

Urszula Kluczyńska\*

## SOCJALIZACJA W PŁEĆ KULTUROWĄ JAKO CZYNNIK RÓŻNICOWANIA MOŻLIWOŚCI EDUKACYJNYCH I MARGINALIZACJI

W naszej kulturze męskość i kobiecość postrzegane i definiowane są poprzez dychotomiczny podział. W toku życia jednostki wielokrotnie upewniają się w przekonaniu, iż ów binaryzm płci jest główną cechą różnicującą ludzi, pomijając często inne – może istotniejsze – czynniki (jak np. habitus) (Bear 2004, s. 14).

Kategorie płci stosujemy, by odnaleźć spójność i znaczenie w zachowaniach innych osób, ale ów proces kategoryzacji zaczyna się od nas samych, albowiem bardzo często kategoria płci staje się najistotniejszym aspektem obrazu samego siebie. Na pytanie: „kim jestem?” osoby często odpowiadają sobie poprzez kategorie płci, choć w różnych kulturach bycie kobietą lub mężczyzną może oznaczać coś innego. Jednak odpowiedzi na powyższe pytanie w dużej mierze udzielają inni (także nauczyciele), albowiem już w okresie wczesnego dzieciństwa kształtuje się pewna koncepcja Ja. Dla części osób płeć staje się podstawową cechą identyfikującą samego siebie, głównym pryzmatem, poprzez który jednostki postrzegają swą osobę. „Schemat własnej płci opisywany jest jako rama interpretacyjna nadająca znaczenie i zapewniająca spójność własnym doświadczeniom i doświadczeniom innych” (Cross, Markus, 2004, s. 64). Owa kategoria podziału powoduje, iż każda jednostka przechodzi proces socjalizacji w specyficzny sposób zależny od płci. W ramach owego procesu dochodzi do socjalizacji w określoną płeć, identyfikacji z płcią, a także utrwalenia funkcjonujących stereotypów płci. W związku z tym, różnicowane są oczekiwania wobec dziewcząt i chłopców w odniesieniu do ich umiejętności i zdolności.

### Płeć w szkole

Szkolna rzeczywistość także bazuje na dualistycznym podziale na płeć. Przeprowadzone przez B. Thorne analizy ukazują, iż dochodzi do podziału

---

\*Urszula Kluczyńska – dr, pedagog, socjolog, adiunkt, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wydział Nauk o Zdrowiu; [ulaklu@wp.pl](mailto:ulaklu@wp.pl).

na grupy dziewcząt i chłopców w ramach różnych aktywności – co podkreśla owo rozróżnienie jako najistotniejsze (Thorne 1986). B. Thorne zauważa, iż dziewczynki i chłopcy „z definicji znajdują się po przeciwnych stronach” (Thorne 1997, s. 185). Także w polskich szkołach można dostrzec tę specyfikę, nie tylko „dziewczynki gonią chłopców” lub „chłopcy gonią dziewczynki” (Thorne 1997, s. 185), ale także w ramach wielu innych aktywności podział ze względu na płeć wydaje się być najbardziej „oczywisty”, a chyba przede wszystkim najwygodniejszy. Informacja, jaką niesie takie postępowanie jest oczywista – „płeć jest ważna wszędzie” (Cross, Markus 2004, s. 63), to ona dzieli i rozróżnia w sposób najistotniejszy na dwie grupy, podkreślając wagę dychotomicznego podziału.

W szkole płeć nadal traktowana jest jako jedna z najistotniejszych „cech osobowości”<sup>1</sup> człowieka. Wraz z tym przekonaniem, różnice płciowe, a przede wszystkim oczekiwania w odniesieniu do zdolności i możliwości uczniów w różnych dyscyplinach i przedmiotach, wiązane są przede wszystkim z płcią. Różnice te, a raczej funkcjonujące stereotypy, pozwalają różnicować nie tylko oczekiwania, ale także możliwości edukacyjne.

Do owego zjawiska dochodzi na dwa sposoby. Pierwszym jest zinternalizowanie oczekiwań wobec płci, co powoduje, iż jednostka realizuje oczekiwania, albowiem o ich słuszności przekonuje ją szereg przekazów społecznych, a przede wszystkim proces socjalizacji. Opiszę ten problem na przykładzie: dziewczynka przekonana o braku swych zdolności z zakresu fizyki (przedmiotu określanego jako „ścisły” i będącym tym samym stereotypowo domeną mężczyzn), nie będzie podejmowała prób rozwiązywania trudniejszych zadań (jeżeli spróbuje, zostanie to wyjaśnione jej pilnością, a nie zdolnością). Działań tych nie podejmie dlatego, albowiem nauczyła się już, iż nie oczekuje się od niej tego typu zdolności. Ponadto bardzo często dziewczęta, niżej oceniają swe zdolności z zakresu przedmiotów „ścisłych” i jeżeli mają możliwość wyboru testu łatwiejszego, lub trudniejszego, wybierają ten pierwszy – mimo braku uzasadnienia decyzji faktycznymi zdolnościami i możliwościami (Pankowska 2005, s. 42-43). Szereg badań i analiz utwierdza w przekonaniu, iż proces socjalizacji powoduje, iż kobiety umniejszają swe zdolności i bardziej obawiają się krytyki.

Rzadziej opisywany jest drugi, niezwykle istotny mechanizm różnicowania i marginalizacji – oddziaływanie i sposób komunikacji oraz oczekiwania nauczycieli. Czynniki te wydaje się tak samo istotny jak własne poczucie wartości, a może nawet istotniejszy, albowiem ma większą siłę społecznego oddziaływania. Wysoce zmotywowana i zdolna dziewczynka pod wpływem

<sup>1</sup>Większość badaczy traktuje dziś płeć nie jako cechę osobowości, lecz jako proces (Trew, 1998, s. 4-7).

przekazów nauczyciela może upewnić się w przekonaniu, iż dany obszar zainteresowań wychodzi poza jej możliwości czy zdolności – lub raczej zaprzecza, według nauczyciela, stereotypowym zdolnościom w odniesieniu do płci. Wpływ oczekiwań nauczycieli i ich sposobu komunikacji w polskich szkołach jest problemem rzadko dyskutowanym i analizowanym przez badaczy i pedagogów. Prace wspierające tezę dotyczącą marginalizacji grupy kobiet w wyniku oddziaływań i sposobu komunikacji nauczycieli są nieliczne (Kopciwicz 2007).

