

LUCYNA KOPCIEWICZ

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedik@univ.gda.pl

Chłopcy – nowi opresjonowani? Zwrot w *genderowych* badaniach edukacyjnych

W niniejszym artykule autorka skupia się na przeglądzie debat „o chłopcach” z Wielkiej Brytanii, ze Stanów Zjednoczonych i z Australii. Omawia przyczyny pojawienia się tych debat oraz podkreśla ten rodzaj polemiki, która nieprzerwanie informuje o moralnej panice dotyczącej kwestii chłopców, którzy nabyli status „nowych opresjonowanych”. Autorka bada przyczynę przedstawiania tego zagadnienia jako kryzysu edukacyjnego lat 90. XX wieku oraz to, jaki wpływ ma na niego feminizm. Najważniejsza część tego artykułu koncentruje się na retoryce ostrego sprzeciwu antyfeministycznego i jego wpływu na dyskusje na temat chłpięcej edukacji.

Słowa kluczowe: *chłopcy, męskości, panika moralna, szkoła, opresja*

W latach 90. XX wieku zachodnioeuropejskie, amerykańskie i australijskie badania edukacyjne zdominowane były przez problematykę społecznej, kulturowej, szkolnej, ekonomicznej i politycznej marginalizacji dziewcząt (kobiet). Problem szkolnego funkcjonowania dziewcząt pojawił się w nich jako jedna z głównych przyczyn utrzymywania się nierównego statusu kobiet i mężczyzn we współczesnych społeczeństwach zachodnich. Z tego względu szkoły w tamtejszych społeczeństwach stały się terenem edukacyjnych i emancypacyjnych działań podejmowanych na rzecz dziewcząt (Arnot, Gubb 2001). Badaczkom feministycznym udało się zidentyfikować i opisać wiele niekorzystnych zjawisk, procesów i mechanizmów funkcjonujących w szkolnej przestrzeni, których efektem jest odtworzenie struktury społecznych nierówności (nierównego statusu kobiet i mężczyzn). Prace feministyczne diagnozujące przyczyny, w tym przyczyny o charakterze edukacyjnym, okazały się bardzo pomocne w projek-

towaniu wielu „działań naprawczych” i inicjatyw edukacyjnych, takich jak: inkluzywne programy nauczania, programy antydyskryminacyjne, programy wspierające niestereotypowe zainteresowania szkolne dziewcząt w dziedzinach takich jak matematyka, fizyka czy informatyka (Rogers, Kaiser 1995). Prace feministyczne przyczyniły się również do postawienia w centrum debaty publicznej problemów emancypacji marginalizowanych grup społecznych, problematykę równych szans i sprawiedliwości oraz społecznej troski o grupy najsłabsze (w znaczeniu kulturowym i politycznym). Wszystkie wspomniane działania tworzyły grunt dla zasadniczej zmiany szkolnego funkcjonowania dziewcząt – ich szkolnego sukcesu (Marry 2007) i zmiany funkcjonowania zawodowego kobiet w Europie Zachodniej – zachowywania ciągłości zatrudnienia mimo macierzyństwa (Maruani 2007).

W tym samym czasie na marginesie debaty o szkolnym funkcjonowaniu dziewcząt zaczyna narastać przekonanie o konieczności zwrócenia większej badawczej uwagi na kwestie związane z męskością i mężczyznami w edukacyjnych odniesieniach (Kimmel 2000; Mac an Ghail 1996; Weaver-Hightower 2003): na szkolne funkcjonowanie chłopców, ich osiągnięcia, niepowodzenia szkolne, przemoc i agresję, destrukcyjne zachowania i szkolne skutki socjalizacyjnego treningu męskości. W wielu krajach, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii, „problem chłopców” pojawił się w mediach w atmosferze paniki moralnej (Kopciwicz 2012, s. 55). Uczestnikami debaty na temat szkolnego funkcjonowania chłopców i ich szkolnych niepowodzeń było środowisko nauczycielskie, działacze oświatowi, stowarzyszenia rodziców, politycy, działacze religijni, aktywiści ruchu mniejszości seksualnych i innych ugrupowań mężczyzn, psychologowie i terapeuci. Efektem wzmożonego zainteresowania mediów tematem „chłopcy” było wiele publikacji o popsocjologicznym lub popsychologicznym charakterze. Ich wspólną cechą był alarmistyczny ton i przekonanie o społecznej katastrofie wywołanej szkolnymi niepowodzeniami chłopców (tamże, s. 56).

„Problem chłopców” pojawił się w niedługim czasie również jako przedmiot naukowych rozważań. Ich efektem były publikacje o charakterze teoretycznym, diagnozujące sytuację tej grupy uczniów, oraz praktycznym – projektujące liczne działania „naprawcze”. Warto jednak podkreślić, że naukowe środowisko badające problematykę męskości i edukacji dzieli jedna zasadnicza kwestia – stosunek do feminizmu, a zwłaszcza stopień akceptacji retoryki *backlashu*. *Backlash* odnosi się do fali prawicowego uderzenia w feminizm i jego zdobycze w sferach społecznej, kulturowej, politycznej oraz w edukacji, które nastąpiło w latach 80. i 90. XX wieku. Częścią *backlashowej* retoryki stały się hasła powrotu do naturalnego porządku rzeczy, przywrócenia zaburzonej równowagi, wycofania kulturowych zdobyczy progresywnych ruchów społecznych (w tym ruchu feministycznego) jako sztucznych wsporników „fałszywie pojmowanej równości” (Faludi 1991). Edukacyjną odśłoną *backlashu* w Stanach Zjednoczonych, Australii czy Wielkiej Brytanii była dyskusja, którą znawcy przedmiotu określają mianem debaty wokół pytania: *What about the boys?* (Kimmel

2000). Jej istota sprowadzała się do „odzyskania pola” i przywrócenia przewagi chłopców w sferze edukacyjnej, która to przewaga została zniwelowana na skutek wojny wypowiedzianej chłopcom (Sommers 2000). Natomiast przeciwników *backlashu*, którzy podjęli badanie problematyki męskości i edukacji w trosce o demokratyczne wartości i włączenie „problematyki chłopców” w debatę o równości płci, określa się jako uczestników *The boys turn* (Mac an Ghail 1996; Weaver-Hightower 2003). Podstawowe „parametry” obu debat przedstawiam w tabeli 1.

