

Ewa Kubiak-Szyborska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

GENDERYZM W STUDENCKIEJ PERSPEKTYWIE. MIĘDZY WIEDZĄ, ANTYWIEDZĄ A NIEWIEDZĄ

1. Powody podjęcia namysłu

Problematyka genderyzmu we współczesnym dyskursie naukowym znalazła już swoje miejsce i zyskała pewną rangę. Świadczą o tym m.in. stosunkowo bogata liczba publikacji zwartych, artykułów w liczących się czasopismach czy spotkań poświęconych tej problematyce. Wśród opracowań liczne są te, w których problemy genderyzmu usytuowano w szeroko rozumianym kontekście edukacyjnym, socjalizacyjnym czy wychowawczym.

Osoby podejmujące tę problematykę przyjmują zarówno w rozważaniach, jak i ocenach tej idei¹ różne punkty widzenia, różne stanowiska teoretyczno-metodologiczne, jak również prezentują różnorodne aspekty tej wielowymiarowej materii. Wśród licznych wypowiedzi dadzą się – jak twierdzi Michał Wyrostkiewicz – wyodrębnić dwie duże grupy. „Pierwszą z nich stanowią publikacje, odczyty i inne teksty ludzi zaangażowanych w uprawianie i przekazywanie tej ‘filozofii’. W drugiej grupie można ulokować opinie i omówienia tej koncepcji autorstwa osób niezwiązanych z nią”². Autor dodaje tu jeszcze, że w ostatniej grupie znajdują się najczęściej głosy krytyczne dotyczące genderyzmu.

¹ W literaturze, obok rozumienia genderyzmu jako idei, pojawiają się też inne określenia, np. fenomen, zjawisko społeczno-kulturowe, filozofia gender, ideologia, teoria czy koncepcja.

² M. Wyrostkiewicz, *Główne idee i status „filozofii gender”*, [w:] *Idea gender jako wyzwanie dla teologii*, A. Jucewicz, M. Machinek (red.), Olsztyn 2009, s. 55.

Wypowiedzi tych dwóch zróżnicowanych grup trafiają – jak się wydaje – do szerokiego grona odbiorców, choć tu można mieć pewne wątpliwości co do owej „szerokości”. Jeśli bowiem jednym z odbiorców są środowiska akademickie, to jak rozumieć stwierdzenie ks. Antoniego Jucewicza oraz ks. Mariana Machinka, którzy piszą: „Niewielu z zapytanych studentów, a nawet pracowników naukowych, potrafiłoby szerzej określić treść pojęcia *gender*. Jest to tym bardziej znamienne, że pojęcie to i zbudowana w oparciu o nie koncepcja człowieka i społeczeństwa dawno przestały być jedynie przedmiotem akademickiej dyskusji”³? Można zatem przypuszczać, że ta idea nie jest jeszcze tak powszechnie znana uczestnikom edukacji na poziomie wyższym, jakby sobie tego życzyli ci, którzy się nią zajmują. Warto w tej sytuacji podjąć rozważania mające na celu przybliżenie perspektywy postrzegania genderyzmu przez jeden ze znaczących podmiotów tej edukacji, jakim są studenci. Czym innym bowiem są przypuszczenia, a czym innym potwierdzone empirycznie stwierdzenia co do stanu takiego czy innego zjawiska, procesu, właściwości, w tym również ludzkiej wiedzy, ustosunkowań, wyrażanych opinii czy ocen.

Przedmiotem zainteresowania w niniejszych rozważaniach jest postrzeganie problemów genderyzmu przez studentów. Przeprowadzone badania mają charakter sondażowy i nie usurpują sobie prawa do wyczerpujących pełni zakresu i bogactwa tej problematyki⁴. Podjęto je z przekonania, że ciągle jeszcze – mimo powszechności studiów – warto myśleć o studentach w kategoriach elitarności. Bo kto inny, jak nie przyszłe elity powinny mieć świadomość współczesnych, już nie pojedynczych zjawisk, ale całych ruchów społeczno-politycznych czy kulturowych, a do takich należy z pewnością genderyzm. Warto także, mimo dorosłości i dojrzałości studentów, myśleć o nich jako podmiotach będących ciągle jeszcze w zasięgu działania zinstytucjonalizowanej edukacji, socjalizacji, czy nawet wychowania, a zadaniem tychże jest rozwijanie wiedzy, poglądów i postaw współuczestniczących w nich osób. Wprawdzie dyskusja w tych kwestiach ciągle jeszcze trwa i rozciąga się od zdecydowanych przeciwników np. wychowywania dorosłych (nie dotyczy to tylko studentów) akcentujących archiwalność tej kategorii, fakt, że „przedłużanie praktyk wychowawczych poza pewien próg wiekowy [...] wydaje się nie do pogodzenia z autentyczną demokracją” czy to, że wychowywanie doro-

³ *Idea gender...*, op.cit., s. 5.

⁴ Badania sondażowe przeprowadzono na dwóch bydgoskich uniwersytetach – Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (nazywanym w tekście uczelnią humanistyczną) oraz Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym (nazywanym uczelnią techniczną). Z uwagi na to, że w badaniach zastosowano dobór nieprobabilistyczny, a w szczególności dobór oparty na dostępności badanych (zob. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, s. 211) mają one ograniczony zasięg i nie można na ich podstawie orzekać o studentach jako całości, a tylko o studentach wybranych bydgoskich uczelni.

słych to ograniczanie ich prawa do działalności politycznej⁵, aż po mniej czy bardziej wyraźnie zdeklarowanych zwolenników, którzy przywołują różne argumenty, wykazując rolę i znaczenie, ale także specyfikę tych działań w odniesieniu do ludzi dorosłych (a studentów w szczególności)⁶. Nie oznacza ona jednak pomijania tego aspektu w analizach kwestii z kontekstem edukacyjno-socjalizacyjno-wychowawczym ściśle związanych, a taką jest przecież ludzka wiedza i postrzeganie takich czy innych fragmentów rzeczywistości.

