

Marta Doroba-Sawa

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wychowanie ku wolności i w wolności Kategoria androgynii szansą autentycznej autokreacji

Artykuł stanowi próbę diagnozy zasadności i kondycji idei wolności na niwie procesów wychowawczych, w odniesieniu do specyfiki i rygorów narzucanych przez wielowymiarową i wciąż dezaktualizującą się/ ewoluującą i fluktuującą rzeczywistość społeczno-kulturową (trans- i interkulturową). Autorka stoi na stanowisku, iż postulat wolności możliwy jest do realizowania, kiedy stanie się holistycznym imperatywem działania, mającym swe wyraźne odzwierciedlenie na wszystkich poziomach procesów wychowawczych i socjalizacyjnych (od *hidden curriculum*, osobistych teorii nauczycieli i rodziców poczynając na programach nauczania kończąc). Tak rozumiana wolność powinna w efekcie wyposażyć wychowanka w umiejętności i kompetencje otwierające mu drogę do swobodnej, niezawisłej (od binarnie spolaryzowanych standardów ustanawianych a priori przez instytucjonalnych decydentów ery kultury neopatriarchalnej) autokreacji, w kierunku osiągnięcia pełni swego humanum, w synergii do indywidualnych predyspozycji, potrzeb, możliwości i celów. Jako że największe restrykcje w toku procesów wychowawczych nakładane są na konstruowanie tożsamości płciowej/rodzajowej (gender) artykuł ten dotyczy kategorii androgynii i jej obecności – a raczej banicji – z obszaru dyskursów edukacyjnych współczesnej teorii i praktyki wychowania.

Dlaczego wolność ?

Współczesny człowiek funkcjonuje w rzeczywistości zróżnicowanej pod kątem systemów aksjologicznych, wymogów codzienności społeczno-kulturowej, dyskursów epistemologicznych. Świat jest wielowymiarowy, a w zbudowaniu adekwatnej do jego wymogów tożsamości nie pomaga monolityczna wizja rzeczywistości przekazywana przez szkołę (wciąż mniej lub bardziej świadomie realizującą dyrektywy wychowania marksistowskiego). Nic nowego nie wnosi też zachowawcza socjalizacja, pozostająca w stałym dysonansie z realnym życiem, którego podstawę stanowią dziś postmodernistyczne kategorie różnicy i wielości. Współczesne społeczeństwa określane są mianem programowych, minimalizujących swobodę wyborów jednostki, a z drugiej strony pękniętych – wpisanych w erę wielkich egoizmów i niezaspokojonych apetytów korporacyjnych drapieżców – stawiających człowieka w obliczu odcięcia od korzeni kulturowych i rozpadu bądź rozluźnienia więzi społecznych. Ponadto cechy społeczeństw zachodnich, takie jak: konsumpcjonizm, omnipotentny obskurantyzm, kultura upozorowania, ciałowocentryzm (Melosik, 2003a, s. 21) oraz kultura typu

instant (Melosik, 2003b, s. 68-88), przyczyniają się do globalnego dylematu pedagogicznego dotyczącego kierunku procesów wychowania, które powinno przecież za zmianą podążać, a nie jej przeciwdziałać. W obliczu wielowymiarowości świata społeczno-kulturowego nie wystarczy już oparcie wychowania na wizji człowieka, którego powołaniem jest zaadaptować siebie do otaczającej go (niezmiennej, obiektywnej) rzeczywistości, w czym pomóc ma zdobyty dzięki zabiegom wychowawczym kanon cech. Ponadto te mnogie wymiary pozostają w ciągłym ruchu, nieustannie cyrkulują, pojawiają się nowe kategorie i wyzwania codzienności, wobec których wychowanie – chcąc podtrzymać swą zasadność – musi otworzyć się na kreowanie cech takich, jak: innowacyjność, dywergencyjność myślenia i elastyczność działania, tolerancja, otwartość, autokreacja, w miejsce królujących do niedawna prawomyślności, pokory, internalizacji – a następnie bezrefleksyjnego reprodukowania – społecznie pożądaných schematów poznawczych.

Gwałtowne procesy urbanizacji, technologizacji i technizacji, szeroko pojętej demokratyzacji życia codziennego i globalizacji zaowocowały daleko idącymi zmianami w mentalności społecznej, jak również dywersyfikacją i relatywizacją norm i upadkiem ideałów. Twierdzenie to jednak nie powinno wywoływać pejoratywnych konotacji, gdyż za upadek ideałów uważam tu obalenie systemu wartości, które uzurpowały sobie – za pośrednictwem ich propagatorów – prawo do uniwersalności, a więc zgodnego dialogu z „parametrami” psychospołecznymi każdej jednostki ludzkiej. W tym ujęciu można zatem postrzegać schyłek epoki uniwersalistycznych ideałów w kategoriach rekonstrukcji wolności, która staje się fundamentem odrodzenia się poczucia autonomii oraz źródłem świadomości jednostkowej i społecznej, że człowiek ma prawo do autentycznej autokreacji opartej na własnej naturze i potrzebach, a nie jedynie do inter – (a następnie post-) socjalizacyjnego kopiowania matrycy ideału wychowawczego. Pragnę jednocześnie zaakcentować, że wciąż istnieje konieczność wychowywania do wartości uniwersalnych typu miłość, czy dobro, jednak powinny one tkwić immanentnie w procesie wychowawczym: w postawach wychowawcy, w metodach i formach wychowania, symetrii stosunku wychowawczego.

