię duchowości człowieka, ujmowaną jako całość świata przeżywanego, rezultat relacji umysłu z otoczeniem¹⁵. Kategoria ta może być wielce użyteczna w badaniach nad środowiskiem życia i środowiskiem wychowania, przyjaznymi (bądź nie) dla wzrostu duchowego kobiet.

Aby poddać analizie owe kulturowe i społeczne aspekty środowiska, należy jeszcze uściślić, w jakim przedziale czasu się poruszamy, określić go. Jest to niezwykle ważne, gdyż, podkreślmy to raz jeszcze słowami Jerome’a S. Brunera: „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”¹⁶. Ma związek z holistycznie ujmowanym sposobem życia, charakterystycznym dla zbiorowości ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym. „Nie ma przestrzeni społecznej poza społecznie określonym czasem”¹⁷, pisał Paweł Rybicki.

Czas minionych trzech dekad – bo ten okres jest dla mnie interesujący – to w Polsce okres wielorakich przemian: politycznych, ekonomicznych,

two. Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 6.

¹³ B. Skrzypczak: *Trzeci sektor na polskiej scenie publicznej – niewykorzystany potencjał pedagogiczny*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, s. 65.

¹⁴ R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1985, s. 83.

¹⁵ Zbigniew Kwieciński zwraca uwagę, że w pojmowaniu środowiska życia i środowiska wychowawczego nie można pomijać kategorii duchowości, jakoby ograniczonej do sfery przeżyć religijnych, „gdy tymczasem jest to normalna funkcja relacji umysłu z jego otoczeniem cielesnym, kulturowym, społecznym i przyrodniczym, umysłu zdolnego do twórczości, przeżywania więzi, miłości, przyjaźni, doznań estetycznych, szczęśliwości i tragiczności, nierozzerwalnie sprzęgnięta w całość świata przeżywanego”. Z. Kwieciński: *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: *Zbigniew Kwieciński. Doctor Honoris causa Universitatis Silesiensis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 84–85.

¹⁶ J.S. Bruner: *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas, Kraków 2006, s. 27. Cyt. za: T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin SA, Warszawa 2015, s. 182.

¹⁷ P. Rybicki: *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*. PWN, Warszawa 1979, s. 103.

społecznych, kulturowych. Cezurą jest rok 1989, a istotność tej daty wynika po pierwsze, z wprowadzenia nowej jakości, jaką jest demokracja polityczna; po drugie, z oficjalnej i demokratycznej akceptacji nowego ustroju gospodarczego (kapitalizmu)¹⁸. Warto zwrócić uwagę na podobieństwo doświadczeń historycznych narodu w latach 1918 i 1989: zmiany w układzie geopolitycznym Europy – odzyskanie suwerenności przez państwo polskie (zmiana sojuszy polityczno-wojskowych) oraz zmiany wewnątrz kraju; obie cezury wyznaczały początek budowania państwa o ustroju demokratycznym, początek wysiłków kształtowania społeczeństwa. Zarówno w 1918, jak i w 1989 roku środowiska pedagogów wiązały wielkie nadzieje z nowym czasem. Trzeba było wizjonerów zdolnych do ogarnięcia ogromu potrzeb społecznych, określenia kierunku zmian i dostrzeżenia roli edukacji w tym dziele. Taką osobą w dwudziestolecium międzywojennym bezsprzecznie była Radlińska, która łączyła w sobie zdolność szerokiego i racjonalnego oglądu świata z wrażliwością i przeciwstawianiem się nierównościom społecznym oraz odwagę i pasję działania ze zdolnościami organizacyjnymi¹⁹. W 1989 roku przejście od kultury realnego socjalizmu do kultury demokratycznej i rynkowej, z jednoczesnym otwarciem się na kulturę Zachodu, dokonało się w czasie, gdy w świecie zachodnim zaszła szeroko rozumiana zmiana (kryzys). Przy czym nakładanie się na siebie obydwu kryzysów (zmiany wywołanej transformacją ustrojową i zmiany kulturowej) wydaje się osobliwością przełomu XX i XXI wieku nie tylko w Polsce²⁰. Inną osobliwością, właściwością, na którą warto zwrócić uwagę w odniesieniu już tylko do naszego społeczeństwa, jest niezmienna postawa polonocentryzmu²¹. Dostrzegła ją w końcu lat 90. XX wieku Anna Przeclawska, odnosząc do sytuacji zaabsorbowania Polaków własną transformacją, dokonującą się po upadku komunizmu, w obojętności wobec kryzysu globalnego świata²². Później postawa ta zazna-
czyła się jeszcze bardziej. Wobec zjawiska kryzysu migracyjnego, masowego

¹⁸ J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji. Osobista teoria transformacji ustrojowej w Polsce*. „Trio”, Warszawa 2009, s. 255. W tym okresie była jeszcze jedna cezura, o nie mniejszym, choć nieustająco pomniejszanym znaczeniu. To rok 2004, gdy po wielu latach starań, zabiegów i wysiłków Polska została przyjęta do elitarnej wspólnoty państw – Unii Europejskiej.

¹⁹ Zob. H. Brodowska: *Helena Radlińska (1879–1954). Wstęp*. W: H. Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 180–181.

²¹ O innych cechach swoistych polskiego społeczeństwa zob. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 56.

²² A. Przeclawska: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Red. A. Przeclawska, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 81. O megalomanii narodowej i polskim mesjanizmie pisał kilka lat przed wybuchem II wojny światowej Jan Stanisław Bystroń: „Jest w tym rozpętaniu nacjonalizmu jakaś siła żywiołowa, jakiś wielki rozpęd, wiara, czasy i formy pogańskie przypominająca”. J.S. Bystroń: *Megalomania narodowa*. W: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Wybór tekstów*. Red. J. Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 553–554. Uczony zauważał, że rezultatem tej

napływu migrantów i uchodźców do Europy ujawniła się ksenofobia Polaków²³. Dramatem polskiej edukacji jest ciągła aktualność pytań, które ćwierć wieku temu stawiali eminentni pedagodzy społeczni Przeclawska i Theiss:

Co zrobić, jak przygotować młode pokolenie jednoczącej się Europy do tego, aby „obcy” czy „inny” nie kojarzył się z wrogiem, przeciwnikiem, człowiekiem gorszym i nie budził agresji? Co edukacja powinna uczynić, aby „obcy” [...] zaciekał swoją odmienną tradycją i kulturą, budził potrzebę poznania i chęć współpracy?²⁴

Warto zauważyć, że w pytaniach tych wybrzmiewała perspektywa wspólnej Europy, tej, do której polskie państwo i społeczeństwo wówczas dopiero aspirowało²⁵. W odpowiedzi wskazywano na konieczność budowania postaw tolerancji, zrozumienia i życzliwości; przywoływano słowa Radlińskiej o otwartości na „drugie ja”. Cytowani autorzy podkreślali, że istota zagadnienia tkwi nie tyle w sformułowaniu odpowiedzi, ile w trudności realizacji postulatów. Przedmiotem troski czynili zatem praktykę edukacji (oświaty). Tę praktykę, na którą można wpływać bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio – poprzez wagę i słyszalność głosu formułowanego przez profesjonalistów (pedagogów i pedagogiki) w społecznym dyskursie o edukacji; pośrednio – poprzez profesjonalne

postawy jest powrót do bogów plemiennych, moralności ważnej tylko dla swojego plemienia, utrata wiary we wszystko, co mogłoby być wielkim dla wszystkich ludzi. Tamże, s. 553.

²³ Za początek kryzysu migracyjnego uznaje się rok 2015. Szacowano, że jest to największe tego typu zjawisko od czasów II wojny światowej. Polacy, utożsamiając uchodźców z terrorystami, zdecydowanie odmawiali ich przyjęcia. Akcentowane były poczucie wyższości i wzmożona zapobiegliwość o własne bezpieczeństwo (taki rodzaj narracji funkcjonował w dyskursie publicznym). Jak wynika z sondażu przeprowadzonego w czerwcu 2017 r., aż 70 proc. Polaków opowiedziało się przeciwko przyjmowaniu uchodźców, 56 proc. przeciwko przyjmowaniu uchodźców, nawet gdyby oznaczało to utratę funduszy strukturalnych z UE, 51 proc. było gotowych opuścić UE, gdyby pozostanie w jej strukturach było równoznaczne z koniecznością przyjęcia bodaj symbolicznej liczby uchodźców. Zob. J. Bierzyński: *Jak PiS zaraził pasożytami*. „Polityka” 2017, nr 27, s. 23–25.

²⁴ A. Przeclawska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kęgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 17–18.

²⁵ Perspektywa przyjęcia Polski do Unii Europejskiej (co nastąpiło w 2004 roku) wiązała się z ładunkiem społecznych przekonań, poglądów, afektów, dynamicznie zmieniających się w czasie. Obawy, niepokoje i lęki przed przystąpieniem do UE ustępowały miejsca dumie z przynależności i zadowoleniu z uzyskanych profitów po wstąpieniu, aż do niechęci do ponoszenia wspólnych kosztów i swoistego lekceważenia dóbr (pokoju i bezpieczeństwa, gwarancji pomocy, poszerzenia fizycznej przestrzeni życia, zmian w przestrzeniach psychologicznej i symbolicznej, rozwoju cywilizacyjnego, poprawy jakości życia), które utraciły atrakcyjność świeżości, stały się zwyczajne, oczywiste. W chwili obecnej (czerwiec 2020 roku) Unia Europejska znowu cieszy się uznaniem, zapowiada bowiem potężny transfer środków (dla Polski szczególnie duży) w celu ożywienia gospodarek krajów członkowskich po epidemii choroby COVID-19.

kształcenie nauczycieli/nauczycielek i pedagogów/pedagożek, którzy/które stają się naturalnymi „tłumaczami” tekstów pedagogicznych, a zarazem potrafią interpretować rzeczywistość edukacyjną w kategoriach pojęciowych pedagogiki²⁶. I tu wyłania się pierwszy cel podjętych przeze mnie analiz – o charakterze społecznym, praktycznym. Jest nim przyczynienie się do ożywienia debaty na temat społeczno-polityczno-kulturowego kontekstu wychowania (edukacji, uczenia się) w Polsce. Niniejszą pracą pragnę włączyć się do dyskursu na temat edukacji w Polsce i jej uwarunkowań, przedstawić argumenty na rzecz stanowiska, że myślenie o praktyce edukacyjnej nie jest możliwe bez zaangażowania w spór polityczny, w imię określonych wartości. Chciałabym zainteresować przedstawioną analizą podmioty odpowiedzialne za edukację, sprowokować je do działania. Choć w naszej cywilizacji podstawową jednostką organizacyjną są państwa, a w ich strukturze znajdują miejsce inne podmioty (najważniejsze spośród nich to rodzina, samorządy lokalne, środowiska opiniotwórcze)²⁷, to jednak, o czym przypomina socjolog Aleksander Lipski, przedsiębiorcze jednostki i grupy społeczne uczestniczące zarówno w życiu politycznym, jak i gospodarczym, poprzez swoją aktywność (pożądaną, acz niezbyt popularną) współtworzą politykę i są za nią współodpowiedzialne²⁸.

Mam świadomość, że zamiar wzbudzenia zainteresowania podmiotów jest ambitny, uzmysławia mi to wypowiedź znakomitego pedagoga społecznego i socjologa edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego, który, stojąc na czele Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, systematycznie organizował ogólnopolskie konferencje i zjazdy (I Zjazd PTP miał miejsce w 1993 roku) na temat różnych aspektów związków edukacji z demokratycznymi i cywilizacyjnymi przemianami w Polsce. Przywołany uczony z goryczą stwierdza, że bez echa pozostały przygotowywane ostrzegawcze diagnozy i krytyczne prognozy. Poza epizodem w końcu lat 80.²⁹, w minionych trzech historycznych dekadach oświata nigdy nie była przedmiotem troski publicznej (o zaniku publicznej debaty nad edukacją mówiono na Zjeździe PTP w 2007 roku).

²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 181.

²⁷ Tamże, s. 178.

²⁸ A. Lipski: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda*. „Nauczyciel i Szkoła” 2019, nr 2, s. 113.

²⁹ Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 11–12. Negocjacje pomiędzy stroną partyjno-rządową a opozycją demokratyczną dotyczyły zmian w programach nauczania (usuwanie „białych plam”) oraz prawa do prowadzenia szkół przez podmioty niepaństwowe.

