

PAWEŁ BORTKIEWICZ¹

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Teologiczny

Edukacja seksualna – czy rzeczywiście ślepa na płęć?

Sex education – whether really blind to gender?

Zarzuty wobec współczesnej edukacji są bardzo liczne. Wiele osób jest zaniepokojonych zmieniającymi się podstawami programowymi, interwencjami polityki państwowej w system oświaty, który – zdaniem niektórych – narusza zasadę pomocniczości.

Krytyka dotyczy zarówno rozwiązań systemowych, jak i treści merytorycznych w edukacji, kwestii ciągłości i zmienności programów edukacyjnych. Opinie w tym zakresie wypowiedzane są przez różne strony – uczestników procesów edukacyjnych: nauczycieli i wychowawców, pedagogów, a także rodziców prezentujących często zdania wypowiedzane przez samych uczniów. Najgłośniejszym brzmieniem uwagi pedagogów dotyczące niewłaściwej edukacji seksualnej. Sednem tej krytyki jest przekonanie, że aktualna edukacja wprowadza nierówności w zakresie płciowości, a przez to utrwała stereotypy związane z płcią kobiety i mężczyzny. Tworzona i petryfikowana w ten sposób nierówność jest rzekomo wyrazem „ślepoty na płęć”.

W konfrontacji z takim stanowiskiem pojawiają się nowe propozycje, których wspólnym mianownikiem staje się edukacja w stylu *gender*.

¹ Paweł Bortkiewicz, kapłan Towarzystwa Chrystusowego dla Polonii Zagranicznej, prof. dr hab. Wykładowca UAM w Poznaniu i WSKSiM w Toruniu. W latach 2002-2008 dziekan Wydziału Teologicznego UAM. Od 2002 dyrektor Centrum Etyki UAM; od 2003 członek Komitetu Nauk Teologicznych Polskiej Akademii Nauk. Kieruje powstałym z jego inicjatywy Zakładem Katolickiej Nauki Społecznej WT UAM.

Autor kilku książek, kilkudziesięciu artykułów, wielu artykułów popularyzatorskich. Publicysta „Przewodnika Katolickiego”, TV Trwam i Radia Maryja. W 2014 roku wydał książkę *Historia jednego wykładu, czyli gender zdemaskowany*.

SPORY WOKÓŁ GENDER

Tematyka *gender* to w minionych miesiącach bardzo głośny i gorący punkt debaty publicznej w naszym kraju. Wpływ na to miały konkretne zjawiska społeczne – ujawnienie istnienia w Polsce tzw. „przedszkoli równościowych”, w których lansowana jest edukacja genderowa, promowanie tzw. „standardów edukacji seksualnej WHO”, które stały się podstawą projektu ustawy poselskiej w zakresie edukacji seksualnej, projekt Konwencji o przeciwdziałaniu przemocy domowej i przemocy wobec kobiet, przyjęty przez rząd polski. Nie bez znaczenia były też kontrofensywy w tym zakresie podejmowane przez ruchy i stowarzyszenia katolickie i przez różne osoby Kościoła. W tym miejscu warto nadmienić o głośnym wykładzie autora niniejszego artykułu, który odbył się na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu w dniu 5 grudnia 2013 roku². Przywołanie tego incydentu wydaje się o tyle zasadne, że dzień po nim pracownicy Gender Studies Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wystosowali petycję do pełnomocnika rządu Agnieszki Kozłowskiej Rajewicz, krytycznie ustosunkowując się do m.in. treści przedłożonych w tamtejszym wykładzie, a 13 grudnia 2013 roku ukazało się *Oświadczenie w sprawie nieprawdziwych interpretacji pojęcia „gender”* sygnowane przez minister A. Kozłowską Rajewicz³.

Znalazły się w nim słowa:

W nauce *gender* – płeć kulturowa, to kategoria badawcza, która analizuje przejawy kobiecości i męskości w czasie, przestrzeni, w różnych kulturach i kręgach cywilizacyjnych. Np. w Polsce piłka nożna to sport wybitnie męski, a w USA – raczej kobiecy. [...]

Postulat równości kobiet i mężczyzn nie oznacza kwestionowania różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami. Chodzi jedynie o równość wobec prawa, dostępu do dóbr, usług, przywilejów, awansu, równej płacy za pracę tej samej wartości. Te dążenia nie eliminują w żaden sposób różnic biologicznych czy najważniejszych ról, jakie pełnią kobiety i mężczyźni, a więc roli matki i ojca, ze wszelkimi konsekwencjami dotyczącymi ich specyfiki⁴.

Warto zatrzymać się przy kluczowym dla tekstu określeniu – próbie definicji kontrowersyjnego pojęcia: „*gender* – płeć kulturowa, to kategoria badawcza, która analizuje przejawy kobiecości i męskości w czasie, przestrzeni, w różnych kulturach i kręgach cywilizacyjnych”.

To określenie domagałoby się analizy (która jednak przekracza ramy tego tekstu), samo w sobie zwraca ono jednak uwagę na problem kluczowej roli edukacji, a przez to roli szkoły.

² Por. P. Bortkiewicz, *Historia jednego wykładu, czyli gender zdemaskowany*, Warszawa 2014.

³ A. Kozłowska-Rajewicz, *Oświadczenie w sprawie nieprawdziwych interpretacji pojęcia gender*. za: http://kuratorium.kielce.pl/file_download/3753/pismo+Pe%C5%82nomocnika+Rz%C4%85du+ds.+R%C3%B3wnego+Traktowania.pdf [dostęp 10.06.2014].

