

Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową

redakcja:
Mariola Chomczyńska-Rubacha

Spis treści

Teorie – jak mogą pomóc w poznawaniu edukacji rodzajowej?	5
Modernizm, postmodernizm, feminizm. Teoretyczne konfrontacje (Zbyszko Melosik)	8
Tożsamość płciowa jako kategoria teoretyczna w badaniach nad edukacją rodzajową (Mariola Chomczyńska-Rubacha)	36
Kontrowersje wokół koncepcji kształtowania się rodzaju (Ewa Muszyńska)	49
Nieobecność kobiet w przestrzeni publicznej w świetle różnych teorii psychologicznych (Eugenia Mandal)	59
Tożsamość kobiet a socjalizacja rodzajowa. Wyzwania rozwojowe i emancypacyjne (Magdalena Karkowska)	70
Różnice, podobieństwa i nierówności rodzajowe (płciowe) w perspektywie teorii społecznej Pierre’a Bourdieu (Lucyna Kopciwicz)	78
Problematyka gender w perspektywie analizy transakcyjnej (Dorota Pankowska)	89
Przyczyny i skutki różnic rodzajowych w świetle teorii schematów Ja Hazel Markus (Anna Tylikowska)	105

Płeć a teoria statusów tożsamości Jamesa Marcii (Magdalena Cuprjak)	114
Moratorium psychospołeczne u mężczyzn w świetle teorii rozwoju Erika H. Eriksona (Eliza Czerka)	122
Społeczne i osobowościowe uwarunkowania kobiecości i męskości (Agata Hensoldt, Agnieszka Zubik)	130
Teoretyczne podstawy badań nad pozycją społeczną kobiet artystek (Irena Barbara Czajkowska)	141
Teoretyczne perspektywy interpretacji przestępczości kobiet i mężczyzn (Renata Szczepanik)	156
Teoria ugruntowana w badaniach społecznego świata zabaw i zabawek dzieci – procedury metodologiczne (Sławomira Kamińska-Berezowska, Jolanta Klimczak-Ziółek)	167
Informacje o autorach	181

Teorie – jak mogą pomóc w poznawaniu edukacji rodzajowej?

Istnieją dwa przeciwstawne stanowiska metodologów: „Nie ma nic lepszego niż dobry eksperyment”; „Nie ma nic lepszego niż dobra teoria”. Oba stanowiska skupiają własnych zwolenników, ale bywa też, że wypowiadają je te same osoby. I nie są one bynajmniej nieświadome swoich słów. Gromadzenie wyników badań w jakiejś dziedzinie ma głęboki sens, jeśli posiadamy narzędzia ich organizowania i interpretowania. W przeciwnym razie zbieramy informacje, których nie umiemy użyć. Funkcję takiego narzędzia pełnią właśnie teorie. Tak więc teorie pozwalają połączyć nam wyniki badań w sensowną i spójną całość, stanowiącą punkt wyjścia do wyjaśnienia badanego zjawiska. Nie jest to oczywiście wyjaśnienie uniwersalne, zamykające wszelkie wątpliwości, lecz funkcjonujące w określonym systemie pojęć. Takie teoretyczne systemy pojęć stanowią orientacje, poprzez które wyjaśniamy interesujące nas zjawiska. Można zatem powiedzieć, że teorie stanowią merytoryczny klucz do naukowych konceptualizacji świata. Pozwalają interpretować, nadać sens zebranym informacjom.

I właśnie w poszukiwaniu kryteriów nadawania znaczeń wynikom badań zmierzają autorzy prezentowanej publikacji. Sprawdzają oni, jakie teorie mogą stanowić skuteczne narzędzia wyjaśniania edukacyjnych praktyk i przekazów dotyczących płci, kobiecości i męskości, weryfikują czułość tych teorii na zjawiska zatอมizowanych dyskursów płci w edukacji.

Zarówno przegląd światowej literatury, jak i zgromadzone w tym tomie teksty pokazują wyraźnie, że w badaniach (nad) *gender education* dominują dwie duże orientacje teoretyczne: teorie społecznego uczenia się oraz teorie poststrukturalistyczne.

