

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK
Uniwersytet Śląski

POLITYKA RÓWNEGO STATUSU KOBIEI I MĘŻCZYZN W UNII EUROPEJSKIEJ A RÓWNOŚĆ PŁCI W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

ZASADA RÓWNEGO TRAKTOWANIA KOBIEI I MĘŻCZYZN — REFLEKSJA HISTORYCZNA

Począwszy od XVIII wieku zasada równości stała się fundamentem porządku społecznego. Bez niej trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie jakiegokolwiek organizmu państwowego. Równość jako wartość społeczna stała się środkiem wiodącym ku sprawiedliwości, jednym z najważniejszych elementów współczesnej organizacji struktury społecznej.

Równość bywa postrzegana różnie w zależności od kręgu kulturowego. Pojęcie to ma wiele znaczeń. Współcześnie często jest rozumiana jako równouprawnienie i ochrona przed dyskryminacją, czyli nierównym traktowaniem. Działania dyskryminacyjne mogą mieć różne przyczyny, mogą wynikać z pozycji społecznej, wyznania, narodowości, orientacji seksualnej, wieku, rasy i — oczywiście — płci¹.

Równość kobiet i mężczyzn w sferze regulacji prawnych obowiązujących w kręgu kulturowym, do którego przynależymy, wydaje się dzisiaj czymś zupełnie oczywistym — aksjomatem, którego nawet nie należy udowadniać, rozwijać i poświęcać mu czasu. Oczywistością jest dziś istnienie w systemie prawa gwarancji równości kobiet i mężczyzn, czyli przepisów prawnych, które tę zasadę jasno i wyraźnie deklarują. Jednak wprowadzanie owych przepisów było procesem długim i trudnym.

Adres do korespondencji: Katedra Pedagogiki Społecznej UŚ, ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice

¹ M. Denisiuk, *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, w: *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, Zeszyt Pełnomocnika nr 7, Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa, marzec 2004, s. 16.

Historia równouprawnienia kobiet sięga nieodległych czasów. Kobiety uzyskiwały poszczególne prawa obywatelskie znacznie później niż mężczyźni. Wystarczy przypomnieć, że w Polsce, gdzie Sejm istniał od 1593 r., kobiety uzyskały powszechne prawa wyborcze 325 lat później — w 1918 r., a w niektórych państwach wywalczyły je sobie całkiem niedawno (dopiero po drugiej wojnie światowej stało się tak między innymi we Francji, Włoszech, Belgii; w Szwajcarii kanton Appenzell-Innerhoden przyznał kobietom prawa wyborcze jako ostatni w Europie, w 1989 r.)².

Prawo studiowania na wyższych uczelniach kobiety uzyskały dopiero w końcu XIX wieku, kiedy to w 1867 r. uniwersytet w Zurychu, jako pierwszy dopuścił kobiety do studiów. Trzydzieści lat później pozwolono kobietom studiować na polskich uniwersytetach — w 1897 r. na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, w 1900 r. dopuszczono kobiety do studiowania na wydziałach medycyny i farmacji³.

Rok 1918, rok odzyskania niepodległości, kobietom w Polsce przyniósł formalną równość polityczną i społeczną. Nie oznacza to jednak, że uzyskały one równy dostęp do wykształcenia i kariery zawodowej. Jeszcze w 1931 r. 28% kobiet w Polsce nie umiało nawet pisać i czytać⁴. W latach trzydziestych sytuacja stopniowo się poprawiała. W roku akademickim 1937/1938 wśród 48 tysięcy studiujących było 13,6 tysięcy kobiet (tj. 28%)⁵. Niemniej jednak procent analfabetek był wciąż wysoki, a większość kobiet nie miała w praktyce dostępu do wielu kierunków studiów i obszarów aktywności zawodowej.

Wobec tak długiej tradycji wyłączenia kobiet z wielu dziedzin życia społecznego nie może dziwić fakt, że wprowadzenie gwarancji prawnych równości pod względem płci nie od razu oznaczało rzeczywistą równość szans kobiet i mężczyzn we wszystkich tych obszarach życia społecznego, w których formalnie równość ta została zgwarantowana. W niektórych dziedzinach kobiety mają

² Za: *Kronika kobiet*, Wydawnictwo „Kronika”–Marian B. Michalin, Warszawa 1993.

³ Prawo do studiowania kobiety uzyskały po wielu latach starań, a przyznawane im było stopniowo. Za początek zmiany uważa się rok 1894, kiedy to na mocy przepisów o prawie do hospitalizacji pierwsze kobiety uzyskały indywidualne zgody Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego na uczęszczanie na wykłady. Początkowo nie były jednak właściwie studentkami, gdyż nie miały ani prawa zdawania egzaminów, ani prawa uzyskania dyplomu. Dopiero w 1897 r. pozwolono im na regularne studiowanie. U. Perkowska, *Formacja zawodowa i intelektualna studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego*, w: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja*, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.

⁴ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, w: *Kobiety w Polsce 2003*. Raport Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2003, s. 28.

⁵ *Mały rocznik statystyczny 1939*, s. 332. Podają za: R. Siemieńska, *Polacy i Polki w życiu publicznym — podobni czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej*, w: R. Siemieńska (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Scholar, Warszawa 2003, s. 220.

nadal ograniczone możliwości korzystania ze swoich praw, a zatem mniejsze szanse na samorealizację⁶.

EUROPEJSKA POLITYKA W DZIEDZINIE RÓWNOŚCI KOBIEI I MĘŻCZYZN

Początkowo europejska polityka i działalność prawodawcza w dziedzinie równości kobiet i mężczyzn koncentrowała się na zagwarantowaniu kobietom równego traktowania w zakresie wynagrodzenia, dostępu do zatrudnienia i warunków pracy. W roku 1957, gdy powstała Europejska Wspólnota Gospodarcza, granice zjednoczenia zakresłone były skromnie, obejmować miały, jak wskazuje sama nazwa, przede wszystkim obszar życia gospodarczego państw członkowskich. Z czasem jednak, pod wpływem przemian kulturowych i cywilizacyjnych zachodzących na naszym kontynencie oraz będących wyrazem tych przemian nowych oczekiwań społecznych, Europa ustanowiła również wspólnotę społeczną, polityczną i aksjologiczną — wspólnotę praw i wartości. Stopniowo rozszerzał się krąg unijnych zainteresowań, aż wreszcie znalazły się w nim zagadnienia praw i wolności człowieka i gwarancje równouprawnienia kobiet we wszystkich dziedzinach życia społecznego, politycznego i gospodarczego⁷.

W tym miejscu warto podkreślić, że gwarancje równości kobiet i mężczyzn, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe, podlegają stałej ewolucji. Jest ona związana ze zmianą sposobu pojmowania zasady równości, przejściem od tradycyjnej koncepcji równości do nowoczesnej. Zgodnie z klasycznym, liberalnym podejściem zasada równości oznacza równość szans lub równy dostęp do praw i obowiązków obywatelskich. W ramach tego podejścia równość dla wszystkich oznacza przyznanie wszystkim grupom społecznym praw obywatelskich i publicznych (prawa do głosowania, edukacji itp.). Nie przewiduje się specjalnego traktowania jakiegokolwiek grupy, miejsce poszczególnych osób w hierarchii społecznej i politycznej uznawane jest za uzależnione od indywidualnych działań i wyborów. Obecnie dzięki działalności i naciskom ruchu feministycznego (ruchu na rzecz praw kobiet) i przedstawicielek/li innych grup dyskryminowanych uznanie zaczyna zdobywać nowa koncepcja równości, odwołująca się do równości rezultatu. Zgodnie z tą koncepcją na pozycję społeczną jednostek ma wpływ nie tylko fakt posiadania formalnych praw, ale również skomplikowany układ społecznych zależności, hierarchii i władzy, którego skutkiem jest dyskryminacja i marginalizacja niektórych grup społecznych. Rzeczywista równość może zostać osiągnięta jedynie dzięki zdemaskowaniu i zlikwidowaniu tego systemu. Zdaniem zwolenniczek/ków koncepcji

⁶ E. Zielińska, *Lekcje równouprawnienia*, w: *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, cyt. wyd., s. 7.

⁷ *Razem w Europie. Informatorka równościowa*, Fundacja im. Friedricha Eberta–Fundacja Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2003, s. 8.

równości rezultatu, wprowadzenie mechanizmów⁸ rozpoznawania dyskryminacji i wspierania członkiń/ków dyskryminowanych grup społecznych może przyspieszyć proces osiągania rzeczywistej równości społecznej i politycznej⁹.

Jednocześnie coraz szerszą akceptację na forum międzynarodowym, jak również w polityce poszczególnych państw, zyskuje idea *gender mainstreaming*. Termin ten oznacza politykę uwzględniania społecznego i kulturowego wymiaru płci (*gender*) we wszystkich dziedzinach życia oraz we wszystkich działaniach Unii Europejskiej. Dotyczy to zarówno życia politycznego, społecznego, gospodarczego, jak i sfery legislacyjnej. Nowa polityka równościowa, która jest obecnie jednym z priorytetów politycznych Unii Europejskiej, ma na celu doprowadzenie do zrównoważonego udziału kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia i w każdym procesie podejmowania decyzji¹⁰.

U genezy idei *gender mainstreaming* leży przekonanie, że poprzestanie tylko na mechanizmach wyrównywania szans kobiet nie jest wystarczająco efektywne, gdyż stwarza poważne ryzyko usunięcia najbardziej żywotnych dla nich problemów na margines zainteresowań ogólnospołecznych. Aby temu zapobiec, a równocześnie dokonać postępu na drodze do osiągania rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn, należy przyjąć strategię, która wniesie perspektywę płci w główny nurt dyskursu społecznego oraz działań we wszystkich dziedzinach życia. W przełożeniu na język działań praktycznych oznaczać to ma w szczególności: diagnozowanie poprzez badania wszystkich aspektów aktualnej sytuacji społecznej — oddzielnie w odniesieniu do kobiet i mężczyzn¹¹.