Analizując podjęty wątek różnicowania możliwości edukacyjnych, a co za tym idzie marginalizowania pewnych grup ze względu na przynależność do rodzaju, należy zastanowić się jakimi sposobami dochodzi do ustalenia tych rozróżnień i jakie czynniki powodują marginalizację grupy dziewcząt/kobiet w obszarze edukacji. Aby przybliżyć owo zjawisko zostaną przedstawione różnice płciowe, oraz podejścia do nich, a także szczegółowo proces socjalizacji w płęć, którego ostatecznym efektem jest zjawisko marginalizacji kobiet w rzeczywistości społecznej, gdzie męska dominacja jest nadal wpisana „w porządek rzeczy”.

## Różnice płciowe

Ze względu na przekonanie o odmiennych umiejętnościach i zdolnościach w zależności od przynależności do danej płci, badacze rozpoczęli analizy dotyczące różnic płciowych. Początkowo owe badania, prowadzone przez mężczyzn, miały na celu ukazanie wyższości mężczyzn nad kobietami w wielu sferach, a także przypisanie kobietom określonych ról uwarunkowanych przede wszystkim biologicznie. Z czasem jednak, kiedy w wieku XX w badania włączyli się feministycznie zorientowani psychologowie, wskazali oni na szereg nie w pełni uzasadnionych twierdzeń z badań wcześniejszych. Przełomowe okazały się badania Maccoby i Jacklin, które udowodniły, iż różnice w sposobach funkcjonowania płci są nieliczne, dając tym samym narzędzie do walki ze stereotypami. Badacze i badaczki nadal jednak dyskutują, czy warto koncentrować się na badaniach dotyczących różnic płciowych. Z jednej strony są to badania, które mogą podważyć wiele, nadal funkcjonujących stereotypów, z drugiej jednak, zbytne zainteresowania różnicami płciowymi (głównie mediów) może powodować odwrócenie uwagi od innych istotnych kierunków badawczych. Zdaniem badaczy postmodernistycznych nigdy nie będziemy w stanie jednoznacznie określić jacy naprawdę są mężczyźni i kobiety, albowiem płęć kulturowa podlega ciągłym zmianom, ciągłej rekonstrukcji, a zatem badania koncentrujące się na różnicach są jałowe i daremne (Walsh 2003, s. 23-25).

Zwolennicy porównywania kobiet i mężczyzn, podkreślają wagę weryfikacji wcześniej przeprowadzonych badań dotyczących różnic płciowych i obalenia funkcjonujących stereotypów. Twierdzą oni także, iż większa ilość badań może unaocznic męską dominację, ukazać społeczny kontekst płci, ukazać mężczyzn w gorszym świetle, a tym samym podać naukowe dowody na konieczność wprowadzenia zmian w statusie kobiet (Eagly 1998, s. 160-163).

Przeciwnicy katalogowania różnic między płciami podkreślają, iż mają one głównie znaczenie polityczne, a celem jest utrzymanie władzy przez grupę dominującą (mężczyzn), poprzez wskazywania u siebie na cechy lepsze, właściwsze od tych, które cechują zdominowaną grupę. W tym założeniu podkreśla się, iż w ramach porównań to męskie cechy stają się punktem odniesienia – tymi właściwymi. Na bazie dotychczasowych badań można bowiem stwierdzić, iż różnice istnieją, jednak „konceptualizacja zdolności, zainteresowań i zachowań człowieka w kategoriach dwudzielności wynikającej z różnic płci zaciemnia obraz złożoności doświadczeń indywidualnych, wzmacnia układ polityczny podtrzymujący taki podział i odwraca naszą uwagę od formułowania pytań znacznie istotniejszych dla psychologii” (Lott 2004, s. 26). Celem badań powinny być raczej próby określenia dlaczego dochodzi do owych zróżnicowań lub co zrobić, aby określić warunki umożliwiający zniwelowanie pewnych różnic. Obszary zachowań i zdolności, w których występują różnice w zależności od płci są łatwe do wyliczenia i to właśnie na nich skupia się zainteresowanie badaczy, a przede wszystkim mediów, które (jako narzędzie władzy) utwierdzają ich istotność, zwykle ją przeceniając. Jednak różnice dotyczące zdolności i umiejętności są niewielkie, często nieistotne statystycznie (Pankowska 2003, s. 36-64) – należałoby skupić się zatem raczej na umiejętnościach specyficznych dla człowieka w ogóle, a nie różnicować ze względu na płeć. Podkreślanie wagi podtrzymywania przekonań o pewnych cechach osób, ze względu na przynależność do danej płci, jest sposobem na utrwalenie stereotypów, a „wysiłki te podejmowane są po to, by podtrzymać nierówności w traktowaniu mężczyzn i kobiet oraz nierówności w ich dostępie do władzy i przywilejów. Kultura utrwalająca przekonanie o cechach wynikających z przynależności do określonej kategorii płci (bez względu na to, czy uznamy je za nabyte, czy wrodzone) łatwiej uzasadnia i kontynuuje umieszczenie mężczyzn i kobiet w dwóch oddzielnych sferach” (Lott 2004, s. 26).

Nierówności między płciami nie są prostą pochodną biologiczną, lecz zależą także od kultury. Podstawę postrzegania różnic stanowią stereotypy – uproszczone schematy myślowe, czyli uproszczone przekonania o tym, co jest właściwe dla danej płci – rola, nabywana w drodze socjalizacji.

Rola płciowa, będąca elementem składowym roli społecznej, jest „systemem normatywnych stosunków pomiędzy jednostką a częścią jej środowiska społecznego, ustanawiającego stan socjalny, czyli zespół praw, oraz funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków osoby. Jest to więc kulturowy «przepis», wyrażający sumę oczekiwań kierowanych pod adresem jednostki zajmującej określone miejsce w strukturze społecznej. Oczekiwania dotyczące wyglądu, cech, postaw, funkcji, zachowań są kierowane pod adresem osób identyfikowanych jako kobiety lub mężczyźni” (Kopciewicz 2003, s. 63).

