

Barbara JAMROZOWICZ

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Jamrozowicz, B. (2017). O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 119–138.

O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne

Streszczenie

Dla współczesnych demokracji liberalnych charakterystyczne jest prowadzenie sporów dotyczących sposobów realizacji praktyk kształcenia, odnoszących się do seksualności. W kontekście tematyki tego artykułu za znaczące można uznać opatrzenie „stosowną” nazwą zajęć odnoszących się do płciowości oraz to, jakie znaczenia są nadawane terminologii przyjętej dla praktyki przekazu wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw wobec płciowości. Pretekstem do omówionych analiz stało się umieszczenie w nowej wersji podstawy programowej przedmiotu: „wychowanie do życia w rodzinie”, przeznaczonej dla uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej, zapisu: „[uczeń] potrafi wymienić różnice pomiędzy edukacją a wychowaniem seksualnym” oraz „[uczeń] potrafi scharakteryzować i ocenić różne odniesienia do seksualności: permissywne, relatywne i normatywne”. Przyjęłam, że obecna w tych zapisach potrzeba zapoznania uczniów oraz uczennic ze znaczeniami nadawanymi wychowaniu seksualnemu oraz edukacji seksualnej wynika z chęci ustanowienia wyraźnych granic pomiędzy w określony sposób wartościowanymi praktykami edukacyjnymi odnoszącymi się do seksualności. Takie ujęcie pozwala na wstępne wyróżnienie dwóch zróżnicowanych perspektyw. W niniejszym tekście zostaną one skonfrontowane z dyskursywnym ujęciem edukacji seksualnej, a wraz z nim – z wielością i różnorodnością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych.

Słowa kluczowe: wychowanie seksualne, edukacja seksualna, granice.

Kiedy [...] nie mówiło się o problemach demograficznych, można było odnieść wrażenie, że nazwa „wychowanie do życia w rodzinie” jest konserwatywna i przestarzała, a nazwa „edukacja seksualna” jest nowoczesna i przyszłościowa. Dziś widzimy, że jest dokładnie odwrotnie, tzn., że właśnie wpisywanie erotyzmu w kontekst małżeństwa i rodziny jest przyszłościowe i [...] niezbędne, a odrywanie seksualności od kontekstu miło-

ści, stałego związku i rodziny, jest przestarzałe (fragm. wywiadu z dr. Szymonem Grzelakiem, <http://gosc.pl/doc/2584424.Co-z-ta-seksedukacja>).

O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne^{*}

We współczesnych demokracjach liberalnych znamienne staje się prowadzenie sporów dotyczących prawomocności wypowiedzi o płci i seksualności (zob. m.in.: Sikorska-Kulesza, 2004, s. 39–40; Izdebski, 2002; 2012; Chomczyńska-Miliszkiewicz, 1996; 2002). Spory te odnoszą się do granic różnego rodzaju dyskursów, a dalej i tego, jakie komunikaty, ze względu na ich formę, treść i źródło pochodzenia, powinny być uznane za uzasadnione, oraz do tego, jakim przekazom powinno się odmówić prawomocności. Konsekwentnie kwestionuje się tu normatywną słuszność funkcjonowania pewnych wątków w danym dyskursie. Częścią omawianych zjawisk są również spory o sposób realizacji praktyk kształcenia odnoszących się do seksualności. W pierwszej połowie XX wieku osiągnięto (nie zawsze konsekwentny) konsensus społeczny, z którego wynika, że poruszanie tej sfery zagadnień w szkole jest „usprawiedliwione” i są one „społecznie oraz indywidualnie użyteczne”. Nie oznacza to jednak, że wraz z nim ustały antagonizmy dotyczące celów „seksualnego kształcenia”, treści (także w kontekście uwzględniania kwestii tabuizowanych społecznie) czy stosowanych środków dydaktycznych. W kontekście tematyki tego artykułu za znaczące można uznać jednak przede wszystkim opatrzenie „stosowną” nazwą zajęć odnoszących się do płciowości oraz to, jakie znaczenia są nadawane terminologii przyjętej dla praktyki przekazu wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw odnoszących się do płciowości. W artykule kwestie te zostaną poddane analizom.

Pretekstem do omówionych analiz stało się umieszczenie w nowej wersji podstawy programowej przedmiotu: „wychowanie do życia w rodzinie”, przeznaczonej dla uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej, zapisu: [uczeń] *potrafi wymienić różnice pomiędzy edukacją a wychowaniem seksualnym* oraz [uczeń] *potrafi scharakteryzować i ocenić różne odniesienia do seksualności: permissive, relatywne i normatywne* (zob. http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=10). Przyjęłam, że obecna w tych zapisach potrzeba zapoznania uczniów oraz uczennic ze znaczeniami nadawanymi *wychowaniu seksualnemu* oraz *edukacji seksualnej* wynika z chęci ustanowienia wyraźnych granic pomiędzy w określony sposób wartościowanymi praktykami edukacyjnymi odnoszącymi się do seksualności. Takie ujęcie pozwala na wstępne wyróżnienie

^{*} Artykuł stanowi zmieniony fragment rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej w Instytucie Pedagogiki UJ (2016).

dwóch zróżnicowanych perspektyw. W niniejszym tekście zostaną one skonfrontowane z dyskursywnym ujęciem edukacji seksualnej, a wraz z nim – z wielością i różnorodnością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych.

Wychowanie seksualne a edukacja seksualna – zawiłości terminologiczne

Za umowną datę zapoczątkowania działań edukacyjnych w szkole odnoszących się do płciowości można przyjąć czas wydania przepisu prawnego otwierającego drogę do obecności zagadnień seksualnych w oficjalnym nauczaniu szkolnym. Stało się to 10 grudnia 1920 roku (zob. Babik, 2010, s. 109–113). „Wcielanie” wychowania seksualnego w formę osobnego przedmiotu szkolnego i „nasycanie” go konkretnymi treściami mogło jednak nastąpić dopiero po zakończeniu II wojny światowej. Na przestrzeni lat mieliśmy do czynienia ze zmianami nazw tych zajęć, które można było uznać za ściśle powiązane z uzyskaniem dominacji w obszarze władzy politycznej danego okresu. Pierwsze z określeń przyjęte dla tych zajęć w latach 70. XX wieku: „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej” (red. Maciaszkowa, 1990) łączyło (jak się wydaje) potrzebę powiązania ideałów państwa socjalistycznego i rodziny jako stabilnego i wyposażonego w określone zadania konstruktów. Późniejsze włączanie tematyki obecnej na tym przedmiocie do treści innych zajęć łączyło się z faktem, iż przedmiot ten stracił status „samodzielności”. Sytuacja ta zwolniła decydentów z konieczności nadania nazwy omawianym tu działaniom edukacyjnym. Kwestia ta okazała się paląca dopiero po ponownym ukonstytuowaniu osobnego przedmiotu w latach 90. XX wieku. Wśród wprowadzanych nazw „firmujących” określone praktyki edukacyjne można było wówczas wyróżnić dwie: „wiedza o życiu seksualnym” oraz „wychowanie do życia w rodzinie” (a od 1999 roku już tylko ostatnią z nich) (zob. m.in.: Izdebski, 2012). Ujęcia te stanowiły o odmiennych rzeczywistości dyskursywnej pozwalając na opowiedzenie się po którejś ze stron: *edukacji seksualnej* lub *wychowania prorodzinnego*.