2. Wiedza, antywiedza i niewiedza

Ludzka wiedza i związana z nią mądrość jest od wielu lat obiektem zainteresowania dziedzin nauki i wielu osób. Z edukacją w ogóle, w tym na poziomie wyższym, ma związki szczególne, bowiem podkreśla się, że to właśnie zwieńczeniem procesów studiowania jest, „by student był zdolny do zadania sobie Sokratejskich pytań: co to jest wiedza? Co to jest mądrość? Co to znaczy, że coś zasługuje na zaufanie (*trustworthiness*)?”⁷. Liczne grona analityków, przedstawicieli nie tylko świata nauki i edukacji, ale także innych obszarów i dziedzin rzeczywistości społecznej zgodnie formułują oczekiwania w zakresie zadań szkolnictwa wyższego dotyczących rozwoju wiedzy, kompetencji i mądrości młodego pokolenia. Formułują je w obliczu wyzwań współczesnego świata i trudnej, często niewyobrażalnej przyszłości. Powszechnie znane konieczności i zagrożenia związane z ową przyszłością, linie napięć cywilizacyjnych i podstawowe dylematy współczesnego człowieka wskazywane w różnorodnych dokumentach edukacyjnych z jednej strony, z drugiej zaś lansowane od lat idee tworzenia społeczeństwa uczącego się, społeczeństwa wiedzy oraz uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) sprawiają, że w ich perspektywie kategorie te jawią się jako niezbędne „wyposażenie” człowieka.

Czym jest zatem wiedza? Wiedza to, jak czytamy w encyklopedii, „ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania” (rozumienie węższe) lub „wszelki zbiór informacji, poglądów, wierzeń itp., którym

⁵ Zob. m.in. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, Wrocław 2010, s. 12; T. Szkołut, *Edukacja wobec prawdy i wolności – współczesne kontrowersje* [w:] *Nowoczesność i tradycja*, T. Szkołut (red.), Lublin 1995, s. 48; H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994, s. 112–113.

⁶ Zob. m.in. D. Demetrio, *Edukacja dorosłych* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), t. 3, Gdańsk 2006; J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych szkice i rozważania*, Pułtusk, 2008.

⁷ K. Lehrer, N.D. Smith, *Knowledge, Teaching and Wisdom* [w:] *Knowledge, Teaching and Wisdom*, K. Lehrer et.al. (eds.), Dordrecht 1996, s. 16–17.

przypisuje się wartość poznawczą i/lub praktyczną⁸ (znacznie szersze rozumienie, choć wielce dyskusyjne). Natomiast w jednym ze słowników wiedza to „zespół wiadomości, najczęściej powiązanych ze sobą, dotyczących całości lub fragmentu rzeczywistości”⁹. Teresa Hejnicka-Bezwińska wiedzę określa „układ danych i informacji o pewnym fragmencie rzeczywistości lub świecie jako całości, uporządkowanych według określonego kryterium (określonych kryteriów), mający wyższy poziom ogólności niż dane i informacje, w oparciu o które ta wiedza została zbudowana”¹⁰.

Pogłębione i często odmienne od przytoczonych stanowiska dotyczące rozumienia terminu „wiedza” znajdziemy w rozważaniach z zakresu socjologii wiedzy – dziedziny, która „swoimi badaniami stara się objąć: całość faktów, w jakich świadomość [to, co wiemy, oraz to, jak wiemy – dop. E. K.-Sz.] pojawia się w układzie wzajemnych relacji do jednostki i kontekstu jej oddziaływań, z uwzględnieniem konsekwencji, jakie z tych relacji płyną dla każdej ze stron, oraz całość faktów, w jakich świadomość [czyli to, co wiemy, oraz to, jak wiemy – dop. E. K.-Sz.] pojawia się w układzie wzajemnych relacji do wielkich zbiorowości, z uwzględnieniem skutków tych relacji zarówno dla samej świadomości, jak i dla tych zbiorowości”¹¹. Tak rozumiana wiedza, jak podkreśla Mariusz Zemło, nie jest traktowana zgodnie z wzorcem, „jaki wyraża starożytna grecka *episteme*, której przysługują takie cechy, jak niezmienność, bezpośrednia czystość i bezwzględna pewność”¹². Wręcz przeciwnie, jest ona pozbawiona sterylności i absolutystyczności bowiem jest wynikiem działania różnych sił społecznych – ludzi i instytucji obciążonych bagażem doświadczeń, preferencji, emocji, przyzwyczajajeń, różnych interesów, nacisków, układów i zależności.

W rozważaniach dotyczących wiedzy często pojawiają się jej różne typy i klasyfikacje, wśród których najczęściej przywoływane są wiedza potoczna i naukowa. Tę pierwszą Piotr Sztompka określa jako zbiór „sposprzeżeń dość przypadkowych i osobistych”, fragmentarycznych i niespójnych, często pochopnych i często apodyktycznych, niestroniących za to od zdecydowanych ocen i sądów wartościujących, łatwo popadających w moralizatorstwo i lansujących partykularne interesy¹³. Tę drugą rozumie autor jako „przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach prawdziwości i fałszywości, żądając ich uzasadnienia przy

⁸ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1996, s. 733.

⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 242.

¹⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 515.

¹¹ M. Zemło, *Socjologia wiedzy. W tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*, Lublin 2003, s. 394.

¹² *Ibidem*, s. 391.

¹³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 19.

pomocy systematycznie stosowanej metody, w toku badań naukowych¹⁴. Nie miejsce tu na rozstrzygnięcie sporów o wartość tych dwóch typów wiedzy, choć każda z nich ma swoje grono zwolenników i przeciwników. Dotyczy to szczególnie wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, wobec której używa się niekiedy stwierdzenia, że jest „zbiorowiskiem intelektualnej tandety”, a z drugiej zaś strony podkreśla się jej rangę i znaczenie w procesie poznawania i rozumienia świata, przesądzającą o możliwości trwania i rozwoju człowieka w warunkach nieustannego stresu powodowanego przez nieuniknione sytuacje prowadzące do dysonansu poznawczego¹⁵.

Często też wiedzę łączy się z mądrością. Na ten związek zwracają uwagę m.in. psychologowie, twierdząc, że mądrość to wiedza odnosząca się do ważnych dla człowieka problemów i zadań życiowych, mająca dwojaki charakter: wiedzy faktycznej-proceduralnej oraz ewaluatywnej. Dzięki pierwszej człowiek rozpoznaje fakty, zadania życiowe oraz procedury ich rozwiązywania, dzięki drugiej może trafnie rozpoznawać i oceniać znaczenie rozmaitych dylematów życiowych postrzegając je w kontekście własnego rozwoju. Jako że wiedza jest podstawą do formułowania sądów, które są wyrazem mądrości, zatem mądrość to „zdolność do formułowania dobrych (słusznych, praktycznych) sądów w ważnych, chociaż niepewnych, trudnych do jednoznacznego zdefiniowania i rozwiązania kwestiach życiowych”¹⁶.