⁸ Jednym z takich mechanizmów jest wprowadzenie czasowego preferowania kobiet w różnych sferach życia społecznego, dopuszczenie przez prawo stosowania różnych form uprzywilejowania wyrównawczego, zwanego często (niezbyt trafnie — jak słusznie zauważa Eleonora Zielińska) dyskryminacją pozytywną. E. Zielińska, *Lekcje równouprawnienia*, cyt. wyd., s. 10.

⁹ A. Teutsch, *Dwie koncepcje równości*, w: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, Fundacja im. Heinricha Bölla Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2002, s. 22.

¹⁰ Polityki *gender mainstreaming* nie należy mylić z dążeniem do statystycznej równości/równowagi w udziale kobiet i mężczyzn w poszczególnych sferach życia. Celem *gender mainstreaming* jest trwała zmiana społeczna. Jej efektem powinny być przemiany w strukturze rodziny i życia społecznego, w praktyce działania instytucji, w organizacji pracy itd. Unia Europejska dąży do wyeliminowania stereotypów dotyczących płci i trwałej zmiany w świadomości mieszkańców Europy. Początków tej polityki Unii Europejskiej należy szukać w działaniach ogólnoswiatowego ruchu feministycznego i jego naciskach na rządy poszczególnych państw. Historia nazwania tej strategii polityką *gender mainstreaming* jest nieodległa, sięga IV Światowej Konferencji ONZ w Sprawach Kobiet, która odbyła się w 1995 r. w Pekinie. Wcześniej, dzięki staraniom europejskich organizacji kobiecych, w 1993 r. w ramach reformy instytucji unijnych zasada „równości warunków życia kobiet i mężczyzn” została uznana za jeden z priorytetów Unii. Również wdrażany od 1995 r. Czwarty Ramowy Program Akcji zawierał całościowy opis zasady *gender mainstreaming*. Jej znaczenie dodatkowo umocnił Traktat Amsterdamski, w którym wszystkie państwa Unii Europejskiej zobowiązywały się do uwzględniania społecznego wymiaru płci we wszystkich realizowanych przez siebie działaniach politycznych, społecznych i gospodarczych. Zob. J. Juránová, *Gender mainstreaming — nowa polityka równościowa*, w: *W drodze do Unii Europejskiej*, cyt. wyd., s. 68–69.

¹¹ E. Zielińska, *Lekcje równouprawnienia*, cyt. wyd., s. 14.

Polityka *gender mainstreaming* znacząco zmienia definicję stosunków między płciami. Dotychczas odpowiedzialność za poprawę stosunków spoczywała na kobietach, które wskazywały na dyskryminację kobiet i nierówne traktowanie płci, teraz wszyscy, kobiety i mężczyźni, muszą podejmować działania na rzecz zmiany sposobów podejmowania decyzji i zniesienia istniejącej nierówności¹².

PRAWO UNII EUROPEJSKIEJ ORAZ INNE DOKUMENTY PRAWA MIĘDZYNARODOWEGO DOTYCZĄCE RÓWNOŚCI POD WZGLĘDEM PŁCI

Obszar równego traktowania kobiet i mężczyzn znajduje najpełniejsze rozwinięcie prawne w systemie prawa wspólnotowego Unii Europejskiej. Traktat Amsterdamski podnosi równe traktowanie kobiet i mężczyzn do rangi naczelných celów Wspólnoty Europejskiej (art. 2 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską) — obok osiągnięcia zrównoważonego rozwoju, wysokiego poziomu zatrudnienia i ochrony środowiska naturalnego — wprowadza mechanizm kontroli politycznej w stosunku do krajów członkowskich w wypadku poważnego i uporczywego naruszania zasady niedyskryminacji, w tym ze względu na płeć (art. 13 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską)¹³.

Zatwierdzona 2 października 2000 r. Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej, pierwszy oficjalny dokument europejski traktujący o wartościach, mający stanowić konstytucyjną część Traktatów Unii Europejskiej, w rozdziale III „Równość” w art. 23 stanowi: „Należy zapewnić równość mężczyzn i kobiet we wszystkich dziedzinach, łącznie z zatrudnieniem, wykonywaniem pracy i wynagrodzeniem”¹⁴.

W celu promowania praw kobiet Komisja Europejska decyzją z 9 grudnia 1981 r. powołała Komitet Doradczy ds. Równego Traktowania Kobiet i Mężczyzn, który podejmuje inicjatywy legislacyjne oraz prowadzi specjalne działania w ramach kolejnych, wieloletnich Programów Działań na rzecz Kobiet, projektowanych i realizowanych w partnerstwie z krajami członkowskimi. Po konferencji w Pekinie (IV Światowej Konferencji ONZ w Sprawach Kobiet w 1995 r.) szczyt Rady Europejskiej w Madrycie w 1995 r. zdecydował, że Wspólnota podejmie działania w celu corocznego przeglądu wdrażania *Platformy działania* (dokumentu końcowego konferencji w Pekinie) według wskaźników wypracowanych przez Radę ds. Społecznych i Zatrudnienia. Na 188 krajów-członków ONZ 116 (w tym Polska) podjęło inicjatywę opracowania i realizacji krajowych programów działań na rzecz kobiet. Także Parlament Europejski udzielił zdecydowanego wsparcia polityce UE na rzecz równego trakto-

¹² J. Juránová, *Gender mainstreaming — nowa polityka równościowa*, cyt. wyd., s. 69.

¹³ Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet — II etap na lata 2003–2005, Sekretariat Pełnomocnika rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2003, s. 4.

¹⁴ Tamże.

wania kobiet i mężczyzn, ustanawiając w 1984 r. Parlamentarny Komitet Praw Kobiet¹⁵.

Jeśli chodzi o sferę edukacji, to prawo wspólnotowe nie zawiera rozwiązań dotyczących ujednolicenia systemów edukacji i oświaty w krajach członkowskich. Podkreśla się jednak znaczenie edukacji dla osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich obszarach życia.

Trwają prace nad projektem dyrektywy odnoszącej się do równości płci. W części dotyczącej tworzenia równych szans edukacyjnych zwraca się uwagę na: tworzenie równych szans kariery i rozwoju zawodowego dla kobiet i mężczyzn, dostępu do studiów wyższych i studiów podyplomowych, dostępu do tych samych programów nauczania i egzaminów, wyeliminowania stereotypowych tradycyjnych ról kobiet i mężczyzn na wszystkich poziomach nauczania i we wszystkich formach edukacji, równego dostępu do zaawansowanych technologii, równych szans w korzystaniu ze stypendiów i grantów wspomagających uczenie się i podwyższanie kwalifikacji zawodowych¹⁶.

Najistotniejszym aktem prawa międzynarodowego dotyczącym kwestii kobiet jest oengetowska *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*, przyjęta 18 grudnia 1979 r., ratyfikowana przez Polskę w 1980 r.¹⁷ Ma ona fundamentalne znaczenie dla ochrony praw kobiet, stanowi jeden z nielicznych przykładów instrumentów prawa międzynarodowego o zasięgu powszechnym, których przedmiotem zainteresowania są wyłącznie kobiety. Poniżej przytaczam dwa artykuły (we fragmentach), które bezpośrednio odnoszą się do równości kobiet i mężczyzn w sferze oświaty.

Artykuł 5

Państwa strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu:

a) zmiany społecznych i kulturowych wzorców zachowania mężczyzn i kobiet w celu osiągnięcia likwidacji przesądów i zwyczajów lub innych praktyk, opierających się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzn i kobiety.

Artykuł 10

Państwa strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu eliminacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe z mężczyznami prawa w dziedzinie kształcenia, a w szczególności zapewnią, w oparciu o zasadę równości kobiet i mężczyzn:

a) równe warunki orientacji zawodowej, dostępu do studiów i uzyskiwania dyplomów we wszystkich rodzajach zakładów kształcących, zarówno na wsi, jak i w mieście; równość ta powinna być zapewniona zarówno w nauczaniu przedшкоlnym, ogólnym, technicznym, zawodowym i wyższym technicznym, jak i we wszystkich formach szkolenia zawodowego,

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Krajowy Program Działań na rzecz kobiet — II etap na lata 2003–2005, cyt. wyd., s. 81.

¹⁷ Podaję za: *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet. Deklaracja o eliminacji przemocy wobec kobiet*, E. Zielińska (wstęp), Ośrodek Informacji Środowisk Kobiety, Warszawa 25–26 kwietnia 1998, s. 17–18.

- c) wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję treści podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych,
- f) zmniejszenie liczby uczennic niekończących szkół oraz organizowanie programów dla dziewcząt i kobiet, które przedwcześnie zaprzestały nauki,
- g) równe możliwości aktywnego uczestnictwa w sporcie i wychowaniu fizycznym,
- h) dostęp do informacji specjalistycznych o charakterze wychowawczym, mających na celu zapewnienie zdrowia i dobrobytu rodziny, w tym również do informacji i poradnictwa w zakresie planowania rodziny.

Współczesne systemy prawne przypominają nieco systemy naczyń połączonych. Oznacza to między innymi, że porządek krajowy nie może funkcjonować w oderwaniu od dokumentów ustanowionych na forum międzynarodowym¹⁸. Istota prawa międzynarodowego opiera się na funkcji stymulującej systemy prawne państw sygnatariuszy umów. Prawo międzynarodowe wywiera zatem bardzo duży wpływ na kierunek prac i zmian legislacyjnych także w Polsce¹⁹. Rzeczpospolita Polska będąc członkiem Organizacji Narodów Zjednoczonych, Rady Europy i Unii Europejskiej, ratyfikując uzgodnione przez nie akty prawa międzynarodowego, wzięła na siebie obowiązek wprowadzenia ich w życie i przestrzegania ich zasad.

USTAWY, ROZPORZĄDZENIA I POLITYKA RZĄDU POLSKIEGO

Obserwując uważnie otaczającą rzeczywistość można dojść do wniosku, iż istnieje ogromna przepaść między sferą idei, a więc rozumieniem zasady równości jako naczelnej i fundamentalnej zasady kierującej społeczeństwem, a tym jak owa zasada jest traktowana i urzeczywistniana. Fakty dowodzą, że do pełnej realizacji zasady równości nie wystarczy równość kobiet i mężczyzn w prawie tzw. równość *de iure*, lecz konieczna jest równość faktyczna — *de facto*. O ile jednak to pierwsze wydaje się stosunkowo proste, wymaga jedynie woli politycznej dokonania zmiany istniejącego stanu rzeczy, o tyle osiąganie rzeczywistej równości jest procesem długim i złożonym, którego dynamika zależy od wielu czynników różnej natury²⁰.

