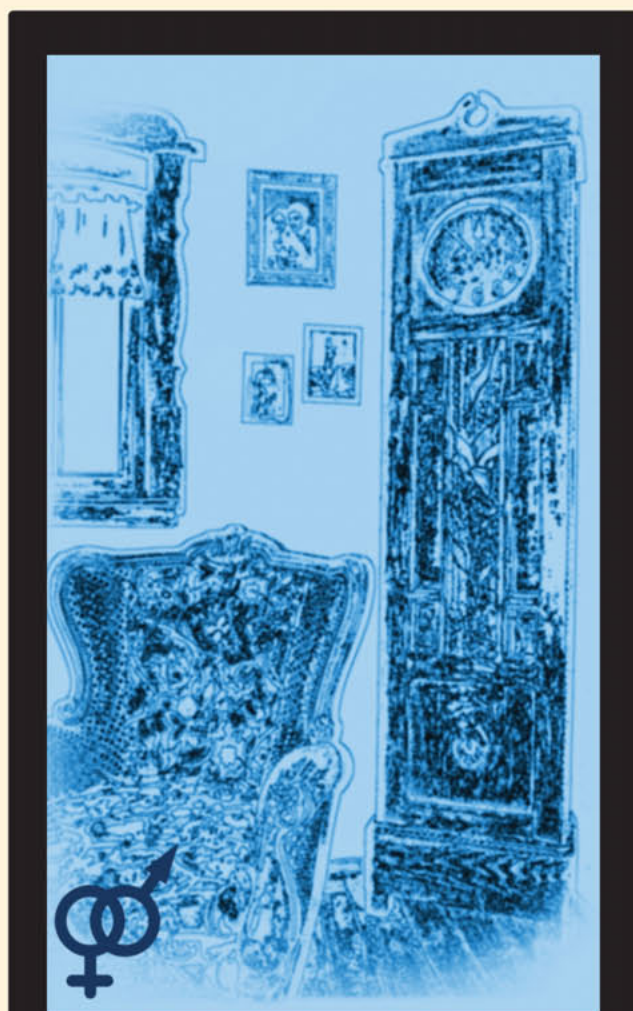


Beata Ecler-Nocoń

**Wychowanie a płciowość osób
w relacjach międzyludzkich
z perspektywy
pedagogiki personalistycznej**



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013

**Wychowanie a płciowość osób
w relacjach międzyludzkich
z perspektywy
pedagogiki personalistycznej**



NR 3011

Beata Ecler-Nocoń

**Wychowanie a płciowość osób
w relacjach międzyludzkich
z perspektywy
pedagogiki personalistycznej**



Redaktor serii: Pedagogika
Anna Nowak

Recenzent
Bogusław Śliwerski

Na okładce kolaż autorstwa Adriana Noconia

Redaktor Magdalena Starzyk
Przygotowanie okładki Paulina Dubiel
Redaktor techniczny Małgorzata Pleśniar
Korektor Magdalena Białek
Łamanie Marek Zagniński

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2145-5 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-071-6 (wersja elektroniczna)

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

Wydanie I. Ark. druk. 14,25. Ark. wyd. 20,0.
Papier offset, kl. III, 90 g
Cena 24 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Wprowadzenie	7
Cele przedsięwzięcia badawczego	7
Perspektywa poszukiwań badawczych	11
Metody realizacji badań nad relacjami między osobami różnej płci	19

Część I

Płeć osób w relacji – różnorodność ujęć

Rozdział I	
Płeć jako potencjał osoby ludzkiej w relacji z drugą osobą	39
„Początek” płciowości w świetle symboliki	40
Płeć w kontekście biologicznego „początku”	45
Gender jako kulturowa nadbudowa „początku” a relacje między kobietami i mężczyznami	50
Personalistyczne rozumienie płciowości	53
Rozdział II	
Modele relacji między osobami różnej płci	58
Uniseks i neutralność płciowa	58
Modele relacji między osobami różnej płci w świetle filozofii braku (tradycyjna polaryzacja płciowa i odwrócona polaryzacja płciowa)	71
Rozdział III	
Komplementarne relacje między płciami. Komplementaryzm frakcyjny a komplementaryzm integracyjny	94
Komplementaryzm frakcyjny	95
Nowa formuła komplementaryzmu	97
Filozofia braku w nowym integracyjnym rozumieniu komplementaryzmu płci	100
Komplementaryzm integracyjny	104
Warunki doświadczenia nowej jakości istnienia – wzajemna przyjaźń i afirmacja	115

Część II

Relacje między kobietami i mężczyznami – analiza biograficzna

Rozdział I	
Typy relacji między kobietami i mężczyznami w analizach biograficznych	129
Relacje wzrastania	132
Relacje współtrwania i trwania	140
Rozdział II	
Bliskość jaźni w relacji płciowej a nowa jakość	152
Bliskość jaźni i jej wyznaczniki	154
Konteksty nowej jakości bycia w relacji	169
Relacja jako wyzwacz potencjału intelektualnego, zdolności i talentów. Nowa jakość w doświadczaniu siebie	176
Wychowanie a płciowość osób. Refleksja końcowa	181
Reguła wzajemności w respektowaniu normy personalistycznej w relacji osób różnej płci	182
Równość i różnica w relacji osób różnej płci	185
Dobro w relacji osób a wychowanie	186
Aneksy	189
Aneks 1. Egzemplifikacje modeli relacji między osobami różnej płci	189
Aneks 2. Noty biograficzne o badanych parach	198
Bibliografia	211
Literatura poddawana analizie hermeneutycznej	211
Materiały biograficzne opracowane	212
Materiały autobiograficzne	213
Bibliografia przedmiotu	214
Summary	227
Zusammenfassung	228

Wprowadzenie

Cele przedsięwzięcia badawczego

W ostatnich kilkudziesięciu latach ukazało się wiele publikacji na temat płci. Niewątpliwie stały się one inspiracją do odmiennego spojrzenia na kwestie płciowe. Nowe sposoby odczytywania ludzkiej płciowości zawdzięczamy rozwojowi ruchów feministycznych, które – jak pisze Kazimierz Ślęczka¹ – były ruchami protestu przeciwko nierówności płciowej, dyskryminacji. Od czasu pierwszych wystąpień sufrażystek myśl feministyczna² rozwijała się, ewaluowała, zmieniało się spostrzeganie kwestii płciowych, widzenie mężczyzny, kobiety oraz tego, co kobiece i męskie³. Zasadniczym zwrotem w odczytywaniu ludzkiej płciowości i zachowań, których źródło przypisywano dotąd właśnie płci, stało się wprowadzenie, zdefiniowanie i opisanie pojęcia gender czy – jak próbuje się je zaadaptować w polskim dyskursie – płeć kulturowa. Tak komentuje teoretyczną doniosłość owego wydarzenia Anna Titkow:

Termin „gender” dla mnie (i zapewne nie tylko dla mnie) jest synonimem teoretycznego przełomu w sposobie pojmowania i badania nie tylko sytuacji kobiet, ale całości życia społecznego, w tym również zasad jego funkcjonowania. Narodziny terminu, czy raczej kategorii „gender” zawdzięcza-

¹ K. Ślęczka: *Feminizm*. Katowice: Książnica, 1999, s. 23.

² Związek między ruchem społecznym kobiet a feminizmem nie jest oczywisty. Anna Titkow opowiada się za przyjęciem tezy, że feminizm zrodził się w wyniku ruchów społecznych kobiet, te zaś zostały zainicjowane przez liderki, które współcześnie zostałyby określone mianem feministek, albowiem podejmowały działania na rzecz poprawy sytuacji kobiet. A. Titkow: *Feminizm*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. Z. Bokszański. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998, s. 213.

³ Ową różnorodność postrzegania obu płci znakomicie opisuje Rosemarie Putnam Tong w pozycji *Myśl feministyczna. Wprowadzenie* (Warszawa: PWN, 2002), oraz June Hannam, która – choć w wyjątkowo zwartej formie – dodatkowo nakreśla historyczne tło rozwoju feminizmu, co ułatwia zrozumienie złożoności zjawiska (J. Hannam: *Feminizm*. Tłum. A. Kaflńska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2010). Zob. również: E. Malinowska: *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet. Socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2002.

my nurtom badawczym związanym w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych z feminizmem podkreślającym potrzebę uzupełnienia kategorii płci biologicznej kategorią, która byłaby zdolna zaznaczyć i objąć „całość różnicy” między mężczyznami i kobietami; objąć te wszystkie cechy kobiet i mężczyzn, które są zmienne i zróżnicowane społecznie. Dosłowne tłumaczenie „gender” sugerowałoby zastosowanie słowa „rodzaj”. [...] Jestem natomiast przekonana, że w języku polskim zdecydowanie trafniej istotę kategorii „gender” ujmuje sformułowanie „płeć kulturowa”, która wyraźnie zaznacza, iż mówimy i chcemy zwrócić uwagę na „kulturową nadbudowę” płci biologicznej⁴.

Nową myśl do rozważań nad feminizmem wnoszą badania mające na celu pokazanie punktu widzenia kobiet, takiego punktu widzenia, który dotąd w historii nie był eksponowany. Znaczenie tego typu badań feministycznych docenił chociażby Wilfried Wieck:

Potrzebujemy poszerzonej o wiedzę feministyczną znajomości człowieka, nowego widzenia mężczyzny [...]. W patriarchalnym społeczeństwie kobiety i mężczyźni zupełnie odmiennie żyją i czują. Każda psychologia powinna być opracowana podwójnie, każde zjawisko psychiczne czeka na kobiecą i męską wersję i interpretację⁵.

Jeśli płeć różnicuje nasze doznania i sposób rozumienia (a fundamentem badań feministycznych jest założenie, iż tak właśnie jest), to najpełniej zrozumieć kobiecość w kontekście jakiegoś zjawiska może tylko kobieta, a męskość – tylko mężczyzna⁶.

Zasygnalizowane wydarzenia, zjawiska i procesy znacząco wpływają na ewolucję i różnorodność rozumień płciowości i postaw wobec płci. Dowodzi tego duża liczba opracowań dotyczących tematyki płci, a także wciąż żywy dyskurs społeczny. Wielość i różnorodność ujęć kwestii płciowych wymaga uporządkowania i konsensusu. W obliczu tej różnorodności myśli, idei, sposobów rozumienia i pomysłów każdy pedagog musi czuć się bezradny. Wszak dla pedagogiki zagadnienia ludzkiej płciowości są niezwykle ważne. Tym bardziej że przez setki lat płeć stanowiła obszar dyskryminacji, poniżenia i nierówności. Niejednokrotnie dyskryminacja i brak szacunku wciąż wyznaczają ramy relacji płciowych osób⁷. Rodzi się potrzeba wypracowania pewnej uniwersalnej reguły porządkującej różne

⁴ A. Titkow: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: M. Roth Walsh: *Kobiety, mężczyźni i płeć*. Warszawa: IFiS PAN, 2003, s. X.

⁵ W. Wieck: *Mężczyzna pozwala kochać. Głód kobiety*. Tłum. A. Kilijańczyk. Warszawa: PWN, 1993, s. 73.

⁶ Jak pisał Max Scheler: „Dlatego może być nam również dane to, że drugi (człowiek) posiada indywidualne Ja różniące się od naszego i że tego indywidualnego Ja, tkwiącego w każdym przeżyciu psychicznym, nigdy nie możemy uchwycić w pełni adekwatnie, lecz zawsze (uchwytyjemy) tylko nasz, naszą indywidualną istotą współwarunkowany aspekt jego indywidualnego Ja”. M. Scheler: *Istota i formy sympatii*. Warszawa: PWN, 1986, s. 24.

⁷ Dlatego też na przykład Judith Butler podkreśla: „Potrzebne jest zatem radykalnie nowe podejście w kategorii tożsamości w ramach radykalnie asymetrycznych kulturowych relacji między płciami”. J. Butler: *Uwikłani w płeć*. Tłum. K. Krasuska. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008, s. 59.

sposoby myślenia o płci i o współistnieniu kobiet i mężczyzn⁸. Pedagog, powołany do wspomagania rozwoju wychowanka, musi mieć jasność, w jakim kierunku ów rozwój ma wspomagać. Istotna wydaje się odpowiedź na pytanie: Co znaczy – w kontekście płci i relacji między płciami osób – myśleć jak pedagog⁹? Pomysły na kierunki i sposoby wsparcia wychowanków w tej kwestii są rozmaite¹⁰. Konieczna jest tu wiedza nie tylko o różnych rozumieniach płciowości i sposobach wsparcia jej rozwoju, lecz także o konsekwencjach konkretnych zabiegów wspierających rozwój osoby i relacji między osobami różnej płci. Gromadzenie i budowanie takiej wiedzy wymaga od badacza postawy otwartości na różnorakie ujęcia, jednakże bez – jak pisze Marian Nowak – pokusy synkretyzmu, „który byłby pomieszaniem różnorodnych koncepcji, nawet sobie wzajemnie przeczących”¹¹. Wydaje się, że pluralizm, cechujący wiele wątków pedagogicznych, szczególnie mocno dotyczy kwestii płci; wielość i różnorodność publikacji na ten temat utrudnia uchwycenie podstawowych problemów.

Tak też namysł badawczy nad wychowaniem dziewcząt i chłopców (z perspektywy relacji między nimi – relacji osób różnej płci) podjęłam z co najmniej dwu powodów.

⁸ Bezradność pedagogów wobec dużej liczby i różnorodności ujęć tematyki płci prowadzi do pewnej obojętności wobec problemów płciowości, do udawania, że tego problemu w szkole nie ma. Celnie komentuje to zjawisko A. Nalaskowski: „Problem płciowości, tożsamości płciowej, odpowiedzialnego seksu, autentycznego szacunku dla rodziny wikła bardzo mocno sprawy prawdziwości edukacji. Będąc obecnym w werbalizowanym i niewerbalizowanym świecie jest jednocześnie nieobecny w edukacji. Ponieważ jednak jest jej fundamentem, problemem numer jeden, jego nierozwiązanie skutkuje w postaci chwiejności edukacyjnego fundamentu. To kwestia, którą trzeba nasamprzód załatwić, zanim przejdzie się do wysublimowanych zadań edukacyjnych”. A. Nalaskowski: *Pedagogika w wirówce płci – od mądrości Biblii do tragedii Lolity*. W: Idem: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Impuls, 1999, s. 130.