Biorąc pod uwagę fakt, iż dostrzec można zarówno plusy, jak i minusy koncentracji na różnicach płciowych, pragnę skupić się na nich, analizując pod kątem prób wykluczenia i marginalizacji grupy (kobiet), choć często także pewnych grup w obrębie rodzaju męskiego (np. mniejszości, chłopców/mężczyzn upośledzonych). Mimo wielu kontrowersji odnośnie słuszności przedstawiania i propagowania różnic między płciami, pragnę przytoczyć te najczęściej podkreślane. Wśród najczęściej przywoływanych znajdują się: wyższy poziom zdolności werbalnych u kobiet; wyższy poziom zdolności wizualno- przestrzennych u mężczyzn, wyższy poziom zdolności matematycznych u mężczyzn (Wieczorkowska-Najtard 1997), większa emocjonalność kobiet (Manstead 1998, s. 236- 264), wyższa ekspresyjność i intensywność zachowań niewerbalnych u kobiet, odmienna dynamika reagowania seksualnego mężczyzn i kobiet, wyższy poziom agresji fizycznej wśród mężczyzn.

## Socjalizacja do płci kulturowej

Dzieci uczą się płci kulturowej bardzo wcześnie<sup>2</sup>, dowiadują się jakie oczekiwania i wymagania społeczne przypisane są danej płci. Najistotniejszym zjawiskiem kształtującym relacje między płciami i uczącym stereotypów jest socjalizacja, w toku której przekazywany jest szereg treści ideologicznych. Socjalizacja, w założeniu, ma na celu utrwalenie dotychczasowego systemu ról społecznych, kulturowych oraz psychicznych wzorców zachowania. „Nadal, jak było to uprzednio, trafia do dzieci w zależności od płci od początku odmiennie przesłanie dotyczące ich przyszłości, ich powołania. I nie jest może rzeczą najważniejszą, co na ten temat mówią ich rodzice, a

<sup>2</sup>Według badań już „18-miesięczne dziecko ukazuje swe preferencje, co do wyboru zabawki związanej stereotypowo przez reprezentowaną przez siebie płć. Dwulatki są świadome swojej płci i otaczających je osób, a z czasem potrafią dokonywać identyfikacji cech i zachowań określanych jako typowo kobiece lub męskiej”. C. M. RENZETTI, D. J. CURRAN, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005, s. 104-105.

nawet inni wychowawcy. Wzorzec zachowaniowy i sytuacja społeczna rodziców i starszego rodzeństwa, sąsiadów i grup rówieśniczych, wreszcie innych członków społeczeństwa mówią same za siebie i dobitnie: miejsce kobiet jest w domu, a mężczyzn – w świecie. Owszem dzieci widzą wyjątki, ale wiedzą, że to są wyjątki. Czasem wyjątek mogą reprezentować nawet osoby im najbliższe i najbardziej oddziałujące, jak rodzice – co nie pozostaje bez znaczenia. Z pokolenia na pokolenie przybywa wyjątkowych osobników. Wzory nowych zachowań, odrzucających istotne znaczenie płci, pojawiają się w środkach masowego przekazu, w książkach i filmach dla dzieci i młodzieży. Niemniej w większości wypadków panują nadal wzorce tradycyjne, w różnych krajach i zmiennym natężeniem” (Ślęczka 1999, s.40-41).

Płeć kulturowa stanowi główną kategorię społeczną wykorzystywaną jako podstawa socjalizacji, procesu, podczas którego uczymy się między innymi tego, jak ocenić reprezentantów poszczególnych kategorii społecznych i jakie mieć wobec nich oczekiwania oraz jak wobec nich postępować. Ważnym w tym kontekście zdaje się być zasygnalizowanie, iż socjalizacja jest procesem rozciągającym się na okres całego życia jednostki (Berger, Luckman 1983, s. 202-227). Jednakże już od początku życia dziecko, poprzez obserwację swoich rodziców, ich sposobu odnoszenia się do siebie nawzajem i do innych ludzi, otrzymuje wyraźny komunikat kulturowy o oczekiwaniach społecznych dotyczących zachowań kobiet i mężczyzn (Lott, Maluso 2004, s. 101). Warto jednak zauważyć, iż owe oczekiwania mogą zmieniać się w czasie i ewoluować, tak więc proces socjalizacji trwa całe życie i jednostka ciągle na nowo definiuje, co znaczy być kobietą lub mężczyzną, oraz jak oczekiwania, co do sposobu zachowania, zmieniają się w czasie.

Warto zauważyć, iż już w momencie narodzin fakt zaklasyfikowania dziecka jako chłopca lub dziewczynkę powoduje odmienny sposób traktowania i komunikacji z dzieckiem. Badania wykazały, iż w 24 godziny po urodzeniu dziecka rodzice różnicują opis dziecka w zależności od płci (Mandal 2003, s. 37-38). Kolejnym etapem jest zakup odzieży w kolorze „odpowiednim” do płci dziecka, a później różnicowanie zabawek i typów zabaw, proponowanych zainteresowań czy książek. Już czteroletnie dzieci potrafią rozróżnić, czy przynależą do grupy mężczyzn czy kobiet (Maccoby 1988, s. 755-765). Do różnicowania ze względu na płeć dochodzi w przedszkolach i szkołach, także zawody postrzega się przez pryzmat męskich lub kobiecych.

W trakcie socjalizacji zaobserwować można odmienny styl komunikacji w zależności od tego, czy dotyczy dziewczynki lub chłopca (Renzetti, Curran 2005, s. 124). Już w okresie niemowlęcym na płacz dziewczynki rodzice częściej reagują przemawianiem, z kolei w przypadku chłopców en-

ergicznym kołysaniem lub noszeniem. Także na późniejszym etapie rozwoju dostrzec można, iż więcej rozmawia się z córkami niż synami, w stosunku do których wydaje się raczej polecenia i nakazy (Mandal 2003, s. 78). W rozmowie z córkami rodzice stosują bardziej zróżnicowane słownictwo, w większym stopniu także nacechowane emocjonalnie niż w rozmowach z chłopcami. Z córkami częściej rozmawia się na tematy smutne, podczas gdy z chłopcami takie, które przesycone są gniewem (Renzetti, Curran 2005, s. 124). W wyniku tych odmiennych sposobów odnoszenia się do dzieci w zależności od płci, dziewczynki w wieku sześciu lat potrafią posługiwać się większą ilością złożonych zwrotów – częściej o charakterze emocjonalnym – niż chłopcy (tamże). Choć należy zaznaczyć, iż według badań, dzieci, bez względu na płeć, których rodzice częściej podejmowali z nimi rozmowy o charakterze emocjonalnym, lepiej potrafią zrozumieć emocje innych. Rodzice obojga płci są jednak przekonani, iż to dziewczynki potrzebują większej pomocy i wsparcia<sup>3</sup>, tym samym udzielają chłopcom lekcji niezależności, a dziewczynkom – zależności (tamże, s. 124–126).

