

Barbara JAMROZOWICZ

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0001-8744-1631>

---

**Kontakt:** [barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl](mailto:barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Jamrozowicz, B. (2018). Wychowanie seksualne jako *inny* w dyskursie edukacyjnym. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 103–115.

---

## Wychowanie seksualne jako *inny* w dyskursie edukacyjnym\*

### Streszczenie

Celem podjętych w tym tekście rozważań stanie się ukazanie konstruktów wychowania seksualnego jako *innego* w dyskursie edukacyjnym. Za interesujące uznałam tu obszary konstruowania i kategoryzowania tej dziedziny wychowania w szkole na tle innych realizowanych w niej zajęć, a także pedagogiczne konsekwencje tego stanu rzeczy. Nadanie znamion *inności* dotyczy nie tyle samego przedmiotu reprezentującego tę dziedzinę wychowania, ile zabiegów oddziałujących na jego określoną konstytucję w programie szkoły. Można tu wskazać na zaangażowanie w tworzenie dlań programu reprezentantów dwóch resortów, możliwość negocjowania zakresu treści realizowanych na tych zajęciach przez rodziców oraz pełnoletnich uczniów i ewentualnej odmowy w nich udziału. Za specyficzne można dalej uznać skonstruowanie nazwy dla przedmiotu, w której nie pojawia się określnik: *seksualny*. Uniknięciu niekorzystnych reakcji społecznych wydaje się służyć również praktyczne wyłączenie tego przedmiotu z grupy tych, które podlegają ewaluacji.

**Słowa kluczowe:** wychowanie seksualne, inny, dyskurs edukacyjny.

### Wprowadzenie

Spółeczeństwa demokratyczne charakteryzują się obecnością dążeń do zmian (Świeca, 2015, s. 79) oraz dynamicznym kształtowaniem się „składników” rze-

---

\* W niniejszym tekście prezentuję niektóre wnioski pochodzące z pracy doktorskiej *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, Kraków 2016, napisanej przeze mnie pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.

czywistości (Ciesek, 2015, s. 42). Nadawane im znaczenia są uzależnione od kontekstu komunikacyjnego oraz warunków ideologicznych, kulturowych i społecznych, w jakich rozwijają się poszczególne dyskursy. Te ostatnie są uznawane za ważne narzędzie konstruowania i analizy rzeczywistości.

Pojęcie *dyskurs* to jeden z tych terminów, któremu przypisuje się ogromne bogactwo znaczeniowe (Gdula, 2009, s. 69). Na potrzeby artykułu przyjmuję, że dyskurs to pewna specyficzna forma języka, która stanowi kluczowy czynnik w tworzeniu życia społecznego. Dyskurs przybiera w jego obszarze charakter zdarzeniowy, posiada siłę sprawczą i składa się z następujących po sobie wypowiedzi tworzących określoną strukturę. W konsekwencji przyczynia się on do dostarczenia pewnych punktów odniesienia, uprawomocnień, a także określa kryteria prawdy i fałszu. Na skutek takiego stanu rzeczy dochodzi również do społecznego wykluczania lub włączania pewnych tematów i jednostek. Pozwala to na wyodrębnienie tych, którzy przestrzegają pewnych norm i zwyczajów, oraz tych, którzy się do nich nie stosują. Dyskursy posiadają władzę z uwagi na skuteczne „produkowanie” i dyscyplinowanie podmiotów do preferowanego w dyskursie sposobu myślenia. Jak zauważał M. Foucault (2002), dyskursy specyfikują, regulują i klasyfikują instytucje, tożsamości, obywatelskie przestrzenie i praktyki społeczne w relacjach *wiedzy – władzy*. Dotyczy to również placówek takich, jak szkoły, a uwidacznia się to poprzez występujące w nich wypowiedzi. Łączą się one niekiedy z podnoszeniem kwestii, które do tej pory nie uzyskały prawomocności i/lub były w debacie społecznej pomijane i/lub budziły w niej kontrowersje. Odnosi się to również do kwestii wychowania seksualnego. Pomimo tego, że stanowi ono aktualnie przedmiot regulacji prawnych i jest uznawane za immanentną część dyskursów – edukacyjnego oraz politycznego – nie ma jednoznaczności co do tego, co w wychowaniu seksualnym powinno się zawierać. Daje to szerokie pole do interpretacji tej dziedziny wychowania, niosąc za sobą również faworyzowanie lub pomijanie określonych treści kształcenia w przypadku realizacji zajęć edukacyjnych o seksualności.