⁹ „Myślenie pedagogiczne jest ważne – jak się wydaje – z prozaicznego powodu, a tak naprawdę to ze względu na konstytuującą rolę pedagoga i fundamentalną dla jej wypełnienia zasadę odpowiedzialności. Oddziaływania pedagogiczne, akty pedagogiczne są czynami człowieka, świadomymi i dobrowolnymi oraz zmierzającymi do określonego celu. Działanie pedagogiczne nie może stać się bezmyślne, choć może się zdarzyć, że będzie nieumyślne”. B. Śliwerski: *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP, 2010, s. 74.

¹⁰ Od pomysłu, aby odnosić się w wychowaniu do tradycyjnego przygotowywania dziewcząt do ról przypisywanych kobiecie i chłopców do ról przypisywanych mężczyźnie, po kształtowanie dziecka w ideologii bezpłciowości, tak jak to uczynili szwedzcy rodzice małego Popa. Jak czytamy w doniesieniu zamieszczonym w sieci: „Rodzice czynią wszystko, aby dziecko nie odczuło swojej płciowości: ubranka dziecka są zróżnicowane i często zmieniają mu fryzurę. Pop ma też pełną swobodę w doborze ubrania i samo decyduje każdego ranka, w co się ubrać”. Kristina Henkel, konsultantka do spraw płciowej równości, komentuje wychowanie Popa jako „pozytywny eksperyment”, który pozwala w wychowaniu uniknąć stereotypów płciowych. *Wychowanie po szwedzku: rodzice nie ujawniają płci dziecka, gdyż jest „wytworem społecznym”*. „Bibula. Pismo niezależne”. Tryb dostępu: www.bibula.com/?p=10571. Data dostępu: 23.06.2009 r.

¹¹ M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL, 2000, s. 17.

Po pierwsze, chciałam zabrać głos w dyskusji wokół tematu, który jawi się w chaosie wielu wątpliwości dotyczących tematyki płci. Wszak rozmaite koncepcje postrzegania płciowości implikują konieczność różnorodnych zachowań wychowawczych. Wśród różnorodnych wizji brakuje – przynajmniej tak się wydaje – jakiejś myśli spajającej, która mogłaby integrować i na której można by zbudować pewien zamysł wychowawczy. Sądzę, że próba zobaczenia płciowości osoby ludzkiej w relacji osób różnej płci może przynieść w tej kwestii nowe rozstrzygnięcia. Z takiego punktu widzenia relacja między dziewczyną a chłopcem, kobietą a mężczyzną traktowana jest tu jako potencjalne środowisko rozwoju osoby. Odpowiedź na pytanie, kiedy relacja osób różnej płci może sprzyjać rozwojowi każdej z osób, wydaje się istotna dla wychowania. Próba odpowiedzi na to pytanie stanowi cel niniejszego przedsięwzięcia badawczego.

Po drugie, podjęłam ten temat, ponieważ kierowała mną ciekawość badawcza. Krytyczne sądy, polemiczne widzenia, wykluczające się wizje płciowości nie pozwalają na osiągnięcie konsensusu pedagogiczno-naukowego. Różne widzenia płciowości zdają się rozmijać i nie mieć wspólnego mianownika, nie pozwalają równocześnie na osiągnięcie jednolitego przekonania co do płciowości. Tym samym każdy z sugerowanych wychowawczych zabiegów budzi wątpliwości i zastrzeżenia¹². Na przykład, możemy przyjąć – powołując się na rozliczne badania – że chłopcy mają lepsze predyspozycje do wykonywania prac inżynierskich;

¹² Taka rozbieżność poglądów dotyczących wychowania dziewcząt i chłopców zachowana jest choćby w związku z edukacją zróżnicowaną. Na przykład badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii nie wykazały większych różnic w wynikach kształcenia osiąganych w szkołach koedukacyjnych czy zróżnicowanych. Wniosek z badań był taki, że istnieją po prostu dobre szkoły i nie ma to związku z modelem edukacji. Czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu lepszych wyników są zdolności uczniów, środowisko, z którego się wywodzą, i kwalifikacje nauczycieli. Zob. A. Smithers, P. Robinson: *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. Center for Education and Employment Research, University of Buckingham 2006.

Przeciwny punkt widzenia był prezentowany choćby w czasie Międzynarodowego Kongresu Edukacji Zróżnicowanej pt. *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania*, który odbył się w Warszawie w dniach 7–8 października 2011 roku. Gościem Kongresu była jedna z gorących propagatorów wychowania zróżnicowanego Christina Hoff Sommers. Polskę reprezentował między innymi prof. Bogusław Śliwerski. Edukacja zróżnicowana uwzględnia dwie formy rozdzielności płciowej: po pierwsze, tworzenie klas zróżnicowanych pod względem przedmiotów nauczania; po drugie, tworzenie odrębnych placówek dla chłopców i dla dziewcząt. Oczywiście, edukacja zróżnicowana nie jest niczym nowym; była formą dominującą do połowy XX wieku, szczególnie w szkolnictwie średnim i wyższym. W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia nastąpiła w tej kwestii zmiana. W Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii i Nowej Zelandii niemal całkowicie zastąpiono model zróżnicowany modelem koedukacyjnym. Wystarczyło kilka dziesiątek lat doświadczeń, by koedukacja spotkała się z falą krytyki: niepowodzenia edukacyjne dzieci i młodzieży, wzrastająca agresja w szkole. Wiele prywatnych szkół wróciło do rozdziału płci. Ów powrót ugruntowała antropologia diadyczna. Według tej koncepcji, płeć różnicuje ludzi, ponieważ każda płeć ma swoją własną antropologię. Orędownicy koncepcji edukacji zróżnicowanej wśród jej atutów wymieniają nastawienie na indywidualność płciową, co sprzyja większej efektywności kształcenia i pozwala stosować odpowiednie metody dydaktyczne i wychowawcze.

tym samym łatwo zatracić świadomość potencjału dziewcząt, które też takowy zmysł posiadają. Wszak z historii wiemy, ileż determinacji wymagało od kobiet zaprezentowanie swoich wynalazków czy modernizacji. Przykłady możemy mnożyć¹³, tu warto wspomnieć chociażby dorobek i biografię Amelii Louis Freund¹⁴. Jeśli natomiast w wychowaniu będziemy kładli duży nacisk na indywidualność, abstrahując od płci, to pozostanie pytanie: czy różność nie wymaga odrębnego potraktowania właśnie z uwagi na indywidualność? Przekonanie o możliwości znalezienia prawdy, przede wszystkim zaś wiara w jej istnienie, każe szukać różnych rozwiązań tych kwestii.

Perspektywa poszukiwań badawczych

Personalistyczne wychowanie a prawda o dobru

Nakreślony w tytule problem, mianowicie płciowość osób w relacji oraz relacje osób różnej płci, będę rozważać przez pryzmat personalizmu¹⁵. Personalizm wydaje się koncepcją filozoficzną inspirującą poznawczo, ujmującą człowieka jednocześnie w jego odrębności i złożoności¹⁶. Aby móc zobaczyć rozmaite modele

¹³ Zob. D. Jaffe: *Niezwykłe kobiety. Od nalewki na szafranie do latających maszyn*. Tłum. J. Sawicka. Warszawa: Muza SA, 2007.

¹⁴ W opracowaniu biograficznym dotyczącym życia Amelii Freund czytamy: „Części filantropki i sufrażystki udało się włączyć nowe technologie do walki o poprawę warunków życia biedoty. Na wyróżnienie zasługuje pisarka, redaktorka, wydawca i projektantka Amelia Luisa Freund. [...] pozostawiła po sobie pokaźny dorobek, ale niestety rzadko jest wspominana w historii kobiecych osiągnięć [nie mówiąc o historii osiągnięć ludzkich – B.E.N.]. [...] [Amelia Freund – B.E.N.] została [...] projektantką i producentką kuchenek – dla biednych i dla wojska. Dwie z nich – people's stove (kuchenska dla ludu) i reformer stove (kuchenska reformatora) – były przeznaczone dla użytku domowego, zasilane torfem, dawały się ustawić w dowolnym miejscu, gdyż nie były zależne od pieca węglowego czy gazowego jako źródła energii. [...] miały służyć do gotowania i ogrzewania mieszkań ludzi ubogich”. Ibidem, s. 102–103.

¹⁵ Zob. S. Popławski: *Personalizm w Polsce*. Warszawa–Poznań: PWN, 1975; C.S. Bartnik: *Personalizm*. Lublin: KUL, 1995.

¹⁶ Użyteczność perspektywy personalistycznej w pokazywaniu i rozwiązywaniu problemów pedagogicznych przedstawiono w literaturze przedmiotu. Np. F. Adamski: *O potrzebie pedagogiki personalistycznej*. „Wychowawca” 1993, nr 7–8, s. 12–14; M. Barlak: *Wychowanie personalistyczne nadzieją XXI wieku*. „Kultura Fizyczna” 2006, nr 5–6, s. 10–13; B. Śliwerski: *Chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna*. W: Idem: *Współczesne nurty i teorie wychowania*. Kraków: Impuls, 2004, s. 61–75; M. Dziewiecki: *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*. Kraków: Rubikon, 2003; B. Kiereś: *O personalizm w pedagogice*. Lublin: Wydawnictwo Instytutu Edukacji Narodowej, 2009; *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Red. A. Szudra, K. Uzar. [Biblioteka Katedry Filozofii Wychowania. T. 1]. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009; B. Śliwerski: *Pedagogika społeczno-personalistyczna*. W: Idem: *Współczesne nurty i teorie*

relacji między kobietą i mężczyzną z perspektywy personalistycznego wychowania, należałoby podjąć uprzednio refleksję nad tym, czym to personalistyczne wychowanie osoby ludzkiej jest.

Personalizm ukazuje osobę ludzką jako tę, od której wiele zależy, która sama może projektować swój własny rozwój. Tak więc, jak pisze Jacek Filek,

praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzenie wychowanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą¹⁷.

Jak to określił Karol Wojtyła, kiedy człowiek sam sobie panuje, sam o sobie stanowi¹⁸. Praca nad sobą, z personalistycznego punktu widzenia, jest pracą, w której człowiek – osoba – nieustannie konfrontuje się z wartościami¹⁹. W odniesieniu do wartości – jak się zdaje – tkwi klucz do rozumienia personalizmu. Jeśli to odniesienie do wartości nie zostanie prawidłowo zinterpretowane, wówczas personalizm (w sensie pedagogicznym) może być utożsamiany z innymi koncepcjami wychowania, które mają charakter dyrektywny lub nieautorytarny. Personalizm ukazuje się więc nam jako „trzecia droga” „pomiędzy radykalnym

wychowania..., s. 75–91; M. Nowak: *Pedagogika personalistyczna*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: PWN, 2003; B. Śliwerski: *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6, s. 13–18.

¹⁷ J. Filek: *Filozofia jako etyka*. Kraków: Znak, 2001, s. 118.

¹⁸ „Tylko wówczas może zachodzić takie samo-panowanie, jakie stwierdzamy u osoby, kiedy zachodzi takie samo-posiadanie, jakie jej tylko jest właściwe. Jedno i drugie warunkuje samostanowienie. Jedno i drugie też urzeczywistnia się w akcie samostanowienia, a takim jest każde prawdziwe ludzkie »chcę«. Przez samostanowienie każdy człowiek aktualnie panuje sobie samemu, aktualnie sprawuje tę specyficzną władzę w stosunku do siebie, której nikt inny sprawować ani też wykonywać nie może”. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. Wyd. 3. Lublin: KUL, 1994, s. 153.

¹⁹ Taką konieczność konfrontacji osoby z wartościami akcentuje się w różnych rodzinach i szkołach myśli personalistycznej. Na przykład w personalizmie fenomenologicznym i historycznym (E. Stein i R. Guardini), w personalizmie egzystencjalistycznym (G. Marcel, K. Jaspers, N. Bierdiajew), w personalizmie neotomistycznym (J. Maritain, J. Woroniecki, W. Granat, M. Gogacz, M.A. Krąpiec, T. Styczeń) czy w personalizmie filozoficzno-religijnym (M. Buber i P. Teilhard de Chardin). Konieczność ta ma swe uzasadnienie w samym personalizmie: „Personalizm akcentuje bardzo mocno kwalifikacje moralne człowieka. Kiedyś sądzono, że moralność członków społeczności jest tylko domeną religii lub dodatkiem do życia doczesnego, jak folklor kulturowy. Dziś dostrzegamy, że pozytywna moralność jest podstawowym warunkiem kształtowania życia społecznego. Warunkuje dziś sensowność tematyki społecznej, gospodarkę, politykę, życie techniki (np. w genetyce, ruchu drogowym), pokój, ekologię. Toteż jednostka musi się przeobrażać społecznie w najrozmaitsze sprawności etyczne: w postawę prawdy, miłości i życzliwości, w sprawiedliwość, odpowiedzialność, sumienie, wierność, kompetencje, czynienie prawdy, zdrową ambicję, męstwo, pracowitość, dialogiczność, ducha pokojowości, uczciwość, pokorę, samokrytycyzm, w umiłowanie wolności własnej i grupowej, w pełną szlachetność dążeń we wszystkich dziedzinach”. C. Bartnik: *Personalizm...*, s. 201.

indywidualizmem a skrajnym kolektywizmem²⁰. Pytanie: Jak wygląda ta „trzecia droga”?

Spróbujmy zastanowić się nad kierunkiem owej trzeciej drogi, która ma prowadzić ku panowaniu samemu sobie. Niewątpliwie, trzecia droga ma być zupełnie inna od dwu pozostałych, więc zarówno od totalnego panowania nad drugim człowiekiem (bo wtedy nowe rozwiązanie godziłoby w wolność, niezależność osoby ludzkiej), jak i od tego, by pozostawić osobę w niezawisłości od wszystkiego. Oznacza to, że wychowanie stanowczo nie może dążyć do podporządkowania sobie osoby. Jak pisze o dwu pierwszych drogach Jacek Filek, „Jan Pawłem wychowuje Adama dla siebie²¹ (pierwsza droga) lub „Jan [jest wychowywany – B.E.N.] przez Jana tylko i wyłącznie dla Jana” (druga droga). Personalizm natomiast postrzega człowieka – osobę jako istotę odrębną, indywidualną, ale także realizującą się w relacji z innymi. To postrzeganie pozwala dookreślić personalistyczną wizję wychowania. Jak wskazuje Marian Nowak,

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wychowywanie wychowanka do autonomicznego działania i myślenia. W ramach działalności wychowawczej zauważamy ustawiczną oscylację pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony mamy dążenia człowieka do szczęśliwości i temu ma służyć odpowiednie działanie (możemy tu mówić o etyce autorealizacji), z drugiej strony zauważamy dążenie do zaistnienia w relacjach, do występowania w określony sposób i do działania zgodnego z pewnymi normami (możemy wówczas mówić o etyce powinnościowej). W pierwszym przypadku nadaje się szczególnie uprzywilejowanie temu, co podmiotowe, spontaniczności, wewnętrzności i jednostkowości sądów i działania moralnego. W drugim przypadku szczególnie uprzywilejowane jest to, co obiektywne, idealne, racjonalne, społeczne i publiczne²².