¹⁸ W myśl Konstytucji Rzeczpospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego, a ratyfikowana umowa międzynarodowa (po jej ogłoszeniu w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej), stanowi część krajowego porządku prawnego i może być bezpośrednio stosowana. Co więcej, Konstytucja przewiduje wyższość prawa międzynarodowego, a więc na przykład Konwencji ONZ, Rady Europy czy prawa unijnego nad prawem krajowym, w przypadku kolizji uregulowań przewidując jego pierwszeństwo. E. Zielińska, *Lekcje równouprawnienia*, cyt. wyd., s. 12.

¹⁹ M. Denisiuk, *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, cyt. wyd., s. 17.

²⁰ Tamże, s. 16–17.

Większość Polaków uważa, że obowiązujące prawo nie dyskryminuje kobiet; przekonanie to dotyczy wszystkich dziedzin życia społecznego, także oświaty. Wszak już po drugiej wojnie światowej, w socjalistycznej Polsce, prawa kobiet, a wśród nich prawo do wyższego wykształcenia, stały się ważną częścią oficjalnej propagandy, a w pewnym stopniu również elementem polityki ówczesnych rządów. W ciągu półwiecza 1945–1995 liczba kobiet, które ukończyły studia uniwersyteckie, podwoiła się, podczas gdy liczba absolwentów płci męskiej pozostała na tym samym poziomie²¹.

Obowiązująca Konstytucja z 2 kwietnia 1997 r.²² także gwarantuje równość obywateli bez względu na płeć. Przepis art. 32 Konstytucji stanowi, że wszyscy są wobec prawa równi oraz mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Konstytucja zakazuje też dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Te zasady ulegają powtórzeniu i uszczegółowieniu w odniesieniu do kobiet i mężczyzn w art. 33 Konstytucji. Z przepisu tego wynika, że kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Punkt drugi art. 33 odnosi się bezpośrednio do równości płci w dziedzinie oświaty. Stanowi on, że „kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń”²³. Drugi artykuł, który bezpośrednio odnosi się do równości płci w dziedzinie oświaty, art. 70.4, stwierdza, iż „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają system indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy stanowi ustawa”.

Niestety, cytowane wyżej przepisy właściwie nie mają znaczenia praktycznego. Konstytucja jest w naszym kraju traktowana, również przez sądy, raczej jako uroczysta deklaracja niż najwyższe prawo. Co więcej, polityka, programy rządowe i przepisy wewnętrzne różnych instytucji edukacyjnych czynią z konstytucyjnych gwarancji fikcję²⁴.

²¹ I. Białycki, *Nierówności w dostępie do kształcenia w Polsce powojennej*, w: *Wokół zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, Scholar, Warszawa 1997.

²² DzU 1997, Nr 78 poz. 48.

²³ Oba artykuły znajdują się w rozdziale II Konstytucji zatytułowanym: „Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela”. Mariusz Denisiuk, powołując się na Piotra Winczorka, zwraca uwagę, że usytuowanie tego rozdziału zaraz po podstawowych zasadach ustrojowych państwa, podkreśla wagę zasady równości w polskim porządku prawnym. Stwierdza również, że postanowienia zawarte w tym rozdziale są w znacznym stopniu wzorowane, zarówno od strony merytorycznej jak i stylistycznej czy redakcyjnej, na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, a także na Międzynarodowych Paktach Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. Zob. *Prawne gwarancje równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, cyt. wyd.

²⁴ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, w: *Kobiety w Polsce 2003*, cyt. wyd., s. 31.

Polski parlament ratyfikował wiele międzynarodowych traktatów, które pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do równości kobiet i mężczyzn w dziedzinie oświaty i które są nadrzędne wobec ustaw i mogą być bezpośrednio stosowane. Ponadto Polska jako członek Rady Europy i Unii Europejskiej powinna respektować zalecenia przyjęte przez te międzynarodowe organizacje. Polskie władze nie przestrzegają jednak wielu postanowień prawa międzynarodowego i zaleceń wydawanych przez instytucje międzynarodowe²⁵. Sam sposób prowadzenia przez Rząd RP polityki informacyjnej w zakresie równości kobiet i mężczyzn pozostawia wiele do życzenia²⁶.

Problemy dotyczące równości płci były nisko usytuowane w hierarchii ważności spraw polityki realizowanej przez resort pracy i spraw socjalnych w latach 1997–2001, a tym samym polityki Rządu RP w ogóle. Brak woli politycznej prowadzenia polityki prorównościowej w rozumieniu standardów międzynarodowych przejawiał się od 1997 r. w kilku decyzjach prawicowego rządu oraz parlamentu sprawującego władzę do 2001 r. Na przykład w 1997 r. zlikwidowano urząd Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny i Kobiet, w jego miejsce powołując Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny. Ta pozornie niewinna zamiana była *de facto* likwidacją rządowego mechanizmu równościowego (pierwszego w Europie Środkowej i Wschodniej); odtąd kobiety zaczęto postrzegać wyłącznie w kontekście rodziny²⁷. Nie był realizowany, albo tylko pozornie go realizowano, Krajowy Program na rzecz Kobiet przyjęty w 1997 r. przez wcześniejszy rząd SLD. W 1999 r. parlament odrzucił projekt ustawy o równym statusie. W 2000 r. nie dopuszczono do utworzenia w parlamencie Komisji Równego Statusu, której zadaniem miałyby być między innymi analizowanie projektów ustaw pod kątem ich konsekwencji dla każdej z płci²⁸. Pomimo wielu prób do

²⁵ Tamże.

²⁶ Rozwiązania prawa Unii Europejskiej były prezentowane opinii publicznej w oderwaniu od ich szerszego kontekstu prawnego określającego podstawowe cele i zasady wspólnotowe. Rząd nie dołożył starań, aby do świadomości społecznej dotarł fakt, iż promocja równości kobiet i mężczyzn oraz eliminacja dyskryminacji ze względu na płeć zostały zaliczone *expressis verbis* do podstawowych celów wspólnotowych na mocy art. 2, 3 i 13 Traktatu Amsterdamskiego. Zob. *Polska. Równość szans kobiet i mężczyzn w zatrudnieniu i ubezpieczeniach społecznych*. Raport E. Zielińskiej, w: *Program Monitoringu Akcesji do Unii Europejskiej (UE)*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2002, s. 71.

²⁷ Historia Urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet jest wielce znamienna w tym względzie. Zob. E. Górnikowska-Zwolak, *How Does Polish School Form the Sexual Identity of Its Students?*, w: E. Górnikowska-Zwolak, D. Marzec, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Dilemmas of Education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*, Śląsk, Katowice 2000, s. 129.

²⁸ Zob. *Polska. Równość szans kobiet i mężczyzn*, cyt. wyd., s. 70–71. W ocenie Komisji Europejskiej, przedstawionej w okresowym raporcie za rok 2000, Polska wśród kandydatów do Unii Europejskiej była państwem najbardziej niechętnym przyjmowaniu unijnego ustawodawstwa dotyczącego równego traktowania kobiet i mężczyzn. Ocenie tej towarzyszyło ostrzeżenie, że jeśli sytuacja nie ulegnie zmianie, negocjacje z Polską w zakresie polityki społecznej nie zostaną zamknięte. Ostrzeżenie to miało istotny wpływ na politykę rządu sprawującego władzę w latach 1997–2001 i spowodowało przyspieszenie tuż przed wyborami parlamentarnymi we wrześniu 2001 r. prac nad

dzisiaj nie udało się doprowadzić do uchwalenia ustawy zawierającej bezpośrednie gwarancje równości kobiet i mężczyzn w systemie oświaty.

Jedyna ustawa, która zawiera specjalne zapisy odnoszące się do kobiet, przewiduje, że kobiety zatrudnione w instytutach badawczych na stanowiskach niższych niż profesorskie (asystenta, adiunkta) muszą przejść na emeryturę w wieku 60 lat — pięć lat wcześniej niż mężczyźni na tych samych stanowiskach. Regulacja ta sprawia, że kariery naukowe wielu kobiet są w praktyce aż o dziesięć lat krótsze niż mężczyzn, którzy rzadko przechodzą na emeryturę przed ukończeniem siedemdziesiątego roku życia²⁹.

Najważniejszym zapisem ustawowym umacniającym stereotypy związane z płcią i w praktyce prowadzącym do dyskryminacji kobiet w systemie oświaty jest preambuła *Ustawy o systemie oświaty*, w której mówi się między innymi, że „kształcenie i wychowanie powinny respektować chrześcijański system wartości”. I choć inne cele i zasady, o których mowa w preambule, zdają się gwarantować otwartość na inne tradycje etyczne i intelektualne, to w praktyce, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii równości płci, ten pozornie skromny ustęp odgrywa kluczową rolę w polityce oświatowej kolejnych rządów. Tezę tę potwierdził wydany u schyłku lat dziewięćdziesiątych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dokument *Podstawy prawne reformy oświaty*, w którym stwierdza się wprost, że doniosłe znaczenie dla spraw wychowania szkolnego ma preambuła *Ustawy o systemie oświaty*. Autorzy dokumentu podkreślali wagę wychowania moralnego, a podniesienie jego rangi uważali za jeden z najważniejszych aspektów reformy. W 1998 r., w innym ministerialnym dokumencie informującym o zasadach planowanej reformy, dotychczasowemu szkolnictwu zarzucano, że oparte jest ono na zróżnicowanych i sprzecznych modelach kształcenia, co miało prowadzić, zdaniem autorów opracowania, do moralnego chaosu i negatywnych zjawisk społecznych³⁰. Ponadto w dokumencie stwierdzono, że warunkiem skuteczności wychowania moralnego jest przestrzeganie jednolitego kodeksu moralnego, który powinien obowiązywać wszystkich uczestników procesu kształcenia: zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dyrektorzy szkół mają prowadzić taką politykę zatrudnienia, która umożliwi zachowanie postulowanej w dokumencie aksjologicznej spójności³¹.