Celem podjętych w tym tekście rozważań stanie się ukazanie konstruktów wychowania seksualnego jako *innego* w dyskursie edukacyjnym. Za najbardziej znaczące uznałam wyodrębnienie egzemplifikacji świadczących o *inności* wychowania seksualnego w odniesieniu do praktyk edukacyjnych planowanych i podejmowanych w szkołach. Idąc dalej – interesowały mnie również obszary konstruowania i kategoryzowania tej dziedziny wychowania w szkole na tle innych realizowanych w niej zajęć, a także pedagogiczne konsekwencje takiego stanu rzeczy.

## 1. Dyskurs publiczny i dyskurs edukacyjny – definicje i zależności

Socjologdy i politologdy zajmujący się dyskursem wymieniają trzy jego podstawowe odmiany: dyskurs polityki, dyskurs polityczny oraz publiczny. Ten

ostatni jest ujmowany jako nadrzędny wobec pozostałych. Dyskurs publiczny miałby zawierać w sobie wszystkie dostępne w obiegu publicznym przekazy. Wskazuje się tu m.in. na „dyskursy instytucjonalne, prowadzone przez instytucje pełniące usługi publiczne (w tym szkoły)” (Czyżewski, Dunin, Piotrowski, 2010, s. 21).

Na potrzeby niniejszego tekstu dyskurs edukacyjny będzie definiowany przede wszystkim zgodnie z konceptualizacją M. Foucaulta (1998; 2002). Ujmuje on ów typ dyskursu jako system wiedzy, koncepcji czy myśli, które są ucieleśnione w praktykach społecznych; pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej praktyk edukacyjnych dostarczający podmiotom edukacji schematów i wzorów o niej myślenia (Foucault, 1998; 2002). Należy podkreślić, że dyskurs edukacyjny niekiedy ulega również kolonizacji przez inne rodzaje dyskursów. W tym kontekście dyskurs edukacyjny może być uznawany za swego rodzaju „zwierciadło” i równocześnie katalizator przeobrażeń społecznych czy „poligon doświadczalny” ideologii. Przyjmując taką postać, można go postrzegać w kategorii przedsięwzięcia ładotwórczego. Z racji tego, że dyskurs edukacyjny dostarcza określonym podmiotom edukacji pewnych schematów czy wzorów myślenia o niej (Foucault, 2002), znajduje to swój wyraz w konstrukcji i przebiegu określonych praktyk edukacyjnych. Taki sposób definiowania *dyskursu edukacyjnego* można uznać za kluczowy dla dalej obecnych interpretacji.