Ze względu na „właściwy” danej płci styl komunikacji, oraz socjalizację w ów styl, odmiennie postrzegane są sytuacje wymagające określonych zachowań komunikacyjnych. Konsultowanie się partnerów w różnych sprawach przez mężczyzn postrzegane jest często jako zamach na ich niezależność, podczas gdy dla kobiet uzgadnianie decyzji jest oznaką zażyłości i wspólnoty. Z kolei pytania wyrażające zainteresowanie i troskę traktowane są przez mężczyzn jako zamach na ich wyższą pozycję. Rozmowy o kłopotach i problemach są dla mężczyzn ukrytą prośbą o radę lub pomoc. Dając wsparcie mężczyźni bagatelizują problem, co odbierane jest przez kobietę jako lekceważenie i chęć osłabienia zażyłości. Zadawanie pytań, prośba o informację czy wskazówkę jest dla mężczyzny określana jako jednoznaczna z zajęciem niższej pozycji (Pankowska 2005, s. 58-59).

Odmienne są także propozycje spędzania czasu wolnego w zależności od płci dziecka, rodzaju zabawek z jakich korzystają dziewczynki i chłopcy. Zabawki i gry przeznaczone dla chłopców częściej wykorzystują sprawności wizualno-manualne, gdyż są to głównie: rzucanie do celu, piłka nożna, skakanie, bieganie, żeglowanie, budowanie, składanie czy konstruowanie modeli. Chłopcy, w odróżnieniu od dziewcząt, nie podlegają stałej kuratelii rodziców. Pozwala się im na samodzielne podróże i częściej na wycieczkach szkolnych przydziela się im obowiązki przewodnika (Mandal 2003, s. 79).

<sup>3</sup>Według badań (J. Belsky’ego, N. Bayley) mali chłopcy są bardziej wrażliwi emocjonalnie i czują większą potrzebę bezpieczeństwa niż dziewczynki, które we wczesnym dzieciństwie są silniejsze psychicznie. „Małym mężczyznom skąpi się zatem bliskości i czułości, powodując deficyt w poczuciu bezpieczeństwa (Pankowska, 2005, s. 56-58).



Dziewczynkom proponuje się zabawy o znacznie bardziej ograniczonym zakresie ról (przygotowujących do roli żony, matki, gospodyni, ewentualnie „kobietych” zawodów). Dziewczynki otrzymują zadania, które wymagają starannej pracy i cierpliwości, często odtwórcze, chłopcy – zadania wymagające pomysłowości i samodzielności. Dziewczynki znacznie częściej wykonują prace domowe, podczas gdy chłopcy czynią to sporadycznie. Chłopcy mają uczyć się poszukiwać aktywnie tego, czego pragną i tym samym wzmacnia się w nich nastawienie na osiągnięcia, rywalizację i walkę – takiego typu zachowań oczekuje się u mężczyzny w dorosłości (Buczowski 1997, s. 174-177). Z kolei w trakcie zabaw nakazuje się dziewczynkom bawić – „razem” i „zgodnie”, podkreślając wagę współpracy, z kolei chłopcy nastawieni są na działanie indywidualne, wytwarza się hierarchia w grupie i dążenie do uzyskania jak najlepszej pozycji (Pankowska 2005, s. 41-81). „Chłopców naucza się niezależności, kompetencji w kwestii rozwiązywania problemów, asertywności i ciekawości swojego środowiska – kwalifikacji, które są wysoko wartościowane w naszym społeczeństwie” (Renzetti, Curran 2005, s. 135).

Charakterystyczne jest także hamowanie agresji fizycznej dziewcząt, zezwalając im jedynie na agresję werbalną. Z kolei męskość jest niemal jednoznaczna z agresją i wszelkie agresywne zachowania chłopców są nagradzane. Inaczej kształtuje się także potrzebę własnych osiągnięć, sukcesu i poczucie własnej wartości. W dziewczętach wytwarza się „kobięcy lęk przed sukcesem”, podczas gdy mężczyźni, mający lepszy obraz siebie, dążą do celu (Pankowska 2005, s. 47-56; Mandal 2003, s. 97-111). Według J. Lrver zabawy chłopięce odpowiadają wymaganiom świata promującego wartość sukcesu, uprawdopodobniając tym samym ów sukces (Miluska, 1995, s. 109).

W rezultacie oddziaływań socjalizacyjnych w społeczeństwie tradycyjnym charakterystyczna jest uniwersalizacja zadań związanych z rolami płciowymi (charakterystyczne jest tu typowo biologiczne podejście). Jednak współcześnie można dostrzec tendencję do zmniejszania się różnic w procesie socjalizacji dziewcząt i chłopców. Zdaniem J. M. Bardwick i E. Douvan „model socjalizacji przestał być jednoznaczny: w swej czystej formie istnieje w środkach masowego przekazu, lecz w znacznie mniejszym stopniu w realnym życiu. [...] Dla obu płci obecne czasy oznaczają koegzystencję wartości starych i nowych, mimo, że oficjalne normy wywodzą się z modelu tradycyjnego” (Bardwick, Douvan, 1982, s. 181). „Kulturowy wzorzec męskości i kobiecości traci swą jednoznaczność: naciskowi tradycyjnego stereotypu ról i cech związanych z płcią towarzyszy niemniej silny nacisk na szukanie alternatyw” (Morciniec-Tomczak 2000, s. 121). W miejsce płciowo naznaczonych wprowadza się zabawki i zabawy płciowo neutralne i androgyniczne (Miluska, Boski 1999, s. 21). Warto jednak zaznaczyć, iż o



ile dziewczęta częściej sięgają po zabawki stereotypowo przeznaczone dla chłopców, o tyle trudno dostrzec tendencję przeciwną. Chłopcy nie bawią się tak często zabawkami dla dziewcząt lub raczej to rodzice nie zdobywają się na to, by kupić chłopcu „typowo dziewczęcą zabawkę”. Nadal zabawki dla dziewcząt wiążą się tematycznie z rodziną i macierzyństwem, podczas, gdy zabawki dla chłopców z przygodą i dynamicznym działaniem (Renzetti, Curran 2005, s.127-131). Także książki dla dzieci, które zostały przeanalizowane w 1997 roku, a także najnowsze analizy, nadal w zdecydowanej większości przedstawiają postacie w sposób stereotypowy, przypisując odpowiednie zawody, zachowania i aktywności (Renzetti, Curran 2005, s. 131-133).