Wzmożenie duchowe kobiet w Polsce pod koniec XX i na początku XXI wieku – przesłanką włączenia polityki płci do obszaru badań pedagogiki społecznej

Przedstawiony cel nie jest jedynym, jaki przyświecał mi w procesie tworzenia. Moim zamierzeniem jest wzbogacenie dorobku pedagogiki społecznej poprzez aktualizację przedmiotu badań, dopisanie dalszego ciągu do definicji dyscypliny, w której wybrzmiały słowa: „służba nieznanemu”. Celem poznawczym podjętych badań była analiza wzajemnych związków pomiędzy polityką, polityką społeczną i edukacyjną oraz wprowadzenie zagadnienia polityki płci³⁰, a raczej sprawdzenie, czy i w jaki sposób można pomieścić je w polu badawczym pedagogiki społecznej. Politykę płci traktuję jako część polityki edukacyjnej (ujmowanej łącznie z polityką kulturalną)³¹, a wynika ona z uznania wartości, jakimi są równość (równouprawnienie kobiet i mężczyzn) i sprawiedliwość (zapewnienie jednakowo korzystnych warunków rozwoju dla dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn). Wreszcie celem moich badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o miejsce kulturowej różnorodności (zwłaszcza wynikającej z rodzaju/płci kulturowej) w polskiej polityce edukacyjnej. Kluczowe dla prowadzonych tu analiz są następujące pojęcia (kategorie analityczne): demokracja, edukacja, kobiety, płć (biologiczna i kulturowa), polityka (edukacyjna, płci).

W środowiskach reprezentujących nauki społeczne w Polsce, w tym nauki o wychowaniu, od co najmniej trzech dekad toczy się dyskusja wokół problematyki społeczeństwa demokratycznego, społecznego ładu ujmowanego przez pryzmat różnorodności i odmienności (różnicy). Wachlarz różnorodności jest szeroki, mieści się w nim – jako jedna z wielu – różnorodność płci. Płć w znaczeniu biologicznym (ang. *sex*) jest uniwersalną cechą różnicującą i cały rodzaj ludzki występuje w formie dwoistej³²: męskiej i żeńskiej. Świat kultury na bazie płci biologicznej tworzy konstrukty kulturowe płci (ang. *gender*), wzorce kobiecości i męskości. Społeczeństwa nadają każdemu z nich określone znaczenie,

³⁰ Kategoria polityki płci jest obecna w dyskursie pedagogicznym od blisko dwóch dekad dzięki rozprawie Lucyny Kopciwicz: L. Kopciwicz: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

³¹ A ta z kolei może być traktowana jako część polityki społecznej bądź pedagogiki. Bogusław Śliwerski i Bogusław Milerski ujmują politykę oświatową jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych. Zob. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 162. Teresa Hejnicka-Bezwińska uznaje politykę oświatową za najważniejszą część systemu edukacyjnego państwa. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 251.

³² Ta funkcjonująca powszechnie prawda odzwierciedla uproszczone widzenie świata. Stosuję ją dla potrzeb prowadzonych analiz, z pełną świadomością, że konieczne jest dopełnienie jej konstatacją o różnorodności płci. Zob. też: W. Kuligowski: *Trzecia płć świata*. Wydawnictwo Albus, Poznań 2020.

wartość, pozycjonują względem siebie. Dzieje się to w dużej mierze w toku edukacji i poprzez nią, w sposób zamierzony i zaplanowany, z udziałem instytucji edukacyjnych i poprzez socjalizację. Płeć, podobnie jak edukacja, będąc częścią świata kultury, jest uwikłana w politykę. Pojawia się pytanie: czy edukacja jako wytwór świata patriarchalnego jest w stanie dostarczyć narzędzi pozwalających na krytyczny ogląd tego świata (rozpoznanie układu sił, zaniedbań wobec kobiet, mechanizmów podtrzymujących władzę mężczyzn), a w konsekwencji na jego zmianę (czego częścią może być emancypacja jednostki)?

Edukacja jest częścią porządku demokratycznego (pytanie, jak silna jest reprezentacja kobiet w tej demokracji i jak realizowane są ich interesy³³, czy równość płci jest wartością w polskim społeczeństwie³⁴). Z jednej strony stanowi rezultat dokonujących się przemian, z drugiej jest czynnym (zbiorowym) podmiotem kreującym zmiany (ludzie i instytucje), uczestniczącym w nich lub stawiającym opór. Edukacja jest przede mną postrzegana szeroko, nie tylko jako system instytucji, szkoła (uwikłana politycznie), nauczyciele i nauczycielki ze swoimi (nie)demokratycznymi zachowaniami, realizujący określone programy nauczania, korzystający z określonych podręczników. Cała przestrzeń, w której szkoła funkcjonuje – sfera publiczna³⁵, może i powinna być traktowana jako pole edukacji, ze światem mediów i kultury masowej, z komunikowaniem społecznym, ze sferą symboli. Pedagogika społeczna jako krytyczny dyskurs o kontekście społecznym i kulturowym kształcenia, wychowania i uczenia się, w powiązaniu z polityką płci, pozwala badać stosunki społecznej dominacji i relacje władzy, stosowane praktyki dyskryminacyjne w różnych obszarach życia społecznego i (zwłaszcza) w kulturze, projektować i rekonstruować środowiska (ład społeczny), tak aby były bardziej przyjazne kobietom, sprzyjały ich rozwojowi, i może to czynić z udziałem samych kobiet, kobiecych sił społecznych.

Tworzenie społecznych warunków do osiągnięcia pełni człowieczeństwa przez dziewczynki/kobiety i chłopców/mężczyzn w państwie demokratycznym dokonuje się poprzez proces uzgodnień między różnymi stronami sporu (grupami interesów). W tym kontekście warto przywołać pewne zdarzenia i zjawiska obrazujące sposób budowania demokracji w Polsce po 1989 roku. One

³³ Zob. A. Titkow: *Interes grupowy polskich kobiet. Charakter wątpliwości. Szanse artykulacji. Rola tożsamości grupowej*. W: Tejże: *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

³⁴ O wartości płci, nierozpoznanej i ukrywanej w polskiej kulturze, a w konsekwencji o niedostrzeganiu problemu nierówności szans społecznych wynikających z różnicy płci, pisała Jolanta Brach-Czaina w artykule: J. Brach-Czaina: *Progi polskiego feminizmu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2. Zob. też: L. Kopiciewicz: *Myślenie o płci/rodzaju w kontekście kultury polskiej. Przedpole badań*. W: Tejże: *Polityka kobiecości...*, s. 86–92.

³⁵ O sferze publicznej, jej związku z edukacją i kulturą, pisze m.in. Zbigniew Kwieciński w przywołanej wcześniej pracy: Z. Kwieciński: *Grzędawisko...*, s. 75–87.

bowiem uzasadniają konieczność wprowadzenia do obszaru teorii zagadnień polityki płci.

Wzmożenie duchowe kobiet – rozwój aktywności środowisk kobiecych, kobiecych sił społecznych tworzących organizacje i stowarzyszenia, najczęściej w skali lokalnej, choć nie tylko, rozpoznawanie swoich praw i znaczenia kulturowego kształtu płci, w szczególności płci żeńskiej jako podrzędnej, „drugiej płci” – rozpoczęło się tuż po zainicjowaniu wielkiej transformacji systemowej w 1989 roku³⁶. Okazało się bowiem, że idea solidarności, która przyjęła kształt szerokiego ruchu społecznego będącego rozwinięciem Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”, ta idea, której ucieleśnienie jest niezbędne do naprawy świata (na co wskazywała Alice Salomon³⁷), i która leżała u podstaw pedagogiki społecznej (o czym przypominała Barbara Smolińska-Theiss³⁸), nie znalazła zastosowania w praktyce budowy nowego ładu społecznego. Wspierająca się nawzajem wspólnota, ale wyłącznie męska, w 1990 roku, podczas Krajowego Zjazdu „Solidarności”, zdecydowała o podjęciu uchwały o obronie życia poczętego, ignorując odmienne stanowisko większości obecnych tam działaczek³⁹. Kolejna, kluczowa dla pedagogiki spo-

³⁶ Stanowienie określonego porządku społecznego bez udziału kobiet rozpoczęło się nawet jeszcze wcześniej. Gdy grupa biskupów z prymasem Stefanem Wyszyńskim i za wiedzą Jana Pawła II negocjowała z władzą warunki, które miały doprowadzić do częściowo wolnych wyborów, w marcu 1989 r. w piśmie katolickim „Powiernik Rodzin” ukazał się projekt prawa o ochronie dziecka poczętego, przygotowany przez kościelnych ekspertów. Przewidywał on pełny zakaz aborcji i karę trzech lat więzienia dla kobiet poddających się usunięciu ciąży i dla lekarzy wykonujących zabieg. Zob. J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji...*, s. 187–188.

³⁷ Podczas wystąpienia na Narodowej Konferencji Pracy Socjalnej w Waszyngtonie w maju 1923 r. Alice Salomon mówiła: „Jako pracownicy socjalni jesteśmy zjednoczeni w wierze, że świat nie może być odkupiony, że nie może być wyzwolony z obecnych cierpień, dopóki ideał solidarności nie zostanie zaakceptowany przez wszystkich”. Zob. A. Salomon: *Stosunek Kościoła do pracowników socjalnych*. W: A. Kołodziej-Durnaś: *Alice Salomon – szkic o życiu i dziełach. Z wyborem pism*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 161.

³⁸ „[...] u podstaw pedagogiki społecznej w Polsce była myśl lewicowa. I ta myśl twórców pedagogiki społecznej wyrażała ich najgłębsze przekonanie, że społeczeństwo winno stanowić wspierającą się nawzajem wspólnotę”. Zob. *Demokracja a pedagogika społeczna – z zapisu dyskusji*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań...*, s. 63.

³⁹ Uchwała nr 14. Zob. <http://www.solidarnosc.org.pl/wszechnica/wp-content/uploads/2010/10/2-KZD-Gda%C5%84sk-1990.pdf> [dostęp: 9.09.2020]. O fakcie tym mówiła Maria Janion w wystąpieniu *Solidarność. Wielki zbiorowy obowiązek kobiet* wygłoszonym na pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w 2009 r. Mówczyni przypomniała reakcję członkiń Krajowej Komisji Kobiet NSZZ „Solidarność” na decyzję Zjazdu i konsekwencje, jakich doświadczyły. „Wiele kobiet zrozumiało wtedy, że pierwszy ruch nowej władzy polega na przywróceniu społecznego i religijnego porządku płci” – skostatowała. <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,26260533,prof-maria-janion-mowila-osiegniecie-pozycji-kosztowalo-mnie.html> [dostęp: 9.09.2020]. O koncepcji roli kobiety, jaką miał Lech Wałęsa, zob. B. Drwęski: *Solidarność jak koń trojański*. „Przegląd” 2020, nr 36, s. 38–40. Okoliczności niespodziewanego przyjęcia uchwały o ochronie życia poczętego na II Zjeździe Solidarności, 30 lat od wydarze-

łecznej idea, równości, nie została przełożona na konkretny język prawa; do dzisiaj polski parlament nie uchwalił ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, mimo wielokrotnie podejmowanych przez środowiska kobiece prób, by ją procedowano. Demokracja „mościła się” bez udziału kobiet. Gdy świętowano 20-lecie transformacji, solidarnie (w męskiej wspólnotce) pominięto udział kobiet, ich zasługi. Zadecydowały więc o samodzielnych obchodach, w swoim gronie, organizując w 2009 roku w Warszawie pierwszy Ogólnopolski Kongres Kobiet. I to podczas jego obrad podjęto debatę o parytecie – zasadzie pozwalającej na wprowadzenie rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych; postulat w tej kwestii został zgłoszony na zakończenie Kongresu jako najważniejszy spośród wielu innych. W wyniku działania ruchu obywatelskiego kobiet zaangażowanych politycznie, przekonanych, że „demokracja bez kobiet to połowa demokracji”, zgłoszono obywatelski projekt ustawy parytetowej⁴⁰, postulat rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych. Różnica płci zyskała polityczny wymiar.

Wielka mobilizacja kobiet na skalę całego kraju, lokalne kongresy kobiet i inne inicjatywy o charakterze społeczno-edukacyjnym u schyłku XX i na początku XXI wieku, były ucieleśnieniem haseł, które Radlińska kierowała do kobiet ze środowisk wiejskich w II Rzeczypospolitej, mobilizując je do zaangażowania obywatelskiego. Wyjaśniała wówczas, czym jest gromada kobiet: „każda z nas z osobna i ogół nas, złączonych wspólnym dążeniem”⁴¹. Nawoływała do stworzenia wspólnoty i wzajemnego oświecania, by w ten sposób zbudować siłę kobiet.

Kultura jako źródło tożsamości, nierównorzędność kultur

Radlińska w swoich badaniach, pracy edukacyjnej i działaniu praktycznym (również o charakterze politycznym) koncentrowała się na środowiskach defaworyzowanych, jednostkach, grupach i zbiorowościachznaczonych ubóstwem materialnym i kulturowym, a także brakiem sieci społecznych. Z myślą o nich, w imię idei sprawiedliwości społecznej projektowała i organizowała oświatę, której celem miało być uaktywnienie upośledzonych mas, przeobrażenie ich w świadomych obywateli nowo odzyskanego państwa, odpowiedzialnych za

nia przypomina Marian Krzaklewski. Był to gest uczczenia pamięci ks. Jerzego Popiełuszki 23 kwietnia, w dniu imienin Jerzego. Dwa lata później oryginalny tekst uchwały przekazano Janowi Pawłowi II jako dar „Solidarności” dla Papieża Polaka. <https://solidarnosc.gda.pl/aktualnosci/w-intencji-kanonizacji/> [dostęp: 9.09.2020].

