

Barbara JAMROZOWICZ

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

PARTYCYPACJA PODMIOTÓW (WSPÓL)DECYDUJĄCYCH O REALIZACJI WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W SZKOLE GIMNAZJALNEJ

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie sposobów partycypacji rodziców, nauczycieli i uczniów, które zostały przyjęte na potrzeby realizacji szkolnego wychowania seksualnego w gimnazjum. Na przestrzeni ostatnich lat ustalenie zakresu praw przysługujących rodzicom, nauczycielom i uczniom w tym obszarze stało się podstawą konfliktów społecznych, wiążących ze sobą zróżnicowane ideologicznie interesy. Zgodnie z aktualnie przyjętymi standardami, w toku praktyk szkolnych podejmuje się próby ukonstytuowania u uczniów określonego podejścia do płciowości z pomocą określonych treści oraz podmiotów wspierających te „próby”. Uczniowie są tu widziani jako potencjalnie niezdolni do rozumienia seksualnych sytuacji i jako potrzebujący stopniowego przekazu odgórnie przyjętej wiedzy. Rodzice zajmują tymczasem uprzywilejowaną pozycję i mają pierwszeństwo w określeniu wartości poszczególnych wyjaśnień oraz w zajmowaniu konkretnych stanowisk przez nauczycieli. W kontekście tematyki tego artykułu na uwagę zasługują jednak także odmienne interpretacje partycypacji wymienionych wcześniej podmiotów – uwzględniające prawa reprodukcyjne i seksualne czy prawo do rzetelnej informacji oraz ukierunkowane na upelnomocnianie uczniów.

Słowa kluczowe: partycypacja, rodzice, nauczyciele, uczniowie, wychowanie seksualne.

PARTICIPATION OF ENTITIES (CO-WORKERS) DECIDING ABOUT THE IMPLEMENTATION OF SEXUAL EDUCATION IN MIDDLE SCHOOL

Summary

The aim of the article is to show ways of participation of parents, teachers and students who have been accepted for the purposes of school sexual education in middle school. Over the last years, the determination of the scope of rights for parents, teachers and students in this area has become the basis of social conflicts involving ideologically diverse interests. In accordance with the currently adopted standards, during the school internships attempts are made to construe a particular approach to sexuality in students with the help of specific content and entities supporting these "trials". Students are seen here as potentially incapable of understanding sexual situations and as needing a gradual transfer of knowledge about sexuality from the top. Parents, meanwhile, are in a privileged position and have priority in determining the value of individual explanations and taking up specific positions by teachers. In the context of the subject of this article, however, it is worth noting the different interpretations of the participation of the above-mentioned entities – including reproductive and sexual rights or the right to reliable information, and aimed at empowering students.

Key words: participation, parents, teachers, students, sexual education.

Wprowadzenie

Od momentu pojawienia się w Polsce zaleceń dotyczących instytucjonalizacji wychowania seksualnego można mówić o zaistnieniu sprzeczności wśród przedstawicieli środowisk decydujących o obecności i „zawartości” kształcenia w tym zakresie. Zajęcia, w ramach których jest realizowana ta dziedzina wychowania, okazują się (jak żaden inny przedmiot objęty szkolnym programem kształcenia) obiektem zainteresowań ze strony polityków różnych opcji, stanowiąc swoisty element w dyskursie władzy (Foucault, 1995; Kochanowski, 2008; Dominiak, 2007; Ostolski, 2003; Nowakowska, 1997a, 1997b, 1997c). Dyskursywny charakter wychowania seksualnego, tj. sposobu mówienia o nim i jego postrzegania, wynika nie tylko z pośrednictwa społecznych debat, ale i z wyznaczenia określonych dla nich „problemów” (Foucault, 1998). Jednym z nich staje się kwestia zasobu i zakresu wiedzy dotyczącej płciowości. Według M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz (2002, s. 87), można tu mówić o zaistnieniu dwóch nieefektywnych tendencji. W ramach pierwszej z nich ogranicza się przedmiot tej edukacji do fizjologii, niemal ignorując jej moralne i społeczno-kulturowe konteksty, a w drugiej największy nacisk kładzie się na sferę moralną, ograniczając lub pomijając konteksty fizjologiczne i społeczno-kulturowe. To zaś, co ostatecznie pojawia się w odniesieniu do *seksedukacji* wydaje się być doskonałym narzędziem zarówno kontroli społecznej, jak i utrzymywania władzy. Każdorazowo bowiem „formuła” szkolnego wychowania seksualnego dostarcza sposobów myślenia o seksualności i o samym sobie w odniesieniu do niej (por. Męczkowska-Christiansen, 2015). „Działa” ona wówczas *normalizacyjnie* (Tomanek, 2012), co oznacza, że przyczynia się do tworzenia perspektyw dla rozróżnień, porównań, a dalej – wykluczania pewnych postaci seksualności oraz pewnych podmiotów (Foucault, 1998). Tak oto w ramach omawianego dyskursu „wpisuje” się do praktyk szkolnych próby ukonstytuowania u uczniów określonego podejścia do płciowości oraz ustanawia się role innych podmiotów wspierających te „próby”.