Połączenie informacji, wiedzy i mądrości znajdujemy także w rozważaniach Ewy Chmieleckiej, przy czym autorka rozszerza zakres owych składowych o aspekty aksjologiczne, podkreślając, że „z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi [...] a chcąc zmierzać raczej ku pożytkom niż ku szkodom, musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy), ale także dobrze wartościować swe cele”. Wiedza bowiem bez zasobu wartości „może być ślepa, głucha i szkodliwa”. Do czystej zatem, „neutralnej aksjologicznie wiedzy musimy dołączyć refleksję wartościującą, wskazującą właściwe jej zastosowania. Czysta wiedza nie jest mądrością, ale bez niej nie ma mądrości. Wiedza powinna stać się mądrością. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań ‘co’, ‘jak’ charakterystycznych dla informacji, do pytania ‘dlaczego’ właściwe-

¹⁴ Ibidem, s. 298.

¹⁵ Zob. T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, s. 22–27; J. Niżnik, *Potoczność jako kategoria teoretyczna* [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowanie teoretyczne*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 1991, s. 165.

¹⁶ M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2006, s. 250.

go dla wiedzy, dodajemy teraz pytania ‘po co’, ‘w jakim celu’, ‘czy to cel dobry i słuszny’ właściwe dla refleksji aksjologicznej¹⁷.

Ale wiedza to nie jedyna kategoria, która jest efektem poznawania przez człowieka otaczającej rzeczywistości. Jak podkreśla Krzysztof Mudyń: „Rezultatem procesu poznawczego może być nie tylko powstanie nowej [lub tylko innej] wiedzy, lecz również powstanie antywiedzy w sensie błędnego przekonania¹⁸. Przekonania, które – można by dodać za T. Hejnicką-Bezwińską – „bardziej deformuje, niż reprezentuje odpowiedni aspekt rzeczywistości¹⁹”. Owa antywiedza, będąc wynikiem procesu poznawczego, nie przybliżyła nas do prawdy i staje się poprzez swoją iluzoryczność, złudność opozycją wobec nie tylko wiedzy na ogół wartościowanej dodatnio, ale także niewiedzy będącej brakiem tej pierwszej.

W tym miejscu pojawia się jednak pewien dylemat, na który zwraca uwagę przywołany K. Mudyń, związany z trzecią kategorią – niewiedzą. Trudno ją – zdaniem autora – uznać tylko za brak wiedzy. Może być ona równie dobrze pewnym deficytem wiedzy, a więc wiedzą niewystarczającą, nieadekwatną, będącą np. skutkiem dezaktualizacji wiedzy, może być „prześwitem nieokreśloności pomiędzy określonością wcześniejszej i późniejszej formy wiedzy lub antywiedzy. [...] chwilowym przystankiem na trasie poznania, wynikłym ze zderzenia się dwóch, powodujących konflikt poznawczy, informacji²⁰”. Ta kategoria nie istnieje – twierdzi autor – samodzielnie a zawsze w obecności czyjejs wiedzy. Przytacza tu słowa R.D. Lainga, które – jak się wydaje – dobrze odzwierciedlają ową konieczność obecności wiedzy. Brzmiały one następująco: „Jeśli nie wiem, że nie wiem, to myślę, że wiem” oraz „Jeśli nie wiem, że wiem, to myślę, że nie wiem²¹”. Niewiedza zderza się zatem zawsze z wiedzą lub/i antywiedzą, która jest przeciwieństwem wiedzy.

Nie wdając się w kwestie oceny kategorii wiedzy, antywiedzy i niewiedzy, warto podkreślić, że wszystkie one mogą pojawić się w procesie poznania, choć oczywiście wiedza jest na ogół wartościowana dodatnio, pozytywnie, a antywiedza i niewiedza mają zazwyczaj konotacje negatywne. Jak akcentuje T. Hejnicka-Bezwińska, „wszystkie trzy pojęcia są traktowane jako opisujące relacje człowieka ze światem i występujące w sposób nierozłączny”, a w stanach niewiedzy i antywiedzy

¹⁷ E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno* [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, K. Kloc, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2004, s. 58–59.

¹⁸ K. Mudyń, *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Kraków 1995, s. 99.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, op.cit., s. 57.

²⁰ K. Mudyń, op.cit., s. 100.

²¹ [Za:] Ibidem, s. 101.

„tkwi potencjał zmian korzystnych w tworzeniu własnej reprezentacji poznawczej, jak i projektów zmian w praktyce [...]”²².

Odwołując się zatem do perspektywy (głównie poznawczej) postrzegania przez studentów genderyzmu i jego problematyki oraz prezentując zarówno wiedzę studentów, ale także ich niewiedzę, a może nawet antywiedzę, warto pamiętać o walorach poznawczych tych ostatnich. Jak pisze bowiem cytowana wcześniej autorka: „Autorytet nauki zbudowany został na tym, że badacze byli zawsze bardziej zainteresowani obszarem niewiedzy niż obszarem wiedzy”²³ i o ile zgodnie z paradygmatem epoki nowożytnej wiedza leżała u podłoża mocy ludzkiej, o tyle we współczesności zdaje się dominować zasada „»niewiedza to potęga, tyle mamy mocy, ile niewiedzy«”²⁴.

Warto zatem odnieść się do wyróżnionych kategorii teoretycznych i dowiedzieć się, co na temat genderyzmu wiedzą lub czego nie wiedzą studenci i jaki jest poziom nasycenia ich poznawczego odzwierciedlenia tego fragmentu rzeczywistości antywiedzą. Warto dowiedzieć się, jakie jest zainteresowanie studentów wybranych uczelni bydgoskich interesującą nas problematyką, skąd studenci czerpią wiedzę o niej i wreszcie jaką rolę w procesie jej poznawania odgrywają uczelnie. Jak już wspomniano wcześniej – badania mają charakter sondażowy, a zatem uzyskane wyniki nie stanowią wyczerpującego studium analizy problemu genderyzmu pokazanego przez pryzmat wiedzy, opinii i ocen studentów. Dostarczają jednak – jak się wydaje – interesujących (choć ograniczonych zakresowo) danych o tych ważnych społecznie i edukacyjnie kwestiach.

3. Studenci wobec genderyzmu

Badani studenci²⁵ w niewielkim zakresie interesują się zagadnieniami genderyzmu. W grupie 186 wypowiedających się osób tylko 6 (3,2%) wskazało jednoznacznie na zainteresowanie tą problematyką, a 51 (27,4%) zaakcentowało wprawdzie swo-

²² T. Hejnicka-Bezwińska, op.cit., s. 54.

²³ Ibidem, s. 55.

