

„Inteligencja płci” w organizacji szkoły¹

Początki

W 1929 r. Virginia Woolf w książce *Własny pokój* napisała: „opanowała jednak pierwszą wielką naukę – pisała jako kobieta, lecz jako kobieta, która zapomniała, że jest kobietą. Strony jej książki przesycone były tym dziwnym klimatem, który wiąże się z płcią, lecz pojawia się tylko wówczas, gdy płeć nie jest sobie świadoma” (Woolf, 1997). To zdanie jest swego rodzaju podsumowaniem idei, o których będę mówił w dalszej części wykładu. Spróbuję zająć się głębiej cechami, uwarunkowaniami i trudnościami, jakie pojawiają się w szkole powszechnie nazywanej koedukacyjną, w tekście zwanej dalej mieszaną, i w szkole zróżnicowanej ze względu na płeć.

Zmiany społeczne, kulturowe i instytucyjne miały i nadal mają ogromny wpływ na profil psychospołeczny dzieci i nastolatków (Gillis, 1981; Sebald, 1992; Moral, 1998; Huerre, 2001; Perinat, 2003). Jednocześnie dzieciństwo i, przede wszystkim, okres dorastania należy traktować jako etapy życiowe skupione na poszukiwaniu niezależności i stawianiu oporu wobec interwencji dorosłych (Pufall, Unsworth, 2004). Jak pisze Gillis (1981, ix), „młodzi tworzą własną historię, która związana jest z rodziną i szkołą, od których analitycznie nie da się jej oddzielić”. Z tego powodu, żeby zrozumieć, jak wielkie znaczenie w edukacji mają zagadnienia związane z płcią, warto przeprowadzić analizę ewolucji historycznej i społecznej instytucji szkolnej. Instytucji, którą również dzisiaj możemy potraktować jako nowość historyczną, bowiem praca od najmłodszych lat była normą powszechnie obowiązującą, a nauczanie i socjalizacja następowały w świecie pracy na długo przed wejściem w wiek nastoletni. Jedynie wąskie grupy osób uprzywilejowanych miały dostęp do instytucji oświatowych przypominających dzisiejsze szkoły i tylko te grupy dorosłych mogły korzystać z edukacji.

W naszej analizie, skupionej wokół zagadnień związanych z płcią, musimy pamiętać, że edukacja wśród tych elit była tradycyjnie zarezerwowana dla mężczyzn. W wielu sąsiednich krajach dopiero pod koniec XVIII w. szkoły podstawowe otworzyły się przed nielicznymi dziewczętami, jednak z zastrzeżeniem, że „dla chłopca mamy edukację ogólną, dla dziewczynki – specjalną” (García Hoz, 1968, 266).

W ówczesnej mentalności funkcjonowała norma społeczna, w myśl której mężczyźni (wystarczyło, by nimi byli) posiadali wyłączność na decydowanie o przestrzeni publicznej (w aspektach dotyczących pracy, społeczeństwa, polityki, produkcji...), a miejscem właściwym dla kobiet była przestrzeń prywatna (dom, rodzenie dzieci, sprawy uczuciowe...). To były dwie rozłączne sfery, między którymi nie istniało połączenie, gdyż każdą z nich przyporządkowano do płci: ten, kto urodził się jako mężczyzna, należał do sfery publicznej, a życie tej, która urodziła się jako kobieta, toczyło się w sferze prywatnej. Społecznie większym prestiżem cieszyło się branie udziału w sferze publicznej, w związku z tym za

¹ Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowego Kongresu Edukacji Zróżnicowanej „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania” w Warszawie, 7–8 października 2011 roku.

ważne uważano zajęcia wykonywane przez mężczyzn, a kobiety musiały podporządkować się sferze prywatnej. W ten sposób mężczyźni stali się jedynymi liderami postępu naukowego, historycznego, gospodarczego itd. społeczeństw.

W ramach tej nielogicznej logiki edukacja wymagała przygotowania pod kątem chłopców, które nie pasowało do dziewcząt. Z tego powodu przez długi czas kształcenie dziewcząt uważano za niepotrzebne.

Emil Jeana Jacques'a Rousseau to dzieło kluczowe dla modernistycznej pedagogiki. Ze wszystkich pięciu ksiąg poematu cztery pierwsze poświęcone zostały opisowi etapów życia dziecka płci męskiej (Emila), a piąta traktuje o wychowaniu kobiety (Zofii) i jej małżeństwie z Emilem. Tę piątą księgę rozpoczyna rozważanie o różnicach między mężczyzną i kobietą, zwieńczone wskazaniem na różnice w wartościach, jakie trzeba w nich kultywować, oraz na konieczność różnicowania w wychowaniu. Autor opowiada się m.in. za wychowaniem kobiet na podporządkowane oraz poddane potrzebom i opiniom ich mężów. Zofia, kobieta idealna, jest wychowywana po to, by być żoną i matką oraz tą, która zajmuje się domem. Sposób myślenia Rousseau bez wątpienia przyczynił się do wzmocnienia istniejącego wcześniej modelu wychowania: w szkołach dziewczęta nadal mogły uczyć się jedynie zawodu nauczycielki i obowiązywał je program nauczania zupełnie inny niż chłopców.