Rodzina i szkoła to te środowiska wychowawcze, które traktuje się jako mające decydujące role w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych młodego pokolenia (Smykowska, 2011, s. 11). W literaturze przedmiotu w zasadzie niewiele jednak uwagi poświęca się charakterystyce tych podmiotów w dyskursie (również szkolnego) wychowania seksualnego. Niewiele jest analiz dotyczących kształcenia nauczycieli, nieco więcej można odnaleźć tych skoncentrowanych na działaniach edukacyjnych, które są przypisywane rodzicom¹. W odniesieniu do tych ostatnich nie akcentuje się jednak mechanizmów nakładania na rodziców określonych regulacji² ani sposobów ich partycypacji, a także roli nauczycieli i uczniów w tworzeniu określonej postaci wychowania seksualnego. Proponowane w tym tekście interpretacje można potraktować jako jedno z możliwych „odczytań” roli i regulacji odnoszących się do podmiotów (współ)decydujących o sposobie realizacji szkolnego wychowania seksualnego.

¹ Mam na myśli analizy realizowane przez M. Staszewicz i zawarte w tekście: „Komandosi (bez) emocji?: pytania o kompetencje nauczycieli edukacji seksualnej”, 2009, *Nowa Szkoła*, 8, obecne w artykule: „Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. teoria i (nie)rzeczywistość”, K. Waszyńska, J. Groth, R. Kowalczyk, 2013, *Studia Edukacyjne*, 24 oraz te pojawiające się w książce Z. Izdebskiego: *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, 2012, Kraków: Wydawnictwo UJ.

² Wyniki przedstawionych analiz stanowią jeden z pobocznych wątków zasilających wnioski z badań realizowanych na potrzeby pracy doktorskiej: *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, napisanej przeze mnie pod kierunkiem dr hab. Z. J. Danilewskiej (Kraków 2016).