²⁴ Za: Ibidem, s. 55.

²⁵ Badaniami objęto studentów różnych lat studiów oraz kierunków: UTP – ochrona środowiska (I rok studia stacjonarne I stopnia); zarządzanie (II rok studia stacjonarne pierwszego stopnia); zarządzanie i inżynieria produkcji (II rok studia stacjonarne drugiego stopnia); UKW – pedagogika: o specjalności resocjalizacja (II rok studia stacjonarne pierwszego stopnia), opieka nad dzieckiem z językiem angielskim (II i III rok studia stacjonarne pierwszego stopnia); doradztwo rehabilitacyjne (III rok studia stacjonarne pierwszego stopnia); opiekuńczo-wychowawcza (I rok studia stacjonarne drugiego stopnia). Wśród badanych byli także nieliczni studenci innych kierunków, np. socjologii,

je zainteresowanie, ale tylko w niewielkim stopniu. Warto tu zauważyć, że byli to przede wszystkim studenci uczelni humanistycznej. Owo niewielkie zainteresowanie rzutuje niewątpliwie na wiedzę studentów dotyczą tego, czym jest genderyzm. Spośród 20 osób (10,8%) twierdzących, iż wiedzą, co oznacza ten termin, podawano takie jego znaczenia, jak: płeć (płeć kulturowa, społeczno-kulturowa), studia nad płcią, nauka o równości płci, cechy bądź role przypisywane przez społeczeństwo kobietom i mężczyznom, ale także to, „co przystoi kobiecie i mężczyźnie”, „co wypada, a co nie”. Pomijając fakt niewielkiej liczebności osób deklarujących znajomość terminu „genderyzm” (10,8%), należy zauważyć przeplatanie się elementów wiedzy (jeśli te fragmentaryczne informacje można w ogóle nazwać wiedzą) z niewiedzą w rozumieniu wiedzy niewystarczającej. Podobne przeplatanie się tych elementów dostrzec można w grupie 39 studentów (21,0%) podkreślających, że wprawdzie nie wiedzą dokładnie, co to słowo oznacza, ale wydaje się im, iż jest to pojęcie związane z kulturą, płciowością, równością płci i jej różnorodnością bądź też inna nazwa feminizmu czy dyskusje naukowców i polityków na określony temat. Zdecydowana większość studentów jednoznacznie stwierdziła, że nie wie, co oznacza termin „genderyzm”.

Zbliżone wyniki uzyskano, pytając uczestników sondażu, co oznacza zwrot „gender mainstreaming”. Jego znajomość potwierdzają bardzo nieliczni (6 osób – 3,2%), twierdząc, że jest to główny nurt dotyczący płci kulturowej, ale także kontrolowanie norm Unii Europejskiej w zakresie równości płci czy program likwidujący nierówność płci²⁶. Ci, którzy stwierdzili, iż nie wiedzą dokładnie, co to oznacza (32 osoby – 17,2%), przypuszczają, że jest to nierówność płci, orientacji seksualnej, różnice w postrzeganiu płci lub też ocena respektowania norm równości przez UE. Jednemu z badanych kojarzył się ten zwrot z „głównodowodzącymi” – kim i czym nie wiadomo. Pozostali badani wskazali odpowiedź „nie wiem”. Warto tu też podkreślić, że próbę wyjaśnienia znaczenia zarówno terminu „genderyzm”, jak i „gender mainstreaming” podjęli przede wszystkim studenci uczelni humanistycznej.

Równie niewiele osób podjęło próbę wyjaśnienia zwrotu „polityka równościowa”. Dla tych, którzy twierdzili, że wiedzą, co to oznacza (19 osób – 10,2%) jest to: równość państw w stosunkach międzynarodowych, równość obywateli bez względu na rasę, wyznanie, płeć, przekonania czy tolerancja wobec jakiegokolwiek mniej-

geografii, filologii polskiej, uczestniczący w zajęciach fakultatywnych. Liczba badanych to 186 osób, w tym 152 respondentów, to kobiety (81,7%).

²⁶ Ta część badanych była bardzo blisko właściwego rozumienia tego zwrotu, bowiem rzeczywistość od roku 1996, czyli od ogłoszenia przez Komisję Europejską komunikatu dotyczącego włączania równości kobiet i mężczyzn do wszystkich strategii i działań politycznych Wspólnoty, gender mainstreaming jest tego swoistym narzędziem.

szości. Podobnie wyjaśniały to osoby (87 – 46,8%)), które twierdziły, że wydaje się im, iż polityka równościowa oznacza politykę opartą na równości płci, orientacji seksualnych, ras, przekonań, narodowości, ludzkiej odmienności, szans w różnych dziedzinach życia. Jest to także – zdaniem badanych – polityka bez dyskryminacji, równa wobec biednych i zamożnych, zapewniająca równość wobec danych organów państwa, prowadzona w sposób nieszkodzący ludziom a stwarzająca im możliwość wyboru i decydowania o sprawach ich dotyczących. Tym razem sporą aktywnością w zakresie wyjaśniania powyższego zwrotu wykazali się studenci uczelni technicznej.

Tę ostatnią kwestię uszczegóławiała też prośba skierowana do badanych o wskazanie wśród zaproponowanych możliwości czego głównie – ich zdaniem – dotyczy polityka równościowa. I tak, 141 osób (75,8%) wskazało na równość płci, po 65 osób (34,9%) na równość rasy i tolerancję wobec odmienności politycznej, 59 (31,7%) na równość nacji, 47 (25,3%) na równość orientacji seksualnej, a 46 (24,7%) na tolerancję wobec odmienności seksualnej.

Z perspektywy zarysowanego obszaru wiedzy, a może raczej niewiedzy (biorąc po uwagę to, że wiele osób po prostu nie odpowiedziało na zadawane pytania, co oczywiście można też różnie interpretować i wyjaśniać, niekoniecznie niewiedzą), mało uzasadnione może wydawać się pytanie o to, skąd badani czerpią wiedzę o genderyzmie. Zważywszy jednak na fakt, że część studentów poprawnie wskazała znaczenie terminów, a kolejna część próbowała to uczynić, warto dowiedzieć się, skąd ta wiedza pochodzi. Badani mieli do wyboru kilka możliwości, wśród których Internet jako źródło wiedzy wskazało 65 osób (34,9%), zajęcia na uczelni – 50 osób (26,9%), telewizję – 41 osób (22,0%), radio i prasę – 23 osoby (12,4%), publikacje naukowe – 10 osób (5,4%). Kilkanaście osób (15 – 8,1%) wskazało, że źródłem wiedzy są rozmowy w gronie koleżanek i kolegów, choć tylko 6 (3,2%) dookreśliło, iż rozmowy te odbywają się bardzo często (żadna z uczelni technicznej), pozostali twierdzili, że rozmowy te odbywają się rzadko, a znaczna część przyznała, iż nigdy w tym gronie nie toczą się rozmowy na interesujący nas temat. W kontekście tych ostatnich wyników warto zwrócić uwagę na dwie kwestie: jedna to znaczny odsetek (38,2%) tych osób, które nie udzieliły odpowiedzi lub też podkreślały, że nie czerpią znikąd wiedzy, a druga dotyczy niewielkiego udziału zajęć na uczelni²⁷ jako źródła wiedzy o ważnych przecież zjawiskach i procesach społeczno-kulturowych, do których należy też genderyzm.