Ważną rolę z punktu widzenia równości płci odegrał rządowy program na rzecz rodziny, przyjęty przez Komitet Społeczny Rady Ministrów w 1998 r. Ówczesne Ministerstwo Edukacji uznało go za jeden z najważniejszych prawnych fundamentów reformy oświaty. Dokument, którego podstawową zasadą

ustawami wprowadzającymi perspektywę płci (*gender mainstreaming*) w zakresie równości szans. W rezultacie negocjacje udało się zamknąć 1 czerwca 2002 r.

²⁹ Zob. *Kobiety w Polsce 2003*, cyt. wyd., s. 34.

³⁰ A. Dominiczak, *O reformie edukacji*, „Bez dogmatu” 1998, nr 37. Podaję za: *Kobiety w Polsce 2003*, cyt. wyd., s. 35.

³¹ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, w: *Kobiety w Polsce*, cyt. wyd., s. 35.

jest nierozzerwalność więzi małżeńskiej, zawiera między innymi rozdział „O wychowaniu moralnym młodego pokolenia”. W żadnym z siedemnastu celów programu nie wspomina się o równości kobiet i mężczyzn w dostępie do oświaty, ani o równości w ogóle. Przeciwnie, jego autorzy skoncentrowali się na ochronie rodziny jako całości, lekceważąc potrzeby i interesy jej indywidualnych członków³².

Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz warunkach dopuszczalności przerywania ciąży w swej oryginalnej wersji nakazywała wprowadzenie wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu w szkołach podstawowych i średnich. Nie uczyniono tego (o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części rozważań).

Nadzieje na poprawę sytuacji związane z dojściem do władzy w 2001 r. lewicowej koalicji SLD-UP spełniły się tylko w niewielkim stopniu. Przyczyną skromnych osiągnięć rządu w zakresie popierania równości kobiet i mężczyzn wydaje się polityka unikania konfliktów z Kościołem katolickim, nawet za cenę utrzymywania dyskryminacyjnych przepisów i praktyk.

Mimo ogólnej krytycznej oceny działań rządu w zakresie wprowadzania zasady równości płci rzetelność nakazuje odnotowanie kilku zasługujących na uwagę inicjatyw³³. W listopadzie 2001 r. Rada Ministrów powołała, w ramach Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn. Pełnomocnik podjął prace nad stworzeniem drugiego etapu Krajowego Programu Działań na rzecz Kobiet, którego realizację przewidziano na lata 2003–2005. Program obejmuje różne dziedziny życia społecznego i aktywności kobiet; edukacja jest jedną z nich. Program jest próbą realizacji zasady *gender mainstreaming*.

26 lutego 2002 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wprowadziło nową podstawę programową, w której można dopatrzeć się korzystnych zmian. Na przykład w podstawie programowej dla szkół podstawowych w ramach dostosowania do współczesnej terminologii naukowej określenie „dziecko nieurodzone” zastąpiono słowem „płód”. Zmiana ta nie objęła jednak podstawy dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, gdzie nadal mówi się o „dziecku w prenatalnej fazie rozwoju”. Do treści programowych wprowadzono także nowy zapis dotyczący poradnictwa młodzieżowego i rodzinnego oraz tolerancji wobec odmienności, z uwzględnieniem mniejszości seksualnych³⁴.

W styczniu 2003 r. minister Izabela Jaruga-Nowacka, Pełnomocnik Rządu do spraw Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, poinformowała, że skutkiem zmian w programach nauczania będzie wprowadzenie edukacji seksualnej jako elementu „wychowania do życia w rodzinie”. W jej ramach poruszane będą takie tematy, jak inicjacja seksualna, planowanie rodziny, metody antykoncepcji

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 36.

³⁴ Tamże, s. 37

cyjne (naturalne i sztuczne), profilaktyka przemocy w rodzinie i seksualnego wykorzystywania dzieci i młodzieży, tolerancja wobec mniejszości³⁵.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło także próbę weryfikacji najbardziej zideologizowanych i nierzetelnych podręczników do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. W jej wyniku z listy podręczników rekomendowanych przez MENiS usunięto jeden z tytułów³⁶. Co charakterystyczne, doszło do tego na wniosek samego wydawcy, Państwowego Wydawnictwa Naukowego.

Należy także odnotować korzystne zmiany, jakie wprowadzono w trybie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i programów nauczania. Ministerstwo uzupełniło listę rzeczoznawców opiniujących nowe podręczniki o kilku specjalistów gwarantujących rzetelne, merytoryczne podejście i niezależność od ideologicznej presji. Dzięki temu na rynku pojawiło się kilka nowych, przydatnych dydaktycznie książek³⁷.

Konieczne są dalsze wysiłki Ministerstwa Edukacji na rzecz reformy systemu, zwłaszcza wprowadzenie programów promujących równość kobiet i mężczyzn. Spore nadzieje budzi także senacki projekt ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, który jest obecnie przedmiotem prac komisji sejmowych. Przewiduje on, poza ogólnymi gwarancjami równości, wprowadzenie zasady uwzględniania równych praw kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych i innych środkach dydaktycznych stosowanych w szkołach wszystkich typów, innych placówkach oświatowych oraz szkołach wyższych.

WYBRANE ELEMENTY SYSTEMU EDUKACYJNEGO W POLSCE — SPOJRZENIE Z PERSPEKTYWY RÓWNOŚCI PŁCI

Udział dziewcząt i chłopców w różnych formach kształcenia

Współcześnie w Polsce różnice między dziewczętami i chłopcami w edukacji zarysowują się na etapie szkoły średniej. Kobiety od lat zdecydowanie przeważają w liceach ogólnokształcących (jakkolwiek w ostatnich latach przewaga ta zmalała o kilka procent): w 1997 r. dziewczęta stanowiły 69% absolwentów liceów ogólnokształcących (chłopcy tylko 31%), w roku szkolnym 2000/2001 dziewczęta stanowiły niespełna 63% uczących się, chłopcy — 37%³⁸. W szkołach średnich zawodowych według danych na rok 2000/2001 było 46% dziewcząt

³⁵ Tamże.

³⁶ M. i W. Grabowscy, A. i M. Niemyscy, M. i P. Wołochowiczowie, *Zanim wybierzesz... Przygotowanie do życia w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 1999.

³⁷ Trafne są jednak opinie, iż nie oznacza to niestety, że książki te będą wykorzystywane przez nauczycieli, którzy zdecydowanie chętniej wybierają podręczniki popierane przez Kościół katolicki. Komercyjne wydawnictwa z pewnością nie będą się angażować w wydawanie książek, które nie mogą liczyć na sprzedaż. Niezbędne w tej sprawie wydaje się większe zaangażowanie rządu i organizacji pozarządowych, przygotowanych merytorycznie i korzystających z niezależnych źródeł finansowania.

³⁸ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, cyt. wyd., s. 41.

cząt i 54% chłopców. Proporcje te zmieniają się oczywiście w zależności od profilu szkoły. Na przykład w średnich szkołach medycznych (w roku szkolnym 1997/1998) uczyło się 97,5% kobiet i zaledwie 2,5% mężczyzn. Mężczyźni natomiast zdecydowanie przeważają w zasadniczych szkołach zawodowych — w 1997/1998 stanowili tam 64% uczniów (kobiety tylko 36%)³⁹.

Ostatnio zaobserwowano nowe zjawisko: coraz więcej dziewcząt decyduje się na naukę w klasach o profilu ścisłym, który był dotąd domeną chłopców. Znacznie więcej dziewcząt niż chłopców uczy się w różnego typu szkołach policealnych, w roku szkolnym 1998/1999 dziewczęta stanowiły 73% absolwentów. Niektóre z tych szkół, na przykład szkoły sekretarek i stenotypistek, medyczne i pedagogiczne, są niemal w stu procentach sfeminizowane⁴⁰.

Dążenie kobiet do zdobywania wiedzy i wykształcenia jest wyraźne i nie zmieniło tego faktu wprowadzenie odpłatności za studia w szkołach niepublicznych. Kobiety przypisują wykształceniu wyższą wartość niż mężczyźni, wśród nich jest też więcej niż wśród mężczyzn osób przekonanych, że warto zdobywać wykształcenie. Proporcje kształcących się kobiet i mężczyzn pokazują, że te opinie znajdują odbicie w rzeczywistych zachowaniach kobiet⁴¹: według danych GUS, w roku akademickim 1999/2000 kobiety stanowiły 57% ogółu studiujących; w akademiach medycznych 70%, szkołach ekonomicznych 61%, pedagogicznych 73% (według innych danych 80%⁴²), politechnikach 31%, w szkołach morskich 35%, w szkołach resortu obrony narodowej 22%⁴³.

W ciągu dziesięciu lat (1990–2000) o kilka procent wzrosła liczba dziewcząt wybierających kierunki matematyczno-informatyczne, które dotąd były domeną chłopców. Liczba studentek na tych kierunkach przekroczyła ostatnio 45%. Kobiety coraz częściej wybierają studia związane z biznesem i zarządzaniem. W 2000 r. stanowiły 66% ogółu absolwentów (w 1995 r. — 56%)⁴⁴.

Ogólnie rzecz biorąc, w ciągu kilku ostatnich lat poczyniono znaczące postępy w zakresie tworzenia jednakowego dla kobiet i mężczyzn dostępu do szkół — co było wynikiem dostosowania prawa polskiego do obowiązujących standardów europejskich. Zniesiono limity bądź inne ograniczenia przyjęć kobiet w szkołach, w których takowe wcześniej obowiązywały⁴⁵. Warto przypomnieć,

³⁹ M. Fuszara, *Bilans na koniec wieku*, „Katedra Gender Studies UW” 2001, nr 1, s. 11.

⁴⁰ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, cyt. wyd., s. 41–42.

⁴¹ M. Fuszara, *Bilans na koniec wieku*, cyt. wyd., s. 12.

