

## **NIERÓWNOŚCI PŁCIOWE W PROCESIE SOCJALIZACJI DO KULTURY FIZYCZNEJ**

Problematyka edukacji szkolnej i wzorców socjalizacyjnych, na których oparta jest edukacja, oraz wyborów ideologii edukacyjnych jest dobrze znana i coraz częściej podejmowana<sup>1</sup>. Za wyborem danej „strategii” edukacyjnej stoi arbitralna decyzja powiązana z dominującymi przekonaniami na temat preferowanej wizji kultury, moralności i polityki. Nie inaczej jest w odniesieniu do kształtowanych przez oświatę postaw wobec płci i odmiennych wzorców socjalizacyjnych dostarczanych chłopcom i dziewczętom, a stanowiących postawę wytwarzania różnic płciowych. Feministyczna krytyka edukacji zwraca uwagę na ukryty wymiar edukacji szkolnej związany z ideologią patriarchalną i esencjalizmem. Próbuje znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące odmiennego traktowania dziewcząt i chłopców oraz przygotowywania, jednych do ról związanych z realizacją w sferze publicznej, a drugich do ról uznawanych w naszym społeczeństwie za podrzędne i zamykające się w obszarze sfery prywatnej. Innymi słowy feministyczna krytyka nierówności płciowej w praktyce edukacyjnej stara się odpowiedzieć na pytanie: „Jak to się dzieje, że dziewczęta i chłopcy uczęszczający do tych samych szkół, uczący się według tego samego programu szkolnego, kończą szkołę z innymi doświadczeniami, zainteresowaniami, osiągnięciami i oczekiwaniami odnośnie do swojej przyszłości?”<sup>2</sup>. W niniejszym artykule postaram się prześledzić proces zróżnicowania płciowego w socjalizacji do sportu i kultury fizycznej. Temat ten bowiem pozostaje na marginesie w rozważaniach na temat edukacji, równości i sprawiedliwości społecznej.

Termin socjalizacja rozumiem za J. H. Turnerem jako: „proces wprowadzania w kulturę i strukturę społeczną (...) bez którego nie wiedzielibyśmy, co mamy cenić, co robić, jak myśleć, mówić, dokąd iść ani jak reagować”<sup>3</sup>.

---

1 E. Górnikowska-Zwolniak (2009) *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Mysłowice, s.146-149; Z. Kwieciński (1995) *Socjopatologia edukacji*. Olecko.

2 A. Gromkowska-Melosik (2011) *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki postępu*. Kraków, s. 41.

3 J.H. Turner (1998) *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań.

Socjalizacja kształtuje naszą osobowość, zachowania, interakcje i uczestnictwo w społeczeństwie. Nic więc dziwnego, że o kształt socjalizacji toczą się „walki” pomiędzy zwolennikami poszczególnych ideologii edukacyjnych. E. Górniakowska-Zwolniak przywołuje trzy rodzaje takich ideologii najczęściej obecnych w myśleniu o edukacji: konserwatyzm, neoliberalizm i nurt demokratyczny<sup>4</sup>.

Również przedstawiciele tzw. studiów kulturowych zwracają uwagę, iż właściwie każdy aspekt bycia w społeczeństwie jest relacją pedagogiczną, ponieważ nosi znamiona odtwarzania kultury, dystrybucji i reprodukcji znaczeń. Zarówno pedagogika życia codziennego jak i instytucji jest z socjologicznego punktu widzenia bardzo istotna<sup>5</sup>. Studia kulturowe tropiące najważniejsze mechanizmy odtwarzania danego porządku społecznego pozwoliły na zwrócenie uwagi na jego jawne i ukryte części procesu edukacyjnego (Bernstein: pedagogia jawna i ukryta), na procesy naturalizacji i neutralizacji arbitralnego kształtu stosunków społecznych (Bourdieu). Naturalizacja ta ma przede wszystkim na celu ukrycie nierówności, jakie niesie ze sobą proces społeczny poprzez zabezpieczanie interesów grupy dominującej. Wdrażanie w świadomość społeczną oraz odtwarzanie znaczeń kulturowych dokonuje się przez habitus, „społeczną naturą człowieka”, szereg wpojonych człowiekowi dyspozycji pozwalających mu swobodnie działać oraz określać aprobowane przez dominującą grupę wartości<sup>6</sup>.