Za interesujący etap edukacji, którego dotyczą wyżej wymienione praktyki, uznałam etap szkoły gimnazjalnej. Jego pojawienie datuje się na 1999 rok i traktuje jako konsekwencję strukturalnej reformy systemu szkół³. Gimnazja początkowo potraktowano jako przestrzeń swobodnego eksperymentu przenikającego wyższe i niższe poziomy edukacji. Zakładano, że pociągnie to za sobą m.in. zmiany w postawach życiowych prezentowanych przez gimnazjalistów (Sobańska, 2002, s. 9; Konarzewski, 2004). Miało to dotyczyć również osób znajdujących się w okresie wczesnej adolescencji, którą umiejscawia się chronologicznie między dzieciństwem a dorosłością oraz traktuje w kategorii konstytuowanej w dużej mierze przez procesy biologiczne i zanurzonej w *ryzyku*. Dla tego czasu charakterystyczne stają się wyznaczniki dojrzewania biologicznego (trwającego do ok. 18. do 20. roku życia), dojrzewania płciowego (które rozpoczyna się u dziewcząt ok. 11. roku życia, u chłopców zaś nieco później i trwa do ok. 16. roku życia), seksualnego (charakteryzowanego przez zdolność do przeżywania orgazmu kształtującą się u dziewcząt pomiędzy 18. a 24. rokiem życia, u chłopców kilka lat wcześniej) oraz psychoseksualnego – całościowego i łączącego się z tworzeniem i utrzymaniem satysfakcjonującej dla obu stron relacji z partnerem (Lew-Starowicz, Długołęcka, 2006, s. 66-69; Kurzępa, 2007, 2012; Piaget, 1967; Dąbkowski, 2003; Erikson, 1997). Świadomość tego stanu rzeczy można uznać za stanowiącą punkt wyjścia dla intensyfikacji działań, mających na celu ochronę młodzieży. Odpowiedzialność za ich podjęcie „wymusza” z kolei szereg reakcji ze strony osób towarzyszących młodym ludziom w ich „podróży ku dorosłości”. Interpretacje dotyczące rozdziału tej odpowiedzialności wydają się jednak w dyskursie społecznym mocno niejednoznaczne. Zakres praw przysługujących w tym obszarze m.in. rodzicom i nauczycielom staje się bowiem zarzewiem konfliktów społecznych, wiążących ze sobą zróżnicowane ideologicznie interesy. Przyjęłam, że dominujący i codziennie wcielany w życie wariant wychowania seksualnego przekazuje nam wiele informacji o sposobach postrzegania podmiotów uczestniczących w tej działalności i o przypisywanych im charakterystykach.

1. Standardy realizacji szkolnego wychowania seksualnego na poziomie gimnazjalnym

Szkoły gimnazjalne zostaną w tej części tekstu ujęte jako przestrzenie dostarczające podmiotom edukacji określonych schematów i wzorów myślenia (por. Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50; Ostrowicka, 2014, s. 55). Jeśli chodzi o kwestie dotyczące seksualności, za dokument nakładający na Polskę obowiązek realizacji wychowania seksualnego w szkole różnych szczebli można uznać ustawę z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. Nr 17, poz. 78 z późn. zm.). Regulowało ją rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka; o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 1117). Program zajęć zaś miał – nie odchodząc od zaleceń ONZ – promować nowoczesną wiedzę, odnoszącą się do płciowości, przekazywaną przede wszystkim⁴ w ramach zajęć edukacyjnych „Wychowanie do życia w rodzinie”. Wcielanie w życie tych treści programowych miało stanowić spójną całość razem z innymi praktykami edukacyjnymi podejmowanymi w szkole. Głównym zadaniem stało się tu wspomaganie wychowawcze działania rodziny, propagowanie integralnego podejścia do płciowości i kształtowanie postaw prospołecznych, prozdrowotnych i prorodzinnych (Rozporządzenie

³ Przyjmuję, że ich wygaszenie w najbliższym czasie nie będzie się łączyć z usunięciem interesującego mnie obszaru z dyskursu społecznego (Domagała-Szymonek, 2016; Fudali, 2004, s. 10-12; Majak, 2015; Niezgodna, 2011; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz.U. z 1999 r., Nr 12, poz. 96).

⁴ Treści te pojawiają się również m.in. w ramach przedmiotu biologia (Tuszyńska, 2011, s. 134).

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 czerwca 2017 r.). Na realizację tego typu zajęć przeznaczano w szkolnym planie nauczania po 14 godzin lekcyjnych, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców.