Należy także mieć świadomość, że wychowanie w kulturze charakteryzowanej przez Margaret Mead jako prefiguratywna, generuje wiele dylematów i osadza cele oraz ideologie wychowania w kontekście nieustających dyskursów. Bez odpowiedzi pozostaje powracające w niezliczonych dyskursach interdyscyplinarnych pytanie, jak wychowywać pokolenia, których członkowie bardzo różnią się od wychowawców, a pod wieloma względami ich wiedza a nawet kompetencje do życia we współczesności przewyższają te reprezentowane przez potencjalnych „mistrzów”.

Tak oto pedagogika staje przed koniecznością ablucji, symbolicznego, ale i rzeczywistego oczyszczenia się ze swej paradygmatyczności, która często jest wierna wskazaniom pozytywistycznym. Niestety, jako że paradygmat jest fundamentalistycznym układem odniesienia, całościową reprezentacją rzeczywistości (Babbie, 2004, s. 56), nie pozwala na autorefleksję i utrudnia (lub też uniemożliwia) dostrzeżenie alternatywnych kategorii, a tym bardziej rozważenie ich zasadności.

Można zatem stwierdzić, że teoria i praktyka pedagogiczna zostają postawione w obliczu wychowywania młodych pokoleń w warunkach dysonansu społecznego (Kawula, 2004, s. 72 i dalsze), kiedy to założone cele wychowawcze dysharmonizują z orientacją życiową młodego człowieka, a także abstrahują od wymogów codzienności społeczno-kulturowej.

W sytuacji dezaktualizacji i schyłku pedagogiki modernistycznej – traktującej postulaty różnych tożsamości w kategoriach destruktywnych żądań, niedojrzałych i prymitywnych zachcianek negujących istnienie obiektywnej rzeczywistości i podważających zasadność uniwersalnej racjonalności, a wiedzę sprowadzającej do poziomu narzędzia gry o władzę (Melosik, 2005, s. 452) – trwa triumfalny pochód myśli postmodernistycznej, której istota to apoteoza wolności, różnicy, zmienności, a w konsekwencji prawa jednostki do autokracji i niezawisłości od unifikujących zabiegów wychowawczych. Pedagogika postmodernistyczna zachęca wychowawców do „tworzenia na własny użytek polimorficznych pedagogik nieformalnych” (Drożdż, 2000, s. 146). Dlatego też, według Jeana Francisca Lyotarda, adekwatną reakcją na zmieniający się wciąż świat powinno być wyposażenie człowieka w taki aparat kompetencji i predyspozycji psychicznych, społecznych i osobowościowych, aby „nauczyć ludzi czuć, rozumieć i czynić w sposób równie złożony” (Berner, 2006, s. 203). Takiego przełomu z pewnością nie jest w stanie dokonać wciąż głęboko zanurzona w ideologii transmisyjnej szkoła (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 24-25), generujące ambiwalentne wzorce i proponujące mozaikową tożsamość media, ani też zagubieni i pozbawieni wsparcia i jasnych kryteriów rodzice.

W tym świetle nowego sensu nabiera wskazanie Theodora W. Adorno i jego pedagogiki emancypacyjno-krytycznej, że głównym celem wychowania powinno stać się przygotowanie do sprzeciwu i oporu, do asertywnego i refleksyjnego mówienia nie, bowiem tylko w ten sposób można uchronić nowo tworzącą się tożsamość młodego człowieka przed pułapką ortodoksji. Dlatego też wychowawcą powinna być osoba, która nie uspokaja i nie wycisza lęków i rozterek, ale „podnosi kamień, pod którym wylęga się zamęt” (Berner, 2006, s. 224).

Taka pedagogiczna prowokacja bez wątpienia zapobiegnie urzeczywistnieniu zagrożenia (bardzo realnego przy wychowaniu urabiającym czy pozornie wyzwalającym, ale wciąż replikującym zunifikowany ideał wychowania) (Górniewicz, 2000, s. 17-22) powstaniem tożsamości negatywnej (Szczukiewicz, 1998, s. 61), stanowiącej przeciwieństwo postulowanych w procesie wychowania cech i postaw.

Wolność w wychowaniu

Identyfikacja *status quo* kategorii wolności w praktyce i teorii pedagogicznej jest dziś wyjątkowo trudna. Dzieje się tak dlatego, że reakcje na specyfikę zmian społeczno-kulturowych mogą przyjmować zarówno postać „gigantycznego boomu na imperatyw wychowania” (Śliwerski, 2007, s. 38) – i towarzyszący mu cel przekazu oraz odbudowy uniwersalnych systemów wartości – jak i pedagogiki radykalnej, aż po postulat *deschoolingu* wystosowywany przez pedagogikę negatywną (Śliwerski, 2005, s. 436-452). Ta ostatnia podważa bowiem zasadność budowania przez pedagogikę jakichkolwiek modeli: nie może być mowy o żadnym zobiektywizowaniu, jako że każde dziecko jest niepowtarzalną jednostką o zupełnie innych wymaganiach. Jednak rzetelne uprawianie dywagacji pedagogicznych wymaga odcięcia się od wszelkich ortodoksji, które, zarówno z jednej, jak i z drugiej strony, dyskredytowałyby kategorię wolności.