⁴ Tamże.

Bez trudu można znaleźć twierdzenia wskazujące, że w ujęciu propagatorów *gender* (genderystów) aktualny stan edukacji można określić jako dyskryminujący i nietolerancyjny. Warto zatem przyjrzeć się uzasadnieniu takiej oceny, a następnie sugestiom zawartym w propozycjach zmiany tego stanu rzeczy.

EDUKACJA DO RÓWNOŚCI CZY TRENING ULEGŁOŚCI?

Edukacja do równości czy trening uległości? to interesujące i monograficzne opracowanie krytyczne w odniesieniu do aktualnego stanu edukacji i przedstawiające genderowy punkt widzenia⁵. Autorka opracowania poddała analizie krytycznej cały zestaw podręczników do różnych przedmiotów funkcjonujących w szkołach, na różnych poziomach edukacji.

Na początku owej analizy-raportu autorka stwierdza:

Powstaje pytanie czy podstawy programowe, czyli ogólne wytyczne resortu przeznaczone dla autorów programów i podręczników uwzględniają zalecenia Konwencji, a w szczególności artykuł 5, który przewiduje, że „Państwa-Strony podejmą wszelkie odpowiednie środki, aby: zmienić społeczne i kulturowe wzorce zachowań mężczyzn i kobiet w celu likwidacji przesądów i zwyczajów oraz wszelkich innych praktyk, które opierają się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzn i kobiet”⁶.

Pytanie ma w zasadzie charakter retoryczny i służy jako wprowadzenie do uzasadnienia mocnej i jasno sformułowanej tezy:

Większość [podręczników – PB] nadal proponuje tradycyjne, hierarchiczne ujęcie ról płciowych i to zarówno kiedy mówią o życiu rodzinnym jak i społecznym, politycznym, gospodarczym. [...]

Stereotypowe podejście do kobiet i mężczyzn i ról jakie pełnią w rodzinie i w społeczeństwie wpływa na decyzje młodych ludzi jeśli idzie o dalsze kształcenie, zawód, życie osobiste⁷.

Anna Wołosik wyraźnie wskazuje na istniejącą w podręcznikach szeroką zakresowo dyskryminację – zarówno jawną, jak i ukrytą. I tak: „Możemy spotkać dyskryminację jawną, stereotypy wulgarne jak np. w podręczniku dla klasy IV obficie przytaczane żarty z cyklu przychodzi baba do lekarza czy w podręczniku zatytułowanym *nomen omen Wesola szkoła* dowcip odnoszący się do życia rodzinnego: – Jak mam się ubrać do teatru? – Mama pyta tatę. – Szybko”⁸.

⁵ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf [dostęp 10.06.2014].

⁶ Tamże, s. 2.

⁷ Tamże, s. 3.

⁸ Tamże, s. 4.

Nie wydaje się przy tym, by autorka krytyki uwzględniała zróżnicowany charakter mowy. Traktowanie mowy dowcipnej jako przejawu dyskryminacji i wulgarnych stereotypów wydaje się co najmniej dyskusyjne i może być porównane do oceny w kategoriach kłamstwa na przykład bajek czy konfabulacji.

Ukazując negatywny charakter dyskryminacji jawnej w postaci „stereotypów wulgarnych”, autorka opracowania wskazuje na jeszcze bardziej nieetyczną i złowrogą rolę dyskryminacji niejawnej: „Najczęściej jednak nierówność w traktowaniu płci jest na tyle ogłędna, nieoczywista, utajona, nieuchwytna i wymykająca się pobieżnej analizie, że korzystający z podręczników są zupełnie nieświadomi jej obecności i siły oddziaływania”⁹. Przykładem takiej dyskryminacji niejawnej, ale bardzo niszczącej, jest „poważne naruszanie” „zasady równego reprezentowania płci”. Tytułem przykładu autorka raportu prezentuje fragment podręcznika prof. dr hab. Marii Ryś:

Ciąże, porody i wychowanie dzieci w dużym stopniu ograniczają autonomię kobiety, dlatego oczekuje ona od mężczyzny opieki i wsparcia. [...] Kobiety dość często rezygnują z sukcesu, aby zapewnić sukces swojemu mężowi. Z badań wynika, że kobiety są silniejsze biologicznie, bardziej cierpliwe, wytrwałe, troszczące się o swoją rodzinę. [...]

Kobiety zwykle bardziej dbają o dziecko niż mężczyźni. Matka szybciej zareaguje na płacz dziecka niż ojciec i łatwiej je utuli. Matki częściej są odporniejsze na przeciwności życiowe. Kobieta jako matka jest oparciem i punktem odniesienia przez całe życie dla każdego człowieka. Przez swoją wierność, wrażliwość, intuicję, ofiarność i stałość ubogaca życie rodzinne i społeczne. [...] ¹⁰.

Gwoli ścisłości, trzeba zaznaczyć, że autorka niejako osłabia ostrze swojej krytyki:

Reasumując, złe nie jest to, że w podręcznikach znajdują się portrety rodzin szczęśliwych i kobiet – matek i gospodyń domowych. Takie rodziny są i takie role kobiety pełnią. Zła jest asymetria, brak portretów kobiet pracujących zawodowo, pełniących ważne funkcje, zły brak wskazania na konflikt ról rodzic/pracownik, dylematy wobec których stają matki starające się pogodzić role rodzinne i zawodowe¹¹.