M.S. Kimmel i M. Weaver-Hightower wskazują, że źródłem zwiększonego zainteresowania naukowego środowiska badającego problematykę *gender* w edukacji było pojawienie się poppsychologicznych i popsocjologicznych publikacji poświęconych chłopcom. Publikacje te utrzymane były w klimacie paniki moralnej i obwieszczały „kryzys męskości” jako jedną z odsłon poważnego kryzysu społecznego; kryzysu, mającego swoją wyraźną przyczynę i w związku z tym winnych i społecznie odpowiedzialnych, których trzeba rozliczyć. M. Mills w opisie atmosfery *backlashu* używa określenia *backlash blockbusters*, zwracając uwagę na rewanżyzm, klimat rozliczeń i napięcie wokół feminizmu (Mills 2000). Inną pracą z nurtu popularnonaukowych analiz była praca W. Pollacka zatytułowana *Real boys* (1998). Autor wskazywał na szkody psychiczne, których doznają chłopcy i młodzi mężczyźni żyjący we współczesnych społeczeństwach zachodnich w dobie późnego kapitalizmu. „Kastracyjne” potencjały współczesnej kultury, zdaniem autora, dają znać o sobie w postaci wzrastającej liczby samobójstw chłopców i młodych mężczyzn, depresji, uzależnień od substancji psychoaktywnych, aktów przemocy oraz gwałtownie narastającej fali niepowodzeń szkolnych tej grupy (Pollack 1998). Podobną pop-psychologiczną analizę rozwinęła Ch. Hoff Sommers w szeroko komentowanej książce pod tytułem *The war against boys*. Autorka zwróciła uwagę na wiele niekorzystnych zjawisk odnoszących się do szkolnego funkcjonowania chłopców – niepowodzenia szkolne, porzucenie nauki szkolnej, dyscyplinarne usunięcia ze szkoły, agresja i przemoc. C.H. Sommers zidentyfikowała źródło tych niepowodzeń w feminizmie, który – jej zdaniem – w sferze edukacyjnej wysunął na pierwszy plan kwestię sukcesu szkolnego dziewcząt, co – zdaniem autorki – doprowadziło do „patologizacji” męskiej natury chłopców (Sommers 2000). Podobne rozważania zaprezentował guru tzw. edukacji zróżnicowanej¹ – Michael Gurian. Domagał się on, by amerykańskie szkolnictwo było skrojone „na miarę” zróżnicowanych mózgów kobiecych i męskich, zróżnicowanych płciowo potrzeb i możliwości edukacyjnych poszczególnych grup. W obecnym kształcie, jak przekonywał autor, sfeminizowana szkoła szkodzi męskiej naturze chłopców,

¹ Koncepcja segregacji płci w nauczaniu zbudowana na przekonaniu o poszanowaniu naturalnych różnic płci. Płciowe zróżnicowanie ma, zdaniem zwolenników edukacji zróżnicowanej, istotne konsekwencje edukacyjne w postaci płciowo stypizowanych strategii uczenia się, tworzenia wiedzy i – najogólniej – dotyczy wszystkich procesów poznawczych.

Tabela 1. Najistotniejsze „parametry” debaty na temat społecznego i szkolnego funkcjonowania chłopców

Typ publikacji	Ważniejsi autorzy/autorki	Istota „problemu chłopców”	Zbiór założeń	„Działania naprawcze”
Prace popsojologiczne i poppsychologiczne	M. Gurian W. Pollack C.H. Sommers	Sfeminizowana szkoła szkodzi chłopcom (szkody intelektualne i psychiczne) Szkodliwość szkoły związana z edukacyjnym działaniem „pierwiastków” kobiecych/feministycznych na chłopców	Esencjalistyczna koncepcja płci (płeć mózgu) Biologiczny determinizm	Antyfeministyczna, patriarchalna retoryka, najczęściej uproszczone, demagogiczne diagnozy Konieczność wyleczenia „chorych” mężczyzn/chłopców przez aktywności odpowiadające ich naturze (sport, rywalizacja) Konieczność powrotu do „naturalnego porządku” (w tym porządku płci)
Prace naukowe inspirowane stanowiskiem konstruktivistycznym i teorią gender	R.W. Connell M. Crotty M.S. Kimmel M. Mac an Ghaill	Zróżnicowana sytuacja społeczno-kulturowa chłopców Chłopcy jako wewnętrznie zróżnicowana grupa (klasa, etniczność, seksualność). Nie wszystkie grupy chłopców są podatne na szkolną opresję w tym samym stopniu	Antyesencjalistyczna koncepcja <i>gender</i> Konstrukttywizm społeczny Performatywność płci	Pro- lub antifeministyczna retoryka, przeświadczenie o konieczności poświęcenia wnikliwszej uwagi chłopcom Szczegółowa analiza procesu szkolnej i społecznej konstrukcji różnych wersji męskości Tworzenie warunków możliwości dla nieopresyjnych koncepcji męskości
Prace naukowe związane z pozycjami prawniczymi i konserwatywnymi	S. Biddulph K. Bleach	Chłopcy jako „nowi opresjonowani” Szkoła zwalcza „męską naturę”, „kastruje” chłopców w sensie społecznym i psychicznym	Esencjalistyczna koncepcja <i>gender</i> Determinizm biologiczny	Rewanżystowska retoryka. Stanowisko pretendujące do miana obiektywnego i neutralnego Wycofać zdobywcze feminizmu z edukacji (np. programy antydyskryminacyjne) Powrót do szkolnictwa niekoedukacyjnego i męskich wzorców socjalizacyjnych w edukacji

Literatura zorientowana na cele praktyczne	J. Katz R. Browne W.C. Brozo	Potrzeby szkolne współczesnych chłopców nie są wystarczająco rozpoznane, co skutkuje brakiem profesjonalnego wsparcia tej grupy	Autorzy/autorki popadają w esencjalizm, choć ich celem jest poszukiwanie skutecznych strategii „dotarcia” do chłopców – wzbudzenie motywacji do nauki, wiary we własne siły itp.	Niekiedy próby odcięcia się od języka związanego z ideologią Konkretne programy, których celem jest zapobieganie lub przeciwdziałanie społecznym lub szkolnym trudnościom chłopców
Prace feministyczne i pro-feministyczne	M. Arnot D. Epstein R. Lingard i P. Douglas C. Gilligan	Przemoc jako dominująca cecha męskiej socjalizacji Męska przemoc jako problem społeczny i szkolny Tradycyjna socjalizacja jako przyczyna niepowodzeń szkolnych chłopców	Krytyka moralnej paniki wokół szkolnych problemów chłopców Problematyzacja pojęcia szkolnej porażki chłopców Krytyka poglądu o „wojnie wypowiedzianej chłopcom”	Lewicowa i centrolewicowa retoryka Wzmocnienie szkolnych działań na rzecz równości płci i społecznej sprawiedliwości Wyzwolenie od opresyjnego treningu tradycyjnej męskości na rzecz wzorów alternatywnych (wolnych od przemocy)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Martino, Meyenn (2001); Weaver-Hightower (2003).