Należy mieć na uwadze, że zarówno wychowanie seksualne, jak i edukacja seksualna są – i jak dotąd były nieobecne – w oficjalnie przyjętym nazewnictwie dla zajęć edukacyjnych realizowanych na przestrzeni lat w polskiej szkole. O specyficznym wymiarze funkcjonowania terminu *wychowanie seksualne* można jednak mówić w przypadku jego obecności w tekstach dyskursu pedagogicznego, gdzie figuruje jako nazwa dla jednej z podstawowych dziedzin wychowania (zob. Łobocki, 2010). Tymczasem w literaturze przedmiotu dotyczącej interesującej mnie tu tematyki można się spotkać z podziałem na 3 rodzaje (kategorie) edukacji seksualnej, zaproponowane przez przedstawicieli Amerykańskiej Akademii Pediatrii. Wyróżnia się tu:

- A – wychowanie do abstynencji seksualnej (*abstinence-only education, chastity education*) – które jest wcielane w treści zajęć: „wychowanie do życia w rodzinie” (<http://www.wdz.edu.pl/pliki/444914278.pdf>);
- B – biologiczną edukację seksualną (*biological sex education*) – nastawioną na przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności – w kontekście fizjologii życia seksualnego;
- C – holistyczną edukację seksualną, która łączy tak pierwsze, jak i drugie z podejść (*comprehensive sex education*) (Urban, 2007a, b; *Standardy Edukacji seksualnej...*, s. 15; stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o_edukacji_seksualnej_w_polsce.doc).

W przypadku wyżej obecnej klasyfikacji wyraźnie zaznacza się podział między (abstynencyjnym) wychowaniem a (biologiczną, holistyczną) edukacją. Również na podstawie przeglądu polskiej literatury przedmiotu (zob. m.in.: Chomczyńska-Miliszkiewicz, 1996; Izdebski, 2002; 2012) można zauważyć, że terminy *wychowanie seksualne* i *edukacja seksualna* rzadko traktuje się jako swoiste „zamienniki”. Najczęściej neguje się takie praktyki, odnosząc te nazwy do spolaryzowanych ujęć płciowości. W zależności od dysponentów określonego dyskursu *edukacja seksualna* bywa więc niekiedy traktowana bądź jako opcja laickopermisyjna i „technicznoinstruktazowa”, której przypisuje się ukierunkowanie na rozpatrywanie życia ludzkiego w kategoriach „tu i teraz”, w trosce o jego wygodę czy przyjemność oraz przyzwala się na swobodne zachowania seksualne, przy dążeniu do zniwelowania ich konsekwencji, bądź jako neutralna nazwa własna (zob. m.in.: Dudziak, 2002, Uścińowicz, 1998, Fijałkowski, 1999, Chomczyńska-Miliszkiewicz, 1996; Izdebski, 2002; 2012). Nie dotyczy to już *wychowania seksualnego*, o którego specyficznym funkcjonowaniu można mówić w tekstach dyskursu pedagogicznego, gdzie figuruje ono jako nazwa dla jednej z podstawowych dziedzin wychowania (zob. Łobocki, 2010).

W analizach zachodnich badaczy rzecz ma się zgoła inaczej. W toku praktyk interpretacyjnych dotyczących dyskursywności edukacji seksualnej, niektórzy analitycy zwracają uwagę na dychotomię między konserwatywnymi wariantami edukacji seksualnej i jej mniej lub bardziej liberalnymi odpowiednikami (zob. np. Blair, Monk, 2009; Jones, 2011). Kolejni sprowadzają obszar *edukacji seksualnej* do dyskursów identyfikowanych jako „dobre” (niehomofobiczne) i „złe” (homofobiczne) (zob. Irvine, 2002; McLaren, 1992: IX–XIV). Jeszcze inni odkrywają liczne, różnorodne, choć raczej nieuszczegółowione, dyskursy – zob. Haffner (1992, VII–VIII). W tym artykule przyjmuję jednak, iż dopiero ukazanie większej ilości powiązań między seksualnością, edukacją i dyskursami (przy uwzględnieniu ich „lokalnych” kontekstów) może umożliwić utworzenie nowego pola interpretacji dla polskich dyskursów o praktykach edukacyjnych dotyczących seksualności. Za pomocne w tym kontekście uznaję ujęcie T. Jones (2011).

Charakterystyka dyskursów i subdyskursów edukacji seksualnej

W interpretacjach T. Jones (2011) dyskursy edukacji seksualnej mogą być klasyfikowane jako konserwatywne, liberalne, krytyczne i postmodernistyczne¹. Ich charakterystyki są ukazane przy udziale subdyskursów stanowiących integralną część wspomnianych dyskursów. Autorka podkreśla, że dyskursy stanowią „efekt” utrwalonych społecznie sposobów interpretacji seksualności i edukacji seksualnej przy zróżnicowanym postrzeganiu podmiotów (w tym dzieci i młodzieży, dorosłych, gejów, lesbijek czy osób transpłciowych).

Dyskurs konserwatywny

1. Subdyskurs „*uniewidzialniania*” seksualności – uznaje się tu, iż dzieciom „należy się” prawo do ochrony przed seksualnością i w związku z tym w przekazywanych młodym ludziom opowieściach mityzuje się początek życia. Rolę „przekaziciela” „nowego życia” może pełnić symbolicznie bocian (oznaczający szczęście, płodność czy urodzaj – zob. Pemberton, 1948, s. 3; Jakubiec, Szymoński, 2000) albo jakaś postać mityczna. Posługiwanie się tą symboliką wychodzi naprzeciw typowej dla okresu dzieciństwa ciekawości. Płciowość jest tu „niewidoczna”, a czynności reprodukcyjne otaczane tajemnicą i ubezpieczone. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie stawianie znaku równości między niewinnością a ignorancją (zob. Pemberton, 1948; Shryock, 1951a; Swain i in., 2004; por. Jones, 2011, s. 137).
2. Subdyskurs *uprywatniania seksualności* – kształtowanie w nim postaw wobec seksualności stanowi domenę grup pierwotnych. „Dodatkowa” ingerencja jest uznana za niewłaściwą, bo to, co prywatne, nie może być wniesione do publicznej wiadomości (zob. Arendt, 2000). Wyciszenie „seksualnych dyskusji” jest postrzegane jako najlepszy sposób na zachowanie moralności młodzieży. Może się to uobecniać w przepisach szkoły, w tym w regulowaniu dystansu między uczniami płci przeciwnej. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie „seksualne rozgadanie” w nieoficjalnych rozmowach uczniów (zob. Haffner, 1992, s. VIII; Allen, 2007; Elia, Eliason, s. 2010; Shryock, s. 1951a; Swain i in., 2004).
3. Subdyskurs *higieny seksualnej* – zapoczątkowany w początkach XIX wieku, koncentrujący się na fizycznych aspektach seksualności i zainicjowany w części przez G.S. Halla (za: Elia, 2005, s. 786). Przyjmuje się tu, że praktyki wykraczające poza seksualność w małżeństwie świadczą o braku higieny. Odchylenia w tym względzie (masturbacja, prostytutka, homoseksualizm, seks przedmałżeński czy promiskuityzm – zob. Carlson, 1992) prowadzą bowiem do utraty mocy, do hysterii, chorób i degeneracji. Dzieci i na-

¹ Tłumaczenie wszystkich nazw stanowi wyraz autorskiego odniesienia się do klasyfikacji T. Jones (2011).

stolatki wraz ze swą nieprzewidywalnością wymagają więc kontroli i zarządzania przez matki, kościół czy nauczycieli, co bywa przedmiotem krytyki u oponentów wobec takiego podejścia.