Tylko niecałe 27,0% studentów stwierdza, iż z problematyką genderową, gender mainstreaming czy polityką równościową spotyka się na zajęciach dydaktycznych

²⁷ W żadnej z badanych uczelni nie są prowadzone studia genderowe.

(17 osób z uczelni technicznej na 80 badanych oraz 33 osoby z uczelni humanistycznej na 106 badanych). Pozostali zgodnie podkreślają, że nigdy podczas zajęć dydaktycznych nie zetknęli się z tą tematyką, mimo że – ich zdaniem – problemy te powinny być poruszane na wykładach i konwersatoriach (51 osób – 27,4%) czy podczas spotkań z osobami reprezentującymi ten nurt społeczno-kulturowy i badawczy (50 osób – 26,9%). Są też osoby nieprzekonane do pomysłu zapoznawania studentów z problematyką genderyzmu podczas zajęć (48–25,8%), twierdzące, że nie ma to dla nich większego znaczenia, bowiem ich oceny siebie i innych i tak nie ulegną zmianie²⁸. Są też nieliczni, którzy twierdzą, że „uczelnia nie jest od siania propagandy i prania mózgow, lecz od edukacji”, a za taką nie uważa się podejmowania problemów genderyzmu.

W uczelniach nie przybliżyła się także tej problematyki poprzez formy pozadydaktyczne, studenci bowiem zgodnie stwierdzają, że nie uczestniczyli w jakimkolwiek spotkaniu poświęconym tej problematyce (oczywiście nie można też wykluczyć sytuacji, iż takowe spotkania się odbyły, tylko respondenci w nich nie uczestniczyli). Źródłem wiedzy nie jest także aktywność własna studentów, polegająca np. na samodzielnym sięganiu po literaturę z tego zakresu – tylko nieliczni wskazywali, że przeczytali coś na ten temat (jedna osoba książkę, a 14 osób artykuły w „Gazecie Wyborczej” oraz w „Newsweeku”).

Analizując dotychczas referowane wyniki badań sondażowych, można odnieść wrażenie, że respondenci być może nie interesują się zagadnieniami genderyzmu, bowiem w codziennym życiu uczelnianym i pozauczelnianym nie stykają się i nie doświadczają problemów, których genderyzm dotyczy. Jest to jednak mylne wrażenie. W narzędziu badawczym zamieszczono kilka pytań dotyczących m.in. obserwowania w toku studiów przejawów równego bądź nierównego traktowania osób ze względu na różne wyznaczniki (np. płeć, status majątkowy, miejsce zamieszkania, itp.), a także pytań o skojarzenia osobiste badanych dotyczące płci. Intencją było z jednej strony zgromadzenie informacji na temat tego, na ile uczelnie wolne są od różnorodnych symptomów nierówności związanych z płcią studen-

²⁸ Na problemy w zakresie zmiany nastawień studentów wobec genderyzmu czy zmiany stereotypów dotyczących płci zwraca m.in. uwagę, odwołując się do własnych doświadczeń, Iza Desperak, która pisze: „prowadząc [...] zajęcia z *gender* [...], odkryłam, że nie mam żadnego wpływu na stereotypy i uprzedzenia, którymi posługują się moi studenci. [...] Osoby, które trafiają na te zajęcia i są ‘genderowo średnio zaawansowane’, rzeczywiście mają szansę się rozwinąć. Osób niezainteresowanych zastąpieniem stereotypów wiedzą nic do tego nie zachęci. I. Desperak, *Warsztaty wrażliwości genderowej* [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Warszawa 2009, s. 242–243.

tów²⁹, z drugiej zaś na ile sami studenci – jako grupa kształcąca się i stykająca z różnymi nurtami społeczno-kulturowymi – uwolnili się od stereotypowego myślenia w odniesieniu do płci.

Odnosnie do kwestii pierwszej uzyskane wyniki mogą nieco zaskakiwać. Otóż studenci obserwują w macierzystych uczelniach przejawy nierównego traktowania osób z uwagi na różne cechy; wprawdzie należy zauważyć, że liczba wskazujących jest niewielka (31–16,7%), ale przywoływane przejawy nie powinny – jak się wydaje – mieć miejsca w ogóle. Wśród nich studenci najczęściej wymieniają: zróżnicowane podejście do kobiet i mężczyzn (studentki podkreślają, że często są dyskryminowane przez niektórych nauczycieli akademickich, a studenci z kolei twierdzą, że są one często faworyzowane w przeciwieństwie do nich), ocenianie studentów przez nauczycieli ze względu na płeć i wygląd, a nie wiedzę oraz lekceważenie, wyśmiewanie się i marginalizację w gronie rówieśników osób o niższym statusie materialnym.

W zakresie zróżnicowanego podejścia nauczycieli do studentek i studentów zaobserwowano w badaniach interesującą rzecz, a mianowicie na prośbę o wskazanie formy „innego” traktowania przez nauczycieli akademickich ze względu na płeć zdecydowanie więcej osób (92 – 49,5%) wskazało, że doświadczyło bądź zaobserwowało wiele różnych form owego podejścia. Wymieniano: faworyzowanie kobiet przy ocenianiu przez nauczycieli mężczyzn według zasady „ładna buzia – lepsza ocena” lub wprost przeciwnie, prawienie im złośliwości podczas zajęć czy kierowanie nietaktownych uwag typu: „kobiety nie znają się na tym”, „kobietom trudno będzie to zrozumieć, bo nie mają takiego umysłu jak mężczyźni”, „ale z pani blondynka”, „blondynki mają gorzej na egzaminie, bo są z natury głupsze”, faworyzowanie mężczyzn przez nauczycielki lub bardziej pobłażliwe ich traktowanie (szczególnie na kierunkach, gdzie są oni nieliczni) albo też wyrażanie złośliwych