prowadzi do ich udziwczęcia i odarcia ze wszystkiego, co męskie. Te „ciche zabójstwa” rozgrywają się codziennie w szkolnej przestrzeni i są wykonywane rękoma kryptofeministycznych lub jawnie feministycznych nauczycielek (Gurian 2001). Taki sam typ krytyki szkoły rozwinął S. Biddulph w Australii. Argumenty autora osadzone są w esencjalistycznej koncepcji płci (testosteron i związane z nim naturalne potrzeby rozwojowe chłopców) i konserwatywnej, rewanżystowskiej koncepcji polityki edukacyjnej (Biddulph 1998). Prace Biddulpha, podobnie jak Guriana, Sommers i Pollacka wpisywały się w retorykę „wojny płci”, „wyrównania rachunków”, „pokazania feministkom, gdzie ich miejsce” i proklamowały powrót „naturalnego porządku płci”, a wraz z nim biologicznego determinizmu, bożego planu i innych argumentów o wyraźnie pozaspołecznym charakterze.

Pewien grunt dla zintensyfikowanego zainteresowania problematyką szkolnego funkcjonowania chłopców przygotowały również badaczki feministyczne, eksplorujące nieprzerwanie od lat 70. XX wieku problem ról płciowych (*gender*). Prace feministyczne wskazały, w jaki sposób kształtują się role płciowe i w jaki sposób we współczesnych społeczeństwach dokonuje się modyfikacja i zasadnicza rekonstrukcja ról kobiecych, jak emancypacja kobiet staje się faktem. Z tego względu wielu badaczy problematyki męskości (nawet jawnie antyfeministycznych) odwoływało się do feministycznej teorii ról płciowych w celu dokonania analizy rodzinnych, ekonomicznych, społecznych i fizycznych aspektów życia mężczyzn w kontekstach pracy, emocji, zdrowia, obrazu ciała, rozwodów, opieki nad dziećmi, przemocy i wielu innych (Farrell 1993). Wymowa wielu z tych prac zachowuje specyficzną warstwę retoryczną radykalnej teorii feministycznej lat 70. XX wieku, gdzie miejsce kobiety, ofiary patriarchalnego społeczeństwa, zajmuje mężczyzna – ofiara opresyjnej socjalizacji (Kindlon-Thompson 2000). Z kolei, jak przekonują J. Kenway i S. Willis, jedną z wielu przyczyn zwiększonego zainteresowania chłopcami jako „wielkimi przegranymi” szkolnego wyścigu było nieostrożne i niekrytyczne posługiwanie się tak zwanymi wskaźnikami równości płci w edukacji, zwłaszcza wynikami testów osiągnięć szkolnych i wskaźnikami reprezentacji płci w populacji osób uczących się/studiujących. Bezkrytyczna wiara w te dwa wskaźniki doprowadziła do przedwczesnych proklamacji „sukcesu szkolnego dziewcząt”, a nawet ogłoszenia przez niektórych socjologów „kresu nierówności płci w edukacji” (Kenway, Willis 1998). Co więcej, rozpowszechnienie się tej wiary w środowisku socjologów edukacji sprawiło, iż w momencie, w którym dziewczęta w Stanach Zjednoczonych, Australii czy Wielkiej Brytanii zaczęły osiągać lepsze niż chłopcy wyniki w szkolnych testach matematycznych, pośpiesznie ogłoszono „kryzys męskości” (Kopciwicz 2012, s. 60–61).

Kolejnym istotnym czynnikiem intensyfikującym zainteresowanie badawcze problematyką męskości i edukacji były neoliberalne reformy edukacyjne (podjęte w latach 80. XX wieku w Wielkiej Brytanii przez rząd Margaret Thatcher, czy w Stanach Zjednoczonych podczas prezydentury Ronalda Reagana). Nie chodzi jedynie o jawną antyemancypacyjną wymowę podejmowanych reform, ale przede wszystkim o struk-

turalny aspekt owych reform – powiązane procesy prywatyzacji, konkurencji wspartej na obiektywizujących procedurach w postaci standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych i konstrukcji edukacyjnego rynku. Neoliberalne reformy edukacyjne w Wielkiej Brytanii miały poważne konsekwencje z punktu widzenia problematyki płci (i etniczności – w jeszcze większym stopniu). Z uwagi na to, że chłopcy zdecydowanie celowali w kategorii najniższych osiągnięć szkolnych, zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla lokalnej, szkolnej polityki „zarządzania jakością” (mierzonej miejscem szkoły w rankingach). Ten nowy sposób traktowania chłopców prowadził wielu brytyjskich działaczy oświatowych do podejmowania kwestii równości płci w edukacji z myślą o chłopcach – nowych ofiarach opresyjnego rynku edukacji (Lingard, Douglas 1999).

Jak już wspomniałam, *backlash* jest traktowany przez wielu badaczy problematyki męskości w edukacji jako jeden z ważniejszych czynników intensyfikujących badawcze zainteresowanie chłopcami. *Backlashowa* retoryka ujmowała szkolne funkcjonowanie dziewcząt w kategorii wyścigu i rywalizacji zakończonej sukcesem – zwycięstwem nad chłopcami. Taki wydzźwięk debaty skutkował licznymi jawnymi atakami na feminizm i jego wpływem na szkolną rzeczywistość przez postulaty głoszące konieczność zmiany „kobiecej natury” współczesnej szkoły. Do najważniejszych prac analizujących zjawisko *backlashu* można zaliczyć książkę R. Lingard i P. Douglas (1999), które przeanalizowały *backlash* działający w postaci polityki edukacyjnej. Istotna jest również praca autorstwa J. Kenway i S. Willis, które dokonały analizy *backlashu* w oddolnej, szkolnej perspektywie – z punktu widzenia lokalnych działań „odporowych” podejmowanych przez nauczycieli, nauczycielki, szkolnych koordynatorów programów równościowych oraz uczniów i uczennice w kontekście prawicowych reform edukacyjnych (Kenway, Willis 1998).