## 2. *Inny, swój i obcy* w dyskursie publicznym i edukacyjnym

*Inny* to jeden z tych terminów współczesnej humanistyki, któremu od zawsze towarzyszyły niejednoznaczności interpretacyjne. W słownikowych ujęciach postrzega się go jako: „nie ten (sam), nie taki (sam); drugi, dalszy; odmienny, zmieniony” (Dunaj, 1996, s. 632; Welskop, 2014, s. 210). W encyklopedycznych ujęciach *innemu* często towarzyszą dwa inne terminy: *swój* oraz *obcy*. Zarówno pojęcie *inny*, jak i *obcy* często pojawiają się w dyskursie społecznym w kontekście polaryzacji relacji *swój* i *obcy*. E. Nowicka (1998, s. 374; 1991, s. 11; Welskop, 2014, s. 212) podkreśla w tym przypadku, iż w praktyce tego typu opozycja nie jest uniwersalnie dychotomiczna. Dodatkowo – w tych interpretacjach inność może pozostać tylko innością, ale może również zostać potraktowana jako obcość. Jest to łączone z pojawieniem się poczucia niepewności, niezrozumiałości czy lęku (Nowicka, 1998, s. 374; 1991, s. 11; Welskop, 2014, s. 212), a więc takiego właśnie, często negatywnego lub zagrażającego naszemu dobrostanowi społecznego odczytania inności. Innymi słowy w wyznaczeniu granic pomiędzy *obcym* a *innym* pomocne okazują się wyznaczone społecznie oceny tego, co jest kwalifikowane właśnie jako *inne* czy *obce* – różnorodności. Tak oto *inny* poddany pozytywnemu wartościowaniu może zostać ujęty jako *swój*, a w przypadku negatywnych reakcji – jako *obcy* (Szwed, 2003, s. 53; Welskop, 2014, s. 210).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że binaryzacja przyczyniająca się do powstania opozycji *swój-obcy* posiada silne umocowanie kulturowe. Ujawnia się ona szczególnie wyraźnie wtedy, kiedy za sprawą poszczególnych jednostek i/lub grup na światło dzienne wychodzą pewne nieznane wcześniej (lub niepopularne) zjawiska. Interpretacja tego, co się kryje za nowym *obcym* – znalezionym i wskazanym – jest zazwyczaj tym trudniejsze, im bardziej to, co nowe, odbiega od już społecznie utrwalonego. Łączy się to bowiem z wyczuwalnym zagrożeniem dla dotychczas istniejącego porządku społecznego (Nowak, 2002, s. 59–60). Co za tym idzie, *inni* bywają niemal automatycznie waloryzowani negatywnie. Przypisuje się im wówczas te własności, które wydają się bardzo odległe od tego, co swoje – oswojone, poprawne, właściwe. Niekiedy są wręcz ich żywym przeciwieństwem. Kontekst obecności *obcego* pozwala tu na eksponowanie charakterystyk przyjętych za odpowiednie i społecznie pożądane, a dalej uprawomocnić celowość własnego działania. Tego rodzaju profilowanie *innego* przyczynia się do nadawania mu znamion *obcego* przy jednoczesnym podtrzymywaniu aktualnie istniejącego porządku i blokadzie nałożonej na jakiegokolwiek transformacje. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest umiejscowienie *innego/obcego* daleko poza granicami świata przynależnego swojemu (Nowak, 2002, s. 59–60). Ostatecznie „naturalną” kolejną rzeczą jest binarny podział przestrzeni kultury na *swoją* i *obcą*. Podczas gdy ta pierwsza jest utożsamiana z porządkiem, czymś prawidłowym i prawdziwym, ta druga niesie za sobą fałsz, nieporządek czy nieprawidłowości (Łotman, Uspienski, 1977, s. 188). Praktyki na rzecz konkretyzacji i kategoryzacji *swojego* i *obcego* można sprowadzić do aksjologicznej opozycji, w której wyróżnia się *dobrego* i *złego* (Witosz, 2010, s. 16; Nowak, 2002, s. 62). Owa dychotomizacja okazuje się być motywowana ideologicznie (Karwat, 2010), organizuje ona również tryb interpretowania rzeczywistości, niosąc za sobą stereotypizację (Ciesek, 2015, s. 72).

Poddając pobieżnej analizie dyskurs (o) edukacji, można zauważyć, że kwestie dotyczące *innego* w szkole są odnoszone przede wszystkim do aspektu różnic kulturowych (wielokulturowości, transkulturowości czy międzykulturowości) (Welskop, 2014, s. 212) i podmiotowych nośników owych różnic. W niniejszym tekście uwaga zostanie poświęcona, jak się wydaje, nietypowemu w tym kontekście obszarowi – łączącemu się z seksualnością w formalnym życiu szkoły.

### 3. Szkolne wychowanie seksualne w ogniu krytyki

Na potrzeby niniejszego artykułu szkoła jest ujmowana jako instytucja pośrednio uwikłana w obecne w dyskursie publicznym kwestie społecznej dominacji i podległości. Przywileje nadawane są tu dominującym ideom, co umożliwia promowanie rzekomo neutralnej wiedzy przedstawiającej zdobycze kulturowe tych grup jako dorobek całej ludzkości. Centralną rolę w tym procesie pełni wie-

dza szkolna. Niewiele wysiłku wymaga to, aby stała się narzędziem pomagającym w utrzymaniu konkretnego systemu społecznego (Foucault, 1998). Warto podkreślić, że za jego pośrednictwem status „naturalnego” i „oczywistego” nadaje się tylko określone, uznanemu za właściwy, porządkowi społecznemu. Wiedza ta jest reprezentacją świata – znaczeń i punktów widzenia rzeczywistości dominujących grup społecznych. W ten oto sposób doświadczenia, wartości, język (kody), znaczenia i punkty widzenia grup zdominowanych nie mają swojej reprezentacji w dyskursie edukacyjnym (tym oficjalnym, uprawomocnionym i „legalnym” elemencie obszaru szkolnego) (Kopciwicz, 2003, s. 45). Instytucje, takie jak szkoły, działają więc jak „filtry” dostępu do władzy nad zasobami dyskursu (Zamojska, 2010, s. 168; Luke, 1997). Nie inaczej rzecz się ma w odniesieniu do realizowanego z udziałem szkoły wychowania seksualnego. W niniejszym tekście będzie ono uznawane za integralny element dyskursów – edukacyjnego i publicznego. Krytyczne interpretacje procesów edukacyjnych odnoszących się do seksualności pozwalają przyjąć, że to, na jakich wartościach jest ona ufundowana i jak jest ukierunkowana, jest istotne z punktu widzenia sprawujących władzę. Łączy się to z utrwalaniem tylko pewnego wariantu wychowania seksualnego z uwagi na włączanie pewnych treści nauczania i wykluczanie innych. Dzięki temu miałyby dochodzić do kreowania pożądanego modelu jednostki i społeczeństwa. Miałyby to również przyczyniać się do pozytywnego i negatywnego wzmocnienia przez „obniżanie” lub „podwyższanie” statusu jednostek „zasługujących” na nagrody i kary w systemie społecznym (Rudnicki, 2010).