Z personalistycznego punktu widzenia wskazane dwa obszary rozwoju osoby ludzkiej znajdują się w przestrzeni wychowania (samowychowania), o jakie nam chodzi. Rozwój, wzrastanie w obu obszarach wiąże się z odkryciem pewnego dobra, które w działaniu skierowanym na siebie lub ku drugim zostaje realizowane²³. Dobro to inaczej relacja między bytem a wartościami. Stosunek między prawdą a dobrem pozwala nam uchwycić stosunek między rozumem a wolą.

Dobro jest dobrem wtedy, kiedy jest rozpoznane w prawdzie²⁴; takie dobro będzie z istoty dobrem każdego. Jak to rozumiał Karol Wojtyła, aksjologia, teoria i praktyka wartości wyrastają bowiem z rzeczywistości, są jej konsekwencją

²⁰ Ibidem, s. 195.

²¹ Por. J. Filek: *Filozofia jako etyka...*, s. 98.

²² M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 323.

²³ W odczytywaniu owego dobra, tego, co dobre, tkwi zasadnicza różnica między wskazanymi trzema drogami. W totalitaryzmie to dobro określa ktoś, kto ma władzę (stoi na czele, sprawuje kontrolę itd.), dobrem jest wówczas zazwyczaj dobro jakiejś grupy (sfery, środowiska, kręgu); w indywidualizmie to dobro człowiek określa sam, biorąc pod uwagę swoje cele, potrzeby.

²⁴ K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2000; J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin: RW KUL, 1995.

i prawdą o niej. Źródłem poznania zasad moralnych zawsze w jakiś sposób są natura i rozum. Wszak żadna z objawionych norm moralnych nie może być wbrew rozumowi i wbrew naturze²⁵, ponieważ rozum jest zdolny do poznania prawdy, jednak – co bardzo ważne – poznaje prawdę o dobru moralnym w odniesieniu do tego, co stanowi przedmiot ludzkich czynów²⁶, oraz w odniesieniu do samych czynów²⁷. Karol Wojtyła tak komentuje zasadność przyjęcia istnienia takiego obiektywnego dobra (odwołuje się przy tym do myśli św. Tomasza z Akwinu):

Dla św. Tomasza życie moralne polega na tym, że człowiek zdobywa się na prawdę w całym swoim działaniu i postępowaniu, którego przedmiotem z natury rzeczy zawsze jest jakieś dobro. Tak więc istotą życia moralnego jest „przeżywanie” prawdy o dobru realizowanym w czynie i realizowanie w tymże czynie dobra poddanego kryterium rozumu, a więc postawionego w świetle owej prawdy. Nie jest to intelektualizm etyczny w sensie platońskim. Jest to natomiast przekonanie, że w istocie oraz strukturze każdego czynu ludzkiego świadomego i wolnego, który to czyn posiada zawsze obiektywną wartość moralną, zawiera się normowanie. Owszem, człowiek „przeżywa” to normowanie jako istotny i konstytutywny element swoich czynów moralnych. Przeżycie to możemy rozumieć jako refleks świadomości towarzyszący owym czynom i odbijający to, co się dzieje w bycie ludzkim – w rozumie i woli. [...] normowanie różni się od oceniania czy też wartościowania. Niemniej zarówno jedno, jak i drugie zawiera w sobie zasadniczy moment – moment prawdy o dobru. [...] W pełnym tego słowa znaczeniu normowaniem nazwiemy nie samo ustalenie prawdy o dobru jakiegось ludzkiego czynu, ale kierowanie tymże czynem według owej prawdy²⁸.

Zatem wychowanie uzasadnione jest właśnie potrzebą wprowadzania człowieka w przestrzeń aksjologiczną²⁹. Wychowanie w takim kontekście jest pokazaniem dobra odkrytego w prawdzie ludzkiego doświadczenia.

²⁵ K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1991, s. 33.

²⁶ Juan Manuel Burgos wyjaśnia myśl Karola Wojtyły w następujący sposób: „Podkreślał on na przykład znaczenie doświadczenia jako punktu wyjścia dla etyki, aby zaznaczyć, że ta dziedzinna wiedzy jest nie dedukcyjnym rezultatem norm, czy też twierdzeń, wyprowadzonych z abstrakcyjnych rozważań, ale owocem refleksji nad faktem wspólnego i fundamentalnego doświadczenia – moralności, czegoś, co każdy człowiek bez trudu znajduje w swoim wnętrzu. Tak ujmując zagadnienie, Wojtyła chciał ponadto uniknąć krytyki, która podważa wartość, a nawet istnienie etyki, pojmując ją jedynie jako produkt ludzkiej myśli, sztucznie wypracowującej normy. Z jego perspektywy odpowiedź nie mogła być bardziej wyraźna i zdecydowana: etyka stanowiła refleksję nad pewnym wycinkiem ludzkiego doświadczenia, dlatego negowanie jej istnienia było zaprzeczeniem oczywistości”. J.M. Burgos: *Personalizm*. Tłum. K. Koprowski. Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II, 2010, s. 112–113.

²⁷ W interpretacji Karola Wojtyły od takiego myślenia odeszli Immanuel Kant i Max Scheler. Zob. K. Wojtyła: *Osoba i czyn...*, 1994.

²⁸ K. Wojtyła: *Zagadnienia podmiotu moralności*. Red. T. Styczeń. Lublin: TN KUL, 1991, s. 250–252.

²⁹ Doskonale istotę personalistycznego wychowania ujmuje Franciszek Adamski we wprowadzeniu do książki *Personalistyczne wychowanie*: „Czym zatem jest wychowanie? [...] Dokonuje się ono przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych. W tym kształtowaniu się osoby, będącej podmiotem dokonującego się procesu, niezbędna

Tak oto udało mi się dotrzeć do zarysowania zadania niniejszej pracy. Mianowicie, spojrzenie na relacje osób różnej płci z perspektywy pedagogiki personalistycznej domaga się odczytania tego, co się w relacji dzieje, z punktu widzenia dobra dla osób w relacji i tego, co tym dobrem nie jest. Musi nam więc towarzyszyć nieustanny namysł nad tym, co osobę w relacji, w której występuje różnica płciowa, rozwija, a co zubaża.

Płciowość a personalizizm

Płciowość (rozumienie płciowości) to pojęcie kluczowe dla niniejszych rozważań. Nie sposób przeto zignorować zarzutów czynionych w pedagogice personalizmowi, zarzutów dotyczących właśnie personalistycznego widzenia (czy niedostrzegania) problemu płciowości³⁰.

Postrzeżenie związanych z personalizmem środowisk przez adwersarzy jako za mało odnoszących się do nowego ujmowania zagadnień kobiecości i męskości ma poniekąd swoje uzasadnienie. Środowiska te mogły – jak piszą inspirowani personalizmem włoscy badacze –

wskazać ruchom kobiet ważne punkty odniesienia, jednak nie były gotowe na przyjęcie żądań feministek. Żądania te były zwykle odrzucane ze względu na ich niejednoznaczny charakter. [...] Zabrakło zaplecza kulturalnego, koniecznego do prowadzenia dialogu na odpowiednim poziomie, i nie udało się uniknąć uprzedzeń jednych wobec drugich³¹.

Należy sądzić, że punkt sporny stanowi interpretowanie pojęcia osoby. Oponenti uważają, że kategoria osoby stanowi jakby „zasłoną dymną” dla kategorii płci, a tym samym stoi na straży stereotypów. Osobę utożsamia się z „człowiekiem-w-ogóle”, natomiast „człowiek-w-ogóle” – jak to utarło

jest – ale wyłącznie pomocnicza – rola wychowawcy: polega na udostępnieniu podmiotowi (posiadającemu swą autonomię) wielu wartości stanowiących trwały dorobek społeczności i wyzwalającej w podmiocie potencjalności wychowawcze. Idzie tu w sumie o stworzenie korzystnych warunków, które owe potencjalności wyzwalają i zabezpieczają wychowanka przed wyborem pseudowartości. Sam natomiast rozwój, doskonalenie osoby wychowanka jest i musi być jej dziełem, owocem jej wysiłków; wobec przedstawionych w procesie wychowania wartości wychowanek musi mieć stosunek aktywny. Musi je tak »przepracować«, aby stały się jego własnością, wzbogacały go wewnętrznie, czyniły go zdolnym do wyboru dobra i jego współtworzenia”. *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków: WAM, 2005, s. 14–15.

³⁰ Zob. np. L. Kopciwicz: *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a terażniejszością*. W: *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*. Red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2004, s. 35.

³¹ G.P. Di Nicola, A. Danese: *Mężczyzna i kobieta z perspektywy personalizmu*. Tłum. A. Radziszewska. Lublin: KUL, 2010, s. 43.

się w historii – to mężczyzna. Zatem pojęcie osoby w oczach interlokutorów jakby nie ma odniesienia ani do równości, ani do różnicy³². Jeśli zaś postrzega się różnicę, to owa różnica ma na celu wyłącznie gruntowanie pozycji mężczyzny i sprowadzanie kobiety do roli służebnej wobec niego. Nie sposób tym zarzutem odmówić pewnych racji. Czasami w definiowaniu pojęcia osoby abstrahowano od jej płciowej natury i nie uwzględniano wielu jej aktualizacji³³. Jak słusznie zauważa Marta Uszko, w ten sposób, w efekcie pewnych redukcji oraz błędnych interpretacji pojęcia człowieka w ogóle, dokonana się depersonalizacja kobiety. Stało się tak dlatego, że problem statusu kobiety rozważano w obszarze szeroko pojętego zagadnienia istoty człowieczeństwa człowieka. Pociągnęło to za sobą bolesne konsekwencje w postaci dyskryminujących poglądów, pewnych swoistych norm kulturowo-społecznych, które niejednokrotnie odmawiały kobietom nawet tych najbardziej podstawowych praw, przysługujących każdemu człowiekowi właśnie na mocy tego, że jest osobą³⁴. Jednak już Emanuel Mounier – twórca personalizmu – dostrzegał ów problem. Pisał, że rozważania o osobie wymagają aktualizacji ze względu na płeć. Nawet jeśli jesteśmy dopiero u początku myśli ujmującej człowieka jako indywidualność – podkreślał – to zaangażowanie w kwestię płciową doprowadzi w przyszłości do konstruktywnych rozwiązań³⁵. Wielkie znaczenie dla rozumienia płciowości – właśnie w relacji kobieta – mężczyzna – miała (i ciągle ma) książka Karola Wojtyły *Miłość i odpowiedzialność*³⁶. Praca ta pokazuje,

³² Jak piszą włoscy badacze komentujący to zjawisko: „Nadal utrzymuje się jednak (granicząca z odrzuceniem) nieufność feministek wobec pojęcia osoby. Pojęcie »osoby« zdaje się w ich oczach popierać ogólnikowość, przywilej faworyzowanej strony, lekceważąc różnice rasowe, kulturowe, a przede wszystkim różnice płci. W stosunku do osoby bycie mężczyzną bądź kobietą byłoby bez znaczenia. Pozostanie w ambiwalentnym związku z filozofiami rozumu i całości mogłoby ostatecznie uczynić z personalizmu ostoję szowinizmu, uznającego spełnionego mężczyznę za model, a kobietę za »drugą płeć«. Krytyki te są poważnie brane pod uwagę, ale nie przekreślają głównego założenia personalizmu, nastawionego na obronę godności każdej istoty ludzkiej, bez której feminizm nie może się obejść, przeżywa męki ze względu na podziały i nierozwiązane konflikty między płciami”. Ibidem, s. 44.

³³ Zob. M. Nowak: *Znaczenie „normy personalistycznej” w działalności wychowawczej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Red. J. Kostkiewicz. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, 1997, s. 187–216.

³⁴ Por. M. Uszko: *Norma personalistyczna w obronie kobiety*. Tryb dostępu: <http://filozofia.deon.pl/wp-content/uploads/2010/01/norma-personalistyczna-w-obronie-kobiety.pdf>. Data dostępu: 03.11.2012 r.

³⁵ Zob. E. Mounier: *La femme aussi est une personne*. „Esprit” 1936, n° 45, s. 281–287; E. Mounier, J. Perret: *La femme chretienne*. „Esprit” 1936, n° 45, s. 392–407; E. Mounier: *Manifeste au service du personalisme*. Paris: Montaigne, 1936.

³⁶ K. Wojtyła: *Miłość i odpowiedzialność*. Red. T. Styczeń. Wyd. 4. Lublin: TN KUL, 1986. Warto zwrócić uwagę na fakt, że ów tekst Wojtyły po raz pierwszy ukazał się nakładem Wydawnictwa Naukowego KUL w 1960 roku. Doczekał się licznych wznowień, a także tłumaczeń. Między innymi dostępny jest na rynku we Włoszech, w Hiszpanii, USA, a nawet Japonii. Wojtyła wskazuje wyraźnie, że sfera seksualna to nie tylko problem ciała, lecz problem całej osoby ludzkiej.

że perspektywa personalistyczna umożliwia pełniejsze rozumienie człowieka i jego płciowości³⁷.

W interpretacji Wojtyły człowiek, jak wiele innych bytów, przynależy do natury. Najbardziej widzialnym znakiem naturalnego pochodzenia człowieka jest **ciało** pojmowane od zewnątrz (ale także od wewnątrz), które – szczególnie w swym zewnętrznym wymiarze – jest źródłem ekspresji osoby. Dzięki ciału osoba potrafi działać. Drugim źródłem ekspresji osoby jest **psychika** (emocje, namiętności). Jednak, co niezwykle ważne w postrzeganiu człowieka (w konsekwencji dla koncepcji jego wychowania), pojęcie osoby nie jest równoważne jej naturze. Osoba swoją naturę, ciało i psychikę ma w posiadaniu³⁸. Osoba nie jest sumą ciała i psychiki, jest tym, kto owym ciałem i psychiką zarządza. Ciało i psychika stanowią pewien talent osoby, na którym zasadzają się jego potencjalne możliwości. Dzięki tym możliwościom osoba może działać, te możliwości konstytuują sprawczość człowieka. Niemniej – jak konkluduje Mieczysław Krąpiec –

Osoba, jako sprawiające podmiotowe „ja”, jest uwikłana w prawa przyrody wówczas, gdy formuje i organizuje ciało. Mając prymat nad organizowanym ciałem, zarazem potrzebuje go do tego, by się wyrazić, by sobie siebie uświadomić, by być człowiekiem. W tym wszystkim, co poprzez ciało i w ciele się przejawia, człowiek jest „spokrewniony” z innymi twórcami przyrody i podlega prawom zachowania się, odkrytym w przyrodzie³⁹.