Perspektywa społecznego uczenia się, dominująca w badaniach nad edukacją rodzajową od połowy lat 70. do końca XX wieku, przyniosła rezultaty, których przecenić nie sposób. Otworzyła w zasadzie drzwi naukom społecznym do studiów nad kobiecością

i męskością, drzwi pilnie strzeżone przez związane z socjobiologią podejście esencjalistyczne. Dostarczyła dowodów empirycznych wzmocniających hipotezę o społecznym konstruowaniu kobiecości i męskości. Pokazała siłę i skuteczność procesów socjalizacyjnych, których głównymi mechanizmami są: uczenie się bezpośrednio, pośrednie doświadczenie, modelowanie, identyfikacja, wzmocnienia społeczne, naśladownictwo, pełnienie ról społecznych oraz internalizacja. Wiele teorii z tego kręgu pojęciowego pozwalało formułować nowe pytania i hipotezy dotyczące związków (rozwoju) tożsamości płciowej z socjalizacją, edukacyjnymi przekazami dotyczącymi płci, praktykami dyskryminacji płciowej, tak kobiet, jak i mężczyzn. Teorie te były także impulsami dla rozwoju ideologii feministycznej, nastawionej na redukcję różnicy, jako naczelnej kategorii opisującej męskość i kobiecość w modernistycznym świecie. Pojęciem o największym zasięgu wyjaśniania było w obrębie tych teorii pojęcie tożsamości płciowej, jako względnie stałej organizacji cech definiujących jednostki w kategoriach męskości i kobiecości. Zarówno teorie, jak i prowadzone dzięki ich operacjonalizacji badania, ujawniały mechanizmy kształtowania się tożsamości płciowej, zwłaszcza w jej wariancie zgodnym z płcią biologiczną.

W prezentowanej publikacji większość tekstów wykorzystuje ten właśnie nurt teoretyczny. Mamy więc m.in. analizy teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, schematów „ja” Hezel Markus, statusów tożsamości Jamesa Marcii, tożsamości płciowej Joanne H. Block, teorii kształtowania się rodzaju, teorii emancypacyjnych. Wszystkie te teorie zostały poddane analizie krytycznej, testującej ich aktualną przydatność do wyjaśniania edukacji rodzajowej. Ich wspólna cecha – oparcie na modernistycznym projekcie tożsamości – stanowi obecnie źródło wielu kontrowersji. Zostały one zainicjowane przez teoretyków kwestionujących centralne metanarracje, a zwłaszcza ich roszczenia do uniwersalności. Poststrukturaliści pokazali paradoks ukryty w feministycznych dążeniach do redukcji różnic rodzajowych, jako efektów praktyk edukacyjnych. Wczesny egalitarny feministyczny projekt tożsamości oparty jest na idei łączenia przeciwieństw, czyli integracji kobiecości i męskości. Podejście takie deprecjonuje różnicę. Kłopot jednak polega na tym, że źródłem współczesnych nurtów feministycznych jest demokracja liberalna, która w szczególny sposób celebrytuje różnicę właśnie. Mamy zatem paradoks, który zrodziły ograniczenia teorii społecznego uczenia się, teorii socjalizacji. Nie mogły one bowiem wyjaśnić tych efektów rodzajowych, które wymykały się mechanizmom socjalizacyjnym. A diagnoza presji kulturowo-społecznych była jednoznaczna: działają typizująco. Socjalizacja natomiast była postrzegana w kategoriach „kulturowego przeznaczenia”. I w impas ten wkroczyli zwolennicy teorii ponowoczesnych, ze swym pojęciem „gry dyskursywnej”, z „głównymi rolami” władzy i oporu. Zakwestionowali oni modernistyczne projekty tożsamości, jako kategorii stałej, zakorzeniającej człowieka w rzeczywistości kulturowo-społecznej. Pokazali tożsamość zdecentrowaną, lokowaną w wielu dyskursach jednocześnie. Podejście takie pozwoliło wyjaśnić niekonsekwencje w wynikach badań modernistycznych. Wyjaśnienia te zmierzały do konkluzji, że tożsamość może być sytuowana w dyskursach oporu lub dyskursach władzy. Zwłaszcza kategoria

oporu otworzyła nowe możliwości interpretacyjne, akcentujące aktywność własną podmiotu, odrzucającego presje kulturowe, budującego własną tożsamość wbrew przekazom danego dyskursu. Na przykład badania Francis ujawniły, że dziewczęta i chłopcy nie przyjmują ról uczniowskich pasywnie, lecz aktywnie dekonstruują własną tożsamość, raz przystosowując się do oczekiwań szkoły, a innym razem stawiając im opór¹.

Przeniesienie akcentów, jakiego dokonali poststrukturaliści, zasadza się na tezie, że to nie socjalizacja konstruuje tożsamość, lecz tożsamość konstruuje świat w codziennych oddziaływaniach. Konfrontacja tych wielkich nurtów teoretycznych została pokazana w dwóch pierwszych tekstach.

Patrząc na prezentowaną książkę z perspektywy całościowej, można powiedzieć, że odzwierciedla ona moment przesilenia teorii modernistycznych opartych na kategorii uczenia się i socjalizacji, które zmagają się z coraz silniej obecnym w literaturze światowej nurtem poststrukturalistycznym. Sytuacja ta niesie ze sobą wiele sprzeczności i trudności teoretycznych, które w dłuższej perspektywie czasowej mogą przynieść kryzys badań nad edukacją rodzajową, albo stworzyć nową ich jakość dostosowaną do aktualnych tendencji społeczno-kulturowych, z których szkoły i edukacji wypreparować nie można.

Prezentowana praca została zrecenzowana przez Panią Profesor Elżbietę Pakszys z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, której składam serdeczne podziękowania za wszystkie uwagi i sugestie.

Mariola Chomczyńska-Rubacha

¹ Francis B., *Modernist reductionism or post-structuralist relativism: Can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research*, „Gender and Education”, 1999, nr 4, s. 382.

Modernizm, postmodernizm, feminizm. Teoretyczne konfrontacje

Zbyszko Melosik

Wprowadzenie: akademickie uprawomocnienie modernizmu i postmodernizmu

Dekadę temu spór między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu w naukach społecznych znalazł się w swoim apogeum. Postmoderniści – jako najbardziej radykalny odłam w dziejach Akademii zdawali się odrzucać wszystko co uświęciła naukowa tradycja. „Koniec” – to słowo w nieuchronny sposób pojawiało się we wszystkich postmodernistycznych tekstach. Koniec nauki i prawdy, wiedzy i moralności, koniec historii i cywilizacji. Koniec wszystkiego, co było ważne i cenne dla oświeceniowej tradycji Zachodu.

Moderniści szybko przeszli do kontrataku. Dążyli do zdeprecjonowania postmodernizmu i uniemożliwienia nowemu podejściu zdobycia statusu naukowości. W tym kontekście, najbardziej typowa reakcja na postmodernizm przejawiała się w postawie „to nie istnieje” – w ignorowaniu nowych debat i nowej problematyki. Inne reakcje uosabiały się w sformułowaniach takich, jak: „to już było tyle razy” (postmodernizm jako „zupełnie nic nowego”), „to jest niepoważne” (postmodernizm jako chwilowa moda, która wkrótce przeminie i znowu będzie można spokojnie uprawiać „poważną naukę”), „to jest nihilistyczne” (postmodernizm jako zakwestionowanie zasad etycznych), „to jest efekt inflacji dyskursów” (postmodernizm jako szybka droga do uzyskania akademickiej kariery przez naukowców, którzy nie potrafią prowadzić „prawdziwych” badań).

Mijały lata, temperatura debat nieco opadła. Wydaje się, że przedstawiciele dyskursu postmodernistycznego znaleźli swoje trwałe miejsce w świecie akademickim, a dzieła (w tym prace „na stopień”), mieszczące się w tym podejściu nie są już traktowane z lekceważeniem lub niechęcią. Trudno już dziś zgodzić się z twierdzeniem, iż kolejne,

mieszczące się w ramach podejścia postmodernistycznego dzieła stanowią tylko „efekt Szecherezady” – rezultat „niekończących się narracji akademików, zainteresowanych własnym uwiecznieniem i odwróceniem uwagi od ich wzrastającego oderwania się od życia” (Connor, 1989: 8). Skąd wynika ta zmiana?

P. Bourdieu pisze, iż „dziedzina naukowa jest polem (to znaczy przestrzenią gry) walki konkurencyjnej, która nastawiona jest na szczególną stawkę – [...] monopol kompetencji naukowej rozumianej jako zdolność mówienia i działania w sposób uprawomocniony (to znaczy w sposób autorytatywny i z autorytetem)”. W istocie, pisze P. Bourdieu, „chodzi zawsze o stawkę, którą jest możliwość narzucenia własnej definicji nauki”, zawierającej zakres problemów, metod i teorii, uznawanych za naukowe. W walce tej „panują ci jej uczestnicy, którym udało się narzucić inną własną definicję nauki, tzn. taką, wedle której doskonałość w uprawianiu nauki polega na posiadaniu, byciu i czynieniu tego, co oni sami posiadają, czym są i co sami czynią” (Bourdieu, 1984: 87, 95–95).

Struktura pola naukowego w danej dyscyplinie w zakresie nauk społecznych jest więc w każdym momencie określona „przez stan układu sił między walczącymi stronami, indywidualnymi graczami bądź instytucjami”, przy czym „panujący na danym polu nauki są zwolennikami strategii konserwujących, mają oni bowiem na celu zapewnienie trwałości istniejącemu porządkowi naukowemu, którego sami są częścią składową” (tamże: 98, 11). Wychodząc z założeń poststrukturalizmu, można stwierdzić, że różnorodne formy wiedzy walczą w Akademii o uzyskanie statusu naukowości (normalności i uniwersalności). Dążą też do wykluczenia wersji alternatywnych. Niekiedy też podnoszą własną teorię do rangi jedynie reprezentatywnej, wszechogarniającej, totalnej i całościowej – uznając ją za jedyne i ostateczne kryterium wyjaśniania rzeczywistości.

W takiej perspektywie, zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskursywnej walce o władzę w ramach Akademii, której istotą jest rozstrzygnięcie, co stanowi prawdziwą wiedzę. Zwolennicy dominującego sposobu myślenia naukowego, stanowiącego swoisty kanon akademicki, dążą do zablokowania alternatyw i związanych z nimi pól problemowych. Z kolei nowe formy wiedzy i społecznie skonstruowanej prawdy próbują zakwestionować zawartość kanonu, dokonać swoistego przewrotu lub przynajmniej stać się jego częścią (stać się oficjalnym dyskursem intelektualnym). Tak więc, aby przywołać rozważania P. Bourdieu, nowicjusze w Akademii mogą przyjąć strategię sukcesji, „zapewniającą im w sposób przewidywalny karierę”, bądź – znacznie bardziej ryzykowną – strategię przewrotu (tamże: 111–112), która często uniemożliwia im zdobycie statusu samodzielnego pracownika nauki (tenure lub habilitacji). Na marginesie można stwierdzić, że w tym kontekście celem socjologii wiedzy byłoby badanie, „w jaki sposób jeden dyskurs, który wytwarza rzeczywistość [naukową] staje się uprzywilejowany ponad inne”, w jaki sposób wytwarzana jest obiektywność nauki w Akademii, która, jak to ujmuje R.H. Brown, „oznacza intersubiektywność tak szeroką i głęboką, tak uznaną z góry za naturalną, że wynikająca z tego

uniformizacja percepcji widziana jest jako rezultat cech zawartych immanentnie w samych obiektach” (Brown, 1993: 155–157).

Wydaje mi się, że wszystkie przedstawione wyżej uwagi wykorzystać można do zrozumienia walki o status teorii postmodernistycznej w ramach – tradycyjnie modernistycznego – świata akademickiego. Postmodernizm postawił nowe pytania i wyznacza nowe pole problemowe. Zwolennicy postmodernizmu czynnie uczestniczyli w dyskursywnej walce o kształt definicji pojęcia „nauka”. Dążenia do marginalizacji postmodernizmu były niczym innym, jak próbą obrony istniejącego akademickiego status quo. Zwolennicy nowego podejścia „wdarli się” do Akademii, atakując bezpardonowo dawne dyskursy. Z kolei ich własna wiarygodność naukowa była (i jest) nieustannie podważana przy użyciu kryteriów i przesłanek natury epistemologicznej, etycznej i ideologicznej.

A jednak groźba upadku wielowiekowego gmachu wiedzy przestała stanowić treść nocnych koszmarów zwolenników tradycyjnego sposobu uprawiania nauki. Teoretyczny radykalizm postmodernizmu nie doprowadził do wywrócenia uniwersytetu do góry nogami. Zdaje się nawet, że postmodernizm ucywilizował się – jego zwolennicy dostosowali się do reguł gry akademickiej. I bez wątplenia trzeba przyznać rację L. Menandowi, gdy pisze on: „Uniwersytet rzeczywiście ma wewnętrzne problemy [...] jednak postmodernizm i wielokulturowość, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować, nie są wśród nich [...]”, tym bardziej że „jak znakomicie o tym wie każdy naukowiec z nauk humanistycznych w podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty” (Menand, 1996: 5, 13–14).