Niewątpliwie na przestrzeni ostatnich 100 lat w Polsce mieliśmy do czynienia z dyskursywnymi przeobrażeniami w odniesieniu do formalnych oddziaływań szkoły w obszarze wychowania seksualnego. Okazały się one sprzężone z przeobrażeniami społeczno-politycznymi, w tym również z konstruowaniem, wprowadzaniem, negocjowaniem czy wycofywaniem dokumentów „zawiadujących” tymi oddziaływaniami. Stwarzało to możliwości dla artykulacji głosów przedstawicieli dyskursu wychowania seksualnego lub ich wyciszenia. Dotyczyło to zarówno dyskursów większościowych (dominujących), jak i mniejszościowych, wychodzących poza dominujący system dyskursywnych „przedstawięń” płciowości i wychowania seksualnego. Charakterystyczne dla omawianego dyskursu były sprzeczności pojawiające się u przedstawicieli środowisk odpowiadających za kształt szkolnego wychowania seksualnego. Prócz osób postulujących konieczność kształcenia „edukatorów seksualnych”, na przestrzeni lat pojawiali się też i oponenti odrzucający „to” przedsięwzięcie edukacyjne niezależnie od tego, jakiej postaci by nie przyjęło.

Przyjęcie wyżej opisanego sposobu interpretacji rzeczywistości „okołoszkolnej” wiąże się z postrzeganiem systemu edukacyjnego jako instrumentu politycznego pozwalającego na utrwalanie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką ze sobą niosą. Instytucje edukacyjne mogą być tu zatem traktowane jako źródło historycznie specyficznego dyskursu.

Ujęcie to pozwala postrzegać je jako miejsca, w których współcześnie uprawomocnia się (bądź ogranicza) „prawo do wypowiedania się”.

#### 4. Wychowanie seksualne jako *inny* – wybrane egzemplifikacje

Uznaniu, że wychowanie seksualne jest tą dziedziną wychowania (Łobocki, 2010), która może być w przestrzeni edukacyjnej szkoły identyfikowana jako *inny*, towarzyszy w tym tekście określona kategoryzacja *innego*. Może być on łączony z obecnością w przestrzeni kształcenia zróżnicowanych znaczeń i interpretacji. *Inny* może być dalej rozumiany jako dający szansę na przekaz zróżnicowanych znaczeń, a także jako czynnik aktywizujący rozwój. *Inny* może się również odnosić do kwestii systemu edukacji i jej przeobrażeń. W tym kontekście należy zauważyć, że przed połową XX wieku organ zarządzający oświatą w Polsce nie miał sprecyzowanej polityki odnoszącej się do wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu szkolnego, a sam sens i znaczenia nadawane tej praktyce uległy od tego czasu stopniowej zmianie. Wychowanie seksualne, postrzegane jako (od)dział(yw)anie ograniczone do prywatnej sfery rodzinnej, stopniowo przemieszczało się do sfery publicznej. Wraz z owym przejściem zmieniła się również „instancja kontrolna” nad seksualnością młodych ludzi. Stopniowo wychowanie seksualne zaczęło być projektowane jako działanie szkolne, wspierające rozwój „odpowiedniego” wariantu seksualności i adekwatnego wariantu ciała. To ostatnie okazało się przestrzenią nowoczesnych form regulacji i monitorowania oraz obiektem dyscyplinarnej władzy (Smoter, 2016). Wiązało się to ze stawianiem się przez wychowanie seksualne przedmiotem polityki i prawodawstwa, któremu podlega wszelkie formalne kształcenie. To jednak właśnie w przypadku szkolnego wychowania seksualnego doszło do stopniowego oddzielenia go od innych wcielanych w życie szkolne dziedzin wychowania oraz przede wszystkim przedmiotów nauczania.