Zajęcia te nie podlegały ocenianiu i miały status nieobowiązkowych dla uczniów (Ibidem), nie były też uwzględniane w dokumencie świadczącym o ukończeniu przez ucznia czy uczennicę gimnazjum. Nieobligatoryjność zajęć wynikała z konstytucyjnego prawa matki i ojca (lub prawnych opiekunów) do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem (Haber, 2009) oraz swobody w podjęciu decyzji w tym obszarze przez pełnoletniego ucznia/uczennicę. W pierwszej wersji rozporządzenia określono wymagania dla nauczycieli, wiążące się z posiadaniem kwalifikacji do nauczania w danym typie szkoły oraz ukończonymi studiami wyższymi w zakresie nauk o rodzinie albo studiami podyplomowymi lub kursami kwalifikacyjnymi zgodnymi z treściami programowymi zajęć. Przepisy odnoszące się do kwalifikacji nauczycieli zostały usunięte przez § 1 pkt 6 rozporządzenia z dnia 19 lipca 2002 r. (Dz.U. z 2002 r., Nr 121, poz. 1037). Rolą nauczyciela miało stać się zaznajomienie podmiotów uczestniczących i współuczestniczących w zajęciach (uczniów/uczennic i ich rodziców/prawnych opiekunów) z celami i treściami zajęć, podręcznikami oraz wykorzystywanymi środkami dydaktycznymi (Ibidem). Można to wiązać z rozłożeniem odpowiedzialności za dobór programu nauczania i przygotowanie rozkładu materiału na wszystkie podmioty partycypujące w tych zajęciach (Szybalska-Taraszkiewicz, 2012, s. 209-212). W odniesieniu do tych dokumentów wydaje się, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają odgrywać kluczową rolę w egzekwowaniu zachowań odnoszących się do seksualności zgodnie z dominującym standardem. Miałoby temu towarzyszyć respektowanie praw, systemu wartości rodziców i/lub prawa oraz systemu wartości propagowanego w oficjalnym życiu szkoły. Dopuszczenie do tych działań nauczycieli wiąże się z równoczesnym upatrywaniem rodzicielskich ingerencji wychowawczych jako nadrzędnych wobec każdych innych. Wbrew nadziejom na skuteczne i „sensowne” reprodukcje tradycyjnych wartości ulokowanych bardziej w sferze prywatnej (w tym przypadku w rodzinie) niż publicznej (w szkole) wizja seksualności obecna w formalnym życiu szkoły gimnazjalnej bywa jednak źródłem wielu wątpliwości.

2. Podmioty partycypujące w realizacji wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej

Omawiane wcześniej dzielenie odpowiedzialności przypisywanej podmiotom sfery prywatnej z podmiotami sfery publicznej wiąże się z rozszerzaniem praktyk *normalizacyjnych* ze sfery rodzinnej do szkolnej. Dopuszcza się więc tutaj ingerencję instytucji edukacyjnych, ale przy możliwych jej regulacjach ze strony rodziny ucznia. Instrumentalizacja instytucjonalnych działań łączy się z *zasadą pomocniczości*, która stanowi jedną z podstaw polskiego systemu prawnego. W związku z tym obowiązki, które mogą być spełniane przez rodzinę nie powinny podlegać realizacji ze strony pracowników instytucji szkoły. W tym kontekście to rodzice mieliby wносить cele oraz metody wychowania ufundowane na określonej grupie wartości. W sytuacjach niosących za sobą wątpliwości, to opinia tych podmiotów, a nie władz oświatowych, powinna być rozstrzygająca. Tymczasem wszelka działalność edukacyjna odnosząca się do seksualności powinna respektować system wartości posiadany przez rodziców. W ten oto sposób przejawia się specyficzny wymiar partycypacji publicznej, czyli współdecydowania nauczycieli i rodziców (Tragarz, Samel, Starzyk, 2014, s. 3).

Sami nauczyciele są tu postrzegani przede wszystkim przez pryzmat posiadanych kompetencji. Niemniej A. Zellma (2015, s. 446) zauważa, że zakres pojęciowy dla kształcenia nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” nie został precyzyjnie zdefiniowany. Łączy się go jednak głównie ze zdobywaniem kwalifikacji zawodowych w toku formalnie

realizowanego kształcenia na studiach (w tym również podyplomowych)⁵. Procesy na nich zachodzące traktuje się jako służące uzyskiwaniu wiedzy o charakterze teoretycznym i umiejętności w wymiarze praktycznym. Ich zakres odnosi się do podstaw pedagogiki, psychologii i dydaktyki ogólnej, a także wychowania do życia w rodzinie⁶. Za ważne składniki tej działalności uznaje się realizację zajęć z dydaktyki metodyki nauczania wychowania do życia w rodzinie i praktykę pedagogiczną (Zellma, 2015). Należy mieć na uwadze, że w przypadku nauczycieli szkół gimnazjalnych uzyskanie kwalifikacji pozwalających na kształcenie w obszarze wymienionego przedmiotu możliwe jest także przez ukończenie kursu kwalifikacyjnego. Jego realizacja jest możliwa wyłącznie w przypadku już czynnych zawodowo nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów. Oceny posiadanych przez nauczyciela kwalifikacji do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć w oparciu o omawiane przepisy miałyby dokonywać właściwy w kwestii zatrudnienia nauczycieli dyrektor szkoły albo placówki, w której miałyby być zatrudniony nauczyciel.