Identyfikacja przemocy kulturowej kryjącej się za każdym działaniem pedagogicznym przyczyniła się do powstania pedagogiki krytycznej opowiadającej się za uwidocznieniem nierówności i arbitralności procesu edukacyjnego oraz domagającej się uznania dla różnych grup dotąd marginalizowanych. Pokazuje ułudę egalitarności i równości szkoły, szuka sposobów na afirmację różnic<sup>7</sup>. Badanie „urodzajowionej” socjalizacji dostarcza właśnie przykładów naturalizacji tego, co społeczne a zatem zmienne. To nie biologia jest przyczyną odmiennych pozycji zajmowanych przez kobiety i mężczyzn w społeczeństwie (wynikających z odmiennej socjalizacji), ale społeczna i kulturowa interpretacja owych różnic. Odmiennie projektowanie scenariuszy życiowych dla dziewcząt i chłopców bierze się z biologizacji tego, co społeczne<sup>8</sup>. L. Kopciewicz zwraca uwagę, że do mówienia o pedagogice różnic konieczne jest przyjęcie założenia o procesie socjalizacji jako planowego, świadomego i racjonalnego działania. Pod takim pojęciem kryje się „praca kultury” z jej realnymi konsekwencjami w postaci hierarchii społecznej i permanentna wal-

---

4 E. Górniakowska-Zwolniak, *op. cit.*, s. 148.

5 L. Kopciewicz (1993) *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków, s. 39.

6 P. Bourdieu, J.C. Passeron (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa.

7 L. Kopciewicz, *op. cit.*, s. 43-49.

8 P. Bourdieu (2002) *Męska dominacja*. Warszawa.

ka o to, co (np. na gruncie edukacji) będzie przedstawiane jako naturalne, oczywiste i niepodważalne<sup>9</sup>

W niniejszym artykule skupię się na feministycznej krytyce procesu socjalizacji demaskującej niesprawiedliwe i krzywdzące dla kobiet przekonania, które stają się podstawą do reprodukcji nierównych pozycji między kobietami i mężczyznami w społeczeństwie. Socjalizacja w analizie prowadzonej z punktu widzenia feminizmu przedstawiana jest jako opresyjna, podparta autorytetem pedagogiki. Wtłaczanie w nakreślone role społeczne odbywa się w sposób niezauważany doskonale reprodukcją obowiązujących zasad płciowych w społeczeństwie uważane za naturalne i niezmiennie. Podział na strefę prywatną – domenę kobiet (związaną z czynnościami codziennymi, powtarzalnymi, bezpłatnymi, niecenionymi w społeczeństwie, do których niepotrzebne są wysokie kwalifikacje) – i publiczną, związaną z działalnością mężczyzn (a także z uznaniem, szacunkiem, wynagrodzeniem), oraz sposób kontrolowania ciała kobiet, gdzie dochodzi do umiejscowienia znaczeń kluczowych z punktu widzenia patriarchy (związanych z określoną wizją piękna, atrakcyjności, macierzyństwa) są kluczowe dla utrzymania płciowego status quo. Nie da się ukryć, że funkcjonujące podług takich zasad społeczeństwo jest raczej skrojone na męską miarę. Zatem argument feminizmu przedstawia się następująco: jeżeli socjalizacja wzmacnia system patriarchalny i androcentryczne schematy poznawcze, tak też przedstawia się problem szeroko pojętej edukacji<sup>10</sup>. Pozostaje prymatem męskim, męską perspektywą, wartości uznawane za męskie są w edukacji promowane i utrwalane.

## Esencjalizm i androcentryzm w edukacji

Jeżeli uznamy, że edukacja stanowi zwierciadło społecznych relacji między płciami, to możemy obserwować ten sam poziom asymetrii między płciami, jaki występuje w każdym innym polu praktyki społecznej<sup>11</sup>. W podręcznikach szkolnych odnajdziemy opisy męskich aktywnych postaci, zajmujących ważne stanowiska zawodowe, cieszące się szacunkiem oraz bierne kobiety, zamknięte w przestrzeni prywatnej bądź pracujące w zawodach wymagających dużej empatii i zorientowania na innych. Nauczyciele w zgoła inny sposób traktują dziewczęta i chłopców. Wobec dziewcząt formułowane są niższe wymagania, rzadko otrzymują zadania wymagające kreatywności i pomyślności a stereotyp „grzecznej uczennicy” prowadzi do konotacji z osobą, która nie ma nic do powiedzenia jest bierna i potakująca<sup>12</sup>. Chłopcy są dużo częściej proszeni o odpowiedzi z przedmiotów ścisłych, a dziewczynki się

9 L. Kopciwicz, *op. cit.*, s. 51-52.

10 *Op. cit.*, s. 77-82.