Żądanie umożliwienia kobietom dostępu do szkół zaowocowało utworzeniem szkół żeńskich. Jak już wspomniałem, obowiązywał w nich program odmienny niż w szkołach męskich: podczas gdy chłopcom wykładano matematykę, fizykę i chemię, geografiię itd., dziewczęta uczono gotować i prowadzić dom. Współistnienie tych dwóch modeli szkolnych powodowało powielanie w społeczeństwie tych dwóch środowisk, o których mówiłem wcześniej, i utrzymywanie się dwóch oddzielnych sfer życiowych: jednej dla mężczyzn, drugiej – dla kobiet. Nawet po utworzeniu szkół żeńskich, niemal do końca XIX w. utrzymywała się bardzo duża dysproporcja pomiędzy liczbą szkół dla dziewcząt a liczbą szkół męskich.

Początek XX w. przyniósł radykalne zmiany. Z jednej strony, powszechny obowiązek szkolny miał zagwarantować równy dostęp do edukacji przez wprowadzenie jednakowego odsetka uczących się mężczyzn i kobiet (choć początkowo niewiele pań podejmowało naukę na studiach wyższych). Stosowanie powszechnego obowiązku szkolnego odbywało się przy utrzymującej się nadal segregacji chłopców i dziewcząt w oddzielnych szkołach. Z drugiej strony, ruchy feministyczne doprowadziły do zaniechania dalszej dyskryminacji kobiet, która – w dużej części – istniała na skutek braku możliwości brania przez nie udziału w życiu publicznym.

Co się dzieje w szkole mieszanej?

W powyższym kontekście feminizm ocenił edukację mieszaną jako krok naprzód w zerwaniu z istniejącym w społeczeństwie od wieków układem dwóch sfer. Umieszczenie chłopców i dziewczynek w tych samych salach lekcyjnych miało oznaczać koniec dyskryminacji i nierówności pomiędzy płciami (Fernández Enguita, 1989; Giné, 2001).

W pierwszych momentach swojego istnienia szkoły mieszane w wielu krajach Europy Zachodniej rzeczywiście stały się jedyną instytucją pełniącą „podwójną rolę polegającą na

usystematyzowaniu praktycznych doświadczeń osób oraz zasadniczo jednakowym traktowaniu obu płci” (Fernández Enguita, 1997, 124). Tym samym, wprowadzenie szkół mieszanych dla wielu pokoleń stało się doświadczeniem równości, jakiego nie udało się odnaleźć w innych dziedzinach, oraz przyczyniło się do zerwania z głęboko zakorzonymi stereotypami dotyczącymi płci.

Dzisiaj natomiast wiemy, że to doświadczenie, z pozoru gwarantujące równość, w rzeczywistości nie było takim do końca. Sam feminizm, który postawił na koedukację, obecnie obnaża problemy i punkty sporne, jakie pojawiły się po dziesięcioleciach od jej wprowadzenia.

Poniżej podajemy najważniejsze punkty tej samokrytyki:

- Szkoła mieszana to szkoła, w której mężczyźni zaakceptowali pojawienie się kobiet w swoich salach lekcyjnych.
- Podstawa programowa nadal utrzymuje w cieniu kobietę i jej rolę na przestrzeni wieków.
- Struktura szkoły mieszanej nie zmieniła się: władza i dominująca pozycja pozostają w rękach mężczyzn.
- Pogłębiająca się feminizacja zawodu nauczyciela pokazuje uczniom, że niektóre prace bardziej pasują do danej płci.
- Po ponad dziesięciu latach we wspólnej szkole chłopcy i dziewczęta kończą okres obowiązkowej nauki i wybierają studia i zawody pod kątem swojej płci.
- Mieszanie płci nie jest naturalne. I chociaż umieszcza się chłopców i dziewczęta w tych samych salach lekcyjnych i szuka się wzmocnienia współpracy pomiędzy nimi, utrzymuje się autosegregacja, widoczna zwłaszcza wtedy, gdy uczeń sam wybiera osoby, z którymi bawi się lub uczy.

Do tych aspektów należy dodać problemy związane z porzucaniem szkoły, które wyraźnie częściej dotyczą chłopców, oraz coraz głośniejsze skargi na brak męskich wzorców wśród kadry nauczycielskiej i jego ewentualne negatywne dla chłopców skutki. Huerre (2004, 109-110) wyraził to tak: „to ważne, by nastolatki [obu płci] mieli kontakt zarówno z dorosłymi mężczyznami, jak i kobietami. Faktem jest, iż większość prac związanych z nauczaniem ulega coraz mocniejszej feminizacji. Czasami pierwszym mężczyzną, jakiego w swoim życiu spotyka nastoletni chłopak z problemami, jest... policjant”.