Niemal niewidoczni w tym dyskursie okazują się uczniowie oraz uczennice – przedstawiciele i przedstawicielki młodzieży gimnazjalnej. Można ich potraktować jako umiejscawianych w perspektywie deficytu, a więc posiadających potrzebę umoralniania i wymagających „ochrony” przed kontaktem z potencjalnie zagrażającymi im seksualnymi sytuacjami (Weeks, 1986). „Wymagają” oni także wdrożenia praw zabezpieczających ich interesy. W konsekwencji tego stanu rzeczy młodzież może być zarówno idealizowana, jak i demonizowana, postrzegana przez pryzmat odczuwanej przez nich „potrzeby” przekraczania „stopni seksualnego wtajemniczenia”. Należy jednak raz jeszcze podkreślić, że przekaz określonych w stosunku do seksualności stanowisk powinien stanowić domenę grup pierwotnych – rodziców „ustalających” warunki funkcjonowania edukacji seksualnej. Wszelka „dodatkowa” ingerencja jest uznana za niewłaściwą. Przekłada się to na sprzeciw wobec inicjatyw realizowanych przez inne niż rodzina i szkoła instytucje kładące nacisk na specyficzne rozumienie seksualnych praw, moralności oraz zdrowia człowieka.

Niezależnie zatem od tego, czy w ramach zajęć wychowania do życia w rodzinie „powinna” mieć miejsce korekta przekonań normatywnych, niwelowanie zachowań problemowych czy motywowanie do podejmowania osobistych postanowień przez uczniów i uczennice, kluczowe okazuje się określenie specyfiki relacji kształtowanej między nauczycielami a rodzicami. S. Kawula (1996, s. 152) zauważył, że w przypadku rodziny i szkoły partnerstwo wychowawcze może przyjąć formy: partycypacji, przystosowania, inercji i opozycji. Można przyjąć, że partycypacja może przejawiać się w sześciu obszarach, w ramach których uwzględnia się:

⁵ Kwestię tę reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Tworzy ono fundament do konstruowania i stosowania rozwiązań edukacyjnych w zakresie kształcenia nauczycieli wychowania do życia w rodzinie (szerzej zob. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2013 r., poz. 1207, a także: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2012 r., poz. 426).

⁶ Jest to regulowane dzięki zapisom obecnym w tekście: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 131.

- 1) zagadnienie komunikacji z ogółem rodziców (przyjmuje ona postać komunikacji pisemnej podejmowanej z udziałem raportów na temat postępów uczniowskich, listów, ulotek, broszur oraz komunikacji werbalnej nawiązywanej przez kontakt osobisty (Beresford, 1999, s. 24);
- 2) traktowanie rodziców jako edukatorów – przy uwzględnieniu tego, że rodzice to jedni z ważniejszych „nieformalnych” nauczycieli uczniów i uczennic. Docenienie ich roli łączy się z informowaniem rodziców o specyfice programu szkoły, włącza się ich do obecnych w szkole procesów decyzyjnych, a także zachęca do dyskusji. Nauczyciele mieliby również wspierać rodziców w zwiększaniu poziomu posiadanych przez nich wiedzy oraz umiejętności przez zachętę do udziału w szkoleniach, pogadankach, kursach itd. na różnicowane, a interesujące rodziców tematy etc.;
- 3) kwestię pomocniczości rodziców względem pracowników szkoły przy zainteresowaniu tym, jak wykorzystuje się wiedzę oraz umiejętności rodziców w codziennej pracy wspomnianej instytucji edukacyjnej;
- 4) rozpoznanie aktualnych potrzeb i wspieranie rodziców (zarówno w bezpośrednim działaniu, jak i przez kontakt rodziców z instytucjami środowiska lokalnego);
- 5) udział rodziców w podejmowaniu zróżnicowanych decyzji, udział w praktykach podejmowanych przez radę szkoły, komitet rodzicielski itd. (Ibidem, s. 23-29).

Wzorcowa partycypacja przejawia się w zgodnym i niewymuszonym działaniu rodziców oraz nauczycieli w ramach środowiska szkolnego i lokalnego. Praktyka ta powinna być ukierunkowana na realizację tożsamyh celów wychowania, opieki oraz kształcenia. Można ją sprowadzić do niesprzecnej i skoordynowanej aktywności podmiotów w realizacji zadań, co miałyby odbywać się w warunkach równorzędności (Pilch, 1999, s. 345-346).

Na drugim biegunie dyskursywnym można umiejscowić sposoby postrzegania wychowania seksualnego jako konsekwencji realizacji prawa do informacji, wynikającej z praw obywatelskich. Podjęte strategie edukacyjne miałyby regulować zachowania społeczne tak, by zostały one zachowane w elastycznych, ale dopuszczalnych społecznie granicach i służyły celom społecznym. Nierzadko główne działania są tu ukierunkowane ku upełnomacnieniu uczestników do dokonywania własnych wyborów w odniesieniu do seksualności. Nie ucieka się od ich pluralizmu i wraz z „obowiązkami” wskazuje się również na istnienie „praw” dotyczących tego zagadnienia. Nie stroni się również od pozyskiwania wsparcia ze strony osób i organizacji propagujących liberalne spojrzenia na seksualne prawa, zdrowie i moralność⁷. Wprost przyznaje się tu, że seksualność to zjawisko wymagające „zarządzania” generowanego przez bardziej odpowiedzialne jednostki.

Czas dojrzewania pojmowany jest jako okres „włączający” do życia młodego człowieka sporo zadań rozwojowych, które powinny być w odpowiednim wieku, czasie i kolejności zrealizowane tak, by finalnym aspektem stało się uzyskanie przez jednostkę dojrzałości. Za znaczące uznaje się tutaj efekty podpisanych zobowiązań: Międzynarodowej Konferencji w sprawie Ludności i Rozwoju (Kair, 1994 rok) i IV Światowej Konferencji w sprawie Kobiet (Pekin, 1995 rok) (szerzej: www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/publikacje/Zeszyt-Pelnomocniczki.doc, dostęp: 20.02.2016) oraz przepis art. 16 Konwencji o prawach dziecka (Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526). W ich myśl młody człowiek ma prawo do ochrony prawnej przeciw m.in. arbitralnej ingerencji w sferę jego prywatności. Istotny jest tu przepis art. 24 ust. 2f, dotyczący

⁷ Szerokie ujęcie tych kwestii można znaleźć w artykule: „O możliwościach wspomagania szkolnego wychowania seksualnego (między ugruntowaniem tego, co zastane, a włączeniem tego, co nowe)”, B. Smoter, 2016. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 1(39).

ochrony zdrowia małoletnich, z którego wynika m.in. prawo dziecka do „edukacji oraz usług w zakresie planowania rodziny” (Nowicka, 2007). U podstaw wychowania seksualnego miałyby leżeć potrzeba przygotowania młodych ludzi do podejmowania decyzji seksualnych i/lub reprodukcyjnych. Za kluczowe uznano w tym kontekście poszanowanie, ochronę i wypełnianie reprodukcyjnych i seksualnych praw człowieka, a dalej i prawa do rzetelnej informacji. Ma to stanowić jeden z czynników warunkujących upelnomocnianie uczestników do dokonywania własnych wyborów seksualnych i ich samostanowienia. Niekiedy w tej argumentacji wskazuje się na to, że rodzice nie zapewniają „odpowiedniego” wychowania seksualnego swoim dzieciom. Tymczasem postulowany zasięg działalności edukacyjnej powinien być możliwie najszerszy, a współpraca między podmiotami sfery prywatnej i publicznej pożądana. Nierzadko jednak istotniejsze jest to, by nie łamać postanowień międzynarodowych.

Realizacja zadań wychowania seksualnego może tu przyjąć w skrajnej postaci charakter obligatoryjny (nie dobrowolny) – przy odrzuceniu sprzeciwu rodziców niepełnoletniego ucznia. Tak ukierunkowana edukacja miałyby opierać się na prawach dziecka do edukacji i zobowiązaniach rządu do poszanowania, ochrony oraz wypełniania tych praw. Wskazuje się też na uczestnictwo dzieci w odkrywaniu ich własnych potrzeb odnoszących się do wychowania seksualnego. Przedmiotem konfliktów okazuje się m.in. to, jak dalece mogą odbiegać od siebie prawa rodziców oraz dzieci i czyje prawa powinny stać się ważniejsze w takiej sytuacji. Z jednej strony prawa rodziców do wychowania dzieci i podejmowania decyzji dotyczących ich edukacji są ugruntowane w prawie krajowym i międzynarodowym, lecz z drugiej uznaje się, że prawa dzieci nie mogą być niwelowane przez rozciąganie praw rodziców aż do utraty podmiotowości młodych ludzi (Sitnicka, 2014) i odbioru poczucia sprawstwa nauczycielom.

Podsumowanie

Na podstawie podjętych w tekście rozważań można zauważyć, że zawarte w treściach dokumentów ministerialnych zalecenia nie pozwalają na uznanie młodych ludzi (uczniów i uczennic szkół gimnazjalnych) jako pełnoprawnych partycypantów. Szkoły są postrzegane jako miejsca, gdzie uczniowie (za zgodą rodziców) mogą się pod okiem nauczycieli przygotowywać do uczestnictwa w życiu społecznym przez omawianie kwestii społecznych, dotyczących płciowości. Uczniowie są postrzegani jako znajdujący się w specyficznym, dynamicznym okresie życia. Widziani jako potencjalnie niezdolni do rozumienia seksualnych sytuacji, potrzebują stopniowego przekazu określonej ogólnie wiedzy dotyczącej seksualności. Rodzice zajmują w tej kwestii uprzywilejowaną pozycję i mają pierwszeństwo w odnoszeniu się do wartości poszczególnych wyjaśnień i zajmowaniu określonych stanowisk przez nauczycieli. W przypadku braku możliwości uzyskania kompromisu rodzice lub prawni opiekunowie dziecka mogą w pisemnej formie poinformować o tym dyrekcję szkoły. W taki sam sposób mogą postąpić uczniowie oraz uczennice, jednak tylko ci, którzy osiągnęli pełnoletniość. Utrzymywanie nieobowiązkowego charakteru udziału w zajęciach „Wychowanie do życia w rodzinie” ma wynikać z konstytucyjnego prawa rodziców do wychowania swoich dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniami. Nadawanie szczególnej wagi nie tyle i nie tylko wiedzy naukowej co uczniom i uczennicom ma z kolei pozwolić na stanie się przez nich głównym punktem odniesienia w toku konstruowania programu oraz doboru treści kształcenia.