⁴² Zob. tabela 2: Absolwenci szkół wyższych według kierunków studiów, w: *Kobiety w Polsce 2003*, cyt. wyd., s. 44.

⁴³ *Płeć a możliwości ekonomiczne w Polsce. Czy kobiety straciły na transformacji?* Biuro Banku Światowego w Polsce, Warszawa 2004, s. 58.

⁴⁴ *Kobiety w Polsce 2003*, cyt. wyd., s. 44.

⁴⁵ Szkoły podległe Ministerstwu Obrony Narodowej oraz Ministerstwu Spraw Wewnętrznych odmawiały bądź ograniczały przyjęcia kobiet przez całe lata. W 1996 r. szkoły wyższe podległe MON miały 5860 studentów i ani jednej studentki. W Wyższej Szkole Pożarnictwa studiowało 930 osób, a wśród nich tylko 9 kobiet. Akademia Policyjna w Szczytnie miała 2745 studiujących, wśród nich 239 kobiet (9%). E. Górnikowska-Zwolak, „Gender Equality in the Polish Education”

że w wyższych szkołach wojskowych dopiero w roku akademickim 1999/2000 kobiety mogły starać się o przyjęcie na jednakowych zasadach z mężczyznami. Zaledwie w 1998 r. w Akademii Policyjnej w Szczynie zniesiono limity przyjęć oraz różną dla kobiet i mężczyzn punktację.

Podręczniki szkolne

Treści zawarte w elementarzach i innych podręcznikach używanych w szkole podstawowej budzą poważne zastrzeżenia. Mimo iż Polska jest sygnatariuszem *Konwencji o eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*, większość polskich podręczników jest niezgodna z jej postanowieniami, nakładającymi na rządy obowiązek podjęcia działań na rzecz eliminacji stereotypów odnoszących się do ról społecznych oraz uzdolnień kobiet i mężczyzn. W większości podręczników szkolnych mężczyźni i kobiety przedstawiani są w tradycyjnych rolach. Kobiety (matki, babcie, krewne) są ukazywane przede wszystkim w kontekście rodziny, prace domowe to zakres ich obowiązków. Matki odgrywają role codzienne, służące zaspokojeniu podstawowych potrzeb: karmienia, opieki i wychowania. Kobiety nie mają pozadomowych zainteresowań, są całkowicie pochłonięte rutynowymi zajęciami, ich wiedza ogólna jest niewielka. Jeśli są ukazywane w pracy zawodowej, to reprezentują zawody typowo kobiece (na przykład nauczycielki). Mężczyźni są prezentowani przede wszystkim w swoich rolach zawodowych, nawet jeśli dotyczy to przedstawianego ojca; charakterystyczne jest również większe zróżnicowanie zawodów męskich. Udział mężczyzn w życiu rodziny jest bardzo skromny, ojcowie w niewielkim stopniu uczestniczą w pracach domowych; w domu głównie odpoczywają i sporadycznie „pomagają swoim żonom”. Mężczyźni są ukazani jako postaci ciekawe, które wiodą urozmaicone i kreatywne życie, dostarczają dzieciom wiedzy o świecie, organizują interesujące zabawy⁴⁶.

Analogiczne różnice występują między przedstawianymi w podręcznikach chłopcami i dziewczynkami. Relacje w rodzinie przedstawione są w podręcznikach w sposób skrajnie patriarchalny. Należy odnotować, że stereotypy dotyczące płci są znacznie bardziej wyostrome w podręcznikach, niż ma to miejsce w rzeczywistości, w rezultacie w czytankach jest więcej dyskryminacji płci niż w świecie rzeczywistym. Spostrzeżenia te dotyczą podręczników do różnych przedmiotów, ale szczególną uwagę zwracają podręczniki do historii. Postaci

nal System” (niepublikowany tekst wystąpienia w Akademii Nauk Pedagogicznych w Wiedniu, wrzesień 2000 r.).

⁴⁶ E. Górnikowska-Zwolak, *Feministyczna krytyka edukacji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1117–1118; E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2; B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Scholar, Warszawa 1997.

kobiet prawie w nich nie występują — poświęcono im od 0,4% do 0,7% tekstów, co stwarza wrażenie, że udział kobiet w historii powojennej był bliski zeru⁴⁷.

Warto nadmienić, że w dokumencie *Platforma działania* z 1995 r. zwraca się ponadto uwagę na podręczniki do nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych, które nie nawiązują do codziennych doświadczeń kobiet i dziewcząt oraz nie eksponują należycie kobiet naukowców⁴⁸.

Programy nauczania

Programy nauczania w polskich szkołach i sposób ich realizacji pod wieloma względami uzależnione są od płci ucznia.

Nadal jeszcze w zbyt wielu szkołach podstawowych zajęcia wychowania technicznego organizowane są osobno dla dziewcząt i dla chłopców. Programy nauczania tego przedmiotu, mającego na celu przygotowanie do podstawowych, przydatnych w życiu codziennym praktycznych umiejętności, opracowano w zgodzie z tradycyjnym podziałem na zajęcia typowo „męskie” i „kobiece”. Chłopcy szkoleni są w zakresie wiedzy technicznej: uczą się ślusarstwa i stolarstwa, podczas gdy dziewczęta uczą się szyć i gotować. Już sam fakt organizowania osobnych zajęć dla chłopców i dziewcząt umacnia w uczniach przekonanie, że kobiety i mężczyźni mogą się nadawać lub nie nadawać do pewnych zajęć i że istnieją zajęcia typowo męskie lub kobiece⁴⁹.

Podobnie jest w zakresie organizacji zajęć z wychowania fizycznego w szkołach podstawowych. Lekcje odbywają się osobno dla chłopców i dziewcząt, choć z tego typu podziałów zrezygnowano w większości krajów europejskich. Mały udział dziewcząt również przyczynia się do stereotypu, wedle którego kobiety nie powinny się troszczyć o swoją sprawność fizyczną. W Polsce sport uchodzi za typowo męską formę aktywności; dziewczęta oddające się aktywności fizycznej postrzega się jako „niekobiece”⁵⁰.

Kolejnym obszarem nierównego traktowania dziewcząt i chłopców w szkołach jest nauczanie w zakresie zastosowań i obsługi komputera. Liczba dziewcząt zdobywających umiejętność pracy z komputerem jest znacznie niższa niż chłopców. Niekiedy zdarza się, że dla dziewczynek organizuje się lekcje z zakresu prac domowych, podczas gdy chłopcy zdobywają wiedzę o komputerach. Ponadto w Polsce nie istnieje specjalne oprogramowanie dla dziewcząt uczą-

⁴⁷ S. Mayfield, *Women and Power*, Dryad Press Ltd., London 1988; E. Nasalska, *Role kobiet w historii powojennej w podręcznikach polskich i niemieckich w latach dziewięćdziesiątych*, w: R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn...*, cyt. wyd.

⁴⁸ *Platforma działania*. Rozdz. IV Cele strategiczne i działania, które mają być podjęte. pkt. B. Edukacja kobiet, w: *Platforma działania i Deklaracja Pekińska*. Dokument końcowy Czwartej Światowej Konferencji Narodów Zjednoczonych w Sprawach Kobiet. Wydano na zlecenie Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny i Kobiet, s. 33–34.

⁴⁹ A. Dominiczak, J. Wóycicka, *Edukacja*, cyt. wyd., s. 39.

⁵⁰ Tamże, s. 40

cych się pracy z komputerem, tego typu programy edukacyjne wykorzystuje się na przykład z powodzeniem w szkołach niemieckich, gdzie lekcje obsługi komputera organizuje się na wszystkich poziomach nauczania w szkołach każdego typu⁵¹. Na studiach informatycznych mamy do czynienia z bezwzględną dominacją mężczyzn.

Inną kwestią niezwykle istotną, gdy omawiamy problematykę równego statusu kobiet i mężczyzn jest edukacja seksualna, a raczej jej brak w programach nauczania. Fakt ten został dostrzeżony i krytycznie odnotowany przez Komitet Spraw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych w 2002 r. w uwagach na temat stanu przestrzegania przez Polskę postanowień Paktu⁵². Do uwag krytycznych dołączono listę zaleceń, spośród których dwa dotyczyły oświaty kobiet. Komitet zalecił realizację *Programu Działania na rzecz Kobiet*⁵³ oraz powszechne udostępnianie usług planowania rodziny. Usługi te powinny, zdaniem Komitetu, obejmować poradnictwo dotyczące bezpiecznej antykoncepcji, a także wiarygodną i opartą na rzetelnej informacji edukację seksualną dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym⁵⁴.

Warto przypomnieć, że *Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego oraz warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* w swej oryginalnej wersji (z 7 stycznia 1993 r.) w art. 4 ust. 2 nakazywała wprowadzenie wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu w szkołach podstawowych i średnich. Uczyniono to z opóźnieniem pięcioletnim, w kwietniu 1998 r., w bardzo ograniczonej formie⁵⁵, po czym już w grudniu 1998 r. ustawę zmieniono. W praktyce było to równoznaczne z wycofaniem wychowania seksualnego z programów

⁵¹ Tamże, s. 41.

⁵² Komitet Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych, listopad 2002. *Uwagi na temat Raportów złożonych przez Państwa-Strony w związku z artykułami 16 i 17 Paktu Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych. Uwagi końcowe Komitetu Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych*. „Komitet jest zaniepokojony, iż usługi planowania rodziny nie są objęte systemem opieki zdrowotnej i kobiety nie mają dostępu do taniej antykoncepcji. Komitet zauważa także, iż edukacja w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego nie znajduje odpowiedniego miejsca w programach nauczania” (tłum. B. Godlewska). Zob. „Mam prawo. Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 2003, nr 1, s. 10.

⁵³ *Program Działania na rzecz Kobiet* powstał w 1997 r., pod rządami koalicji SLD-PSL. W części dotyczącej oświaty wymieniono jego trzy główne cele: zagwarantowanie mężczyznom i kobietom równego dostępu do oświaty na wszystkich poziomach; wyeliminowanie z systemu oświaty wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć; pogłębienie świadomości społecznej w zakresie równości praw i równych możliwości. Zob. *Kobiety w Polsce w latach 90.*, Raport Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2000., s. 106–108.