### **Mechanizmy legitymizacji męskiej dominacji**

Przekonania dotyczące tego jaki „powinien” być mężczyzna, a jaka kobieta – na różne sposoby jest wszechobecny w życiu społecznym. Ich konsekwencją są odmienne oczekiwania w stosunku do osób w zależności od płci – sugerują odmienny zakres zaangażowania w określony typ działań społecznych i obszary aktywności życiowej. Najogólniejsze założenie dotyczące koncepcji ról dotyczy podziału w zależności od płci na zaangażowanie w różnych sferach: w prywatną (dom) – w przypadku kobiet i w publiczną (społeczeństwo) – w przypadku mężczyzn (Kopciewicz, 2003, s. 63-65).

Twierdzeniem, które stanowi argument postulujący właściwość owych podziałów jest przekonanie o istnieniu pewnych różnic płciowych, które predysponują, w zależności od płci, do konkretnych działań i rodzajów aktywności oraz koncentracji na danej sferze. Ze względu na utrzymaniu się przekonania o szeregu różnic dotyczących zdolności i umiejętności właściwych dla danej płci, przeprowadzono testy psychologiczne mające pomóc dookreślić owo zróżnicowanie i korelację z płcią. Według owych badań „normalna kobieta” i „normalny mężczyzna” może być rzadkim zjawiskiem. W badaniach przeprowadzonych wśród kobiet w wieku pomaturalnym zaledwie 15% z heteroseksualnej próby badawczej zaakceptowało typowo kobiece inwentarz ról płciowych. Pozostałe 85% wyników zaklasyfikowano jako męskie lub jako pewne kombinacje męskości i kobiecości (Devor 1989, s. 15).

Istotą podziałów nie są jednak wyłącznie potwierdzone bądź nie, różnice. Najistotniejszy jest fakt, iż zakłada się, że poprzez sam fakt bycia mężczyzną, posiada się władzę, której kobiety są pozbawione. Zdaniem S. de Beauvoir: „kobieta była zawsze, jeżeli nie niewolnicą, to przynajmniej wasalską mężczyzny; obie płcie nigdy nie podzieliły świata równo między siebie” i nawet przyznanie pewnych praw kobiecie, nie zmienia nadto sytuacji, albowiem w obyczajach funkcjonuje nawyk przypisywania i poczucia

prestżu poprzez samo bycie mężczyzną, władzy i wspieranej przez tradycję dominacji (Beauvoir 2003, s. 18).

Władza musi posiadać legitymizację oraz autorytet, jeśli nie – staje się brutalną siłą. Władza to jednak nie tylko kontrola i siła, to również prestiż, który przynależy dominującym (Pawelta 2002, s. 44). W tym kontekście należy zastanowić się, za pomocą jakich mechanizmów dochodzi do legitymizacji władzy i co dzieje się z grupą (grupami), które owej władzy nie posiadają, czyli są podporządkowane i marginalizowane.

P. Bourdieu sugeruje, iż męska dominacja jest tak głęboko zakorzeniona w naszej nieświadomości, że w zasadzie nie kwestionujemy jej, a ponadto zdaje się być niemalże niedostrzegalna, idealnie przezroczysta. Stwierdza, iż różnica między płciami jest wpisana „w porządek rzeczy”, a „siła męskiego porządku wynika z tego, że obchodzi się bez uzasadnienia; androcentryzm narzuca się jako naturalny i nie wymagający dyskursywnej legitymizacji” (Bourdieu 2004, s. 18). Twierdzi on, iż porządek społeczny to machina symboliczna, która wprowadza i zatwierdza męską dominację, na której ów porządek sam jest oparty. P. Bourdieu pisze: „Podziały, które konstytuują porządek społeczny, a precyzyjniej – społeczne stosunki dominacji i eksploatacji ustanawiane między płciami kulturowymi, podlegają wpisaniu w dwie klasy różniących się habitusów. Innymi słowy, stają się przeciwstawnymi i komplementarnymi hexis oraz zasadami widzenia i podziałów, które rządzą klasyfikacją rzeczy i działań zgodnie z dystynkcjami zredukowanymi do opozycji tego co męskie, i tego, co kobiece. Do sfery męskiej aktywności, umiejscowione po stronie tego, co zewnętrzne, oficjalne, publiczne, prawe, suche, wysokie należy spełnianie czynów szybkich, niebezpiecznych i spektakularnych [...], naznaczonych odstępstwem od zwyczajowego, codziennego życia. Kobietom przeciwnie, z powodów ‘mitycznych’ sytuujących się po stronie wewnętrznego, mokrego, niskiego, nieprawego powierzane są prace domowe, prace ze sfery prywatnej – ‘niewidzialne’ zakryte, nie przynoszące zaszczytu” (Bourdieu 2004, s. 41-42).

P. Bourdieu ukazując sposób legitymizacji męskiej dominacji twierdzi, iż kategorie, które konstruują grupy dominujące „są stosowane przez zdominowanych nawet do postrzegania i opisu samej relacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną”. „Przemoc symboliczna istnieje więc dzięki szczególnemu typowi posłuszeństwa, którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu (i dominacji)”, albowiem „dysponuje narzędziem poznania, które jest im wspólne, a które [...] wprowadza tę dominację jako naturalną. Oznacza to, że schematy służące postrzeganiu i ocenianiu siebie oraz grupy dominującej [...] są produktem wcielenia systemu klasyfikacji (podlegającemu naturalizacji), któremu zawdzięczają

społeczne istnienie” (Bourdieu 2004, s. 47-48). Twierdzenie to doskonale obrazuje eksperyment P. Goldberga, który dowiódł, iż „wskutek głębokiej internalizacji niepochlebnego zdania o własnej płci kobieta lekceważy sama siebie i w równym stopniu gardzi swymi siostrami” (Millet, 1982, s. 98). Udział kobiet we władzy, czy raczej uzyskane przez nie przywileje, wynikają raczej ze współpracy z grupą dominującą i zgody na ową hierarchię<sup>4</sup>.