Pedagogika wytyczając granice wolności w wychowaniu, przez długi czas sytuowała tę kategorię w binarnej opozycji „władzy woli dorosłego nad dzieckiem lub władzy woli dziecka nad dorosłym” (Berner,

2006, s. 157). Tym samym, pomijając bogactwo interpretacji i zakresów wolności usytuowanych na całej rozciągłości kontinuum, dyskredytowała jej sens i infantylizowała jej istotę, czyniąc z niej postulat utopijnych dążeń antypedagogów. Nie postrzegano więc wolności i jej istnienia w procesie wychowania jako stwarzania warunków do wspomniania wcześniejszych doświadczeń, projektowania doświadczeń przyszłych i gromadzenia doświadczeń nowych, co stanowi przecież charakterystyczną cechę ludzkiej praktyki (Benner, 2006, s. 168).

Sergiusz Hessen stwierdził, że aby umiejętnie wychowywać do wolności należy rozstrzygnąć antynomie pomiędzy swobodą a przymusem w wychowaniu, bowiem cechy te nie są biegunowo różne. W świetle teorii Hessena dyscyplina nie jest przeciwieństwem wolności lecz jej warunkiem i nie są one środkami, lecz celami wychowania, a wolność i bezkarność są to kategorie zupełnie różne (Śliwowski, 2007, s. 57).

Można także interpretować imperatyw wolnościowy w wychowaniu jako postulat stwarzania człowiekowi – jako istocie wielowymiarowej – warunków do osiągnięcia poziomu twórczego względem otaczającego go świata, stosownie do subiektywnie postrzeganych i odkrywanych możliwości (Włodarski, Hankała, 2004, s. 152).

Kategoria wolności pojawiła się już w wizji wychowania romantycznego, którego ojciec, Jan Jakub Rousseau, postulował daleko posuniętą swobodę w wychowaniu dziecka, które samo wie, co jest dla niego dobre. Ideologia romantyczna w wychowaniu rolę wychowawcy sprowadza do ogrodnika, który pielęgnował wzrost/rozwoj wychowanka tak jakby troszczył się o delikatną roślinę (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 53-54). Pedagogika romantyzmu była szeroko stosowana i adaptowana na gruncie wielu teorii, swe apogeum osiągając w pajdocentryzmie gloryfikującym wolność dziecka rozumianą jako samowychowanie, kierowanie się ku pełni swego humanum przez istotę będącą „kompletnym” człowiekiem od chwili narodzin, istotę z natury dobrą.

Ideologia romantyczna jest także inspiracją (za pośrednictwem pedagogiki radykalnej i emancypacyjnej oraz pedagogiki krytycznej i pedagogiki reform) dla najbardziej radykalnej wizji wolności wychowanka, jaką jest antypedagogika. Tak oto Ekkehard von Braunmuhl każdy akt wychowawczy nazywa „małym mordem” (Benner, 2006, s. 236), gwałtem, który dorosły zadaje dziecku i każe mu jeszcze wierzyć, że to dla jego dobra. Antypedagogika generuje radykalną antytezę koncepcji przedstawiającej człowieka jako istotę potrzebującą wychowania (Benner, 2006, s. 234), postuluje całkowite odrzucenie odwiecznego brzemienia wychowania, uznając prawo dziecka do samostanowienia (Szkudlarek, Śliwowski, 2000, s. 56), nawet w kwestiach politycznych. Kategoria wolności w antypedagogice sięga nawet – co bulwersuje większość środowisk pedagogicznych – wolności seksualnej dziecka (Szkudlarek, Śliwowski, 2000, s. 59). Bowiem wychowywanie to przemoc symboliczna i strukturalna, która rodzi bunt, a w konsekwencji przemoc u wychowanka. Jednak i tu jest miejsce dla wychowawcy, który staje się przyjacielem dziecka, większym i starszym (ale nie mądrzejszym, czy bardziej kompetentnym do decydowania o dziecięcym dobru), który ma wspierać, ale nie wychowywać.

Aleksander Sam Neill stworzył szkołę inspirowaną tą koncepcją, Summerhill, która z placówki eksperymentalnej stała się poglądową, bowiem udowodniła przez lata swojej działalności, że możliwe jest dopasowanie szkoły do potrzeb dziecka i że wolność przynosi efekty (Neill, 1991, *passim*).

Najpełniejszą i najpiękniejszą wizję wolności w wychowaniu roztacza wychowanie humanistyczne, które przypisuje człowiekowi niezbywalne prawo do aktywności i samodzielności, w konsekwencji czyniąc z niego

jednostkę odpowiedzialną za swój rozwój (Łobocki, 2005, s. 67-68). Analogicznie celem wychowania jest wspieranie wychowanka w urzeczywistnieniu pełni jego ludzkiego potencjału. Ujmując swą prostotą założenia apoteozą wolności jest pedagogika radykalnego humanizmu, której twórcą jest Erich Fromm. W jego koncepcji wychowania młody człowiek powinien obcować jedynie z biofilami, czyli – upraszczając – ludźmi kochającymi życie, a możliwe jest to, jeżeli wychowanie uwolnione zostanie od więzów politycznych a priorytetem będzie wolność do tworzenia i do twórczości, urzeczywistniana poprzez wolność myślenia i prawo wychowanka do podejmowania autonomicznych decyzji (Śliwowski, 2004, s. 227-229). Tak oto kluczowym zadaniem wychowawcy staje się poszerzanie marginesu swobody. Koncepcja Fromma jest najpełniejszą i najbardziej wszechstronną wizją wolności w wychowaniu, nieco idealistycznie, ale jednocześnie z konkretnym uargumentowaniem czyniąc wolność rdzeniem stosunku wychowawczego.