11 A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, s. 39-40.

12 *Op. cit.*, s. 45.

pomija ze względu na stereotypowe przekonanie o ich „naturalnym” braku zdolności do matematyki czy fizyki. Podobnie złe zachowanie chłopców jest tłumaczone ich „naturalną” skłonnością do agresji i ruchu, natomiast takie samo zachowanie dziewczynek jest uznawane za ich świadomy wybór i brak dobrego wychowania<sup>13</sup>. Kolejnymi zachowaniami mężczyzn wiążącymi się z przekonaniem o odmiennym konstruowaniu tożsamości męskiej i żeńskiej jest okazywanie wzmocnień pozytywnych chłopcom, których zachowanie jest odbierane jako asertywne i kojarzone z siłą oraz kwestionowanie takich zachowań u dziewczynek. Stereotypowo rzecz ujmując, chłopiec ma własne zdanie, a dziewczynka jest „pyskata”. Oczywiście takie zachowanie wynika z przekonania o bierności i uległości dziewcząt, godzeniu się ze swoim losem<sup>14</sup>.

Podejście samych dziewczynek i chłopców do posiadanej wiedzy, umiejętności i sukcesów szkolnych też jest skrojone na miarę esencjalistycznych przekonań o kształtowaniu się tożsamości płciowej. Chłopcy sukcesy są skłonni przypisywać swoim umiejętnościom, a porażki zewnętrznym czynnikiem, które uniemożliwiły im sukces, dziewczynki porażki odbierają jako znak swojej niekompetencji i niewiedzy. Ponadto dziewczynki dosyć szybko zaczynają sobie zdawać sprawę z wzorca kobiecości, który powinny reprezentować i wynikających z tego problemów dla ich edukacji. Sukces zawodowy i kompetencje nabyte w szkole mogą stać w przyszłości w sprzeczności z rolą matki i żony, która wciąż jest uznawana dla kobiety za najważniejszą. Innym stereotypowym odczytaniem sukcesu szkolnego dziewcząt jest przekonanie, skoro jest mądra to musi być nieatrakcyjna i nielubiana w szkole<sup>15</sup>. Dobra uczennica wciąż musi podkreślać swoją „społeczną atrakcyjność” tak, jakby wciąż uważano, że dziewczynki nie mogą spełniać się w kilku rolach społecznych naraz, a mądrość kłóciła się z atrakcyjnością fizyczną. Dziewczęta czują silną presję sprostania nałożonych na nie wymogów społecznych, co odbija się negatywnie na ich samoocenie. Z przeprowadzonych badań<sup>16</sup> wśród uczniów amerykańskich w 1991 wynika, że białe dziewczęta posiadały najniższą samoocenę ze wszystkich badanych grup, co było o tyle dziwne, że uzyskiwały one najlepsze w szkole wyniki w nauce.

Podane przykłady wskazują na silne esencjalistyczne przekonania na temat odmienności dziewcząt i chłopców. Upatrywanie odmiennych kierunków rozwoju w „naturalnej różnicy płciowej” powodują umacnianie się androcentryzmu edukacji i męskiej perspektywy. Można przyjąć za S. Bem, że esencjalizm biologiczny jest perspektywą, która „nadała świecki wymiar wielkiemu boskiemu dziełu stworzenia, zastępując je jego naukowym odpowiednikiem

---

13 *Op. cit.*, s. 46.

14 *Op. cit.*, s. 48.

15 *Op. cit.*, s. 54.

16 *Op. cit.*, s.54.

– wielkim dziełem stworzenia dokonany przez ewolucję”<sup>17</sup> Zgodnie z teorią Bem, esencjalizm biologiczny racjonalizuje i uzasadnia androcentryzm i polaryzacje rodzajów poprzez „nadanie im naturalnej i nieuniknionej konsekwencji zewnętrznej”<sup>18</sup>.

