

Beata Ecler-Nocon

Uniwersytet Śląski

Dziewczęta i chłopcy, razem czy osobno? Dwie perspektywy postrzegania edukacji

Motto: *„Jeżeli istnieje jakiś jeden sekret sukcesu, to jest to umiejętność przyjmowania cudzego punktu widzenia i patrzenia z tej perspektywy z równą łatwością, jak z własnej.”*

W szkole, do której chodzi moja córka, nauczycielka polskiego z listy lektur wybrała „Anię z Zielonego Wzgórza”. Z zadowoleniem przyjął ten wybór. Okazało się jednak, że do polonistki przychodzili oburzeni ojcowie, prosząc, aby zmieniła decyzję – ich dziesięcioletni synowie nie chcieli czytać powieści, której bohaterką jest dziewczynka. Spór się zaogniał, ale w rezultacie „Ania” nie została skreślona z listy, zaś chłopcy spasowali i wysłuchali treści książki z audiobooków. To wydarzenie skłoniło mnie do refleksji nad naturą, sensem i potrzebą koedukacji. Przychodzą mi na myśl wątpliwości, które werbalizuje Christina Hoff Sommers w książce *„The War against Boys. The Misquided Feminizm in Harning Our Young Men”*¹. W wystąpieniu, które prezentowała w Polsce na III Międzynarodowym Kongresie Edukacji Zróżnicowanej opowiada podobną historię.² W szkole jej syna, klasa wybrała się na wycieczkę pod namioty na tereny pustynne. Nauczycielka języka ojczystego zaproponowała klasie ćwiczenie z zakresu kreatywnego pisania. Uczniowie mieli o zmierzchu wybrać miejsce ustronne, wejrzeć w siebie, a swoje refleksje zapisać w zeszytach. Dziewczęta zrobiły dokładnie to, o co prosiła je nauczycielka, zaś chłopcy z zeszytów zrobili stos i podpalili go. Nauczycielka z przerażeniem pomyślała, że ma do czynienia z barbarzyńcami, natomiast

¹ Ch. Hoff Sommers, *The War Against Boys. How Misquided Feminizm in Harning Our Young Men?*, Simon & Schuster, New York 2000.

² Ch. Hoff Sommers, *Edukacja chłopców i młodych mężczyzn w XXI wieku*, wykład wygłoszony na kongresie: „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania”, III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej, Warszawa, 7-8 październik 2011.

zdaniem Hoff Sommers, byli to po prostu niechętni takim zadaniom chłopcy. Z jej perspektywy, ukształtowanej na doświadczeniach jej syna i jemu podobnych, obecna szkoła jest sfeminizowana a program edukacyjny jest głównie kierowany do dziewczynek.

Wydaje się, że edukacja zróżnicowana płciowo ma coraz większą rzeszę zwolenników. Wystarczy przejrzeć oferty edukacyjne zamieszczone na portalach internetowych. Wiele z nich jest pomyślanych osobno dla dziewczynek, dziewcząt, uczennic a oddzielnie dla chłopców i uczniów. Lekcją dodatkową jest relaks na placu zabaw, kiedy to dzieci nie robiąc sobie nic ze współczesnych sporów dotyczących płci, swobodnie zabawę kreują zgodnie ze swoimi potrzebami. Nie jest to nawet problem związany z doborem zabawek a raczej ze sposobem korzystania z dostępnych urządzeń. Chłopcy na ogół odważnie, z ogromną witalnością czerpią pożytek z dostępnych na placu zabaw urządzeń, zaś dziewczynki częściej z piskiem, ale mniej żywiołowo przemieszczają się w dostępnej przestrzeni. W wychowaniu bez wątplenia należy traktować wszystkie dzieci równo, ale czy ich różność nie wymaga odrębnego potraktowania?

Spotkanie kobiet i mężczyzn, kiedy stykają się ze sobą dwie perspektywy doświadczeń, zbudowane na różnicy płciowej skutkuje nową jakością w życiu obydwójga. Pod warunkiem, że tych dwoje otworzy się na siebie, na swoją różność. Jak to określiła Prudence Allen 1 plus 1 da 3.³ Jednak czy nie trzeba innych metod (form, sposobów, dróg) wydobywania potencjału z dziewcząt i chłopców, właśnie z uwagi na te rozwojowe różnice?

Poniższe rozważania nie zmierzą do uzyskania odpowiedzi. Ich zadaniem jest raczej poszukiwanie argumentów, wątpliwości i pytań, które pojawiają się w temacie nauczania zróżnicowanego ze względu na płeć.

1. Dlaczego edukować w sposób zróżnicowany?

W Polsce jedną z pierwszych i bardziej znanych książek próbującą dać odpowiedź na tak zaaranżowane pytanie jest praca Ryszarda Więckowskiego z 1975 roku pt. „Nauczanie zróżnicowane”⁴. W tejże pozycji autor podkreśla, że każda jednostka ma właściwy sobie sposób uczenia się, sposób odbierania bodźców z otoczenia i reagowania na te bodźce. Każda osoba – bez wyjątku – ma indywidualny typ doświadczania społecznego i intelektualnego. Podkreśla równocześnie za Skinnerem, że czynności uczenia zależą od indywidualnych cech ucznia. Według Więckowskiego wśród tych cech możemy wymienić

³ Por. P. Allen, *Man-woman complementarity*: The Catholic Philosophical Quarterly, nr 3/2006, s. 87-108; B. Ecler-Nocoń, *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s.152-179.