Jest to jednak o tyle zastanawiające, że w takim ujęciu pojawia się swoista antynomia: kobieta – matka i żona vs. kobieta pracująca, kobieta – matka, żona vs. kobieta pełniąca ważne funkcje.

W sposób (nieco?) zakamuflowany opracowanie dyskredytuje macierzyńską funkcję kobiety jako jej tylko właściwą i możliwą do odegrania rolę. Pozornie stając na gruncie realizmu życiowego, zaprzecza jego najbardziej podstawowym

⁹ Tamże, 4.

¹⁰ M. Ryś, *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla młodzieży*, Warszawa 1999.

¹¹ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 11-12.

fundamentem. Warto w tym miejscu przywołać słowa św. Jana Pawła II, który w liście *It is with genuine pleasure*, skierowanym do sekretarza generalnego IV Światowej Konferencji ONZ poświęconej kobiecie, 26 maja 1995 roku pisał m.in.:

Jak podkreślają zwykle same kobiety, równa godność nie oznacza „tożsamości” z mężczyznami. Taka tożsamość zubożyłaby jedynie kobiety i całe społeczeństwo, zniekształcając lub niszcząc niepowtarzalne bogactwo i wewnętrzną wartość kobiecości. [...]

Jednocześnie nie możemy zapominać, że w sferze osobowej człowiek nie doświadcza swojej godności dzięki temu, że jego prawa zostały potwierdzone na płaszczyźnie prawnej i międzynarodowej, ale dzięki konkretnemu oparciu materialnemu, emocjonalnemu i duchowemu, jakie znalazł w łonie własnej rodziny. Żadna odpowiedź na problemy kobiet nie może abstrahować od roli kobiety w rodzinie ani lekceważyć faktu, że każde nowe życie jest bez reszty powierzone trosce i opiece kobiety, która nosi je w łonie (por. *Evangelium vitae*, 58)¹².

W opracowaniu A. Wołosik oprócz dyskryminacji kulturowej, której linią demarkacyjną jest nadmierne wiązanie kobiecości z macierzyństwem, wymienionych zostało wiele innych, ukonkretnionych przejawów istnienia stereotypów związanych z różnicami płciowymi. Komentując polskie podręczniki, autorka zauważa, że

Dziewczynki ucieleśniają cechy wzorcowego, a więc zdyscyplinowanego, zawsze przygotowanego, ucznia. Są pilne, solidne, pracowite, systematyczne i obowiązkowe.

[...] Dziewczeta tracą wiarę we własne siły i możliwości, stają się mniej energiczne i ambitne. Dziewczeta płacą więc wysoką cenę za pełne uwewnętrznienie zasad szkolnych. Odmiennie traktowanie chłopców i dziewcząt pogłębia rozdzwięk między płciami i wzmacnia stereotypy. Szkoła, podobnie jak rodzina, jest zuniformizowana¹³.

Bardzo interesującym przykładem jest wskazanie na dyskryminację w opisie grupy rówieśniczej. Autorka przytacza w tym miejscu wypowiedź bohaterki jednego z podręczników:

Oto co mówi o sobie Janka: Mówiliśmy na lekcji o swoim „ja”. Ja też jestem „ja”, ale inne niż Jacek. Z Jackiem trudno czasami wytrzymać. Hałasuje i wszędzie go pełno. Ma inne uczucia niż moje. Pewnie ma też inne myśli i pragnienia. A najważniejsze, że ma inne potrzeby. Ja tam nie potrzebuję biegać na każdej przerwie. Wolę raczej porozmawiać z Kasią, bo ona myśli i czuje podobnie jak ja. [...] Dlaczego

¹² Jan Paweł II, List *It is with genuine pleasure* do Sekretarza Generalnego IV Światowej Konferencji ONZ poświęconej kobiecie, 26 maja 1995 r., nr 3 http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/onz_kobieta_26051995.html [dostęp 10.06.2014].

¹³ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 12.

potrzeby Jacka i moje tak się różnią? Ciocia Basia, która jest psychologiem, mówi, że mamy różne osobowości. Każdy ma jakąś osobowość i charakter. Jedni są spokojni, inni kłótlivi, jedni się popisują i wymądrzają, inni są skromni i nieśmiali (to właśnie ja)¹⁴.

Wołosik komentuje ten tekst wyjątkowo wręcz rygorystycznie i autorytatywnie: „Tekst ten jest przerażający i nie mógłby znaleźć się w żadnym zachodnioeuropejskim podręczniku, ponieważ jednoznacznie sugeruje, iż potrzeby Janki i Jacka i ich osobowości różnią się w zdecydowany sposób (Jacek aktywny, hałaśliwy pewny siebie; Janka cicha skromna i nieśmiała) ponieważ są oni osobami różnej płci”¹⁵.

Interesujące są także przykłady dyskryminacji i nietolerancji wpisujące się w prezentowany w podręcznikach „makrospołeczny wymiar obrazu współczesnej Polski z perspektywy równości płci, czyli czego uczniowie dowiadują się o dochodach, władzy i prestiżu”. Autorka opracowania zauważa na przykład:

W podręcznikach nie znajdziemy wzmianek o kobietach sprawujących władzę, aktywnych na polu dyplomacji, polityki i gospodarki, odnoszących sukcesy w nauce, sztuce i literaturze. Nie ukazuje się wzorów kobiet, które dzięki przymiotom ducha i umysłu pokonały ograniczenia swojego świata, i które, solidaryzując się z kobietami działały na ich rzecz. W żadnym podręczniku nie znajdziemy wzmianki o Platformie Pekinńskiej¹⁶.