## Socjalizacja rodzajowa do kultury fizycznej

Podjmując rozważania na temat nierówności płciowych w procesie edukacyjnym rzadko pojawiają się uwagi na temat zajęć wychowania fizycznego i sportu w ogóle. Jedną z przyczyn może być przekonanie o względnej nieistotności wychowania fizycznego w przyszłym życiu zawodowym, gdzie mięśnie i sprawność fizyczna nie odgrywają już decydującej roli. Należy jednak pamiętać, że sport jest nadal bardzo istotnym miejscem formułowania się tożsamości płciowej, a system edukacyjny poprzez zachęcanie (chłopców) bądź zniechęcanie (dziewcząt) potwierdza stereotypowe przekonania na temat aktywności fizycznej dziewcząt i chłopców.

Zebrane dane potwierdzają istnienie znaczących różnic pomiędzy zajęciami wychowania fizycznego właściwie we wszystkich krajach. Linda Brannon opisuje nierówności rodzajowe od szkoły podstawowej aż po licea w Stanach Zjednoczonych<sup>19</sup>. Już w szkołach podstawowych chłopcy na zajęciach wychowania fizycznego uczestniczą w grach zespołowych i innych wymagających dużego nakładu sił ćwiczeniach, podczas gdy dziewczynki wykonują mniej angażujące ćwiczenia uczące gracji, wycucia rytmu itp. Jeszcze mocniejsza segregacja płciowa następuje w okresie gimnazjum, a dziewczęta w coraz bardziej widoczny sposób unikają zajęć sportowych. Może to być związane z coraz większym uwewnętrznianiem standardowego wizerunku kobiecości (jako osoby delikatnej, powabnej, szczupłej) kłóącego się z aktywnym uczestnictwem w zajęciach sportowych. W czasie nauki w liceum zainteresowane sportem nadal pozostaje niewielkie. W przeciwieństwie do chłopców, dziewczęta nie zdobywają uwagi rówieśników i szacunku w społeczności szkolnej dzięki sukcesom sportowym, ale dzięki atrakcyjnemu wyglądowi. Sytuacja zmienia się trochę podczas studiów. Wprowadzenie IX poprawki do *Ustawy o edukacji* zakazuje dyskryminacji w programach edukacyjnych finansowanych z funduszy federalnych. Wcześniej większość pieniędzy przyznawało na sport mężczyzn, obecnie zwiększono wydatki na infrastrukturę sportową dla kobiet, stypendia itp. Chociaż fundusze przeznaczone na sport kobiet wydawano w dokładnie taki sam sposób, jak to miało miejsce w sporcie mężczyzn, zakładając takie same potrzeby kobiet, to i tak przyczyniło się to do większego uczestnictwa w zajęciach sportowych kobiet.

17 S.L. Bem (2000) *Męskość, kobiecość o różnicach wynikających z płci*. Gdańsk, s. 16.

18 *Op. cit.*, s. 16.

19 L. Brannon (2002) *Psychologia rodzaju*. Gdańsk, s. 367-382.

W podobny sposób lekcje wychowania fizycznego opisuje Tess Kay w Wielkiej Brytanii. Pod koniec nauki w liceum zadowolenie z zajęć sportowych w szkole deklaruje tylko 29 procent dziewcząt<sup>20</sup>. Jest to związane niewątpliwie z wcześniejszymi doświadczeniami socjalizacyjnymi, ale również z połączeniem męskości z doświadczeniem aktywności sportowej i braku takiego związku w przypadku kategorii kobiecości. W czasie dorastania wielu chłopców również porzuca uprawianie sportu, ale pozostaje związanych z „kulturą sportu”. Sport nadal jest dla nich ważnym znakiem odniesienia, przyczyną spotkań z kolegami, bastionem męskiej rozrywki. Poza tym w szkole średniej dominującą pozycję w grupie rówieśniczej chłopcy zajmują poprzez doskonałe wyniki sportowe, ostrą rywalizację na boisku i odwagę. Wynika to głównie z przewagi, jaką dziewczynki uzyskują w edukacji nad chłopcami i z mniej restrykcyjnych norm jakim są poddawane. W szkole dominuje styl *unisex*, nie wymaga się już rozróżnienia ani w stroju, ani, w tak ogromnym stopniu, w zachowaniu. Zorientowana na sukces dziewczynka, pewna siebie, nie budzi już jawnego sprzeciwu (raczej ukryty sprzeciw wobec pośredniego zerwania z tradycyjną rolą, nie wychylającej się „szarej myszki”). Stąd często chłopcy, nie mogąc dorównać dziewczętom w wynikach w nauce dokonują zwrotu w „hipermęskość”, we współzawodnictwo w sporcie, którym mogą się pochwalić<sup>21</sup>. Skrajnym przykładem jest kultura *lads*, chłopców z robotniczych rodzin, odrzucających kulturę szkoły z powodu jej rzekomej sprzeczności z męską tożsamością. Jądrzem działalności *lads* pozostaje współzawodnictwo w sporcie rywalizacja o kobiety<sup>22</sup>.