³⁷ Choć personalizm jest w ciągłym rozwoju, a wizja domaga się uwspółcześnienia z uwagi na nowe wezwania *hic et nunc*, czego podjęli się włoscy badacze: G.P. Di Nicola, A. Danese: *Mężczyzna i kobieta...*

³⁸ Takie widzenie zaczerpnięte jest z traktatu filozoficznego Karola Wojtyły *Osoba i czyn*. We wstępie do traktatu Wojtyła pisze, że tym, co wyraża osobę, jest czyn, działanie. „Taka jest bowiem natura korelacji tkwiącej w doświadczeniu, w fakcie człowiek działa; czyn stanowi szczególnie moment ujawnienia osoby. Pozwala nam najwłaściwiej wglądnać w jej istotę, najpełniej ją zrozumieć. Doświadczamy tego, że człowiek jest osobą, i jesteśmy o tym przekonani dlatego, że spełnia czyn”. K. Wojtyła: *Osoba i czyn...*, s. 59. W przekonaniu człowieka tworzywem człowieczego „ja” jest suppositum, na które składa się osoba i natura (smatyka i emocjonalność). Suppositum wskazuje na człowieka jako na podmiot. Człowiek – osoba – jest suppositum innym od wszystkiego, co go otacza w realnym świecie. Aby zrozumieć inność ludzkiego suppositum, należy się odnieść do człowieka jako bytu posiadającego naturę. Natura (*nascor* – ‘rodzić się’, *natus* – ‘urodzony’) oznacza wszystko, co ma się narodzić lub też co jest zawarte w samym fakcie narodzin jako jego możliwa konsekwencja. Naturą człowieka jest wszystko to, z czym się urodził, jest tym, co zbliża człowieka do świata przyrody. Sama jednak natura nie czyni człowieka człowiekiem. Inność człowieka, to, co najbardziej różni go od pozostałych bytów, polega na byciu osobą. Natura unaocznia się wyłącznie w uczynnieniach podmiotu „człowiek”, czyny natomiast ujawniają tegoż człowieka jako osobę. „W czynach zawiera się sprawczość, sprawczość uwydatnia konkretne »ja« jako świadomą siebie przyczynę działania. I to jest właśnie osoba”. Ibidem, s. 127.

³⁹ M.A. Krąpiec: *Człowiek – dramat natury i osoby*. W: *Wychowanie personalistyczne...*, s. 39.

Tak też – podkreśla to Beata Kurdybacha – integralnym składnikiem natury jest seksualność⁴⁰, która przejawia się w zróżnicowaniu organicznym kobiety i mężczyzny oraz potrzebie seksualnej⁴¹. Ludzka płciowość, podobnie jak płciowość zwierzęca, jest wpisana w ciało i psychikę. Seksualność stanowi element „konstytutywny” osoby jako kobiety i jako mężczyzny. Tak głęboko, tak ściśle zdaje się przenikać osobę, na tak wiele cech natury wpływa, tak bardzo nakłada się na psychikę i ciało, że przywykliśmy o sobie myśleć przede wszystkim jako o kobietach lub jako o mężczyznach: „jestem mężczyzną” / „jestem kobietą”. W pewien sposób seksualność determinuje naturę, w pewnym stopniu seksualność stanowi o subtelnych jakościowych różnicach w możliwościach. Naszą determinacją możemy nasze możliwości pomnażać, ale zawsze opierając się na potencjale tkwiącym w naturze. Wiele możliwości człowieka ma charakter ogólny, niektóre jednak zachowują swoją płciową specyfikę. Zatem każda osoba może być odczytana także poprzez swoją płć i wtedy płciowość stanowi szczególną okoliczność rozwoju osoby, tak jak temperament, uroda ciała, możliwości organizmu. Człowiek – co jest konsekwencją myślenia personalistycznego – może panować nad naturą, ale nie ma od niej ucieczki. „Płciowość ludzka jest bazą umożliwiającą spotkanie międzyosobowe i stanowi rodzaj bramy otwierającej osobę na innego człowieka. Może też być traktowana jako energia mobilizująca człowieka do poszukiwania własnej realizacji w relacjach z innymi ludźmi”⁴². Po części, tak jak to rozumiał Hoimar von Ditfurth, w kontekście dualizmu pojęć dobro i zło, które – jego zdaniem – mogą egzystować jedynie jedno w odniesieniu do drugiego, tak też odczytanie, czym jest męskość, jest niemożliwe bez zrozumienia natury kobiecości; i odwrotnie – kobiecość jest nie do pojęcia bez rozpoznania istoty męskości. Możemy wnosić, że wiele dokonuje się w relacji – rozwój męskości i kobiecości dokonuje się we współbyciu.

⁴⁰ We współczesnej seksuologii spotykamy się przede wszystkim z trzema podejściami do płciowości. Kierunek pierwszy podkreśla determinację płciowości przez biologię. Kierunek drugi bywa nazywany konstruktywizmem społecznym; zakłada, że tworem społecznym jest instrumentalizacja płci i wprzęgnięcie jej w ideologię, gospodarkę i politykę. W pewien sposób konstruktywiści (np. H. Marcuse i M. Foucault) twierdzą, że płciowość nie została odkryta, ale stworzona. Natomiast trzeci kierunek, który wyznacza ramy postrzegania płciowości w niniejszej pracy, ma orientację personalistyczną. Por. W. Bołoz: *Płciowość między naturą a kulturą*. W: *Wychowanie personalistyczne...*, s. 112.

⁴¹ Por. B. Kurdybacha: *Człowiek istotą seksualną*. W: *Wychowanie personalistyczne...*, s. 89.

⁴² G. Piana: *Sessualita*. In: *Dizionario di bioetica*. Ed. S. Leone, S. Privitera. Acireale-Bologna 1994, s. 897 – podają za: W. Bołoz: *Płciowość między naturą a kulturą...*, s. 113.

Metody realizacji badań nad relacjami między osobami różnej płci

Transformacja w postrzeganiu płciowości wpłynęła znacząco na postawy prezentowane wobec siebie przez osoby odmiennej płci. Wstępne rozeznanie w literaturze przedmiotu uświadamia, że pogląd na płęć, na role płciowe oraz na sposób budowania wzajemnych więzi implikuje charakter płciowych relacji. Poglądy te można ułożyć w pewne ogólne ujęcia, koncepcje, a nawet teorie. Amerykańska badaczka Prudence Allen wskazuje na kilka koncepcji dotyczących płciowej natury człowieka⁴³, które niewątpliwie generują w określony sposób strategię komunikacji międzypłciowej, jej rodzaj. Oto owe koncepcje:

- uniseks (*gender unity or unisex*) – ranga kobiet i mężczyzn jest jednakowa, brakuje znaczących różnic między kobietą a mężczyzną;
- neutralność płciowa (*gender neutrality*);
- tradycyjna polaryzacja płciowa (*traditional gender polarity*) – mężczyznom przypisuje się wyższą rangę, ugruntowane jest to w przekonaniu o znaczących różnicach między kobietami i mężczyznami;
- odwrócona polaryzacja płciowa (*reverse gender polarity*) – kobietom przypisuje się wyższą rangę niż mężczyznom, co ugruntowane jest w przekonaniu o znaczących różnicach między kobietami i mężczyznami⁴⁴;
- komplementaryzm frakcyjny (*fractional gender complementarity*) – kobiety i mężczyźni mają taką samą rangę; są różnice płciowe, a kobiety i mężczyźni są komplementarni na zasadzie dopełnienia;
- komplementaryzm integracyjny (*integral gender complementarity*) – kobiety i mężczyźni są równi rangą i są komplementarni na zasadzie pewnej całości, która tworzy się w ich wzajemnej relacji⁴⁵; jest to model dynamiczny, rozwijający się właśnie w relacji i poprzez relację.

W celu sprawdzenia, na ile klasyfikacja poczyniona przez Prudence Allen przekłada się na współczesną rzeczywistość społeczną (ma odzwierciedlenie w tejże rzeczywistości), zostały przeprowadzone wstępne badania⁴⁶. Badania miały cha-

⁴³ P. Allen: *Man–woman complementarity: The Catholic inspiration*. „Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture” 2006, vol. 9, no. 3 (Summer), s. 87–108.

⁴⁴ To, co Prudence Allen nazywa *traditional gender polarity* i *reverse gender polarity*, we wcześniejszych swoich pracach określałam mianem antynomii płci, przez co rozumiałam proceder przeciwstawiania sobie w relacjach społecznych kobiet i mężczyzn (przeciwstawiania sobie nawzajem) swojego znaczenia, cech osobowościowych, walorów, działalności i potrzeb. Por. np. B. Ecler-Nocoń: *Tożsamość płciowa a wychowanie w szkole*. W: *Kreowanie tożsamości szkoły*. T. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*. Red. K. Chałas, B. Komorowska. Lublin: KUL, 2009.

⁴⁵ Por. P. Allen: *Man–woman complementarity...*, s. 87–108.

⁴⁶ W marcu 2003 roku z mojej inicjatywy przy współudziale Domu Współpracy Polsko-Niemieckiej ogłoszono w mediach *Konkurs na pamiętnik* dotyczący relacji w małżeństwie pt. *On*

rakter otwartego wywiadu. Wywiady przeprowadzono z małżeństwami o różnym stażu małżeńskim: od trzech do piętnastu lat. Pytania miały na celu zorientowanie się w charakterze relacji, jaką budują małżonkowie jako osoby o różnej płci. Zastosowano tu strategię nasycenia, w której stadium analizy wywiadów służy wyodrębnieniu powtórzeń. Jeśli dany fakt, zjawisko, wydarzenie, mechanizm powtarza się na tyle często, że możemy stwierdzić, że owo powtórzenie nie jest dziełem przypadku, lecz stanowi cechę strukturalną, wówczas dochodzimy do pierwszego poziomu nasycenia. Osiągnięcie tego poziomu daje nam pewność, że zajmujemy się przedmiotem niepochodzącym ani z wyobraźni badaczy, ani nie będącym efektem mitomanii, lecz mającym swoje źródło w rzeczywistości społecznej wyrażonej pojedynczymi głosami jednostek. Właśnie na bazie wyodrębnionych powtórzeń można dochodzić do pewnych uogólnień. W ten sposób rozwija się teoria⁴⁷. Jako że w przynajmniej dziesięciu z przeprowadzonych wywiadów⁴⁸ ujawniły się wszystkie sposoby (koncepcje) kreowania relacji między osobami różnej płci wyróżnione przez Prudence Allen, zgodnie ze wskazaną strategią pozwala nam to w pewnym stopniu potwierdzić adekwatność klasyfikacji Allen.

W dalszej części pracy terminologia z klasyfikacji Allen ma walor porządkujący, służy również do określania i opisywania modeli zachowań w relacji między płciami, modeli, które mają związek z postrzeganiem płciowości. Dzieje się to w dwojaki sposób: w pierwszej części analizowany materiał jest organizowany w grupy zgodnie z nomenklaturą zastosowaną w klasyfikacji; w drugiej części terminologia służy do pewnej syntezy wyników analiz biograficznych (wyniki zostają nałożone na klasyfikację, w celu uszczegółowienia jej opisu).

Za Prudence Allen można przyjąć, że każda z uwewnętrznionych koncepcji płci w pewien sposób wpływa na wzajemne relacje osób różnej płci. Niewątpliwie, kreowanie tych relacji w związku z tym wewnętrznym poglądem, który osoba nosi w sobie, może mieć różny charakter: umożliwiał rozwój osoby z wykorzystaniem talentu, jakim jest płeć, ewentualnie hamuje lub wyzwala wewnętrzny wzrost. Zadaniem niniejszych dociekań, o czym już po części była mowa, jest więc próba odnalezienia tego, co pozwala osobom w relacji się rozwijać (zarówno w sferze poglądu na płeć, jak i cech – atrybutów – samej relacji). Znalezienie tego, co jawi się jako dobro w relacji osób różnej płci, mogłoby stanowić jeden z celów wychowania (samowychowania).

i ona o partnerstwie w małżeństwie. Ze strony Domu Współpracy Polsko-Niemieckiej w organizacji konkursu aktywnie współpracowały Agnieszka Simon i Ewa Mróz. Zredagowane pamiętniki zostały poddane szczegółowej analizie i stanowiły interesujący materiał faktograficzny. Niemniej z uwagi na często stosowaną formę literacką wypowiedzi badanych ostatecznie zrezygnowałam z wykorzystania tych materiałów w pracy.

⁴⁷ E.M. Hoerning: *Rola wydarzeń życiowych: doświadczenia i rewitalizacja w perspektywie biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarski, M. Ziółkowski. Warszawa-Poznań 1990, s. 71–81.

⁴⁸ Wywiady charakterystyczne dla danego typu relacji zostały zamieszczone w Aneksie pod tytułem: *Egzemplifikacje modeli relacji między osobami różnej płci* (s. 189–197).

Metody

Jak napisał William McKinley Runyan:

Każda z orientacji badawczych może się wydawać mało imponująca [...], [ale – B.E.N.] każda z nich odkryła w świecie pewien rodzaj ładu, każda korzysta z nieco innych procedur w odkrywaniu tego ładu, ponadto każda okazała się użyteczna w rozwiązywaniu tych i tylko tych zagadnień⁴⁹.

W poszukiwaniu konstruktywnych metod przybliżenia się do realizacji wytyczonych celów pomocny był koncept badawczy Krystyny Ablewicz, tym bardziej że badania mają kontekst właśnie pedagogiczny. Ablewicz dowodzi, że badania dominujących koncepcji człowieka, które wewnętrznie

dyrygują myśleniem pedagogicznym, można prowadzić w dwojaki sposób: po pierwsze, odsłaniać je w poglądach myślicieli, pokazywać ich obecność w różnych obszarach i przejawach rzeczywistości społeczno-ekonomiczno-kulturowej człowieka. [...] Analizy te można prowadzić z perspektywy czasu zarówno przeszłego, jak i teraźniejszego. Po drugie, nie bez znaczenia dla stawiania celów wychowania i kształcenia byłyby właśnie prognozy antropologiczno-pedagogiczne próbujące „przeświecić” sensem współczesne trendy, mody, tendencje związane i warunkowane zjawiskami właściwie „nieantropologicznymi”, bo ekonomiczno-technicznymi. To antropologia pedagogiczna (zwłaszcza jej pedagogiczna perspektywa służąca interpretacji wszelkich cywilizacyjnych wydarzeń) ma „zмагаć się” z fenomenami współczesnego życia i pytać, jak pośród tych zmian prowadzić człowieka, aby i on mógł je kontynuować, ale jednocześnie nie utracił tego, co ludzkie⁵⁰.