Ostatnim potwierdzeniem zasadności tezy o dyskryminacji w edukacji ze względu na płeć jest dokonana przez Wołosik analiza sposobu ukazywania kobiet i mężczyzn w podręcznikach do historii. Konkluzja tych analiz jest następująca:

Podobnie w podręcznikach – w serii 3 książek dla gimnazjum [...], w rozdziałach poświęconych historii Polski uczeń przeczyta krótkie wzmianki o 4 władczyniach (Jadwiga Andegaweńska, Elżbieta z Habsburgów, Bona Sforza, Maria Kazimiera) i o jednej uczonej (Maria Skłodowska-Curie) oraz obejrzy portrety 7 kobiet (Anna Jagiellonka, Eliza Orzeszkowa, Maria Konopnicka, Róża Luksemburg, Wanda Wasi-

¹⁴ *W rodzinie w Polsce w Europie. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy IV*, red. B. Baran, W. Babiński, Warszawa 2000, cyt. za: A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 14.

¹⁵ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 14.

¹⁶ Tamże. Ubolewanie nad brakiem informacji o Platformie Pekinńskiej nie może zostać niezauważone. Dotyczy ono bowiem podnoszenia kwestii bardzo szczególnej. W dokumentach końcowych Światowej Konferencji Kobiet w Pekinie w 1995 r. (przyjętych zresztą pod nieobecność znacznej części delegatów/delegatek) podkreślono potrzebę pokazania „symetrii” płciowej oraz odrzucenia „dyskryminacji” płci. W tych dokumentach po raz pierwszy pojawiło się słowo *gender* jako alternatywa dla *sex*. Ten akt uzurpacji politycznej jest traktowany jako akt inicjujący obecność *gender* w przestrzeni życia publicznego.

lewska, Hanna Suchocka, Wisława Szymborska), lecz o ich życiu i osiągnięciach nie dowie się niczego.

Tyle jeśli idzie o kobiety wybitne. A co z przeciętnymi kobietami?¹⁷

Autorka raportu nie zauważa, że podręczniki nie portretują także z reguły „przeciętnych” mężczyzn, choć oczywiście lista „wybitnych” mężczyzn może być jeszcze bardziej dyskusyjna. Wydaje się jednak, że w tle tej refleksji kryje się dezaprobatą dla pominięcia w podręcznikach współczesnej elity ruchów feministycznych. Tę supozycję potwierdza kolejne zdanie opracowania:

Pomija się szerokie spektrum haseł formułowanych przez ruchy kobiet w latach 60. i 70. [...]

autorzy często zestawiają informacje o emancypacyjnych dążeniach kobiet z informacjami o niekorzystnych zjawiskach społecznych takich jak zepsucie obyczajów, rozkład rodziny, rozluźnienie więzi. Zestawienia zapadają w świadomość uczniów i mogą przyczynić się do ukształtowania przekonania, iż więcej wolności dla kobiet nieuchronnie oznacza rozpad rodziny i dezintegrację społeczeństwa¹⁸.

Ogólne wnioski, jakie płyną z tego opracowania, uprawomocniają wniosek o istniejącym programie dyskryminacyjnym, nietolerancyjnym i tworzącym negatywne stereotypy kulturowe. Winna temu jest błędna edukacja seksualna, która w sposób tradycyjny, stereotypowy określa role płciowe i przypisuje im jednoznaczne i dyskryminujące cechy.

Dlatego też nie może dziwić, że autorzy programów genderowych, po dokonaniu zasygnalizowanej analizy, wskazują na perspektywy rozwiązania tego problemu.

EDUKACJA GENDEROWA

Z konfrontacji starego systemu (dyskryminacyjnego) i nowego (tolerancyjnego i postępowego) wyłania się pytanie o cel owej edukacji. W opracowaniach

¹⁷ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 20. Nie podejmując szczegółowej polemiki z prezentowanymi poglądami i ich ewidentną arbitralnością (dlaczego autorka raportu nie ujmuje się za obecnością w podręcznikach takich postaci, jak: Faustyna Kowalska, Edyta Stein, Matka Teresa z Kalkuty, Joanna Beretta Molla), warto zwrócić uwagę na swoistą promocję trzech postaci. „Kobiety wybitne” Róża Luksemburg, Wanda Wasilewska i Wisława Szymborska są postaciami w pewnym zakresie ich życia wyjątkowo wręcz kontrowersyjnymi. Warto przypomnieć, że Róża Luksemburg kwestionowała polskie dążenia niepodległościowe, uzasadniając ich irracjonalność racjami ekonomicznymi, Wanda Wasilewska, mimo oficjalnego kultu jej osoby w PRL, dla większości Polaków była symbolem zdrady narodowej. Natomiast Wisława Szymborska w lutym 1953 r., gdy księża kurii krakowskiej oczekiwali w celach śmierci na wykonanie wyroku za niepopelnione przestępstwa, wraz z grupą literatów krakowskich podpisała i przekazała komunistycznym władzom haniebną *Rezolucję Związku Literatów Polskich w Krakowie w sprawie procesu krakowskiego* popierającą te wyroki. Por. np. http://www.naszawitryna.pl/jedwabne_779.html [dostęp 10.06.2014].

¹⁸ A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, dz. cyt., s. 27.

samych autorów reprezentujących model genderowy można znaleźć dość klarowną deklarację o charakterze wręcz programowym.