⁴ R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975 r.

następujące: poziom inteligencji, motywację, nastawienia, zainteresowania a również – co jest przedmiotem tychże rozważań – właśnie płęć. Jak definiuje Więćkowski, nauczanie zróżnicowane jest organizowaniem czynności uczenia się w taki sposób, który uwzględnia w swoim założeniu fakt występowania różnic indywidualnych pomiędzy poszczególnymi uczniami w określonym wieku. Więćkowski mówi o dwóch rodzajach zróżnicowania: treściowym i organizacyjnym. Typ zróżnicowania zwany umownie treściowym polega najogólniej mówiąc na opracowaniu co najmniej trzech różnych wariantów programów szkolnych, dostosowanych pod względem treści i metod kształcenia do wyodrębnionego poziomu uczniów w określonym wieku. W przypadku zróżnicowania organizacyjnego programy kształcenia mają charakter jednolity, natomiast sposoby ich opracowania uwzględniają różnice indywidualne pomiędzy uczniami. To znaczy: treść kształcenia ma charakter jednolity a organizacja uczniów jest zróżnicowana. Mając na uwadze zróżnicowanie nauczania ze względu na płęć właśnie o ten sposób zróżnicowania nauczania nam chodzi.⁵

Warto w tym miejscu podkreślić, że nauczanie zróżnicowane to termin (pojęcie) węższe od terminu będącego w powszechnym użyciu, tutaj kluczowego, edukacja zróżnicowana. Jak czytamy w Słowniku Didier Julia⁶ edukacja wywodzi się z łacińskiego ducere, co inaczej znaczy prowadzić, wychowywać. Co istotne, termin ten poprzez swoją etymologię obejmuje zarówno intelektualny, jak i moralny aspekt rozwoju, zaś uczenie (nauczanie) ogranicza się do wartości intelektualnych wychowania a pomija zupełnie jego aspekt moralny. Współcześnie edukację coraz częściej rozumie się jako nabywanie wiedzy, a nie wychowanie człowieka – o czym mówi Josep Maria Barnils, prezes Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej (EASSE). Dla potrzeb niniejszych rozważań założymy jednak szerokie rozumienie edukacji, takie – która uwzględnia wszelkie przestrzenie rozwoju dziecka.

Jakkolwiek, tak jak konieczność zróżnicowania płciowego w nauczaniu Więćkowski wywodzi z różnic indywidualnych, tak Barnils tę samą potrzebę zróżnicowania edukacji pod względem płciowym wywodzi z *edukacji spersonalizowanej*. Mówi, że koncepcja *edukacji spersonalizowanej* polega na osobowym podejściu do każdego ucznia, na rozwijaniu jego niepowtarzalnych umiejętności i predyspozycji. Podkreśla, że w edukacji spersonalizowanej ważna jest płęć dziecka, bo od urodzenia kobiety i mężczyźni różnią się od siebie. To właśnie ta różnica prowadzi nas do edukacji zróżnicowanej płciowo.⁷

⁵ Tamże, od s.15-52.

⁶ D. Julia, *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992, s. 81-82.

⁷ *Uczeń wart uwagi. Z Josepem Marią Barnilsem – prezesem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej (EASSE) – rozmawia Agnieszka Konik-Korn,*

W pewien sposób powrót do edukacji zróżnicowanej mógłby być traktowany jako wejście do tej samej rzeki. Wszak niemalże do końca XIX wieku kształcenie w szkołach i placówkach opiekuńczych było odrębnie konstytuowane dla obydwu płci. Jednakże owa odrębność zasadała się przede wszystkim na przekonaniu o braku równości między dziewczętami i chłopcami. Jak komentuje Jaume Camps Bansell: „*W ówczesnej mentalności funkcjonowała norma społeczna, w myśl której mężczyźni (wystarczyło, by nimi byli) posiadali wyłączność na decydowanie o przestrzeni publicznej (w aspektach dotyczących pracy, społeczeństwa, polityki i produkcji) a miejscem właściwym dla kobiet była przestrzeń prywatna (dom, rodzenie dzieci, sprawy uczuciowe).*”⁸ Idea koedukacji pojawiła się pod koniec XVIII wieku na przykład w pismach znanego francuskiego filozofa, pisarza, matematyka i działacza politycznego Condorceta. Akcentował on potrzebę tworzenia jednolitej szkoły, która uwzględniałaby różnorodność społeczną dzieci. Na ziemiach polskich łączna edukacja dla obydwu płci pojawiła się w szkołach elementarnych z początkiem XIX wieku. Najszybciej – z racji realizowania rozmaitych założeń wolnościowych, idea koedukacji rozwijała się w publicznej edukacji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie w połowie XIX wieku doszło do zrównania praw obywatelskich i oświatowych kobiet i mężczyzn. W różnym stopniu i z różnym powodzeniem łączna edukacja została wprowadzana i realizowana również – na przykład w Szwajcarii, w krajach skandynawskich (od 1876 r.), w Anglii (od 1899 r.). W niektórych krajach idea łącznego wychowania dziewcząt i chłopców wzbudziła pewne opory. Jakkolwiek niewątpliwym walorem koedukacji jest atmosfera sprzyjająca budowaniu prawidłowych, międzypłciowych stosunków interpersonalnych. Wspólna edukacja stwarza warunki do powstania ducha współpracy i współżycia obu płci. Dziewczęta i chłopcy lepiej się adoptują do otoczenia, uczą się wzajemnej akceptacji i tolerancji. Nie bez znaczenia jest także argument finansowy. Dzięki koedukacji można przy mniejszych nakładach finansowych kształcić dzieci w małych miejscowościach czy na wsi. Uznaje się także, że koedukacja jest najlepszym sposobem na zagwarantowanie równości płci – ten walor jest i był wysoko oceniany przez kręgi feministyczne.