Podążając tokiem myślenia Krystyny Ablewicz, odniosę się do wskazanej przez nią hierarchii badań, przedstawionej w kształcie piramidy⁵¹. Jej fundament stanowi poznanie istoty fenomenu (poznanie istotnościowe). W części środkowej, tuż nad fundamentem znajduje się poznanie jakości fenomenu (tzw. rozumienie jakościowe). Na szczycie zaś jest poznanie ilościowe, którego wyniki służą jako materiał do interpretacji swoistości jakiegoś zjawiska społeczno-kulturowego.

Poczyniony tu zamysł badawczy nie sięga szczytu piramidy.

Świat człowieka, w tym świat wychowania, to przede wszystkim świat jakości i istotności. Badania ilościowe skoncentrowane na danych weryfikowanych zmysłowo oraz ich statystyce można porównać do wierzchołka „góry lodowej”. Jej niewidoczną podstawę stanowią badania istotnościowe poszukujące apriorycznego uzasadnienia świata aposteriorycznego. Poznanie jakościowe znajdujące się pośrodku, wydaje się bowiem, że w „jakości” fenomenu dane jest zarówno to, co powtarzalne, jak i to, co indywidualne, jak i to, dzięki czemu konkretna jakość może uzyskać jakąś kategorię⁵².

⁴⁹ W.M. Runyan: *Historie życia a psychobiografia*. Tłum. J. Kasprzewski. Warszawa: PWN, 1992, s. 103.

⁵⁰ K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003, s. 65–66.

⁵¹ Zob. ibidem, s. 90.

⁵² Ibidem.

Podjmując tę drogę badawczą, koncentrować się będę wyłącznie na owym niewidocznym fundamencie i części środkowej, zgodnie z przekonaniem, iż bazą, na której ustanowione są wszelkie cele wychowawcze (samowychowawcze), gdzie szukamy prawdy o dobru, jest świat istotności i jakości⁵³. Wskazany tok badawczego postępowania uzasadniają zadania, jakie ma realizować, mianowicie: poszukiwanie pewnego dobra (tego, co dobre, prawdy o dobru) w relacji osób różnej płci⁵⁴. Zgodnie z perspektywą personalistyczną, uważam, że istnieje możliwość znalezienia owego dobra (tego, co osobę w relacji rozwija), przybliżenia się do niego. Nie zakładałam tu jednak żadnej teorii *a priori*, nie stawiam hipotez ani nie zadaję wielu pytań⁵⁵.

Postrzeganie relacji płci przez pryzmat personalizmu implikuje metody badawczych poszukiwań, którymi są fenomenologia, hermeneutyka i analiza biograficzna. Fenomenologia umożliwi zorientowanie się na fenomen płciowości osoby, zarówno odrębnie – jednostki, jak i w relacji. Hermeneutyka odsłania relacje kobiet i mężczyzn, ukazuje to, co się w tej relacji dzieje, sposób myślenia o sobie i o relacji. W pewien sposób odkrywa przed nami mechanizmy, które tę

⁵³ W pewnym sensie przeinterpretowanie tego, jak jawi się płciowość w relacji kobiety i mężczyzny, odkrycie na nowo jej istoty konieczne jest z uwagi na zmianę społeczno-kulturową, o czym była mowa. Ta zmiana jest konsekwencją zarówno nowych badań, jak i nowego widzenia, które znajduje odzwierciedlenie w tekstach pisanych i w postawach, także znajdujących odbicie w rzeczywistości medialnej. To novum to przede wszystkim oddanie głosu kobietom, których punkt widzenia jest odmienny od prezentowanego przez mężczyzn. Konsekwencją tego stanowi z kolei przemodelowanie mężczyzn w ich relacji z kobietami. Zatem studia istotnościowe i jakościowe płciowości wydają się w obliczu takiej zmiany konieczne.

⁵⁴ Taki tok postępowania badawczego jest poniekąd wpisany w samo życie Karola Wojtyły. Swoją wiedzę o człowieku filozof czerpał z wszelkiego rodzaju doświadczenia, zarówno fenomenologicznego, jak i biograficznego. Tę wiedzę następnie adaptował do życia. Z jednej strony była to postawa badacza, z drugiej – pedagoga, co uzasadnia takie postępowanie właśnie na gruncie pedagogiki. George Weigel tak komentuje tę postawę: „Talent odnoszenia teorii do spraw życia codziennego nadawał jego wykładom konkretność. [...] Posługiwał się przykładami rodzających kobiet, walczących żołnierzy czy celibatariuszy, by pokazać, jak mężczyźni i kobiety, dobrze znani studentom, podejmowali służbę innym – kluczową normę w personalistycznej etyce Wojtyły. Dowodził filozoficznie, że to »Prawo Daru« jest wbudowane w ludzką kondycję. Odpowiedzialne oddanie siebie, a nie obrona samego siebie, jest drogą do spełnienia się człowieka. Wojtyła głosił to nie tylko jako etykę dla chrześcijan, ale jako uniwersalny wymóg moralny, wyrastający z dynamiki osoby ludzkiej, która naprawdę *jest* osobą tylko w relacji do drugiego. Prawdziwie ludzka egzystencja jest zawsze koegzystencją, roztropnym spotkaniem z innymi ludźmi”. G. Weigel: *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*. Tłum. M. Tarnowska et al. Kraków: Znak, 2000, s. 178–179.

⁵⁵ Zob. E.G. Guba, Y.S. Lincoln: *Naturalistic inquiry*. In: *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Ed. M.J. Dunkin. Oxford–New York: Pergamon Press, 1987, s. 149. Warto przytoczyć jeszcze takie oto słowa: „[...] proces badań jakościowych nie rozpoczyna się jako tabula rasa, lecz zorientowany jest na posiadaną już wcześniej wiedzę o badanym polu. Ale ta wiedza wstępna, w której mogą się mieścić także teoretyczne założenia poznawcze, dzięki literaturze fachowej traktowana jest jako przejściowa i w czasie procesu badawczego stale musi być formułowana na nowo”. Cyt. za: *Pedagogika*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, s. 206.

relację rozwijają bądź zubażają. Natomiast analiza biograficzna pokazuje relacje osób różnej płci w perspektywie czasu. Odkrywa przed badaczem te atrybuty relacji, które sprawiają, że jest ona środowiskiem rozwoju. Studium biografii daje też możliwość zaobserwowania tego, co rozwój osób w relacji degraduje. Zatem mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju triangulacją⁵⁶; wybór trzech metod ma wpłynąć na jakość badań i w pewien sposób zwiększyć wiarygodność konkluzji. Triangulacja podnosi jakość badań przede wszystkim dlatego, że poszerza zakres czynności badawczych.

Poznanie istotnościowe – fenomenologia

Fenomenologia oznacza tyle, co nauka o zjawiskach⁵⁷. Słowo „fenomen” wywodzi się z języka greckiego *phainomenon* i oznacza ‘to, co się zjawia, co jawi się przed nami’. Fenomenologia nie korzysta z wyników innych nauk i ich teoretycznych opracowań, a pytaniem podstawowym czyni pytanie o sposób dotarcia do wszystkich danych tego świata. Problemem centralnym fenomenologii jest dojście do tego, jak świat powstaje w naszej świadomości, w jaki sposób on dla nas istnieje⁵⁸.

O zastosowaniu fenomenologii piszę z pewną ostrożnością. Nie sposób od tej metody uciec – ponieważ podjęto tu próbę zgłębienia tego, czym płęć jawi się w istocie – w relacji osób różnej płci, jednak postaram się z niej korzystać wyłącznie w takim stopniu, w jakim może to zrobić pedagog bez filozoficznego przygotowania. Jakkolwiek wydaje się, że i w tym momencie dążenie do świata przeżywanego (przeżywania płciowości) ma sens jedynie z uwzględnieniem korekty poczynionej przez Krystynę Ablewicz. Korekta ta czyni fenomenologię bardziej zrozumiałą dla pedagogiki. Oznacza to, że raczej posługujemy się

pojęciem świata doświadczanego (aniżeli przeżywanego), a to z tego powodu, że doświadczenie wnosi dla człowieka więcej niż przeżycie. Zależy to zresztą od interpretacji samego pojęcia „przeżywany” i poprzez to pojęcie tłumaczenie Lebenswelt, co dosłownie znaczy „świat życia”⁵⁹.

⁵⁶ Według Uwe Flicka, triangulacją „nazywamy łączenie różnych rodzajów danych osadzonych w różnych perspektywach teoretycznych. [...] Triangulacja (różnych metod lub rodzajów danych) ma w założeniu doprowadzić do uzyskania istotnej nadwyżki wiedzy. Przykładowo, triangulacja powinna przyczynić się do wytworzenia wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wejście poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań”. U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Toma nek. Warszawa: PWN, 2011, s. 81.

⁵⁷ Zob. A. Giddens: *Nowe zasady metody socjologicznej*. Kraków: Nomos, 2009; C. Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań*. Tłum. S. Zabiełski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2001.

⁵⁸ Por. K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994, s. 60.

⁵⁹ K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy...*, s. 103.

Zatem próbuję

zawiesić całą wiedzę teoretyczną, przybrać postawę wolną od uprzedzeń i wartościujących sądów, od interesownych i subiektywnych uwarunkowań i skoncentrować świadomość na oglądzie samej rzeczy, tak jak ona się prezentuje⁶⁰.

Realizacja metody fenomenologicznej sprowadzała się tu do zgłębienia w świadomości fenomenu płciowości, w jego biologii i fizjologii, w tym tego, jak w swej biologii i fizjologii oraz w relacji między osobami różnej płci jawi się w doświadczeniu, a następnie do jego opisu. Człowiek doświadcza swej płciowości, zarówno sam, jako osoba pozbawiona kontekstu drugiej płci, jak i w konfrontacji z drugą osobą, która obdarzona jest inną płciowością. Te doświadczenia muszą być różne, bo różna jest biologia, różna fizjologia organizmu. Biologia osoby także wpływa na postrzeganie siebie, na horyzont owego spostrzegania. Takie postępowanie mieści się w podejściu fenomenologicznym proponowanym przez Edytę Stein, która stosowała następujące kroki na przykład podczas poszukiwania prawdy o kobiecie⁶¹:

- po pierwsze, doświadczenie źródłowe (uchwycenie aspektu przedmiotowego);
- po drugie, intuicyjne uzasadnienia wyniku poznania dla siebie (wymiar podmiotowy);
- po trzecie, spostrzeganie wyniku poznania w kontekście innych przedmiotów (odniesienie go do fenomenów świata) – tu: osoba, płciowość w relacji płciowej.

Fenomenologiczne podejście próbowano również zastosować przy zrozumieniu istoty filozofii braku, nowej jakości bycia osoby w doświadczeniu relacji osób różnej płci, fenomenowi równości i różnicy.

Z kolei według Davida E. Graya, fenomenologia stanowi próbę zrozumienia ludzkiego doświadczenia w społecznej rzeczywistości. W tej myśli jest jeszcze jedna wątpliwość, i ta wątpliwość z jednej strony dotyczy rozumienia płciowości, z drugiej sama ma kontekst płciowy. Na przykład jeśli autorka badań jest kobietą, to jej rozumienie, perspektywa postrzegania są także kobiece. Jeden z zarzutów wobec badań jako takich, który wytyczyły feministki, a który nie jest pozbawiony słuszności, dotyczy faktu, że wiele badań (ich zdecydowana większość) to badania prowadzone przez mężczyzn. Efekt badań stanowi więc wiedza jednostronna, ujęcie ma charakter unilateralny, te spojrzenia są pozbawione bowiem optyki drugiej płci. W odpowiedzi na taki zarzut powstał kierunek badawczy – studia feministyczne, który ma służyć pomocą w odczytywaniu świata przez kobiety⁶².

⁶⁰ Ibidem, s. 73.

⁶¹ E. Stein: *Kobieta. Jej zadanie według natury i łaski*. Tłum. I.J. Adamska. Tuchola: OCD, 1995, s. 12.

⁶² D.E. Gray: *Doing research in the real world*. London–New Delhi: Sage Publications–Thousand Oaks, 2004, s. 24–25.

Wróć do głównego wątku rozważań i związanych z nim zastrzeżeń. Istotny w badaniach nad relacjami osób różnej płci wydaje się fakt, że doświadczenie, które odczytuję, to wyłącznie empiria kobiety. To doświadczenie mogę opisać w kategoriach różnicy, ale do końca nie mogę tej różnicy zgłębić. Doświadczenie to niewątpliwie jawi się jako różnica. Zabraknie jednak w prezentowanych badaniach perspektywy mężczyzny, perspektywa ta do końca nie jest mi znana i znana być nie może. To, co wydaje się słabością metodologiczną, może stać się atutem badawczym. Mianowicie, refleksja, że dobro w wychowaniu osoby jako istoty płciowej może jawić się w perspektywie wzajemności.

Jakościowe rozumienie – hermeneutyka i metoda biograficzna

Rozumienie tego, czym jest płeć w egzystencji osoby ludzkiej, czym są relacje płciowe, jakie znaczenie mają relacje płciowe dla rozwoju osoby, dla wzrastania kobiety i mężczyzny, co je rozwija, a co zubaża, pragnęłam osiągnąć na dwa sposoby, które w metodologicznym ujęciu Krystyny Ablewicz są ze sobą powiązane.

Po pierwsze, w swoich badaniach postanowiłam przeprowadzić analizę tekstów. Stanowiące materiał badawczy teksty, czyli słowa utrwalone na piśmie, można zaliczyć do dwu kategorii: teksty naukowe i teksty kultury.

Pod określeniem „**teksty naukowe**” rozumiem przygotowanie ich autorów i ich sposób dochodzenia do konkluzji. Autorzy prac naukowych najczęściej pisali, biorąc pod uwagę studia swoje lub innych badaczy, jednocześnie wzbogacali swoje wywody o indywidualne refleksje i przemyślenia. Teksty naukowe są próbą interpretowania rzeczywistości osadzoną na pewnym fundamencie badawczym. Zadaniem badawczym niniejszej pracy jest zinterpretowanie tychże tekstów, a następnie refleksja nad ich implikacjami⁶³. Jakże to teksty? Zaliczam do tej grupy wszelkie teksty naukowe, zakorzenione częściowo w socjologii, filozofii, psychologii, pedagogice i biologii. Wątkiem wspólnym tych prac jest płeć, płciowość, relacje płciowe. Część tekstów można umieścić w kręgu tzw. studiów kobiecych (studiów feministycznych).