W świetle przeprowadzonych analiz uznaję zatem, że wolność nie wyklucza wpływów i zasadności oddziaływań wychowawczych i dokonuje się w ich trakcie, w relacji wychowawca-wychowanek, zmieniając jednak proporcje i wektory stosunku wychowawczego. Tym samym traci na swej mocy pytanie postawione przez Johna Locke'a „W jaki sposób z zewnętrznego przymusu może rozwinąć się wewnętrzna swoboda” (Śliwowski, 2007, s. 48). Bowiem urzeczywistnienie w wychowaniu kategorii wolności nie eliminuje oddziaływań wychowawczych w ogóle, jednakże wymaga daleko idących redefinicji i transformacji na wszystkich poziomach i etapach tego procesu, od osobistych teorii wychowawcy poczynszyszy na regulacjach systemowych kończąc.

W konsekwencji wolność w wychowaniu powinna być interpretowana i desygnowana jako wolność od unifikacji i lepienia człowieka na wzór ideału wychowania, oraz wolność do autentycznej i swobodnej autokreacji siebie (jeżeli przyjąć za Johnem Lockiem, że człowiek rodzi się jako *tabula rasa*), lub też do przypomnienia sobie, powolnej rekonstrukcji własnej swoistości (jeżeli opieramy się na koncepcji anamnetycznej w wychowaniu, głoszącej, iż człowiek w swym rozwoju dąży do zrekonstruowania praobrazu siebie) (Judycki, 2005, s. 59-61). Rolą wychowawcy staje się tu nieingerujące wsparcie, które może przybierać szereg form – od ciepłamianej facylitacji do prowokacji, która rodzi bunt – a więc konflikt – prowadząc do odkrywania prawdziwego ja.

Wolność w kreowaniu tożsamości rodzajowej: androgynia

Jednym z najbardziej restrykcyjnie ukierunkowywanych i urabianych w toku wychowania i socjalizacji obszarów tożsamości jest tożsamość rodzajowa (Łaciak, 1995, s. 283 i dalsze; Kalinowska 1995, s. 219 i dalsze), bowiem żaden inny obszar osobowości, zestawu norm i postaw wobec otaczającego świata, nie jest tak ściśle dookreślony jak wąski kanon ról i cech kobiecych-męskich, wciąż zamknięty w binarnym schemacie, niepozostawiającym marginesu swobody dla autokreacji. Dlatego też tożsamość rodzajowa (*gender*) jest jednocześnie płaszczyzną, na której postulat wolności w wychowaniu ma do przebycia najbardziej krętą i wyboistą drogę do swego urzeczywistnienia. Jednak uwzględniając złożoną etiologię skostniałego myślenia o płci/ rodzaju i sposobów socjalizowania i wychowywania do niej, bardzo trudno jest wskazać kierunki, czy strategię, na podstawie których postępować miałby wychowawca, wyposażając wychowanka w narzędzia

umożliwiający osiągnięcie dojrzałości do wolności, a w tym przypadku do swobodnej konstrukcji swej tożsamości, składającej się z cech uznawanych za swoiste przez daną jednostkę, nie zaś zawyrokokowane *a priori* przez neopatriarchalną rzeczywistość.

Trudność ta w dużym stopniu jest zdeterminowana pokutującym w zbiorowej świadomości przekonaniem o obiektywnie istniejących różnicach między osobowością kobietą i mężczyzną, mających swe uprawnienie już na poziomie struktur mózgowych (Moir, Jessel, 2003, *passim*). Należy jednak mieć świadomość, że choć istotnie różnice takie występują, to nie są w prostej linii pochodną dziedzictwa genetycznego/natury, lecz pewne obszary bardziej lub mniej się rozwijają na skutek silniejszej lub słabszej stymulacji w toku socjalizacji, wysoce zdywersyfikowanej płciowo.

Jednocześnie, odwołując się do opozycyjnych koncepcji można stwierdzić, iż zakres wolności i swobody w tworzeniu/rekonstruowaniu swej tożsamości rodzajowej – na którą powinno otworzyć się wychowanie – jest w zasadzie nieskończony, problem polega tylko na tym, by chcieć... a raczej móc. Takiego stosunku uczy na przykład teoria performatywności rodzaju Judith Butler (Butler, 2003, s. 89 i dalsze), definiująca *rodzaj* jako element kulturowy, za pośrednictwem którego tworzona jest płeć biologiczna jako kategoria naturalna, ale przede wszystkim przeddyskursywna. Nie istnieje płeć naturalna, która jest matrycą, a odgrywany przez nas rodzaj to tylko imitacja imitacji, do której dochodzimy poprzez instynktiwizację społecznych skryptów płci/rodzaju (Kopciwicz, 2005, s. 42). Stwierdzenie to, bazujące na zapożyczonej z językoznawstwa teorii aktów mowy, prowadzi do przekonania, iż w świecie społecznym nic nie jest naturalne (czyli zaczerpnięte z korzeni, pierwotne), a jedyne co w nim istnieje to procesy naturalizacji i denaturalizacji, oparte na aktach nazywania. Skoro więc rodzaj, do którego jesteśmy tak intensywnie i fundamentalistycznie wychowywani, jest tylko iluzją, umową społeczną, możliwe jest szerokie urzeczywistnianie postulatu wolności w autentycznym samostanowieniu młodego człowieka.

