

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 201–206
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------

Feminizacja nie jest feminizmem
Lucyna Kopciewicz: Polityka kobiecości
jako pedagogika różnic.
Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
2003, ss. 238

O rozległości zaniedbań w polskiej pedagogice świadczy diagnoza Lecha Witkowskiego, który dokonał zestawienia aż 150 kategorii nieobecnych lub nieopracowanych w obrębie dyskursu nauk pedagogicznych (Witkowski, 2001, s. 271–286). Na brak filozofii społecznej w odniesieniu do relacji: publiczne – prywatne oraz na brak ożywionego dyskursu wokół tej binarnej kategorii zwraca uwagę właśnie Lucyna Kopciewicz w artykule pod tytułem: *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością* (2004). Pomimo przyswojenia wielu wcześniej nieobecnych dyskursów zainteresowanie polskich pedagogów kończy się – mówiąc słowami autorki – na zagadnieniach kwestionujących androcentryczne uzurpacje, czyli problematykę *gender*.

Wśród kategorii należących do obszaru zaniedbań teoretycznych pedagogiki są te związane z feminizmem. Dostrzega je Lucyna Kopciewicz i odkrycie to jest dla niej przykre. Kategorię płci/rodzaju postrzega się jako egzotyczną, niegodną naukowych badań, feminizm zaś wciąż jest nieobecny w polskiej pedagogice. Wedle mojego rozeznania jedyną z nielicznych, jak dotąd, przestrzeni, gdzie kategorie płci i rodzaju pojawia się nominalnie i ma szanse zaistnieć jako narzędzie badawcze, wychowawcze i polityczne, jest **pedagogika**

różnic, rozwijana z dużą wnikliwością i mądrością właśnie przez Lucynę Kopciewicz, czego przykładem jest recenzowana książka. Feministyczna perspektywa oraz zagadnienia polityki kobiecości nie były dotąd znane polskim pedagogom. Są także słabo obecne w całej polskiej humanistyce. Owo zasklepienie trafnie diagnozuje Maria Janion (2004), pisząc o „zinstytucjonalizowanej przewadze pierwiastka męskiego, narodowego, heteroseksualnego”. Tymczasem feminologia, czyli *women's studies*, stała się już dzisiaj klasyczną i niemalże wzorcową wiedzą zaangażowaną i interdyscyplinarną, a zarazem wiedzą alternatywną i kontestującą w stosunku do wiedzy uprawianej i gromadzonej w sposób tradycyjny, czyli androcentryczny. Dyskurs feministyczny jest z natury rzeczy pasjonujący dla jednych, ale przyjmowany niebeznamietnie, doprowadzający do pasji tych, przeciw którym został wymierzony lub w opozycji do których jest prowadzony. Nie brakuje tu daleko posuniętej innowacji w realizowaniu badań, a także ich prezentacji i wykorzystania. W teorii feministycznej o takim ujęciu badawczym mówi się *passionate scholarship*, czyli wiedza namiętna (Humm, 1993). Praca Lucyny Kopciewicz nie jest tak rewolucyjna, jednak nie mniej demaskatorska w swoich skutkach i wnioskach badawczych. Wpisuje się w przestrzeń badań nad nowym kontekstem pedagogiki. Przede wszystkim stanowi kontynuację i zastosowanie refleksji nad ponowoczesnością, o której wnikliwie pisze Tomasz Szkularek (1995): „Charakterystyczną cechą myśli postmodernizmu jest traktowanie procesu kształtowania się tożsamości jako opartego nie tyle na jednoznacznej identyfikacji (na czymś w rodzaju wewnętrznej 'siły'), co na procesie odróżniania się, tworzenia różnic i stałej gry różnic tworzących znaczenia. [...] Radykalne myślenie postmodernistyczne różni się od poprzednich form namysłu nad tym problemem nie tylko kwestionując możliwość jednoznacznego określenia natury czegokolwiek, ale przede wszystkim stawiając pytanie o to, kto [wyróżn. – P.S.] realnie dokonuje definicji człowieka, kto [wyróżn. – P.S.] stwierdza, które z dostępnych naszemu doświadczeniu cech mają charakter lokalny, specyficzny dla danej subkultury czy indywidualności, a które – uniwersalny. Za dążeniem do uniwersalności dyskursu (mowy, języka, prawa nazywania), za definiowaniem istoty człowieka, kanonu kultury, odwiecznych wartości, wielkich narracji określających cele działania społecznego (jak Naród, Prawda, Postęp i tak dalej), postmoderniści krytycy widzą bowiem narzucanie kultury pewnej grupy innym grupom, co ma nieuchronnie polityczny wymiar: kryje się za tym polityczna władza określonej klasy, rasy, nacji czy inaczej określonej grupy. Władza, polityka, jest nieodłącznym elementem kształtowania się tożsamości”. Właśnie za takim sposobem myślenia poszła W. Kopciewicz. Radykalizuje dyskurs pedagogiki i zmienia jego oblicze poprzez odrzucenie androcentrycznych uzurpacji. Odrzuca ukryty mechanizm biologizacji tego, co społeczne, i demaskuje fakt, iż kobiecość nie jest niczym innym niż somatyzacja polityki.