2. Edukacja zróżnicowana płciowo w nowej perspektywie

Pomimo wskazywania na pewne atuty, z biegiem czasu w literaturze przedmiotu zaczęły się pojawiać badania wskazujące mankamenty

Niedziela Ogólnopolska, nr 41/ 2011, s.22-23.

⁸ J. Camps i Bansell, „*Inteligencja płci*” w *organizacji szkoły*”, wykład wygłoszony na kongresie: „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania”, III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej, Warszawa, 7-8 październik 2011.

koedukacji. Niektórzy badacze zaczęli mieć wątpliwości, czy wspólna edukacja faktycznie zapewnia wszechstronny rozwój dziewczętom i chłopcom. Do owych wątpliwości przyczyniły się choćby wyniki badań psychologów rozwojowych, którzy dowodzili chociażby, że dziewczynki w odróżnieniu od chłopców mają lepsze warunki na starcie szkolnym, z uwagi na szybsze tempo ich dojrzewania psychofizycznego. Jednak równocześnie badacze pokazują, że uzyskują one gorsze wyniki nauczania w odniesieniu do chłopców w czasie dorastania, w porównywalnych grupach wiekowych. Z kolei w okresie dojrzewania płciowego mankamentem edukacji staje się koedukacja, ponieważ wzajemna obecność w klasie dziewcząt i chłopców obniża dyscyplinę, dekoncentruje uczniów na tle wzajemnej stymulacji popędu seksualnego. Po wielu latach nauczania zaobserwowano takie zjawiska u dziewczynek jak zbytne zwracanie uwagi na wygląd zewnętrzny, anoreksja a także poczucie niższości w osiągnięciach szkolnych w porównaniu z chłopcami. Dziewczynki odczuwały brak pewności siebie, który sprawia, że skupiają się na zadowoleniu innych, zamiast zaspokajając własne ambicje i aspiracje. Niektórzy badacze dowodzą, że koedukacja również sprzyja rywalizacji antagonistycznej między przedstawicielami obu płci, zaburza specyficzny dla nich klimat emocjonalny, tłumi otwartość i zaangażowanie. Sprzyja także uśrednieniu osiągnięć szkolnych, osłabiając przede wszystkim u dziewcząt ambicje do intensywniej nauki i samorealizacji.⁹

Z czasem otworzyły się co najmniej dwie perspektywy, z których koedukacja jest krytykowana a równocześnie, w których od nowa pojawiła się myśl o powrocie (choć w pewnej mierze) do edukacji zróżnicowanej. W pierwszej perspektywie ukazuje się naturalne różnice między chłopcami i dziewczynkami, które należałoby uwzględnić w procesie kształcenia.

⁹ Prawidłowości opisane w powyższym akapicie znajdują odzwierciedlenie w wielu badaniach: S. Baron-Cohen „*An Emphasizing System. A Revision of the 1994 Model of the Mindreading System*”, w: *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development* (red. J. Bruce Ellis i D. F. Bjorklund), B. I. Fagot, M. D. Leinbach, *Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling*, (w:) *Developmental Review*, nr 13/1993, s. 205-224; A. Feingold, *Gender differences in personality – A meta-analysis*, (w:) *Psychological Bulletin* nr 3/ 1992, s. 125-139; M. C. Linn, A. C. Peterson, *A meta-analysis of gender differences in spatial ability: Implications for mathematics and science achievement* (w:) J. S. Hyde, M. C. Linn (red.) *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*, John Hopkins University Press, Baltimore 1986; R. A. Lippa, *Gender, Nature and Nurture*, Erlbaum Associates, Mahwah 2002; New York 2005; E. E. Maccoby, C. N. Jacklin, *The psychology of sex differences*, CA: Stanford University Press, Stanford 1974; E. E. Maccoby, *Gender as a social category*, (w:) *Developmental Psychology*, nr 24/ 1988, s. 755-765; E. E. Maccoby, *Gender and Relationships. A Developmental Account*, (w:) *American Psychologist*, nr 45/ 1990, s. 513-520; E. E. Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, Cambridge 2003;

W drugiej perspektywie podkreśla się, że koedukacja służy promowaniu potrzeb edukacyjnych tylko jednej płci.¹⁰

2.1. Należy powrócić do edukacji zróżnicowanej ze względu na naturalne różnice międzypłciowe

Zwolennicy tego przekonania argumentują, że należy wrócić do edukacji zróżnicowanej ze względu na naturalne różnice rozwojowe (biologiczne, intelektualne, społeczne) i wynikające z tych różnic odmienne potrzeby edukacyjne na danym etapie rozwoju. Wielu autorów wskazuje na naturalną różność dziewcząt i chłopców. Na przykład Simon Baron – Cohen¹¹ podkreśla, że dziewczęta i chłopcy (już od okresu niemowlęcego inaczej reagują na otoczenie, tzn. że występują między dziećmi różnice percepcyjne, kognitywne i temperamentalne, co prowadzi do różnych interpretacji otoczenia. Różnice występują także w stylach zabawy, co sprawia, że młodsze dzieci wybierają towarzystwo tej samej płci.¹² Do owej odmienności należą także różnice komunikacyjne.¹³ Różnice występują również w zakresie progów sensorycznych (inne reakcje na dźwięk lub dotyk), w reakcjach na bodźce smakowe. Już niemowlaki płci męskiej mają więcej wigoru niż dziewczynki. Chłopcy są bardziej witalni niż dziewczynki i później kontrolują impulsy. Tym samym chłopcy prezentują inne zachowania społeczne, poszturchują się, mówią głośniej, pokrzykują. Za to młodsze dziewczynki mają większe zdolności komunikacyjne. Wykazują zdolność rozumienia, wysławiania się i wyrażania swoich emocji.¹⁴

¹⁰ Zob. Również A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011, s.90 – 102.