⁴⁰ Więcej na ten temat zob. podrozdział 4.3.

⁴¹ H. Radlińska: *Nasz udział w budowaniu nowego życia*. „Przodownica” 1937, R. 7, nr 24, s. 211–214; za: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 322.

kształt wspólnot lokalnych i wspólnoty narodowej. Edukacja miała służyć demokracji i jednocześnie pozostawać w silnym związku z kulturą⁴².

Sięgając do sił społecznych, jednostkowych i zbiorowych (dzisiaj użylibyśmy terminów: kapitał ludzki i kapitał społeczny), tkwiących w małych wiejskich strukturach, wydobywając je (upełnomocniając) i ożywiając, mobilizując do przeobrażania środowiska życia, badaczka podkreślała znaczenie kultury. I to nie tylko tej będącej podstawą wspólnoty narodowej, tworzonej zaledwie przez część narodu, elitę⁴³, ale też ich własnej, chłopskiej, kultury wsi⁴⁴, która powinna być traktowana równorzędnie. Dostrzegała nierównorzędność kultur: pańskiej – szlacheckiej, oraz chłopskiej⁴⁵; podrzędność i lekceważenie

⁴² Postacią, którą w tym kontekście warto przywołać, był Kazimierz Korniłowicz (1892–1939), towarzysz prac Radlińskiej, jak mówi o nim Aleksander Kamiński. Korniłowicz jest godzien przypomnienia nie tylko dlatego, że wiele uwagi poświęcał oddziaływaniu kultury, uczestnictwu w kulturze, ale także dlatego, że jego aktywność społeczno-wychowawcza „zarówno w zakresie praktyki, jak i teoretyzowania grawitowała ku polityce społecznej i polityce kulturalnej; cechowała go także tendencja do prawnego zabezpieczania postulowanych instytucji i urządzeń”, pisze Kamiński. I wyjaśnia, że „wrażliwość ta wynikała nie tylko z roli kierownika Instytutu Spraw Społecznych, lecz także z realizmu ekonomicznego. Był nieczystym w Polsce przykładem teoretyka i ideologa pracy kulturalno-oświatowej twardego kontaktującego z realiami życia”. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa 1980, s. 28–29. Można by powiedzieć, używając dzisiejszej terminologii, że był przedstawicielem publicznej pedagogiki społecznej, albo inaczej – pedagogiem społecznym zaangażowanym.

⁴³ Helena Radlińska, sama do elity przynależąc, z przekonaniem i zapałem wprowadzała w tę kulturę przedstawicieli upośledzonych warstw społecznych, w szczególności masy ludowe, i upowszechniała ją wśród nich. W tym celu właśnie jako zaledwie 18-letnia dziewczyna napisała broszurę edukacyjną pt. *Kto to był Mickiewicz*, a po niej kolejne poświęcone wybitnym postaciom z historii Polski. Na marginesie warto odnotować fakt ówczesnego zaangażowania społeczno-wychowawczego i politycznego młodzieży, w kontekście teraźniejszości. Działalność Radlińskiej i jej rówieśników, a nawet osób młodszych od niej (brat Ludwik Rajchman jako zaledwie 14-latek był jednym z założycieli Towarzystwa Miejsko-Wiejskiej Oświaty; za: M.A. Balińska: *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*. Przeł. M. Braunstein, M. Krasicki. Przedmowa: B. Geremek. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012, s. 39) dowodzi, że aktualnie obserwowane zaangażowanie bardzo młodych ludzi w ważne kwestie społeczne, polityczne, walkę o prawa człowieka, o ochronę klimatu (*vide* Malala Yousafzai, Greta Thunberg), na świecie i w Polsce nie jest czymś nowym w historii, nieznanym, choć budzi tak wiele emocji i opór ze strony niektórych dorosłych. Zob. J. Cieśla: *Przyczepki, zaczepki i inne zrzutki*. „Polityka” 2019, nr 49, s. 38–40.

⁴⁴ W literaturze częściej niż pojęcie kultury chłopskiej można napotkać pojęcie kultury wsi lub kultury ludowej. O zagadnieniu mitu kultury ludowej, ekspertach od kultury (etnografach i folklorystach), którzy podtrzymują ogień mitu o wyjątkowości regionalnego czy narodowego dziedzictwa, pisze Kinga Czerwińska w pracy: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 63.

⁴⁵ Społeczeństwo polskie niemal w całej swej historii miało charakter wiejski, rolniczy, co wywarło wpływ na kształt kultury polskiej, zauważa Kinga Czerwińska. W zhierarchizowanym społeczeństwie prym wiodła szlachta, której kultura (nazywana też staropolską) rozwijała się niezwykle dynamicznie w XVI wieku. Jednak naturalna bliskość zamieszkania szlachty (w majątkach na wsiach) i chłopstwa sprawiała, że między tymi dwoma stanami była silna

tej drugiej. Gdy odwołamy się do teorii wychowania emancypacyjnego Paula Freirego, odkryjemy, że wychyciła zjawisko inwazji kulturowej, inwazji elit⁴⁶, stanowiące – poza wyzyskiem i przemocą – o ucisku chłopów, instrument dominacji, jak i jej rezultat. Z kolei gdy weźmiemy pod uwagę aspekt różnicy płci, uwzględnimy kategorię *gender*, zauważymy, że instrumentem dominacji jest kultura androcentryczna, będąca formą indoktrynacji patriarchy z jego wartościami.

Francuski socjolog Alain Touraine sformułował tezę, że współcześnie w praktyce politycznej najważniejsze tematy i spory dotyczą kultury. To bowiem przez kulturę, a nie jak wcześniej – przez przynależność klasową, jednostka określa siebie, kształtuje swoją podmiotowość społeczną i polityczną, tworzy swoją historię⁴⁷. Kultura stała się kluczem do formułowania programów politycznych. Nasuwa się pytanie: jakie miejsce zajmuje kultura, a ściślej, kulturowa różnorodność, na czele z różnorodnością wynikającą z podziału gatunku ludzkiego na dwie płcie, w polityce edukacyjnej Polski? Wszak kulturowa różnorodność za sprawą siły w postaci globalizacji ekonomicznej (wspomaganej przez rozwój technologii, zwłaszcza teleinformacji) jest czymś, czego doświadcza jednostka, i to na kilku poziomach: lokalnym, miejskim, regionalnym, narodowym, globalnym. Kwestią zasadniczą staje się odpowiedź na pytanie: czy podmioty odpowiedzialne za kształt polityki edukacyjnej dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe kobiet i mężczyzn? Czy dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe każdego dziecka, którego siły i zdolności są cenne dla całego narodu?⁴⁸

Ujęcie wychowania z perspektywy pedagogiki społecznej to koncentracja na możliwościach indywidualnego rozwoju dziecka (dziewczynki, chłopca) i szerzej – rozwoju człowieka (osoby w każdym wieku). To zarazem budowanie

„osmoza kulturowa”. Zdaniem Janusza Tazbira trudno zatem mówić o kształtowaniu się dwóch odrębnych kultur (choć badacze tego problemu przedstawiają owe światy odrębnie). Kultura szlachecka była wynikiem cywilizacji typu feudalnego, a cechy szczególne tej kultury przedstawia wymieniony autor w pracy: J. Tazbir: *Studia nad kulturą staropolską*. Kraków 2001. Za: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 260.

⁴⁶ Paulo Freire mówi o narzucaniu wychowankom dominującej kultury, importowaniu obcych kulturowo wzorów edukacji; wychowanie postrzega jako swoistą kolonizację. Tradycyjnej pedagogice przeciwstawia pedagogikę uciśnionych, emancypacji. Zob. B. Śliwerski: *Pedagogika emancypacyjna*. W: Tegoż: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 263–282. Treść podstawowej pracy Freirego, przełożonej z języka portugalskiego na angielski (P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. M. Bergman Ramos. Penguin Books, London 1972, s. 154) omawia Hanna Kostyło: H. Kostyło: *Przesłanie „pedagogii uciśnionych” Paula Freire*. „Forum Oświatowe” 2011, nr 2.

⁴⁷ Jesteśmy w punkcie zero. Z profesorem Alainem Touraine'em rozmawia Edwin Bendyk. „Polityka” 2011, nr 38, s. 55.

⁴⁸ H. Radlińska: *Dziecko w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich”. Dodatek tygodniowy do „Poradnika Kólek i Stowarzyszeń Rolniczych” 1921, nr 25, s. 85; za: H. Radlińska: *Rodzina i świat szerszy*. W: Tejże: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 301.

podmiotowości jednostki: kobiety i mężczyzny, stwarzanie szans na emancypację właśnie poprzez kulturę. Stąd moje zainteresowanie obecnością różnorodności kulturowej w przestrzeni edukacyjnej i szerzej ujmując – publicznej, bo tej przestrzeni dotyczy polityka (społeczna, edukacyjna, płci).

W tym miejscu wypada wyjaśnić pochodzenie terminu *antropogika*, jaki pojawił się w tytule książki. Sama Radlińska w tekście *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego* pisała: „W obrębie dyscyplin pedagogicznych do niej [pedagogiki społecznej – E.G.Z.] przede wszystkim odnosi się nazwa *andragogiki* – nauki o prowadzeniu człowieka”⁴⁹. Aleksander Kamiński, charakteryzując dokonania swojej mistrzyni, podkreślał, że proces wychowawczy trwa całe życie, obejmując także ludzi dojrzałych i starców. „Oto dłaczego Radlińska uporczywie – choć bez powodzenia – usiłowała w ciągu całego swego życia lansować dla uprawianej przez siebie teorii określenie »andragogika«, tj. nauka o prowadzeniu człowieka, zamiast »pedagogiki«, czyli nauki o prowadzeniu dzieci, młodzieży”⁵⁰. Podobnie i ja wyrażam przekonanie, że pojęcie *andragogiki* społecznej byłoby bardziej odpowiednie, zważywszy że w okresie dorosłości i później następuje bardziej świadome budowanie tożsamości płci (*gender*). Tu jednak pojawia się jeszcze jedna podpowiedź, z której chciałabym skorzystać. Dostarcza jej Tadeusz Waław Nowacki, proponując termin *antropogika*⁵¹.

Pojęcie *antropogiki* wydaje się najbardziej właściwe, najtrafniejsze spośród wymienionych. Pierwszy powód, wskazany przez Nowackiego, to większa ogół-

⁴⁹ H. Radlińska: *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*. W: Tejże: *Pisma pedagogiczne*. T. I. *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 21.

⁵⁰ A. Kamiński: *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna...*, s. XXVIII.

⁵¹ W 2008 r. w liście do Tadeusza Aleksandra (w odpowiedzi na zaproszenie do uczestnictwa w I Ogólnopolskim Zjeździe Andragogicznym w Krakowie) Tadeusz Waław Nowacki pisał: „Zastanawiałem się, co ewentualnie powiedzieć na konferencji. I myślałem o propozycji pewnego nowego pojęcia i nazwy. [...] Rozciąganie nazwy *pedagogika* na obszar kształcenia i doskonalenia dorosłych uraża wrażliwość »semantyczną«. Wypada zostawić *pedagogikę* dla obszarów nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, a obszar dorosłych określać przez *andragogikę*. Od *andragogiki* odróżniłem kiedyś w »Metodologii pedagogiki pracy« *geragogikę* stanowiącą swoisty krąg problemowy [...] Ale brak jest jeszcze nazwy uogólniającej *pedagogikę*, *andragogikę* i ewentualną *geragogikę*. Takiej nazwy najbardziej ogólnej użył kiedyś Komeński, to: *P a m p e d i a*, ale to *p a m* wydaje się uogólniać zbyt daleko na wszelkie podobne zjawiska we wszechświecie, a my potrzebujemy nazwy określającej działalność ludzką i dlatego ośmielam się zaproponować wyraz: *antropogika*. Fleksyjnie poprawnie byłoby *antropogogika*, ale brzmi niezgrabnie. *Antropogika* byłoby pojęciem ogarniającym *pedagogikę*, *andragogikę* i *geragogikę*”. Zob. *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009)*. T. 2. Red. T. Aleksander. Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 524.

ność tego określenia wobec trzech pozostałych. Ta nadrzędność pozwala na odejście od myślenia o dziecku jako przedmiocie-podmiocie wychowania. Co jednak równie ważne, o ile nie ważniejsze dla mnie, to odejście od płci męskiej, na co wskazuje etymologia obu słów⁵².