Jak stwierdziła P. Gilman „wszystkie schematy w naszym świecie opierają się na tym samym cichym założeniu; mężczyzna uważany jest za wzór człowieka, a kobieta za coś w rodzaju dodatku do niego czy też podporządkowanego mu pomocnika, przydającego się jedynie do rodzenia dzieci. [...], a to co zawsze do tej pory nazywaliśmy ‘naturą ludzką’ [...] było w dużej mierze jedynie naturą męską” (Bem 2000, s. 50). Androcentryzm jest szczególnie widoczny podczas opisu różnic płciowych<sup>5</sup>, gdzie „świat męski” jest opisywany jako pierwszy i obszerniej charakteryzowany, podczas gdy „świat kobiecy” jest mniej wyraźnie artykułowany lub pomijany (Thorne 1997, s. 188). „Kobieta jest czymś nieistotnym w obliczu czegoś istotnego. Mężczyzna jest podmiotem, jest Absolutem: kobieta jest Inną” (Beauvoir 2003, s. 25-27). Rzeczywistość „męska” jest zatem rzeczywistością obiektywną i słuszną, punktem odniesienia i normą (Bem 2000, s. 51).

Częstym sposobem potwierdzania słuszności męskiej dominacji jest powoływanie się na teorie i założenia o odwieczności męskiej dominacji i jej „naturalności”. „Postrzeganie różnic między kobietami i mężczyznami jako naturalnych usprawiedliwia status quo, w którym dochodzi do podziału pracy, cech psychologicznych i obowiązków rodzinnych na męskie ‘jego’, i kobiece – ‘jej’. W interesie tych, którzy dominują, leży podtrzymywanie istnienia różnic, które czynią ich odmiennymi od pozostałych i wyprowadzanie z nich ‘surowej dyktatury natury’ przy jednoczesnym ukrywaniu istoty niesprawiedliwych układów społecznych, które przynoszą im korzyść” (Ren-

<sup>4</sup>Jeżeli kobieta chciałaby wziąć udział w męskiej grupie, być jej częścią, musi zaakceptować męskie wzorce, więzi i umieć dekodować męskie wzorce zachowań. Musi wziąć udział w prostackich żartach, smaku itp. - musi stać się „jednym z chłopaków”. Szczegółowa analiza sposobu „stawania się jednym z chłopaków” [w:] G. A. FINE, *One of the Boys. Women in Male-Dominated Settings, w: Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity*, red. M. S. Kimmel, Sage, Newbury- London-New Delhi 1987, s. 131-147.

<sup>5</sup>G. Steinem w błyskotliwy sposób ukazuje androcentryczność naszej kultury swym krótkim opowiadaniu pt. „If Men Could Menstruate”. Przedstawia hipotetyczną sytuację – co by było, gdyby to mężczyźni mieli menstruację – i na bazie tego założenia ukazuje jak zmieniliby się tok myślenia o „typowo męskim” przymiocie: mężczyźni „przechwalaliby się jak długo i jak dużo”, udowadniałiby, że tylko oni przyzwyczajeni do „oddawania krwi” mogą służyć w wojsku, artykuły higieniczne zostałyby dotowane przez rząd itp. (Steinem, 1998, s. 390-391).

zetti, Curran 2005, s. 48). Jak zauważa S.L. Bem „pewne biohistoryczne interakcje mogły pierwotnie stworzyć model męskiej dominacji politycznej, to te biohistoryczne początki męskiej dominacji (jakikolwiek by one były) są dziś bez znaczenia. W dzisiejszych czasach obecny prawie w każdym społeczeństwie model męskiej dominacji politycznej utrzymywany jest i powielany przez praktyki kulturowe współdziałające z biologią tu i teraz. To nie biohistoryczne pochodzenie męskiej dominacji politycznej musimy analizować; jeśli kiedykolwiek mamy wykorzenić utwierdzony przez lata model męskiej dominacji politycznej, to musimy analizować i zmieniać współczesne praktyki kulturowe” (Bem 2000, s. 43).

Dominacja mężczyzn oznacza, iż kobiety są zdominowane przez mężczyzn. Oprócz pewnej „oczywistości” wynikającej z posiadania władzy nad kobietami z samego faktu urodzenia się mężczyzną, można również wyróżnić grupy mężczyzn, które dominują nad innymi grupami – starsi mężczyźni nad młodszymi, biali nad kolorowymi, sprawni nad niepełnosprawnymi (Hondagneu-Sotelo, Messner 1997, s. 509,514-515; Marable 1998, s. 18-24; Le Espiritu 1998, s. 35-44; Herek 1998, s. 254-266; Nonn 1998, s. 318-327; Gerschick, Miller 1998, s. 329-408; Connell 2000, s. 10-11). Należy zatem pamiętać, iż owa dominacja dotyczy pewnych grup mężczyzn, podczas gdy inne są marginalizowane (Connell 2000, s. 10-11). Niemniej najistotniejsza w tym kontekście jest relacja kobiet i mężczyzn, grup socjalizowanych na wzór patriarchalnych stereotypów płciowych, „które wywodzą się z potrzeb i wartości grupy dominującej i podyktowane są tym, co jej członkowie cenią u samych siebie i co uważają za dogodnie u poddanych, a więc agresji, inteligencji, siły i efektywności u mężczyzn, oraz pasywności, ignorancji, potulności, ‘cnotliwości’ i nieudolności u kobiet. [...] Rola płciowa przeznaczająca kobiety do usług domowych i opieki nad dziećmi, rezerwując resztę ludzkich przedsięwzięć, zainteresowań i ambicji dla mężczyzn. Ograniczenia roli wyznaczonej kobiecie mają na celu utrzymanie jej w granicach doświadczeń czysto biologicznych” (Millet 1982, s. 62).

Męska dominacja poprzez swą wszechobecność zdaje się przezroczysta, niemal niedostrzegalna, a nawet jeśli zostanie dostrzeżona – poprzez swą oczywistość jest trudna do podważenia. Relacja między płciami, a przede wszystkim marginalizacja kobiet, wydaje się być nadal trudna do zmiany. Jak pisze P. Bourdieu: „Podczas gdy kobiety, które proces socjalizacji skazuje na umniejszenie, nabywają głównie cnoty negatywne: abnegację, rezygnację oraz milczenie, mężczyzn można potraktować jako więźniów i ofiary dominujących wyobrażeń kulturowych. Zarówno bowiem dyspozycje do podległości, jak i inne, prowadzące do potwierdzenia własnej nadrzędności i egzekucji

dominacji, nie są wpisane w naturę, ale podlegają procesowi konstrukcji – są tworem długiego procesu socjalizacji, to znaczy aktywnego procesu różnicowania płci” (Bourdieu 2004, s. 63).