Dziewczęta natomiast doceniane są przez rówieśników głównie ze względu na atrakcyjny wygląd fizyczny. Co istotne, okazuje się, iż pomimo faktu niełączenia standardowej kobiecości z zaangażowaniem w sport, to kobiety, które sport uprawiają, nie doświadczają wielu konfliktów ról społecznych, a notują wiele pozytywnych zmian personalnych takich jak: wyższa samoocena, poczucie siły, lepsze samopoczucie, kontrola nad swoim życiem i planami<sup>23</sup>.

## Sport jako męskość

Odmierna socjalizacja do sportu wynika z kształtu, jaki przybrał sam sport, takim jakim go teraz postrzegamy i z relacji pomiędzy kategoriami męskości i kobiecości, jaką sport podtrzymuje. Instytucjonalizacja sportu w XIX wieku między innymi miała na celu ugruntowanie męskości hege-

---

20 T. Key (2003) *Sport and gender* [in:] H. Barrie (ed.) *Sport and society. A student introduction*. London, New Dheli, p. 94.

21 A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, s. 71.

22 *Op. cit.*, s. 71.

23 *Op. cit.*, s. 95.

monialnej i naturalnej przewagi nad kobietami i nie-białymi mężczyznami<sup>24</sup>. Chociaż na pierwszy rzut oka sport po prostu odwzorowuje naturalne różnice fizyczne między mężczyznami a kobietami, to pozostaje społecznie skonstruowanym polem reprodukcji stosunków społecznych między płciami. Messner i Dworkin piszą, iż poza swoim komercyjnym obliczem głównym celem sportu jest podtrzymywanie kategorii męskości i kobiecości takimi, jakie je znamy<sup>25</sup>. Symboliczne oddzielenie mężczyzn od kobiet następuje poprzez popularyzowanie wizerunków tych sportowców, którzy swoje kariery zawdzięczają brutalnym, kontaktowym dyscyplinom sportu, jak piłka nożna czy hokej, w których trzeba wykazać się niezwykłą walecznością, siłą, agresywnością i wytrzymałością. Z taką przykładową męskością mogą się identyfikować wszyscy mężczyźni i odróżniać równocześnie od kobiet. Praktyki wprowadzające w taki rodzaj męskości zaczynają się od socjalizacji pierwotnej i trwają poprzez całą szkolną edukację. Od dzieciństwa chłopców uczy się używać swojego ciała w sposób siłowy, pokonywać swoje granice, „działać ciałem” Pamiętając o znaczeniu ciała jako najważniejszej instancji w kształtowaniu naszej tożsamości płciowej większość praktyk maskulinizacyjnych skupia się w ciele chłopców. Pokazuje się znaczenie samodyscypliny jako siły fizycznej i mentalnej, uczy się negować strach i ból, przygotowuje do rywalizacji w ramach hasła „no pain, no gain” Jako dorośli mężczyźni zwracają uwagę na swój wygląd zewnętrzny właśnie pod kątem muskulatury, która odzwierciedla fizyczną siłę i moc. Podobnie działo się w przeszłości. Muskulatura była łączona z cnotą moralną, zarówno brytyjskie, jak i francuskie szkoły dbały o rozwój fizyczny chłopców z obawy przed ich zniewieścieniem<sup>26</sup>. Uważano, iż tylko silni mężczyźni będą w stanie zapanować nad swoimi impulsami, a w przyszłości przynieść chlubę swojemu krajowi. Jeżeli jakiegoś chłopca uważano za słabego emocjonalnie i podległego własnym impulsom, zalecano mu intensywne ćwiczenia fizyczne<sup>27</sup>. Całkiem inaczej przedstawiają się praktyki wprowadzania w kobiecość. Dziewczynki są uczone, że ich ciało jest ciałem-dla-innego dlatego musi być fizycznie atrakcyjne. W kulturze zachodniej, gdzie kobieca atrakcyjność jest powiązana ze szczupłą, wiotką sylwetką, nie ma miejsca dla rozbudowanej muskulatury. Ponadto ciało tak wyglądającej kobiety symbolizuje słabość i niekompetencję w sporcie<sup>28</sup>.