Otóż w innym niż wcześniej cytowany raporcie poświęconym problemom edukacji równościowej można znaleźć we Wprowadzeniu taką oto konstatację współczesnej rzeczywistości:

Spółeczność przyszłości to społeczność otwarta (a nie konglomerat narodów), to społeczność spluralizowana (a nie homogeniczna), multikulturowa (a nie monokulturowa), zindywidualizowana (a nie rodzinocentryczna), laicka (a nie fundamentalistyczna) oraz egalitarna (a nie hierarchiczna). I szkoła powinna przygotowywać do bycia członkiem takiej właśnie społeczności.

Tymczasem polska szkoła jest narodowa, konserwatywna, unifikująca, a jedyne uznanie dla różnicy widać w uznaniu różnicy płci: szkoła socjalizuje bowiem młodzież do zajmowania tradycyjnych ról płciowych¹⁹.

Wspomniane opracowanie-raport przedstawia dość obszernie współczesny proces wprowadzania powszechnej edukacji seksualnej w realiach polskich. Punktem wyjścia w tych dziejach jest 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), która nakazywała wprowadzenie wychowania seksualnego.

Kolejne etapy wyznaczają działania na rzecz liberalizacji edukacji seksualnej. Najpierw od kwietnia 1998 roku do grudnia 1998 roku, a następnie w 2002 roku usiłowano wypromować dobrowolność edukacji seksualnej. Ze względu jednak na konfiguracje polityczne, a zwłaszcza na konieczność poparcia Kościoła katolickiego dla starań akcesyjnych Polski do Unii Europejskiej, jak określiła to Krystyna Łybacka: „Trzeba to było poświęcić dla zgody środowisk, w tym kościelnych, na to, żeby Polskę wprowadzić do UE”²⁰.

Tempo wprowadzania liberalizacji ustaw dotyczących edukacji seksualnej po tym okresie znów się zwiększyło. W październiku 2008 roku Klub Poselski Lewica przedstawił nowelizację ustawy o planowaniu rodziny. Zawierała ona między innymi propozycję zmian dotyczących refundacji środków antykoncepcyjnych, w tym postkoitalnych (doraźnych, przyjmowanych po stosunku), oraz wprowadzenie obowiązkowej edukacji seksualnej.

Kolejnym bardzo istotnym epizodem w tym procedowaniu zmian w edukacji, już wyraźnie związanej z *gender*, była promocja Standardów Edukacji Seksualnej WHO, która miała miejsce w Warszawie, pod auspicjami MSZ w dniu 22 kwietnia 2013 roku. W świetle tych standardów dzieci powinny być poddane

¹⁹ M. Środa, *Wstęp. Oświata, reforma, gender*, w: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na pleć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Warszawa 2008, s. 5; http://www.femioteka.pl/downloads/raport_www.pdf [dostęp 10.06.2014].

²⁰ A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na pleć...*, dz. cyt., s. 33.

edukacji seksualnej już przed czwartym rokiem życia. Między 9. a 12. rokiem życia dziecko powinno nauczyć się „skutecznie stosować prezerwatywy i środki antykoncepcyjne w przyszłości” oraz powinno umieć „brać odpowiedzialność za bezpieczne i przyjemne doświadczenia seksualne”. Natomiast między 12. a 15. rokiem życia dziecko powinno umieć samo zaopatrywać się w środki antykoncepcyjne. Wreszcie w okresie powyżej 15. roku życia można dziecku dodatkowo wpoić „krytyczne podejście do norm kulturowych/religijnych w odniesieniu do ciąży, rodzicielstwa itp.”

Owe standardy edukacji seksualnej budzą wiele kontrowersji. W świetle obowiązującego aktualnie prawa naruszają one granice prawne chroniące dziecko przed pedofilią (działania zgodne ze standardami są działaniami *de facto* pedofilskimi). Ponadto oznaczają bardzo dogłębną ingerencję w sferę seksualną dziecka o niemożliwych do przewidzenia konsekwencjach psychicznych i życiowych.

Jednak oprócz tego realizacja tych standardów oznacza totalną dewastację tożsamości osoby ludzkiej. Tak mocna teza domaga się wyjaśnienia.

W świetle proponowanych standardów edukacji seksualnej sfera seksualna, jej celowość, jej sensowność zostają sprowadzone wyłącznie do sfery przyjemnościowej. Oznacza to zredukowanie seksualności i płciowości do wymiaru wyłącznie biologicznego (fizjologicznego), a nie osobowego. Edukacja w świetle proponowanych standardów nie wychowuje do osobowej miłości, ale do zaspokajania popędu, a zatem do wymiaru poniżej ludzkiego.

To zaś oznacza, że kategoria osoby jako jedności psychofizycznej zostaje w tej perspektywie zmarginalizowana i zdeprecjonowana. Więcej, zostaje właściwie pominięta i zastąpiona przez kategorię tożsamości seksualnej.

Potwierdzeniem tej konstatacji jest lektura podręcznika genderowego *Edukacja bez tabu*²¹.

Podstawową kategorią opisującą w nim człowieka jest definiowana następująco tożsamość seksualna:

Tożsamość seksualna – sposób w jaki dana osoba określa swoją seksualność z punktu widzenia płci osób, w których się zakochuje lub z którymi nawiązuje relacje intymne. Odnosi się do uczuć i ogólnej koncepcji samej/samego siebie. Najczęściej mówi się o tożsamościach: heteroseksualnej, biseksualnej i homoseksualnej, jednak każda osoba może określić swoją tożsamość seksualną w całkowicie niepowtarzalny sposób, zupełnie wyjątkowym określeniem²².