### **Męska dominacja w nauce**

Według K. Millet hierarchiczny porządek: dominacja mężczyzn i podporządkowanie kobiet, regulowane są w dużym stopniu również poprzez dostęp do wysoce specjalistycznej wiedzy – „choć wiedza rozłożona jest wśród mężczyzn fragmentarycznie, kolektywnie umieją oni zrekonstruować każdy mechanizm. Gdyby mężczyźni nagle zabrakło, same kobiety najprawdopodobniej nie potrafiłyby odtworzyć ani naprawić większości maszyn” (Millet 1982, s. 81). Władza przejawia się zatem w posiadanej wiedzy i przez ową wiedzę jest uprawomocniona. W ramach owych analiz, nie tyle dostępu, co raczej udziału w budowaniu wiedzy (i posiadaniu władzy), warto przyjrzeć się wybranym badaniom, które ukazują męską dominację w nauce.

W ramach badań z wykorzystaniem metody archiwalnej A. Tesser i J.J. Bau ukazali, iż amerykańska psychologia społeczna lat 90. była „konstruowana” przez 106 najwybitniejszych i najbardziej wpływowych psychologów. Wśród 106 osób zaledwie 18 stanowiły kobiety, a więc najbardziej wpływowi psychologowie społeczni lat dziewięćdziesiątych (83%) – to mężczyźni (Tesser, Bau 2002). Z kolei w ramach badań przeprowadzonych wśród niemieckich kobiet-naukowców ukazano, iż decydujący wpływ na rozwój kariery mają organizacje naukowe, które utrwalają nierówne szanse kobiet i mężczyzn. Owo zewnętrzne wsparcie dotyczy bowiem przede wszystkim karier męskich, w wyniku czego dochodzi do marginalizacji kobiet zwłaszcza na wyższych szczeblach kariery naukowej. Mimo iż studia językowe i kulturowe zdominowane są przez kobiety (65% studentów stanowią kobiety), to jednak wśród samodzielnych pracowników nauki jest 43% kobiet i tylko 14% wśród profesorów. Na poziomie doktoratu mężczyźni przeważają we wszelkich dziedzinach, również tych, w których kobiety przeważają na poziomie magistra (Renzetti, Curran 2005, s. 166-1690. Kobiety rzadziej powoływane są do oficjalnych komisji, komitetów i proszone o opinie z zakresu swej dziedziny (Broszko, 2005, s. 60). Z kolei badania życia i karier amerykańskich kobiet naukowców ukazują, iż kobiety, które osiągnęły sukces były osobami o bardzo wysokiej determinacji i od najmłodszych lat musiały radzić sobie z stereotypami określającymi „miejsce” kobiety. Kobiety musiały walczyć zacięciem o swą pozycję, podczas gdy mężczyznom, na mocy habitusu, owa pozycja była przypisana (Broszko 2005, s. 61).

Dominację mężczyzn w sferze nauki można wyjaśnić nie tyle założeniami biologicznej wyższości mężczyzn, lecz raczej kulturowo-społecznym podejściem bazującym na założeniu, iż wynika ona z doświadczenia socjalizacyjnego dziewcząt i chłopców oraz realizowania stereotypowych ról. Dominację mężczyzn, w tym także w sferze nauki, można wyjaśnić za pomocą teorii społecznej dominacji (Sidanius, Pratto 2003, s. 207-213; Wilson, Liu 2003, s. 187-198; Pratto 2004, s. 146). Teoria ta wywodzi się z założenia, że „społeczności kultury euroamerykańskiej wytwarzają stabilizowany nadwyżkami ekonomicznymi układ działający na poziomie grup i ustanawiający społeczną hierarchię, w której przeciętny mężczyzna trenuje w ciągu swojego życia częściej niż kobieta sytuacje związane z okazywaniem mocy społecznej” (Broszko, 2005, s. 62). Męska dominacja została uznana za cechę charakterystyczną gatunku ludzkiego (Pratto 2004, s. 146), jest to szczególnie zagadnienie w relacjach międzygrupowych, albowiem poza kryterium płci nie ma drugiego takiego kryterium podziału na nierównorzędne grupy, z których jedna jest zawsze podrzędna.

### Zakończenie

W proces socjalizacji wpisany jest także czas edukacji, kiedy jednostki upewniają się w przekonaniu, co do właściwości podziału ze względu na płeć w odniesieniu do możliwości i zdolności. Nie jest bowiem możliwe całkowite „zawieszenie” wcześniejszych doświadczeń i wpływu oddziaływania. Oprócz mechanizmu socjalizacji i „naturalizacji” męskiej dominacji, niezwykle istotny jest aspekt utwierdzania w tych założeniach poprzez oddziaływanie i proces komunikacji nauczycieli/nauczycielek. Swymi działaniami utwierdzają oni/one w podziałach i pogłębiają proces marginalizacji grupy dziewcząt/kobiet. Uznanie stereotypów płci i posługiwanie się nimi przez nauczycieli (którzy także przeszli podobny proces socjalizacji w płeć) wzmacnia różnice i przyczynia się do marginalizacji rodzaju żeńskiego.

Możliwością działań w obszarze szkoły jest uświadomienie stereotypów płci, a w wersji idealnej ich zawieszenie, czyli uczynienie z płci kategorii przezroczystej w kontekście roli ucznia. Płeć jest jednym z wielu podziałów, lecz niezwykle częstym, „wygodnym” i rzadko negowanym w kontekście różnych aktywności.