Motyw androgynii staje się współcześnie bardzo popularny w praktyce życia społecznego, która ewoluuje w kierunku jednopłciowości (Zwoliński, 2006, s. 149) rozumianej jako prawo jednostki do tożsamości rodzajowej niezależnej od tożsamości płciowej/genitalnej.

Androgynia (z greckiego *andros* – mężczyzna, *gyne* – kobieta) na polu seksuologii kulturowej rozumiana jest jako występowanie cech psychicznych obu płci u danej osoby. Motywy te spotyka się bardzo często w analizach religioznawstwa i antropologii. Bowiem już w panteonie bóstw najstarszych kosmogonii cechą wszystkich bogów jest „jednopłeć”, czyli niepodzielna całość łącząca wszelkie dwubiegunowości, a więc także kobiecość z męskością. Tą somatyczną, ale i psychiczną obupłciowość już wtedy postrzegano jako pierwotny stan człowieka, zatem osoby obupłciowe często były czczone jako namaszczone i wybrane przez bogów.

Do idei androgynii nawiązywał Platon w swoim dziele *Uczta*, a w szczególności w opowiadanej przez Arystofanesa historii o „trzeciej płci”. Kategoria androgynii pojawia się także w księgach hinduskich, a reinkarnacjonści twierdzą, że typy stuprocentowo męskie/kobiece występują jedynie na niższych szczeblach rozwoju gatunku ludzkiego i są to formy prymitywne. Według hinduizmu, Brahma rozpadł się na dwa pierwiastki: kobiecy i męski, a świat rozwija się tylko dzięki temu, że te rozłączone bieguny dążą do ponownego zjednoczenia (Zwoliński, 2006, s. 146). Zatem przeznaczenie człowieka to byt dwupłciowy.

Idea androgynii pojawiała się także na przestrzeni wieków w kulturze europejskiej: gnostyckie sekty chrześcijańskie uczyniły z androgynii centralny punkt swych doktryn.

Do androgynii ludzkiej często powracano, a w wielu plemionach pierwotnych (Afryka, Ameryka, Melanezja i Polinezja) nadal stosuje się androgynizację obrzędową (np. inicjacyjną) (Głuszek, 2000), ma ona bowiem prowadzić do dojrzałości jednostki, umiejącej pogodzić w sobie skrajne elementy. Ta idea została wskrzeszona w epoce romantyzmu, kiedy to utożsamiano ją z powrotem do raju i pierwotną doskonałością człowieka.

Gustaw Jung jako pierwszy stworzył koncepcję dwoistej duszy ludzkiej, w której zamknął dwa równorzędne pierwiastki: męski *animus* i kobiecą *animę*. *Animus* określa to, co jest męskie w kobiecie, a *anima* to co jest kobiecie w mężczyźnie (Vedfelt, 1996, s. 20). *Anima* nie jest opozycyjna męskości, lecz wprawia mężczyznę w ruch i umożliwia jego naturze dokonywanie zmian (Vedfelt, 1996, s. 26), rolę kompensacyjną i komplementarną analogicznie spełnia *animus* wobec *animy*. Teoria Junga zbieżna jest także z chińską teorią utrzymania harmonii i równowagi pomiędzy tym co męskie (*jang*) i żeńskie (*jing*)

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku nastąpił renesans rozważań nad psychiczną obupłciowością, co było jedną z konsekwencji poszukiwania nowych źródeł i interpretacji tożsamości płciowej w dobie emancypacji, rewolucji seksualnej i gwałtownych zmian przemysłowych i produkcyjnych.

Nowoczesna teoria androgynii zakłada, iż cechy konstytuujące jednostkę zrównoważoną nie są specyficznie płciowe, jednakże jednostka taka posiada wysoki poziom cech stereotypowo przypisywanych zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej. Androgynia zatem wyznacza nowy standard zdrowia psychicznego dla reprezentantów obu płci (Shields, 2004, s. 68).

W 1974 roku Sandra Lipsitz-Bem stworzyła koncepcję androgynii psychicznej – odnoszącej się do połączenia zachowań i cech osobowości tradycyjnie uznawanych za męskie, bądź kobiece – i tym samym przełamała jednoczynnikowy model badawczy stwierdzając, że kobiece/męskie zachowania nie muszą być rozumiane jako przeciwstawne bieguny, lecz jako niezależne wymiary. Z tej nowej koncepcji, traktującej płć jako zmienną, wyrósł model, w którym płć przestała być zmienną dychotomiczną/dwuwartościową, a zaczęto ją rozpatrywać jako zmienną ciągłą/wielowartościową. Zachowanie człowieka można zatem opisywać na dwóch dymensjach: męskości i kobiecości. Należy jednocześnie zaakcentować, że można być bardziej męskim lub kobiecym, ale nie można być bardziej lub mniej kobietą/mężczyzną.