Specyficznym dla szkolnego wychowania seksualnego staje się szereg zabiegów konstrukcyjnych pozwalających na kategoryzowanie go jako *innego*. Dotyczy to zarówno usytuowania namysłu nad tymi zajęciami, jak i sposobów postrzegania nauczyciela i/lub ucznia oraz procesów nauczania-uczenia się (kształcenia), głównych założeń i idei, jak i trybu ich realizacji (Klus-Stańska, 2000; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2010; Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 204–205; Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 43). Praktyki te zostaną omówione przy uwzględnieniu egzemplifikacji, wśród których na uwagę zasługują:

1. rozdział praktyk tworzenia koncepcji wychowania seksualnego pomiędzy resort edukacji i resort zdrowia;
2. konieczność potwierdzania udziału w zajęciach przez rodziców lub pełnoletnich wychowanków oraz (możliwe) negocjowanie kształtu tych zajęć przez te podmioty;

3. utworzenie nazwy dla przedmiotu, w ramach którego dochodzi do realizacji wychowania seksualnego, ale bez określnika *seksualny*;
4. (nie)możność ewaluacji skuteczności oddziaływań edukacyjnych;
5. nadanie specyficznej struktury materiałowi nauczania obecnemu na opisywanych zajęciach.

**Ad 1.** Dokumentem, który nakłada na polskie szkoły obowiązek realizacji wychowania seksualnego w szkole różnych szczebli, można uznać *Ustawę z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Ustawa, 1993). Zapis pojawiający się w tej ustawie nałożył szereg zobowiązań organom administracji rządowej i samorządowej. Dotyczyły one m.in. przygotowania młodego pokolenia do świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa (Smereczyńska, 2000).

Zobowiązania te regulowało *Rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka; o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej* (MEN, 1999). Program zajęć miał tymczasem (nie odchodząc od zaleceń ONZ) propagować nowoczesną seksualną wiedzę przekazywaną przede wszystkim<sup>1</sup> w ramach zajęć edukacyjnych „wychowanie do życia w rodzinie”. Wcielanie tych treści programowych miało stanowić uporządkowaną całość wraz z innymi praktykami kształcenia podejmowanymi w instytucji takiej, jak szkoła. Centralnym zadaniem stało się wspomaganie wychowawczego działania rodziny, propagowanie integralnego podejścia do płciowości i kształtowanie postaw prospołecznych, prozdrowotnych i prorodzinnych (MEN, 2011). Na realizację tego typu zajęć przeznaczano w szkolnym planie nauczania po 14 godzin lekcyjnych, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców (MEN, 2012). Umieszczenie tego zapisu w ustawie, która jest firmowana przez resort zdrowia, i równoczesne cedowanie odpowiedzialności za wcielanie tego zapisu na pracowników resortu oświaty może jednak rodzić wrażenie praktyki rozpraszającej odpowiedzialność za realizację zajęć i utrudniać ich kontrolę oraz ewaluację. Należy mieć tu na uwadze, że rozłożenie realizacji tego edukacyjnego zadania na wiele podmiotów okazuje się charakterystyczne wyłącznie w przypadku omawianego tu przedmiotu. Nieobecne jest to zatem w odniesieniu do innych zajęć, nawet i tych, w ramach których poruszane są kwestie dotyczące fizjologii życia seksualnego, wyborów jednostkowych i społecznych czy obywatelstwa (biologia, wiedza o społeczeństwie itd.).

**Ad 2.** Nieobligatoryjność udziału w zajęciach wynika z konstytucyjnego prawa matki i ojca (lub prawnych opiekunów) do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem (Haber, 2009) oraz jest pochodną swobody w podjęciu decyzji w tym obszarze przez pełnoletniego ucznia/uczennicę. W tym kon-

---

<sup>1</sup> Treści te pojawiają się i pojawiały również w ramach innych przedmiotów (Waszyńska, Groth, Kowalczyk, 2013; Tuszyńska, 2011, s. 134).