Theiss zauważa, że istotą pedagogiki społecznej od początku było i nadal jest zaangażowanie na rzecz wprowadzenia w życie głoszonych idei i rozwiązań edukacyjnych, oświatowych, socjalnych. Współcześnie (gdy nie ma zagrożenia życia i potrzeby ratownictwa) służba drugiemu człowiekowi może przybrać formę twórczego stymulowania sił ludzkich, kapitałów i zasobów rozwojowych osób, grup i środowisk społecznych⁵³. Tak więc otwiera się pole działania prowadzącego do pobudzania sił kobiet, niewykorzystanych zasobów rozwojowych poszczególnych osób, kobiecych grup i całych środowisk.

Niniejsza praca stanowi próbę twórczego rozwinięcia dziedzictwa pedagogiki społecznej. Problemem, który nie został rozwiązany, jest rozwój demokracji dla kobiet, z udziałem kobiet, zapewnienie im pełnoprawnej pozycji, nie tyle stworzenie dostępu do edukacji, ile zagwarantowanie edukacji korzystnej dla ich rozwoju, co implikuje zmiany w samej edukacji i kulturze, wymaga ściślej-szego powiązania pedagogiki z polityką społeczną i uwzględnienia polityki płci.

O zawartości treściowej książki

W rozdziale pierwszym analizuję znaczenie następujących pojęć: polityka, polityka społeczna, polityka edukacyjna. Czynię to z odwołaniem do różnych dyscyplin w obrębie nauk społecznych: socjologii, polityki społecznej, pedagogiki, dopuszczając w podjętym przeglądzie także głosy z przeszłości, wartościowe i zasługujące na prezentację. Interesuje mnie sposób rozumienia (definiowania) przedmiotowych kategorii oraz wzajemne zależności między nimi. Koncepcje stworzone przez poprzedników stanowią inspirację do pogłębiania i problematyzowania twierdzeń. W obszarze polityki edukacyjnej zatrzymuję się przy dwóch zagadnieniach, w moim odczuciu niezwykle ważnych w kontekście prowadzonych rozważań: jej aspekcie aksjologicznym oraz praktyce edukacji, jej wybranych podmiotach (jakimi są nauczyciele/nauczycielki⁵⁴, pedagogzy/

⁵² Greckie *pais*, w dopełniaczu *paidos*, to „dziecko; chłopiec”. *Paidagogos* to „niewolnik opiekujący się dziećmi swojego pana i odprowadzający je do szkoły”. Analogicznie rzecz ma się z *andragogiką*. *Aner*, *andros* to dorosły, dzielny, ale i męczyzna (zob. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. MUZA SA, Warszawa 2000, s. 381, 37). Mnie natomiast zależy na podkreśleniu dwoistej formy rodzaju ludzkiego: męczyzny i kobiety.

⁵³ W. Theiss: *Helena Radlińska: powrót do źródeł...*, s. 120.

⁵⁴ Sporządzone przez Zofię Szarotę pole semantyczne pojęcia nauczycieli, i to tylko w odniesieniu do nauczycieli osób dorosłych, zawiera 31 określeń i jest to wciąż otwarta lista.

pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie). Tę część pracy zamyka refleksja dotycząca polityki płci.

Rozdział drugi ma charakter inny niż pozostałe, jest egzemplifikacją funkcjonowania demokracji w polskim społeczeństwie i jako taki stanowi przyczynek do dyskusji o edukacji. Przywołuję konkretne zachowania komunikacyjne z udziałem Innego, zaczerpnięte z przestrzeni publicznej (ze szkoły, także z uczelni, kościoła, sądu, telewizji, prasy, radia). Zaprezentowane sytuacje ukazują bezpośrednią komunikację (lub potencjał komunikacyjny) między ludźmi w odniesieniu do tego, kim są (*sex, gender*, orientacja seksualna), jacy są (ich poglądy, gotowość ich ujawniania, zaangażowanie w zmianę), bądź komunikację wokół znaczeń symboli, jakie pojawiają się w przestrzeni publicznej (krzyże w szkołach). Edukatorami są nauczyciele i nauczycielki, profesorowie uczelni, księża, sędziowie, eksperci występujący w mediach, dziennikarze i dziennikarki, politycy samorządów lokalnych. Przekaz o charakterze edukacyjnym niekoniecznie jest rezultatem zadań kształceniowych, może wynikać z misji podmiotu (sąd, rektor uczelni, media). Różnorodność inności została celowo okrojona do osób lub artefaktów (obrazów zamieszczonych w mediach, haseł ideowych, przedmiotów symbolicznych) ilustrujących ją w kategoriach związku z płcią; marginalnie pojawia się szersza kategoria – postawy liberalnej. Ta różnorodność jawi się w polskim krajobrazie jednoznacznie jako zagrożenie – tak jest postrzegana i zarazem kreowana.

Rozdział trzeci dotyczy różnorodności kulturowej rozpatrywanej przez pryzmat płci, przy czym eksploracja zjawiska odbywa się na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Jest tu wgląd w przeszłość i teraźniejszość, polską i globalną. W nawiązaniu do przeszłości powołuję się na myśl społeczno-oświatową Radlińskiej, jej słowa kierowane do kobiet z intencją budzenia sił duchowych, zachętą do świadomego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej i całego narodu w okresie budowy II Rzeczypospolitej. Kobiety zostały dostrzeżone jako grupa społeczna o swoistej kulturze, a zarazem jako obywatelki równe w prawach z mężczyznami. Jednak kultura – choć to słowo rodzaju żeńskiego – jest nasączona treściami androcentrycznymi⁵⁵, dominuje męskocentryczna wizja świata, przedstawiana i przekazywana z pokolenia na pokolenie przy użyciu języka, w którym przeważają formy męskoosobowe. Historia kobiet wymaga odzyskania jej przez kobiety, które mają prawo do swojego, rodzajowego dziedzictwa kulturowego. Potrzebna jest feministyczna archeologia, ale także

Z. Szarota: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2, s. 122.

⁵⁵ Zob. S. Walczewska: *Feminizm jako odkrywanie kultury kobiecej*. W: *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. A. Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.

bieżące rejestrowanie wpisujących się w historię uniwersalną dokonań kobiet. Konieczna jest również solidarność kobiet w walce o swoje prawa i demaskowanie bezprawia. Ta walka toczy się, a dzięki nowoczesnym mediom dokonania kobiet w innych krajach i częściach świata stają się wspólną zdobyczą, zachętą do dekonstrukcji patriarchy i budowania świata sprawiedliwego, ludzi równych i zróżnicowanych, kobiet i mężczyzn.

W rozdziale czwartym omówiona została polityka płci w Unii Europejskiej i na tym tle również w Polsce. Ukazuję, w jaki sposób zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn, stanowiąca fundament porządku społecznego państw, jest wpisana w reguły prawa (także dotyczące edukacji) zarówno unijnego, jak i ponad europejskiego. Opisuję żmudną drogę tworzenia instytucjonalnych mechanizmów zrównywania statusu płci w Polsce. W niewielkim zakresie, ale w odniesieniu do zagadnień, które uznałam za kluczowe, podejmuję kwestię realizacji zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn w polskiej edukacji. Jednym z takich zagadnień jest edukacja seksualna jako problematyka *stricte* związana z płcią (biologiczną, tożsamością płci, orientacją seksualną). Uwidacznia się tu zamknięcie na dyskusję o trudnych i ważnych problemach rozwoju jednostki, odrzucenie różnorodności ludzkiej, brak akceptacji dla swobody kształtowania ról społecznych kobiet i mężczyzn, ponadto opór wobec stosowania prawa, które państwo polskie przyjęło i którego zobowiązało się przestrzegać. Podmioty odpowiedzialne za politykę edukacyjną świadomie odrzucają wiedzę w programach kształcenia, intensywnie propagując postawy wrogości wobec Innego. Drugim zagadnieniem z pola problemowego edukacji, według mnie istotnie znaczącym dla budowania tożsamości kobiecej i męskiej, emancypacji dziewcząt (także chłopców), rozwijania potencjału osobowego w niezależności od narzucanych schematów, jest zawartość podręczników (ukonkretnienie idei równości płci i partnerstwa). Tu również ujawnia się konsekwentna czy raczej uporczywa odmowa uznania wyników badań służących zmianie tego fragmentu szkolnej rzeczywistości przez wszystkie ekipy rządzące w Polsce od początku transformacji. Całość zamyka podsumowanie.

Uwagi końcowe. Wątki osobiste

Niniejsza książka powstawała niespiesznie, w stylu przynależnym jakby innej epoce. Różne wątki były przeze mnie podejmowane wcześniej pojedynczo, jak nitki, z których tkalam fragmenty tkaniny⁵⁶, by ostatecznie połączyć je w całość.

⁵⁶ Warto pamiętać, że terminy „tekstylija” (tkaniny) i „tekst” mają ten sam łaciński źródłosłów. Jak podaje Władysław Kopaliński, *texus* to tekst, ustęp, werset; *textus* – materia, struktura, kontekst; *textura* – tkanina; *textere* – budować, tkać; *textilis* – tkany, dziany. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 497. Zbigniew Kadłubek, filolog klasyczny, komparatysta, pisarz,

W zamierzeniu – spójną, nawet jeśli w strukturze patchworkową. Wielokrotnie robiłam przerwy w pisaniu, czasem krótsze, częściej dłuższe. W rezultacie proces pisania rozciągnął się w czasie na wiele lat⁵⁷. Tymczasem „ludzkie myślenie jest nierozzerwalnie związane z połykaniem czasu. Jest to rodzaj dławienia się”⁵⁸. Coraz szybciej, bardziej zachłannie, większymi kęsami pochłaniamy czas. A każda porcja jest pełna po brzegi bieżących, dramatycznych wydarzeń. Coś, co zdarzyło się kilka lat wcześniej, lokuje się w zbiorze reliktyw, niepotrzebnych, bezużytecznych. W tak trudnej sytuacji rozstrzygnięcia wymagało pytanie: co począć z refleksją, która nawarstwiała się z wolna, jakby upływ czasu jej nie dotyczył? Czy zarzucić, pozostawić manuskrypt w szufladzie (plik w komputerze), czy uzupełniać, aktualizować i modyfikować, oddalając w nieskończoność moment ukończenia, czy jednak podzielić się pracą w nadziei, że kogoś zainteresuje? Wybrałam to ostatnie ze wszystkimi konsekwencjami („zestarzenie się” literatury jest jedną z nich), decydując się na kształt dalece niedoskonały.

Zapewne część osób, które zechcą przejrzeć tę książkę, wyrazi zdziwienie, że tak wiele jest tu odniesień do treści z odległej przeszłości (szczególnie w partii poświęconej analizie zagadnienia polityki). To ślady moich osobistych fascynacji i upodobań, których nie zamierzam się wyrzekać. Są rezultatem świadomego wyboru, pragnienia przywołania i utrwalenia w pamięci nazwisk tych, których poglądy są interesujące, do dzisiaj wartościowe i znaczące dla rozwoju myśli społecznej. Jako osoba w dojrzałym wieku (a przy tym bezdzietna naukowo) czuję się łączniczką w łańcuchu pokoleń pomiędzy moimi nauczycielkami i nauczycielami czy nawet ich mistrzyniami i mistrzami, o których słuchałam i czytałam, a przybranymi córkami i synami, którzy dołączyli do wspólnoty akademickiej, aby kontynuować i rozwijać dzieło poprzedników.

Napisanie tej książki ma dla mnie wartość osobistą i jest to ostatnia z wymienianych przyczyn, dla których powstała. Niniejsze opracowanie jest pewnym podsumowaniem mojej drogi rozwoju, wcześniejszych analiz, w których podejmowałam wysiłek włączania myśli feministycznej do problematyki pedagogiki społecznej, meliorowania jej przy użyciu perspektyw feminocentrycznej, a następnie *gender studies*. Jest sumą tekstów pisanych w minionym ćwierćwieczu, będących wyrazem naukowych pasji rozwijanych jeszcze dłużej, bo od

tak wypowiada się na temat powstawania literatury: „Každy tekst pisany był zatem nową próbą u s z y c i a [wyr. – E.G.Z.] łączności ze światem. Próbą zapośredniczoną w literach, zdaniach, frazach”. *Czytanie jest sztuką pracy z czasem. Z dr. hab. prof. UŚ Zbigniewem Kadłubkiem, kierownikiem Katedry Literatury Porównawczej UŚ i dyrektorem Biblioteki Śląskiej w Katowicach rozmawia Agnieszka Niewdana*. „Gazeta Uniwersytecka”, kwiecień 2019, s. 6–8.

⁵⁷ Impulsem do podjęcia wysiłku przygotowania książki była rozmowa z prof. dr. hab. Zenonem Gajdzicą jesienią 2016 roku (gdy przyjął mnie do pracy w kierowanym przez siebie Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, z siedzibą w Cieszynie), jego zachęta po lekturze przedstawionego mu tekstu, który zamierzałam opublikować w formie artykułu.