W toku niezależnie od siebie prowadzonych badań dowiedziono wielu pozytywnych aspektów modelu androgynii. Ukazano między innymi, że osoby androgyniczne dysponują w swym repertuarze zachowań strategiami bardziej aprobowanymi społecznie i komplementarnymi, które są też gwarantem efektywności w rozwiązywaniu problemów i częściej prowadzą do uzyskania społecznych wzmocnień i szerokiej akceptacji. Bowiem jedynie męskie lub tylko kobiece style zachowań, rozumiane jako sztywne schematy socjalizacyjne, w oczywisty sposób uniemożliwiają racjonalność zachowań i efektywne likwidowanie różnego typu trudności komunikacyjnych, społecznych, zawodowych, gdyż niezależnie od rzeczywistych wymogów sytuacji pozwalają przedstawicielom każdej płci na zastosowanie tylko jednej opcji. Jednostki psychicznie androgyniczne przejawiają sytuacyjną adaptacyjność, która polega na niestałości, czyli stosowaniu raz kobiecych a raz męskich wzorów zachowań (Strykowska, 1991, s. 126). Cechy te są zintegrowane i komplementarne (Kluczyńska, 2001).

Konkludując wstępne dywagacje nad źródłami i współczesną kondycją koncepcji androgynii psychicznej stwierdzam, iż najbardziej racjonalną i trafną zarazem interpretacją androgynii jest równoważenie cech psychicznych postrzeganych kulturowo jako kobiece i męskie, i wykorzystywanie ich w zależności od potrzeb danej sytuacji. Esencjalna przy analizie zagadnienia jest również świadomość faktu, iż jednostka androgyniczna akceptuje swoją biologiczną płęć i nie ma problemów z tożsamością, zatem dążenie do androgynii rozpatrywać należy w kategoriach rozwoju (szanse na osiągnięcie pełni swego humanum), a nie anomalii.

Pomimo jednak, iż koncepcja i postulat urzeczywistnienia androgynii na wielu obszarach życia – także w wychowaniu – przeżywają swój renesans, należy zdawać sobie sprawę, iż sama świadomość istnienia alternatywy nie oznacza jeszcze gotowości do skorzystania z niej. Bowiem jednocześnie niezwywalnie towarzyszy temu zjawisku obawa, czy aby świat, pozbawiony głównego układu odniesienia (jakim jest dychotomia kobiecość-męskość, legitymizowana naturą i religią monoteistyczną), nie popadnie w chaos i wielość znaczeń. Należy jednak wiedzieć, iż ta wielkoformatowa zmiana – mogąca w początkowym stadium swego rozwoju jawić się jako chaos – jest w rzeczywistości wyczekiwana szansą na różnorodność, stosownie do wewnętrznych pragnień i predyspozycji. Istota człowieczeństwa wykracza przecież daleko poza ramy cielesności, która do niedawna – będąc najmniej doniosłym ontologicznie elementem ludzkiego istnienia – zniewalała wszystkie inne pierwiastki.

Jak zatem urzeczywistnić wolność w kreowaniu swej tożsamości rodzajowej, jak wpleść androginię w mapę ideologii i form wychowania jako jeden z potencjalnych „produktów” zabiegów wychowawczych? Są to pytania bardzo trudne, bowiem zawsze łatwiej jest dekonstruować i krytykować zastaną rzeczywistość, niż wskazywać realne możliwości jej ewoluowania w pożądanych kierunkach. Bez wahania stwierdzam bowiem, iż dalekie od wolności i androgynii są schematy decyzyjne centralnych władz oświatowych, budujących programy nauczania z wykorzystaniem podręczników (już na etapie elementarza) (Buczykowski, 1997, s. 169-196), w których chłopcy i mężczyźni są nosicielami postaw i cech takich jak aktywność, krynbrność, pomysłowość, niezależność, zaradność i osiąganie sukcesów, w opozycji do dziewczęcych i kobiecych grzeczności, kłótlwości, płaczliwości, bezradności, braku inicjatyw w dążeniu do celu, niskiej ambicji planów życiowych (Kalinowska, 1995, s. 219-253). Model androgyniczny, tak bardzo dziś pożądany, jest konsekwentnie odrzucany lub ignorowany.

Propagatorem androgynii nie stanie się dyrektor szkoły całujący członkinie ciała pedagogicznego w rękę i szarmancko otwierający drzwi przed dorastającymi uczennicami. Należy bowiem mieć świadomość, że ta pozornie nieszkodliwa grzeczność to nie tylko przejaw ambiwalentnego stosunku do kobiet, ale źródło nieustającego kategoryzowania rzeczywistości społeczno-kulturowej opartej na dychotomizacji płci, element wszechobecnej spirali symbolicznej przemocy wobec kobiet i wpisywania działań – także wychowawczych – w schematy ról społecznych sprzężonych z płcią.

Analogicznie, aby nauczyciel/ka, czy wychowawca/czyni, mogli podjąć konkretne kroki w kierunku przygotowywania przedpola dla obecności androgynii w procesie wychowawczym, muszą sami stać się przykładem osoby poruszającej się swobodnie po kontinuum cech uznawanych dotychczas za typowo kobiece lub typowo męskie, wybierając z szerokiej gamy reakcji w zależności od specyfiki i potrzeby chwili.