tekście można zauważyć, że rodzicielskie ingerencje wychowawcze upatruje się jako nadrzędne wobec każdego innych, w tym nauczycielskich. Działanie wcielane w instytucjach edukacyjnych musi zatem pozostawać w stałej możliwości regulacji ze strony rodziny ucznia lub samego ucznia. Niemniej to, co legitymizowane w programie nauczania przez państwo, odbywa się zazwyczaj z niewielkim sprzeciwem rodziców. Dzięki temu nauczyciele są w stanie podjąć się wyposażania uczniów w „narzędzia” niezbędne do funkcjonowania w szerszym świecie społecznym. Na marginesie można dodać, iż zakres praw przysługujących w tym obszarze m.in. rodzicom i nauczycielom staje się częścią konfliktów społecznych, które wiążą ze sobą pewne ideologiczne interesy (Kozakiewicz, 1981; Konarska, 2004). Co znamienne, omawiane procedury nie obowiązują w odniesieniu do innych przedmiotów szkolnych, pomimo obecności w nich, łączących się z seksualnością, treści przedmiotowych.

**Ad 3.** Na przestrzeni ostatnich 25 lat interesująca mnie dziedzina wychowania została ujęta w ramach treści przedmiotu figurującego pod nazwą: *Wychowanie do życia w rodzinie*, która to nazwa tylko chwilowo została zmieniona na: *Wiedzę o życiu seksualnym* (MEN, 1999). Zgodnie z informacją przekazywaną przez pracowników Ministerstwa Edukacji Narodowej podstawa programowa zajęć *wychowania do życia w rodzinie*, wprowadzana zarówno przed rokiem szkolnym 2009/2010, jak i po nim, miała pozwolić uczniom poznać i zrozumieć złożoność wiedzy o życiu seksualnym, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartościach dotyczących rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach służących świadomej prokreacji w aspektach kulturowym, naukowym, społecznym i etycznym (Haber, 2009).

**Ad 4.** Uzasadniane tworzonymi na przestrzeni lat rozporządzeniami włączenie wychowania seksualnego do szkół różnego szczebla pozwala na skuteczne nadzorowanie tego, czy i jakie wychowanie seksualne powinno być realizowane. Trudno jednak w przypadku tego przedmiotu mówić o ewaluacji podjętych praktyk edukacyjnych. Zajęcia te potraktowano bowiem jako niepodlegające ocenianiu i nieobowiązkowe (Pakulniewicz, 2011). Swego rodzaju „ewaluacji” służy ocena odsetka cięż ciąży pojawiających się u dziewcząt w wieku szkolnym czy chorób przenoszonych drogą płciową u nastolatków płci obojga. Dane na ten temat przedstawia się nierzadko w towarzystwie alarmujących statystyk ze szkół z innych rejonów Europy i świata (Frankowicz-Gasiul i in., 2008; Kempieńska, 2017). Istotne jest to, by realizowano w nich odmienny niż polski model edukacji seksualnej / wychowania seksualnego. Nie poddaje się tu jednak szerszemu namysłowi tego, że relacje między sposobem realizacji szkolnego wychowania seksualnego a podejmowanymi przez młodych ludzi praktykami nie muszą się wiązać z istnieniem prostych zależności.

**Ad 5.** Materiał został ułożony w kolejne cykle w spiralnym układzie treści, co ma dawać możliwość utrwalenia wiedzy i jej poszerzenia, przy dostosowaniu materiału do wieku i możliwości percepcyjnych ucznia. Oznacza to jednak ciągle



powroty do treści kształcenia, które już wcześniej zostały omówione na tych zajęciach (Olearczyk, Kosińska, 2009). Według niektórych ekspertów może stanowić to „furtkę” dla omijania lub marginalnego traktowania pewnych zagadnień (Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, 2013).

Ogół wskazanych tu charakterystyk umożliwia ujęcie wychowania seksualnego jako przedmiotu „użytecznych i publicznych dyskursów” (Foucault, 1995, s. 28–29). Rozłożenie realizacji tego „edukacyjnego zadania” na wiele podmiotów czy utrudniona jego ewaluacja nie uwalniają tych zajęć od społecznych moralizacji i/lub podziałów ideologicznych. Wręcz przeciwnie – staje się on przedmiotem nieustających polemik i dyskusji podejmowanych z udziałem decydentów co do kształtu wychowania seksualnego realizowanego w instytucji szkoły (Wejbert-Wąsiewicz, Pęczkowska, 2009; Dora, 2013).