---

24 S.L. Dworkin, M.A. Messner (2002) *Just do...what? Sport, bodies, gender* [in:] *Sport and gender. A reader*. New York, p. 17.

25 *Op. cit.*, s. 17.

26 D. Whitson (2002) *The embodiment of gender: discipline, domination, and empowerment* [in:] *Sport and gender. A reader*. New York, p. 21.

27 T. Crosset (1990) *Masculinity, sexuality and the development of early modern sport* [in:] *Sport, men and the gender order. Critical feminist perspectives*. Illinois, p. 51-52.

28 D. Whitson, *op. cit.*, s. 228-239.

Podtrzymywanie wizerunku męskości jako siły fizycznej może być również postrzegane jako wyraz niechęci do zmian, jakie przeszły społeczeństwa zachodnie w ciągu ostatnich czterdziestu lat w związku ze zmianą pozycji kobiet w społeczeństwie. Masowe wejście na rynek pracy kobiet, które powoduje zmianę w funkcjonowaniu gospodarstw domowych i związana z tym niezależność ekonomiczna kobiet, zmiany samego rynku pracy, gdzie praca fizyczna straciła swoje znaczenie na rzecz umiejętności interpersonalnych, usług i technologii informacyjnych, spowodowały niepokój samych mężczyzn i doprowadziły zdaniem wielu do kryzysu kategorii męskości<sup>29</sup>.

Zanim przejdę do opisu współczesnej odpowiedzi na kryzys męskości warto pokazać jak sport zajmował centralne miejsce w formowaniu męskości w czasach minionych „kryzysów męskości” Micheal S. Kimmel opisuje rolę baseballu w rekonstrukcji pojęcia męskości w Stanach Zjednoczonych w latach 1880-1920. Najlepiej całą sytuację opisuje cytat zamieszczony przez autora pod tytułem tekstu: „Wszyscy chłopcy kochają baseball. Jeżeli nie, nie są prawdziwymi chłopcami”<sup>30</sup>. Kryzys w XIX wieku był głównie kryzysem białego mężczyzny z klasy średniej, kryzysem dominującego dotąd paradygmatu męskości. Został on zachwiany poprzez nowe prawa wywalczone przez kobiety (pierwsza fala feminizmu) oraz przyjazd tysięcy imigrantów do głównych przemysłowych ośrodków Ameryki. Był to zatem kryzys ekonomicznej władzy/kontroli białych mężczyzn. Odpowiedź mężczyzn na społeczne zmiany miała doprowadzić do powrotu określonego rodzaju męskości i połączeniu męskości z prawdziwie amerykańską cnotą. Chodziło o powrót do natury, negację miasta, które rzekomo było odpowiedzialne za zniewieszczenie mężczyzn. Sport okazał się idealny, jeżeli chodzi o połączenie tego, co „naturalne” i mające doskonały wpływ na wychowanie mężczyzn. Wartości cenione w baseballu zaczęto uważać za najważniejsze z punktu widzenia narodu. Odciągał od całego zła kojarzonego z wielkimi miastami, konstruował zdrowe, silne jednostki, które dzięki dyscyplinie i wytrzymałości były w stanie poradzić sobie z pokusami. Oczywiście kobiety zostały wyłączone z uprawiania baseballu i najczęściej również z kibicowania. Stworzyło to możliwość podtrzymania tradycyjnego porządku pomiędzy płciami.

W podobny sposób wzmocnienie męskości jako fizyczności, jednej z form męskości dominujących opisuje Z. Melosik<sup>31</sup>. Dyskursy męskości dominującej pełnią rolę czynnika wzmacniającego różnicę płciową. Stanowią odpowiedź na niepokoje związane z ambiwalencją wokół pojęcia męskości (brak bezpieczeństwa „płciowego”, koniec przymusowej heteroseksualności)<sup>32</sup>. Męskość

---

29 *Op. cit.*, s. 231.