⁵⁸ O. Tokarczuk: *Prawiek i inne czasy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 254.

trzydziestu lat. Gdy w 1990 roku odbywałam staż na Uniwersytecie w Stirling w Szkocji i mówiłam o swoich nowych wówczas zainteresowaniach problematyką kobiecą, zadano mi pytanie, czy znam pojęcie *gender*. Kategoria ta, obecna w dyskursie naukowym na Zachodzie od połowy lat 70. XX wieku, w Polsce była wtedy szerzej nieznaną. Dopiero w 1995 roku miały powstać pierwsze w kraju Podyplomowe Studia nad Społeczną i Kulturową Tożsamością Płci Gender Studies na Uniwersytecie Warszawskim (w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych). W tym samym roku opublikowałam swój pierwszy tekst, w którym podjęłam problematykę płci kulturowej (choć ta nazwa nie padła)⁵⁹. W 1992 roku, przy okazji uczestnictwa w seminarium w Oslo, zostałam obdarowana dokumentem – ustawą o równym traktowaniu kobiet i mężczyzn, The Norwegian Equal Status Act⁶⁰ (wówczas po raz pierwszy zetknęłam się z pojęciem ombudsmana i uzasadnieniem skrótu ombud), a także publikacją amerykańskiej pisarki Susan Faludi pt. *Backlash*⁶¹ (kolejna kluczowa kategoria w dyskursie feministycznym; praca została przełożona na język polski w 2013 roku⁶²). Podczas stażu w St. John's College na Uniwersytecie Oxfordzkim w 1995 roku usłyszałam, że kultową dla feministek pozycją, z którą bezwzględnie powinnam się zapoznać, jest *A Room of One's Own* Virginii Woolf (1929)⁶³. Przywiozłam książkę ze sobą, a polski przekład (a konkretnie dwa przekłady⁶⁴), pt. *Własny pokój*, miał się dopiero ukazać. Wydarzeniami o wielkiej wartości dla mnie były pobyty w Strasburgu w maju 2010 i listopadzie 2011 roku; choć były to przedsięwzięcia różne w swym charakterze i zasięgu, wiązały się z przygotowywanym przez Radę Europy projektem Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej. W listopadzie, podczas europejskiej i międzynarodowej sesji naukowej pod Wysokim Patronatem Rady Europy⁶⁵ miałam okazję wystąpić z referatem *Przemoc w pol-*

⁵⁹ E. Górnikowska-Zwolak: *Płeć a oferta nowych ról społecznych (refleksje z perspektywy feminizmu)*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995.

⁶⁰ *The Norwegian Equal Status Act. With Comments*. Published by the Equal Status Ombud. Revised edition 1989.

⁶¹ S. Faludi: *Backlash. The Undeclared War Against American Women*. Crown Publishers, Inc., New York 1991, ss. 552.

⁶² S. Faludi: *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*. Przeł. A. Dzierżgowska. Wstęp do polskiego wydania A. Graff. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013, ss. 757.

⁶³ V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Ed. with an introduction by M. Shiach. Oxford University Press, Oxford, New York 1992, ss. 433.

⁶⁴ V. Woolf: *Własny pokój*. Przeł. A. Graff. Wstęp I. Filipiak. Wydawnictwo Sic! Warszawa 1997, ss. 143 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own*. Quentin Bell and Angela Garnett 1929); V. Woolf: *Własny pokój. Trzy gwinee*. Przeł. E. Krasińska. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2002, ss. 329 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Penguin Books, London 1993).

⁶⁵ Temat sesji brzmiał: „Od przemocy małżeńskiej do przemocy w rodzinie. Sprawa dla trzech: ofiara, sprawca przemocy, dziecko – świadek przemocy”. Organizator: Stowarzysze-

skich rodzinach – zjawisko, które ujrzało światło dzienne (Violence in the Polish Families – a Phenomenon which Has Come to Light). Doświadczeniem zupełnie wyjątkowym, nieporównywalnym z czymkolwiek innym, jeśli chodzi o siłę empowermentu, było uczestnictwo w pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w Warszawie w 2009 roku. Tak rozwijała się ta intelektualna przygoda, wciągając mnie coraz bardziej.

Dzisiaj do rąk Czytelniczek i Czytelników oddaję monografię *Polityka – edukacja – płęć kulturowa*. Prezentuję w niej szerokie spojrzenie na edukację z perspektywy pedagogiki/antropogiki, socjologii, polityki społecznej, prawa, antropologii, kulturoznawstwa, językoznawstwa, *gender studies*. Czy przedstawioną przeze mnie mapę problemów wzajemnie ze sobą powiązanych można uznać za udaną (i w jakiej mierze), zostanie ocenione w odbiorze czytelniczym. Wyrażam nadzieję, że przyczyni się ona do obudzenia krytycznej świadomości w postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej, być może też sprowokuje do aktywności obywatelskiej kolejne podmioty współodpowiedzialne za kształt edukacji w Polsce. Radością i satysfakcją dla mnie byłoby, gdyby książka znalazła się w kręgu lektur, po które sięgają nauczyciele praktycy, a zwłaszcza nauczycielki, pedagożki, edukatorki, także studentki, kandydatki do zawodów pedagogicznych, aby wspomagać się w interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Wtedy trud pisanie nie poszedłby na marne.

Na zakończenie pragnę wyrazić wdzięczność, złożyć podziękowania. Wszystkim bliskim Osobom, które wspierały mnie na drodze naukowej, dawały siłę, okazując aprobatę i dopingując, chcę powiedzieć, że bez Was nie dałabym rady.

Dziękuję również Recenzentce, dr hab. Iwone Chmurze-Rutkowskiej prof. UAM, za życzliwą opinię wydawniczą, sugestie i cenne wskazówki. I już na sam koniec niech mi będzie wolno podziękować Paniom Redaktorkom. Pani Paulinie Janocie, Redaktorce inicjującej proces wydawniczy, za Jej życzliwość i przyjazne słowa, które były mi bardzo potrzebne i tak wiele dla mnie znaczyły w niezwykle trudnym pandemicznym czasie. Redaktorce prowadzącej, Pani Joannie Szewczyk, dziękuję za cierpliwość, staranność i ogrom wykonanej pracy. Szczególnie zaś za te drobne, pozornie niewinne pytania, które uruchamiały lawinę wątpliwości i zmuszały mnie do dalszych poszukiwań, aby w efekcie znacznie poprawić pierwotny kształt książki. Intymna wspólnota, jaka zawiązuje się pomiędzy autorką/autorem i redaktorką/redaktorem, jest czymś zupełnie wyjątkowym. Warto o tym pamiętać.

Indeks osób

A

Abd Allah ibn Abd al-Aziz Al Su'ud 151
Abramowicz Marta 148, 187, 236
Abramowski Edward 35, 36, 37
Agacinski Sylviane 68, 70, 71, 119, 120, 121, 155,
156, 159, 160, 219
Alcoff Linda 126
Alochina Marija 89
Aleksander Tadeusz 22, 55, 80, 221, 224
Alfons XIII Burbon, król Hiszpanii 99
Amsterdamski Stefan 210
Aniel Joanna 95
Anusiewicz Janusz 140, 226
Araszkiewicz Agata 126, 226
Ardner Edwin 126
Ardner Shirley 126
Arendt Hannah 35, 155
Armstrong Sally 122, 219
Arnon Józef 204
Arystoteles 34, 35
Augustyn Edward 95, 219
Austen Jane 123

B

Babbie Earl 112, 138, 219
Babicka-Wirkus Anna 61
Baczyński Jerzy 55, 219
Balińska Beata 190, 234
Balińska Marta Aleksandra 20, 137, 219
Banach Czesław 45, 46, 47, 57, 219
Barański Marek 109, 236
Barbieri Masini Eleonora 152, 219
Bartkiewicz Katarzyna 122
Bartnik Czesław, ks. 33, 34
Barton Len 188, 229, 230
Bartoszewski Władysław 136, 236

Barua Jakub 81, 219
Bator Joanna 126, 219
Baudouin de Courtenay Jan Niecisław 139,
140, 142, 237
Bauman Teresa 11, 207, 212, 219, 220
Bauman Zygmunt 80, 220
Beck Ulrich 110, 120
Bielska Ewa 139, 225
Bielow Igor 140, 237
Bendyk Edwin 55, 109, 186, 220, 227
Bergman Ramos Myra 21
Bernardin Pascal 62, 220
Betkiewicz Witold 112, 219
Biden Joe, właśc. Joseph Robinette Biden Jr.
152
Biedroń Robert 116, 145
Bierzyński Jakub 14, 220
Bikont Anna 176
Bilewicz Michał 101, 220
Bochniarz Henryka 149
Bojarski Piotr 81
Bokszanski Zbigniew 34
Boruczkowski Michał 96
Borusewicz Bogdan 66
Braunstein Maria 20, 137, 219
Bourdieu Pierre 110, 111, 121, 127, 128, 132, 133,
208, 220
Brach-Czaina Jolanta 17, 117, 132, 220
Bradley Harriet 72, 220
Bratkowska Katarzyna 220, 222
Breivik Anders 93, 94, 236
Brezinka Wolfgang 52, 220
Brodowska Helena 13, 114, 220, 233
Brontë Emily 123
Bruner Jerome 12
Brzeziński Jerzy 87, 233

Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 12
Brzoza Jan 36
Brzozowski Grzegorz 233
Buchowska Natalia 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 175, 176
Budrowska Bogusława 150
Bunch Charlotte 147, 167, 220
Burke Tarana 128
Bystroń Jan Stanisław 13, 220

C

Chabinka Tomasz 90
Chałasiński Józef 112, 220
Cherryholmes Cleo H. 125
Chętkowski Dariusz 62, 220
Chmielewska Marta 185, 220
Chmura-Rutkowska Iwona 28, 65, 69, 134,
143, 163, 200, 202, 203, 204, 221, 222,
223, 232
Chomczyńska-Rubacha Mariola 69, 88, 187,
189, 197, 232
Chomicka Ewa 72, 220
Churchill Winston 151
Chustecka Magdalena 188, 222
Chutnik Sylwia 124, 221
Chutorański Maksymilian 212, 219
Cichosz Mariusz 10, 77, 232, 236
Ciechomska Maria 139, 140, 221
Cieśla Joanna, 20, 110, 178, 221
Cieśla Stanisław 220
Cieśliński Cezary 68, 72, 230
Ciosek Stanisław 89
Cixous Hélène 138
Connell Raewyn 68, 69, 71, 110, 221
Cresson Édith 57
Criado-Perez Caroline 151
Curran Daniel J. 125, 226
Cvetkovich Ann 84
Cyrny Wiktor 142, 237
Czapliński Przemysław 215, 228
Czarnecka Katarzyna 32
Czarnek Przemysław 101, 102
Czepułkowski Henryk E., ks. 62
Czerepaniak-Walczak Maria 72, 73, 81, 199,
221
Czerkawski Andrzej 229
Czerner Anna 96
Czerwińska Kinga 11, 20, 21, 221, 231

D

Daly Mary 125, 221
Danecki Jan 40
Danilewicz Wioleta 11, 37, 139, 224, 225
Darwin Karol 204
Dator Jim 152, 219
Davies Norman 139, 140, 221
Day Matthew 194
Dąbrowska-Szulc Ewa 150, 221
Dec-Pietrowska Joanna 190, 221
Delors Jacques 51, 53, 92, 97, 222
Denek Kazimierz 47, 76, 225, 226, 234
Denisiuk Mariusz 174, 221
Desperak Iza 67, 233
Długolecka Alicja 221
Dolata Roman 33, 63, 230
Domański Henryk 34, 176, 236
Dominiczak Andrzej 158, 191, 221
Domosławski Artur 81, 118, 221
Drake McFeely Mary 131
Druciarek Małgorzata 185, 220
Drwęski Bruno 18, 221
Drynda Danuta 10, 221
Dubas Elżbieta 80, 221
Duda Andrzej 66, 101
Duda Maciej 134, 143, 163, 199, 200, 203, 204,
221, 222, 223, 232
Dudek Dariusz 175, 176, 228
Dudziak Urszula 193, 194
Dulczewski Zygmunt 79, 136, 237
Dunin Kinga 84, 123, 124, 125, 127, 134, 222
Durkheim Émile 52
Dzido Dominika 86, 222, 228
Dzido Marta 134, 222
Dzierzgowska Anna 27, 59, 65, 213, 235

E

Eagleton Terry 109
Ehrlich Stanisław 36

F

Falski Maciej 68, 120, 156, 219
Faludi Susan 27, 151, 213, 222
Ferenz Krystyna 80, 222
Filipiak Izabela 123, 124, 222, 237
Flusser Vilem 214
Franciszek, papież 94
Frackiewicz Lucyna 33, 37, 42, 72, 145, 147, 173,
224, 229, 234, 235, 236

Freire Paulo 21, 138, 172, 208
Fried Susana T. 167, 222
Fronczyk Alicja 100
Frossard André 34
Frost Samantha 147, 167, 220
Fuszara Małgorzata 137, 158, 179, 180, 203,
223, 227, 236