## Zakończenie

W niniejszym tekście zamierzałam uchwycić najważniejsze z wymiarów artykułacji problemów i racji, które mogą leżeć u podstaw umieszczenia wychowania seksualnego w przestrzeni *inności*. Czy wychowanie seksualne spełnia kryteria dystynktywne łączące się z byciem *innym*? Przy udziale wyżej omówionych egzemplifikacji starałam się wykazać, że ta dziedzina wychowania może być odczytywana jako właśnie taka. Nadanie znamion *inności* dotyczy nie tyle samego przedmiotu reprezentującego tę dziedzinę wychowania, ile zabiegów oddziałujących na jego określoną konstytucję w programie szkoły. I tak oto niwelowaniu poczucia niepewności, niezrozumiałości czy lęku może służyć „uspokajające” zaangażowanie w tworzenie dlań programu reprezentantów dwóch resortów, możliwość negocjowania zakresu treści realizowanych na tych zajęciach i ewentualnej odmowy w nich udziału. Za „bezpieczne” można dalej uznać skonstruowanie nazwy dla przedmiotu, które premiuje dwa niekontrowersyjne terminy, takie, jak *wychowanie* i *rodzina*. Uniknięciu niekorzystnych reakcji społecznych wydaje się służyć również wyłączenie tego przedmiotu z grupy tych, które podlegają ocenianiu i nieprzejrzysta ewaluacja oddziaływań edukacyjnych. Paradoksalnie taki zabieg od lat niesie za sobą szereg głosów sprzeciwu w dyskursie społecznym (Wejbert-Wąsiewicz, Stanisław, 2009). Podważa się w nich zachowawcze ukonstytuowanie wychowania seksualnego w polskiej szkole, odczytując to jako działania unikowe i odbiegające od aktualnego stanu nauki odnoszącej się do płciowości. I w ten oto sposób mamy do czynienia z sytuacją niemożliwego do przewyciężenia impasu, „rozłokowanego” w obszarze silnych kontrowersji społecznych oraz sytuacji krytycznych.

## Bibliografia

- Ciesek, B. (2015). *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji we współczesnej polskiej przestrzeni publicznej (wartości, postawy, strategie)*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. B. Witosz.
- Czyżewski, M., Dunin, K., Piotrowski, A. (2010). Cudze problemy – dwadzieścia lat później. W: M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski (red.), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Dora, M. (2013). Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, 2 (12), 101–107.
- Dunaj, B. (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.
- Frankowicz-Gasiul, B., Michalik, A., Czerwińska, A., Zydorek, M., Olszewska, J., Olszewski, J. (2008). Cięża młodocianych – problem medyczny i społeczny. *Studia Medyczne*, 11, 57–63.
- Gdula, M. (2009). *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Karwat, M. (2010). Polityczność i upolitycznienie. Metodologiczne ramy analizy. *Studia Politologiczne*, 17, 63–88.
- Kempińska, U. (2017). *Nieletnie macierzyństwo – problem ogólnoświatowy*, Poznań: Instytut Naukowo-Wydawniczy Maiuscula sp. z o.o.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Kopciewicz, L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozakiewicz, M. (1981). *Zaproszenie do rozmowy – o seksie, o konfliktach, o dojrzwaniu, o kompleksach, o takcie, o partnerstwie, o katastrofach wychowawczych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kwieciński, Z. (2013). Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. *Nauka*, 1, 19–30.
- Luke, A. (1997). Critical Discourse Analysis. W: L.J. Saha (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Canberra, New York: Elsevier.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łotman, J., Uspieński, B. (1977). O semiotycznym mechanizmie kultury. W: E. Janus, M.R. Mayenowa (wybór i opracowanie), *Semiotyka kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne*, 68, 63–72.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
- Nowak, P. (2002). *SWOI i OBCY w językowym obrazie świata. Język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nowicka, E. (1991). Wprowadzenie. Inny jako obcy. W: E. Nowicka (red.), *Religia a obcość*. Kraków: Nomos.
- Nowicka, E. (1998). Opozycja „swój” i „obcy” w badaniu współczesnego społeczeństwa polskiego. W: A. Sułek, M.S. Szczepański (red.), *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej (Xiąga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rudnicki, P. (2010). Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później. Refleksje o odtwarzaniu kultury, propagowaniu ideologii i nakazie konsumpcji wiedzy. W: M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*. Wrocław – Warszawa: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*, 28, 31–45.
- Smoter, B. (2016). *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Świeca, M. (2015). Umiejętności kluczowe dla budowy demokracji. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A. Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 6 (2), 77–84.
- Thomson, R. (1994). Moral Rhetoric and Public Health Pragmatism: The Recent Politics of Sex Education. *Feminist Review*, 48.
- Tuszyńska, L. (2011). *Biologia*. W: B. Woynarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Waszyńska, K., Groth, J., Kowalczyk, R. (2013). Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość. *Studia Edukacyjne*, 24, 165–179.
- Wejbert-Wąsiewicz, E., Pęczkowska, E. (2009). Problemy edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Socjologiczny* 58, 3, 173–192.
- Wejbert-Wąsiewicz, E., Stanisław, J. (2009). Sto lat oświaty seksualnej w Polsce. Ideologia i polityka a potrzeby społeczne. *Kultura i Edukacja*, 2 (71), 27–52.