¹¹ Por. S. Baron-Cohen „An Emphasizing System. A Revision of the 1994 Model of the Mindreading System”, w: *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development* (red. J. Bruce Ellis i D. F. Bjorklund),

¹² Zob. J.R. Harris, *The Nature Assumption*, The Free Press, New York 1998; B. Thorne, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press, New Brunswick 1993; P. Gonzalez Lopez (red.), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*, Sintesis, Madrid 1997; E.E. Maccoby, *Gender and Relationships. A Developmental Account*, (w:) *American Psychologist* nr4/1990, s.513-520; E.E. Maccoby, „*The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*”, Harvard University Press, Cambridge 2003;

¹³ Zob. D. Tanner, *Women and Man in Conversation*, Ballantine Books, New York 1990.

¹⁴ Zob. R.Q. Bell, N. Costello, *Three tests for sex differences in tactile sensitivity in the newborn*, (w:) *Biologia Neonatorum*, nr 7/1964, s.335-347; P.H. Wolff, *The natural history of crying and other vocalizations in early infancy*, (w:) B.M. Foss (red.), *Determinants of infant behavior*, vol.3, Methuen, London 1969, s. 113-138; R.E. Nisbett, S.B. Gurwitz, *Weight, sex and the eating behavior of human newborns*, (w:) *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, nr 73/1970, s.245-253; R. Engel, D. Crowell, S.Nishijima, *Visual and auditory response latencies in neonates*, (w:) B.N.D. Fernando (red.), *Felicitation volume in honour of C.C. De Silva*, Kulartne I Company, Leylon 1968, s.31-40; J. Silverman, *Attentional styles*

Można domniemywać, że powyższe odmienności, będą generować trudności w realizacji programów w tej samej klasie. Chłopcy potrzebują więcej czasu, aby kontrolować impulsy, co sprawia, że w sytuacji rywalizacji dziewczęta wykazują niższą aktywność niż oni. Z kolei w młodszych klasach chłopcy mają problem z dyscypliną i koncentracją, co sprawia, że bardziej zdyscyplinowane dziewczynki mają wyższe osiągnięcia. Dopiero po ukończeniu 14 roku rozwój chłopców przyspiesza, by później osiągnąć wysoki poziom. Fakt, że dziewczęta i chłopcy inaczej reagują na otoczenie sprawia, że otoczenie tym samym inaczej reaguje na nich.¹⁵ Różnicowanie ze względu na płeć, obok rozbieżności zainteresowań i stylów zabawy, prowadzi do sytuacji, w której dzieci wybierają towarzystwo tej samej płci¹⁶. Istotne jest jednak także to, z czego wynika druga racja, dla której warto wprowadzić nauczanie zróżnicowane w szkole, że skoro dziewczęta i chłopcy wykazują inną percepcję i inne zachowania, należałoby ich rozwój stymulować różnymi metodami dla osiągnięcia tych samych efektów dydaktycznych i wychowawczych.

2.2. Należy powrócić do edukacji zróżnicowanej, bowiem szkoła nie radzi sobie z takim samym podejściem do obydwu płci – przeciwnie promuje jedną z nich

Z jednej strony lansuje się przekonanie, że edukacja wciąż promuje chłopców, co pozwala przede wszystkim mężczyznom orientować się na sukces edukacyjny. Celnie to zjawisko pokazuje Dorota Pankowska powołując się na wyniki wielu badań.¹⁷ Na przykład nawiązując do dociekań Michelle Stanworth¹⁸ zauważa, że chłopcy, nawet jeśli ich jest zdecydowanie mniej niż dziewczynek, skupiają pięciokrotnie więcej uwagi nauczycielskiej (pomoc,

and study of sex differences, (w:) D. Mostofsky (red.), *Attention: Contemporary theory and analysis*, Appleton-Century-Crofts, New York 1970, s. 61-98;

¹⁵ *Kobiety, mężczyźni i płeć*, M. Walsh (red.), IFiS PAN, Warszawa 2003, s. 48-53.

¹⁶ P. Gonzalez Lopez (red.), *Psicologia de los grupos: teoria y aplicacion*, Sintesis, Madrid 1997; J. R. Harris, *The Nurtur Assumption*, The Free Press, New York 1998; J.R. Harris, *The Nature Assumption*, The Free Press, New York 1998; B. Thorne, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press, New Brunswick 1993; P. Gonzalez Lopez (red.), *Psicologia de los grupos: teoria y aplicacion*, Sintesis, Madrid 1997; E.E. Maccoby, *Gender and Relationships. A Developmental Account*, (w:) *American Psychologist* nr4/1990, s.513-520; E.E. Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, Cambridge 2003;