Okazuje się zatem, że nie jest to istotna ontyczna, bytowa, uwarunkowana naturą tak biologiczną, jak i racjonalną tożsamość osoby ludzkiej. W miejsce

²¹ C. Hunter-Geboy, *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*, Warszawa 2009 http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_tabu_podrecznik.pdf [dostęp 10.06.2014].

²² Tamże, s. 70.

pojęcia tożsamości czy płci zostaje wprowadzone pojęcie „tożsamości seksualnej”, traktowane w sposób labilny, zależny wyłącznie od stanu świadomości. Ten stan natomiast może być i bywa poddawany manipulacjom za pomocą różnych środków.

O tym, że powyższe stwierdzenie nie jest gołosłowne, przekonuje fragment omawianego podręcznika. Przedstawia on scenariusze lekcyjne wraz z kluczowymi dla nich pytaniami oraz odpowiedziami na nie.

Pytanie 5. Czy homoseksualność jest chorobą psychiczną?

NIE. Psycholodzy i psycholożki, środowisko lekarskie oraz inne środowiska specjalistek i specjalistów w dziedzinie seksualności uznają, że homoseksualność nie jest chorobą, zaburzeniem psychicznym czy problemem emocjonalnym. Obiektywne i dobrze skonstruowane badania, zebrane w okresie ponad 35 lat, pokazały, że homoseksualność sama w sobie nie jest powiązana z żadnym psychicznym, emocjonalnym czy społecznym zaburzeniem. Homoseksualność uznawana była kiedyś za chorobę psychiczną, ponieważ bazowano na stroniczych informacjach i uprzedzeniach. W przeszłości badania osób LGB (lesbijek, gejów i osób biseksualnych) prowadzone były na osobach znajdujących się w szpitalach psychiatrycznych czy więzieniach, co poważnie zaburzało uzyskiwane wyniki.

Kiedy zaczęto prowadzić rzetelne badania naukowe dobierając do nich osoby, które żyły na wolności, szybko okazało się, że koncepcja homoseksualności jako choroby jest nieprawdziwa. W 1973 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne oficjalnie wykreśliło homoseksualność z klasyfikacji chorób. Dwa lata później również Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne poparło tę decyzję. Od tego czasu, czyli już od ponad 30 lat, oba stowarzyszenia nawołują wszystkie/ch specjalistów/stki, aby usunąć piętno stygmatu krążące wokół homoseksualności i osób homoseksualnych²³.

Na szczególną uwagę zasługuje w cytowanym tekście stwierdzenie „obiektywne i dobrze skonstruowane badania, zebrane w okresie ponad 35 lat”. Jak dość powszechnie dzisiaj wiadomo, owe badania były efektem działań Kinseya urągających standardom rzetelności naukowej. Jak wykazywano w artykułach i publikacjach krytycznych wobec „raportu Kinseya”, aż 25% „typowych Amerykanów” badacz ten znalazł w więzieniach, gdzie ludzie ci odsiadawali wyroki za

²³ Tamże, s. 134. Faktycznie architektem decyzji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA) z roku 1973 o wykreśleniu homoseksualizmu z listy chorób był dr Robert Spitzer, profesor psychiatrii z New York Columbia University. Decyzja ta została podjęta nie na podstawie danych naukowych, a w wyniku głosowania, pod presją homoseksualnego lobby. Spitzer był autorem opracowania, na którego podstawie podjęto decyzję o głosowaniu. Opracowanie zawierało w zasadzie powtórzenie tez Kinseya o tym, że homoseksualizm jest normą. R.L. Spitzer, *The Homosexual Decisions – A Background Paper*, „Psychiatric News”, Jan. 16, 1974, pp. 11-12. Opracowanie opierał na trzech źródłach: „badaniach” Kinseya, badaniach dr Hooker oraz Saghir i Robins. Jak opisuje Zenon Chocimski, „Po latach przyznał, że sam w swojej ówczesnej praktyce nie spotkał się z homoseksualizmem, nie stykał się z pacjentami o takiej orientacji i nie miał żadnej wiedzy na ten temat”. Z. Chocimski, *Trzej heretycy*, „Frona” 26(2005), s. 26.

przestępstwa seksualne²⁴. Do wielu „ochotników” Kinsey dotarł dzięki poleceniu znajomych prostytutek – żeńskich i męskich. Wielu odnalazł w barach gejowskich San Francisco. Badacze z zespołu Kinseya wychodzili z założenia socjologizacji normy – normą jest to, co się robi. Jeśli np. przedmałżeński seks jest stosowany i pomaga kobiecie dojrzeć emocjonalnie i społecznie, to należy uznać, że powstrzymywanie się od niego przed ślubem jest szkodliwe i rodzi w człowieku zahamowania.

Judith Reisman, jedna z autorek krytycznie opisujących dokonania Kinseya, poddała analizie między innymi wyniki badań dotyczące wielokrotnie w krótkim czasie doświadczanych przez niemowlęta i małe dzieci orgazmów (np. u starszego dziecka – 14 razy w ciągu 38 minut, u dwuletniego – 7 razy w ciągu 9 minut, u czteroletniego – 26 razy w ciągu doby). Reisman ujawniła, że te dane zostały uzyskane poprzez kryminalne wykorzystanie seksualne dzieci. Sam Kinsey okazał się homoseksualnym sadomasochistą. Dokonał samookaleczenia i był uzależniony od lekarstw. Wszystkie te skazy na jego życiorysie nie zmieniają do dziś jego renomy jako ojca seksuologii rozumianej jako dyscyplina napędzająca kulturą rewolucję seksualną.