G

Gabzdyl Jolanta 49
Gadacz Tadeusz 71, 235
Gajda Janusz 49, 54, 223
Gajdzica Anna 33, 45, 46, 53, 61, 62, 223
Gajdzica Zenon 26, 100, 223
Gandhi Mahatma 151
Garlicki Jan 35 36, 223
Garret Fawcett Millicent 151
Gawlicz Katarzyna 188, 222
Geremek Bronisław 20, 137, 219
Giddens Anthony 31, 72, 110, 112, 210, 223
Giertych Roman 101
Gilewicz Joanna 110, 223
Gill-Piątek Hanna 67, 233
Glazer Nathan 144
Glensk Urszula 113, 223
Głowacka-Grajper Małgorzata 83, 233
Głowacka-Sobiech Edyta 134, 200, 202, 221
Głowiński Michał 32
Goc Anna 92, 94, 223
Goldberg Michelle 122, 224
Golinowska Karolina 41, 224
Goliński Z. 204
Golus Anna 122, 224
Goodin Robert 68, 72, 230
Gorzym Andrzej 55, 224
Gouges de Olympe 156
Grabowsy Magdalena i Wiesław 192
Grodzka Anna 85, 86, 238
Gromkowska-Melosik Agnieszka 64, 69, 88,
125, 133, 187, 226
Górecka Halina 45, 46, 165, 224
Górnicka-Boratyńska Aneta 124, 224
Górnikowska-Zwolak Elżbieta 9, 27, 33, 36, 55,
56, 68, 70, 72, 76, 88, 124, 132, 134, 139,
142, 145, 148, 154, 157, 178, 182, 187, 215,
224, 225, 229, 232, 234
Graff Agnieszka 27, 123, 124, 180, 213, 222,
225, 226, 237
Grela Szymon 172
Gronczewski Andrzej 9, 207, 229

Gruszczyński Marcin 71
Gruszczyński Włodzimierz 32, 222
Grzegorzczak Tomasz 63, 230
Grzesiak Jan 47, 226
Grzybek Agnieszka 147, 167, 220
Gulczyńska Judyta 143, 222
Gursztyn Piotr 60
Guzik Barbara 63, 134, 137, 226
Guzy Maciej 109, 236
Guzy-Steinke Halina 97, 232

H

Hall Edward 131
Handke Kwiryna 140, 226
Hanisch Carol 32
Hannam June 124, 225
Hartman Jan 92
Hasiuk Magdalena 138, 226
Hausner Jerzy 73, 216, 226
Hegel Wilhelm Friedrich 92, 94
Hejnicka-Bezwińska Teresa 12, 13, 15, 16, 32,
37, 47, 67, 82, 212, 226
Hellmann Beata 145
Henzler Piotr 36, 235
Herbst Mikołaj, 65, 226
Herczyński Jan 65, 226
Herman Aleksandra 86, 112, 131, 222, 226, 228
Herodot 130
Hitler Adolf 92, 94
Hlond August, kard. 34
Hochfeld Julian 36
hooks bell, właśc. Gloria Jean Watkins 32, 231
Holland Agnieszka 68, 87, 226
Holdys Zbigniew 89, 90, 226
Hołojda Katarzyna 141, 230
Hołówka Teresa 68, 230
Humboldt Wilhelm 137
Humm Maggie 204, 215, 226

I

Inglehart Ronald 145, 226
Iredyński Ireneusz 81
Irigaray Luce 126, 132, 226
Iwasiów Inga 84, 111, 119, 122, 123, 226, 227

J

Jackson Andrew 152
Jałochowski Karol 152, 227
Jan Paweł II, papież 18, 19, 34, 134
Janicki Mariusz 32, 60, 79, 80, 226

Janion Maria 18, 125, 134, 145, 172, 176, 214, 226, 232
Jankowska Hanna 134, 232
Janne Henri 46
Janota Paulina 28
Jaruga-Nowacka Izabela 179, 180, 191
Jawłowska Aldona 24, 126, 219, 236
Jenkins Henry 172
Jędraszewski Marek, abp 181
Jędrysiak Tadeusz 99, 237
Jonczy-Adamska Małgorzata 195, 229
Juraňová Jana 161, 226

K

Kaczyński Jarosław 91
Kaczyński Lech 91, 103, 125
Kadłubek Zbigniew 26, 214, 221
Kadłubiec Daniel 11, 225
Kaflińska Agnieszka 124, 225
Kahan Dan 88
Kamarck Minnich Elizabeth 204
Kameduła Eugeniusz 56
Kamińska Aleksandra 47, 76, 225, 226, 234
Kamiński Aleksander 20, 22, 37, 113, 227, 233, 237
Kapuściński Ryszard 81, 118, 227
Kargul Józef 81, 82, 98, 227
Kasperek Andrzej 11, 85, 225, 227
Karwatowska Małgorzata 134, 139, 140, 227, 237
Kawula Stanisław 37, 109, 143, 227, 231
Kenney Padraic 145
Klebanik Jarosław 69, 224
Klejdyś Natalia 179, 237
Klekot Ewa 80, 220
Klemensiewicz Zygmunt 84
Kluzik-Rostkowska Joanna 63
Kielak Elżbieta 182, 222
Kinsey Alfred 85
Kiszkurko-Koziej Ewa 188, 229, 230
Knutsen Zofia 188, 229, 230
Kochanowicz Jerzy, SJ 52, 220
Kochanowski Jacek 195, 196, 227
Kołodziej-Durnaś Agnieszka 18, 227
Komeński Jan Amos 22
Konarzewska Marta 86, 227
Konarzewski Krzysztof 88
Kondratowicz Ewa 134, 227
Kopaliński Władysław 23, 25, 34, 35, 228
Kopciwicz Lucyna 16, 17, 58, 66, 67, 69, 88, 111, 197, 198, 204, 220, 228
Kopernik Mikołaj 204
Koprowski Kazimierz 60
Korczak Janusz 204, 209, 228, 229
Korniłowicz Kazimierz 20, 216
Korolczuk Elżbieta 185, 220
Kosiewski Piotr 186, 220
Kostrzewa Sławomir, ks. 92
Korwin-Mikke Janusz 66
Kostyło Hanna 21
Kościszko Tadeusz 157
Kowalczyk Anna 139, 228
Kowalik Stanisław 87
Kowalska Beata 185, 220
Kozakiewicz Mikołaj 43, 45
Koziołek Ryszard 215, 228
Kozłowska-Rajewicz Agnieszka 180
Kozyra Katarzyna 122
Kozyczkowska Adela 137, 230
Krasicki Ignacy 204, 228
Krasicki Michał 20, 137
Kraśńska Ewa 27, 82, 237
Krawczyk Aneta 130
Krawczyk Zbigniew 35, 223
Krysiak Patrycja 141, 230
Krzaklewski Marian 19
Krzywicki Ludwik 9, 36, 37, 72, 114
Kubinowski Dariusz 11, 212, 219
Kucharczyk Jacek 219
Kucharek Bożena 122, 219
Kuchciński Marek 62
Kukiz Paweł 66
Kulczycki Ludwik 48, 88
Kuligowski Waldemar 16, 127, 228
Kurczewski Jacek Maria 13, 18, 86, 184, 222, 228
Kurzyńska-Chmiel Danuta 50, 228
Kusztelak Andrzej 43, 45, 46, 60, 228, 233
Kuźniak Ignacy 56
Kwaśniak-Sibé Bernadetta 142, 237
Kwiatkowska Henryka 65, 66, 67, 91, 228
Kwiatkowski Stefan 64, 228
Kwieciński Piotr 188, 229, 230
Kwieciński Zbigniew 9, 12, 13, 15, 17, 32, 49, 50, 51, 57, 58, 61, 81, 188, 210, 228, 229, 230, 233

L

Lalak Danuta 118, 131, 132, 229, 232
Lec Stanisław Jerzy 9, 29, 30, 75, 76, 107, 108, 153, 154, 207, 229

Legutko Ryszard 87, 88, 90, 91
Lempart Marta 185
Lendzion Jakub 99, 100
Lepalczyk Irena 207, 214, 215, 217, 220, 229
Lepper Andrzej 39
Lerner Gerda 131
Lesicki Andrzej 102, 103
Lewin Aleksander 229
Lewowicki Tadeusz 33, 49, 54, 118, 120, 223, 229, 230, 231
Leyen Ursula von der 151
Leyendecker Hans C. 93
Limanowska Barbara 167
Limanowski Bolesław 35
Lincoln Abraham 151
Lipsitz Bem Sandra 111, 197, 229
Lipski Aleksander 15, 33, 34, 35, 36, 60, 145, 229
Lubińska-Bogacka Magdalena 124, 224
Luter Marcin 92, 94

Ł

Łaciak Beata 86, 222, 228
Łagodźka Anna 35
Łodyński Andrzej 88, 229
Łyżwiński Stanisław 39, 130

M

Magala Sławomir 83, 234
Majewska Ewa 70, 186, 195, 229
Makuchowska Mirosława 180, 234
Malewski Mieczysław 210, 211, 230
Malinowska Ewa 124, 230
Małczyński Maciej 136, 236
Małkowski Czesław 39, 130
Małocha-Krupa Agnieszka 140, 141, 230, 234
Mandela Nelson 151
Mannermaa Mika 152, 219
Mansbridge Jane J. 68, 71, 230
Marchlewska Marta 220
Marcol Katarzyna 231
Marynowicz-Hetka Ewa 37, 70, 77, 120, 155, 231, 232, 233, 234, 236
Matthews-Grieco Sara F. 121
Marzec Danuta 178
Marzec-Holka Krystyna 97, 232
Matysiak-Błaszczak Agata 134, 215, 225
Mazur Agata 151
Mazurek Marta 134, 143, 163, 203, 204, 221, 222, 223, 232

McCarthy Tom 129
Meighan Roland 188, 229, 230
Meirieu Philippe 63, 230
Melosik Zbyszko 69, 82, 88, 125, 226, 230
Mencwel Andrzej 137, 223
Michnik Adam 92
Michnik Antoni 134
Mickiewicz Adam 20
Mikos Jarosław 204, 226
Milerski Bogusław 16, 44, 47, 232
Millett Kate 68, 230
Minton Beddoes Zanny 151
Miodek Jan 84, 140, 141, 230
Mizieleńska Joanna 112
Młynarczuk-Sokołowska Anna 137, 230
Młynarski Feliks 35, 36
Modrzewski Jerzy 134, 173, 174, 187, 230
Moller Okin Susan 68, 71, 230
Morawiecki Mateusz 101
Morszczyńska Urszula 35, 56, 57, 59, 62, 64, 66, 230
Morus Tomasz 97
Mucha Janusz 143, 144
Muchacka Bożena 57, 226, 228, 235
Murzyn Andrzej 58, 230
Muszkowski Jan 113
Muszyńska Ewa 88
Muszyński Marcin 51

N

Nalaskowski Aleksander 86, 87, 88, 230
Nałkowska Zofia 124
Nawojski Radosław 186
Nawroczyński Bogdan 10, 43, 44, 144
Niedzwiecki Patricia 139, 231
Niemiec Krzysztof Tomasz 190, 234
Niemier Zuzanna 90
Niemyscy Anna i Marek 192
Nieroba Elżbieta 96
Niewdana Agnieszka 26, 214, 221
Niezgoda Marian 52, 231
Nikitorowicz Jerzy 77, 78, 118, 119, 120, 231
Norris Pippa 145, 226
Nowacki Tadeusz Wacław 22, 36, 207, 231
Nowak J. 43
Nowak Marian 11, 219
Nowakowska Ewa 55, 231
Nowakowska Magdalena 65, 231
Nowicka Wanda 87, 184
Nowicka-Franczak Magdalena 32, 134, 231

Nycz Ryszard 215, 228

Nyhen Brendan 88

O

Obama Barack 152

Ockrent Christine 122, 221

Odoj Grzegorz 91, 95, 96, 231

Odrowąż-Coates Anna 69, 213, 231

Oelszlaeger Beata 49

Ogniewjuk Wiktor O. 223

Ogrodzka-Mazur Ewa 11, 33, 118, 223, 225, 229, 230, 231

Oko Dariusz, ks. 91, 92, 93, 94

Okon Wincenty 33, 41, 44, 45, 231

Oleśniewicz Piotr 47, 76, 225, 226, 234

Olubiński Andrzej 148, 231

Orliński Wojciech 137, 223, 231

Orsza H., zob. Radlińska Helena

Orzeszkowa Eliza 124

Osiatyński Wiktor 148

Ośłowski Karol 233

Ossowska Maria 54, 55, 57, 58, 63, 64, 231

Ossowski Stanisław 36, 50, 231

Ostaszewska Aneta 131, 150, 151, 186, 231, 232

Ostrouch-Kamińska Joanna 69, 200

Ostrowska Antonina 176

Ostrowska Joanna 83, 233

Ostrowski Marek 55, 232

P

Pabijanek Katarzyna 151

Pacewicz Piotr 86, 227

Pachniak A. 57

Palikot Janusz 92

Pankowska Dorota 65, 69, 88, 146, 187, 189, 197, 232

Papisten Trina, właśc. Katarzyna Zimmermann 151

Paprzycka Emilia 221

Pawłega Michał 180, 234

Penn Shanna 134, 226, 232

Perkowska Urszula 158

Petelewicz Marta 67, 233

Petrykowski Piotr 95, 232

Pettit Philip 68, 72, 230

Pęczak Mirosław 127, 232

Pęcherski Mieczysław 44

Pieniążek Paweł 33, 230

Pieszczyk Ewa 190, 234

Pietrasik Zdzisław 55, 232

Pikiel Sylwia 111, 197, 229

Pilch Tadeusz 12, 37, 45, 67, 77, 78, 79, 86, 91, 92, 97, 118, 155, 157, 165, 187, 207, 219, 220, 224, 228, 229, 232, 236