4. Subdyskurs *seksualnego purytyzmu* – dominujący w pierwszych dekadach XX wieku (zob. Carlson, 1992, s. 36–40), łączony z foucaultiańską ideologią wiktoriańskiego purytyzmu (zob. Foucault, 1976, s. 22). Dysponentami tego dyskursu są wyznawcy wiary judeo-chrześcijańskiej, islamu czy niektórzy działacze konserwatywni (zob. Carlson, 1992). Struktury patriarchalne są postrzegane jako zagrożone ekspansją nowoczesnych wpływów; zaleca się powrót do jasno określonych ról płciowych i ścisłe łączenie małżeństwa, praktyk seksualnych oraz prokreacji. To, co wykracza poza akceptowany standard, stanowi w tym ujęciu efekt grzesznych wyborów. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie „promowanie wstydu” (zob. Irvine, 2002) czy izolowanie dziecka od dostępu do seksualnej wiedzy i praktyk (zob. Vojak, 2006).
5. Subdyskurs „*pszczołek i motylków*” – seksualność jest tu uznawana za zjawisko „naturalne” i reproduktywne, a jej metaforyczne ujęcia mają chronić czystość dzieciństwa i umożliwić zaspokojenie ciekawości dziecka bez rozbudzania seksualności. W wychowaniu seksualnym preferuje się dyskusję, prywatną refleksję i sięganie po teksty bogate w metafory oraz analogie do natury. Warto zauważyć, że krytycy tego podejścia wskazują na ograniczony „wiekowo” charakter takiego wychowania seksualnego (zob. Pemberton, 1948; Jones 2011, s. 139–140).
6. Subdyskurs *esencjalistycznej seksualności* – opiera się na twierdzeniu, że dorastanie zostało „skonstruowane” jako okres życia wyposażony w „popęd seksualny” wraz z zobowiązaniem do „kontroli zmysłowości” tego okresu (zob. Moran, 2000, s. 22; 14). Okazuje się to powiązane z konserwatywnym rozumieniem biologicznej reprodukcji gatunku ludzkiego (zob. Elia, 2005, s. 786). Esencjalizm ujawnia się przy przyjęciu, iż ludzie są przeznaczeni do roli społecznej i reprodukcyjnej w oparciu o genitalia. Homoseksualizm bywa przedstawiany jako wyraz udaremnienia prawidłowości lub frustracji (zob. Pemberton, 1948; Shryock, 1951a, 1951b). Stanowi to główny obszar krytyki ze strony oponentów tego subdyskursu.
7. Subdyskurs *seksualnego samoopanowania* – zakłada się tu, iż samodyscyplina seksualna pomaga uniknąć depresji, poczucia wstydu i winy, chorób przenoszonych drogą płciową czy utraty relacji (zob. Elia, 2005, s. 787). Za uprawnioną wiedzę uznaje się tę o fizjologii stosunków płciowych w kontekście małżeństwa i prokreacji, za nieuprawnioną – tę dotyczącą antykoncepcji i aborcji. W „kontroli seksualnej” wiodące są rodzina, instytucje religijne i państwowe. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie nierealistyczny wymiar części założeń dla niektórych grup młodzieży (zob. Lichenstein, 2000).

8. Subdyskurs *chrześcijańsko-konwersyjny* – zaistnienie tej perspektywy wynikało z potrzeby ukazywania chrześcijaństwa jako bardziej atrakcyjnego dla gejów, lesbijek, osób biseksualnych i transseksualnych oraz dla młodzieży posiadającej tego typu „wątpliwości seksualne”. Istotne okazuje się to, by ich nie „stracić” oraz zachęcić do zrzeczenia się nieheteroseksualnego stylu życia (zob. APA, 2009; Beckstead, Morrow, s. 2004). Osoby homoseksualne są postrzegane w tym podejściu jako ofiary seksualnego „zamieszania” i wymagają „reorientacji”; preferencje homoseksualne są postrzegane jako podatne na zmianę przy zachowaniu silnej woli i kontroli wpływów środowiskowych. Bóg jest przedstawiany jako „nagradzający” praktyki heteroseksualne, małżeństwo i reprodukcję. Szczególną rolę odgrywa Kościół i działający z jego ramienia specjaliści stosujący terapie reparatywne², których skuteczność jest niekiedy negowana (zob. też Molnar, s. 1997; Jones 2011, s. 143).

Dyskurs liberalny

1. Subdyskurs *indywidualistyczno-emancypacyjny* – jest uznawany za stanowiący swoistą odpowiedź na nowe odkrycia w naukach społecznych i seksuologii (zob. Kinsey i in., 1948; 1953; Masters, Johnson, 1966; 1970). W podjętych na ich gruncie badaniach wykazano zróżnicowanie sposobów wyrażania seksualności (zob. Elia, 2005). Odrzuca się tu ujmowanie płciowości w opozycjach występku i cnoty, za kluczową uznając ideologię różnorodności seksualnej oraz indywidualnych praw (zob. Carlson, 1992, s. 50–55). Postuluje się „uwolnienie” płciowości od utylitaryzmu społecznego i politycznego. Zwraca się tu uwagę na etykę wzajemności i kompromisu, podkreśla przyjemności dający charakter seksu, rolę wyboru i negocjacji, zwiększenie zarówno poziomu satysfakcji i autorefleksji. Działania edukacyjne wiążą się ze wspieraniem uczniowskich wyborów. Jak się tutaj jednak zauważa, nacisk na indywidualne doświadczenia może odwracać uwagę od kontekstu społecznego (zob. Carlson, 1992).
2. Subdyskurs *holistycznej edukacji seksualnej* – obecne w tej perspektywie pojęcie „informacji odpowiedniej dla wieku” (zob. Irvine, 2002) wiąże się z traktowaniem pewnej wiedzy i umiejętności jako koniecznych dla prawidłowego rozwoju seksualnego. Wychowaniem seksualnym „zawiadują” w tej perspektywie zarówno medycy, jak i nauczyciele. Podejścia promowane w tym subdyskursie są oceniane jako skuteczne w zmniejszaniu liczby partnerów seksualnych i nastoletnich matek (zob. Jemmott i in., 2010; Kirby,

² Terapie konwersyjne (reparatywne, reorientacyjne) to ogół praktyk podejmowanych wobec osób homo- lub biseksualnych dla zmiany ich orientacji na heteroseksualną. Podstawą tych praktyk jest uznanie, że homoseksualność to konsekwencja nieprawidłowego rozwoju psychoseksualnego, grzech albo dewiacja (zob. m.in.: Hein, Matthews, 2010, s. 29–35, za: Dora i in., 2013).