Szkoły z edukacją zróżnicowaną: jedna z odpowiedzi

W ostatnim trzyletniu ubiegłego wieku szkoła stała się instytucją znacznie bardziej złożoną, czego wyraz znajdujemy w wielowymiarowej edukacji, stanowiącej odpowiedź na dążenie do wyrównania szans wszystkich uczniów oraz unikanie dyskryminacji (Fernández Enguita, 1989; Giné, 2001). Z założenia to dążenie do wielowymiarowości miało skutecznie zapobiegać powielaniu w salach lekcyjnych dyskryminacji wynikającej z nierówności społecznych – również tej związanej z płcią. Ta tendencja doprowadziła do sytuacji, w której jakikolwiek typ segregacji uczniów ściągał na siebie podejrzania; również ten polegający na ich rozdzieleniu podczas zajęć ze względu na płeć.

Jednak mimo dobrych intencji upowszechnienie szkół mieszanych odbyło się przy pominięciu pewnych spraw.

Po pierwsze, chciałbym odnieść się do uznania kategorii „płeć” za najważniejszy element oddający psychospołeczne realia w sali lekcyjnej. Liczne opracowania w sposób niemal jednogłośnie potwierdzają, że tak właśnie jest. Maccoby (2003) przyznaje, że mimo wielowymiarowości szkolnej, podział w szkole ze względu na płeć jest silniejszy niż podział ze względu na rasę. Harris (1998) pisze, że czynnikiem, który najsilniej grupuje dzieci, jest płeć. Podobnie Páez (2004), który na liście kategorii o najsilniejszym oddziaływaniu społecznym na pierwszym miejscu umieszcza płeć i stwierdza, że „płeć ma dużo większe znaczenie niż pozostałe kategorie społeczne” (2004, 208). Niektórzy autorzy (Grant, 1985) podkreślają, że doświadczenia związane z socjalizacją dzieci w szkole różnią się przede wszystkim z uwagi na rasę i płeć dziecka. Baron i Byrne (1998) zauważają to samo, kiedy punktem odniesienia jest tożsamość osobowa. Fagot i Leinbach (1993) uznają płeć za główny parametr kategoryzacji społecznej dzieci. We wszystkich tych stwierdzeniach pobrzmiewa echo znanej zasady psychologii społecznej: by daną kategorię społeczną uznać za ważną, niezbędne jest jednoczesne istnienie drugiej kategorii, porównywalnej z nią lub do niej przeciwnej. W naszym przypadku warunek ten spełnia obecność dziewcząt i chłopców w tym samym środowisku edukacyjnym (Harris, 1998).

Po drugie, w przestrzeni szkolnej wśród chłopców i dziewczynek powyżej trzeciego roku życia obserwujemy wyraźnie widoczną autosegregację. To właśnie w tym wieku dzieci zaczynają odróżniać płeć swoich kolegów i koleżanek. Nie dowiedziono jednoznacznie, jaki związek przyczynowo-skutkowy istnieje pomiędzy tymi dwoma faktami (Harris, 1998; Lippa, 2002). Niemniej stwierdzono, iż „posiadanie w dzieciństwie zdolności nadawania kategorii «chłopiec» lub «dziewczynka» może wzmacniać segregację, gdyż pozwala chłopcom i dziewczynkom formować opartą na płci mentalność typu «my/oni»” (Lippa, 2002, 140).

Różnicowanie ze względu na płeć, obok rozbieżności zainteresowań i stylów zabawy, prowadzi do sytuacji, w której dzieci wybierają towarzystwo tej samej płci (Harris, 1998; Thorne, 1993; González López, 1997; Maccoby, 2003). „Podczas gdy udział w życiu społeczności i przyjaźń stanowią centralne elementy kultury dziecięcej, w dzieciństwie istnieje wyraźna tendencja wzrostowa we wprowadzaniu różnicowania ze względu na płeć i rośnie liczba konfliktów z osobami tej samej płci. Najprostszą oznaką tego różnicowania jest większa separacja pomiędzy dziećmi płci przeciwnych” (Corsaro i Eder, 1990, 205).

Maccoby dostrzega, iż wpływy społeczne mogą mieć znaczenie dla tej autosegregacji, ale jednocześnie dowodzi, że chodzi o zachowania, których fundamenty zasadniczo nie zależą od czynników kulturalnych. „Istnieje pewien istotny stopień segregacji ze względu na płeć pomiędzy chłopcami i dziewczynkami w wieku przedszkolnym. Tendencję tę odkryto w różnych kulturach” (Maccoby, 2003, 21). Jeśli zachowania, zabawy i preferencje są różne, powstawanie w naturalny sposób odmiennych i mocno określonych „atmosfer” jest logiczne. Dziewczynki tworzą zazwyczaj własne grupy oparte na takich aspektach jak rozmowa, intymność, kontakt osobisty, podczas gdy dla chłopców ważniejsze są: aktywność, hierarchia, wyznaczanie sobie nawzajem statutu itd.