Czy w ogóle feminizm w warunkach polskich zaniedbań nabrał rzeczywiście znamion dyskursu, owego „zbioru ponadjednostkowych kategorii językowo-praktycznych zawierających koncepcje rzeczywistości społecznej i będących symboliczną podstawą relacji społecznych” (Gawlicz, Starnawski, 2004, s. 28)? Nieobecność lub wciąż niedostateczna obecność badań i refleksji nad kategoriami płci i rodzaju oraz problematyki polityki kobiet jest przejawem wykluczenia społecznego dość dużej grupy osób i wyrazem niekompetencji kulturowej w obrębie naukowego dyskursu wyrażającego się w podatności na stereotypy. Stąd się biorą, opisywane przez Lucynę Kopciewicz, reakcje naukowców na kategorie rodzaju/płci (s. 9). Działa tutaj mechanizm uniwersalizacji i przemilczania, zgodnie z logiką wschodnioeuropejskiego paradygmatu nierespektowania różnic. Zamiast tego gdzieś w tle przyświeca idea „Człowieka-w-Ogóle”, mówiąc słowami Błażeja Warkockiego (2002, s. 52–57).

Autorka demaskuje także hybrydalne rozwiązanie kryzysu tożsamości pedagogiki. Mimikra pewnej części elit pedagogicznych przejawia się w próbie zamiany monocentrycznego paradygmatu pedagogiki socjalistycznej innym, zwanym „personalistyczną pedagogiką wartości uniwersalnych” (Kopciewicz, 2004, s. 218). Jak nietrudno się domyślić, dzieje się to pod presją fundamentalizmu, a właściwie tradycjonalizmu o prawicowo-katolickiej proweniencji. O przeobrażeniach w łonie pedagogiki autorka napisała tak: „Jedną ze strategii przetrwania pedagogiki w nowych warunkach miały być hybrydalne połączenia słabego ze słabszym – z nowymi trendami egzystującymi na marginesach zachodniej myśli współczesnej (postmodernizmem). I ten mariaż myśli społecznej wywołał nerwową reakcję polskiego środowiska pedagogicznego, cementując dodatkowo nową ortodoksję: personalistyczną pedagogikę wartości uniwersalnych” (s. 35). Pedagogika znalazła się w kryzysie, pedagodzy zaś zaczęli poszukiwać jej nowej tożsamości. Tymczasem rzeczywistość edukacyjna przybierała różne, często nieinstytucjonalne formy lub sytuowała się w ramach nowych instytucji, np. organizacji pozarządowych. O pedagogice mówi się obecnie, że ma charakter dyskursywny, jest płynna, przeto może szybciej reagować i zauważać nowe zagadnienia. Nie jest wiedzą zamkniętą. Myślenie pedagogiczne może być zatem wyzwajające chociażby od służebności wobec kosztownych instytucji oświatowych o ukrytej ideologii. Może sprzyjać emancypacji nie tylko zbiorowości (np. narodu), ale również indywidualnej. Ale czy jest wiedzą odważną i namiętną? Jest przecież wiedzą kogoś. Czy polscy pedagodzy zorientowani teoretycznie i praktycznie widzą to, co nieobecne, względnie niewidoczne; to, co jest między prywatnym i publicznym?

Lucyna Kopciewicz odsłania właśnie to, co niewidoczne. Przede wszystkim wskazuje na deterytorializację pedagogiki, która obecnie głównie jest namysłem i badaniem „pedagogiczności codziennego kontekstu życia” (s. 37). Nie tylko widzi kobiecość jako kategorię epistemologiczną w kontekście „złamania

oświeceniowego podmiotu” (s. 31) oraz jako kategorię polityczną, ale umiejscawia ją w szerszym kodzie kulturowym homo/hetero i wiąże z kategorią *queer* (s. 22–23). Androcentryzm i przymusowa heteroseksualność zdają się iść w parze. Gwarantem tego nieświadomionego porządku jest, nie wiadomo skąd pochodzący, zwyczaj, który wyraża się w lakonicznym, lecz wielce znaczącym stwierdzeniu jednej z badanych: „Od wieków tak było” (s. 151).