Istota fundamentalnej niezgody między tymi dwoma podejściami pozostała jednak niezmienniona. Wynika ona z nieprzekładalności na siebie epistemologii modernizmu i postmodernizmu i radykalnie odmiennych sposobów postrzegania świata i uprawiania nauki. Wynika ona również z faktu, iż różnice w tym zakresie dotyczą problemów absolutnie podstawowych i nie jest możliwe znalezienie żadnego ostatecznego rozstrzygnięcia, bowiem – aby do sporu między modernizmem a postmodernizmem raz jeszcze wykorzystać myśli P. Bourdieu – „nikt nie jest dobrym sędzią, ponieważ nie ma sędziego, który by sam nie był równocześnie stroną” (Bourdieu, 1984: 98). W podobny sposób zagadnienie to postrzega T. Kuhn, który pisze, że teorie rozwoju wiedzy „nie dysponują żadnymi konkluzywnymi i uniwersalnymi kryteriami [...] wyboru między konkurencyjnymi teoriami” (por. Kuhn, 1985: 494). W takim ujęciu, nigdy nie będzie więc możliwa jednoznaczna odpowiedź na banalne pytanie: kto ma rację – moderniści czy postmoderniści?

W celu krystalizacji tezy o niemożliwości przerzucenia epistemologicznego mostu między modernistami a postmodernistami warto sięgnąć po argumentację L. Witkowskiego. Twierdzi on, iż zwolennicy nowych teorii (w tym przypadku postmodernizmu) „na porządku dnia stawiają problem prawomocności, dla ich przeciwników nieodwracalnie rozstrzygnięty” (Witkowski, 1988: 32). „Nie ma przy tym na ogół możliwości kompromisu poznawczego. Merytoryczna dyskusja staje się często niemożliwa poza obrębem danej grupy [...]”. W konsekwencji, jak podkreśla L. Witkowski, „zderzenie nastawień poznawczych generuje zniekształcenie komunikacji aż po niezdolność do

rozumienia własnych argumentów” (tamże: 20). Porozumienie jest tym bardziej niemożliwe, że – jak zauważa I.G. Barbour – kryteria, według których oceniają się wzajemnie zwolennicy różnych paradygmatów (tu: modernistycznego i postmodernistycznego), same w sobie są częścią tych paradygmatów (Barbour, 1984: 14). Zmiany strategii pojęciowej czy językowej przynoszą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów, które stają się czymś innym niż były. Wbrew kumulatywnej koncepcji rozwoju nauki, zmiany te są punktami nieciągłości procesu. W rezultacie, przeskakujący do innego paradygmatu (np. z modernistycznego do postmodernistycznego) uczony „znajduje się nagle w nowym świecie” (por. Kuhn, 1985: 492).

W tym kontekście wielu badaczy pisze o wzajemnej niewspółmierności teorii, która – jak twierdzi P. Feyerabend – powstaje wówczas, gdy „warunki budowania pojęć jednej teorii nie pozwalają na budowanie podstawowych pojęć innej teorii”. Teorie – w tym przypadku modernistyczna i postmodernistyczna – są niewspółmierne, ponieważ odnoszą się do różnych światów, a różne społeczności naukowe (żeby powtórzyć raz jeszcze) „rywalizują o to, która z »definicji sytuacji« – dających odniesienie przedmiotowe teorii – będzie prawomocnie reprezentowała wiodący »naukowy« obraz świata” (por. Lukes, 1992: 134).

Na czy więc polega owa fundamentalna niezgoda między zwolennikami modernizmu i postmodernizmu? Warto przedstawić kilka kontekstów tego problemu.

■ Postmodernistyczna krytyka modernistycznej teorii społecznej

Unikatowość postmodernistycznej krytyki tradycyjnej teorii społecznej wynika z faktu, że kwestionuje ona koncepcję nauki podzielaną przez wszystkie dotychczasowe szkoły i paradygmaty. Postmodernizm podnosi problemy mające fundamentalne znaczenie dla przyszłości nauk społecznych. Kwestionując podstawowe kategorie tych nauk i stawiając siebie na zewnątrz wszystkich współczesnych paradygmatów, postmodernizm stanowi „jedno z największych intelektualnych wyzwań dla ustanowionej wiedzy dwudziestego wieku” (J.O. Wisdom, *Challengeability in Modern Science*, Dorset, 1987; za: Roseanu, 1992: 5), kwestionujące metafizyczne założenia leżące w sercu filozofii Zachodu (Smart, 1990: 34).

Teoretyczne dyskursy modernizmu uznawały rozum za źródło wiedzy oraz postępu w życiu społecznym. Zakładano, iż rozum posiada kompetencje pozwalające mu na odkrycie teoretycznych i praktycznych norm, na podstawie których można budować „systemy myśli i działania” oraz przekształcać społeczeństwo (Best, Kellner, 1991: 2). W związku z tym, w modernizmie uprzywilejowano takie – związane z rozumem – kategorie, jak prawda i obiektywna, naukowa wiedza.