30 M.S. Kimmel (1990) *Baseball and the reconstruction of American masculinity 1880-1920* [in:] *Sport, men and the gender order. Critical feminist perspectives*. Illinois, p. 55.

31 Z. Melosik (1996) *Kryzys męskości kulturze współczesnej*. Kraków, s. 121-142.

32 *Op. cit.*, s. 121.

jako fizyczność według Melosika nadal jest społecznie pożądana, chociaż werbalnie zaprzecza się takiej wersji męskości głównie ze względu na nikłą wartość siły fizycznej na rynku pracy. Ciało oznaczone poprzez muskulaturę jest jasnym sygnałem siły i agresji, odróżnienia od ciała damskiego. Różnica jest podtrzymywana w kategoriach biologiczno-anatomicznych. Rozwijanie ciała staje się równoznaczne z rozwijaniem tożsamości. Jest to oczywiście redukcjonistyczne założenie oparte na fragmentacji ciała. Dyskurs męskości jako fizyczności nadaje sile fizycznej aurę wspaniałości, czegoś niedostępnego dla kobiet, czego zawsze będą potrzebowały i co czyni je podległymi mężczyznom. Samym kobietom przyznane jest miejsce biernych widzów męskich potyczek. Mogą jedynie być niczym cheerleaderki, pięknymi dodatkami do męskiego ringu.

## Wnioski

Podobna sytuacja może dotyczyć również szkolnictwa. Faworyzowanie męskości jako fizyczności może wynikać z chęci prostego odróżnienia dziewcząt i chłopców w sytuacji niejednoznaczności kategorii płci i seksualności. Szkoła, która z założenia jest instytucją konserwatywną w sposób nieświadomy może wspierać bardzo jasno wyznaczone granice jakie daje dyskurs męskiej fizycznej hegemonii. W związku z niepopularnością kategorii *gender* jako soczewki pozwalającej spojrzeć na płęć poprzez kulturowe okulary, socjalizacja rodzajowa nadal jest skrajnie różna i skrojona na męskie potrzeby.

Socjalizacja do kultury fizycznej jest bardzo dobrym przykładem zdiagnozowania pewnych problemów społecznych jako związanych z fizjologią i anatomią, czyli „naturą” determinujących sposób postępowania. Powiązanie kategorii męskości, z jednej strony, ze sportem, ściślejszą agresją, walecznością, siłą, fizyczną przewagą, a z drugiej jako z nie-kobiecością, spowodowało nakłanianie chłopców do aktywności fizycznej i zniechęcanie do tego samego dziewcząt. Sport wydając się być naturalnym usankcjonowaniem różnicy płciowej współkonstruuje kategorie męskości i kobiecości. Legitymizuje porządek społeczny przedstawiając go jako czynniki biologiczne. Wciąż trudno jest spojrzeć na sport jako na odwzorowanie relacji między płciami wspomagające system patriarchalny. Aktywność fizyczna jest odbierana jako dobrowolna, nie podlegająca jakimś specjalnym obostrzeniom. Zdaje się być podejmowana jedynie przez wzgląd na nią samą, a nie jakieś zewnętrzne korzyści. Jako strefa wolności i „naturalności” długo nie była poddawana należytej uwadze.

Zniechęcając dziewczęta do sportu, przedstawiając sport jako męską sferę uniemożliwia się dziewczętom doświadczenie pozytywnych stron aktywności fizycznej. Aktywność fizyczna, do której zachęcane są dziewczęta często związana jest z gracją, prawidłową postawą, harmonią ruchów (socjalizacja do

cech typowo utożsamianych z kobiecością). Takie zajęcia nie dają możliwości „wyżycia się”, poznania dobrych stron zmęczenia fizycznego, „działania” za pomocą swojego ciała, nie dają doświadczenia sprawczości ani kooperacji (dostępnego chłopcom poprzez gry zespołowe). Pozbawia się w ten sposób dziewczęta ważnych doświadczeń dyscyplinowania, zaciętości, waleczności, ale również wyższej samooceny ze względu na sprostanie pewnym zasadom.

Reasumując: głównymi problemami socjalizacji do kultury fizycznej zdaje się być powiązanie kategorii męskości ze sportem oraz traktowanie pewnych faktów społecznych jako biologicznych, „naturalnych” danych.