Thorne (1993) zwrócił uwagę na następujący fakt: mimo, iż w szkole kontakty z dziećmi płci przeciwnej są częste, rzadko przekształcają się one w przyjaźnię, jak ma to miejsce w przypadku osób tej samej płci. „Spora część codziennych kontaktów między chłopcami i dziewczynkami przypomina relacje pomiędzy «nieznanymi krewnymi»: fizycznie są w pobliżu nas i znamy ich, jednak niewiele wiemy o każdym z nich z osobna” (Thorne,

1993, 47). Wysiłki nauczycieli mające na celu wzmocnienie wzajemnych relacji pomiędzy dziećmi płci przeciwnej trwają tak długo, jak długo dorośli wywierają na ich istnienie swego rodzaju presję. Ale jak tylko ona znika – na przykład podczas przerw – podział powraca z mocą (Maccoby, 2003).

Jeszcze dużo czasu musi upłynąć, zanim chłopcy i dziewczęta odkryją bogactwo relacji z osobami płci przeciwnej. A nastąpi to w sposób specyficzny dla przedstawicieli każdej z nich.

Możemy zatem stwierdzić, że wśród dzieci tworzą się w szkole dwie grupy charakteryzujące się tym, że każda z nich składa się z osób tej samej płci oraz że każda z nich przyjmuje inne postawy i ma inny styl zabaw (Geary, 2003). Wśród nastolatków ten podział nie znika, pomimo silnego przyciągania przez osoby płci przeciwnej. Podobnie jest w środowiskach pracy (Reskin, 1993).

Jak również zauważa Maccoby (1990), różnice płciowe są widoczne bardziej w sytuacjach towarzyskich niż nie-towarzyskich, w szkole niż poza nią. W tym sensie można stwierdzić, że autosegregacja zależy od sytuacji: w odpowiednich warunkach obie płcie mogą z naturalnością wchodzić w relacje w sferze publicznej lub prywatnej.

Na podstawie opinii niektórych autorów dochodzimy do wniosku, że wszystkie opisane powyżej zachowania w dużej części mogą ulec przyśpieszeniu poprzez oddzielenie instytucjonalne, które ma miejsce wraz z wprowadzeniem klas dla uczniów w tym samym wieku (Huerre, 2001).

* * * * *

W psychologii społecznej dobrze znane jest zjawisko polaryzacji. Oznacza ono uznanie, że „samo przyjęcie przynależności do dwóch różnych grup – to jest kategoryzacji społecznej *per se* – wystarczy do wyzwolenia dyskryminacji pomiędzy grupami na korzyść własnej grupy. Innymi słowy, samo zdanie sobie sprawy z istnienia obcej grupy dla grupy własnej stanowi podstawę do wywołania wzajemnych reakcji o charakterze konkurencyjnym lub dyskryminującym” (Gil, 2007: 85, cytata za Tajfelem i Turnerem). Z innego punktu widzenia w obecności obcej grupy polaryzacja oznacza większą alienację w zachowaniach, jakich oczekuje się od członków własnej grupy, to jest postawy członków jednej grupy tendencyjnie dopasowują się do obrazu tworzonego prototypowe odpowiedzi tej grupy. „Między dziewczętami i chłopcami w klasie mieszanej istnieje ciągła presja, by bronić tożsamości płci” (Ballarín, 2001, 155). Zdaniem Pollacka (1999), właśnie ta presja sprawia, że wielu nastolatków przyjmuje obowiązujące w grupie normy związane z płcią. Ponadto owa presja pokazuje potrzebę zaoferowania uczniom stref, w których będą czuli się komfortowo. Wszystkie te postawy i wzajemne relacje pomiędzy osobami tej samej płci mają miejsce poza instytucjonalną strukturą oświatową (Biscarri, 1985), jako jeden z niezależnych elementów szkoły, którego nauczyciele nie mogą bezpośrednio ujmować w normy (Grant, 1985).

Pod tym kątem rozważono zagadnienie wkładu szkół zróżnicowanych ze względu na płeć w zwalczanie stereotypów z nią związanych, rozumianych jako „uporządkowany zbiór przekonań, wyznawanych przez daną kulturę, dotyczących przymiotów lub cech posiadanych przez mężczyzn i kobiety” (Páez, 2004: 208).