Recenzowana praca jest przedsięwzięciem pionierskim w polskiej pedagogice. Pani pedagog z Uniwersytetu Gdańskiego wpisuje w ten sposób swoje badania w wizję „pedagogiki bez granic”, nie tyle interdyscyplinarnej, co transdyscyplinarnej, a nawet antydyscyplinarnej (s. 43). Opiera się na krytyce edukacji szkolnej, odwołując się do pedagogów radykalnych, którzy podważają założenie i przekonanie o równym dostępie do „dobrego” kapitału kulturowego wszystkich podmiotów edukacji (s. 44), oraz na demaskacji szkoły jako areny walki o znaczenia (s. 46). Książka L. Kopciewicz opiera się na badaniach jakościowych, fenomenograficznych, przeprowadzonych na próbie badawczej składającej się z 42 kobiet, głównie studentek Uniwersytetu Gdańskiego (s. 108), którym zadano kilka przygotowanych pytań (s. 97). Co ciekawe, zarówno osoby z próby badawczej, jak i przeprowadzające badania to kobiety. Ten zabieg – nazwany przez autorkę „manifestowaniem stronniczości poznawczej posuniętej do rodzajowego separatyzmu” – wpisuje się w jakościową, zaangażowaną metodologię feminologii, identyfikowaną jako świadome sympatyzowanie (*conscious partiality*; Humm, 1993, s. 226) oraz jako istotny element badania feministycznego, badań prowadzonych „od dołu” i zmierzających ku budzeniu świadomości (Humm, 1993, s. 27). Pytania stawiane w wywiadzie przyporządkowane zostały wymienionym celom (s. 97), czyli analizom szczegółowym przy użyciu kategorii Pierre’a Bourdieu z jej naczelną tzn. z *habitusem*. Jest to narzędzie najlepiej tłumaczące proces wychowawczy podtrzymujący nierówności między kobietami i mężczyznami. Przy czym są to nierówności tak mocno i na stałe wpisane w schemat społeczny, że stały się niewidoczne. Habitus – pisze autorka – to „system dyspozycji do działania praktycznego, który zabezpiecza trwanie pewnych oczywistości społecznych, dotyczących rodzajowej lokalizacji społecznej jednostki” (s. 10). Habitus realizuje się więc w mentalności zaprogramowanych jednostek, które nieświadomie odgrywają oczywistości społeczne poprzez skrupulatne wyczucie spraw (*le sens des affaires*), wyczucie granic (*le sens limites*) oraz wyczucie umiejscowienia podmiotów (*le sens du placemnet*). Badanie, jak działa habitus, jest właśnie możliwe jedynie poprzez uważny ogląd, jak realizują się owe wyczucia: miejsca, granic i spraw. Dokonano tego w niniejszej pracy, przygotowując odpowiednie narzędzia (s. 97). Praktyczne mistrzostwo w tym zakresie jest manifestacją bycia prawdziwą kobietą, wytworem jakże pożądanym w scenografii codziennego życia społecznego.

Uwaga autorki skupia się na kategorii habitusu, gdyż ten umożliwia wyjaśnienie, na czym polega kult kultury dominującej, promującej zarówno w edukacji, jak i w nauce rzekomą neutralną postawę – czy to wychowawczą, czy to badawczą (s. 45). Aby odpowiedzieć na pytanie, kto kieruje społeczną reprodukcją i konstrukcją podmiotu o określonej rodzajowej dyspozycji i **dłaczego** w przypadku kobiecej dyspozycji jest to sytuacja „gorszości” czy nawet sytuacja symbolicznego uśmiercania kobiet (s. 226), nie można naiwnie wskazać prostego czynnika ani nie sposób unieważnić problemu przez zaprzeczenie lub neutralizowanie. Ciekawe, że same zainteresowane, tzn. kobiety, stosują tę taktykę w obronie urodzajowionej asymetrycznej wizji świata jako oczywistości zdroworozsądkowej. Mechanizm obrony przed „utrata świata” jest silny, co autorka wykazuje w analizie wypowiedzi badanych. Ciekawym wynikiem jej badań są znaczenia, jakie badane przypisywały etykietce „kobieta wyzwolona”. Ową wiązkę znaczeń uzyskanych w wywiadach autorka identyfikuje jako „luksus spełniania zachcianek”; jest to zarazem parafraza słów ankietowanych kobiet. Wypowiedzi badanych ujawniają zniewolenia kobiet poprzez ograniczenie ich możliwości do partycypowania jedynie w „wolności do”. Priorytetem spraw ważnych dla kobiet są potrzeby innych, nie zaś własne. Podmiotowa autonomia jawi się badanym jako zachcianka. W lustrze kolektywnego zdrowego rozsądku kondycja kobiety wyzwolonej wydaje się zatem paradoksalnie nienormalna, bo nadzwyczaj korzystna – stwierdza L. Kopciewicz. Relacyjny charakter reprodukowanej kobiecej podmiotowości jest jedynym wy tłumaczeniem tego stanu rzeczy. Kobieta istnieje, jeśli żyje dla kogoś.