Zmiany ekonomiczne prowadzące do głębokich zmian dotyczących pracy i sfery zatrudnienia wniosły sporo modyfikacji w polityce tożsamościowej, w tym polityce płci. Jak przekonują autorzy licznych prac, późnokapitalistyczne społeczeństwa i model postfordowskiej siły roboczej doprowadził do zasadniczego zwrotu w kierunku feminizacji zatrudnienia (Maruani 2007). Ponadto, kultura miejsca pracy w „nowym kapitalizmie” w znaczącym stopniu dowartościowuje „kobiece” sposoby działania, na przykład sieci współpracy, oddalając model działania oparty na jednostkowej rywalizacji i indywidualnych osiągnięciach jako ekonomicznie nieefektywny. W tym nowym kontekście, jak słusznie zauważa M. Arnot, współczesna szkoła zupełnie się nie odnajduje, nie przygotowuje bowiem współczesnych mężczyzn nawet w najmniejszym stopniu do radzenia sobie z tymi zmianami, zwłaszcza zmianami w sferze tożsamości zawodowych oraz kruszącej się koncepcji dominującego patriarchy (Arnot, Gubb 2001, s. 125). Kulturowa zbędność hegemonicznej koncepcji męskości bywa opisywana w literaturze przedmiotu jako światowy kryzys męskości wywołany czynnikami makrospołecznymi (Melosik 2006; Mac an Ghail 1996). S. Faludi opisała bardzo wnikliwie kryzys amerykańskiej męskości jako złamaną obietnicę związaną z „patriarchalną dywidendą”, gwarantującą

mężczyznom w dość długim okresie czasu przewagę nad kobietami w każdej ze sfer życia społecznego (zwłaszcza zawodowego i w polityce). Złamanie obietnicy przewagi skutkowało – zdaniem S. Faludi – falą męskiej przemocy w rodzinnym, szkolnym i społecznym wydaniu (Faludi 1999). Skala kryzysu dotyczącego głównie młodych mężczyzn, doświadczających wykluczenia ekonomicznego i obywatelskiego, stale się rozszerza. Jak przekonywały J. Butler czy S. Sontag, wyjątkowo brutalnymi objawami tego kryzysu są zrytualizowane próby restytucji „prawdziwej męskości”, które można było prześledzić w mediach relacjonujących amerykańskie operacje militarne, a zwłaszcza skandale związane z torturowaniem jeńców wojennych (Abu Graib), ataki armii amerykańskiej na cywili (w tym dzieci), czy szeroko komentowana fala przemocy w amerykańskiej armii motywowana homofobicznie (Sontag 2010; Butler 2011).

Panika moralna wokół szkolnych niepowodzeń chłopców, kryzys męskości i polityczna retoryka *backlashu* nie pozostawały bez wpływu na pracę badawczą, zwłaszcza prace środowiska zajmującego się problematyką *gender* w edukacji. Od początku lat 90. XX wieku do chwili obecnej powstało mnóstwo interesujących prac analizujących problematykę męskości i edukacji oraz poświęconych sposobom badania tych zagadnień.

R.W. Connell czy M. Mac AnGhaill zwrócili uwagę, że męskość, podobnie jak kobiecość, jest tworem historycznym i kulturowo zmiennym. Wspomniani autorzy utrzymują, że męskość nie jest kategorią ahistoryczną i uniwersalną. Odwołując się do tradycji społecznego konstruktywizmu, zwracają uwagę na wielość możliwych, lokalnych wzorów i faktycznych realizacji męskości (Connell 1996; Mac An Ghaill 1994). Szczególnie interesujące są badania etnograficzne Mac An Ghailla, które dały autorowi sposobność do przyjrzenia się, w jaki sposób uczniowie i nauczyciele konstruują swoją męskość w odniesieniu do kobiet, pracy, szkoły i innych mężczyzn (chłopców). Ponadto niejednorodność i nieuniwersalny charakter męskości przekonują o konieczności przyjrzenia się, w jaki sposób poszczególne wersje męskości wpisują się i pracują wraz z innymi pozycjami podmiotowymi: etnicznością, wiekiem, klasą społeczną, seksualnością, cielesnością (i stopniem sprawności); innymi słowy, w jaki sposób męskość „zasila” i jest „zasilana” przez ramy kulturowe oraz w jaki sposób owe ramy są przepracowywane w każdej indywidualnej realizacji męskości (Mac An Ghaill 1994). Jedną z istotniejszych prac tego nurtu jest praca J. Katza i S. Jhally, w której autorzy ukazują, w jaki sposób młodzi afroamerykańscy chłopcy negocjują własną męskość, odwołując się do wzorów włoskich gangsterów (wzory te są wciąż istotne w amerykańskiej kulturze popularnej), w celu poradzenia sobie z rzeczywistością naznaczoną uprzedzeniami rasowymi i klasowymi. Wypracowana afroamerykańska *cool pose* może być rozumiana, jak przekonują autorzy, jako performatywny proces tożsamościowy, związany z doświadczaniem i sprawowaniem dostępnej formy władzy i społecznej mocy (Katz, Jhally 1999).

Dla wielu autorów (na przykład Majors i Billson 1993; Dance 2002, Sewall 1997; Tate 1995) najważniejszym źródłem odniesień związanych z problematyką męskości

i edukacji jest klasyczne studium P. Willisa *Learning to Labor* (1977). Szczególnie mocno eksplorowanym wątkiem przez wspomnianych autorów jest etnograficzna analiza sposobów kształtowania się układowanej koncepcji męskości. Kultura *lads* (kolesiów) jest, zdaniem badaczy, modelowym przykładem układowania. Jej istotnym elementem kulturotwórczym jest połączenie pewnych aspektów kultury konsumencijskiej (*shop floor culture*) z elementami subkulturowymi – wywrotowymi i subwersywnymi oraz ze skłonnością do przeceniania siły i sprawności fizycznej, agresji i zęczości traktowanych opozycyjnie do pracy intelektualnej, utożsamionej z trybem aktywności szkolnej (Dance 2002). Układowaną koncepcję męskości tworzą też alternatywne, wobec dominujących, koncepcje prestiżu i władzy (Brown 2001). Etnograficzne prace poświęcone problematyce męskości i klasy społecznej (oraz szkoły) podważyły tendencję do traktowania męskości i młodych mężczyzn jako kolektywnej (jednorodnej) ofiary współczesnej, opresyjnej kultury. Wzór ten był dość mocno promowany w dyskursie paniki moralnej, światowym kryzysie męskości i *backlashu*.

Z kolei prace badawcze R.W. Connella koncentrują się na analizach procesów powstawania, reprodukcji i stabilizacji hegemonicznej koncepcji męskości. Przyjmując wielość koncepcji męskości, autor założył, że męskość stanowi antagonistyczny układ, którego stawką jest dominacja i władza. Koncepcja hegemonicznej męskości (autor nawiązuje tu wyraźnie do Gramsciańskiego pojęcia hegemonii) zakłada konieczność wykluczeń w celu zagwarantowania jej wyjątkowego statusu i rzadkości. Jak pokazują badania autora, sfera wykluczeń z hegemonicznej męskości jest bardzo szeroka i obejmuje: niebiałych chłopców, chłopców z klasy robotniczej, chłopców nieheteroseksualnych, z niepełnosprawnością i chłopców „dziewczęcych”. Każda z tych grup, zdaniem autora, doświadcza specyficznych form opresji z punktu widzenia hegemonicznej koncepcji męskości. Badania R.W. Connella przekonują, że wiele współczesnych wersji męskości wiąże się z ryzykiem społecznej klęski (np. przysposabiając do słabych, podporządkowanych pozycji klasowych) i jedynie niektóre wersje „wygrywają” w znaczeniu społecznym (Connell 1996). Z badań R.W. Connella wynika również, że każdy chłopiec ze względu na „parametry” własnej pozycji społecznej inaczej doświadcza społecznej władzy i w konsekwencji inaczej kształtują się poszczególne chłopięce doświadczenia braku władzy i bezsilności w relacjach społecznych. Z badań nad hegemoniczną męskością płynie też kolejny istotny wniosek dotyczący szkolnej opresji: chłopcy doświadczenia jej w bardzo zróżnicowanym stopniu i zróżnicowanych postaciach (np. doświadczeń przemocy szkolnej związanych z homoseksualnością nie można sprowadzać do szkolnej opresji związanej z pochodzeniem klasowym), co oznacza, że nie można ich wszystkich nazywać „nowymi ofiarami szkolnej opresji”, ale też fakt społecznego (szkolnego) uprzywilejowania niektórych z nich nie może być traktowany w kategoriach społecznej (szkolnej) przewagi wszystkich chłopców nad dziewczętami (tamże).

Jak przekonuje R.W. Connell, poszczególne wersje męskości wyrażają się w sposobach działania mężczyzn i ich indywidualnych praktykach organizacji świata społecznego. Męskość jest zatem aktywną konstrukcją, nie zaś prostym przyjęciem (inkorporacją) gotowych wzorców. R.W. Connell zwraca ponadto uwagę, że chłopcy czerpią obecnie z bardzo bogatej palety wzorów, przepracowując je na własny użytek. Niewątpliwą słabością prac autora jest pominięcie przez niego procesów negocjowania i kwestionowania praktyk normalizacji (których efektem jest konstruowanie niernormatywnych tożsamości), oporu wobec normalizacji, czy świadomego przekraczania norm dotyczących płci (tamże).

Kolejnym aspektem, na którym koncentruje się uwaga współczesnych badaczy problematyki męskości, jest sposób wytwarzania wzorów męskości i utrwalania ich w kulturze w sferze symboli i struktur. Program nauczania, podział pracy, schematy dyscyplinarne i inne struktury szkolne są – jak przekonuje M. Mac An Ghail – częścią szkolnego reżimu płci, wpływającego wielorako na konstruowaną wersję męskości. Oczywiście poszczególne szkolne reżimy płci różnią się w zależności od typu szkoły, przybierając inne formy w szkołach koedukacyjnych i jednopłciowych. W niektórych państwach szkolna polityka płci jest bardzo zaniedbanym i ledwo uświadamianym aspektem działań edukacyjnych, w innych (np. amerykańskich szkołach wojskowych) określony reżim męskości jest centralnym i jawnym aspektem edukacyjnych oddziaływań. Te rozmaite lokalne odmiany szkolnej „polityki męskości” stawiają przed środowiskiem badaczy wyzwanie – konieczność uważnej analizy wielu poziomów działania władzy i dyskursów męskości. To wyzwanie kieruje badaczy w stronę analiz etnograficznych, analiz historii życia, wspomnień (*memory work*), badań dyskursywnych i performatywnych (Mac an Ghail 1994). Niemniej jednak badawcza koncentracja na mikropoziomach męskiej socjalizacji (jak socjalizacyjne działanie mediów, interakcje dziecka z rodzicami, interakcje rówieśnicze w szkole, czy sposoby wykorzystania tekstów kultury popularnej) jest jedną z wielu możliwości badawczych. Najnowsze prace coraz częściej podejmują wątek analiz makropoziomu męskiej socjalizacji (np. globalnych dyskursów, takich jak neoliberalizm, militarizm czy dyskurs zdrowia). M. Mac An Ghail przekonuje na przykład, że historycznie rzecz biorąc, wiele wersji męskości było związanych z kapitalistycznym społeczeństwem przemysłowym. Zatem proces deindustrializacji właściwy erze informacyjnej musi wywoływać określone reperkusje dotyczące zarówno funkcjonowania samej szkoły, jak i poszczególnych odmian szkolnej polityki męskości (Mac An Ghail 2013).

Literatura poradoznawcza dotycząca problemów chłopców i młodych mężczyzn zorientowana ku praktycznym celom (rozwiązaniom) zasługuje na odrębne potraktowanie. Literatura poradoznawcza obok mediów stała się jednym z narzędzi wzniecania paniki moralnej wokół szkolnych niepowodzeń tej grupy uczniów oraz utrwalania przekonania o kryzysie męskości. Najliczniejszą grupę publikacji skupił problem szkolnej agresji chłopców: sposobów jej pacyfikowania, kanalizowania,

radzenia sobie z nią w codziennej pracy szkoły, rodziny i najbliższej społeczności. Innym mocno reprezentowanym wątkiem w literaturze poradniczej jest „terapeutyczny” aspekt pracy z chłopcami i młodymi mężczyznami, dotyczący dwóch przenikających się wymiarów: uczenia się i jego wyników (z zaznaczającym się problemem porażki szkolnej chłopców) oraz psychologicznych i społecznych konsekwencji ich porażki. Skuteczne zapobieganie i niwelowanie rozmiarów porażki szkolnej chłopców miałyby, zdaniem autorów, zbawienne skutki dla zahamowania kryzysu męskości, ograniczenia wciąż narastającej agresji szkolnej, w nowych, nieznanach, lub nieopisywanych dotąd postaciach, jak na przykład szkolne strzelaniny, dla wyeliminowania problemu przemocy ze względu na płeć, seksualność i pochodzenie etniczne oraz złagodzenia problemu cyberprzemocy (Martino 2001; Martino, Berrill 2003; Mills 2000). Autorzy wielu publikacji skierowali konkretną ofertę programów profilaktycznych i terapeutycznych związanych z edukacją antyseksistowską. Do najważniejszych prac tego nurtu można zaliczyć *Challenging macho values* (Salisbury, Jackson 1996) czy liczne prace J. Katza, na przykład *Paradoks macho* (2012). Prace te oferują kadrze nauczycielskiej wiele konkretnych strategii i rozwiązań do zastosowania w codziennej praktyce, sporo wskazówek natury organizacyjnej, a także wskazania dla szkolnych psychologów z myślą o minimalizowaniu chłopięcej agresji.