Chociaż w szkole istnieje formalna równość szans, stereotypy mogą stać się subiektywnym zagrożeniem, prowadzącym do „utrąty tożsamości” (*disidentification*) ucznia skonfrontowanego z pewnymi postawami lub wyborami zawodowymi (Steele, 1997). Stereotypy i role przypisane każdej z płci mają sens wyłącznie w środowisku mieszanym, gdzie istnieje możliwość porównania jednej grupy z grupą płci odmienną, gdzie wzrasta poziom stereotypowego myślenia i różnic w postawach dziewcząt i chłopców. Dlatego też stwierdzono, że w szkołach zróżnicowanych „chłopcy czują większy pociąg do nauki języków, biologii czy teatru, a dziewczęta – fizyki i technologii” (Duru-Bellat, 1995). Riordan (1990) zauważył, że otoczenie osobami tej samej płci zapewnia większą różnorodność i pozwala, by najlepsi uczniowie byli we wszystkich dziedzinach punktem odniesienia dla społecznych porównań.

Uwaga, jaką nauczyciel poświęca uczniom obu płci, i wchodzenie z nimi w dialog zostały wskazane jako jedne z czynników mające wpływ na następujący fakt: „choć znajdują się w tej samej sali, czytają te same książki i słuchają tego samego nauczyciela, chłopcy i dziewczęta uczą się zupełnie innych rzeczy” (Sadker i Sadker, 1995, 1).

Zgodnie z logiką, oddzielenie od siebie obu płci w szkole to nie jedyny czynnik, jaki powinniśmy brać pod uwagę, a pewne praktyki wychowawcze mogą edukację zróżnicowaną pozbawić znaczenia (Bank, Hall, 1997).

Opisane aspekty zakładają pojawienie się w placówkach szkolnych dwóch różnych kultur: kultury dziewcząt i kultury chłopców (Maccoby, 2003). Dwoch kultur, które w przypadku obu płci skupiają się na aspektach niewiele związanych z celami instytucji szkolnej (Coleman, 1968). Dla chłopców najważniejsze w niej jest podnoszenie swojego statusu w oparciu o tężyznę fizyczną, podczas gdy głównym, wyolbrzymionym zmartwieniem dziewcząt jest proces socjalizacji i wygląd zewnętrzny (Salomone, 2003). Riordan (2009), w komentarzu do badań Maela (2005), stwierdza, że szkoły zróżnicowane przyczyniają się do zmniejszania znaczenia w młodzieżowej kulturze tych aspektów oraz pozytywnie wpływają na wyniki w nauce i dają większe szanse każdej z dwóch płci.

Głosy uczennic i uczniów

W badaniu przeprowadzonym przez autora w 2010 r. (Camps, 2011) zgłębiono zagadnienie zrozumienia z perspektywy psychospołecznej możliwości szkół mieszanych i zróżnicowanych ze względu na płeć. Mimo, że nie pojawiają się dane końcowe ani ostateczne (było to badanie jakościowe), przedstawione wyniki pomogą zrozumieć aspekty opisane w poprzednich akapitach.

Badanie przeprowadzono w Katalonii na podstawie szczegółowych wywiadów z uczniami i uczennicami ze szkół ponadgimnazjalnych, którzy w ostatnim czasie ze szkoły mieszanej trafili do szkoły zróżnicowanej, i odwrotnie.

Dla zilustrowania wyników w dalszej części zostaną przedstawione niektóre fragmenty „głosów” ankietowanych uczniów, mające na celu pomoc w zrozumieniu sytuacji i nacisków związanych z płcią, jakich chłopcy i dziewczęta doświadczają w szkole.

1. O przyjaźni i środowisku szkolnym:

Chociaż to kwestia już znana, prawie wszyscy ankietowani przyznali, że większość ich przyjaciół to osoby tej samej płci. Motywując swoje odpowiedzi, dziewczęta i chłopcy odpowiadają zazwyczaj tak: „bo jesteśmy takie same” (odpowiedź dziewczyny), „mamy więcej wspólnego” (odpowiedź chłopca), „on też może przeżyć to, o czym mówię” (odpowiedź chłopca), „czuję, że w niektórych sprawach i tematach dziewczyny mogą lepiej mnie zrozumieć” (odpowiedź dziewczyny), „często moja młodsza siostra rozumie mnie lepiej niż mój starszy brat” (odpowiedź dziewczyny) itd. Z niektórych odpowiedzi udzielonych w rozmowie o płci przeciwnej wynika, że „dziewczyny w pewnym wieku ciężko zrozumieć”. W innych – zwłaszcza w przypadku dziewcząt – mowa jest o pewnym dyskomforcie pojawiającym się w kontaktach z chłopcami: „istnieje ryzyko: to może być coś więcej niż przyjaźń”, „chłopcy, kiedy się im zaufa, myślą o czymś innym”. Większość mówi zgodnie, że trudno zbudować tak bliską relację z osobą płci przeciwnej jak z osobą tej samej płci.