Piłsudski Józef 97

Piotrowski Eugeniusz 56

Piotrowski T. 57

Pluta Magdalena 186, 231

Płosa Tomasz 141, 232

Płusa Aleksandra 151

Podgórska Joanna 55, 90, 95, 219, 220, 232, 233

Pogorzelska Marzanna 195

Pokrzywniak Józef Tomasz 204, 228

Politowicz Maria 70, 120, 161, 236

Polkowska Dominika 156

Popiełuszko Jerzy, ks. 19, 92

Poręba Marcin 68, 230

Potulicka Eugenia 37

Poznaniak Wojciech 87, 233

Puzynina Jadwiga 136

Pólturzycki Józef 50, 53, 233

Putin Władimir 89

Przeclawska Anna 13, 14, 37, 53, 54, 55, 172, 232, 233

Przybysz Izabela 185, 220

Przyłębska Julia 186, 217

R

Rabczuk Wiktor 51, 92, 222

Radačić Ivana 186

Radlińska Helena 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 37, 41, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 137, 138, 139, 148, 182, 186, 187, 210, 214, 217, 220, 225, 227, 232, 233, 235, 236, 237

Radziewicz-Winnicki Andrzej 10, 56, 69, 132, 178, 221, 225, 229

Radziszewska Elżbieta 180

Rajchman Ludwik 20, 137, 219

Ramme Jennifer 185, 220

Rawłuszko Marta 188, 222

Rączaszek Andrzej 37, 173, 234, 235

Regan Roland 134

Rembierz Marek 58, 233

Renzetti Claire M. 125, 226

Repsch Ewa 95

Richter Nicolas 93

Rohrborn Gert 151

Roszak Theodore 32

Rotkiewicz Marcin 88, 233
Rowbotham Sheila 215
Rubacha Krzysztof 50, 197, 233
Rudakiewicz Natalia 109, 236
Rudnicki Paweł 188, 222
Rudzińska Regina 113
Rusek Halina 231
Rutkowiak Joanna 37
Rutkowska Anna 97
Rutkowska Ewa 59, 65, 187, 195, 229, 232, 235
Rybicki Paweł 12
Rychlicka-Maraszek Katarzyna 131, 232
Rydzik Tadeusz, o. 213
Ryszka Franciszek 35

S

Said Edward 109
Sak Anna 151
Salomon Alice 18, 227
Sałustowicz Piotr 37, 44, 233
Samucewicz Jekaterina 89
Sapir Edward 134, 137, 208
Segal Lynne 215
Sekielscy Tomasz i Marek 129
Sennett Richard 145, 233
Sękowska-Kozłowska Katarzyna 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176
Shapiro Daniel 88
Shiach Morag 27, 82, 236
Showalter Elaine 127, 233
Shuttleworth Sally 133
Siara Olga 68, 110, 221
Siedlecka Ewa 100, 233
Siemieńska Renata 158
Sikorska-Jaroszyńska Małgorzata 190, 234
Silverman David 83, 233
Siwiec Adam 134, 237
Skarżyńska Janina 113
Skibińska Ewa 69
Skowroński Henryk 95
Skórzyńska Izabela 134, 200, 202, 221
Skrzypczak Bohdan 11, 12, 36, 228, 234, 235
Slany Krystyna 196, 227
Smarzowski Wojciech 129
Smoczyński Paweł J. 55
Smolińska-Theiss Barbara 18, 37, 172, 216, 234
Snochowska-Gonzalez Klaudia 185, 220
Sobecki Mirosław 139, 224
Sobolewska Justyna 122, 234
Sobotka Aneta 65, 226
Solarczyk-Szwec Hanna 51
Sołtysiak-Łuczak Aleksandra 134, 143, 163, 203, 204, 221, 222, 223, 232
Sontag Susan 82, 83, 234
Soral Wiktor 220
Sosnowski Tomasz 12, 79, 139, 224, 228, 232, 234
Sowa Agnieszka 96, 97, 234
Sowiński Michał 215
Sójka Tomasz 136, 236
Stanosz Barbara 137
Starnawski Marcin 188, 222
Stronciwilk Piotr 93, 236
Struzik Justyna 180, 196, 227, 234
Suchanow Klementyna 186, 234
Suchmiel Jadwiga 158
Suflida Aleksandra 222, 228
Supińska Jolanta 40, 41, 42, 46, 49, 53, 62, 147, 173, 234
Supiński Józef 13, 36, 48, 88, 220, 234
Sutowski Michał 180, 225
Sysojewa Swietłana O. 223
Szacki Jerzy 13, 48, 88, 220, 234
Szarota Zofia 23, 24, 51, 209, 235
Szczepański Jan 11 13, 48, 56, 88, 220, 225, 234, 235
Szczepański Marek S. 96
Szczuka Kazimiera 127, 235
Szczurek-Boruta Alina 144, 235
Szczygieł Przemysław 186
Szempruch Jolanta 78, 79, 80, 235
Szewczyk Joanna 28
Szkudlarek Tomasz 37, 61, 82, 230
Szkłowski Wiktor 126, 127
Szmidt Jan 104
Szymd Kazimierz 57, 235
Szostkiewicz Adam 55, 235
Szypra-Kozłowska Jolanta 139, 140, 227
Szubert Waclaw 40
Szwarc Andrzej 158
Szulżycka Alina 31, 112, 223
Szumlewicz Katarzyna 133, 138, 235
Szumlicz Tadeusz 37, 38, 39, 40, 44, 46, 173, 235
Szydło Beata 205
Szymański Mirosław J. 56, 57, 226, 228, 235
Szyborska Wisława 31
Szyborski Krzysztof 55, 224

Ś

Śleziak Marta 141, 230
 Śliwerski Bogusław 16, 21, 33, 37, 43, 44, 47,
 49, 59, 63, 64, 66, 67, 81, 82, 90, 147, 228,
 232, 233, 235
 Śliwowski Piotr 134
 Śmiszek Krzysztof 177
 Śpiewak Paweł 134, 234
 Środa Magdalena 58, 59, 92, 124, 128, 130, 132,
 143, 149, 150, 180, 187, 189, 235
 Świerszcz Jan 195, 229

T

Tabakowska Elżbieta 221
 Taylor Charles 71, 235
 Tazbir Janusz 21
 Theiss Wiesław 9, 10, 11, 13, 14, 23, 36, 37, 54,
 55, 182, 225, 233, 235, 236
 Theweleit Klaus 93, 94, 236
 Thunberg Greta 20
 Tiihonen Paula 152, 219
 Tillman Klaus-Jürgen 82
 Titkow Anna 17, 111, 137, 176, 236
 Tochman Wojciech 136, 236
 Tokarczuk Olga 26, 96, 130, 131, 211, 236, 238
 Tokárová Anna 68, 70, 120, 161, 162, 236
 Tołokonnikowa Nadieżda 89
 Touraine Alain 21, 109, 227
 Townsend Peter B. 38
 Trafiałek Elżbieta 10, 236
 Treiner Sandrine 122, 221
 Trempała Edmund 10, 77, 232, 236
 Trump Donald 130, 152
 Truskolaski Tadeusz 97
 Tubman Harriet 152
 Tusk Donald 180
 Tym Stanisław 97, 236
 Tyrała Marek 109, 236

U

Uberman Marta 57
 Umińska Bożena 204, 226
 Upreti Melissa 186

V

Viganò Carlo Maria 94

W

Walasek Stefania 222
 Wainwright Hilary 215

Walasek Stefania 80
 Walendzik-Ostrowska Agnieszka 221
 Walczewska Sławomira 24, 157, 158, 236
 Walker Stephen 188, 229, 230
 Walkowska Wiesława 33, 145, 224, 229
 Waloszek Danuta 91, 236
 Walsh Mary R. 111, 236
 Wałęsa Lech 18, 79, 89
 Wasilewski Dariusz 97
 Waszczykowski Witold 97
 Waszyńska Katarzyna 221
 Wearing Gillian 152
 Weisberger Leo 137, 208
 Weseli-Ginter Agnieszka 122, 224
 Wiechnik Olga 10, 157, 236
 Wiewióra Anna 190, 234
 Więśław Szymon 65
 Wilk Ewa 55, 236
 Winczorek Piotr 174
 Winiewski Mikołaj 220
 Witkowski Lech 87, 210, 233
 Władyka Wiesław 32, 60, 79, 80, 226
 Włoch Anna 165
 Włodarczyk Ewa 134
 Wnuk-Lipiński Edmund 34, 35, 41, 42, 46,
 236
 Wodecka Dorota 96, 131, 238
 Wojnicka Katarzyna 196, 227
 Wojtczak Lucyna 114, 233
 Wołochowiczowie Mariola i Piotr 192
 Wołosik Anna 195, 229
 Woolf Adeline Virginia 27, 82, 122, 123, 236,
 237
 Wójcik Mirosław 63, 237
 Wóycicka Joanna 158, 191, 221
 Wroczyński Ryszard 12, 13, 37, 54, 111, 113, 148,
 227, 233, 237
 Wyrobkova-Delawska Wanda 113, 227, 233,
 237
 Wyrwas-Wiśniewska Monika 109
 Wyszowska Izabela 99, 237
 Wyszyński Stefan, prymas 18

Y

Yousafzai Malala 20

Z

Zahorska Marta 63, 66, 237
 Zamenhof Ludwik 97, 98, 99, 143, 237, 238
 Zamoyska Eva 200

Zalewska Anna 60, 195
Zawisza Ewa 124, 224
Zaworska-Nikoniuk Dorota 69
Zdanowicz Katarzyna 116, 145, 151, 237
Zielińska Eleonora 160, 175, 177, 179, 223,
233
Zielińska Katarzyna 186, 231
Zielonka Jan 59, 230
Zierkiewicz Edyta 69, 197
Zimand Roman 137

Zimmermann Katarzyna zob. Papisten Trina
Znaniński Florian 9, 79, 136, 237

Ż

Żakowski Jacek 55, 59, 230, 237
Żarnowska Anna 158
Żelazny Walter 143, 144, 237
Żeromski Stefan 136
Żuk Grzegorz 134, 137, 237
Żyła Marcin 92, 94, 95, 219, 223

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Politics – education – gender **From the perspective of social anthropogics**

S u m m a r y

The author, a representative of social pedagogy (here promoting the term *anthropogics*), investigates the mutual relations between politics, social policy, social pedagogy, educational policy and gender policy. The latter is claimed and examined in social, cultural and educational policies. The dissertation is a critical insight into educational policy in Poland after the political transformation of 1989. The researcher is interested in such spaces as academic discourse and the world of life. Education is perceived by her broadly, both in the area of school, as well as in the space of culture, in the public sphere, from where messages of educational significance arrive. The researcher, observing reality from the perspective of critical, gender-sensitive, social anthropogics, and armed with appropriate tools (theoretical constructs), provided to her by such theories as feminist, symbolic violence, emancipatory theory of education, theory of language as a factor in shaping reality, and invisible educational environment, analyses the everyday world of life in which she is immersed. She recalls events from the Polish public space (from the last few years) and presents them to the Readers in the form of images – unequal treatment of Others, of persons who are different, but also of ideas, treated as foreign.

An insight into the past, into the social and educational thought of Helena Radlińska, who encouraged women to claim their rights, is at the same time an insight into culture (scientific heritage) – the material for building women's identity. The analysis of the content of culture proves the actuality of the androcentric vision of the world and, what follows, the need to re-construct history in order to regain women's history. It points to the need to increase vigilance towards the language which we use in everyday communication situations – an imperfect tool for describing the world. Used unreflectively, language hinders the formation of individual identities of girls and women, which are invisible in language. Nowadays it is culture, the space of informal and non-formal education that becomes the most significant in the struggle for women's rights, for their empowerment. It is also a testimony to women's emancipatory aspirations, both in the world and in Poland.