²⁹ Na fakt, iż uczelnie nie są jednak wolne od symptomów nierówności mogłyby wskazywać m.in. wyniki monitoringu stron internetowych dziewięciu największych wyższych uczelni w Polsce, przeprowadzone w 2009 roku, w ramach projektu „Gendermeria – równościowy monitoring”, w których czytamy: „[...] nie znajdziemy na nich żadnych informacji dotyczących nie tylko dyskryminacji ze względu na płeć, ale i z powodu innych przesłanek. Portale i akty prawne wyższych uczelni ignorują fakt istnienia kobiet nie tylko w warstwie językowej – zawsze jest mowa o studentach (choć studentek na większości uczelni jest zdecydowana większość przez co dochodzi do komicznych paradoksów – urodzenie dziecka jest podstawą do wzięcia urlopu przez... studenta). Strony internetowe uczelni zapełniają zdjęcia przedstawiające głównie mężczyzn – kobiece twarze mogą co najwyżej mignąć w reklamówkach zachęcających do studiowania na danej uczelni, ale na jej portalu nie znajdziemy żadnej informacji skierowanej wprost do studiujących kobiet. Nie ma także żadnych procedur, zgodnie z którymi mogłyby postępować i dochodzić swoich praw na przykład studentki, które doświadczyły molestowania seksualnego, choć wiadomo, że z problemem tym spotyka się wiele studiujących kobiet”. J. Piotrowska, *Równościowa zandarmeria*, Społeczny Monitor Edukacji, <http://www.monitor.edu.pl/analizy/rownosciowa-zandarmeria.html> [dostęp: 8.09.2011].

uwag typu: „mężczyzna jest tu chyba przez przypadek i nie nadaje się do bycia pedagogiem” czy też „skoro mamy jednego mężczyznę, to go spytamy”³⁰.

Na kanwie dotychczasowych stwierdzeń studentów warto poczynić uwagę, że respondenci w niewielkim tylko zakresie (16 osób – 8,6%) wskazali na odczuwanie ze strony koleżanek i kolegów przejawów nierównego traktowania, choć zastanawiające jest, że nie nazwali tych przejawów. Można się jedynie domyślać na podstawie odpowiedzi na wcześniejsze pytanie odnośnie do obserwowanych przejawów nierównego traktowania w uczelniach, że chodzi głównie o wysmiewanie gorzej ubranych studentów czy ich marginalizację w grupie z uwagi na niższy status majątkowy.

Studenci nie dostrzegają też w większości niczego niewłaściwego w stosowaniu formy „student” w przepisach dotyczących uczelni jako właściwej dla obojga płci, choć część (56 osób – 30,1%) stwierdza, że można by stosować też formę „studentka” w różnych dokumentach. Tylko 10 osób (5,4%) stwierdziło jednoznacznie, że forma „student” jest niewłaściwa i dyskryminująca kobiety studentki, a 23 (12,4%) przyznały, iż nigdy się nad tym nie zastanawiały.

Jak wspomniano wcześniej, poproszono również respondentów o wyrażenie opinii dotyczącej stereotypów odnośnie do płci, a także o podanie własnych skojarzeń związanych z płcią. W kwestii pierwszej zdania są podzielone, choć zdecydowana większość (110 osób – 59,1%) sądzi, że stereotypy dotyczą głównie kobiet, tylko 9 osób (4,8% – same kobiety) stwierdziło, że dotyczą one głównie mężczyzn. O tym, że obie płcie są zrównane w tym względzie jest przekonanych 45 osób (24,2%), a 22 (11,8%) przyznały, że nigdy się nad tym nie zastanawiały.

Kwestia skojarzeń jest nieco bardziej złożona i wskazuje, że obciążenie stereotypowym postrzeganiem płci nie jest małe. I tak, najczęstsze skojarzenia studentów (zarówno mężczyzn, jak i kobiet) ze słowem „kobieta” są następujące: matka, żona, opiekunka, gospodyni domowa, osoba zajmująca się domem i rodziną, osoba dająca ciepło rodzinie. Nieco rzadziej wymieniane skojarzenia to: osoba wrażliwa, delikatna, subtelna, uczuciowa, pracowita, ambitna, niezależna, miła, zdolna, ułożona i piękna. Stosunkowo często powtarzały się też skojarzenia o konotacji negatywnej, takie jak: kura domowa, sprzątaczką, bezsilna, uległa, naiwna, słaba, mniej uzdolniona, słabsza psychicznie, niezdecydowana, o gorszych zarobkach. Męż-

³⁰ Na tego typu zachowania nauczycieli wskazuje w swoich pracach m.in. L. Kopciwicz (choć odnosi to autorka do szkół niższego szczebla), pisząc, że chłopcy i dziewczęta przebywający w szkolnej przestrzeni otrzymują każdego dnia za pośrednictwem zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli „olbrzymią liczbę normalizujących informacji, wytwarzających poczucie rodzajowej adekwatności”. L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 14, 60–62.

czyżni często wskazywali też skojarzenia typu: płeć piękna, płeć żeńska, „człowiek płci żeńskiej”, moja dziewczyna, ale też „długie włosy”, „piersi”, „osoba nietraktowana poważnie w polityce”.

Równie bogate i równie obciążone stereotypem były skojarzenia badanych ze słowem „mężczyzna”. Najczęściej badanym z tym słowem kojarzyła się osoba dominująca, pewna siebie, przedsiębiorcza, pomysłowa, odważna, silna, będąca głową rodziny, ojcem, mężem, chłopakiem, pracująca zawodowo. Nieco rzadziej wskazywano, że jest to osoba opiekuńcza, będąca opoką i przyjacielem, zapewniająca bezpieczeństwo. Podobnie jak w przypadku kobiet licznie podawano skojarzenia o konotacji negatywnej, takie jak: niechlujny, podrywacz, egoista, cwaniak, osobnik narzekający, cham i prostak, lekkomyślny, „zimny drań”, agresor. Kilka osób po prostu wskazało, iż jest to osobnik płci przeciwnej, płci męskiej czy płci „brzydkiej”.