O tym, czy konsekwencje związku uczuciowego pomiędzy chłopcem i dziewczyną z jednej klasy są pozytywne czy negatywne, większość wypowiada się negatywnie: „wszystkie związki, jakie znam, skończyły się źle”, „nie sądzę, by można je było polecać”, „oddalają od innych”, „odstawiają naukę na bok”, „myślą koleżeństwo z podobaniem się sobie”, itd. W niektórych pytaniach dotyczących tych sytuacji podkreślono, że szkoła to przestrzeń, w której nie ma miejsca na związki. Niektórzy zauważają również, że zwyczajna przyjaźń między chłopcem i dziewczyną, a co za nią idzie, częstsze przebywanie ze sobą, nierzadko przez pozostałych interpretowana jest jako związek miłosny.

Praktycznie wszyscy ankietowani przyznają, że autosegregacja płci w szkole ma większą skalę niż w innych, niezwiązanych ze szkołą środowiskach. W głosach dziewcząt często pojawia się temat niedojrzałości chłopców: „chłopcy są bardzo dziecinni i nie ma z nimi o czym rozmawiać”, „dojrzewają później” itd. Niektóre dziewczęta mówią, że wolą relacje ze starszymi chłopcami, poza szkołą: „i wtedy oni już są na moim poziomie”. W związku z tym, niektórzy chłopcy dostrzegają pewne trące szowinizmem poczucie niższości: „ponieważ czuję się gorszy, zaczynam być przygnębiony. Myśl, że kobiety są inteligentniejsze od mężczyzn... wielu dobija”. W niektórych przypadkach przyznają, że mają kolegów, którzy z tego powodu przestają przykładać się do nauki.

Zaskoczeniem jest, że, ogólnie rzecz biorąc, kwestie płci nabierają bardzo dużego znaczenia w przypadku wspólnej pracy w szkole: „ciężar prac w grupie spoczywa na dziewczynach”, „oni zawsze chcą pracować z dziewczynami, bo są bardziej pracowite, i dzięki temu zaoszczędzić na czasie”. Jedna z dziewcząt przyznaje: „normalnie nie bierze się chłopaka do swojej grupy, bo wiadomo, że albo nic nie zrobi, albo zrobi to źle”.

2. O skutkach osobistych i społecznych publicznego wymiaru czynności rozwijanych w szkole:

Ocenia się, że istnieje pewien odsetek uczniów, na których obecność osób płci przeciwnej podczas wystąpień publicznych w klasie najprawdopodobniej nie ma wpływu. Obok nich mamy innych, dla których ma to znaczenie: „tak, to ma wpływ”, „jeśli się pomylę, to chłopcy śmieją się najwięcej”, przed chłopakami „mussisz zawsze uważać, żeby źle nie wypaść” itd. Często pojawiają się tutaj czynniki: wstyd i mniejsze zaufanie do osób płci przeciwnej – coś, co nie ma miejsca poza szkołą. W odniesieniu do szkoły mieszanej mówi

się rzeczy typu: „trzeba być trochę bardziej zdystansowanym, trochę bardziej ostrożnym”, „w szkole mieszanej jest inaczej, człowiek tłumi w sobie więcej rzeczy... ze strachu, żeby nie wypaść śmiesznie”. Osoby, które to mówią, nie wykazują, by miało tutaj znaczenie bycie bardziej lub mniej nieśmiałym albo otwartym.

Wśród ankietowanych pojawia się również grupa wykazującą większą pewność siebie w klasie złożonej z osób tej samej płci. Potwierdzają to przykładowe odpowiedzi: „w grupie samych chłopców mówię z większą pewnością siebie”, „w szkole zróżnicowanej wyrażam się z większą swobodą”, „w środowisku zróżnicowanym czuję się jako jeden pośród takich samych, natomiast w klasie mieszanej trzeba mieć wycucie, żeby dobrze wypaść, dostawać dobre oceny, być *fajnym*...”, w szkole mieszanej „nie możesz pokazać swoich słabych stron ani tego, jaki jesteś”.

Większość z ankietowanych mówi o większym skupieniu na lekcji w szkole zróżnicowanej i prawie wszyscy przyznają, że oddzielenie od siebie płci jest czynnikiem, który ma na to wpływ.

3. O różnicach i cechach każdej z płci w odniesieniu do czynności szkolnych:

Niemal wszyscy biorący udział w badaniu, chłopcy i dziewczęta, widzą różnice oraz to, że większa odpowiedzialność spoczywa na dziewczętach: „dziewczyny są bardzo pracowite, a chłopcy – nie”, w szkole mieszanej „to dziewczyny czytały... jakby przewyższały intelektualnie chłopaków”. Niektóre odpowiedzi pokazują, że chłopcy nie chcą ujawniać takiego profilu: „niektórzy kłamią, bo w domu uczą się, a później na lekcji siedzą cicho”, chłopcy „chcą udowodnić, że ważniejsze jest dla nich życie towarzyskie, że więcej imprezują i że nie obchodzi ich nauka”. Równie szeroko mówi się, że pewne przedmioty przychodzą łatwiej danej płci, a większość zauważa, że jeśli dany uczeń nie dostosowuje się do tych stereotypów, spotyka go kara: „uważali mnie za gorszego”, „kiedy chłopak wykazywał się inteligencją i miał dobre oceny, postrzegali go jako innego. (...) Nie był mile widziany”.