Jedną z wielu zalet tej publikacji jest dyskretna, acz rzetelna analiza warunkowań polskiego społeczeństwa, jego tradycji i historii (s. 86–92). Zagadnienie to winno być dalej eksplorowane. W podrozdziale *Myślenie o płci / rodzaju w kontekście kultury polskiej. Przedpole badań* autorka porusza zagadnienie domowego matriarchatu. Według mnie sytuacja tak pojętego „matriarchatu”, czyli wyłączości i niezbędności kobiet w sferze domowej, jest odgrywana także w sfeminizowanych instytucjach edukacyjnych, medycznych czy urzędniczych, tam, gdzie praca nie jest szczególnie doceniana, działających trochę na zasadzie poszerzonego rozumienia czynności domowych – usługowych wobec mężczyzn rzekomo stworzonych do pracy twórczej w obrębie sfery publicznej. Czasami stłoczone kobiety wytwarzają swoiste piekło. Działa tu mechanizm potwierdzający przypisywanie pewnych cech kobietom, co dyskwalifikuje je w oczach innych co do ich możliwości wykonywania pracy nieusługowej, manualnej. Brakuje w tej publikacji konstatacji, że obecność, nawet zagęszczenie kobiet w niektórych instytucjach nie świadczy ani o ich upelnomocnieniu w sferze publicznej, ani o wyzwoleniu spod opresywnych, ukrytych mechanizmów marginalizacji. Feminizacja życia usypia jedynie czujność samych zainteresowanych i jest koronnym argumentem dla zwolenników androcentryzmu, że wyzwolenie kobiet już się dokonało i że dalsza praktyka emancypa-

cyjna nie jest rozsądna, bo rzekomo niezgodna z naturą. Feminizacja może być narzędziem ucisku, feminizm zaś jest sprawą całego społeczeństwa.

Na końcu pracy autorka zwraca uwagę na ciekawy problem urodzajowania edukacji szkolnej poprzez przyporządkowanie odpowiednich etapów nauczania oraz przedmiotów nauczanych poszczególnym płciom i rołom rodzajowym, zgodnie z pewną logiką. Przykładowo, nauczanie początkowe to absolutna domena kobiet, jak również kształcenie w zakresie literatury uważane jest za niemęskie, mężczyznom zaś przypisuje się zdolności matematyczne i umiejętności praktyczne, np. w warsztacie samochodowym. Równocześnie zniechęca się uczennice, kiedy chcą być żołnierzami lub kierowcami.

Książka L. Kopciewicz jest ważną i wartościową pracą. Wpisuje się w nurt przywracania lub wprowadzania nieobecnych dyskursów w obszar refleksji polskiej pedagogiki. Jest więc na swój sposób przełomowa. Autorka odznacza się przenikliwością umysłu i odwagą wprowadzania kategorii i dyskursów dotąd nieobecnych, niechcianych i przemilczanych. Przenikliwe analizy autorki i jej własne badanie zaprezentowane w ramach tej publikacji wieszczą, że nadchodzi czas przejścia od pedagogii rozumianej jako ukryty program wychowawczy do odważnie, jawnie artykułowanej pedagogii afirmatywnej wobec kobiet jako paradygmatu edukowania i prowadzenia badań edukacyjnych odwołujących się do postulowanej przez Marię Janion (2004, s. 14–16) metodologii krytyki postkolonialnej oraz do badań nad kulturową tożsamością płci.

Bibliografia

- Gawlicz K., Starnawski M., 2004: *Budzenie dyskursu: analiza debaty o prawach gejów i lesbijek na internetowym forum „Gazety Wyborczej”*. W: Sypniewski Z., Warkocki B., red.: *Homofobia po polsku*. Warszawa.
- Humm M., 1993: *Słownik teorii feminizmu*. Przekł. B. Umińska, J. Mikos. Warszawa.
- Janion M., 2004: *Rozstać się z Polską?* „Gazeta Wyborcza”, 2–3.10.
- Kopciewicz L., 2004: *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością*. W: Rodziewicz E., Rzedzicka L., Zalewska E., red.: *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*. Gdańsk.
- Szkudlarek T., 1995: *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*. W: Rutkowiak J., red.: *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Warkocki B., 2002: *Otwieranie toalety*. „Nowa Res Publica”, nr 9/168 (wrzesień).
- Witkowski L., 2001: *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*. W: Nałaskowski A., Rubacha K., red.: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń.