

BARBARA SMOTER

Konstrukcje seksualności¹ nie-dorosłych jako uzasadnienie normalizacyjnych praktyk wychowania seksualnego

Sex education is a type of social practice that is performed in school thanks to defined methods, forms and means, and with the involvement of certain parties. Classes in sex education are the object of interest in the discourses of politics, whether political or educational. Within these discourses attempts are made at creating pupils' attitudes regarding sexuality. In this article I intend to observe the relations between the constructs of the pupils – individuals classified as non-adults – and the process of legitimation of certain regulatory and normalising practices: the practices of sex education. I observe that the ways of creating the status of non-adults and a defined sexuality for them vary in character, but irrespective of the criterion adopted for them, members of this group constitute a constant object of social anxiety. In this context I acknowledge as important the discourses in which there is a revealing of the situation and position of children (here: non-adults) in their relations with adults. Their interpretation allows one to grasp the normalising dimension of regulatory practices applied in regard to the sexuality of non-adults.

Keywords: sexuality constructs, non-adults, normalisation

„To, jak »widzimy« nasze interesy, zależy od mocy poszczególnych dyskursów bądź »historii« nawiązywania do naszych trosk, jak i pobudzania naszego zaangażowania. Zaangażowanie się w jakiś zestaw idei czy przekonań społecznych okazuje się konsekwencją dyskursu czy ideologii oferujących ludziom wymowne obrazy i punkty widzenia, w których ich życie, doświadczenia oraz tożsamości odnajdują swój rezonans i w których jest możliwe ujęcie ich nadziei”

Svi Shapiro

(Shapiro 1993: 9)

¹ Seksualność (łac. *sexus*) będzie tu rozumiana jako konsekwencja zaistnienia skomplikowanych procesów społecznych, wynik negocjacji i konfliktów (zob. Weeks 1986: 26) i konstrukt umiejscowiony w centrum organizacji granic i hierarchii społecznych (por. Beisert 2006c: 8).

Wychowanie seksualne² może być uznane za ten typ praktyki społecznej, która formalnie podlega realizacji w szkole za pomocą konkretnych metod, form, środków oraz z udziałem pewnych podmiotów (zob. m.in.: Barciński 2014; Chomczyńska-Miliskiewicz 2002; Długołęcka 2006; Dora 2013; Izdebski 2005; Lew-Starowicz, Staszewicz 2009; Obidniak 2011; Walendzik-Ostrowska 2010; Waszyńska i in. 2013). Przedmiot, w ramach którego wciela się w życie tę praktykę, okazuje się (jak żaden inny przedmiot objęty szkolnym programem kształcenia) obiektem zainteresowań ze strony dysponentów różnego rodzaju dyskursów (polityki, politycznych czy edukacyjnych) (zob. Czyżewski i in. 2010; Dominiak 2007; Foucault 1995; Kochanowski 2008; Nowakowska 1997; Ostolski 2003). W ramach tych dyskursów „wpisuje” się w ramy szkoły próby ukonstytuowania u uczniów określonego podejścia do płciowości. W niniejszym artykule przyjrzy się, jak konstrukcje uczniów – jednostek kwalifikowanych jako osoby nie-dorośle – mogą pozostawać w relacji mogącej pozwolić na uprawomocnienie³ odnoszących się do nich praktyk wychowania seksualnego.

Sposoby tworzenia statusu osób nie-dorośli różnią się i ulegają zmianom. Niekiedy ów status jest określany przez fizyczną i/lub seksualną dojrzałość, czasem przez status prawny czy wiek⁴. Niezależnie od przyjętego kryterium, przedstawiciele tej grupy stanowią stały obiekt społecznego niepokoju i troski społecznej. W prezentowanym artykule szczególną uwagę poświęcę analizie seksualnej „kondycji” ich „młodszych” przedstawicieli⁵, mając na względzie, że przejawiane postawy i wcielane w życie wartości odnoszące się do zachowań seksualnych są najistotniejsze zarówno dla przetrwania, jak i dla „efektywności” społeczeństwa (por. McKay 1998:14). Następnie odniosę się do tego, jak konstruowanie wiedzy o prawidłowościach rozwoju seksualnego przyczynia się do traktowania aktywności seksualnych młodych ludzi jako problemu społecznego. W tym kontekście za ważne uznaję dyskursy, w których obszarze dochodzi do ujawnienia sytuacji i pozycji dzieci (tu: nie-dorośli) w relacji z osobami dorosłymi. Ich interpretacja pozwala na przyjrze-

² Stosowanie tego terminu do nazwania interesujących mnie praktyk nie jest jednoznaczne z opowiedzeniem się za jakąś ich ideologiczną „wersją”.

³ Będzie ono tu rozumiane jako proces prowadzący do instytucjonalizacji określonych uzasadnień (por. van Dijk 1998: 256).

⁴ Termin „dziecko” może więc przykładowo oznaczać nie tylko niedojrzałość fizyczną, ale i zawierać konotację zależności, bezsilności oraz niższości, dzieciństwo z kolei może mieć znaczenie jedynie w kontekście binarnej relacji z dorosłością oraz zawartej w nim idei o charakterze uniwersalnym (zob. Gittins 2008: 45–46; 50).

⁵ Nie poświęcam należytej uwagi temu, co dotyczy adolescentów, a może stanowić punkt wyjścia do konstrukcji osobnego artykułu poświęconego relacjom między konstrukcjami seksualności młodzieży a regulacyjnymi praktykami wychowania seksualnego.

nie się normalizacyjnemu wymiarowi praktyk regulacyjnych, które mogą być stosowane wobec seksualności (i) nie-dorosłych.

Różnorodność zachowań seksualnych przejawianych przez nie-dorosłych

Na początek należy zauważyć, że zachowania seksualne przejawiane przez dzieci i młodzież są poddawane systematycznym eksploracjom badawczym. Materiał badawczy stanowią w dużej mierze wywiady przeprowadzone z dziećmi oraz młodzieżą, studia przypadków oraz retrospektywne opisy zachowań z czasów dzieciństwa i młodzieńczości, które są dokonywane przez młodych dorosłych. Za znaczące uznaje się też wyniki obserwacji zachowań seksualnych przejawianych przez dzieci (zob. Bromberg, O'Donohue 2013; Brzezińska 2010; Dąbkowska 2013; za: Dąbkowski, Dąbkowska 2014). Przyjmuje się, iż zachowania uznawane za seksualne to jeden z elementów aktywności nie-dorosłych. Zachowania te mogą być ukierunkowane na: zdobywanie wiedzy o różnicach płciowych czy o prokreacji (cel poznawczy), trening ról płciowych (cel społeczny) czy zaspokajanie potrzeby bliskości w relacji z drugim człowiekiem (cel emocjonalny). W literaturze przedmiotu włącza się przejawy nie-dorosłej seksualności do następujących kategorii:

- zachowań masturbacyjnych, które polegają na stymulacji własnych obszarów erogennych i wywoływaniu w ten sposób przyjemnych doznań. Tego typu aktywność obserwuje się u dzieci bardzo wcześnie, nawet w drugiej połowie pierwszego roku życia, gdy niemowlęta (chłopcy zazwyczaj szybciej niż dziewczynki) „odkrywają” i eksplorują genitalia analogicznie do wcześniej poznanych dłoni i palców czy stóp. Zachowania autoerotyczne dzieci mogą im dostarczać przyjemności, z ich pomocą możliwe jest też osiągnięcie innych celów (np. ściągnięcie uwagi otoczenia) (zob. Beisert 2006b: 8);

- zachowań orientacyjnych, ukierunkowanych głównie na zdobycie informacji na temat różnic anatomicznych w odniesieniu do budowy ciała dziewczynek (a także kobiet) i chłopców (oraz mężczyzn), a także wiedzy na temat funkcji, jakie te różnice spełniają. W związku z tym dzieci podejmują próby obserwacji różnic anatomicznych między płciami, które mogą przybrać formę oglądania i podglądania innych lub wzajemnej prezentacji własnych genitaliów. Wśród zachowań orientacyjnych wymienia się również zadawane przez dzieci pytania, które dotyczą płciowości i mają na celu tak zdobycie bądź weryfikację pewnych informacji, jak i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych (zob. *ibidem*, s. 8–10);

- zachowań interakcyjnych (zabaw erotycznych, dziecięcych zabaw seksualnych), których największa liczba pojawia się w wieku przedszkolnym.

Ich funkcją jest zaspokojenie ciekawości, zdobycie wiedzy, dostarczenie przyjemności oraz wyrażanie ekspresji seksualnej w kontakcie z rówieśnikiem. Tego rodzaju zabawy może poprzedzać obserwacja czyjejs aktywności seksualnej. Czasami ten typ zabawy stanowi reakcję na doświadczaną przez dziecko sytuację traumatyczną, pozwalając na odreagowanie napięcia i negatywnych emocji. Zabawy tego typu wykraczają już jednak poza normę rozwojowych zachowań seksualnych małych dzieci i mogą stanowić o konieczności udzielenia dziecku pomocy (zob. *ibidem*, s. 10–11);

– zachowań twórczych – łączących się z wykonywaniem rysunków, ulepień, z układaniem i uczeniem się wierszyków, wyliczanek oraz opowiadań o treściach seksualnych. Funkcją tej aktywności staje się ekspresja i zaspokojenie zainteresowania treściami seksualnymi w bezpieczniejszy niż bezpośredni sposób. Dziękując swoimi wytworami z dorosłymi nie-dorośli mieliby uzyskiwać informacje o postawach tych pierwszych wobec seksualności (zob. *ibidem*).

Normalizacja praktyk seksualnych realizowanych przez nie-dorośli

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że (nie-dorośli) okres dzieciństwa odgrywa specjalną i niepowtarzalną rolę na kolejnych etapach w rozwoju seksualnym człowieka, pozwalając jednocześnie na organizację i integrację treści pochodzących z okresów późniejszych (zob. Beisert 2006a: 114). Dziewczeta i chłopcy mieliby wtedy podejmować aktywność seksualną, która jest kwalifikowana jako mniej lub bardziej dojrzała (zob. *ibidem*, s. 11). Do mniej dojrzałej zalicza się: masturbację czy petting, do bardziej dojrzałej: inicjację seksualną (zob. *ibidem*, s. 11–13). Opisane tu charakterystyki rozwoju seksualnego podlegają ocenie i normalizacjom, a te ostatnie nie przyjmują jednolitego charakteru. Nie muszą zatem sprowadzać się do tego, iż norma rozwojowa dla aktywności seksualnych przejawianych przez nie-dorośli łączy się z: niewchodzeniem w konflikt w realizacji zadań rozwojowych, mieszczaniem się w repertuarze wieku i kierowaniem się motywacją seksualną. Tak ujmowana normalna nie-dorośla aktywność seksualna powinna zachodzić między jednostkami w zbliżonym wieku: bez przymusu, naruszania zdrowia czy porządku społecznego (zob. *ibidem*, s. 6). W przypadku podważania zasadności dla tego rodzaju twierdzeń, uznane za typowe zachowania seksualne dzieci i młodzieży bywają przyjmowane z lękiem i traktowane jako przejaw patologii. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy można wskazać między innymi podobieństwo niedojrzałych zachowań seksualnych młodzieży do uznanych niekiedy za dewiacyjne form aktywności seksualnej dorosłych (m.in. *ibidem*).

Psychologizm versus socjologizm pedagogiczny a seksualność nie-dorosłych

Traktowanie wymienionych wyżej aktywności seksualnych młodych ludzi jako problemu społecznego można uznać za odbicie głębiej zakorzenionej perspektywy konstytuowanej już na przełomie XIX i XX w. w takich nurtach, jak: *psychologizm* i *socjologizm pedagogiczny*. Ich przedstawiciele poszukiwali teoretycznego uzasadnienia dla doktryn pedagogicznych w obszarze odpowiednio: psychologii i socjologii (zob. Ostrowicka 2011: 277–278). Odniesienie się do dorobku badawczego tych nauk przyniosło jednak również za sobą nowe sposoby konceptualizacji młodości oraz młodzieży (zob. Beals 2008; Besley 2002; Lesko 2001). W przypadku *psychologizmu pedagogicznego* można mówić o tendencji do posługiwania się pojęciem dojrzewania czy dorastania, przy podziale na grupy wiekowe czy traktowaniu młodości jako okresu w życiu człowieka. Tymczasem w *socjologizmie pedagogicznym* traktowano młodzież jako kategorię (zob. Besley 2002) czy wręcz instytucję społeczną (por. Chałasiński 1978: 204). Konceptualizacje te przyczyniły się do formułowania zróżnicowanych sposobów ujmowania „czynników ryzyka”, określających zagrożenie dla młodzieży i reszty społeczeństwa. Mogą być one wpisane w logikę rozwoju człowieka i/lub mogą uobecniać się w środowisku dla młodych ludzi zewnętrznym. Dzięki temu możliwe jest podejmowanie praktyk „odpowiednio” przeciwdziałających (zob. Ostrowicka 2011). Praktyki te nie przyjmują dowolnej postaci. Na potrzeby tego artykułu uznaję, że dysponenci pewnych dyskursów „zlecają” określone praktyki edukacyjne wychowawcom odpowiedzialnym w tym wypadku za produkcję „odpowiedniej” seksualności dzieci i młodzieży. Wspólnikiem procesu „seksualnego wyciszania” powinna się okazać szkoła (por. Irvine 2002: 5). Nauczyciele mieliby działać jako „strażnicy” sposobów „konstrukcji seksualności” – tym samym również jako posiadacze „uprawnień” do wprowadzenia pewnych treści, a dalej osoby odpowiedzialne za ich interpretację. Ich zadaniem stałoby się także symboliczne przeprowadzanie uczniów z okresu (mniej lub bardziej) „niewinnej(?)” nie-dorosłości do dorosłości, przy niwelacji napięć towarzyszących temu procesowi. W związku z tym edukacja miałaby się stać jednym z wielu procesów, w których owe regulacje są dyskursywnie produkowane.

Konstrukcje seksualności nie-dorosłych jako uzasadnienie praktyk regulacyjnych i normalizacyjnych

W kontekście powyższego za istotne można uznać dyskursy, w których dochodzi do ujawnienia sytuacji i pozycji dzieci (tu: nie-dorosłych) w relacji

z dorosłymi. Na potrzeby tego artykułu są one definiowane jako rodzaj technologii działającej na przedstawienia dzieci (nie-dorosłych) w ramach poszczególnych porozumień społecznych (zob. Lesko 2001: 59). Konstrukcje nie-dorosłych wyzwalają także potrzebę doboru „narzędzi” adekwatnych do ingerencji w przebieg ich rozwoju. W dyskursach tych wskazuje się więc na to, co powinno być wobec nie-dorosłych i przez nich realizowane, by podejmowane przez nich praktyki spełniały „seksualny standard”. Poniżej umieściłam charakterystyki tych dyskursów wraz z egzemplifikacjami praktyk mających na celu ich regulację. Można wyróżnić:

1. *Dyskurs dziecka jako „wdzięcznego stworzonka”*, który jest ujmowany jako poparty sentymentalizmem, osadzony w potoczności, infantylizujący i alienujący dzieci jako posiadaczy odrębnego sposobu odczuwania „świata”. Wychowanie jest w tym przypadku traktowane jako czynność *stricte* techniczna i odgórnie regulowana. Tymczasem dziecko jest instrumentalizowane, stanowi „wdzięczny” obiekt „pedagogicznego zarządzania” i ostatecznie wyizolowaną jednostkę (a nie obywatela) (zob. Męczkowska-Christiansen 2010: 32–37).

Młodzi ludzie są idealizowani i traktowani jako wymagający ochrony przed „drapieżnością” ze strony dorosłych (a czasem i nie-dorosłych) oraz praw zabezpieczających ich interesy. Okazują się zatem słabi, a nie będący u mocy/władzy. Wymagają również umoralniania (moralnych wskazówek) oraz „ochrony” przed stycznością z potencjalnie „niszczącymi” seksualnymi doświadczeniami (zob. Moran 2001; Weeks 1986). Niniejszym są więc uznawani za niedojrzałych, wrażliwych i niezdolnych do rozumienia seksualnych sytuacji. W konsekwencji tego stanu rzeczy praktyki wychowawcze odnoszące się do płciowości powinny być ukierunkowane na propagowanie samoopanowania seksualnego, tak by doprowadzić do osiągnięcia przez nie-dorosłych (w przyszłości) dorosłego i nieokreślonego w swej charakterystyce, a „prawidłowego” rozwoju seksualnego. Uwypukla się tu fizyczne i emocjonalne korzyści z opóźnienia inicjacji seksualnej oraz wskazuje negatywne skutki samej aktywności seksualnej. Społeczną „amputację” seksualności u nie-dorosłych można powiązać ze zjawiskiem aseksualizacji dzieci oraz z ich odpodmiotowieniem. To ostatnie łączy się z wykluczeniem możliwości przenikania się zdobytej przez nich „seksualnej” wiedzy z tą, która jest uprawomocniona w procesie przekazu dla nie-dorosłych (por. m.in. Kehily, Montgomery 2008: 85). Sprowadza to nie-dorosłego do roli biernego odbiorcy znormalizowanych instrukcji, tworzonych na użytek wychowania seksualnego.

2. *Dyskurs dzieciństwa jako stanu nieludzkiego (przedludzkiego)*, który łączy się z traktowaniem dzieci jako podlegających socjalizacji przygotowu-

jącej je do pełnienia określonych ról w życiu dorosłym. Podtrzymuje się tu tabu dotyczące dzieci, obarcza się je również brzemieniem grzechu pierworodnego. Tabu wydaje się konieczne i niosące za sobą przyzwolenie na stosowanie kar wobec podmiotów kwestionujących istnienie „zakazanego owocu” (zob. Wasilewski 2010: 10, za: Męzkowska-Christiansen 2010: 30; por. Cackowska 2011: 23). Ma to wpływ na powstanie modelu, w którym nie-dorośli powinni konfrontować siebie w odniesieniu do wymogów otaczającego świata, co jest jednocześnie warunkiem uzyskania przez nich pełni człowieczeństwa (zob. Hunt 2008: 69 i n.).

W przypadku konstrukcji tożsamości seksualnej można mówić o jej labilności. Działania wychowawcze w obszarze seksualności miałyby za zadanie skłaniać młodych ludzi do stania się bardziej (moralnie) odpowiedzialnymi. W obrębie tego dyskursu działalność instytucjonalna może być uznana za najmocniej uzasadnioną i wypełniającą lukę stwarzaną przez wychowanie rodzinne. Wskazuje się na stosunkowo dużą rolę przekazu informacyjnego czy potrzebę profesjonalizacji tej problematyki. Zadaniem szkoły ma się stać pomoc w procesie umożliwiającym młodym ludziom zrozumieć i radzić sobie ze sprzecznymi sygnałami, aby rozpoznać i przyjąć te zachęcające do budowania siebie, a dalej i trwałych struktur rodzinnych. Popiera się „minimalizowanie seksualne”, czyli zniechęcanie młodych ludzi do ekspresji znaczeń seksualnych. Podobnie jak we wcześniejszym przypadku, to opanowanie, a nie rozbudzanie popędów jest ważnym warunkiem rozwoju oraz wykształcenia właściwego człowieczeństwa. Należy dodać, że w przypadku osadzania nie-dorosłych w obszarze niedojrzałego człowieczeństwa częściej stosuje się strategie unikowe, zgodnie z poczuciem, że nieświadomość jest gwarancją niewinności. Przyzwala się na spekulacyjne wizje seksualności w wyobraźni młodych ludzi, a dalej naraża na wiele zafałszowań w tym obszarze. Umieszczenie tego okresu życia w polu odkryć nauk medycznych czy psychologicznych sprzyja dostosowaniu praktyk wychowania seksualnego do określonych prawidłowości czy nieprawidłowości, co uzasadnia potrzebę dopasowania oddziaływań wychowawczych do okresu rozwojowego dziecka i jego ciekawości seksualnej. Dzięki temu odium ryzyka ma ulegać zniwelowaniu.

3. *Dyskurs politycznej i etycznej potencjalności dzieciństwa* – jest osadzony w perspektywie myśli progresywistycznej i krytyczno-emancypacyjnej, podtrzymują go zaś dwie główne formacje ujmujące dziecko podmiotowo: konstruktywistyczna (traktująca nie-dorosłego jako demiurga czy konstruktora) i krytyczno-emancypacyjna (ujmująca nie-dorosłego jako konstatatora). Pojmuje się tu dziecko jako istotę, która ma poznawczą i moralną autonomię, a ta ostatnia jest realizowana w dialogu z członkami środowiska społecznego (por. Klus-Stańska 2007: 93–106).

Postrzeganie dzieci w kategorii aktywnych podmiotów świadomych własnych pragnień i odczuć, „radzących sobie” z własną seksualnością i otaczającą ich rzeczywistością, łączy się z postrzeganiem seksualności u osobników mieszczących się w tej kategorii wiekowej jako coś innego niż problem. W związku z tym można mówić o odejściu od konstrukcji dzieci jako zasadniczo aseksualnych lub jako „seksualnych niewiniątek”, które po przekroczeniu pewnego wieku stają się: autonomicznymi, seksualnymi istotami z różnorodnością seksualnych tożsamości i złożonych subiektywności. Dostrzegalne jest tu napięcie między negacją seksualności dziecięcej a swoistą (hiper)seksualnością młodzieżową, podtrzymujące głębokie osadzenie mitu o niewinności dziecka (por. m.in. Kehily 2008: 40). Zwraca się uwagę na potrzebę odejścia od wybiórczej normalizacji przejawianej przez dzieci seksualności na rzecz normalizacji wcześniej nieuwzględnianych/pomijanych zachowań. Tym samym dochodzi do uwidocznienia dziecięcej refleksji w odniesieniu do płciowości. Towarzyszy temu zapewnienie dzieciom możliwości udziału w tworzeniu norm i zasad porządkujących ich życie, a także przyznanie im prawa do kontroli „jakości” procesu konstruowania własnej dorosłości. Jest to łączone z reprezentacją wobec świata typu władzy, stanowiącej podstawę procesu emancypacji (zob. Czerepaniak-Walczak 2008: 265). Mniej uwagi poświęca się wytyczaniu linii granicznych między dzieciństwem i dorosłością, a więcej możliwościom współkonstruowania prowadzonych w ramach wychowania seksualnego oddziaływań. Naprzeciw tym działaniom wychodzi apel pedagogów krytycznych. Kładą oni nacisk na możliwość stania się przez szkołę narzędziem zmiany społecznej, gdzie nie wycisza się „głosu” różnego rodzaju podmiotów, a sama definicja „normy” opiera się na tym, co różnorodne (zob. Kopciewicz 2003: 15).

Za szczególny wymiar demokracji można uznać ten, który wiąże się ze starciami o prawomocność konkretnych wypowiedzi (zob. m.in.: Chomczyńska-Miliszkievicz 1996, 2002a; Izdebski 2012b; Sikorska-Kulesza 2004: 39–40). Odnoszą się one do granic różnego rodzaju dyskursów, a więc i do tego, jakie komunikaty, ze względu na ich formę, treść i źródło pochodzenia, powinny w konkretnym dyskursie zostać uznane za „mile widziane” elementy procesu komunikowania w danym kontekście, a jakim przekazom tej prawomocności powinno się (czy wręcz należy) odmówić. W przypadku omówionych wyżej dyskursów nie-dorośli mogą być uznani za kategorię mniej lub bardziej problematyzowaną i obdarzaną „pewnym” niepokojem społecznym. Konstrukcje seksualności nie-dorośli identyfikują i legalizują granicę między dojrzałością i jej brakiem, a następnie mogą legitymizować okre-

ślone działania na rzecz tworzenia i utrzymania „niewinności” nie-dorosłych. Każdorazowo troska o „kondycję” seksualną młodego pokolenia okazuje się sprawą wielkiej wagi, co uzasadnia poddawanie ich społecznym działaniom normalizacyjnym. I choć trudnością w interpretacji seksualności nie-dorosłych staje się współcześnie to, że repertuary ich seksualności uległy poszerzeniu, a to, co „seksualnie” osobiste i indywidualne przenika się z publicznym (por. Nijakowski 2010: 151, 154), wspomniane wcześniej działania nie tracą racji bytu. W interesujących mnie dyskursach dzieci bywają społecznie definiowane między innymi jako „niewinne, wrażliwe i potrzebujące separacji od dorosłej wiedzy seksualnej i takich praktyk” (por. Rubin 1984) oraz jako istoty wywierające niszczący wpływ na otoczenie społeczne. Tymczasem normalizacja seksualności nie-dorosłych jest artykułowana za pomocą różnorodnych, niekiedy biegunowo odmiennych argumentów. W dyskursach znajdują się odwołania do stanowisk teoretycznych, powstających w przestrzeni publicznej; pojawia się w nich także oparcie się na specyficznej terminologii. Można przyjąć, iż dyskursy te są osadzone w wielu kontekstach, a nie w jednym, izolowanym punkcie kontroli, są też podatne na rozpad i rekonstrukcję. Uwidacznianie określonych dyskursów nie wyklucza marginalizacji niektórych obiektów dyskursu, a tym samym mogą się one okazać w danych dyskursach niewypowiedziane, nierozpoznane czy nieznane (por. Schmidt 2003). Natomiast to, co dotyczy szkolnego wychowania seksualnego, zasila podziały społeczne między dorosłymi i nie-dorosłymi, w konsekwencji przyczyniając się niekiedy do tego, że nie-dorośli stają się „zakładnikami” wizji dorosłych.

Legalizacja granic między dojrzałością i jej brakiem może legitymizować walkę o utrzymanie „niewinności” młodych ludzi. Z jednej strony uniewinnia się ich, z drugiej – demonizuje i patologizuje tworzone przez nich relacje (zwłaszcza) obupłciowe. Dzieci są uważane za zbyt młode, by dysponować określoną wiedzą o płciowości, a jednocześnie skłonne do podejmowania (różnie rozumianego) seksualnego ryzyka. Jego niwelacja może jednak spowodować usunięcie w cień potrzeb wiążących się z dostępem do informacji dotyczącej seksualności. Ochrona uznanych za słabszych członków populacji pozwala zatem niekiedy na konstrukcję „dziecka niekompetentnego”. Nie się również za sobą przyzwolenie na realizację działań nadzorujących, kontrolnych i tłumiących przejawianie przez młodych ludzi praktyk definiowanych jako seksualne. Pewnym wyjątkiem w tym obszarze okazuje się to, co jest tworzone w obszarze ostatniego z omawianych dyskursów. Niemniej wyciszenie i lekceważenie seksualności dzieci (rozszerzone na osoby nastoletnie) jest utrwalone na tyle, że przenika do panik seksualnych, stających się zarzewiem kulturowych wojen seksualnych (por. Himmelfarb 2007: 158). W tym wypadku można przyjąć, iż – jak wykazała amerykańska autorka Gayle

Rubin (2004) – „troska o najmłodszych” właśnie dlatego stanowi rytualny element panik moralnych oraz wojen seksualnych, że w obronie dzieci stosunkowo łatwo jest zmobilizować społeczne oburzenie i agresję.

Literatura cytowana

- Barciński Z. (2014), *Edukacja seksualna według gender*, Lublin: Natan.
- Beals F. (2008), *Reading Between the Lines: Representations and Constructions of Youth and Crime in Aotearoa/New Zealand*, Saarbrücken, Germany: Vdm Verlag.
- Beisert M. (2006a), Eksperymenty seksualne okresu dzieciństwa, w: Beisert M. (red. nauk.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Beisert M. (2006b), Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży, „Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka” 16.
- Beisert M. (2006c), W poszukiwaniu modelu seksualności człowieka, w: Beisert M. (red. nauk.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 8.
- Besley T. (2002), *Counseling youth: Foucault, power, and the ethics of subjectivity*, Westport, Connecticut London: Praeger.
- Bromberg D.S., O'Donohue W.T. (2013), Research strategies: how do we “know” what we “know”?, w: Bromberg D.S., O'Donohue W.T. (red.), *Handbook of Child and Adolescent Sexuality. Developmental and Forensic Psychology*, London: Elsevier.
- Brzezińska A.I. (red.) (2010), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP.
- Cackowska M. (2011), Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne, „Forum Oświatowe” 2: 45.
- Chałasiński J. (1978), Elementy socjologicznej teorii wychowania, w: Grzelak Z. (red.), *Socjologowie o wychowaniu*, Warszawa: Iskry.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz M. (1996), Modele szkolnej edukacji seksualnej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3–4.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz M. (2002), *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czerepaniak-Walczak M. (2008), Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk: GWP.

Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (2010), Cudze problemy dwadzieścia lat później, w: *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, Warszawa: OBS.

Dąbkowska M. (2013), *Zachowania seksualne dzieci i młodzieży z dysfunkcjami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi. Pedagog w obliczu problemów dziecka i rodziców*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Dąbkowski M., Dąbkowska M. (2014), Badanie zachowań seksualnych dzieci i młodzieży – problemy etyczne i metodologiczne, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” t. 14, 2: 106–111.

Dijk T.A. van (1998), *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, London: Sage.

Dominiak Ł. (2007), Problematyka seksualności w filozofii politycznej Michela Foucaulta, „Dialogi Polityczne” 8: 284–285.

Dora M. (2013), Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce, „Przeгляд Pedagogiczny” 2: 101–107.

Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komentant, Warszawa: Czytelnik.

Gittins D. (2008), Historia konstruktów dzieciństwa, w: Kehily M.J. (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Himmelfarb G. (2007), *Jeden naród, dwie kultury*, przeł. P. Bogucki, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Hunt P. (2008), Literatura dla dzieci a dzieciństwo, w: Kehily M.J. (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Irvine J. (2002). *Talk about sex: The battles over sex education in the United States*, Berkeley, California; London: University of California Press.

Izdebski Z. (2005), Pedagogika seksualna, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kehily M.J. (2008), Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia, w: Kehily M.J. (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Kehily M.J., Montgomery H. (2008), Niewinność i doświadczenie: historyczne podejście do dzieciństwa i seksualności, w: Kehily M.J. (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Klus-Stańska D. (2004), Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych, w: Klus-Stańska D. (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Klus-Stańska D. (2008), Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty, w: Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kochanowski J. (2008), Seksualność w dyskursie politycznym, w: Szyszkowska M. (red.), *Seksualność człowieka i obyczaje a polityka*, Warszawa: doM wYdawniczy tCHu.

Kopciwicz L. (2003), *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Lesko N. (2001), *Act your age! A cultural construction of adolescence*, New York: RoutledgeFalmer.

Lew-Starowicz Z.K., Długołęcka A. (2006), *Edukacja seksualna*, Warszawa: Świat Książki.

McKay A. (1998), *Sexual Ideology and Schooling: Towards Democratic Sexuality Education*, London–Ontario: Althouse Press.

Męzkowska-Christiansen A. (2010), Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2: 12.

Nijkowski L.M. (2010), *Pornografia. Historia, znaczenie, gatunki*, Warszawa: Iskry.

Nowakowska E. (1997), Swawole w szkole, „Polityka” 4.

Obidniak D. (2011), Polityczna edukacja seksualna, w: Obidniak D. (red.), Konarzewska M. (współpr.), *Czytanki o edukacji*, Warszawa: ZNP.

Ostolski A. (2003), Dyskurs u władzy. Filozofia polityczna Michela Foucaulta, „Etyka” 36:159–172.

Ostrowicka H. (2011), Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym, „Przegląd Pedagogiczny” z. 1: 277–284.

Rubin G. (2004), Rozmyślając o seksie: zapiski w sprawie radykalnej teorii polityki seksualnej, przeł. J. Mizielińska, „Lewą Nogą” 16.

Shapiro S. (1993), O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990), przeł. L. Witkowski, w: Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Schmidt S.J. (2003), An integrated approach to communication science, w: Grant C.B. (red.), *Rethinking Communicative Interaction: new interdisciplinary horizons*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins B.V.

Sikorska-Kulesza J. (2004), „Skąd się wziął twój braciszek?”. Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich, w: Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społecz-*

no-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Staszewicz M. (2009), Komandosi (bez) emocji? (pytania o kompetencje nauczycieli edukacji seksualnej), „Nowa Szkoła” 8: 40–50.

Walendzik-Ostrowska A. (2010), Wychowanie seksualne i/czy edukacja seksualna, „Remedium” 4: 28–29.

Wasilewski J.S. (2010), *Tabu*, Warszawa: Wydawnictwa UW.

Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R. (2013), Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość, „Studia Edukacyjne” 24: 165–179.

Weeks J. (1986), *Sexuality*, London: Travistock.