Wizerunek kobiet i mężczyzn kreślony przez studentów w zasadzie nie zaskakuje. Utrwalony poprzez wcześniejsze etapy edukacji, w których to w sposób bezpośredni lub poprzez kontekst przekazywano im oczekiwania dotyczące zachowań, uznawania tego, co męskie, a co niemęskie i tego, co kobiece bądź niekobiece, wizerunek utrwalony przez własne doświadczenia, potoczne oceny i opinie, tradycję, zwyczaje i obyczaje jest zgodny z tym, który dostrzegamy w opisywanych badaniach różnych autorów. Wielu z nich zwraca szczególną uwagę na obraz świata kreowany przez podręczniki szkolne, które nie pokazywały i nadal nie pokazują różnorodności sytuacji i układów społecznych, w jakich współcześnie funkcjonują kobiety i mężczyźni. Kreują za to nadal społecznie funkcjonujące stereotypy dotyczące obu płci³¹, dające znać o sobie także na tym najwyższym poziomie edukacji, którym jest szkoła wyższa, choć wydawać by się mogło przecież, że studenci będą w mniejszym stopniu nimi obciążeni.

Przewycięzaniu owego stereotypu w postrzeganiu płci kulturowo-społecznej, ale także eliminacji niekorzystnych zjawisk nierównego traktowania studentów w ich uczelniach ze względu na płeć, jak też podnoszeniu wiedzy studentów o szerszym zjawisku społeczno-kulturowym, jakim jest genderyzm, nie będzie służyć z pewnością wyrażona przez badanych opinia na temat sensu podejmowania we współczesnym społeczeństwie problematyki równości płci kulturowej, czy szerzej genderyzmu. Najbardziej liczna grupa (79 osób – 42,5%) jest zdania, że wprawdzie byłoby warto podejmować tę problematykę, ale głębszego sensu to nie ma, ponie-

³¹ Zob. m.in. G. Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, Kraków 2006; D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych [w:] Koniec mitu niewinności?*, op.cit., Warszawa 2009, s. 29–67.

waż „problem jest wykreowany przez media”, „jest wymysłem współczesnych ruchów feministycznych”, a „współczesne społeczeństwo ma inne problemy do rozwiązania”. Zdania tego nie podzielała mniej liczna, choć niemała grupa (59 osób – 31,7%), przekonana o tym, że podejmowanie tej problematyki ma głębokie uzasadnienie we współczesnym społeczeństwie z uwagi na to, iż nierówność płci jest ważnym i obserwowalnym problemem społecznym, doświadczanym przez część badanych (kobiety), szczególnie szukających pracy. Studentki akcentowały też fakt, że kobiety są osobami silnymi i radzą sobie w sytuacjach trudnych równie dobrze jak mężczyźni, więc problemy równości płci warto podejmować. Reprezentanci obojga płci zgodnie też podkreślali, że „każdy człowiek niezależnie od płci ma takie same prawa i ich respektowanie jest niezbędnym”, a ponadto „warto burzyć stereotypy na temat każdej płci”, co jest szczególnie ważne – i możliwe – w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie.

4. Wnioski i podsumowanie

Analizując wyniki przeprowadzonych badań sondażowych wśród części bydgoskich studentów w aspekcie tego, co m.in. wiedzą oni na temat genderyzmu, jakie jest ich zainteresowanie tą problematyką, a także tego, jak obciążenie pewnymi stereotypami myślenia daje znać o sobie w ich uczelnianym funkcjonowaniu, trudno być zadowolonym z istniejącego stanu rzeczy. Wyniki te wskazują bowiem na: 1) nieliczną grupę badanych, którzy dysponują pewną wiedzą o genderyzmie i kategoriach z nim związanych (gender mainstreaming, polityka równościowa). Wiedza ta ma często charakter potoczny i jest zbiorem osobistych, fragmentarycznych sądów wypowiedzianych niejednokrotnie bez przekonania o ich prawdziwości (studentom wydaje się, że wiedzą, choć nie są o tym przekonani); 2) stosunkowo rozległy obszar niewiedzy znacznej części badanych studentów na temat genderyzmu (w rozumieniu braku wiedzy, wiedzy niewystarczającej bądź nieadekwatnej). Studenti, gdyby nawiązać do słów Krzysztofa Mudynia, obok braku wiedzy mają też pewne „prześwity nieokreśloności” w posiadanych zbiorach informacji i danych o genderyzmie; 3) nieliczne wprawdzie, ale dające się zauważyć przejawy błędnych przekonań studentów (przejawy antywiedzy) kojarzące genderyzm z np. dyskusjami naukowców i polityków na określony temat (jaki – nie dookreślono) czy gender mainstreaming z głównodowodzącymi, a politykę równościową z równością państw w stosunkach międzynarodowych; 4) wyrażanie przez dość liczną grupę badanych (ponad 42%) wątpliwości co do sensowności podejmowania problematyki genderyzmu we współczesnym społeczeństwie. Wątpliwości te w zestawieniu

z sygnalizowanym przez prawie 70% studentów nikłym zainteresowaniem tymi zagadnieniami przekładają się z pewnością na wskazaną wyżej nikłą wiedzę, znaczną niewiedzę oraz pewną antywiedzę.

Zmiany w zakresie istniejącego stanu wiedzy studentów trudno oczekiwać, jeśli w badaniach nie odnotowano udziału uczelni w przybliżaniu im tej problematyki poprzez proces kształcenia czy inne formy działalności. Nie odnotowano także zadowolającego zaangażowania samych badanych w samodzielne zgłębianie zagadnień genderyzmu. Jeśli do tego dodamy obserwowane i sygnalizowane przez studentów na swoich uczelniach przejawy różnego rodzaju nierówności (nawet jeśli liczba wskazujących jest niewielka), a także obciążenie stereotypami dotyczącymi płci, to szanse na jakkolwiek poprawę w ujawnionym wymiarze studenckiego funkcjonowania wydają się niewielkie.

W tej sytuacji warto byłoby rozważyć pewne działania w badanych uczelniach, które stwarzałyby studentom (ale także i nauczycielom, wszak to z ich strony studenci zauważają i doświadczają pewnych przejawów nierówności w traktowaniu) możliwości podejmowania namysłu nad problemami usytuowanymi w obszarze genderyzmu. Działania te z jednej strony mogłyby obejmować np. wprowadzenie problematyki genderyzmu do układu treści programowych niektórych przedmiotów podstawowych czy kierunkowych (na poziomie efektów generycznych, dziedzinowych czy szczegółowych), z drugiej zaś organizowanie zajęć fakultatywnych poświęconych tym zagadnieniom czy też powołanie studiów podyplomowych, które istnieją już w innych uczelniach (choć ta ostatnia forma w mniejszym stopniu dotyczy samych studentów). Zmianom w układzie treści programowych sprzyja nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, głównie zapisy dotyczące konieczności uwzględniania wymogów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji odnośnie do wiedzy, umiejętności, a przede wszystkim kompetencji personalnych i społecznych. W deskryptorach np. z obszaru nauk społecznych i humanistycznych³², które stanowią podstawę formułowania efektów kształcenia dla poszczególnych poziomów tego kształcenia, można odnaleźć wiele sformułowań stwarzających szansę na wprowadzenie treści programowych obejmujących problematykę genderyzmu.