In her analysis of formal education, E. Górnikowska-Zwolak focused on selected aspects of sexual education and the content of school textbooks, which led her to the conclusion that gender policy is not so much neglected, but rather consistently implemented – as a policy of differentiated treatment, manifested in the failure to comply with the law on gender equality and partnership between women and men. Polish democracy appears to be incomplete and the state does not provide equally favourable conditions for the development of its citizens.

In addition to the cognitive aim (which was to deepen the analysis of the interrelationship between, on the one hand, pedagogy/social anthropogics, and on the other such policies as social, educational, and, in particular, gender policies, and, as a consequence, to broaden the field of research of social anthropogics), there was also a practical aim – with a view to the subjects of

educational policy and education, intellectual leaders, representatives of governmental institutions, local self-governments, non-governmental organisations, associations and social movements, teachers, educators, pedagogues, parents, social activists, and representatives of the media. The author wants to provoke reflection on the shape of Polish education and democracy, to discuss negligence and non-actions as well as necessary corrective, compensatory and preventive measures, to sharpen sensitivity to the pictorial and verbal content of the socio-political-cultural space of life, influencing the development and upbringing of man and woman. The publication aims at familiarising the conceptual category, which is politics, including gender politics, and noticing its (their) concrete manifestations in the world of life, the field of upbringing (education and learning), and, consequently, at bolder participation in social discourse, advocacy of the rights of discriminated minorities, and shaping equality attitudes.

Politics, understood as the *polis* (the social space of political structures and behaviour) and the discursive (power over meaning) plane in which it takes place is the category of politics that remains in the closest connection with pedagogy/social anthropogics. It is the space of research and action of pedagogy/social anthropogics. And it is in this space that fundamental socio-educational changes take place. However, in view of the concern for the legal safeguarding of postulated institutions and facilities, it can be argued that also public policies (power over resources) should be of interest to social anthropogics. Gender equality as a prerequisite for the development of women (and men) is a fragile, enduring asset, which is why interest in the legal regulation of certain solutions (and participation in their design) is important. Empowerment of women (and members of other disadvantaged groups) cannot take place without interest in legal education and inclusion of its elements in civic and general education at the same time.

The present publication is a contribution to the implementation of the strategy adopted by UN member states (until 2030), which outlines the goals of sustainable development, such as gender equality and empowerment of women and girls; good quality education; peace, justice and strong, accountable institutions; healthy life and less inequality.

The dissertation has an interdisciplinary character and may interest a wide audience, both theoreticians of education and upbringing, as well as practitioners; all those who are concerned about Polish education and Polish democracy. Its reading will contribute to the realisation of the following functions: humanising/axiological, inclusive, competence and emancipatory towards an adult learner.

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Politik – Bildung – Gender Aus der Perspektive von Sozialanthropogik

Zusammenfassung

Die Autorin, Vertreterin der Sozialpädagogik (hier als Fürsprecherin des Begriffs Anthropogik), hat die wechselseitigen Beziehungen zwischen Politik, Sozialpolitik, Sozialpädagogik, Bildungspolitik und Geschlechterpolitik zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht. Das Vorhandensein der letzteren wird ihrerseits in der Sozial-, Kultur- und Bildungspolitik gefordert und geprüft. Die Arbeit bietet einen kritischen Einblick in die Bildungspolitik in Polen nach der politischen Wende von 1989. Das Interesse der Autorin richtet sich auf den Raum des akademischen Diskurses und der Lebenswelt. Bildung wird von ihr im weiteren Sinne betrachtet, sowohl im Schulbereich als auch in der Kultursphäre bzw. im öffentlichen Raum, von wo aus erzieherische Botschaften herkommen. Indem die mit entsprechenden Instrumenten (theoretischen Konstrukten) solcher Theorien wie: Feminismus, symbolische Gewalt, emanzipatorische Bildungstheorie, Theorie der Sprache als eines wirklichkeitsgestaltenden Faktors bzw. unsichtbare Erziehungsumgebung, ausgestattete Forscherin die Wirklichkeit aus der Perspektive von der kritischen, geschlechtersensiblen Sozialanthropogik wahrnimmt, analysiert sie die alltägliche Lebenswelt, in der sie eingetaucht ist. Sie ruft live miterlebte Ereignisse aus dem öffentlichen Raum Polens (aus den vergangenen Jahren) zurück und präsentiert sie ihren Leser*innen in Form von Bildern – einer ungleichen Behandlung von bestimmten Anderen, Andersartigen; Personen, aber auch Ideen, die als fremd betrachtet werden.

Ein Einblick in die Vergangenheit, in das sozialpädagogische Denken von Helena Radlińska, die Frauen dazu anspornte, um ihre Rechte zu kämpfen, ist gleichzeitig ein Einblick in die Kultur (wissenschaftliches Erbe) – einen Stoff für die Entwicklung der Identität von Frauen. Die Analyse vom Inhalt der Kultur belegt die Aktualität des androzentrischen Weltbildes und, was damit zusammenhängt, das Bedürfnis, Geschichte zu rekonstruieren, um die Geschichte der Frauen wiederzuerlangen. Sie weist auf die Notwendigkeit hin, auf die in alltäglichen Kommunikationssituationen gebrauchte Sprache – dieses unvollkommene Instrument zur Beschreibung der Welt, mehr achtzugeben. Wird sie unreflektiert verwendet, ist die Entwicklung einer individuellen, in der Sprache unmerklichen Identität der Mädchen und Frauen erschwert. Heutzutage ist es die Kultur, ein Raum der non-formalen und informellen Bildung, die für den Kampf um die Rechte der Frauen, für ihre Stärkung, von größter Bedeutung wird. Sie ist auch ein Zeugnis für Emanzipationsbestrebungen der Frauen, sowohl weltweit als auch in Polen.

In ihrer Analyse der formalen Bildung konzentriert sich E. Górnikowska-Zwolak auf ausgewählte Aspekte: die Sexualerziehung und den Inhalt von Schulbüchern, was zu dem Schluss führt, dass die Geschlechterpolitik nicht vernachlässigt, sondern vielmehr konsequent umgesetzt wird – als Politik der differenzierten Behandlung, die sich in der Nichteinhaltung des Gesetzes zur Gleichstellung der Geschlechter bzw. der Partnerschaft zwischen Frauen und Männern ma-

nifestiert. Die polnische Demokratie scheint, unvollkommen zu sein, und der Staat bietet keine gleichermaßen günstigen Bedingungen für die Entwicklung seiner Bürger*innen.

Neben dem kognitiven Ziel (d.h. die Analyse der wechselseitigen Beziehungen zwischen Pädagogik/Sozialanthropogik und Politik – Sozial-, Bildungs- und insbesondere Geschlechterpolitik, zu vertiefen, und damit das Forschungsfeld der Sozialanthropogik zu erweitern) setzt sich die Autorin auch ein praktisches Ziel – bezogen auf Bildungspolitik- und Bildungsträger, intellektuelle Führer*innen, Vertreter*innen von Regierungs- bzw. Selbstverwaltungseinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen, Verbänden und sozialen Bewegungen, Lehrer*innen, Erzieher*innen, Pädagogen*innen, Eltern, soziale Aktivist*innen, Vertrete*innen der Medien. Es liegt ihr viel daran, zum Nachdenken über die Gestalt der polnischen Bildung und Demokratie, sowie zu einer Diskussion über Versäumnisse und Unterlassungen bzw. notwendige Korrektur-, Ausgleichs- und Vorbeugungsmaßnahmen anzuregen; die Sensibilität für bildliche und textuelle Inhalte des sozialpolitisch-kulturellen Lebensraums, der die Entwicklung und Erziehung von Mann und Frau beeinflusst, zu verschärfen. Ziel der Arbeit ist es, die Begriffskategorie der Politik, einschließlich Geschlechterpolitik, zu erläutern, ihre konkreten Erscheinungsformen in der Lebenswelt, im Bereich der Erziehung (Bildung und Lernen), wahrzunehmen und somit zu ermöglichen, sich selbstsicherer am gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen, sowie die Rechte diskriminierter Minderheiten zu vertreten und gleichberechtigte Haltungen zu entwickeln.

Die als *Polis* verstandene Politik (der soziale Raum politischer Strukturen und Verhalten) und die diskursive Ebene, auf der sie sich vollzieht (Macht über Bedeutung), ist die Kategorie der Politik, welche mit der Pädagogik/Sozialanthropogik am engsten verbunden bleibt. Es ist der Forschungs- und Handlungsraum der Pädagogik/Sozialanthropogik, in dem grundlegende sozialpädagogische Veränderungen zustande kommen. Im Hinblick auf die rechtliche Absicherung der postulierten Institutionen und Einrichtungen kann allerdings eine These aufgestellt werden, dass auch die öffentliche Politik, die *Public Policy* (Macht über Ressourcen), sich im Interessenbereich der Sozialanthropogik befinden sollte. Die Gleichstellung der Geschlechter als Voraussetzung für die Entwicklung von Frauen (und Männern) ist ein zartes, unbeständiges Gut, weshalb das Interesse an der rechtlichen Regelung bestimmter Lösungen (und Beteiligung an deren Ausarbeitung) wichtig ist. Die Stärkung und Subjektwerdung von Frauen (sowie von Angehörigen anderer benachteiligter Gruppen), das *Empowerment*, kann nicht ohne Interesse an juristischer Bildung und gleichzeitige Einbeziehung deren Elemente in die staatsbürgerliche und allgemeine Bildung erfolgen.

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur Umsetzung der von den UN-Mitgliedsstaaten angenommenen Strategie (bis 2030), die folgende Ziele für nachhaltige Entwicklung voraussetzt: Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Rolle von Frauen und Mädchen; hohe Bildungsqualität; Frieden, Gerechtigkeit und starke, verantwortungsbewusste Institutionen; gesundes Leben und weniger Ungleichheit.

Die Arbeit ist interdisziplinär angelegt und will einen breiten Empfängerkreis ansprechen – sowohl Theoretiker als auch Praktiker der Bildung und Erziehung; all jene, die Interesse an der polnischen Bildung und polnischen Demokratie haben. Ihre Lektüre soll zur Verwirklichung der humanisierenden/axiologischen, inklusiven, kompetenzbezogenen und emanzipatorischen Funktion in Bezug auf die erwachsenen, lernenden Leser*innen beitragen.

Redaktor
Joanna Szewczyk

Projekt okładki
Natalia Łukomska

Zdjęcie Autorki
Elżbieta Helińska

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigała

Łamanie
Edward Wilk


Redaktor inicjujący
Paulina Janota / Przemysław Pieniążek

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2022:
Copyright © 2021 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzymyamy otwartej nauce. Od 1.01.2023 publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu
w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego www.rebus.us.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0002-0092-7880>
Górnikowska-Zwolak, Elżbieta
Polityka - edukacja - plec kulturowa :
z perspektywy antropogiki społecznej /
Elżbieta Górnikowska-Zwolak. - Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021

<https://doi.org/10.31261/PN.4093>
ISBN 978-83-226-4043-2
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4044-9
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail:wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Arkuszy drukarskich: 16,0. Arkuszy wydawniczych: 19,5. Publikację wydrukowano na papierze Munken
Lynx 100 g vol. 1.13. PN 4093. Cena 44,90 zł (w tym VAT)



Polityka jest dzisiaj terminem wszechobecnym. Autorka, reprezentantka pedagogiki (antropogiki) społecznej, analizuje różne ujęcia polityki, skupia się na polityce społecznej i edukacyjnej, poszukując miejsca dla polityki płci. W swej rozprawie dokonuje krytycznego wglądu do polityki edukacyjnej w Polsce po transformacji ustrojowej 1989 roku. Edukacja jest z jednej strony ujmowana szeroko, także poza szkołą, w przestrzeni publicznej, skąd płyną przekazy o wymiarze wychowawczym. Z drugiej strony snop światła jest kierowany na wybrane newralgiczne dla rozwoju dziewcząt i kobiet aspekty polityki płci i edukacji, przede wszystkim edukację seksualną i prawa reprodukcyjne. Zakończenie pisania pracy zbiegło się z momentem wybuchu Rewolucji Kobiet (jesień 2020) upominających się o demokrację i swoje obywatelskie prawa. Publikacja może pomóc w zrozumieniu, dlaczego do tego doszło.

Politics is a ubiquitous term today. The author, a representative of social pedagogy (anthropogics), analyzes various approaches to politics, focuses on social and educational policy, looking for a place for gender politics. In her dissertation, she provides a critical insight into the educational policy in Poland after the 1989 political transformation. On the one hand, education is here understood broadly, also outside school, in the public space, from where messages about the educational dimension flow. On the other hand, the focus is directed to selected aspects of gender politics and education, which are critical to the development of girls and women, especially sexual education and reproductive rights. The end of writing the thesis coincided with the outbreak of the Revolution of Women (Autumn 2020), who called for democracy and their civil rights. The publication can help readers understand why this happened.

Cena 44,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-4044-9



9 788322 640449

Więcej o książce