W literaturze zorientowanej na skuteczne działania zmierzające do rozwiązania problemu niepowodzeń szkolnych autorzy najczęściej sugerują zastąpienie izolowanych zagadnień szkolnych zagadnieniami blokowymi, zwrócenie szczególnej uwagi na dobór kadry nauczycielskiej (w miarę możliwości dążyć do zwiększenia męskiej reprezentacji), szkolenie przyszłej kadry nauczycielskiej z uwzględnieniem problematyki *gender*, skuteczne motywowanie do zmiany, wypracowywanie sposobów pracy z chłopcami, które nie naruszają ich godności i nie czynią ich winnymi niepowodzeń, rozwijanie kompetencji krytycznego czytania znaczeń męskości w tekstach kultury (Mills 2000; Salisbury, Jackson 1996).

Pewnym mankamentem literatury zorientowanej praktycznie jest przecenianie znaczenia poziomu „mikro”: koncentracja na indywidualnych, interakcyjnych i pedagogicznych wyjaśnieniach oraz przecenianie możliwości rozwiązania tych problemów w nauczycielskiej mikroskali (los chłopców wyłącznie w nauczycielskich rękach). Warto również zaznaczyć, że koncentracja na niepowodzeniach szkolnych chłopców i ich społecznych konsekwencjach skutkuje zaniedbaniem i niedostrzeganiem problemów „zwykłych chłopców”, którzy nie są destrukcyjni dla siebie samych i otoczenia, nie stosują przemocy, nie są gwiazdami sportu ani mistrzami w zakresie nauk ścisłych, ale też nie należą do grupy uczniów zagrożonych porażką szkolną.

Zwiększone zainteresowanie szkolnymi problemami chłopców znalazło swój oddźwięk również w badaniach feministycznych, głównie z uwagi na retorykę *backlashu* i wpisany w nią płciowy rewanżyzm, które dawały się zauważyć w wielu

pracach spod znaku debaty *what about the boys?*. Najbardziej interesujący aspekt prac feministycznych poświęconych chłopcom wiąże się z pytaniem o chłopców jako ofiary represyjnego działania szkoły. Pytanie to nie tylko otwierało debatę nad rzeczywistymi wymiarami szkolnej opresji tej grupy uczniów, ale też było głosem w dyskusji dotyczącej finansowania programów edukacyjnych (antydiskryminacyjnych i równościowych), których beneficjentami stali się chłopcy jako „nowe ofiary” szkolnej opresji. W pytaniu tym nie było sugestii związanych z podważeniem słuszności tezy o opresyjnym treningu męskości. Było ono motywowane dążeniem do oszacowania, jakim grupom chłopców szkolne wsparcie jest rzeczywiście najbardziej potrzebne, czy niektórym z nich status „nowych opresjonowanych” nie został przyznany na wyrost, co miało znaczenie w perspektywie poważnych redukcji nakładów finansowych na edukację i działania społeczne w wielu krajach dotkniętych gospodarczym kryzysem (Kenway, McLeod 2000; Arnot, Gubb 2001; Yates 2000). Inna kategoria feministycznych prac badawczych dotyczyła zagadnień związanych z tak zwanymi wskaźnikami równości w edukacji. Wiele z argumentów dotyczących opresji chłopców łączyło się z gorszymi wynikami, które osiągnęli oni w testach szkolnych. Problem niepowodzeń szkolnych, jak wskazałam wcześniej, zaczął się ujawniać z całą ostrością wówczas, gdy brytyjska oświata zaczęła odwoływać się do neoliberalnych praktyk kontrolnych, takich jak testowanie osiągnięć szkolnych całej populacji w określonym wieku, i na ich podstawie budować edukacyjny rynek (rankingi szkół). Wyniki testów osiągnięć matematycznych ujawniały, jak wielu chłopcom nie udaje się dotrzeć do przeciętnego pułapu osiągnięć. Poszukiwanie przyczyn tego stanu uruchomiło wiele populistycznych stwierdzeń na temat chłopców oraz ich otoczenia społecznego i szkolnego. Chłopców zaczęto postrzegać jako ofiary ideologii feministycznej, która – w sferze edukacyjnej – uczyniła podstawowym tematem sukcesu szkolnego dziewcząt i w „nadmierny sposób” rozgrzała ambicje tej grupy (Kopciewicz 2012 s. 57).

Jednak w tym kontekście wiele badaczek przypomniało dawny argument wskazujący, że „efekt płci” różnicujący uzyskiwane wyniki jest niewielki lub nieistotny statystycznie, a zdecydowanie poważniejsze różnice osiągnięć szkolnych wiążą się ze statusem socjoekonomicznym i z miejscem zamieszkania. Zatem „efekt płci” winien być zawsze rozpatrywany w kontekście innych wskaźników związanych z pochodzeniem społecznym, nie zaś w uproszczonych kategoriach „płciowej rywalizacji” (Kenway, Willis 1998). Niektóre z prac udowodniały interpretacyjną stronniczość teoretyków analizujących szkolne problemy chłopców. Badacze ci nagminnie pomijali fakt umiejscowienia osiągnięć chłopców na obu krańcach skali – czyli zarówno wśród wyników najniższych, jak i najwyższych. Ta ostatnia „lokalizacja” wskazywała, że w gronie „nowych opresjonowanych” jest całkiem liczna grupa szkolnych zwycięzców (Yates 2000). Zatem, jak przekonywała L. Yates, kryzys męskości jako kategoria opisu określonego zjawiska społecznego może funkcjonować jak zasłona dymna, która przesłania przywileje pewnych grup chłopców i mło-

dych mężczyzn, a temat ten zniknie z badawczego pola widzenia w aurze paniki moralnej (tamże, s. 314).