⁵⁴ „Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 1998, nr 2 (10), s. 2.

⁵⁵ Przedmiot „wiedza o życiu seksualnym człowieka” miał być realizowany w wymiarze 24 godzin lekcyjnych, rozłożonych na osiem lat edukacji, to jest od 7 do 15 roku życia dziecka. Cały program był zbudowany na stereotypowym obrazie kobiet i mężczyzn: ich ról społecznych, potrzeb seksualnych. „Biuletyn Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny” 1998, nr 2(10), s. 5.

szkolnych⁵⁶. Rząd RP zawiesił również realizację *Programu Działania na rzecz Kobiet*.

Jak wykazują badania⁵⁷, 55% uczniów w wieku od 18 do 20 lat nie miało i nie ma żadnych zajęć na temat „wychowania do życia w rodzinie”. Natomiast 74% ankietowanych uczniów, którzy mieli zajęcia z tego przedmiotu, stwierdziło, że nauczyciele nie proponowali im żadnych konkretnych podręczników. Jak zatem widać, edukacja seksualna w szkołach ma bardzo ograniczony zasięg, choć według badań aż 90% społeczeństwa opowiada się za jej wprowadzeniem do programów szkolnych⁵⁸.

Zapewnienie jednakowych programów nauczania dla chłopców i dziewcząt nie oznacza wszakże, iż są one jednakowo konstruktywne dla przedstawicieli obu płci i że w jednakowym stopniu zaspokajają i rozwijają ich potrzeby. Ogromne znaczenie ma bowiem tak zwany program ukryty (*hidden curriculum*), okreśłany także jako stronniczy program nauczania (*partial curriculum*), czyli niebezpośrednie formy socjalizacji w szkole, które mogą skrywać się niemal w każdym elemencie składającym się na jej kształt (typy komunikacji, plany nauczania, architektoniczna przestrzeń klasy itd.)⁵⁹. Wielu badaczy, zwłaszcza badaczek o orientacji feministycznej, zwraca uwagę na fakt, że wiedza nauczana w szkole nie jest neutralna, odzwierciedla męskie założenia i przekonania o istocie świata. Obraz świata zawarty w podręcznikach szkolnych jest zubożony przez skoncentrowanie wokół postaci mężczyzn i ich doświadczeń, a także przez nadreprezentowanie pojęć i kategorii konstruowanych na podstawie ich dominującej pozycji.

W dokumentach międzynarodowych postuluje się konieczność wprowadzenia programów kształcenia, które propagowałyby współpracę dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn oraz dzielenie się obowiązkami, uwzględnienia w tych programach takich elementów, które pozwoliłyby chłopcom opanować umiejętności niezbędne do samoobsługi w domu i wzięcia na siebie części obowiązków związanych z prowadzeniem domu i opieką nad wymagającymi tego członkami gospodarstwa domowego⁶⁰.

Studia kobiece/gender studies

Tworzenie studiów kobiecych (*women's studies*) na uniwersytetach i promowanie udziału kobiet w nauce jest jednym z najważniejszych elementów polityki *gender mainstreaming* w Unii Europejskiej. W Stanach Zjednoczonych i w Eu-

⁵⁶ W istocie propozycję zniesienia edukacji seksualnej minister oświaty zaproponował znacznie wcześniej, już w listopadzie 1997 r.

⁵⁷ Badania Zbigniewa Izdebskiego z Towarzystwa Rozwoju Rodziny (za „Rzeczpospolita”, 16 lutego 2001).

⁵⁸ „Rzeczpospolita”, 21 listopada 2002.

⁵⁹ E. Górnikowska-Zwolak, *Feministyczna krytyka edukacji*, cyt. wyd., s. 1118; E. Górnikowska-Zwolak, *Organizacja procesu edukacji — postulaty feminologiczne*, „Edukacja” 1998, nr 3, s. 19.

⁶⁰ *Platforma działania*, cyt. wyd., s. 38.

ropie Zachodniej studia kobiece stanowią ważny dział badań uniwersyteckich od ponad dwudziestu lat, a w Polsce pierwszy tego rodzaju ośrodek powstał dopiero w 1992 r., na Uniwersytecie Łódzkim⁶¹. Koordynuje on pracę kilkunastu pracowników naukowo-dydaktycznych reprezentujących różne dyscypliny naukowe: antropologię, filozofię, biologię, socjologię, kulturoznawstwo, literaturoznawstwo i pedagogikę. Ośrodek zorganizował konferencje i seminaria poświęcone różnym aspektom problematyki kobiecej, między innymi na temat dydaktyki, polityki, równych szans w mediach i kina kobiecego.

Drugi i obecnie niewątpliwie najbardziej wpływowy ośrodek *gender studies* powstał na Uniwersytecie Warszawskim w 1996 r. w formie studiów podyplomowych. Problematyka płci kulturowej (*gender*) jest tam ujmowana interdyscyplinarnie, w kontekście badań nad kulturą i społeczeństwem. Studentkom oferowane są wykłady i ćwiczenia z dziesięciu przedmiotów w semestrze, w tym między innymi z zakresu socjologii, psychologii, prawa, filozofii, historii, historii sztuki, pedagogiki, analizy mediów, teorii literatury, a także literatury polskiej, angielskiej, niemieckiej. Niektóre z tych zajęć, jak kreatywne pisanie czy monitorowanie prasy z perspektywy feministycznej, mają charakter eksperymentalny i nie występują w tradycyjnych programach studiów. Początkowo studiowało tam 40 osób, a w roku akademickim 1998/1999 już 140.

Stworzenie *gender studies* jako samodzielnych studiów podyplomowych było realizacją dwóch założonych celów. Pierwszym celem było kształcenie w zakresie problematyki płci kulturowej i sprawienie, aby studenci — przyszli przedstawiciele zawodów, dzięki którym wpływają na opinie i poglądy innych — byli świadomi społecznych konsekwencji norm i stereotypów związanych z płcią. Dwuletnie studia przygotowują studentki i studentów do pracy w sądach rodzinnych, biurach prawnych, ośrodkach terapeutycznych, mediach i organizacjach kobiecych. Drugim celem była legitymizacja problematyki płci kulturowej, wprowadzenie zagadnień dotyczących płciowości człowieka do obszaru badań oraz systemu kształcenia (na poszczególnych wydziałach i w obrębie indywidualnych programów kształcenia), w szczególności na szczeblu uniwersyteckim.

Kolejnym ośrodkiem akademickim, w którym wprowadzono elementy problematyki kobiecej, jest Uniwersytet Poznański. Zorganizowano tam seminarium na temat kulturowych uwarunkowań płci społecznej. Uczestnicy rozważają zagadnienia z pogranicza teorii kultury, filozofii poznania i feminizmu. Interdyscyplinarne studia podyplomowe z zakresu *gender* prowadzone są w Instytucie Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Przy Wydziale Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego powstała nieformalna grupa naukowa zajmująca się zagadnieniem płci w kulturze. Problematyka płci kulturowej w kontekście wychowania omawiana jest także — w ra-

⁶¹ Łódzki ośrodek należy do Women's International Studies Europe (WISE) — międzynarodowej sieci pracowników akademickich, którzy zajmują się problematyką kobiet.

mach przedmiotu fakultatywnego — ze studentkami i studentami pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.

Zainteresowanie studiami genderowymi na polskich uniwersytetach stopniowo się rozwija. Pojawiają się coraz to nowe grupy badawcze z udziałem nauczycieli akademickich oraz studentów. Tworzone są seminaria o tej tematyce, wprowadzane przedmioty fakultatywne, rośnie liczba publikacji, badań empirycznych i analiz teoretycznych poświęconych problematyce płci. Powstaje coraz więcej prac będących podstawą uzyskania stopnia naukowego.

Zatrudnienie kobiet i mężczyzn w systemie oświaty — udział w zarządzaniu

Zawód nauczyciela od wielu lat jest w Polsce silnie sfeminizowany. Struktura zatrudnienia jednak ma bardzo wyraźną formę piramidy: u jej podstaw, a więc na najniższych szczeblach, plasuje się wiele kobiet, na jej szczycie natomiast, na szczeblach najwyższych, kobiet jest niewiele. Zobrazowaniu tego zjawiska posłużą dane z 1997 r.: w szkołach podstawowych, czyli najniższego szczebla, kobiety stanowiły niemal 85%, a więc ogromną większość zatrudnionych, w szkołach średnich — 66%⁶², w szkołach wyższych — już tylko 36%. Tak więc wśród nauczycieli szkół wyższych kobiety stanowią znacznie niższy procent niż wśród studentów (w roku 1997/1998 wśród ogółu studiujących było 56% kobiet)⁶³.

Warto zauważyć, że nawet gdy kobiety stanowią dominującą część personelu nauczającego, tak jak w szkołach podstawowych i średnich, wyraźnie widoczna jest ich podporządkowana pozycja w hierarchii władzy szkolnej. Daleko mniej kobiet niż mężczyzn piastuje stanowiska dyrektorów, kierowników i przewodniczących grup przedmiotowych.

Wśród osób zatrudnionych w szkołach wyższych również możemy zaobserwować klasyczną piramidę: najwięcej kobiet spotykamy na najniższych stanowiskach, zwłaszcza nie związanych z pracą naukową i awansem (np. na stanowiskach lektorów), najmniej — na stanowiskach najwyższych, profesorskich. Według danych z roku akademickiego 1997/1998, wśród pracowników wyższych uczelni kobiety miały przewagę liczebną na stanowiskach nie związanych z pracą naukową — stanowiły 54%. Wśród osób pracujących na stanowiskach asystentów kobiety stanowiły 45%, na stanowiskach adiunktów — 34%, na stanowiskach docentów i profesorów — po 18%⁶⁴. Najmniej kobiet (12%)

⁶² W liceach ogólnokształcących wskaźnik ten jest wyższy i wynosi 74%, a w szkołach zawodowych średnich i policealnych — 65%.