RÓWNOŚĆ A TOŻSAMOŚĆ

Przeglądając krytyczne uwagi dotyczące tradycyjnej edukacji seksualnej, a raczej wychowania do życia w małżeństwie i rodzinie, można zauważyć kilka prawidłowości.

Po pierwsze, punktem wyjścia tej krytyki jest zarzut jawnej bądź ukrytej dyskryminacji, nietolerancji, „treningu uległości” w istniejących obecnie programach edukacyjnych. Potwierdzające ją przykłady dotyczą kilku spraw. Przede wszystkim ukazywania kobiecości związanej z macierzyństwem, a szerzej udziałem kobiety i mężczyzny w małżeństwie i tworzeniu rodziny. „Rodzinocentryzm”, jak to określa Magdalena Środa w przywołanym wyżej tekście, jest synonimem zła, na równi z homofobią czy rasizmem. Wymogiem osiągnięcia równości staje się zatem rezygnacja z męskości/kobiecości, czyli uznania fundamentu natury ludzkiej za podstawę wszelkiego konstruktów społecznego i kulturowego.

Nietrudno dostrzec, że takie poglądy urągają zarówno doświadczeniu rozumu, jak i doświadczeniu wiary. Perspektywa rozumu, nauk empirycznych, zwłaszcza współczesnych osiągnięć nie tylko genetyki, ale i neurobiologii kwestionuje mocne tezy genderyzmu:

²⁴ Por. J. Reisman et al., *Kinsey, Sex and Fraud: The Indoctrination of a People*, Lafayette, LA 1990; też, *Kinsey: Crimes & Consequences: The Red Queen and the Grand Scheme*, The Institute for Media Education, Crestwood, KY 1998; J. Reisman, *Kinsey's Attic: The Shocking Story of How One Man's Sexual Pathology Changed the World*, Cumberland House Publishing, [b.m.] 2006.

Warto [...] podkreślić, że w świetle współczesnej wiedzy nie do końca usprawiedliwione jest przeciwstawianie sobie natury i środowiska/wychowania (nature vs. nurture), gdyż środowisko i wychowanie z reguły oddziałuje na nas poprzez strukturę biologiczną, jaką jest nasz mózg. To w nim zachodzą określone zmiany, które stanowią podstawę naszych zachowań, w tym zachowań zróżnicowanych płciowo. Jeśli tak jest, to uzasadnione wydaje się pytanie, czy mózg ludzki wykazuje zróżnicowanie płciowe²⁵.

To właśnie zróżnicowanie biologiczne mózgu powoduje istnienie różnic między płciami obejmujących zachowanie, zdolności i uprawiane zawody.

Po drugie, ideologia genderowej równości próbuje zniszczyć zróżnicowanie w sferze tożsamości. Święty Jan Paweł II, w Liście do Kobiet ogłoszonym 10 lipca 1995 roku, w związku z IV międzynarodową konferencją ONZ na temat kobiet, która odbyła się we wrześniu 1995 w Pekinie, pisał:

Jestem jednak przekonany, że sekret szybkiego pokonania drogi dzielącej nas od pełnego poszanowania tożsamości kobiety nie polega jedynie na ujawnieniu, choć jest to konieczne, dyskryminacji i niesprawiedliwości, ale również i nade wszystko na opracowaniu konkretnego i światłego programu rozwoju, obejmującego wszystkie dziedziny życia kobiet, u którego podstaw leży uświadomienie sobie przez wszystkich na nowo godności kobiety. Do jej uznania, pomimo wielorakich uwarunkowań historycznych, wiedzie nas sam rozum, odczytujący prawo Boże wpisane w serce każdego człowieka. Nade wszystko jednak samo Słowo Boże pozwala nam odkryć podstawowe uzasadnienia antropologiczne godności kobiety, zawarte w zamyśle Bożym.

W podobnym duchu wypowiedziała się Kongregacja Nauki Wiary w Liście do biskupów Kościoła katolickiego o współdziałaniu mężczyzny i kobiety w Kościele i świecie w roku 2004:

Drugie opowiadanie o stworzeniu (Rdz 2,4-25) potwierdza w niepodważalny sposób wagę różnicy płciowej. Stworzony przez Boga i umieszczony w oddanym pod jego pieczę ogrodzie, ten, który jest jeszcze określony pojęciem rodzajowym, jako Adam, doświadcza samotności, której obecność zwierząt nie zdoła pokonać. Potrzebuje on pomocy, która byłaby mu równa. To pojęcie nie oznacza roli podporządkowania, ale określa pomoc życiową. Celem jest w rzeczywistości pozwolić, by życie Adama nie zapadło się w konfrontacji sterylnej i, tym samym, śmiertelnej z samym sobą. Koniecznym jest wejście w relację z innym bytem, który byłby na jego poziomie. Tylko kobieta, stworzona z tego samego „ciała” i przepełniona tym samym misterium, daje życiu ludzkiemu przyszłość²⁶.

²⁵ A. Grabowska, *Mózg kobiety, mózg męski, czyli dlaczego jesteśmy różni*, <http://panorama-pan.pl/s,mozg-kobiety-mozg-meski-czyli-dlaczego-jestesmy-rozni,97.html> [dostęp 10.06.2014].

²⁶ http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/kongregacje/kdwiary/kobieta_31052004.html [dostęp 10.06.2014] nr 6.