¹⁷ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹⁸ M. Stanworth, *Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom* (w:) G. Weiner, M. Arnot (red.), *Gender under Scrutiny. New inquiries in education*, Unwin Hymen, London 1998;

okazywanie zainteresowania, kontakt z uczniem) i otrzymują dwa razy więcej pochwał za wiedzę, trzy razy częściej są nagradzani i tylko nieznacznie częściej krytykowani. Inne badania wskazują, że nauczyciele bardziej aprobują pracę chłopców niż dziewcząt, z większym zainteresowaniem ich słuchają, oraz częściej koncentrują się na wykonywanych przez nich zadaniach.¹⁹ Pankowska konkluduje, że odmienność oczekiwań wobec uczniów określonej płci uruchamia proces samospełniających się przepowiedni: nauczyciele traktują uczniów zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, wyzwalając w nich określone reakcje i zachowania. Zaś Raport Sadkerów²⁰ wskazuje, że chłopcy częściej zabierają głos natomiast dziewczętom, które też chciały się wypowiedzieć przypomniano, że powinny się zgłosić i czekać na swoją kolej. Co się tyczy chłopców to swoją kolej wymuszali krzykiem. Chłopców zachęcano, by samodzielnie rozwiązywali problemy, dziewczętom od razu wskazywano odpowiedzi. Także Jaime Camps Bansell, gorący zwolennik edukacji zróżnicowanej, twierdzi – na podstawie doświadczeń hiszpańskich – że szkoła koedukacyjna jest szkołą, w której mężczyźni zaledwie zaakceptowali pojawienie się kobiet, zaś podstawa programowa dalej utrzymuje w cieniu kobietę i jej rolę.²¹ Struktura szkoły mieszanej nie zmienia się i władza oraz dominująca pozycja pozostaje dalej w rękach mężczyzn.

Z drugiej strony, i tu przede wszystkim ten rodzaj krytyki rozwija Hoff-Sommers – szkoła jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb dziewcząt, choćby dlatego, że jej kadra – jak pisze P. Huerre²² – jest w znacznej mierze sfeminizowana. Właśnie takie stanowisko prezentuje Christina Hoff Sommers, która podkreśla, że przede wszystkim to chłopcy mają problemy z aklimatyzacją w szkolnej koedukacyjnej rzeczywistości.²³ Trudności chłopców w nauce czytania i pisania są często ignorowane. Nauczyciele mają także tendencję do pomniejszania znaczenia uczuć chłopców, przyjmując, że tylko dziewczęta mają prawo do wyrażania emocji. Typowe dla chłopców zachowania, jak bieganie czy przepychanie są uznawane za przykład złego zachowania. Inną kwestią jest a tu Hoff Sommers powołuje się na przykład

¹⁹ L.R.Walum, *The Dynamics of Sex and Gender: A Sociological Perspective*, Rand McNally College Publishing Company, Chicago 1977;

²⁰ M.Sadker, D. Sadker, *Failing At Fairness; How Our Schools Cheat Girls*, Touchstone, New York 1995;

²¹ Zob. J. Camps i Bansell, „Inteligencja płci” w organizacji szkoły”, wykład wygłoszony na kongresie: „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania”, III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej, Warszawa, 7-8 październik 2011.

²² P. Huerre, *L'histoire de l'adolescence: roles At fonctions d'un artifice*, (w:) Journal Francais de Psychiatrie nr 14/ 2001;

²³ Zob. Ch. Hoff Sommers, *The War Against Boys. How Misquided Feminism in Harning Our Young Men?*, Simon &Schuster, New York 2000.

Stanów Zjednoczonych, rosnący rozdział między liczbą studiujących kobiet i mężczyzn. Mężczyźni są gorzej wykształceni niż kobiety, co jest niekorzystne z wielu względów. Gorzej wykształconym mężczyznom będzie coraz trudniej znaleźć miejsce w coraz bardziej z informatyzowanym społeczeństwie. Gorzej wykształconym mężczyznom coraz trudniej znaleźć pracę, ożenić się i założyć rodzinę. Jest to też bardzo niekorzystne dla młodych kobiet, którym z kolei trudno znaleźć mężów na ich poziomie. Większość kobiet woli mężczyzn z podobnym jak one wykształceniem. Według badań *Fundacji Pew* kobiety po urodzeniu dziecka wolą pracować na część etatu, lecz aby mogło tak być, muszą mieć dobrze zarabiających mężów pracujących na cały etat. Obecna sytuacja każe prognozować, że wykształconych mężczyzn będzie coraz mniej, więc aby to zmienić, trzeba znaczenie zwiększyć wydolność edukacyjną chłopców. Według Richarda Whitmire'a - publicysty specjalizującego się w edukacji – globalny wyścig ekonomiczny sprowadza się do prostej konstatacji, a mianowicie wygra ten naród, który znajdzie rozwiązanie na problemy edukacyjne chłopców.²⁴ Według Sommers, w Stanach Zjednoczonych ścierają się dwa podejścia do wskazanego problemu:

- Zmienić chłopców i uwolnić ich od toksycznej kultury męskości.
- Zaakceptować to, że nie można zmienić chłopców, natomiast można zmienić szkołę tak, aby była dla nich przyjaznym miejscem.

Christina Hoff Sommers jest zwolenniczką drugiego sposobu rozwiązania problemu chłopców, bowiem uważa że są udane sposoby przeprowadzenia chłopców przez czas szkolny, tak aby odnieśli edukacyjny sukces i dali się „ucywilizować” przy jednoczesnym poszanowaniu ich gwałtownej natury. W jej widzeniu oznacza to tworzenie klas lub szkół jednolicie męskich.