⁶³ Przy interpretacji tekstów próbowałam zastosować się do 9 z 11 zasad Wolfganga Klafki, tzn. po pierwsze, postawienie problemu i uświadomienie sobie własnej wiedzy na dany temat; po drugie, w miarę analizy stała weryfikacja rozumienia wstępnego; po trzecie, krytyka źródeł; po czwarte, analiza semantyczna; po piątą, wiedza na temat tła powstania tekstu; po szóstą, korzystanie ze źródeł pomocniczych; po siódme, krytyczne ustosunkowanie się do wywodów i wniosków autora; po ósme, poruszanie się nieustannie w kole hermeneutycznym – poszczególne wypowiedzi wyjaśniane są w toku interpretacji w szerszym kontekście; po dziewiąte, wypowiedzi autora muszą być stale odnoszone do kontekstu społecznego i kulturowego danego okresu historycznego, ujęcia i argumentacja mogą być bowiem z tym związane. Por. H.H. Kruger, N. Pfaff: *Metody badań pedagogicznych*. Tłum. D. Sztobryn. W: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk: GWP, 2006, s. 8.

Drugi rodzaj tekstów – nazwanych tu **tekstami kultury** – zawiera rejestr kulturowych aberracji tego, co w społeczeństwie przynosi zmiana. Po części, w pewien sposób – niebezpośredni – zmiana ta jest powodowana tekstami pierwszego rodzaju⁶⁴. Do drugiego rodzaju tekstów (na użytek tych analiz) zaliczam książki kierowane do kobiet (z serii: *My Dwudziestolatki*, *Trzydziestolatki*, *Literatura w Spódnicy*, *Literatura w Szpilkach*, *Kameleon*, z serii Wydawnictwa Drzewo Babel; razem 17 pozycji⁶⁵) oraz posty kobiet i mężczyzn zamieszczone na stronach internetowych, dotyczące kryzysu w związku i małżeństwie (Forum SYCHAR www.kryzys.org – badania: wrzesień 2005, wątki Agi i Z.M.; forum.polki.pl – badania: wrzesień, październik, listopad 2007, wątki autorów: Taiskierka, Kuleczka, Mania, Kacha, Ciarka, Mari, Sarna). Analizowane przeze mnie wątki z forów internetowych były rozwijane w czasie, nakreślały odczuwaną przez autorów sytuację i niewątpliwie można traktować je jako teksty kultury.

Dlaczego analizie została poddana wyłącznie literatura pisana przez kobiety i posty kreowane przede wszystkim przez środowiska kobiece? O takim wyborze zdecydowała zasadnicza – jak się wydaje – racja: to zmiana sytuacji kobiet (ich postrzeganie siebie, ich uwarunkowań życiowych) jest pierwotną przyczyną zmiany w relacjach kobiet i mężczyzn. Kobiety w pewien sposób (zróżnicowany

⁶⁴ Na pytanie, jak procesy socjalizacyjne i wychowania w kontekście szeroko rozumianej zmiany są odzwierciedlane w tekstach kultury, odpowiada się w wielu książkach, np.: Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 1998; T. Szkudlarek: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls, 2009; W. Jakubowski: *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Impuls, 2001; *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz. Kraków: Impuls, 2002; *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Red. W. Kuligowski, P. Zwierzchowski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002; *Edukacja w czasach popkultury*. Red. W. Burszta, A. de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002.

Tomasz Szkudlarek fenomen zmiany społecznej wywołanej przez kulturę medialną tłumaczy w następujący sposób: „Kultura medialna (oralna, literacka, wizualna) sama w sobie tworzy uniwersum edukacyjne: niesie ze sobą włączone w obieg publicznej komunikacji sensory, określone wizje świata, szczególne sposoby argumentacji i uprawomocnienia treści przenikające prawie bezwiednie do świadomości odbiorców, nie tyle jako specyficzna reprezentacja rzeczywistości, co jako »rzeczywistość« po prostu”. T. Szkudlarek: *Media...*, s. 69. Potwierdza takie widzenie Annis Pratt, kiedy opisuje fazy kreacji głównego wątku, które odkryła jako typowe dla wielu brytyjskich i amerykańskich powieści dla kobiet. Bohaterka tych powieści w bardziej lub mniej symboliczny sposób zostaje wysłana na poszukiwanie swej tożsamości. Pratt pisze, że rozumie „ja” czy „persone” kobiety jako to, co żyje w codziennym świecie doświadczeń kulturowych, będących z definicji światem rodziny i norm społecznych. Ten pokład bytu znajduje odzwierciedlenie w nieświadomym materiale. Natomiast gdy autorka chce, by jej protagonistka przeżywała możliwości, które nie pasują do tych sfer, to nie może pobrać z nich materiału, zmuszona jest sięgnąć głębiej, do materiału nieświadomego, obcego jej otoczeniu czy matrycy społecznej. Zob. A. Pratt: *Surfacing and rebirth journey*. In: *The art of Margaret Atwood*. Eds. C.N. & A.E. Davidson. Toronto 1981 – podają za: P. Skogemann: *Kobiecość w rozwoju. Psychologia współczesnej kobiety*. Tłum. P. Billing. Warszawa: Eneteia, 2003, s. 105.

⁶⁵ Pełna lista tytułów została zamieszczona w *Bibliografii* (zob. s. 211–212).

pod względem środowiska, doświadczeń życiowych itd.) uzyskują nową tożsamość, natomiast mężczyźni – zaskoczeni procesem przemiany kobiet – nowej tożsamości dopracowują się dopiero w relacji z „nową” kobietą⁶⁶.

Zainspirowana klasyfikacją Prudence Allen, oba rodzaje tekstów zakwalifikowałam wstępnie (według rozumienia w nich płciowości i relacji płciowej) do trzech grup (z których każda ma dwie odmiany): (1) uniseks i neutralność płciowa, (2) polaryzacja płciowa i odwrócona polaryzacja płciowa, oraz (3) komplementaryzm frakcyjny i komplementaryzm integracyjny. Uszeregowanie klasyfikacji w pary było podyktowane chęcią wprowadzenia uporządkowania na zasadzie pewnych podobieństw jakościowych w tychże grupach. Takie uporządkowanie umożliwia jednocześnie wyeksponowanie różnicy już w czasie analizy tekstów i zawartych w nich badań i poglądów.

Hermeneutyczna analiza tekstów mająca na celu poszukiwanie pewnego dobra w relacji kobiet i mężczyzn (dobra, które mogłoby stanowić jeden z celów wychowania – samowychowania) może się wydawać metodą zachowującą bardzo subiektywny kontekst. Istotniejsza, celniejsza, bardziej obiektywna zdaje się analiza doświadczenia ludzkiego (pedagogicznego). Tak też niewątpliwie jest. W tym przypadku jednak wybrany sposób analizy jest uzasadniony. Słowo pisane (mówione), w tym doniesienia na temat nowych badań w tej dziedzinie wpływają na nowy sposób rozumienia płci, płciowości, relacji między płciami, teraz bardziej niż kiedykolwiek, przede wszystkim z uwagi na pewną łatwość upowszechniania przekazu. Odczytanie tych wszystkich rozumień płci i relacji płciowych w praktyce życia społecznego może być konfrontowane z doświadczeniem biograficznym. Ta konfrontacja ma doprowadzić do jakościowego rozumienia relacji między płciami. Zatem zasadność analizy różnych rozumień tej relacji tłumaczy się w łączeniu tejże analizy z metodą biograficzną. Meritum konstruktywnej relacji między płciami w pewien sposób wyłania się z tego, jak ludzie rozumieją płciowość i relacje między płciami, i z tego, jak płciowość przedstawia się w doświadczeniu. Pewną słuszość takiego postrzegania potwierdzają Heinz-Hermann Kruger i Nicolle Pfaff, kiedy piszą:

⁶⁶ „[...] fakt, że coraz częściej mamy do czynienia z przejawami zachwianej męskiej tożsamości pobudza nas do odważnego rozpatrzenia tradycyjnych pojęć. Trudno jest nam mówić o mężczyźnie, wydobywając z jego neutralności podmiot, który wcześniej nie był poddawany dyskusji. W rzeczywistości wiele dyskutowano na temat tożsamości kobiet, a Women's Studies mają swoją potwierdzoną pozycję. Nie było natomiast konieczne opracowanie Men's Studies, ponieważ były one zbieżne z opracowaniami na temat człowieka i jego natury. Szczegółowe opracowania nie mogły powstać jedynie pod wpływem jasno określonej chęci zburzenia dawnego porządku, tzn. uznając za punkt odniesienia nie mężczyznę w szerokim ujęciu, ale istotę ludzką, ze szczególnym uwzględnieniem jej płciowości. Można powiedzieć, że to właśnie Women's Studies spowodowały zakwestionowanie »naturalnych« przesłanek decydujących o przynależności do danej płci i przyczyniły się do powstania Men's Studies”. G.P. Di Nicola, A. Danese: *Mężczyzna i kobieta...*, s. 71; zob. także: S. Piccone Stella: *Il genere maschile*. „Iter. Scuola, cultura, società” 1999, n° 2, s. 89–91.

Tak więc w aktualnej dyskusji metodologicznej w naukach społecznych i pedagogicznych hermeneutyka nadal odgrywa pod wieloma względami główną rolę. Jako hermeneutyka filozoficzna zainteresowana rozumiejącym doświadczeniem świata jako całości, oferuje zarazem metateoretyczne ramy odniesienia do jakościowych badań społecznych. W kontekście jakościowych badań pedagogicznych zajmuje ona – w rozwiniętej formie jako metoda rozumienia znaczeń – pozycję centralną⁶⁷.

Dwa ostatnie z cytowanych zdań potwierdzają także zasadność zastosowania metody biograficznej jako pewnej kontynuacji podejmowanych działań badawczych. Biografia może pokazać płęć w relacji płciowej, tzn. kobietę wobec mężczyzny i mężczyznę wobec kobiety, w perspektywie czasu. Otóż pokazuje relację, która jest inicjowana i rozwija się. Perspektywa czasu daje możliwość obserwowania relacji, również zobaczenia tego, co się dzieje poza relacją: pokazuje samą osobę, a także osobę w kontekście jej płci. Widzimy, jak jedna płęć (osoba danej płci) oddziałuje na drugą, jak się zmienia, jak się rozwija lub ulega destrukcji.

W doborze grupy do badań został zastosowany tzw. dobór teoretyczny, ponieważ mamy do czynienia z unikalnymi przypadkami. Taki zabieg jest dopuszczalny przy zastosowaniu metody biograficznej, wnioskujemy tu bowiem, opierając się nie na zasadzie prawdopodobieństwa, ale na zasadzie wiarygodności⁶⁸. Badaniem objęto małżeństwo, jako że małżeństwo jest formą współżycia, współżycia osób w relacji, z których każda jest innej płci – zatem jest to relacja kobiet i mężczyzn. Jeśli badane osoby koegzystują z sobą w małżeństwie wiele lat, to taka sytuacja daje możliwość introspektywnego wnikięcia w relację między płciami. Niektóre teorie badania małżeństw dodatkowo potwierdzają, że małżeństwo jest doskonałym polem obserwacji relacji między płciami⁶⁹. Osoby dwu

⁶⁷ H.H. Kruger, N. Pfaff: *Metody badań pedagogicznych...*, s. 9.

⁶⁸ N.K. Denzin: *The research act*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1970, s. 240.

⁶⁹ Wspomniane teorie to np.:

- teoria typów małżeńskich (w której typ małżeństwa zależy od wychowania osób w nim pozostających);
- teoria feministyczna – bada znaczenie płci w kontekście uwarunkowań społecznych i kulturowych; do jej głównych założeń należy teza, że płęć (rodzaj) jest konstruktem społecznym – przy czym nierówność jest kreowana przez typ społeczeństwa patriarchalnego, a życie małżeńskie jest częściej bardziej problemowe dla kobiet niż dla mężczyzn;
- teoria niezależności (Kelleya), która podkreśla takie elementy w relacjach, jak myśli, uczucia, czynności, emocje; w teorii tej kładzie się nacisk na właściwości tych elementów oraz zwyczajne powiązania pomiędzy uczestnikami bliskich relacji, przy uwzględnieniu różnych wydarzeń; Johnas i Huston zastosowali perspektywę zmiany pod wpływem nowych ról (np. macierzyństwo);
- teoria dialektyczna – badanie stosunków rodzinnych z dialektycznego punktu widzenia, które koncentruje się na zmianie (lub procesie) w relacjach oraz na doświadczeniu sprzeczności w międzyludzkich kontaktach, takich jak: autonomia, stałość, zmiana, otwartość i izolacja (Baxter).

Wszystkie te teorie włączają płciowość w kontekst analityczny tego, co się w relacjach między osobami dzieje. Zob. M. Płopa: *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls, 2006, s. 17–40.

płci funkcjonują w jednym czasie i w jednej przestrzeni, owa wspólna przestrzeń i wspólny czas stanowią najważniejsze warunki osiągnięcia celu realizowanych tu badań biograficznych. Wymiar temporalny biografii jest naturalnym jej walorem. Wszak biografia rozgrywa się w czasie: biologicznym, osobistym, pokoleniowym i historycznym⁷⁰. Ważny jest również kontekst przestrzeni – bo nie o jedną biografie tu chodzi, ale o dwie. Dwie biografie osób różnej płci, które w pewnych momentach się zazębiają. Wychwycenie tych wspólnych momentów i tego, co się w tych wspólnych momentach dzieje, jest najistotniejsze. W tym niejako tkwi wartość pedagogiczna biografii dla realizowanych tu badań. Wtedy rozgrywa się wszystko to, co pozwala odkryć dobro w relacjach płciowych. Dobrze tę myśl wyraziła Danuta Lalak:

Teoretyczna analiza procesu wychowania – jego celów, przebiegu, skutków i metod wychowania, jest zagadnieniem z obszaru podstaw pedagogiki [...]. Pod pojęciem „biograficzna teoria wychowania” rozumiem obszar wiedzy aspirującej do systematyczności i komplementarności, który powstaje na styku historii ludzkiego życia (biografia) i wychowania jako procesu oddziaływania, zarówno w wymiarze teleologicznym, jak i technologicznym⁷¹.

Czas i przestrzeń życia badanych przeze mnie par sytuuje się w odległej perspektywie. Prawie wszystkie pary żyły w zeszłym stuleciu⁷², a niektóre z badanych osób urodziły się pod koniec XIX wieku. To może być spory mankament tychże analiz, ponieważ cel badań ukierunkowany został na potrzeby współczesnego wychowania. Jednak to, co zdaje się w prezentowanych badaniach słabością, znowu może okazać się atutem. Jeśli bowiem udało się w toku badań ustalić takie cechy relacji kobiet i mężczyzn, które rozwijały je niezależnie od czasu historyczno-społecznego⁷³ (w którym kobiety miały bardzo niski status), to mają one bez wątpienia wymiar uniwersalny.

Do analiz biograficznych wybrałam 30 par małżeńskich (30 relacji między kobietami i mężczyznami) spośród osób znanych i cenionych ze względu na dzieło życia. Chociaż par było 30, to przeanalizowanych zostało 28 indywidualnych

⁷⁰ D. Lalak: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Żak, 2010, s. 120–121.

⁷¹ Ibidem, s. 48; zob. także: D. Lalak: *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Pal-ka. Gdańsk: GWP, 2010, s. 270–274.

⁷² Wyjątek stanowi tu relacja Ewy Podleś i Jerzego Marchwińskiego.

⁷³ Mam tu na myśli fakt, że czas osobisty – życie rodzinne, praca, związku, przyjaźnie, rozstania, sukcesy, porażki – zwykle wpisuje się w czas pokoleniowy – np. dwudziestolecie międzywojenne, pokolenie Kolumbów – i historyczny – konkretna sytuacja w kraju. Zob. D. Lalak: *Życie jako biografia...*, s. 120. Z tej perspektywy pierwsza połowa XX wieku to okres, kiedy poszczególne kobiety miały bardzo różne pozycje wobec męskiego patriarchy, co oczywiście rzutowało na ich funkcjonowanie w osobistych relacjach męsko-damskich. Tym bardziej jednak, kiedy te relacje okazały się rozwijające dla obydwu płci (w warunkach społeczno-historycznych niesprzyjających rozwojowi twórczych relacji), to, co je rozwijało, możemy potraktować uniwersalnie.

biografii kobiet i 28 indywidualnych biografii mężczyzn. Owa różnica w liczbie osób i relacji wynika z faktu, że mamy tu do czynienia z dwiema sytuacjami ponownego wejścia w związek małżeński⁷⁴. Wśród analizowanych par znalazły się: Hannah Arendt i Günther Stern, Hannah Arendt i Heinrich Blücher, Lidia i Mikołaj Bierdiajewowie, Maria Corsini i Luigi Beltrame Quattrocchi, Maria i Marian Dąbrowscy, Helen Joy Davidman i Clive Staples Lewis, Zelta i Francis Scott Fitzgerald, Olga i Vaclav Havel, Dietrich i Margaret Hildebrand, Dietrich i Alice Hildebrand, Anna i Jarosław Iwaszkiewiczowie, Maria i Stefan Jerzy Jasnorzewscy, Nora i James Joyce, Maria i Wojciech Kossakowie, Lucyna i Józef Kotarbińscy, Zofia i Bolesław Leśmianowie, Katia i Tomasz Mann, Nadieżda Jakowlewna i Osip Emiljewicz Mandelsztam, Joanna i Piotr Mollowie, Vera i Vladimir Nabokov, Maria i Stanisław Ossowsy, Zinaida i Borys Pasternakowie, Aldona i Józef Pieter, Ewa Podleś i Jerzy Marchwiński, Teresa i Władysław Tatarkiewiczowie, Edith i John Ronald Reuel Tolkien, Zofia i Melchior Wańkowiczowie, Jadwiga i Stanisław Witkiewiczowie, Zofia i Tadeusz Żeleńscy.

Tak nakreślona próba (niereprezentatywna w badaniach ilościowych) jest dopuszczalna w badaniach jakościowych, zgodnie z twierdzeniem Normana K. Denzina:

Możliwe jest dochodzenie do twierdzeń odnoszących się do całej populacji na podstawie jednej biografii lub małego ich zbioru. Takie rozwiązanie umożliwia indukcja analityczna. Każdy przypadek i każde zdarzenie w ramach danego przypadku staje się krytycznym źródłem danych, które potwierdzają lub odrzucają poprzednie hipotezy⁷⁵.

Analizowane materiały biograficzne we wszystkich przypadkach są źródłami publikowanymi – mają charakter literacki. W pewnym stopniu to mankament niniejszego opracowania. Mniejsze zastrzeżenia mogą budzić listy, które w pierwotnym założeniu miały być głównym materiałem badań. Listy były kierowane przez małżonków do siebie i małżonkowie nie sądzili, że kiedykolwiek będą publikowane. Listy są zazwyczaj najbardziej dostępnym i wiarygodnym materiałem badawczym (szczególnie wtedy, gdy są pisane do osoby bliskiej, przed którą nie trzeba odgrywać społecznych ról), odkrywają często nowe oblicze osób znanych. Tutaj dwa przykłady. Melchior Wańkowicz, który w swoich dziełach o charakterze autobiograficznym jawi się jako osoba potrafiąca doświadczać życia i cieszyć się chwilą, zupełnie inaczej przedstawia się w listach do żony. W listach z początku lat dwudziestych czytamy, jak trudno było wytrwać młodemu człowiekowi

⁷⁴ Dietrich von Hildebrand miał dwie żony: najpierw Margaret, a po jej śmierci – Alice, Hannah Arendt zaś miała dwóch mężów: Günthera Sterna, a po rozwodzie – Heinricha Blüchera. Trzech mężów miała także Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, ale z uwagi na brak materiałów biograficznych dotyczących dwu pierwszych związków małżeńskich i mniejsze ich znaczenie w życiu poetki (jakie sama im nadała), analizie poddano tylko ostatnią relację – z Jasnorzewskim (zob. *Noty biograficzne o badaniach parach*, s. 198–209).

⁷⁵ N.K. Denzin: *The research act...*, s. 239.

z narzuconymi sobie obowiązkami (między innymi obowiązkiem studiowania). Natomiast w zupełnie innym tonie pozostawił Wańkowicz wspomnienia pt. *Zgłębianie prawa*, drukowane w tomie *Tędy i owędy*. Podsumowując życie, także nie czynił tego w lekkim tonie znanym z jego literatury⁷⁶:

Nagle uprzytomniłem sobie, jak niezmiernie mało od życia biorę jakichkolwiek przyjemności.

list z 8 marca 1955 roku⁷⁷

Przykład drugi ujawnienia się innego oblicza osoby znanej w jej epistolografii stanowi korespondencja Ossowskich, w której mit o naukowcach konfrontowany jest z prawdą, jaką odkrywają przed nami ich osobiste zapisy. Jak pisze autorka opracowująca korespondencję Stanisława i Marii – Elżbieta Neyman:

[Listy – B.E.N.] pozwalają dokonać konfrontacji mitu, obrazu siłą rzeczy uproszczonego i wyidealizowanego, z realnymi ludźmi w sferze prywatnej, zatem tej, w której w największej mierze są oni autentyczni – zewnętrzniają swoje odczucia, nie odgrywają niezbędnej dla pełnionych ról społecznych komedii. [...] Korespondencja odsłania na tyle – na ile to możliwe osobowości jej Autorów w prywatnym, a nie oficjalnym kontekście. Zwłaszcza lektura listów Marii Ossowskiej, która w kontaktach towarzyskich czy profesjonalnych zachowywała na ogół dystans i powściągliwość w zewnętrznianiu własnych reakcji i uczuć, pozwoli czytelnikowi dojrzeć słabości tej kobiety, która wszystkim jawiła się jako silna i niezłomna: nie najlepsze zdrowie, skłonności depresyjne czy ów kompleks niższości wyniesiony z domu rodzinnego [...]. Również – choć może w mniejszym stopniu – wizerunek Stanisława Ossowskiego zmienia się i pogłębia po zapoznaniu się z jego korespondencją. Paradoksalnie bowiem Jego listy do kochanej kobiety mają w większej mierze niż *Dzienniki* charakter osobisty. Stanowią świadectwo bogactwa Jego osobowości i rozległości zainteresowań; rozdarć przeżywanym w poszukiwaniu drogi życiowej tak w sferze osobistej, jak zawodowej. Ich kontrastujące osobowości pozostawały w toku życia w czynnej interakcji⁷⁸.

Owe dwa przykłady pokazują wartość listów w badaniach biograficznych. Korespondencja między małżonkami została poddana analizie w przypadku jedenastu małżeństw⁷⁹: Lucyny i Józefa Kotarbińskich, Jadwigi i Stanisława Witkiewiczów, Olgi i Vaclava Havlów, Marii i Stefana Jerzego Jasnorzewskich, Marii i Mariana Dąbrowskich, Marii i Wojciecha Kossaków, Anny i Jarosława Iwaskiewiczów, Marii i Stanisława Ossowskich, Zofii i Melchiora Wańkowiczów, Zinaidy i Borysa Pasternaków, Zeldy i Francisa Scotta Fitzgeraldów, Joanny Beretty Molli i Piotra Molli.

Większe wątpliwości co do wiarygodności materiału badawczego mogą dotyczyć autobiografii, dzienników i wspomnień oraz wywiadów, mogły być bowiem

⁷⁶ Por. A. Ziółkowska-Boehm: *Wstęp*. W: *Korespondencja Zofii i Melchiora Wańkowiczów 1914–1939*. T. 1. Warszawa: Twój Styl, 2004, s. 9–11.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 11.

⁷⁸ E. Neyman: *Słowo wstępne*. W: *Intymny portret uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich*. Warszawa: Sic!, 2002, s. 26–27.

⁷⁹ Wydania listów wskazano w *Bibliografii* w części: *Materiały autobiograficzne* (s. 213).

pisane dla jakiegoś potencjalnego odbiorcy. Autobiografie, dzienniki, wspomnienia i wywiady prezentują wydarzenia, sytuacje dokumentarne, niejednokrotnie poddane pewnej literackiej stylizacji. Tego typu materiały autobiograficzne wykorzystano w niniejszych badaniach zaledwie w sześciu przypadkach⁸⁰: Anny i Jarosława Iwaszkiewiczów, Lidii i Mikołaja Bierdiajewów, Marii i Stefana Jerzego Jasnorzewskich, a także Aliny i Józefa Pieterów, Teresy i Władysława Tatarkiewiczów oraz Ewy Podleś i Jerzego Marchwińskiego.

W materiałach biograficznych (biografiach) zawierających tylko wyciągi z dokumentów, fragmenty listów, wspomnień, pamiętników i dzienników należy dodatkowo wziąć pod uwagę interpretację autora opracowania. Jednak, jak pisze Jan Lutyński:

Posługiwanie się metodą biograficzną nie zakłada, że w badaniu opierano się na autobiografiach otrzymanych w rezultacie konkursu lub nawet w ogóle na dokumentach osobistych w socjologicznym sensie. Jednocześnie zaś te dokumenty mogą być wykorzystywane bez odwoływania się do biograficznego kontekstu, do biografii⁸¹.

Badania biograficzne, jak je rozumiem, są analizą doświadczenia biograficznego, tak jak ono się jawi. Niewątpliwie mamy tu do czynienia z subiektywnością: raz interpretuje swoje doświadczenie ten, który je przeżywa; drugi raz ten, który je odczytuje, w przypadku dodatkowego interpretatora (jeśli mamy do czynienia odczytywaniem biografii) dochodzi tu trzeci punkt widzenia – biograf.

Niemniej są argumenty, które pozwalają uwzględnić biografie w analizach badawczych. Po pierwsze, cel badań – ten, kto opisuje koleje życia danej osoby, nie pisze na zamówienie, nie jest nastawiony na nasze badawcze dążenia, zatem nie opisuje życia tylko pod interesującym mnie tutaj kątem, co mogłoby sprzyjać subiektywności. Po drugie, biograf – interpretator może być czynnikiem zakłócającym odczytywanie doświadczenia biograficznego, ale może również być traktowany jako dodatkowy badacz, może wspomagać proces badawczy⁸², nasuwać odmienną interpretację i widzenie; jest czynnikiem kontroli samego badacza.

Oto przykład sytuacji, w której inna jest interpretacja biografów, a inna moja jako autorki badań: Katia Mann – mimo gruntownego wykształcenia, szerokich horyzontów poznawczych i pewnej tradycji wolności płciowej, jaką wyniosła z domu, wydaje się kobietą, która wpasowała się w model patriarchalny. Żona

⁸⁰ Wydania tego typu materiałów bibliograficznych wskazano w *Bibliografii* w części: *Materiały autobiograficzne* (s. 213).

⁸¹ J. Lutyński: *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, 1994, s. 308.

⁸² Jak pisze Denzin, oczywiście mając na myśli badaczy dobranych celowo (w celu osiągnięcia triangulacji danych): „Triangulacja obserwatorów zapobiega potencjalnym zniekształceniom pochodzącym od pojedynczych badaczy i gwarantuje większą rzetelność obserwacji”. N.K. Denzin: *The research act...*, s. 303.

swojego męża, wielkiego pisarza, utrzymującego dom, matka jego dzieci. Partnerstwo w relacji – jeśli było – opierało się na umiejętnym podejściu Katii do Tomasza. Ona wychwytywała i podsuwała mu historie, które jej zdaniem mógł doskonale wykorzystać w swojej twórczości. Mimo tego, w moim postrzeganiu, małżeństwo nie pozwalało tej kobiecie wykorzystać całego jej potencjału. Do tego związku – w oglądzie z zewnątrz – nie odnosi się reguła sprawiedliwości. Niemniej – i tu para biografów rzuca inne światło na tę interpretację –

Nic [...] nie wskazuje na to, by Pani Tomaszowa Mann podjęła najmniejszą próbę zmienienia czegoś w swoim życiu. Wydaje się nawet, że nigdy tego nie chciała; w każdym razie te nieliczne listy, od niej do męża, jakie posiadamy, dowodzą raczej wysiłków w kierunku intensyfikacji wspólnego życia, niż stworzenia sobie własnego, cokolwiek by to miało znaczyć⁸³.

Taka interpretacja skonfrontowana z moją własną poniekąd wpisuje się właśnie w koncepcję triangulacji, czyli wytwarzania tematu z wykorzystaniem co najmniej dwóch różnych punktów widzenia⁸⁴. Jak pisali Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss:

Różnorodne rodzaje danych dają analitykowi różnorodne pola oglądu czy punkty widzenia, z których może wyjść rozumienie kategorii i rozwijanie ich własności; te różnorodne punkty widzenia nazwalibyśmy warstwami danych⁸⁵.