- 2007, Kohler, 2008), marginalizują one jednak zdaniem krytyków inne seksualne kwestie (zob. Elia, 2005).
3. Subdyskurs *ryzyka seksualnego* – powstał w reakcji na potrzebę wprowadzenia regulacji „wyprzedzających” ryzyko seksualne oraz dla instytucjonalnego zarządzania problemami seksualnymi (zob. Jones, 2011, s. 146) tj.: choroby przenoszone drogą płciową, przedwczesne ciążę czy w mniejszym stopniu zagrożenia emocjonalne i psychospołeczne. „Bezpieczny seks” jest definiowany w kontekście różnorodności aktów płciowych i ryzyka choroby. W wychowaniu seksualnym, zarządzanym przez specjalistów w dziedzinie zdrowia i nauk społecznych, kładzie się nacisk na przekaz informacji i redukcję szkód. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie tryb normatywizacji seksualności (zob. Carlson, 1992) czy sposoby traktowania niektórych grup (np. młodzieży, homoseksualistów) jako grup ryzyka.
 4. Subdyskurs *gotowości seksualnej* – opiera się na twierdzeniu, że zadaniem nauczycieli jest przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności dających uczniom „narzędzia” do samodzielnego określenia swojej „gotowości seksualnej” (zob. Ashcraft, 2006, s. 334). Uważa się, iż błędy czy nadużycia seksualne to efekt braku „gotowości”, a nie skutek problemów w relacji czy różnic kulturowych. Krytyka tego dyskursu odnosi się do ignorancji warunków społeczno-kulturowych ograniczających wybory seksualne niezależnie od „gotowości” (zob. Lichenstein, 2000) czy do unieważniania „związków” między gotowością a umiejętnością przewidywania zachowań partnera (które mogą być subiektywne i niepoznawalne) (zob. Ashcraft, 2006).
 5. Subdyskurs *relacji seksualnych* – kładzie się tu nacisk na kształcenie umiejętności pomocnych w budowaniu stabilnych relacji (małżeńskich i/ lub partnerskich) (zob. Markman, Halford, 2005). W ramach tego podejścia seksualność służy zaspokajaniu potrzeb uznania i miłości (najlepiej w kontekście stabilnego i monogamicznego związku małżeńskiego). Alternatywne rozwiązania (monoparentalność, rozwód, poligamia) są niejawnie zdewaluowane. W ramach edukacji seksualnej sięga się po zdanie ekspertów (tj. psychologów, terapeutów) i samych odbiorców tego procesu.
 6. Subdyskurs *seksualnych kontrowersji* – w tej perspektywie szkoły są postrzegane jako miejsca, gdzie uczniowie (za zgodą rodziców) mogą się przygotowywać do świadomego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym przez omawianie (również drażliwych) kwestii odnoszących się do płciowości. Wychowawcy zajmują tu uprzywilejowaną pozycję i mają wykazywać obiektywizm wobec treści uznawanych za kontrowersyjne. Wymaga się tu odniesienia się do wartości poszczególnych wyjaśnień i zajmowania określonych stanowisk przez uczniów tak, by nie doprowadzać do przywilejowania poszczególnych punktów widzenia (zob. Kirschenbaum, 1992).
 7. Subdyskurs *feminizmu pierwszej fali* – kwestią kluczową jest tu walka o równouprawnienie kobiet w sferze publicznej (w tym uzyskanie równych

praw politycznych), pomijanie sfery prywatnej jako przestrzeni dążeń równościowych i zaniechanie dyskryminacji kobiet rozumianej jako wynik działania stereotypów płciowych. Dzięki promowaniu bardziej „neutralnych” ról płciowych kobieta może zostać wyzwolona z „wyłącznie reprodukcyjnego” przeznaczenia, a dalej – wtórności i podrzędności w stosunku do mężczyzny. Warto zauważyć, że lesbijki są w tym dyskursie tolerowane, ale na ogół niewidoczne (zob. Tuttle, 1986, s. 326). Postuluje się promowanie godziwego zatrudnienia, przyjemności i pragnień seksualnych (dla) kobiet (zob. Moran, 2000; Tuttle, 1986). Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie neutralność i „bezcieleśność” kobiet, a także traktowanie ich jako kopii „męskiego oryginału” (zob. Hekman, 1999).

Dyskurs krytyczny

1. Subdyskurs *socjalistycznej polityki seksualnej* – w ramach tej perspektywy twierdzi się, że zaburzenia seksualne oraz neurotyczne wynikają ze sztywnego przestrzegania zasad konwencjonalnej moralności. Stłumiona energia seksualna miałaby być kierowana do wspierania politycznego podporządkowania, generowałaby napięcia społeczne i przyczyniała się do represyjnej struktury klas (zob. Reich, 1931; 1945; 1971). Monogamia jest tu postrzegana jako „nienaturalna” i utrzymująca hierarchię klas (zob. Reich, 1971, s. 147). Dopiero edukacja seksualna promująca równość płci oraz otwartość w informowaniu o specyfice prokreacji, antykoncepcji i aborcji może prowadzić do promowania wartości wspólnotowych. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie uniwersalny charakter heteroseksualności i zwracają uwagę na marginalizowanie roli kobiet (zob. Macciocchi, 1979).
2. Subdyskurs *rewolucji seksualnej* – postuluje się tu wyzwolenie seksualne, propaguje różnorodność relacji, doświadczeń i pragnień seksualnych (zob. Fields, Tolman, 2006; Fine, McClelland, 2006), widząc w nich potencjał do uwolnienia zbiorowej świadomości i promowania światowego pokoju. W wychowaniu seksualnym przyzwala się na eksperymentowanie, refleksje wspólnotowe i wymianę doświadczeń. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie brak orientacji na praktycyzm czy deinstytucjonalizację seksualności (zob. Carlson, 1992).
3. Subdyskurs *feminizmu drugiej fali* – wyrósł z ruchu wyzwolenia kobiet w latach 60. i 70. XX wieku na Zachodzie jako ukierunkowany na „waloryzację kobiecości” (zob. Hekman, 1999, s. 17). Popularyzowane w tym subdyskursie hasło: *prywatne jest polityczne* – miało zwrócić uwagę na to, iż sposób rozmnażania człowieka jest kontrolowany i uspołeczniany przez małżeństwo (Tuttle, 1986, 267). Miało to stanowić reakcję na spostrzeżenie, iż pomimo formalnego równouprawnienia kobiet nadal rezerwuje się dla nich w społeczeństwie miejsca podrzędne (zob. Zamojska, 2010, s. 73). Kładzie się tu nacisk na zmianę struktury społecznej i stworzenie systemu

- uwzględniającego „perspektywę kobiecą” oraz kontekstualny charakter rozwiązań. Tradycyjne stereotypy dotyczące kobiet są kwestionowane, na ich miejsce pojawia się rzecznicтво co do praw reprodukcyjnych kobiet (zob. Elia, 2005, s. 788). W ramach edukacji seksualnej akcentuje się krytycyzm w pojmowaniu heteroseksualizmu i ról płciowych. Według krytyków esencjalistyczne rozumienie kobiecości może wykluczać osoby transpłciowe i utrwalać determinizm seksualny (zob. Baber, Murray, 2001; Hekman, 1999).
4. Subdyskurs *antydiskryminacyjny* – ma swoje korzenie w ruchach na rzecz praw obywatelskich czy praw osób niepełnosprawnych (zob. Goffman, 1963). Istotną okazuje się tu konwencja ONZ (1969) chroniąca jednostki przed dyskryminacją również w kontekście orientacji seksualnej i tożsamości płciowej (zob. *Office of the High Commissioner for Human Rights*, 2008). Zwraca się uwagę nie tyle na negatywne doświadczenia jednostkowe, ile na społeczne (np. seksizm, homofobię, transfobię). Płciowość staje się tu jednym z elementów kapitału społecznego: wszystkie osoby są posiadaczami charakterystyk seksualnych, a ich zmienność jest postrzegana jako niehierarchiczna. W ramach edukacji seksualnej propaguje się kształtowanie postaw otwartości i działanie przeciw stronnictwość. Krytyka tego dyskursu wiąże się z nadmiernym skupieniem się na linii „góra-dół” (bo zapobieganie dyskryminacji nie zawsze oznacza „włączanie” mniejszości) (zob. D’Augelli, 1998; Lipkin, 1994; MacGillivray, Jennings, 2008).
 5. Subdyskurs *edukacji włączającej* – jego celem jest zwrócenie uwagi na sprawiedliwość w kontekście różnorodności. Dochodzi tu do przeciwstawienia się wykluczeniu oraz segregacji w szkołach, zwłaszcza że grupa seksualnie „innych” może być etykietowana zarówno jako „zagrożona”, jak i jako „zagrożająca” (por. Robinson, 2002, s. 428), a także jako „obiekt ryzyka” (zob. McWhirter i in., 1998). Działania są tu ukierunkowane na minimalizację homofobii, doradztwo czy integrację społeczną (zob. Elia, Eliason, 2010). Krytyka tego dyskursu wiąże się ze stwarzaniem dużych wymagań wobec nauczycieli (zob. Forlin, 2001; Forlin i in., 1996) czy z „niewidzialnością” seksualności niektórych uczniów.
 6. Subdyskurs *minimalizacji nadużyć seksualnych* – płciowość jest w tym ujęciu pojmowana jako aspekt tożsamości mogący zwiększyć ryzyko wystąpienia nadużyć z powodu różnic na tle seksualnym. Te ostatnie powinny być minimalizowane przez system szkolnych „zabezpieczeń”: ustalanie reguł, prelekcje na temat rozpoznawania i zgłaszania nadużyć seksualnych, interwencyjne odgrywanie ról w przypadku znęcania czy integrację rodziny i szkoły. Krytyka tego dyskursu wiąże się z traktowaniem szkoły jako potencjalnie niebezpiecznego środowiska dla dzieci i młodzieży (zob. Holley, Steiner, 2005).
 7. Subdyskurs *emancypacyjny względem homoseksualizmu* – marginalizacja gejów i lesbijek miałyby w nim wynikać z systemowej homofobii. Podkreśla

się tu prawo do swobody wypowiedzi i wnosi nadzieję, iż zorganizowane wysiłki wyzwolą „nieheteronormatywnych” od ucisku. Kładzie się więc nacisk na edukację przeciw homofobii i reprezentację marginalizowanych seksualności w programach nauczania (zob. Angelides, 2008).

8. Subdyskurs *postkolonialny* – jest on oparty na badaniach odnoszących się do kolonializmu od XV wieku do chwili obecnej (zob. Leitch i in., 2001, s. 25). Celem wychowania seksualnego jest destereotypizacja i odzyskanie „rodzimej” wiedzy seksualnej (zob. Bhabha, 1983; Duran, Walters, 2004; Spivak, 1990). Wspiera się tu zintegrowane podejście do tożsamości, moralności i seksualności przy uwzględnieniu ich kulturowych ram. Premiuje się przekazy ustne, nawiązywanie do historii czy promowanie określonych tradycji itd. Krytycy tego dyskursu zwracają uwagę na to, że „prawda” musi uwzględniać sprzeczności koncepcji rodzimych i nierodzimych.

Dyskurs postmodernistyczny

1. Subdyskurs *poststrukturalistyczny* – zainicjowany został w latach 60. i 70. XX wieku przez intelektualistów krytycznych wobec strukturalizmu (p.w. M. Foucault, J. Derrida, R. Barthes, E. Laclau i S. Žižek) (zob. Carlson, 2005, s. 635; Leitch i in., 2001, s. 21). Odnoszą się oni do tego, jak język tworzy rzeczywistość „władzy” (zob. Giroux, 1993; McLaren, 1992). „Prawdziwy” (hegemoniczny w danym kontekście kulturowym) model seksualności stanowi jeden z możliwych sposobów doświadczania płciowości. Poza nim wyróżnia się mniej/bardziej atrakcyjne, produktywne lub użyteczne seksualności. Postuluje się tu dekonstrukcję binarnych opozycji wewnątrz zróżnicowanej, ale hegemonicznie rozumianej płciowości. Krytyka tego dyskursu wiąże się z uznaniem, że podejścia poststrukturalistyczne mogą nieść za sobą zbyt duży stopień trudności/niechęci dla niektórych grup (zob. McLaren, 1992) – w tym nauczycieli.
2. Subdyskurs *feminizmu trzeciej fali* – łączy dyskurs feministyczny, będący reakcją na feministyczne konstrukcje kobiet i polityki tożsamości, które przyniosła za sobą druga fala feminizmu, z tendencjami postmodernistycznymi oraz poststrukturalistycznymi (zob. Hekman, 1999, s. 18). Kwestionuje się tu esencjalistyczne rozumienie tożsamości i dychotomię rodzajową (zob. Ussher, 1994; Fonow, Marty, 1992; Laumann, Gagnon, 1995). Różnica seksualna to podstawa do dowartościowania kobiet, a uzyskane wcześniej prawa pozwalają na poszerzanie i umacnianie dlań odpowiednich struktur instytucjonalnych. Uczniowie są zachęceni do odkrywania konstruktów kobiecości i męskości, dekonstrukcji normalizacji heteroseksualizmu w kulturze popularnej oraz wykorzystywania doświadczeń lesbijek i osób heteroseksualnych (zob. Fonow, Marty, 1992). Stanowi to przedmiot krytyki dysponentów opozycyjnych dyskursów.
3. Subdyskurs *wielokulturowości* – „wyrósł” z amerykańskich ruchów praw obywatelskich z lat 50. i 60. XX wieku i jest ukierunkowany na kształcenie

zróżnicowanych populacji (zob. Mayo, 2005, s. 561). Zwrócenie się ku seksualności w tym dyskursie od lat 80. XX wieku stanowi odpowiedź na epidemię AIDS (por. Moran, 2000, s. 210). Uznaje się tu, że wiele kultur może współistnieć pokojowo z ludźmi doświadczającymi świata przez odmienne „okulary kulturowych ustaleń”. Kładzie się również nacisk na istotność tradycji, stylów życia, stereotypów płciowych. Przyjmuje się, że uczniowie działają w obszarze pewnych ram seksualno-kulturalnych, które przecinają się w różny sposób. Określone czynniki wpływają zaś na kształtowanie seksualnych „wyborów” lub zdolności do bycia „asertywnym” (zob. Lichenstein, 2000). Zwraca się uwagę na to, by kształcenie odbywało się w oparciu o zróżnicowanie seksualne. Krytyka tego dyskursu dotyczy upraszczania i zaniedbywania złożoności w odniesieniu do seksualności (zob. Mayo, 2005, s. 562).

4. Subdyskurs *seksualnej różnorodności* – kluczowe dla jego reprezentantów jest uznanie, że rasizm, seksizm i homofobia są postrzegane jako szkodliwe nie tylko dla społeczeństwa homoseksualnego (zob. *Gay and Lesbian Youth Project*, 2009). W ramach edukacji seksualnej premiuje się kontakt z różnorodnymi typami relacji, stylami życia i pojęciami przez przegląd tekstów i analizę rzeczywistych doświadczeń. Zachęca się uczniów do odkrywania sprzecznych i płynnych aspektów tożsamości. Krytycy negują propagowaną w tym subdyskursie tolerancję wobec tego, co uznane w niektórych kręgach za niemoralne (zob. Shornack, Shornack, 1982).
5. Subdyskurs *queer* – z perspektywy poststrukturalistycznej przyjmuje się pogląd, że tożsamości są sprzeczne, dynamiczne i konstruowane (zob. Robinson, 2005). Bada się tu historyczny rozwój takich kategorii, jak kobieta i mężczyzna w kontekście ich społecznych konstrukcji (zob. Leitch i in., 2001, s. 25). Twierdzi się, że wszystkie tożsamości są performatywne (zob. Butler, 1990), nie ucieka się jednak od „określonej” tożsamości i ram (dla) seksualności. Tożsamości obejmują wszystkie warianty nieheteronormatywne. Reinterpretacja definicji związanych z seksualnością czy płcią jest uznawana za przydatną dla tworzenia nowych perspektyw. Takie podejście można uznać za niewygodne w rzeczywistości edukacyjnej, a dalej „irytujące” dla nastolatków, choć z drugiej strony może stanowić pretekst dla odkrywania nieznanego wcześniej sposobu postrzegania seksualności (zob. Bacon, 2006).

W kontekście powyższego można przyjąć, że wyodrębnione przez T. Jones (2011) dyskursy i subdyskursy edukacji seksualnej łączą się z generowaniem specyficznego subuniwersum znaczeń dla seksualności. Na umiejscowienie subdyskursu w którejś z dyskursywnych „szufladek” pozwala wyłonienie dla nich pewnych wspólnych charakterystyk. Ich złożoność i zróżnicowanie wykraczają poza sztywny podział. Charakteryzuje je też w niektórych przypadkach przenikanie czy przechodniość. Konsekwentnie odwołują się one do pewnej wizji

świata społecznego, norm czy reguł, wartości oraz ideałów o określonym rodowodzie ideologicznym. W każdym przypadku odzwierciedlają się w nich również pewne poglądy na temat tego, co jest w odniesieniu do płciowości społecznie akceptowane i pożądane. Nie odnosi się to jednak wyłącznie do seksualności, ale i do określonej konstrukcji podmiotów, którzy nią dysponują. Wydaje się, że w przypadku dyskursów konserwatywnych w pewien sposób „wycisza się” obiekty wiążących się z nimi „regulacji” popędów/potrzeb seksualnych. Jednocześnie obdarza się ich przywilejem poznania „tradycyjnych” interpretacji płciowości oraz zaszczenia im się „kodeksy” moralne ukonstytuowane na tradycyjnych wartościach. W odniesieniu do dyskursów liberalnych rzecz ma się zgoła inaczej. Przy przyjęciu prowolnościowej perspektywy zakłada się tu, że podmioty są zdolne do działań racjonalnych w sferze płciowości, stąd należy je uwolnić od arbitralnych ograniczeń i dostarczyć narzędzi wspierających ich funkcjonowanie seksualne. Z kolei dyskursy krytyczne zawierają w sobie głosy, zgodnie z którymi repertuary seksualności miałyby ulec poszerzeniu, a to, co osobiste i indywidualne, miałoby przenikać się z publicznym. W tym kontekście powinno się zrobić miejsce dla emancypacji podmiotów i odkrywania tego, w jaki sposób znaczenia odnoszące się do płciowości są społecznie „produkowane”, i co sprawia, że niektóre z nich uznaje się za istotne, a inne (dotyczące np.: ciała czy płci biologicznej i kulturowej) marginalizuje i/lub deprecjonuje. Jeszcze inaczej rzecz ma się w przypadku dyskursu postmodernistycznego, w ramach którego uwzględnia się zróżnicowane artykulacje dotyczące płciowości wraz z wielością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych. Zakłada się tu nieredukowalność indywidualnych doświadczeń oraz punktów odniesienia, co łączy się z przyzwalaniem na indywidualizację interpretacji i negocjowanie znaczeń.

W przypadku polskiego polaryzującego podziału, wydaje się on zawierać elementy dyskursów konserwatywnego i liberalnego, przy odwołaniu do niektórych subdyskursów. Każda z tych interpretacji wydaje się jednocześnie redukcją oraz umniejszeniem alternatywnej w stosunku do niej wersji. W konsekwencji seksualność jest „uporządkowana” i jako taka dyscyplinuje podmioty oraz wzmacnia system władzy. „Porządki” te nie są wolne od moralizacji i/lub podziałów ideologicznych, a ich polaryzacja w pewien sposób „przeczy” innym możliwym interpretacjom seksualności, które pojawiają się w szerszym kontekście.