3. Propozycje zróżnicowania ze względu na płeć

Zwolennicy edukacji zróżnicowanej z uwagi na płeć podkreślają, że odmiennosc rozwiązań w szkole zróżnicowanej ma dotyczyć przede wszystkim organizacji procesu edukacji. Wśród praktycznych rozwiązań, których możemy się doszukać w literaturze przedmiotu znajdujemy przykładowe propozycje. W pracy z chłopcami zaleca się nacisk na uporządkowanie najbliższego otoczenia, który wyraża się w dobrej organizacji czasu i przestrzeni. W czasie wszelakich działań polecana jest dyscyplina, ale nie bezwzględny spokój, co ma się wyrażać chociażby zrozumieniem dla takich typowo chłopięcych zachowań jak przepychanie, bieganie, ruchliwość. Swoją krytykę szkoły koedukacyjnej Christina Hoff Sommers wyraża choćby

²⁴ Zob. R. Whitmire, *Why Boys Fail? Saving Our Sons from an Educational System That Leaving Them Behind*, Amazon, New York 2011.

właśnie w tym, że zachowania chłopców są napiętnowane, jako wyraz złego zachowania. Dla rozładowania energii w edukację należy wprowadzić dużo ruchu na świeżym powietrzu, rozwijać różne dziedziny sportu, co równocześnie sprzyja ćwiczeniu w stosowaniu się do klarownych zasad, a także uczy zdrowej rywalizacji. Również klasa dla chłopców winna być przestrzenią dużej aktywności, utrzymana w atmosferze kina akcji, w której nauczyciel zadaje niespodziewane pytania. Uważa się także, że dla chłopców szczególnie ważne jest uporządkowanie najbliższego otoczenia, a także nacisk na dobrą organizację czasu i przestrzeni, przedstawienie im jasnych wymagań i wyciąganie konsekwencji w razie niewykonania zadania. Zatem efektywna praca z chłopcami wymaga sprecyzowania celu, konkretnych i jasnych zasad a także elementu rywalizacji. W pracy z chłopcami – zdaniem nauczycieli uczących w szkołach męskich – warto także stosować dyskusje, jednak trzeba jasno sformułować pytania i doprowadzić do konkretnego podsumowania. Warto także umożliwić chłopcom zastosowanie w praktyce zdobytej wiedzy i umiejętności (umiejętność czytania mapy, wykonywanie określonych pomiarów). Z uwagi na fakt, że problemy chłopców dotyczące nauki czytania i pisanie w szkole koedukacyjnej są ignorowane, istotne jest odmienne podejście do tychże procesów. Może się to wyrażać choćby rozwijaniem czytania poprzez książki traktujące o konkretnych rzeczach lub zjawiskach a także powieści awanturniczo – przygodowe, gdzie postaci dokonują bohaterских czynów.²⁵

Z kolei w badaniach polskich przeprowadzonych przez Monikę Jakubowską²⁶ do najskuteczniejszych metod aktywizujących w pracy z uczennicami nauczyciele szkół żeńskich zaliczyli pracę w grupach oraz rozmowy i dyskusje. Wśród metod uznawanych przez nauczycieli szkół żeńskich za skuteczne uznane są także drama, gry, zadania i konkursy oraz prace artystyczne. Warto w pracy z dziewczętami wprowadzać pracę w grupach dyskretnie prowadzonych bez potrzeby ciągłego monitorowania. Rozwojowi dziewczynek sprzyja – zdaniem zwolenników płciowego zróżnicowania – także atmosfera pracy w ciszy i spokoju, przyjemny wystrój wnętrza. Ważne także, z uwagi na niską samoocenę dziewcząt, jest motywowanie ich do nauki.

Wątpliwości dotyczące zróżnicowania w edukacji wiążą się chociażby z zastrzeżeniem, czy taki rozdział nie prowadzi do utrwalania stereotypów płciowych? Zdaniem zwolenników edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, taki sposób zróżnicowania nie tylko nie utrwała stereotypów płciowych,

²⁵ Zob. „O zróżnicowaniu edukacji ze względu na płeć” Warszawa, listopad 2004. dostępne na www.sternik.edu.pl, zob. również strony szkół „Żagle” i „Strumienie”.

²⁶ M. Jakubowska, *Doświadczenia warszawskich szkół męskich i żeńskich*, wyniki badań zostały upublicznione na stronie Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego Achmatowski (stan z dn. 27.10.14 r.)

ale więcej – przełamuje owe stereotypy, poprzez fakt, że ani dziewczęta, ani chłopcy nie mają układu odniesienia. W szkołach żeńskich (na przykład dziewczęta wybierają chętniej lekcje matematyki, przyrody czy informatyki. Chłopcy z kolei częściej szukają zajęć artystycznych, humanistycznych czy języków obcych. Jak pisze Sommers – to szkoła tworzy klimat wokół nauki, dzieci i młodzież są bardziej żądne wiedzy, a przez to bardziej wszechstronne. Dziewczęta i chłopcy wolni od nacisków drugiej płci (polaryzacji) wykazują większą wiarę w swoje możliwości. Natomiast metody i formy pracy wychowawczo-dydaktycznej dostosowane do ich możliwości i potrzeb, pozwalają im się lepiej i szybciej rozwinąć.