Bibliografia

- Beresford, E. (1999). Rola władz lokalnych we wspieraniu współpracy rodziców i szkoły. W: J. Kropiwnicki (red.), *Ku partnerstwu szkoła-rodzice* (s. 21-37). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dąbkowski, M. (2003). Szkoła a zachowania seksualne młodzieży. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 3, 123-128.
- Domagała-Szymonek, K. (2016). *Gimnazja do likwidacji. Co z uczniami, nauczycielami, szkołami? Reforma edukacji PYTANIA ODPOWIEDZI*. Pobrane z www.dziennikzachodni.pl/edukacja/a/gimnazja-do-likwidacji-co-z-uczniami-nauczycielami-szkolami-reforma-edukacji-pytania-odpowiedzi,10347952/.
- Dominiak, Ł. (2007). Problematyka seksualności w filozofii politycznej Michela Foucaulta. *Dialogi polityczne*, 8, 277-295.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Spacja Aletheia.
- Fudali, M. (2004). Funkcjonowanie gimnazjum – założenia a rzeczywistość. *Wychowanie na co Dzień*, 4/5, 10-12.
- Haber, M. (2009). Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Zdrowia – z upoważnienia ministra – na zapytanie nr 4359 w sprawie zmian dotyczących przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie. Pobrane z: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61>.
- Kawula, S. (1996). Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny. W: S. Kawula (red.), *Studia z pedagogiki społecznej* (s. 348-356). Olsztyn: WSP.
- Kochanowski, J. (2008). *Seksualność w dyskursie politycznym*. Warszawa: doM wYdawniczy tCHu.
- Konarzewski, K. (red.). (2004). *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526).
- Kurzępa, J. (2012). *Młodzi, piękne i niedroży... Młodość w objęciach seksbiznesu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Kurzępa, J. (2007). *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lew-Starowicz, Z., Długołęcka, A (2006). *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki.
- Majak, K. (2015). *Rewolucja staje się faktem – PiS wygasi gimnazja. Była minister: Realnie? Niemożliwe*. Pobrane z <http://natemat.pl/160131,rewolucja-staje-sie-faktem-pis-wygasi-gimnazja-byla-minister-realnie-niemozliwe>.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie Neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne, LXVIII*, 63-72.
- Milerski B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
- Nieżgoda, M. (2011). (red.). *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowakowska, E. (1997a). Niechciane małżeństwo. *Polityka*, 10, 78-79.
- Nowakowska, E. (1997b). Swawole w szkole. *Polityka*, 4, 32-33.
- Nowakowska, E. (1997c). Usypianie rozumu. *Polityka*, 17, 76-77.
- Nowicka, W. (red.). (2007). *Prawa reprodukcyjne w Polsce. Skutki ustawy antyaborcyjnej Raport*. Warszawa: Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 1207).

- Ostolski, A. (2003). Dyskurs u władzy. Filozofia polityczna Michela Foucaulta. *Etyka*, 36, 159-172.
- Ostrowicka, H. (2014). Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu. *Forum Oświatowe*, 2(52), 47-68.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pilch, T. (1999). (red.). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: GWP.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2012 r., poz. 426).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lipca 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2002 r., Nr 121, 09 z.1037).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1117).
- Sitnicka, D. (2014). *Edukacja seksualna: „indoktrynacja” i „neutralność”*. Pobrano z: <http://krytykapolityczna.pl/kraj/edukacja-seksualna-indoktrynacja-i-neutralnosc/>.
- Smoter, B. (2016). O możliwościach wspomagania szkolnego wychowania seksualnego (między ugruntowaniem tego, co zastane, a włączeniem tego, co nowe). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 1(39), 9-26.
- Smykowska, D. (2011). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sobańska, A. (2002). Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy systemu oświaty” oraz metody badawcze. W: E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (s. 9-22). Warszawa: ISP.
- Szybalska-Taraszkiewicz, M. (2012). *Kulturowo-społeczny obraz rodziny w gimnazjalnych podręcznikach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” oraz w wybranych polskich czasopiśmie młodzieżowych (1999-2007)*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Tomanek, P. (2012). Ujarmienie czy legitymizacja? Normalizacyjne aspekty dyskursów eksperckich. *Studia Socjologiczne*, 1(204), 111-129.
- Tragarz, M., Samel, A., Starzyk, K. (2014). *Szkoła demokracji. Praktyczny poradnik o współdecydowaniu w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tuszyńska, L. (2011). Edukacja zdrowotna na poszczególnych etapach edukacyjnych. W: B. Wojnarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli* (s.133-137). Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. i Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r., Nr 12, poz. 96).
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. z 1993 r., Nr 17, poz. 78 z późn. zm).
- Weeks, J. (1986). *Sexuality*. London: Travistock.
- Zellma, A. (2015). Kształcenie nauczycieli wychowania do życia w rodzinie – kontekst polski. *Studia Redemptorystowskie*, 13, 445-455.

www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/publikacje/Zeszyt-Pelnomocniczki.doc

www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=2561341