²⁷ Kongregacja Do Spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości* (1.11.1983), Poznań 1984, n. 5.

Po trzecie, wychowując w ten sposób do rzekomej równości, ideologia *gender* propaguje system bardzo konsekwentny i konsekwentnie depersonalistyczny. Skoro podstawą równości jest rezygnacja z kobiecości/męskości jako stereotypów o charakterze dyskryminacyjnym i skoro równość dokonuje się kosztem tożsamości, to celem wychowania nie może być wychowanie do miłości (bo miłość jest czynnikiem budującym tożsamość osobową człowieka), lecz wychowanie do dowolnie obieranej orientacji seksualnej. To zaś oznacza realizowany z dużą determinacją program seksualizacji dzieci. Jest rzeczą znaną, że w propagowanych przez seksedukatorów *gender* słowo „miłość” praktycznie się nie pojawia.

Ideologia *gender* stoi w radykalnej opozycji do programu promocji człowieka realizowanego przez chrześcijaństwo. O ile *gender* jest programem równości kosztem tożsamości osób, o tyle chrześcijaństwo wiąże równość z promocją tożsamości.

Ta różnica wskazuje zarazem, że równość wprowadzana kosztem tożsamości oznacza ślepotę na prawdę o człowieku, a w konsekwencji ślepotę na prawdę o płci. W świetle objawienia chrześcijańskiego można i należy odczytać międzyosobowe aspekty samej płciowości: „Płciowość określa mężczyznę i kobietę nie tylko w płaszczyźnie fizycznej, ale także psychicznej i duchowej, znacząc każde z nich odmiennym wyrazem. Taka różnorodność, związana z dopełnianiem się wzajemnym obu płci, w pełni odpowiada Bożemu zamysłowi, według powołania, do którego każdy jest wezwany”²⁷. Ta różnica wyznacza zarazem realną granicę w dyskursie między katolicką antropologią a ideologią *gender*.

SUMMARY

The article concerns the moral and pedagogical aspect of the ideology of gender. The theory of gender promotes itself as a descriptive study on the cultural gender roles, and also as a project of education equality. Therefore it is making a radical criticism of current educational proposals, pointing to their character of the training of the submissiveness. The article in the considerable part is polemizing with, pointing to the essential elements of the proposal for gender education. Its crux is the proposition of equality, which is done at the expense of total questioning and denying the identity. Against this background it is recalled – in the outline – value of equality and identity proposed in Christian anthropology.

Keywords

gender, education, equality, identity

BIBLIOGRAFIA

- Bortkiewicz P., *Historia jednego wykładu, czyli gender zdemaskowany*, Warszawa 2014.
- Chocimski Z., *Trzej heretycy*, „Fronda” 26(2005), s. 24-31.
- Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka Warszawa 2008 s. 5 http://www.feminoteka.pl/downloads/raport_www.pdf [dostęp 10.06.2014].
- Grabowska A., *Mózg kobiety, mózg męski, czyli dlaczego jesteśmy różni*, <http://panorama.pan.pl/s,mozg-kobiety-mozg-meski-czyli-dlaczego-jestesmy-rozni,97.html> [dostęp 10.06.2014].
- http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/kongregacje/kdwiary/kobieta_31052004.html [dostęp 10.06.2014] nr 6.
- http://www.naszawitryna.pl/jedwabne_779.html [dostęp 10.06.2014].
- Hunter-Geboy C., *Edukacja Bez Tabu. Podręcznik do prowadzenia zajęć z młodzieżą na temat seksualności i relacji międzyludzkich*, Warszawa 2009 http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_tabu_podrecznik.pdf [dostęp 10.06.2014].
- Jan Paweł II, List *It is with genuine pleasure* do Sekretarza Generalnego IV Światowej Konferencji ONZ poświęconej kobiecie, 26 maja 1995 r., nr 3 http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/onz_kobieta_26051995.html [dostęp 10.06.2014].
- Kongregacja Do Spraw Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości* (1.11.1983), Pallottinum, Poznań 1984, n. 5.
- Kozłowska-Rajewicz A., *Oświadczenie w sprawie nieprawdziwych interpretacji pojęcia gender*. za: http://kuratorium.kielce.pl/file_download/3753/pismo+Pe%C5%82nomocnika+Rz%C4%85du+ds.+R%C3%B3wnego+Traktowania.pdf [dostęp 10.06.2014].
- Reisman J. et al., *Kinsey, Sex and Fraud: The Indoctrination of a People*, Huntington House, Lafayette, LA 1990.
- Reisman J., *Kinsey: Crimes & Consequences: The Red Queen and the Grand Scheme*, The Institute for Media Education, Crestwood, KY 1998.
- Reisman J., *Kinsey's Attic: The Shocking Story of How One Man's Sexual Pathology Changed the World*, Cumberland House Publishing, [b.m.] 2006.
- Ryś M., *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla młodzieży*, CMPP-Ped MEN, Warszawa 1999.
- Spitzer R.L., *The Homosexual Decisions – A Background Paper*, “Psychiatric News”, Jan. 16, 1974, s. 11-12.
- Środa M., *Wstęp. Oświata, reforma, gender*, w: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008 s. 5 http://www.feminoteka.pl/downloads/raport_www.pdf [dostęp 10.06.2014].
- Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf [dostęp 10.06.2014].
- W rodzinie w Polsce w Europie. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy IV*, red. B. Baran, W. Babiński, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000 cyt. za: A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf [dostęp 10.06.2014].