4. Edukacja zróżnicowana w opiniach i badaniach. Próba podsumowania

Wyniki otrzymywane przez uczennice i uczniów w szkołach zróżnicowanych płciowo wydają się wyższe od tychże uzyskiwanych analogicznie przez adeptów szkół koedukacyjnych.²⁷ W niektórych raportach na lepsze rezultaty wskazuje się z pewną ostrożnością.²⁸ Według raportu *Single-Sex Education: The Connecticut Context. Technical Report*,²⁹ który został napisany przez zespół z State Education Resource Center w USA w 2013 roku są zarówno argumenty za koedukacją, jak i edukacją zróżnicowaną. Zdaniem autorów raportu za edukacją zróżnicowaną przemawiają takie powody, które znajdują potwierdzenie w badaniach, że w szkołach zróżnicowanych płciowo chłopcy mniej konkurują i bardziej współpracują a dziewczęta czują mniejszą presję, co im pomaga w dojrzewaniu i rozwoju, że zarówno dziewczęta i chłopcy wzbogacają wrażliwość i świadomość międzypłciowych różnic, oraz udoskonalają się ich rówieśnicze interakcje. Ponadto szkoła zróżnicowana płciowo dostarcza wzorów kulturowych do realizacji własnej roli, daje więcej możliwości do życia bez rasowych i płciowych stereotypów. Istotne także, że jest mniej dekoncentrująca niż środowisko koedukacyjne.

Zaś wśród powodów, dla których raczej winno się trwać przy koedukacji wymienia się takie, jak np. , że szkoły nie- koedukacyjne promują genderowe stereotypy, nie socjalizują a przede wszystkim nie przygotowują uczniów do pracy i życia w rodzinie, podważają równość płciową a zarazem

²⁷ E. Trickett, P. Trickett, *The independent school experience: aspects of the normative environment of single-sex and coed secondary schools*, (w:) *Journal of Educational Psychology*, nr 74(3)/ 1982, s.374-381; *Senior secondary achievement in member schools of the Alliance of Girls' Schools*, ACER, Camberwell 2008

²⁸ *Single – Sex versus Coeducation Schooling. A Systematic Review*, F. Meel, A. Alonso (red.), US. Department of Education, Washington 2005.

²⁹ *Single-Sex Education: The Connecticut Context. Technical Report*, State Education Resource Center, 2013

nie rozwijają wartości różności, sprzyjają płciowemu wykluczeniu. Nie bez znaczenia jest także argument finansowy, promowanie szkół zróżnicowanych płciowo podwaja koszty edukacji przez konieczność realizowania dwóch równoległych programów edukacyjnych.

Ciągle brak badań porównawczych. Owszem, porównuje się wyniki otrzymane przez uczniów i uczennice w obu typach szkół, natomiast nie bada się owych wyników w kontekście innych zmiennych, takich jak pochodzenie, środowisko życia, warunki rodzinne, kultura itd. Wiadomo zaś, że jak dotąd szkoły zróżnicowane płciowo to przede wszystkim szkoły elitarne, które przyciągają dzieci i rodziców z określonych środowisk, na pewno zaś dzieci takich rodziców, którym bardzo zależy na dobrej i optymalnej edukacji potomstwa. Wrażliwi i zainteresowani edukacją dziecka rodzice są bez wątpienia czynnikiem sprzyjającym każdemu kształceniu. W szkołach zróżnicowanych płciowo zazwyczaj rodzice są tymi, którzy bardzo współpracują z nauczycielami, wspomagają także dzieci w ich rozwoju, z czym nie zawsze mamy do czynienia w szkołach powszechnych. Takie zdanie – choć również ukazuje szkoły zróżnicowane, jako te które mają wysokie osiągnięcia – prezentuje Emer Smyth.³⁰ Postawienie na dalsze badania w zakresie edukacji zróżnicowanej jest ważne tym bardziej, że może elitarność szkoły ma znaczenie drugorzędne w odniesieniu do wprowadzania zróżnicowania płciowego, a przede wszystkim oddziaływania spersonalizowanego, wspomaganie rozwoju ukierunkowanego na konkretną osobę, która jest kobietą lub mężczyzną. Tak jak to widzi Jaime Camps Bansell, który podkreśla, że trzeba mówić o tym, że w szkołach potrzebna jest „inteligencja” płci, która dzięki stworzeniu kultury nastawionej na rozwój naukowy i dobre wzajemne współzycie, ułatwi pedagogom podejmowanie decyzji adekwatnych do zakładanych celów.³¹ Niewątpliwie także edukacja zróżnicowana jest interesującą alternatywą do szkoły koedukacyjnej.³²

Bibliografia

- Allen P., *Man-woman complementarity: The Catholic Philosophical Quarterly*, nr 3/2006, s. 87-108.
- Baron-Cohen S., „*An Emphasizing System. A Revision of the 1994 Model of the Mindreading System*”, w: *Origins of the Social Mind: Evolutionary*

³⁰ E. Smyth, *Single-sex Education: What Does Research Tell Us?*, (w:) *Revue française de pédagogie*, nr 171/ 2010, s.47-55.

³¹ Por. J. Camps i Bansell, „*Inteligencja płci*” w *organizacji szkoły*”, wykład wygłoszony na kongresie: „*Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania*”, III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej, Warszawa, 7-8 październik 2011.