W tym konkretnym przypadku skłoniło mnie to do wysnucia wniosku, że być może nie zawsze do relacji między osobami różnej płci musi odnosić się reguła sprawiedliwości w prostym jej rozumieniu. Ważniejsze wydaje się tu subiektywne odczucie osób w relacji i to, jak one postrzegają swoje miejsce w związku. Widzenie obserwatora, na które mimo woli nakładają się jego własne poglądy na płciowość, nie musi odnosić się do stanu faktycznego. Istotniejsze jest tu wewnętrzne postrzeganie własnej sytuacji w relacji przez konkretną osobę (kobietę i mężczyznę). Siła owego subiektywnego postrzegania potwierdziła się w innych analizowanych związkach. Zatem punkt widzenia biografów stanowi ważny element samokontroli autora badań, by jego subiektywna optyka nie zdominowała podejmowanych analiz.

We wszystkich książkach biograficznych – to trzeci argument za wyborem tych materiałów do badań – są wyciągi z autentycznych listów, dzienników, zapisów, notatek, dokumentów, co uwiarygodnia biografię jako materiał źródłowy poddawany analizie⁸⁶.

⁸³ I.W. Jens: *Pani Tomaszowa Mann*. Tłum. E. Kowynia. Warszawa: Twój Styl, 2006, s. 108.

⁸⁴ U. Flick: *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. T. Tomaneł. Warszawa: PWN, 2011, s. 79.

⁸⁵ B.G. Glaser, A.L. Strauss: *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Tłum. M. Gorzko. Kraków: Nomos, 2009, s. 56.

⁸⁶ Wszak np. B. Gołębiowski do materiałów biograficznych zalicza m.in.: historie życia (życiorysy), dzienniki i listy, historie ustne i gawędy, fotografie, zapiski osobiste w kalendarzach i notesach, indeksy i świadectwa szkolne. B. Gołębiowski: *Metoda biograficzna w pedeutologii*. W: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. Dróżka, B. Gołębiowski. Kielce: WP ZNP, 1995.

Biografie jako materiały do analizy relacji między płciami wykorzystano w przypadku tych oto małżeństw⁸⁷: Zelda i Francis Scott Fitzgeraldowie, Helen Joy Davidman i C.S. Lewis, Edith i J.R.R. Tolkienowie, Margaret i Dietrich Hildebrandowie, Hannah Arendt i Günther Stern oraz Hannah Arendt i Heinrich Blücher, Zofia i Tadeusz Żeleńscy, Maria Corsini i Luigi Beltrame Quattrocchi, Anna i Jarosław Iwaszkiewiczowie, Zofia i Lew Tołstojowie, Nadieżda i Osip Mandelsztam, Olga i Vaclav Havlowie, Zofia i Bolesław Leśmianowie, Nora i James Joyce'owie, Vera i Vladimir Nabokowowie oraz Katia i Tomasz Mann.

Wybranemu przeze mnie sposobowi analizy materiału biograficznego przyświecały dwie zasady: jedna ogólna, uwarunkowana jakościowym charakterem badań biograficznych, druga szczegółowa, uzależniona od celu dociekań.

Źródła zasady ogólnej należy szukać w pracach Floriana Znanieckiego, który opisał triadę relacyjną⁸⁸: świat życia codziennego – nauka – codzienność. Obserwacja i badanie czynów ludzkiego działania ma służyć nauce – odkrywaniu praw i prawidłowości życia – co z kolei znowu ma służyć życiu. Zasada bezwzględnie ważna w badaniach pedagogicznych, mają one bowiem znaczenie, jeśli rzeczywistość pełni funkcję służebną wobec wszelkich aspektów egzystencji człowieka: odkrywają prawidłowości mające moc wspomagającą jego rozwój, przygotowujące człowieka do jak najpełniejszego uczestnictwa w codzienności. W tej pracy między innymi chodzi o próbę odpowiedzi na choćby takie pytania: Co sprawia, że osoba może jak najpełniej rozwijać swoje predyspozycje w relacji płciowej? Jak (w jaki sposób) osoba jednej płci może wspomóc rozwój osoby drugiej płci? Jakie zachowania ten rozwój hamują⁸⁹?

Zasada szczegółowa wyznaczyła konkretny sposób podjętej w tej pracy analizy. Na podstawie zgromadzonych materiałów biograficznych starałam się uchwycić osoby różnej płci w relacji po to, by móc zobaczyć, co tę relację rozwija i co rozwija osoby (kobietę i mężczyznę) w tej relacji. Nie ma tu znaczenia biografia konkretnej pary, ale fakt, że w kilku biografiami następuje nieprzypadkowa powtarzalność, określić można regułę, która wiedzie nas do pewnej teorii⁹⁰.

⁸⁷ Pełny wykaz materiałów znajduje się w *Bibliografii* w części *Materiały biograficzne opracowane* (s. 212).

⁸⁸ F. Znaniecki: *Metoda socjologii*. Warszawa: PWN, 2008, s. 88–102.

⁸⁹ Metoda biograficzna nas nie ogranicza, sprawia, że nie musimy mieć z góry ustalonej teorii (w postaci pewnych hipotetycznych stwierdzeń), jeśli zaś ją mamy, wówczas traktujemy ją w sposób otwarty. Jak pisał Znaniecki, główny błąd dotychczasowej teorii społecznej i opierającej się na niej praktyki społecznej polegał na tym, że idąc za wzorem nauk przyrodniczych, teoria ta stała na stanowisku, iż dla każdego obiektywnie zaistniałego skutku można ustalić w sposób obiektywny, bez uwzględnienia czynnika subiektywnego, jego przyczynę. W.J. Thomas, F. Znaniecki: *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group*. Oxford: Gorham Press, 1918–1920, s. 59.

⁹⁰ Dla porządku winna jestem refleksję. Przed przystąpieniem do pracy dwie wizje, które uznałam za nośne, przyjąłam w celu porządkowania materiału. Chodzi tu o klasyfikację relacji płciowych w ujęciu Prudence Allen, a także spojrzenie Karola Wojtyły na relację między osobami

W stadium analizy⁹¹ wyróżnić można dwa momenty, częściowo się pokrywające. Pierwszy to moment uchwycenia relacji, następnie naszkicowanie typologii, przejście od idei do hipotezy, czyli konstrukcja „teorii”, myślowego wyobrażenia tego, co dzieje się w rzeczywistości społecznej. Drugi to moment weryfikacji lub raczej empirycznej konsolidacji zdań opisowych. Czasami już w momencie poszukiwania rozpoczyna się stadium analizy. Bywa, że po pierwszym zetknięciu się z materiałami biograficznymi „zaczynają się silne intuicje”. Trzeba je wyeksponować, podjąć refleksje na temat przyczyn i skutków zjawiska, które staramy się ująć. Należy także połączyć zjawiska pozornie bez związku. W ten sposób, krok po kroku, zostanie skonstruowane umysłowe wyobrażenie procesów, na których skupia się moja uwaga w fazie poszukiwawczej⁹². Studium analizy służy wyodrębnieniu powtórzeń, o czym już tu była mowa. Wyodrębnienie powtórzeń pozwala nam w pewnym stopniu stwierdzić, że dane zjawisko, cecha, własność nie są przypadkowe⁹³. Jednak zachowanie rzetelności w konstruowaniu teorii wymaga poszukiwania przypadków zaprzeczających modelowi. Systematyczne poszukiwanie „przypadków negatywnych”, przeciwnych prowizorycznie nasycenemu modelowi, przyczynia się to do jego weryfikacji i uszczegółowienia.

Aby zobrazować zarysowany bieg prac badawczych, posłużę się przykładem. Generalnie we wszystkich analizowanych relacjach małżeńskich możemy mówić o przyjaźni. Zatem nastąpiło w relacji stadium koniecznego nasycenia, co pozwala na zaliczenie przyjaźni do kategorii istotnych dla relacji między osobami różnej płci (kobietami i mężczyznami). Jeśli jednak spróbujemy przeanalizować przyjaźń jakościowo w każdym z małżeństw osobno, to zaczną się pokazywać pewne podobieństwa, ale i różnice, które zaprzeczają temu, co już ustaliliśmy jako rozumienie przyjaźni. Przypadki zaprzeczające już wyłonionemu modelowi nie przekreślają zasadności wyodrębnienia, ale przeciwnie – krystalizują je. Weźmy choćby małżeństwo Tolkienów. Małżonkowie zachowywali bliskość jaźni, czyli duże porozumienie, jeśli chodzi o sprawy rodzinne, ale nie we wszystkich aspektach. W sprawach rodzinnych mogli toczyć swobodny dialog zmierzający do konsensusu. Nie było jednak między nimi bliskości w kwestiach intelektualnych i religijnych. Pierwszego rodzaju problemów nie poruszali wcale, o co żona żywiła pretensje do męża, a rozmowa na temat religii zwykle nie kończyła się ugodą. Pozostaje pytanie: Czy przypadek Tolkienów⁹⁴, zaprzeczający modelowi przyjaźni,

różnej płci. Jednak nie chciałam, aby te optyki majoryzowały analizy badawcze; starałam się, by miały raczej charakter pomocniczy.

⁹¹ Zob. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice: Śląsk, 2000, s. 75.

⁹² Por. D. Bertaux: *Funkcje wypowiedzi autobiograficznych w procesie badawczym*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa-Poznań: PWN Odział, 1990, s. 71-81.

⁹³ Por. B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku...*, s. 76.

⁹⁴ H. Carpenter: *J.R.R. Tolkien. Wizjoner i marzyciel*. Tłum. A. „Evermind” Sylwanowicz. Kraków: Wydawnictwo Mystery, 2010.

w którym bliskość jaźni występuje we wszystkich sferach, wyklucza fakt, że ta bliskość jest istotnym warunkiem relacji? Musimy odpowiedzieć, że nie tylko nie wyklucza, ale wręcz wyostreza nasze postrzeganie, które każe ową bliskość we wszystkich sferach zaliczyć do warunków koniecznych relacji określanych jako relacje wzrastania (postrzeganych tu jako optymalne dla rozwoju osoby relacje między osobami różnej płci).

Opisany sposób analizy doskonale wpasowuje się w dwie spośród czterech metod wymienionych przez Andrzeja Nowaka⁹⁵. Mam tu na myśli: metodę egzemplifikacji (kiedy cechy, właściwości relacji między płciami, które ją rozwijają, a zarazem te, które działają na nią destrukcyjnie, zostały zilustrowane przykładami z analizowanych biografii) i metodę konstruktywną (wedle której w toku analizy materiału biograficznego, w wyniku dokonania syntezy konstruowano pewną teorię na temat relacji między osobami różnej płci). Jeśli dodamy jeszcze trzecią wyodrębnioną przez Nowaka metodę, mianowicie metodę typologiczną (realizowaną w toku analizy, która doprowadziła do wyodrębnienia typów relacji między osobami różnej płci: relacje wzrastania, relacje współtrwania i relacje trwania), to uzyskamy cały zestaw podjętych w niniejszej pracy działań służących analizie materiałów biograficznych.

Przedstawione zamierzenie badawcze w mojej intencji – o czym była mowa – ma służyć poszukiwaniu pewnego dobra (tego, co rozwija osoby w relacji). To dobro mogłoby stanowić jeden z celów wychowania (samowychowania). Podjęłam próbę uchwycenia świata jakości i istotności w relacji osób różnych płci, co w sytuacji chaosu w postrzeganiu tej problematyki wydaje się ważne i potrzebne.

Podjęcie tej próby wymagało cierpliwego wsparcia rodziny i naukowej inspiracji danej przez wiele osób. Szczególną wdzięczność winna jestem Recenzentowi – Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwskiemu. To dzięki Jego uwagom pewne zagadnienia zobaczyłam w innym świetle.

⁹⁵ A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1998.

Beata Ecler-Nocoń

**Education and sexuality of people in interpersonal relationships
from the perspective of personalistic pedagogy**

Summary

The time of growing up and getting mature puts forward different tasks ahead of a young person. Frequently, the vvery tasks are related to many problems, doubts and dilemmas. An educator is someone who is to bring help in a difficult period of time. Meanwhile, the modern times do not spare either of the parties, no matter if it is teenagers or pedagogues. On the contrary, we all come cross some kind of chaos in many educational aspects. Many ambiguities are just connected to interpersonal relationships in which sexuality constitutes a certain circumstance of development. Various conceptions of perceiving sexuality imply various educational behaviours. A multiplicity of visions lacks, at least it seems so, a certain linking thought that could be integrative, and which one could base a certain educational idea on.

The very book is an attempt to show various ways of shaping relationships between men and women, and consequences for the development of each of them individually. Particularly developing for both sexes seem those relationships here in which human dignity is mutually surrounded by respect, and where friendly kindness and love is observed. In such relationships a chance for a new quality of experiencing the world appears. A man and a woman not as much resemble each other through a creative communing as they develop in new spaces deriving from each other.

The very work is addressed above all at academics dealing with pedagogy, but also pedagogues finding educational problems important.

Beata Ecler-Nocoń

Die Erziehung und die Sexualität in zwischenmenschlichen Beziehungen aus der Sicht der personalistischen Pädagogik

Zusammenfassung

Zur Zeit des Heranwachsens und der Pubertät werden junge Menschen vor verschiedenen Aufgaben gestellt, die mit mehreren Problemen, Zweifeln und Dilemmas verbunden sind. Ein Pädagoge ist derjenige, der ihnen in dieser schwierigen Zeit behilflich sein sollte. Doch weder Jugend noch Pädagogen bleiben von der heutigen Zeit verschont. Im Gegenteil, in vielen pädagogischen Fragen herrscht ein einziges Chaos. Viele Unklarheiten sind beispielsweise mit den zwischenmenschlichen Beziehungen verbunden, in denen Sexualität ein gewisser Entwicklungsfaktor ist. Die Anwendung von bestimmten pädagogischen Maßnahmen hängt davon ab, wie die Sexualität selbst wahrgenommen ist. Die Vielfalt der Meinungen scheint die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Vorhabens schwer zu machen.

Im vorliegenden Buch versucht die Verfasserin zu zeigen, wie die Verhältnisse zwischen Frauen und Männern entwickelt werden und auf welche Weise sie die persönliche Entwicklung beiderlei Geschlechts beeinflussen. Besonders vorteilhaft scheinen hier der Respekt vor menschlichem Ehrgefühl, freundschaftliches Wohlwollen und Liebe zu sein. Bei solchen Verhältnissen erscheint eine Chance auf qualitativ neue Erfahrung der Welt. Durch gegenseitigen kreativen Kontakt passen sich Frau und Mann nicht so sehr einander an, sondern sie entwickeln sich weiter auf neuen Gebieten, den Vorteil aus ihrer Wechselbeziehung ziehend.

Vorliegende Monografie ist besonders an Erziehungswissenschaftler aber auch an Pädagogen gerichtet, denen die Erziehungsprobleme am Herzen liegen.

Beata Ecler-Nocoń

Wychowanie a płciowość osób...



Cena 24 zł (+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-071-6