Niestety, pomimo często szczerych chęci, trudności w orędowaniu na rzecz androgynii jako wysoce pożądanego i realizującego ideę wolności strategii re/konstruowania swej tożsamości rodzajowej napotykać także rodzice. Nawet jeśli ich poziom świadomości własnych działań otwiera ich umysły na androgyniczne aspekty budowania dziecięcej tożsamości to te zabiegi często niweczone są przez bariery formalne i sankcje magiczne. Nie wystarczy werbalny przekaz dotyczący androgynii, gdyż w wychowaniu młodego człowieka większą rolę odgrywa modelowanie. Zatem rodzice otwarci na kwestię androgynii, ale wpisujący swą codzienność – prywatną i instytucjonalną – egzystencję w schemat neopatriarchalnej rzeczywistości (w której „jemu” jest łatwiej znaleźć zatrudnienie i stać się żywicielem rodziny, a „jej” trudniej jest nie reprodukcją modelu Matki – Polki) dla dziecka wiążące są obserwacje podziału ról w domu, nie zaś rodzicielskie deklaracje, grzęznące w barierach codzienności. Rich Harris (Badinter, 1993, s. 52) zauważa, że obraz dziecka w świadomości rodziców i konsekwentne różnicowanie wychowania oparte na tym wizerunku, prowadzi do naturalnego w tych warunkach seksizmu wśród dzieci, dla których kategorie płci są podstawą do porządkowania rzeczywistości. Otóż kilka miesięcy temu odwiedzili mnie znajomi. Nasi synowie (mój trzylatek, ich pięcioletek Piotruś) przeszkadzali w rozmowie, więc walcząc o niższy poziom decybeli, pozwoliliśmy im na obejrzenie jednego odcinka ikony dziecięcej popkultury: „Teletubisiów”. Pomijając zawieruchę wokół orientacji seksualnej fioletowego tubisia Tinky-Winky’ego oraz ignorancję pozwalającą homofobom pomylić homoseksualizm z ewentualnym transwestytyzmem, pragnę uczynić Tinky Winky’ego demistyfikatorem prawdziwości rządzących polską socjalizacją rodzinną. Bowiem w pewnym momencie na ekranie pojawił się Tinky Winky, dzierżąc w pluszowej ręce nieodzowny atrybut: czerwoną torebkę. Reakcja Piotrusia była natychmiastowa – odwrócił się szybko od monitora komputera z okrzykiem „nie będę patrzył, on jest baba”. Kilka minut później natomiast zawetował prośbę swej mamy (w pomieszczeniu było bardzo ciepło) o zdjęcie spodni, gdyż nie chciał pokazać nam swych babskich (bo w kwiatki) rajstop. Rodzice Piotrka to młodzi ludzie, którzy mogliby potencjalnie stać się realizatorami modelu androgynii w wychowaniu, mają szerokie horyzonty myślowe i genderowy światopogląd, są tolerancyjni i – deklaracyjnie – „nowocześni”. Niestety to on pracuje, a ona wychowuje dziecko, bo taki układ o wiele bardziej „sprawdza się” w polskiej rzeczywistości społecznej, a na jego straży stoi organizacja życia społeczno-politycznego. Tak oto rodzina jest wciąż medium reprodukcji aktualnej struktury i myśli społecznej (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004, s. 204).

Konkluzje

Niniejsze dywagacje zmuszona jestem zamknąć w minorowej tonacji. Konkludując bowiem stwierdzam, iż uprawomocnienie postulatu wolności w wychowaniu (a także androgynii jako sposobu konstruowania tożsamości rodzajowej adekwatnej do współczesnym wymogów życia), wymaga nie tylko walki (często graniczącej z donkichoterią) o zmiany na wszystkich poziomach procesu dydaktycznego i wychowawczego – od decyzji władz centralnych aż po osobiste teorie nauczycieli – ale także odmityzowania i oczyszczenia ze stereotypów rzeczywistości społeczno-kulturowej. Brzmi to niepokojąco utopijnie, jednak złotym środkiem może okazać się wyrugowanie ze swej świadomości drogi rewolucyjnej (postrzeganej jako jedynie słusznej, celowej i efektywnej) na rzecz ewolucyjności, stopniowości wprowadzania zmian. Należy na drodze bardzo

powolnej ewolucji starać się o to, by możliwości które oferuje rzeczywistość społeczna, gospodarczo-rynkowa, czy przestrzeń medialna, harmonizowały z ideą wolności w autokreacji. Polska rzeczywistość jednak skutecznie utrudnia tego typu dążenia, orężem w poważnej wydawałoby się dyskusji czyniąc język infantylnemu, parodii i wysublimowanego seksizmu. Ponadto wciąż nachodzi mnie ta sama, pesymistyczna skądinąd refleksja, iż Polska przeszłość historyczna wszczerpiła w Polaków miłość do rewolucji i skrajny sceptycyzm do zmian etapowych, których sukces skreśla się już na początku, tym samym usprawiedliwiając swą opieszałość, brak świadomości i zaangażowania. W polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej zmiana może być albo natychmiastowa i holistyczna albo żadna.