**Literatura**

- BARDWICK J. M., DOUVAN E. (1982), *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa.
- BEAR M. (2004), *Najzdrowszy ze sceptycyzmów? Koncepcje płci i seksualności w antropologii społeczno-kulturowej*, [w:] *Gender. Konteksty*, red. M. Radkiewicz, Rabid, Kraków.
- BEM S. L. (2000), *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- BOURDIEU P. (2004), *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BROSZKO K. (2005), *Męska dominacja w nauce*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. Barska, E. Mandal, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- BUCZKOWSKI A. (1997), *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czajna, Trans Humana, Białystok.
- CONNELL R. W. (2000), *The Men and the Boys*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles.
- CROSS S. E., MARKUS H. R. (2004), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- CROSS S. E., MARKUS H. R. (2004), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- DE BEAUVOIR S. (2003), *Druga płeć*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa.
- DEVOR H. (1989), *Gender Blending: Confronting the Limits of Duality*, Indiana Press University, Bloomington.
- EAGLY A. H. (1998), *On Comparing Women and Men*, [w:] *The Gender and Psychology Reader*, B. McVicker Clinchy, J. K. Norem, red., New York University Press, New York-London.
- FINE G. A. (1987), *One of the Boys. Women in Male-Dominated Settings*, [w:] *Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity*, red. M. S. Kimmel, Sage, Newbury-London-New Delhi.

- HERSCHICK T. J., MILLER A. S. (1998), *Coming to Term: Masculinity and Physical Disability*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- HAWKESWORTH M. (1997), *Confounding Gender*, "Signs: Journal of Women in Culture and Society" 22.
- HEREK G. M. (1998), *Psychological Heterosexism and Anti-Gay Violence: The Social Psychology of Bigotry and Bashing*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- HONDAGNEU-SOTELO P., MESSNER M. A. (1997), *Gender Displays and Men's Power. The "New Man" and the Mexican Immigrant Man*, [w:] *Toward a New Psychology of Gender. A Reader*, red. M. M. Gereh, S. N. Davis, Routledge, New York.
- KOPCIEWICZ L. (2003), *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Impuls, Kraków.
- KOPCIEWICZ L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- LE ESPIRITU Y. (1998), *All Men Are Not Created Equal: Asian Men in U. S. History*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- LOTT B. (2004), *Katalogowanie różnic między płciami: nauka czy polityka*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- LOTT B. (2004), *Katalogowanie różnic między płciami: nauka czy polityka*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- MACCOBY E. E. (1988), *Gender as a social category*, "Developmental Psychology" 24.
- MANDAL E. (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wyd. Żak, Warszawa.
- MANSTEAD A. S. R. (1998), *Gender Differences in Emotion*, [w:] *The Gender and Psychology Reader*, red. B. McVicker Clinchy, J. K. Norem, New York University Press, New York-London.
- MARABLE M. (1998), *The Black Male: Searching Beyond Stereotypes*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.

- MILLET K. (1982), *Teoria polityki płciowej* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa.
- MILUSKA J., BOSKI P. (1999), *Męskość – kobiecość: Zarys i poziomy analizy problematyki*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa.
- MILUSKA J. (1995), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- MORCINIEC-TOMCZAK J. (2000), *Tożsamość własna kobiet i mężczyzn jako problem badawczy. O potrzebie pytania o znaczenia*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Stras-Romanowska, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- NONN T. (1998), *Hitting Bottom: homelessness, Poverty and Masculinity*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sidney- Toyko-Singapore.
- PANKOWSKA D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk.
- PAWELTA M. (2002), *Mężczyzna i męskość w narracjach archeologicznych*, „Czas Kultury” nr 3.
- PRATTO F. (2004), *Polityka płci: różnice między kobietą a mężczyzną w sypialni, kuchni i gabinecie*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- RENZETTI C. M., CURRAN D. J. (2005), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2.
- SIDANIUS J., PRATTO F. (2003), *Social dominance theory and the dynamics of inequality*, „British Journal of Social Psychology”, 42.
- SMUTS B. (2004), *Agresja mężczyzn wobec kobiet: perspektywa ewolucyjna*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- STEINEM G. (1998), *If Men Could Menstruate*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- ŚLĘCZKA K. (1999), *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Wyd. Książnica, Katowice.
- TESSER A., BAU J.J. (2002), *Social Psychology: Who We Are and What We Do*, „Personality and Social Psychology Review”, T. 6, 1.

- THORNE B. (1986), "Girls and boys together...but mostly apart: gender arrangements in elementary schools, [w:] *Relation and Development*, red. W. W. Hartup, Z. Rubin, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- THORNE B. (1997), *Children and Gender. Construction of Difference*, [w:] *Thoward a New Psychology of Gender. A Reader*, red. M. M. Gergen, S. N. Davis, Routledge, New York.
- TREW K. (1998), *Identity and the Self*, [w:] *Gender&Psychology*, red. K. Trew, J. Kremer, Arnold, London-New York-Sydney-Auckland .
- WALSH M. R., RED. (2003), *Kobiety, mężczyźni i płeć. Debata w toku*, IFiS PAN, Warszawa.
- WIECZORKOWSKA-NAJTARD G. (1997), *Czy kobiety czują się gorsze od mężczyzn w matematyce?*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Scholar, Warszawa.
- WILSON M. S., LIU J. H. (2003), *Social dominance orientation and gender: The moderating role of gender identity*, „*British Journal of Social Psychology*”, 42.

Urszula Kluczyńska

**SOCIALIZATION INTO GENDER  
AS A FACTOR OF MARGINALIZATION  
AND DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL POSSIBILITIES**

*Abstract*

Nowadays the concept of gender is analysed more often and more widely. Studies on gender touch upon various aspects which have previously been neglected or trifled. Gender is decoded in relation to as well as through many relationships and phenomena including education.

It can be suggested that school reduces gender to its biological aspect or, to be more precise, does not go beyond biological differentiation trifling the social description of differences. Femininity and masculinity in our culture are perceived and defined by a dichotomic division. During their lives individuals realise that this gender binarism is a major feature diversifying people, neglecting other more important factors (e.g., habitus). This category of division makes individuals go through the process of socialisation in a specific way dependent on their gender. During this process an individual is socialized into a given gender; moreover, gender stereotypes become reinforced.

School is an institution strengthening gender stereotypes (mainly in a hidden curriculum). This is due mainly to expectations towards abilities and skills connected with gender – girls are expected to be conscientious, to have humanistic abilities and a high level of verbalization. Boys, in turn, are expected to have predispositions to the sciences. Such expectations result in the marginalization of girls/women in subjects, skills and occupations defined as masculine. This phenomenon is a result of two factors: firstly, the mechanism of the internalization of expectations and the diminishing of abilities performed by the girls themselves, and, secondly, the attitude of teachers, who influence and shape their students' educational choices via their expectations and by using gender stereotypes connected with skills and abilities.