Podsumowanie

Na podstawie powyższego można zauważyć, że wytworzone na poziomie „ponadlokalnym” ustalenia dotyczące edukacji seksualnej można w sposób specyficzny odnieść do procesów „lokalnej” specyfikacji. Ich aplikacja do utrwalonych systemów przekonań kulturowych i religijnych oraz kodów moralnych

wiąże się z szeregiem trudności, z uwagi na niezależność owych systemów od doniesień nauki czy efektów procesów demokratyzacji (por. Plummer, 2003). Działania te spotykają się zarówno ze społecznym przyzwoleniem, jak i z oporem czy negacją. Te ostatnie w polskim kontekście kulturowym stanowią reakcję m.in. na naruszenie niezbywalnych przekonań na temat natury ludzkiej seksualności, jak również charakteru grupy takiej jak rodzina. W tym przypadku prawa „zewnątrzne” mogłyby być uznawane za „uderzające” w „odwieczne zasady charakteryzujące ludzkość”. Świadomość tej sytuacji sprawia, iż nie ma możliwości konstrukcji uniwersalnego nazewnictwa dla omawianej tu działalności, pozbawionego lokalnych kontekstów, historii i opowieści (zob. Plummer, 2003). Okazuje się to szczególnie istotne w odniesieniu do polskiego wariantu tej praktyki. Zdecydowanie inaczej rzecz ma się w terminologii języka angielskiego, gdzie operowanie pojęciami *sex education* (zob. m.in.: Hernandez i in., 2011; *Sex Education Standards Recommendations*, 2007; Bale, 2011; Kozakiewicz, Rea, 1975; Santos i in., 2012; Irvine, 2002) czy *sexuality education* (zob. m.in.: Allen, 2006; Ollis i in., 2012; Friedman, 2004; Jones, 2011; Hirst, 2008; Farrelly i in., 2007) nie oznacza jednoczesnego opowiedzenia się za jakąś wersją wiążących się z nimi praktyk edukacyjnych. W konsekwencji tego stanu rzeczy treści pojęć wykraczają poza sfragmentaryzowany obraz praktyk edukacyjnych odnoszących się do płciowości czy propozycje jednoperspektywicznego spojrzenia.

Bibliografia

- Allen, L. (2006). „Looking at the Real Thing”: Young men, pornography, and sexuality education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27, 1, 69–83; <https://doi.org/10.1080/01596300500510302>.
- Allen, L. (2007). Examining dominant discourses of sexuality in sexuality education research. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 163–180; <https://doi.org/10.1080/09620210701433910>.
- Angelides, S. (2008). „The continuing homosexual offensive”: Sex education, gay rights and homosexual recruitment. W: S. Robinson (Ed.), *Homophobia: An Australian history*. Sydney: The Federation Press.
- APA Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. (2009). *Report of the Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Wydawnictwo Alatheia.
- Ashcraft, C. (2006). Ready or not...? Teen sexuality and the troubling discourse of readiness. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(4), 328–346; <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.4.328>.
- Baber, K.M., Murray, C.I. (2001). A postmodern feminist approach to teaching human sexuality. *Family Relations*, 50(1), 23–33.

- Babik, M. (2010). *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bacon, J. (2006). Teaching queer theory at a normal school, *Journal of Homosexuality*, 52(1–2), 257–283.
- Bale, C. (2011). Raunch or romance? Framing and interpreting the relationship between sexualized culture and young people's sexual health. *School of Health and Related Research*, 11, 3, 303–313; <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.590088>.
- Beckstead, A.L., Morrow, S.L. (2004). Mormon clients' experiences of conversion therapy: The need for a new treatment approach. *The Counseling Psychologist*, 32, 651–690; <https://doi.org/10.1177/0011000004267555>.
- Bhabha, H. (1983). The other question – the stereotype and colonial discourse. *Screen*, 24(6), 308–327; <https://doi.org/10.1080/09523360903339726>.
- Blair, A., Monk, D. (2009). Sex education and the law in England and Wales: The importance of legal narratives. W: L.D.H. Sauerteig, R. Davidson (Eds.), *Shaping sexual knowledge: A cultural history of sex education in twentieth century Europe*. London – New York: Routledge.
- Carlson, D.L. (1992). Identity conflict and change. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- Carlson, D.L. (2005). Poststructuralism. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education, and sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- Choi, P., Nicolson, P. (2004). *Female sexuality*. New York: Harvester/Wheatsheaf.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz, M. (1996). Modele szkolnej edukacji seksualnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 67–73.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- D'Augelli, A.R. (1998). Developmental implications of victimization of lesbian, gay, and bisexual youths. W: G.M. Harek (Ed.) *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks: Sage.
- Dudziak, U. (2002). *Seksualność a polityka – od socjalizmu do liberalizmu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Duran, B., Walters, K.L. (2004). HIV/AIDS prevention in “Indian country”: Current practice, indigenist etiology models, and postcolonial approaches to change. *AIDS Education and Prevention*, 16(3), 187–201; <https://doi.org/10.1521/aeap.16.3.187.35441>.
- Elia, J.P. (2005). Sexuality education. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education, sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.

- Elia, J.P., Eliason, M. (2010). Discourses of Exclusion: Sexuality Education's Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, 7, 29–48; <https://doi.org/10.1080/19361650903507791>.
- Farrelly, C., O'Brien, M., Prain, V. (2007). The discourses of sexuality in curriculum documents on sexuality education: an Australian case study. *Sex Education*, 7, 1, 63–80; <https://doi.org/10.1080/14681810601134801>.
- Fields, J., Tolman, D. (2006). Risky business: Sexuality education and research in U.S. Schools. *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC*, 3(4), 63–76; <https://doi.org/10.1525/srsp.2006.3.4.63>.
- Fijałkowski, W. (1999). *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą. Ekologiczne spojrzenie na płciowość*. Poznań: Fundacja „Głos dla życia”.
- Fine, M., McClelland, S. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297–338; <https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>.
- Fonow, M.M., Marty, D. (1992). Teaching college students about sexuality from feminist perspectives. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Journal of Educational Research*, 43(3), 235–245; <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>.
- Forlin, C., Hattie, J., Douglas, G. (1996). Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 21(3), 199–217; <https://doi.org/10.1080/13668259600033141>.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality: Volume one, the will to knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Friedman, J. (2004). The battle for effective sexual education. *Journal of Student Social Work*, 2.
- Gagnon, J. (2008). *Conceiving sexuality: Approaches to sex research in a post-modern world*. New York: Routledge.
- Gay and Lesbian Youth Project. (2009). *Celebrating diversity in schools* [CD]. Melbourne: Same Sex Attracted Eastern Action Group.
- Giroux, H. (1993). *Border crossings: Cultural works and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goffmann, E. (1963). *Stigma: Some notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- Haffner, D.W. (1992). Sexuality education in policy and practice. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- Hekman, S. (1999). Identity crises: Identity, identity politics, and beyond. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 2(1), 3–26; <https://doi.org/10.1080/13698239908403266>.