Wielu chłopców dostrzega, że jeśli jeden z nich gardzi nauką, przez pozostałych jest oceniany pozytywnie: „patrz na niego jak na lidera i najlepszego z nich wszystkich”, „nawet akceptują go bardziej niż pozostałych”.

4. O postrzeganiu płci przeciwnej:

Podczas gdy połowa ankietowanych stwierdza, że zmiana szkoły nie miała wpływu na ich sposób postrzegania płci przeciwnej, druga połowa mówi, że szkoła zróżnicowana pozwala nabrać dystansu ułatwiającego zrozumienie osób płci przeciwnej. „W szkole mieszanej rozumiałem dziewczyny tak, jak one chciały, żebyśmy je postrzegali: inteligentne, z dobrymi ocenami, jako oddzielną grupę... Teraz, w szkole zróżnicowanej, widzę je takimi, jakie są; widzę też chłopaków takimi, jacy są. Przy nawiązywaniu relacji nie patrzę na dziewczyny tak, jakby były oddzielną grupą”.

Natomiast na pytanie o relacje koleżeńskie większa część odpowiada, że uczniowie szkół zróżnicowanych mniej rozumieją osoby płci przeciwnej. Konkretyzując, mówi się o ich idealizowaniu: „dziewczyny w szkole zróżnicowanej żyją jak pod kloszem, nie widzą tego, co

się dzieje naprawdę”, „nie potrafią porozumiewać się z chłopakami”, „mają jakiś opór albo jakąś negatywną wizję chłopców”. Niektóre dziewczęta uważają to za coś pozytywnego: „w szkole zróżnicowanej jest więcej dojrzałości, bo od człowieka wymaga się więcej; tutaj natomiast [w szkole mieszanej] zadowala się czymkolwiek: wystarczy czuć się dobrze i być lubianym”.

Niemal wszyscy uczniowie przyznali, że spotykają się z seksistowskimi komentarzami i żartami, zwłaszcza autorstwa chłopców o dziewczynach. Niektórzy mówią, że „chłopcy zawsze uważają, że mają większą władzę i są bardziej odważni...”. Większość przyznaje, że zdarza się to częściej w szkole niż w innych środowiskach: „poza szkołą jest inaczej, bo spotykasz się z ludźmi, których naprawdę lubisz”. W związku z powyższym, większa część w szkole uznaje wyższy status chłopców: „chłopcy nie mogą czuć się gorsi od nas [dziewczyn]”, „mają potrzebę poczucia, że są ponad dziewczynami i nie potrzebują pomocy”.

5. Znaczenie obecności grupy osób płci przeciwnej

Wszyscy ankietowani mówią o zmianie postawy w obecności osób płci przeciwnej. Odbywa się to na wiele sposobów: „większym zmieszaniem”, „większym przejęciem inicjatywy”, „chęcią zrobienia wrażenia” oraz większą troską o wygląd zewnętrzny. Zachowania te nabierają szczególnego znaczenia na lekcji wychowania fizycznego.

Większość ankietowanych uważa, że atmosfera pracy i powagi jest lepsza w szkole zróżnicowanej: „ponieważ wszyscy jesteśmy tacy sami, nie musimy martwić się o nic innego, jak tylko o to, żeby być coraz lepszymi”, „w szkole zróżnicowanej przywództwo wygląda inaczej: nie obejmie go ten, który odrabia mniej lekcji, bo współzawodnictwo opiera się na tym, żeby dostawać jak najlepsze oceny”. Na niektórych chłopców presja wywierana obecnością dziewcząt w szkole mieszanej stanowiła pomoc w nabraniu poważnego podejścia do nauki.

Podsumowanie

Różnorodność przedstawionych opinii pod wieloma względami prowadzi do następującego wniosku: każdy człowiek jest inny i ciężar wychowawczy oraz osobiste wpływy szkoły mieszanej lub zróżnicowanej wyglądają w przypadku każdej osoby inaczej. A zatem – jak stwierdza Sax – *one size doesn't fit all* (nie wszystkim pasuje ten sam rozmiar).

W każdym razie widać, że czynnik związany z płcią w szkole może stwarzać sytuacje mniej lub bardziej komfortowe, mające wpływ na osobę jako jednostkę oraz jako członka grupy osób danej płci. Co za tym idzie, szkoła wspólna dla chłopców i dziewcząt ma znaczenie w płaszczyźnie psychospołecznej; podobnie jest w przypadku szkół zróżnicowanych ze względu na płeć. Widać natomiast, że szkoły zróżnicowane mogą wielu uczniom i uczennicom pomóc w rozwoju osobistym i naukowym.