⁶³ Za: M. Fuszara, *Bilans na koniec wieku*, „Katedra Gender Studies UW” 2001, nr 1, s. 13.

⁶⁴ Za: I. Wóycicka, A. Dominiczak, *Edukacja kobiet*, w: *Kobiety w Polsce w latach 90.*, Raport Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2000, s. 105.

spotyka się w grupie profesorów zwyczajnych⁶⁵. Oczywiście, kariery naukowe kobiet w dużym stopniu zależą od uprawianej dziedziny.

Jednocześnie zwraca uwagę ogromna przewaga liczbowa mężczyzn wśród władz uczelni. Funkcje rektora i prorektorów niemal wyłącznie sprawują mężczyźni, wśród rektorów polskich uniwersytetów aż do 2005 r. nie było ani jednej kobiety⁶⁶. Wśród prorektorów kobiety stanowią obecnie 14%⁶⁷. Mężczyźni to znacząca większość w senatach uczelni, wśród dziekanów wydziałów i dyrektorów instytutów. Wszystkie te fakty są bezpośrednim przejawem utrudnionego dostępu kobiet do najwyższych stanowisk w dziedzinie edukacji. Zdaniem Małgorzaty Fuszary, struktura zatrudnienia w edukacji potwierdza istnienie zjawiska „szklanego sufitu”⁶⁸, nie dopuszczającego kobiet do zajmowania wysokich, prestiżowych stanowisk, łączących się ze sprawowaniem władzy, kierowaniem, zarządzaniem środkami finansowymi.

Model osiągnięć, z jakim ma do czynienia ucząca się młodzież, sugeruje, iż wysokie, prestiżowe pozycje edukacyjnych i akademickich karier — podobnie jak w innych dziedzinach życia społecznego — są dostępne głównie dla mężczyzn. Dlatego tak istotny jest udział kobiet w zarządzaniu oświatą. Uczestnictwo kobiet w zarządzaniu z jednej strony zapewnia im możliwość bezpośredniego podejmowania decyzji, z drugiej — ma wartość jako znaczący przykład, model roli społecznej dla studiujących dziewcząt.

Postawy nauczycieli

W procesie nauczania i wychowania w szkole uczestniczą głównie kobiety. Jak dowiadujemy się z literatury przedmiotu, nauczycielki dysponujące potoczną wiedzą o tzw. prawdziwej naturze kobiety i mężczyzny dostosowują do

⁶⁵ Warto wspomnieć, że wśród członków Polskiej Akademii Nauk w 2001 r. kobiety stanowiły 1,5% (8 osób wśród 538). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2002*, Główny Urząd Statystyczny, Rok LXII Warszawa, s. 314, Tabl. 12 (324).

⁶⁶ W kwietniu 2005 r. Katarzyna Chałasińska-Macukow została wybrana na stanowisko rektora Uniwersytetu Warszawskiego.

⁶⁷ M. Fuszara, *Bilans na koniec wieku*, cyt. wyd., s. 13.

⁶⁸ Mianem szklanego sufitu (*glass ceiling*) określa się przeszkody, jakie napotykają kobiety pełniące funkcje kierownicze: wyrażenie to symbolizuje nieosiągalność awansu mimo jego pozornej bliskości. Zob. M. Strykowska, *Kobiety w zarządzaniu. Społeczne i psychologiczne uwarunkowania pełnienia przez kobiety funkcji menedżerskich*, w: J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i płeć*, t. 1: *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 49.

Anna Titkow wyjaśnia, że pojęcie „szklanego sufitu” zaczęło funkcjonować w latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a w latach dziewięćdziesiątych utworzono tam nawet specjalną Komisję ds. Szklanego Sufitu, co było reakcją na sytuację, w której jedynie 3–5% najwyższych stanowisk zajmowały kobiety. Szerokie omówienie zjawiska w odniesieniu do polskiej rzeczywistości znajduje się w pracy pod redakcją Anny Titkow: *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska* (Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003), z której pochodzi powyższa informacja (s. 8). Zob. też: B. Budrowska, *Bariery i ograniczenia karier kobiet — wyniki badań nad zjawiskiem „szklanego sufitu”*, w: *Gender and Economic Opportunities in Poland: Has Transition Left Women Behind? / Płeć a możliwości ekonomiczne w Polsce: czy kobiety straciły na transformacji?*, Biuro Banku Światowego w Polsce, Warszawa 2004, s. 71–93.

tych stereotypów swoje oddziaływania na uczniów obojga płci. Badania psychologów pokazały, że wśród nauczycieli stopień stereotypizacji płciowej jest szczególnie wysoki⁶⁹. Nauczycielki już w pierwszych latach nauczania mają tendencję do stawiania dzieciom zadań zgodnie z własną koncepcją „natury” dziewczynki i chłopca oraz ze schematami ucznia i uczennicy. Dziewczynkom zazwyczaj przydzielane są zadania, w których mogą wykazać się gorliwością w spełnianiu oczekiwań dorosłych, oczekuje się od nich większego posłuszeństwa i uległości; chłopcom — stawia się zadania wymagające samodzielności, nauczyciel przygotowany jest na ich większą buntowniczość, aktywny opór i sprzeciw. Efektem takich oddziaływań jest wzmacnianie w dziewczynkach postaw zależności i podporządkowania, a w chłopcach — postaw niezależności i dominacji⁷⁰.

Wśród nauczycielskich postaw szczególnie interesujące wydaje się stereotypowe postrzeganie przyszłości i zawodowych karier uczniów i uczennic bez żadnej korelacji tych przewidywań z rzeczywistymi osiągnięciami szkolnymi czy przypisywanymi wychowankom zdolnościami. W odniesieniu do dziewcząt, nawet tych najbardziej uzdolnionych, występuje wyraźna tendencja do opisywania ich przyszłości za pomocą kategorii odnoszących się do małżeństwa, wychowania dzieci czy obowiązków domowych. Socjalizacji dziewcząt towarzyszy jednoznacznie wyrażane oczekiwanie, że ich rolą podstawową będzie rola żony i matki⁷¹.

Znaczenie postaw nauczycieli dla tworzenia równych szans edukacyjnych chłopców i dziewcząt jest ogromne. Jest to czynnik, którego nie sposób przecenić. Jak zauważa Roland Meighan: „Najważniejszą indywidualną edukacyjną szansą życiową, jaką ma dziecko, gdy wspina się po drabinie edukacyjnej, jest najprawdopodobniej jakość i wizja — lub też ograniczenia — nauczycieli. Żadne pojedyncze oddziaływanie w kierunku zachowania istniejącego stanu rzeczy lub jego zmiany, tworzenie przeszkód nie do pokonania lub nowych możliwości, nigdy nie będzie równie brzemienne jak wpływ nauczycieli — nauczycieli obu płci”⁷².

Odzwierciedleniem tego przekonania są również zapisy w ustawodawstwie międzynarodowym. W prawie Unii Europejskiej wielokrotnie podkreśla się znaczenie edukacji dla osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich

⁶⁹ E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety*, tłum. J. Węgrodzka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996; zob. też: K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Akademos, Poznań 1991; K. Konarzewski, *Przymus w szkole*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 2.

⁷⁰ E. Mandal, *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*, w: E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 42.

⁷¹ K. Blusz, *Czy światem naprawdę rządzą mizogini? Feministyczne obrazy szkoły*, w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Impuls, Kraków 1993, s. 226–227; zob. też: E. Górnikowska-Zwolak, *Wpływ nauczycieli na edukacyjne szanse życiowe dziewcząt i chłopców*, w: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2004.

⁷² R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. różni, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 334.

dziedzinach życia. W komunikacie z czerwca 2000 r. „Kierunki strategii ramowej równości płci (2000–2005)” Komisja Europejska wymienia potrzebę promowania zmian w zakresie ról płci oraz stereotypów przez działania w obszarze edukacji, szkolenia (a także przez oddziaływanie mediów, sztuki, kultury i nauki). Komisja zobowiązała się do wdrażania polityki równościowej w kolejnej edycji edukacyjnych programów wspólnotowych (Socrates, Leonardo, Youth, Culture, Research), a także do wspierania i monitorowania działań, w tym edukacyjnych, za pośrednictwem sieci narodowych Komitetów ds. Etyki⁷³. Wyrazem polityki Unii w tym względzie jest Uchwała⁷⁴ Rady Europejskiej i Ministrów Oświaty z 3 czerwca 1985 r. zawierająca program działania w sprawie równych szans dziewcząt i chłopców w edukacji. Stwierdza się w niej: „[...] należy mieć na względzie zaangażowanie nauczycieli i ich stowarzyszeń w dążeniu do osiągnięcia równych szans dziewcząt i chłopców w szkołach”. Aby doprowadzić do równości w praktyce, w programie działania przewiduje się: „Promowanie wśród wszystkich uczestników procesu oświatowego wiedzy na temat potrzeby dążenia do osiągnięcia równych szans dziewcząt i chłopców”. Komisja Wspólnot Europejskich deklaruje podjęcie odpowiednich kroków w celu „rozszerzenia programu wizyt studyjnych, aby objąć nimi personel szkolący nauczycieli, osoby zajmujące się poradnictwem, inspektorów i administratorów, szczególnie odpowiedzialnych za równe szanse dziewcząt i chłopców w szkole, w celu zwiększenia ich doświadczenia praktycznego i zawodowego, zapewnienia bliskiej współpracy stowarzyszeń nauczycieli na szczeblu Wspólnoty w realizowaniu i promowaniu środków działania na rzecz równych szans dziewcząt i chłopców [...]”⁷⁵.

Także *Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet — II etap na lata 2003–2005* proponuje w sferze edukacji działanie kierunkowe, jakim jest promowanie zasady równości kobiet i mężczyzn w programach doskonalenia i kształcenia nauczycieli. Zadania programowe wynikające z tak nakreślonego kierunku działań to: 1) opracowanie uwrażliwiających na problematykę równości płci programów doskonalenia nauczycieli oraz materiałów metodycznych dla nauczycieli i pedagogów szkolnych, a także promowanie tej problematyki w programach kształcenia nauczycieli; 2) wspieranie osób, instytucji i ośrodków naukowych zajmujących się problematyką równego statusu kobiet i mężczyzn⁷⁶.