Formą upowszechniania wiedzy o genderyzmie, podnoszenia jej poziomu i eliminowania stereotypów w postrzeganiu płci mogłyby też być spotkania z osobami reprezentującymi ten nurt społeczno-kulturowy (przedstawicielami np. fundacji czy organizacji pozarządowych podejmujących problematykę m.in. polityki rów-

³² Zob. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2011, s. 29–33, 37–40.

nościowej, zarządzania różnorodnością czy gender mainstreaming). Zainteresowanych zagadnieniami genderyzmu studentów (mimo iż jest ich niewielu w badanych uczelniach) można by także skupiać w kołach naukowych, które w ramach swojej działalności podejmowałyby dyskusję o problemach dotyczących środowiska akademickiego, związanych chociażby z przejawami nierówności, nietolerancji czy dyskryminacji (na które wskazywali badani)³³.

Wspomniane dotychczas działania nie wymagają znacznych nakładów finansowych, co wydaje się szczególnie istotne w sytuacji ekonomicznej wielu uczelni (nie tylko tych, które były terenem badań). Wystarczająca może okazać się świadomość wagi problematyki genderyzmu niewielkiej grupy osób (nauczycieli i studentów) oraz ich wola działania i zaangażowanie w podejmowanie tych ważnych, nie tylko poznawczo, kwestii charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw. Świadomość tę mogą rozwijać m.in. badania przybliżające stany wiedzy, poglądów i postaw współuczestników akademickiej edukacji, przede wszystkim studentów, i jeśli nawet nie są one prowadzone na grupach reprezentatywnych dla danej populacji, a tylko na grupach incydentalnych³⁴ (tak jak to było w przypadku prezentowanych w niniejszym tekście badań), to z pewnością przyczyniają się do rozpoznania pewnego fragmentu rzeczywistości społecznej, a tym samym do wzbogacenia wiedzy i rozwijania świadomości osób nie tylko tym badaniom poddanych.

LITERATURA:

Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994.

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2011.

³³ Działania te wpisywałyby się w zobowiązania naszego kraju złożone już w roku 1995 w Pekinie w ramach Czwartej Światowej Konferencji w sprawie Kobiet. Polska podpisała wówczas dwa dokumenty: Deklarację Pekinską ONZ oraz Platformę Działania. Pierwszy z nich stwierdza konieczność zapewnienia przez Państwa-Strony kobietom (oraz dziewczętom) równych szans oraz przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć, drugi zaś akcentuje rzeczywisty problem kobiet, deprecjonowanych w przestrzeni społecznej i kładzie nacisk na potrzebę kształcenia młodych pokoleń w oparciu o idee równościowe, wskazując na niebezpieczeństwa, jakie wiążą się z kultywowaniem tradycyjnej socjalizacji, Por. K. Kucewicz, M. Wieczorek, *Agatka w opresji, ministerstwo milczy. Edukacja równościowa w teorii i praktyce*, Fundacja Feminoteka, http://www.feminoteka.pl/print.php?tytupe=A&item_id=565 [dostęp: 08.09.2011].

³⁴ Grupę dobraną do badań w sposób jaki wskazano w przypisie 4 niniejszego tekstu J. P. Guilford nazywa właśnie „próbą incydentalną”, Zob. J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964, s. 171.

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008.
- Chmielecka E., *Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno* [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, K. Kloc, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2004.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), t. 3, Gdańsk 2006.
- Desperak I., *Warsztaty wrażliwości genderowej* [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Warszawa 2009.
- Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986.
- Idea gender jako wyzwanie dla teologii*, A. Jucewicz, M. Machinek (red.), Olsztyn 2009.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- Kucewicz K., Wieczorek M., *Agatka w opresji, ministerstwo milczy. Edukacja równościowa w teorii i praktyce*, Fundacja Feminoteka, http://www.feminoteka.pl/print.php?type=A-&item_id=565 [dostęp: 8.09.2011].
- Lehrer K., Smith N.D., *Knowledge, Teaching and Wisdom* [w:] *Knowledge, Teaching and Wisdom*, Lehrer K. et.al. (eds.), Dordrecht 1996.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się*, Wrocław 2010.
- Mazurkiewicz G., *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, Kraków 2006.
- Mudyń K., *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Kraków 1995.
- Niżnik J., *Potoczność jako kategoria teoretyczna* [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowanie teoretyczne*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 1991.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1996.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998.
- Olejnik M., *Średnia dorosłość. Wiek średni* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2006.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych* [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Warszawa 2009.
- Piotrowska J., *Równościowa żandarmeria*, Społeczny Monitor Edukacji, <http://www.monitor.edu.pl/analizy/rownosciowa-zandarmeria.html> [dostęp: 8.09.2011].
- Szkołut T., *Edukacja wobec prawdy i wolności – współczesne kontrowersje* [w:] *Nowoczesność i tradycja*, T. Szkołut (red.), Lublin 1995.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

Tomiało J., *O wychowaniu dorosłych szkice i rozważania*, Pułtusk, 2008.

Wyrostkiewicz M., *Główne idee i status „filozofii gender”* [w:] *Idea gender jako wyzwanie dla teologii*, A. Jucewicz, M. Machinek (red.), Olsztyn 2009.

Zemło M., *Socjologia wiedzy. W tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*, Lublin 2003.

SUMMARY

Among the issues occupying the attention of contemporary researchers and representatives of different disciplines of science is the phenomenon (an idea) of genderism. Knowledge about it is, generally speaking, diverse and insufficient in relation to the significance of the phenomenon that is given to the issue in contemporary societies.

One of the more numerous social groups, which, due to their participation in the processes of higher education, should come into contact with various socio-cultural ideas and phenomena are students. It is their perception of genderism that is the major consideration of this discussion. Focusing particularly on the aspect of students' knowledge (but also ignorance and anti-knowledge), the results of a survey conducted in a university environment are presented. The results are unsatisfactory, showing a relatively wide area of insufficient knowledge (anti-knowledge) on genderism. In light of the results, a need arises, on the one hand, for further extensive study of the issue, whereas, on the other hand, there is a need for taking effective action in the processes of higher education to change this unfavorable state of affairs.

Key words:

reflection, genderism, students, student perspective, knowledge