Dla wielu badaczek feministycznych krytykujących od wielu lat zjawisko testów szkolnych (i ich społecznych konsekwencji), „problem chłopców” stał się doskonałą okazją do zintensyfikowania krytyki i zakwestionowania tak zwanych wskaźników równości związanych bezpośrednio z wynikami testów. Zwrócono uwagę, że równość wyników jest jednym z możliwych, ale z pewnością nie jedynym sposobem rozumienia równości. C. Collins zauważyła, że mimo gorszych wyników testów szkolnych młodzi mężczyźni w dalszym ciągu radzą sobie lepiej na rynku pracy niż dziewczęta. Poza tym wyniki testów nie oddają, zdaniem autorki, wszystkich nierówności związanych ze szkolnym życiem (Collins, Kenway, McLeod 2000). W wielu pracach postulowane są alternatywne wskaźniki równości płci w edukacji (inne niż wyniki testów), takie jak np.: ilość nauczycielskiej uwagi, czas interakcji, częstość zabierania głosu, jakość nauczycielskiego wsparcia udzielana dziewczętom i chłopcom (Maynard 2002; Arnot, Gubb 2001). Jeśli kwestię równości płci w edukacji można by opierać na alternatywnych wskaźnikach, to – jak przekonują badania M. Sadker i D. Sadker – sytuacja szkolna dziewcząt wydaje się zdecydowanie gorsza w porównaniu z sytuacją szkolną chłopców (Sadker, Sadker 1994). Inne badaczki wskazują z kolei, że zadowalające wyniki uzyskiwane przez dziewczęta podczas egzaminów testowych nie przekładają się w żaden sposób na lepszy status społeczno-ekonomiczny młodych kobiet. Przeciwnie, jeszcze skuteczniej podporządkowują je męskiej władzy (Epstein i in. 1998). Z tymi zarzutami częściowo zgadzają się badacze, którzy samozwańczo określają siebie mianem „obrońców nowych opresjonowanych”. Na przykład R.W. Connell twierdzi, że „szkolne upośledzenie” chłopców należy interpretować jako krótkoterminowy koszt odroczonego zysku i przywilejów, którymi będą się cieszyć w poszkolnej przyszłości (Connell 2000).

Oprócz wskazanych tematów w wielu publikacjach feministycznych pojawiło się również pytanie o społeczną cenę paniki moralnej związanej ze szkolnym funkcjonowaniem chłopców. Chodziło tu szczególnie o werbalizowane w dyskursie publicznym społeczne obawy, które zostały wywołane przez sukcesy szkolne dziewcząt (przymuszając je do tłumaczenia się z sukcesu, a wręcz przeproszenia za sukces) oraz o publiczne zapowiedzi polityków i działaczy edukacyjnych dotyczące „zapobiegania” sukcesom dziewcząt w przyszłości, ponieważ – na co wskazywało wielu obrońców nowych opresjonowanych – sukcesy dziewcząt wiktyimizują chłopców (Epstein i in. 1998). Inny typ feministycznej krytyki wiązał się z postulowanymi środkami naprawczymi, które miałyby wzmocnić chłopców, zwłaszcza z proponowanym remedium w postaci klas/szkoł jednopłciowych. Jak wskazywały J. Kenway i S. Willis, społeczne konsekwencje szkolnej segregacji mogą okazać się przeciwne do spodziewanych. Zamiast poprawy szkolnych osiągnięć chłopców (jak miało to miejsce w przypadku dziewcząt) należy spodziewać się ich pogorszenia z powodu problemów natury dyscyplinarnej, nasilonej przemocy na tle rasistowskim i homofobicznym. Jak przekonują

autorki, szkolne problemy dziewcząt i chłopców mają odmienne uwarunkowania historyczne i społeczne, inną dynamikę i inny przebieg, w wymiarach ilościowym i jakościowym. Poza tym edukacyjne ruchy na rzecz segregacji w nauczaniu niosą antydemokratyczne przesłanie – konieczności oddzielania, niemożności bycia razem, gettoizacji, zamkniętego, podzielonego społeczeństwa (Kenway, Willis 1998). Przesłanie to musi być wnikliwie analizowane we współczesnych społeczeństwach przywiązanych do demokratycznych wartości.

Wspólnym mianownikiem prac feministycznych i prac, dla których krytyka feministyczna była jednym ze źródeł teoretycznych, jest przekonanie o zgubnej w skutkach praktyce „ekonomizacji” osiągnięć szkolnych w aspekcie płci – dziewczęta powinny stracić, by mogli zyskać chłopcy. Ich wspólnym przesłaniem jest demokratyczna troska o poszukiwanie nowych dróg i sposobów osiągania społecznej równości i sprawiedliwości, dzięki którym zyskują wszyscy.

Badania feministyczne i badania inspirowane feministyczną teorią ukazały również, jak ważnym zagadnieniem jest społeczny obraz chłopca jako „nowego opresjonowanego”. Dokładnie rzecz biorąc, chodzi o odpowiedź na pytanie o to, kogo widzimy, myśląc o „nowym opresjonowanym”? Czy jest to biały heteroseksualny blondyn z klasy średniej? Pomijając populistyczne wątki debaty na temat „problemów chłopców”, jej główną wartością okazało się zakwestionowanie nieproblematyzowanego męskiego statusu i drogi (w tym edukacyjnej), która do niego prowadzi. Jak wskazują badania P. Kivela, dorastający chłopcy na drodze do męskości konfrontują się z rasizmem, seksizmem i homofobią, obecnymi zarówno w kulturze rówieśniczej, jak i szerszym społeczeństwie. Muszą zmierzyć się z lękami, niepokojami związanymi z własną tożsamością, z niepowodzeniami, z mitami na temat własnej pożądanej i niepożądanego seksualności, mając do dyspozycji wzorce agresji, przemocy i okrucieństwa, które są przedstawiane jako uniwersalne, zdeterminowane biologicznie, a więc naturalne i w pewien sposób usprawiedliwione (Kivel 1999).

Debatę o „problemach chłopców” można określić mianem testu wykrywającego istnienie schematów myślowych, które w świadomości społecznej i kulturze funkcjonują jako oczywiste. Schematy te powodują, iż w wielu społeczeństwach przyjmuje się jako pewnik edukacyjną supremację chłopców oraz deficytową koncepcję dziewczęcości.

Rekonstrukcja pola problemowego debaty o szkolnym funkcjonowaniu chłopców, która to debata przetoczyła się w społeczeństwach Zachodu ponad dekadę temu, ma w polskim kontekście społeczno-kulturowym i edukacyjnym istotne znaczenie. Po pierwsze, na naszych oczach dokonuje się istotna zmiana w *genderowych* wzorach szkolnego sukcesu, na niekorzyść chłopców (Kopciewicz 2012, s. 65). Po drugie, koniec roku 2013 jest bardzo wyraźnie zdominowany przez język „paniki moralnej” wokół tzw. ideologii *gender* i genderyzmu², a dokładniej, język

² Pojęcia te nie zostały zdefiniowane w tej debacie; są znaczeniowo puste.

histerii wokół seksualności w każdym z jej przejawów (od edukacji seksualnej począwszy, na kwestiach homoseksualności kończąc). Debaty te, niezależnie od ich temperatury i jakości podnoszonych w ich trakcie argumentów, zarówno w rodzimym, jak i zachodnim wydaniu, ujawniły olbrzymie pokłady liberalnego myślenia życzeniowego wobec rzekomo osiągniętego ideowego pluralizmu właściwego społeczeństwom demokratycznym. Ujawniły również głębokie napięcia dotyczące samej istoty demokracji postrzeganej z punktu widzenia „wielości światów społecznych” (troski o ich utrzymanie i społeczną artykulację) lub rozumianej jako homogeniczność perfekcyjnie znormalizowanego i niezmiennego świata społecznego oraz troski o eliminację wersji konkurencyjnych. Język „paniki moralnej” jest symptomatyczny dla problemów związanych z różnicą i różnorodnością jako cechami istotowymi współczesnych społeczeństw, a dokładniej, jest ściśle związany z zapowiedzią ich eliminacji.