- Welskop, W. (2014). Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole. *Edukacja Humanistyczna 1* (30), 209–216.
- Witosz, B. (2010). O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczonych z perspektywy lingwistycznej. *Tekst i Dyskurs = Text und Diskurs*, 3 (16), 9–25.
- Zajac, M. (1996). Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

### Akty prawne

- MEN (1999). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990670756> [dostęp: 19.12. 2018].
- MEN (2011). *Podstawa programowa przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie*. Pobrane z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/4i.pdf> [dostęp: 19.12. 2018].
- MEN (2012). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Pobrane z: [http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo\\_oswiatowe&id=7](http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=7) [dostęp: 16.12.2018].
- MEN (2014). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, tekst jedn.: *Dz.U. 2014, poz. 395*.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*. Pobrane z: [isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19930170078&type=3](http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19930170078&type=3) (1993) [dostęp: 19.12.2018].

## Źródła internetowe

- Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, (2013). *Edukacja seksualna czy Wychowanie do życia w rodzinie? Przepisy prawne i podstawa programowa*. Pobrane z: [http://www.federa.org.pl/publikacje/edukacja\\_seksualna\\_factsheet\\_2013.pdf](http://www.federa.org.pl/publikacje/edukacja_seksualna_factsheet_2013.pdf) [dostęp: 21.12. 2018].
- Haber, M. (2009). *Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Zdrowia – z upoważnienia ministra – na zapytanie nr 4359 w sprawie zmian dotyczących przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie*. Pobrane z: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61> [dostęp: 16.12. 2018].
- Konarska, I. (2004), *Szkola boi się seksu*. Pobrane z: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/szkola-boi-sie-seksu/> [dostęp: 20.12.2012].
- Olearczyk, T., Kosińska, E. (2009). *Opinia programu: Teresa Król: „Wędrując ku dorosłości”*. *Wychowanie do życia w rodzinie. Program nauczania dla klas I–III gimnazjum*. Pobrane z: [http://www.ksiegarniarubikon.pl/dokumenty/1378361921\\_23199348\\_program\\_Gim\\_opinia\\_Olearczyk\\_Kosinska.pdf](http://www.ksiegarniarubikon.pl/dokumenty/1378361921_23199348_program_Gim_opinia_Olearczyk_Kosinska.pdf) [dostęp: 19.12. 2018].
- Pakulniewicz, W. (2011) „*Wychowanie do życia w rodzinie*” – wpisy na świadectwie szkolnym. Pobrane z: <https://www.portaloswiatowy.pl/dokumentacja-nauczania/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie-wpisy-na-swia-ductwie-szkolnym-4311.html> [dostęp: 19.12.2018].
- Smreczyńska, M. (2000). *Sprawozdanie z obrad sejmiku 3 kadencji, 75 posiedzenie, 3 dzień*. Pobrane z: <http://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf/main/26AFC1D1> [dostęp: 16.12. 2018].

## Sex education as other in the educational discourse

### Summary

The aim of the text taken in this text is to present the construct of sexual education as *other* in the educational discourse. I found interesting here the areas of constructing and categorizing this field of education at school in the context of other activities carried out in it, as well as the pedagogical consequences of this state of affairs. Giving birthmarks of *otherness* concerns not so much the subject that represents this field of education, but the actions affecting its specific constitution in the school's program. You can indicate here: involvement in the creation of a program of representatives of the two ministries, the possibility of negotiating the scope of content carried out on these classes by parents and adult students and the possible refusal to participate in them. As specific, one may further consider the construction of a name for an object in which the determinant: *sexual* does not appear. The practical exclusion of this subject from the group of those that are subject to evaluation seems to serve to avoid negative social reactions.

**Keywords:** sexual education, other, educational discourse.