³² Por. B. Śliwerski, *O edukacji zróżnicowanej w Polsce – doświadczenia zachodnich szkół żeńskich i męskich*, *Gazeta Edukacyjna dla refleksyjnych pedagogów*, gazeta.edu.pl

- Psychology and Child Development (red. J. Bruce Ellis i D. F. Bjorklund).
- Bell R.Q., Costello N., *Three tests for sex differences in tactile sensitivity in the newborn*, (w:) *Biologia Neonatorum*, nr 7/1964.
- Camps i Bansell J., „*Inteligencja płci*” w *organizacji szkoły*”, wykład wygłoszony na kongresie: „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania”, III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej, Warszawa, 7-8 październik 2011.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992, s. 81-82.
- Ecler-Nocoń B., *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s.152-179.
- Engel R., Crowell D., Nishijima S., *Visual and auditory response latencies in neonates*, (w:) B.N.D. Fernando (red.), *Felicitation volume in honour of C.C. De Silva*, Kulartne I Company, Leylon 1968, s.31-40.
- Fagot B. I., M.D. Leinbach, *Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling*, (w:) *Developmental Review*, nr 13/1993, s. 205-224.
- Feingold A., *Gender differences in personality – A meta-analysis*, (w:) *Psychological Bulletin* nr 3/ 1992, s. 125-139.
- Gonzalez Lopez P. (red.), *Psicologia de los grupos: teoria y aplicacion*, Sintesis, Madrid 199.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011.
- Harris J. R., *The Nurture Assumption*, The Free Press, New York 1998.
- Harris J.R., *The Nature Assumption*, The Free Press, New York 1998.
- Hoff Sommers Ch., *The War Against Boys. How Misquided Feminism in Harming Our Young Men?*, Simon & Schuster, New York 2000.
- Huerre P., *L'histoire de l'adolescence: roles At fonctions d'un artifice*, (w:) *Journal Francais de Psychiatrie* nr 14/ 2001.
- Jakubowska M., *Doświadczenia warszawskich szkół męskich i żeńskich*, wyniki badań zostały upublicznione na stronie Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego Achmatowski (stan z dn. 27.10.14 r.).
- Kobiety, mężczyźni i płć*, M. Walsh (red.), IFiS PAN, Warszawa 2003, s. 48-53.
- Linn M.C., Peterson A.C., *A meta-analysis of gender differences in spatial ability: Implications for mathematics and science achievement* (w:) J.S. Hyde, M.C.Linn (red.) *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*, John Hopkins University Press, Baltimore 1986.
- Lippa R.A., *Gender, Nature and Nurture*, Erlbaum Associates, Mahwah 2002;

- Maccoby E.E., *Gender and Relationships. A Developmental Account*, (w:) American Psychologist nr4/1990.
- Maccoby E.E., *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, Cambridge 2003.
- Maccoby E.E., Jacklin C.N., *The psychology of sex differences*, CA: Stanford University Press, Stanford 1974.
- Maccoby E.E., *Gender as a social category*, (w:) Developmental Psychology, nr 24/ 1988, s.755-765.
- Nisbett R.E., S.B. Gurwitz, *Weight, sex and the eating behavior of human newborns*, (w:) Journal of Comparative and Physiological Psychology, nr 73/1970.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Silverman J., *Attentional styles and study of sex differences*, (w:) D. Mostofsky (red.), *Attention: Contemporary theory and analysis*, Appleton-Century-Crofts, New York 1970, s. 61-98.
- Sadker M., Sadker D., *Failing At Fairness; How Our Schools Cheat Girls*, Touchstone, New York 1995.
- Senior secondary achievement in member schools of the Alliance of Girls' Schools*, ACER, Camberwell 2008.
- Single – Sex versus Coeducation Schooling. A Systematic Review*, F. Meel, A. Alonso (red.), US. Department of Education, Washington 2005.
- Stanworth M., *Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom* (w:) G. Weiner, M. Arnot (red.), *Gender under Scrutiny. New inquiries in education*, Unwin Hyman, London 1998.
- Smith E., *Single-sex Education: What Does Research Tell Us?*, (w:) Revue française de pédagogie, nr 171/ 2010, s. 47-55.
- Single-Sex Education: The Connecticut Context. Technical Report*, State Education Resource Center, 2013.
- Śliwerski B., *O edukacji zróżnicowanej w Polsce – doświadczenia zachodnich szkół żeńskich i męskich*, Gazeta Edukacyjna dla refleksyjnych pedagogów, gazeta.edu.pl.
- Tanner D., *Women and Man in Conversation*, Ballantine Books, New York 1990.
- Thorne B., *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press, New Brunswick 1993.
- Trickett E., Trickett P., *The independent school experience: aspects of the normative environment of single-sex and coed secondary schools*, (w:) *Journal of Educational Psychology*, nr 74(3)/ 1982, s. 374-381.

- Uczeń wart uwagi. Z Josepem Marią Barnilsem – prezesem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej (EASSE) – rozmawia Agnieszka Konik-Korn, Niedziela Ogólnopolska, nr 41/ 2011, s. 22-23.*
- Walum L.R., *The Dynamics of Sex and Gender: A Sociological Perspective*, Rand McNally College Publishing Company, Chicago 1977.
- Więckowski R., *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Whitmire R., *Why Boys Fail? Saving Our Sons from an Educational System That Leaving Them Behind*, Amazon, New York 2011.
- Wolff P.H., *The natural history of crying and other vocalizations in early infancy*, (w:) B.M. Foss (red.), *Determinants of infant behavior*, vol.3, Methuen, London 1969.
- Zróżnicowaniu edukacji ze względu na płeć*, Warszawa, listopad 2004. dostępne na www.sternik.edu.pl, zob. również strony szkół „Żagle” i „Strumienie”.

Girls and boys, together or separately? Two perspectives perception of education

Summary: The article shows education in two perspectives: coeducation and single sex education. In the first side we can indicate advantages of coeducation, as preparing for social cooperate, acceptance, be together boys and girls. The other hand some scientists put up arguments for single sex education for instance: makes boys less competitive and more cooperative and coloborative, makes girls feel less pressure as they mature and develop. The author tries to display the both attitudes.