Bibliografia

- ARNOT M., GUBB J., 2001), *Adding value to boys' and girls' education, A gender and achievement project in West Sussex*, West Sussex Country Council.
- BIDDULPH S., 1998, *Raising boys: Why boys are different and how to help them become happy and well-balanced men*, Finch, Sydney.
- BROWN J.A., 2001, *Black superheroes. Milestone comics and their fans*, University Press of Mississippi, Jackson.
- BUTLER J., 2011, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania*, Wydawnictwo Książka i Prasa, Warszawa.
- COLLINS C., KENWAY J., MCLEOD J., 2000, *Factors influencing the educational performance of males and females in school and in their initial destinations after leaving school*, Commonwealth Department of Education, Training and Youth, Canberra.
- COLLINS C., KENWAY J., MCLEOD J., 2000, *Gender debates we still have to have*, Australian Educational Researcher, 3.
- CONNELL R.W., 1995, *Masculinities*, University of California Press, Berkeley.
- CONNELL R.W., 1996, *Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools*, Teachers College Record, 2.
- CONNELL R.W., 2000, *The men and the boys*, University of California Press, Berkeley.
- DANCE L.J., 2002, *Tough fronts: The impact of street culture on schooling*, Routledge Falmer, New York.
- EPSTEIN D., ELWOOD J., HAY V., MAW J., 1998, *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Open University Press, Buckingham.
- FALUDI S., 1991, *Backlash: The undeclared war against American women*, Anchor Books, New York.
- FALUDI S., 1999, *Stiffed: The betrayal of the American man*, William Morrow, New York.
- FARRELL W., 1993, *The myth of male power: Why men are the disposable sex*, Simon and Schuster, New York.
- GURIAN M., 2001, *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*, Jossey Bass, San Francisco.
- HAYWOOD CH., MAC AN GHAILL M., 2013, *Education and masculinities: Social, cultural and global transformations*, Routledge, London.

- KATZ J., 2012, *Paradoks Macho*, Czarna Owca, Warszawa.
- KATZ J., JHALLY S., 1999, *Tough guise: Violence, media and the crisis of masculinity*, Media Education Foundation, Northampton.
- KENWAY J., WILLIS S., 1998, *Answering back: Girls, boys and feminism in schools*, Routledge, London.
- KIMMEL M.S., 2000, *What about the boys?*, WEEA, 1–2.
- KINDLON D., THOMPSON M., 2000, *Raising cain: Protecting the emotional life of boys*, Ballantine Books, New York.
- KIVEL P., 1999, *Boys will be men*, New Society Publishers, Philadelphia.
- KOPCIEWICZ L., 2012, *Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- LINGARD R., DOUGLAS P., 1999, *Men engaging feminisms: Pro-feminism, backlashes and schooling*, Open University Press, Buckingham.
- MAC AN GHAILL M., 1994, *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*, Open University Press, Buckingham.
- MAC AN GHAILL M., 1996, "What about the boys?", *Schooling, class and crisis masculinity*, Sociological Review, 44.
- MAC AN GHAILL M., 2013, *Education and Masculinities: Social, Cultural and Global Transformations*, Routledge, London.
- MAJORS R., BILLSON M.J., 1993, *Cool pose: The dilemmas of Black manhood in America*, Simon and Schuster, New York.
- MARRY C., 2007, *Edukacja dziewcząt w Europie – niedokończona rewolucja*, [w:] Ch. Ockrent (red.), *Czarna księga kobiet*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- MARTINO W., BERRILL D., 2003, *Boys, schooling and masculinities: Interrogating the "right" way to educate boys*, Educational Review, 2.
- MARUANI M., 2007, *Życie zawodowe: parytet bez równości*, [w:] Ch. Ockrent (red.), *Czarna księga kobiet*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- MAYNARD T., 2002, *Boys and literacy: Exploring the issues*, Routledge Falmer, London.
- MELOSIK Z., 2006, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- MILLS M., 2000, *Issues in implementing boys' programme in schools: Male teachers and empowerment*, Gender and Education, 2.
- POLLACK W., 1998, *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*, Random House, New York.
- ROGERS P., KAISER G., 1995, *Equity in Mathematics Education. Influences of Feminism and Culture*, London, New York.
- SADKER M., SADKER D., 1994, *Failing at fairness: How our schools cheat girls*, Touchstone, New York.
- SALISBURY J., JACKSON D., 1996, *Challenging macho values: Practical ways of working with adolescent boys*, Falmer, London.
- SEWALL T., 1997, *Black masculinities and schooling: How Black boys survive modern schooling*, Trentham Books, Staffordshire.
- SOMMERS C.H., 2000, *The war against boys: How misguided feminism is harming our young men*, Simon and Schuster, New York.
- SONTAG S., 2010, *Widok cudzego cierpienia*, Wyd. Karakter, Warszawa.
- TATE W., 1995, *Economics, equity and the national mathematics assessment: Are we creating a national toll road*, [in:] W. Secada, E. Fennema, L. Byrd Adajian (eds.), *New Directions for Equity in Mathematics Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WEAVER-HIGHTOWER M., 2003, *The "boy turn" in research on gender and education*, Review of Educational Research, 4.

- WILLIS P., 1977, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Colombia University Press, New York.
- YATES L., 2000, *The “facts of the case”: Gender equity for boys as a public policy issue*, [in:] N. Lesko (ed.), *Masculinities at school*, Sage, Thousand Oaks.

Boys as the “new disadvantaged”? The turn in research on gender and education

In this paper the author provides an overview of the debates “about the boys” in United Kingdom, United States and Australia. The ways in which these debates have emerged are discussed to highlight the type of polemic which continues to inform about the moral panic surrounding the issues of boys who have acquired the status of the “new disadvantaged”. The author explores how the issue has been portrayed as an educational crisis of the nineties and how this problem has been attributed to the impact of feminism. The most important part of the paper focuses on an anti-feminist backlash rhetoric and its impact on debates about boys’ education.

Keywords: *boys, masculinities, moral panic, school, oppression*