W obliczu zagubienia i destabilizacji tożsamości płciowej, opartej na jednostronnych wzorcach – będących esencją roli przypisanej w toku socjalizacji – androgynia okazuje się lekarstwem, które może pomóc odnaleźć drogę do prawdziwego ja, co jednak nie może odbyć się bezboleśnie. Współcześnie idea androgynii i dążenia do jej urzeczywistnienia wciąż są niezadowolające, jakby przypadkowe, często kierując androgynię wyłącznie w stronę feminizacji/maskulinizacji cielesności męskiej i kobiecej, sprzeniewierając się pierwotnej idei androgynii psychicznej. Zatem ideał androgynii, urzeczywistniany w zachowaniu i reakcjach niektórych jednostek, jest raczej wypadkową nieintencjonalnych i koincydentalnych oddziaływań, nie zaś socjalizowania jednostki w kierunku osoby określającej siebie niezależnie od społecznego kontekstu płci i poza definicją płci rodzajowej (Kopciewicz, 2003, s. 188). Bowiem w świecie, którego wszystkie wymiary określają swe terytorium są na kanwie „naturalnych” różnic między płciami, szerzenie się idei androgynii postrzegane jest często jako zagrożenie powstaniem świata na opak, utraceniem azymutu. Płeć organizuje wszelkie płaszczyzny psychospołecznego funkcjonowania człowieka, od hierarchii zawodowo-instytucjonalnych, poprzez cielesność na rozrodności kończąc. Trudno z dnia na dzień zreorganizować świat, którego elementem jest także wszechobecny i nieustający proces wychowania i socjalizacji, a którego korzenie to polaryzacja rodzajów. W takim demonizowanym, androgynicznym, „niemożliwym” świecie przyszłość jawi się bowiem jako zupełnie nieprzewidywalna (Kopciewicz, 2003, s. 190). Jednak pomocne w zrozumieniu nowej wizji świata jest uświadomienie sobie, że naturalność, nieodwołalność i oczywistość porządku społecznego to iluzja, a odgrywanie rodzaju jest tylko – wedle słów Judith Butler – imitacją imitacji i – w konsekwencji – ucieczką od wolności w stronę wygodnego konformizmu i unifikacji.

Bibliografia

- Badinter E. (1993). *XY tożsamość męczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Benner D. (2006). Pedagogika ogólna. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 115-193). Gdańsk: GWP.
- Berner H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 195- 277). Gdańsk: GWP.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni, podobni czy różni*. Gdańsk: GWP.
- Buczykowski A. (1997). Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czaina

- (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Butler J. (2003). Imitacja i nieposłuszeństwo płciowe. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 1 (3), s. 89-109.
- Drożdż A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Fromm E. (2002). *Miłość, płęć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Głuszek M. *Mit o Androgonie we współczesności. Redefinicja tradycyjnego pojęcia kobiecości i męskości*. (Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. M. Buchowskiego w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej, Wydział Historii UAM w Poznaniu, obroniona 2000) www.historia1.pl, 15 grudnia 2003.
- Górniewicz J. (2000). *Teoria wychowania w zarysie*. Biskupiec: Wydawnictwo „Gryf”.
- Iwasiów I. (2004). *Gender dla średnio zaawansowanych: wykłady szczecińskie*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Judycki S. (2005). Wolność i wychowanie. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.) *Filozofia a pedagogika: studia i szkice* (s. 56-65). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kalinowska E. (1995). Wizerunki dziewcząt i chłopców w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2, s. 219-153.
- Kawula S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kluczyńska A. (2001). Męskość, kobiecość, androginia. *Niebieska Linia*, 4, <http://www.pismo.niebieska.com.pl/index.php?id=87> (20 marca 2009).
- Kolberg L., Mayer R. (2000). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 21-65). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kopciwicz L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: „Impuls”.
- Kopciwicz L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna*. Kraków: „Impuls”.
- Lipsitz-Bem S. (2002). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Łaciak B. (1995). Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2, s. 283-299.
- Łobocki M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: „Impuls”.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik Z. (2005). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Tom 1 (s. 452-464). Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2003a). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Volumin.
- Melosik Z. (2003b). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 68-93). Warszawa: PWN.
- Moir A., Jessel D. (2003). *Płęć mózgu*. Warszawa: PIW.
- Neill S. A. (1991). *Summerhill*. Katowice: Almaprint.
- Shields S. A. (2004). *Mówiąc od serca. Płęć i społeczny wymiar uczuć*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Strykowska M. (1991). Tożsamość płciowa kobiet a ich funkcjonowanie zawodowe. *Przegląd Psychologiczny*, 1, s. 123-135.
- Szkuclarek T., Śliwowski B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: „Impuls”.

- Szczukiewicz P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śliwerski B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: „Impuls”.
- Śliwerski B. (2005). Pedagogika negatywna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*, T. 1 (s. 436-451). Warszawa: WN PWN
- Śliwerski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 1 (s. 25-76). Gdańsk: GWP.
- Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa-Kraków: „Impuls”.
- Vedfelt O. (1996). *Kobiecość w mężczyźnie*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Zwoliński A. (2006). *Seksualność w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Summary

The upbringing towards freedom and in freedom. The category of androgyny as the chance for genuine autohcreation

The author of this article attempts to diagnose what is the legitimacy and condition of freedom in educational process, with reference to specificity and rules imposed by multidimensional and constantly expiring and evolving/fluctuating social and cultural (also inter- and transcultural) reality. The author believes that the only way to implement the freedom ideal on the field of upbringing and education is to make it a holistic imperative, clearly reflected on all levels of the complex socialization influences and educational process (from teachers' personal theories and hidden curriculum to teaching programmes). Such understanding of freedom should enable young people to construct their authentic identity – independently of postpatriarchal regimes – to reach their individuality in accordance with subjective predispositions, needs, possibilities and aims.

As the strongest restrictions during the socialization and educational processes are imposed on sex/gender identity the article focuses on the presence – or rather invisibility – of androgyny in the areas of contemporary interdisciplinary theoretical discussions and educational practise.