- Hernandez, B.F., Peskin, M., Shegog, R., Markham, Ch., Johnson, K. (2011). Choosing and Maintaining Programs for Sex Education in Schools: The CHAMPSS Model. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 2, 2. Pozyskano z: <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol2/iss2/7> [dostęp: 10.06.2017].
- Hirst, J. (2008). Developing sexual competence? Exploring strategies for the provision of effective sexualities and relationships education. *Sex education*, 8(4), 399–413; <https://doi.org/10.1080/14681810802433929>.
- Holley, L.C., Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49–64.
- Irvine, J. (2002). *Talk about sex: The battles over sex education in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Izdebski, Z. (2003). Edukacja seksualna. W: Z. Izdebski, A. Ostrowska (red.), *Seks po polsku*. Warszawa: Muza SA.
- Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Jakubiec, Z., Szymoński, P. (2000). *Bociany i boćki*. Wrocław: Wyd. PTPP „pro Natura”.
- Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Fong, G.T. (2010). Efficacy of a theory-based abstinence-only intervention over 24 months: A randomized controlled trial with young adolescents. *ARCH Pediatrics Adolescent Medicine*, 164(2), 152–159; <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.267>.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.R., Martin, C.E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.R., Martin, C.E., Gebhard, P.H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kirby, D. (2007). *Emerging answers 2007: Research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases. Paper presented at the The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy*. November, Washington, DC.
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), 771–776.
- Kohler, P. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344–351; <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.026>.
- Kozakiewicz, M., Rea, N. (1975). *A survey on the status of sex education in European member countries*. London: IPPF.
- Krafft-Ebing, R. von (1886). *Psychopathia sexualis*. Philadelphia – London: The P.A. Davis Co., Publishers.
- Laumann, E.O., Gagnon, J.H. (1995). A sociological perspective on sexual action. W: R.G. Parker, J.H. Gagnon (Eds.), *Conceiving Sexuality: Approaches to Sex Research in a Postmodern World*. New York: Routledge.

- Leitch, V., Cain, W., Finke, L., Johnson, B., McGowan, J., Williams, J. (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*. New York: Norton.
- Lichenstein, B. (2000). Virginity discourse in the AIDS era: A case analysis of sexual initiation aftershock. *NWSA Journal*, 12(2), 52–69.
- Lipkin, A. (1994). The case for a gay and lesbian curriculum. *High School Journal*, 77(1), 95–107.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Macgillivray, I., Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170–188; <https://doi.org/10.1177/0022487107313160>.
- Markman, H.J., Halford, W.K. (2005). International perspectives on couple relationship education. *Family Process*, 44(2), 139–146; <http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00049.x>.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. (1966). *Human sexual response*. Boston: Lippincott Williams & Wilkins Publishers.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. (1970). *Human sexual inadequacy*. Boston: Bantam Books.
- Mayo, C. (2005). Multicultural education. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education and sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- McLaren, P. (1992). Border anxiety and sexuality politics. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- McLaren, P. (1992). Border anxiety and sexuality politics. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response*. Pacific Grove: Brookes/Cole.
- Moccacchi, M.-A. (1979). Female sexuality in fascist ideology. *Feminist Review*, 1(1).
- Molnar, B.E. (1997). Juveniles and psychiatric institutionalization: Toward better due process and treatment review in the United States. *Health and Human Rights*, 2, 98–116.
- Moran, J.P. (2000). *Teaching sex: The shaping of adolescence in the 20th century*. London: Harvard University Press.
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (2008). *Office of the high commissioner for human rights 2008 report activities and results*. Geneva: United Nations.
- Ollis, D., Harrison, L., Richardson, A. (2012). Building Capacity in Sexuality Education: The Northern Bay College Experience. W: *Report of the first phase of the Sexuality Education and Community Support (SECS) project*.

- Pemberton, L. (1948). *The stork didn't bring you. Sex education for teenagers*. New York: Thomas Nelson & Sons.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Reich, W. (1931). *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Reich, W. (1945). *Character-analysis: Principles and technique for psychoanalysts in practice and in training*. New York: Orgone Institute Press.
- Reich, W. (1971). *The invasion of compulsory sex-morality*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Reinhard, W. (2009). *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*. Warszawa: PWN.
- Robinson, K.H. (2002). Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 415–434; <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.3.8>.
- Robinson, K.H. (2005). "Queerying" Gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19–28.
- Santos, S.A., Fonseca, L., Araújo, H.C. (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29–44.
- Shornack, L.L., Shornack, E.M. (1982). The new sex education and the sexual revolution: A critical view. *Family Relations*, 31(4), 531–544; <http://dx.doi.org/10.2307/583929>.
- Shryock, H. (1951a). *On becoming a man. A book for teenage boys*. Warburton: Signs Publishing Company.
- Shryock, H. (1951b). *On Becoming a Woman. A Book for Teen-age Girls*. Warburton: Signs Publishing Company.
- Sikorska-Kulesza, J. (2004). „Skąd się wziął twój braciszek?”. Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społecznokulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG.
- Spivak, G. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogue*. New York: Routledge.
- Swain, S., Warne, E., Hillel, M. (2004). Ignorance is not innocence: Sex education in Australia, 1890–1939. W: C. Nelson, M. Martin (Eds.), *Sexual pedagogies: Sex education in Britain, Australia, and America, 1879–2000*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tuttle, L. (1986). *Encyclopedia of feminism*. London: Arrow Books.
- Urban, K. (2007a). Trzy rodzaje edukacji seksualnej. *Wychowawca*, 7–8, 24–29.
- Urban, K. (2007b). Przyczyny nieskuteczności permissywnej edukacji seksualnej. *Wychowawca*, 7–8, 28.

- Ussher, J.M. (1994). Theorizing female sexuality: Social constructionist and poststructuralist accounts. W: P.Y.L. Choi, P. Nicolson (Eds.), *Female Sexuality: Psychology, biology and social context*. New York: Harvester/Weatsheaf.
- Uścińowicz, J. (1998). *Planowane rodzicielstwo*. Gdańsk: Human Life International – Europa.
- Vojak, C. (2006). *Examining children's interests in light of parent-centered trends in education (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- WHO. (2010). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. (M. Sikorska-Jaroszyńska, B. Balińska, E. Pieszczyk, A. Wiewióra, tłum.). Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Źródła internetowe

<http://gosc.pl/doc/2584424.Co-z-ta-seksedukacja>
http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=10
<http://www.wdz.edu.pl/pliki/444914278.pdf>
stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o_edukacji_seksualnej_w_polsce.doc

On the boundaries of discursive concepts: sexuality upbringing and sexual education

Summary

For modern liberal democracies, it is characterized by disputes about the ways in which educational practices relating to sexuality are implemented. In the context of the subject matter of this article, it is possible to consider the appropriateness of the term “sex” as a relevant term, and what are the meanings given to the terminology adopted for the practice of knowledge transfer, skills development and attitudes relating to sexuality. As an excuse for these analyzes, the new curriculum of the subject “Education for the Family” for students and pupils of grades 4–8 in the new textbook: [student] can exchange the differences between education and sexual education and [the student] Characterize and evaluate various references to sexuality: permissive, relative, and normative. I have accepted that the need to familiarize students and pupils with the meanings of sexual education and sexual education is a result of the desire to set clear boundaries between certain valued educational practices related to sexuality. Such an approach allows for the initial distinction of two different perspectives. In this text, they will be confronted with a discursive approach to sexual education, and with it the multiplicity and diversity of approaches constructed in different cultural contexts.

Keywords: sexuality upbringing, sex education, boundaries.