⁷³ Za: *Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet — II etap na lata 2003–2005* przyjęty przez Radę Ministrów 19 sierpnia 2003 r. Pełnomocnik Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2003, s. 81.

⁷⁴ Jakkolwiek uchwały nie mają waloru wiążącego (podobnie jak rezolucje, rekomendacje czy opinie), to jednak stanowią istotny element polityki równościowej Wspólnoty.

⁷⁵ Uchwała Rady i Ministrów Oświaty zebranych na forum Rady z 3 czerwca 1985 r. zawierająca program działania w sprawie równych szans dziewcząt i chłopców w edukacji, w: *Równość praw kobiet i mężczyzn. Ustawodawstwo Unii Europejskiej i Rady Europy. Orzecznictwo Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości oraz Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Teksty i komentarze*, Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2000, s. 54–56.

⁷⁶ *Krajowy Program Działań na rzecz Kobiet*, cyt. wyd., s. 84.

UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza pozwala na stwierdzenie, że w polskim systemie oświatowym zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn nie jest respektowana w sposób zgodny ze standardami prawa europejskiego i międzynarodowego. Wbrew odczuciom większości Polaków w dziedzinie edukacji mamy do czynienia z przejawami dyskryminacji kobiet. Treści i sposób organizacji nauczania, a zwłaszcza postawa dużej części nauczycieli sprzyjają utrwalaniu tradycyjnych poglądów na temat edukacji kobiet i ich miejsca w społeczeństwie. Znakomitej większości nauczycieli wszystkich szczebli edukacji, wychowawcom i pedagogom brakuje wrażliwości na kulturową tożsamość płci (*gender sensitivity*) oraz świadomości roli, jaką odgrywają w procesie edukacyjnym. Nie są to oczywiście jedyne przyczyny i przejawy dyskryminacji.

Fakty wskazują na to, że w Polsce nie jest proste osiągnięcie równości kobiet i mężczyzn nawet *de iure*; wciąż bowiem brakuje woli politycznej, aby dokonać zmiany istniejącego stanu rzeczy. Na pozycję kobiet w systemie oświaty w sposób znaczący wpłynęło stanowisko Kościoła i jego politycznej emanacji, jaką były rządy prawicowej koalicji w latach 1997–2001. Tak zwana polityka prorodzinna prowadzona przez tę formację w niczym nie przyczyniła się do poprawy bytu polskich rodzin, pogłębiła za to dyskryminację kobiet w życiu rodzinnym i publicznym. Wybory roku 2001, w wyniku których do władzy doszła koalicja partii lewicowych SLD-UP, przyniosły nadzieję na poprawę sytuacji. Jak dotąd — spełnioną w niewielkim stopniu. Niewiele bowiem uczyniono na rzecz równego statusu kobiet i mężczyzn oraz poprawy dostępu dziewcząt do rzetelnej wiedzy na temat życia płciowego, rozrodczości i praw kobiet w ogólności. Osiągnięcie równości rzeczywistej, *de facto*, jest procesem długim i złożonym. Zadaniem, które stoi przed nami wszystkimi, jest dołożenie starań, aby ten proces przyspieszyć.

SUPLEMENT

Jako swoisty suplement do prezentowanych rozważań pragnę przytoczyć wypowiedzi studentek — słuchaczek prowadzonych na Uniwersytecie Szczecińskim wykładów o tematyce płci kulturowej. Młode kobiety wypowiedziały się na temat zadany im przez wykładowczynię, Ingę Iwasiów, który brzmiał: „Czy współczesny uniwersytet uwzględnia płeć w swojej ofercie organizacyjnej i dydaktycznej?”⁷⁷. Wartość tych głosów jest niezaprzeczalna; ich autorki to uczestniczki najwyższego szczebla kształcenia, a jednocześnie osoby o rozwiniętej wrażliwości na równość traktowania kobiet i mężczyzn. Oto co mówią:

„Uniwersytety są na pewno sfeminizowane. Wie o tym każdy, statystyki mówią same za siebie. A jednak są to jedyne miejsca, w których mniejszość ma lepiej

⁷⁷ Zob. I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2004, s. 238.

i łatwiej niż większość. Na filologii polskiej (której jestem studentką) więcej wypada nielicznej grupie mężczyzn niż reszcie. To, co powie pan, jest zazwyczaj bardziej zabawne (bo niestety nie mądrzejsze) od tego, co powie pani. Zabawne, bo gafy językowe czy niewiedzę mężczyzn często traktuje się jako dowcip, żart. Dość specyficzne podejście do płci charakteryzuje specjalizację nauczycielską. Mam czasami wrażenie, iż pobieram nauki na dziewiętnastowiecznej pensji. Moim jedynym celem jest zostanie przykładną, stateczną nauczycielką, która będzie kochać dzieci jak własne. No i oczywiście muszę mieć męża (na czwartym roku, na zajęciach z dydaktyki pani w trosce o swoje «biedne» studentki przeprowadzała sondę: kto ma męża, chłopaka, narzeczonego? zasugerowała też, aby jak najszybciej sobie kogoś znaleźć: «to już najwyższa pora!»). Studentom nie narzuca się jakiejś roli [...]» (Anna Godzińska)⁷⁸.

„Trudno mi wypowiadać się o uniwersytecie w ogóle, ponieważ znam tylko jedną uczelnię — Uniwersytet Szczeciński. Na tej podstawie mogę odpowiedzieć na pytanie negatywnie. Uczęszczając przez ponad cztery lata na sfeminizowaną filologię polską, nie mogę oprzeć się wrażeniu, że uniwersytet otworzył przed kobietami jedynie swoje bramy. Wpuścił nas w swoje mury, ale nie do serca. Przekraczając jego próg, swoją kobiecość musimy zostawić na zewnątrz. Nie mogę być studentką, mam być studentem. Otwieram indeks i oto, co widzę: jestem jego właścicielem, zostałam wpisany na kolejny semestr i uprawniony do składania egzaminów. Nie ma nas w spisach lektur, nie figurujemy w czytanych artykułach, brakuje nas w interpretacjach. Nie wolno nam być sobą, bo to jest niepoważne. «Tylko żadnych feministycznych interpretacji» — tak powiedziała nam pani doktor, zadając do przeczytania dowolną pozycję z literatury kobiecej. Nie potrafię pogodzić się z zabranianiem mi odczytywania literatury własnymi oczami, które są kobiece. Dlaczego mam zakładać okulary uniwersalności, czyli w praktyce męskości? Słowo feminizm jest u nas niemalże zakazane. Gdy na jednym z przedmiotów językoznawczych mówiłam o tytułach kobiet, natychmiast usłyszałam: «Ale chyba nie jest pani feministką?». Na innych zajęciach padało zdanie: «Jakby powiedziały feministki». Prowadząca zakładała z góry, że żadna z nas feministką nie jest.

Jeszcze gorzej jest, jeśli chodzi o uwzględnienie płci w sprawach czysto organizacyjnych. Brak ciepłej wody, mydła i kubłów na śmieci w toaletach to standard, do którego każda studentka musi się przyzwyczaić. Zostawiamy więc naszą fizjologię przed bramą [...]» (Magdalena Kobus)⁷⁹.

„Jedyny współczesny uniwersytet, z jakim mam styczność, to Uniwersytet Szczeciński. Nawet nie umiem sobie wyobrazić, jak w obecnym systemie mogłaby być brana pod uwagę perspektywa płci na uniwersytecie, skoro nie jest brana pod uwagę w prawie żadnej dziedzinie życia publicznego. Na Uniwersytecie Szczecińskim są sami studenci. Nie ma ani jednej studentki i na nic się tu zdadzą tłumaczenia językoznawców. Obecność formy żeńskiej i męskiej w języku polskim powinna obliżować do używaniu obu, w zależności od sytuacji. [...] nadal

⁷⁸ Cyt. za: I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych*, cyt. wyd., s. 239–240.

⁷⁹ Tamże, s. 245.

studentki i studenci spotykają się z natrętnie wmontowywanym w psychikę stereotypowym spojrzeniem na płęć. Na wielu kierunkach dziewczyny spotykają się z opinią, że na studia przyszły znaleźć męża, a przy otrzymywaniu zaliczenia mogą usłyszeć: «Taka piękna kobieta to musi mieć u mnie piątkę» albo «Ja jestem pies na kobiety, to już pani dam to zaliczenie». Może to jest ta perspektywa płci? Zdarzają się podczas wykładów (przy sali pełnej kobiet) obraźliwe dla nich żarty. I można by wyliczać jeszcze takie szczegóły jak zaplecze socjalne, które u nas kuleje (to raczej brak pamięci o ludzkiej fizjologii). Ważna i drażniąca jest dla mnie też sprawa programów nauczania — zwłaszcza na kierunkach ze specjalnością pedagogiczną. Brak w programach perspektywy płci jest o tyle dramatyczny w skutkach, że przenosi się na szkoły, w których tacy «uniwersalizowani» nauczyciele i nauczycielki potem uczą» (Alicja Rucińska)⁸⁰.

THE POLICY OF EQUAL STATUS OF WOMEN AND MEN IN THE EUROPEAN UNION AND THE EQUALITY OF GENDER IN THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM

Summary

The European Union is as well economic community, as a social, political and axiological one. Equal treatment of women and men is one of the priorities of the Community. Their implementation requires the introduction of a new politics of equality — gender mainstreaming. It means taking into consideration social and cultural aspect of sex (gender) in all areas of life and activities of EU, among others — in education.

The article is an attempt to present European and Polish policies in the area of gender equality, including legal regulations into the matter. It also contains an analysis of chosen elements of the Polish educational system from the perspective of equal rights. A peculiar supplement to the discussed issues are statements of students on a subject: does contemporary university consider gender in its organisation and didactic offer?

Key words/słowa kluczowe

equal status / równy status; gender equality / równość płci; legal regulations / regulacje prawne; the European Union / Unia Europejska; Polish educational system / polski system edukacyjny; gender mainstreaming / polityka równościowa

⁸⁰ Tamże, s. 251.