Podsumowując: to, czy szkoła jest mieszana, czy zróżnicowana, jest ważnym czynnikiem. Płeć staje się potężnym elementem mającym wpływ na postawy uczniów oraz na atmosferę szkoły. Presja wywoływana obecnością w klasie osób płci przeciwnej bardzo wielu

uczniom może utrudniać wyrażanie siebie i swobodę, potrzebne do stworzenia równości szans między dziewczętami i chłopcami. Pod tym względem specjalnego znaczenia nabierają decyzje organizacyjne w szkołach z edukacją spersonalizowaną, w których wyrażanie siebie oraz nauka wolności odgrywają wyjątkową rolę.

Psychologia społeczna porusza wiele aspektów nadających kształt kulturze dziecięcej i młodzieżowej według klucza płci. Trzeba zatem mówić o tym, że w szkołach potrzebna jest „inteligencja” płci, która dzięki stworzeniu kultury nastawionej na rozwój naukowy i dobre wzajemne współżycie, ułatwi dyrektorom i nauczycielom podejmowanie decyzji adekwatnych do zakładanych celów. Luka w kształceniu wychowawców i nauczycieli w tej materii wymaga, by instytucje szkolne postawiły na profesjonalizację swoich kadr pod tym względem.

Bibliografia

- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bank, B. J. y Hall, P. M. (Ed.). (1997). *Gender, Equity and Schooling. Policy and Practice*. Hamden: Garland Publishing.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Biscarri, J., Samper, L. y Sanuy, J. (1985). *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*. Lleida: Dilagro.
- Camps, J. y Vidal, E. (Eds.) (2007). *Familia, educación y género*. Barcelona: IESF-UIC.
- Camps, J. (2009). *La separación como estrategia. Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones*; actas del II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada. Buenos Aires: ALCED.
- Camps, J. (2011). *La socialització de gènere a l'escola*. Barcelona: Furtwagen Editores.
- Coleman, J. S. (1968): *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New York: The Free Press. (1a edició de 1961)
- Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). *Children's Peer Cultures*. “Annual Review of Sociology”, 16, 197-220.
- Duru-Bellat, M. (1995). *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales*. « Revue Française de Pédagogie », 110, 75-109.
- Fagot, B. I. y Leinbach, M. D. (1993). *Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling*. “Developmental Review”, 13 (2), 205-224.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. y Levin, H. M. (1989). *Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa*. “Revista de Educación”, 289, 49-64.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Geary, D. C. et al. (2003). *Evolution and development of boys' social behavior*. “Developmental Review”, 23, 444-470.
- Gil, F. y Alcover, C. M. (Eds.). (2007). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gillis, J.R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press.

- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Consultado el 15 de septiembre de 2008 en:
<<http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>>
- González López, P. (Ed.). (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- Grant, L. (1985). *Race-gender status, classroom interaction, and children’s socialization in elementary school*. [En:] L.C. Wilkinson, C. B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 57-78). Orlando: Academic Press Inc.
- Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption*. New York: The Free Press.
- Hoff Sommers, C. (2000). *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid: Palabra.
- Huerre, P. (2001). *L’histoire de l’adolescence: rôles et fonctions d’un artifice*. « Journal Français de Psychiatrie », 14, 6-8.
- Huerre, P. (2004). *La mixité, c’est la vie!* [En :] M. Perrot et al. (Eds.), *Quelle mixité pour l’école?* (pp. 106-110). Paris: Éditions Albin Michel.
- Lippa, R.A. (2002). *Gender, Nature and Nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Maccoby, E.E. (1990). *Gender and Relationships. A Developmental Account*. “American Psychologist”, 45(4), 513-520.
- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mael, F. et al. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Washington: Policy and Program Studies Service, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Moral, M. (1998). *La juventud como construcción social: Análisis desde la psicología social de la adolescencia*. “Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social”, 1998. Consultado el 9 de diciembre de 2007 en:
<<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v3n1/articulo1.html>>
- Páez, D. et al. (coord.). (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Perinat, A. (coord.). (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pollack, W. (1999). *Real Boys*. New York: Henry Holt and Company.
- Pufall, P.B., Unsworth, R.P. (Ed.). (2004). *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Reskin, B. (1993). *Sex Segregation in the Workplace*. “Annual Review of Sociology”, 19, 241-270.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Riordan, C. (2009). *The Effects of Single-Sex Schools. II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada: Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones*. Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. New York: Touchstone.

- Salomone, R. (2003). *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*. New Haven: Yale University Press.
- Sebold, H. (1992). *Adolescence: A Social Psychological Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Steele, C.M. (1997). *A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance*. "American Psychologist", 52(6), 613-629.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Woolf, V. (1997). *Własny pokój*. Tłum. A. Graff, Warszawa: Wydawnictwo sic!