



Janusz Surzykiewicz

Współczesne dziewczyny nie mają problemów?

Obraz współczesnych nastolatek i jego znaczenie
w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziewczętami

Sytuacja życiowa dziewcząt

Dzisiejsza nastolatka jest równocześnie szczupła i silna, dobrze wykształcona i błyskotliwa, aktywna i pewna siebie, zalotna, kobieca i uświadomiona seksualnie. Jest przedsiębiorcza i ma poczucie własnej pozycji. Daje sobie ze wszystkim radę, nie istnieją dla niej problemy ani ból. Chce zdobyć zawód, być równą dla mężczyzn partnerką, śni o wielkiej miłości i założeniu rodziny.

Tak chciałby ją często widzieć przynajmniej ruch feministyczny, ale nie tylko...

W ostatnich latach zmienił się znacznie obraz współczesnej dziewczyny. Obraz nastolatki wzbogacił się, ale też jednocześnie uległ skomplikowaniu. Jest przeładowany, zawiera wiele sprzecznych ze sobą elementów i nie rzadko towarzyszy mu zbyt wiele wygórowanych wymagań. Wizerunek społeczny kobiety zbliża się coraz bardziej do obrazu mężczyzny, bo nie dopuszcza obaw, wahań czy porażek.

Dorastające dziewczęta mogą czuć się zagubione, bo nastolatką można być na wiele sposobów, szczególnie, że wszystko jest dopuszczalne i indywidualnie określone też jako właściwe. Równocześnie w dalszym ciągu obowiązują stare wzorce. Nastolatki nadal spotykają się z konserwatywnymi obrazami i wyobrażeniami młodych dziewcząt, które różnią się w zależności od warstwy społecznej, narodowości, religijnych przekonań czy miejsca zamieszkania.

Chociaż publiczny wizerunek współczesnej dziewczyny ma obrazem świadomej i wyluzowanej nastolatki, rzekomo jedyne go wariantu bycia dziewczyną, w rzeczywistości dziewczęta muszą stawiać czoła wielu życiowym wyzwaniom. Zbyt często zauważyć można trudną sytuację życiową dziewcząt i młodych kobiet, wynikającą z uwarunkowań zewnętrznych i napięć wewnętrznych podyktowanych polaryzacją w kształtowaniu własnej tożsamości. U wielu dziewcząt owocuje to aktywizacją zasobów własnej psychiki, wyzwoleniem swoistego potencjału *resilience*, u innych natomiast może prowadzić do wycofania społecznego lub też prowadzić do demoralizacji (Luthar, 2003).

Podobne problemy może powodować zbyt wygórowany pęd za równouprawnieniem dziewcząt i przekonanie, że wszystkie drogi stoją przed nimi otworem, gdyż współczesne dziewczęta nie rzadko są lepiej wykształcone od chłopców.

W rzeczywistości dziewczęta są grupą bardzo zróżnicowaną, ich szanse i możliwości rozwoju zależą od sytuacji rodzinnej, poziomu wykształcenia, przynależności etnicznej, położenia materialnego i innych.

Wobec powyższego można by powiedzieć, że wymagania związane z rolą nastolatki są sprzeczne same w sobie, a tym samym w rzeczywistości trudne do spełnienia. Szczególnie, że zgodnie z mechanizmami rozwojowymi dziewczęta mają w tym wieku tendencję do dopasowania się do wyobrażeń rodziców lub, nierzadko odmiennych, wyobrażeń grupy rówieśniczej.

Dodatkowym problemem, choć często przemilczanym w dyskusjach nad równouprawnieniem jest fakt, że zarówno na rynku edukacyjnym, jak i na rynku pracy

bardziej liczy się płeć męska niż dobre szkolne wykształcenie. Obietnica równouprawnienia i otwartych drzwi, będąca warunkiem rozwoju osobistego, w praktyce nie jest dotrzymana, mimo to, nadal jest utrzymywane przesłanie równości.

Dziewczęta i młode kobiety, jeśli nie mogą zrealizować oczekiwanej kariery edukacyjnej, znaleźć pracy lub pogodzić posiadania dziecka i rodziny z karierą zawodową, muszą odbierać swoje niepowodzenie jako osobistą klęskę.

Wyniki badań PISA (*Programme for International Student Assessment*) - Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, wskazują, że o możliwościach edukacyjnych dzieci i młodzieży decydują dwa podstawowe czynniki:

- przynależność do warstwy społecznej

i w wielu krajach

- tzw. tło migracyjne.

Dziecko z niskiej klasy społecznej lub z rodziny imigrantów ma znacznie mniejsze szanse niż dziecko z klasy średniej. Trudności te spiętrzają się w odniesieniu do szans nastolatków. Beneficjentki społecznych procesów modernizacyjnych dorastają raczej w rodzinach klasy średniej i wyższej, są one dyspozycyjne wobec wymagań kariery, co często oznacza mocno ograniczony czas dla rodziny bądź też bycie bezdzietną.

Im bardziej położenie życiowe dziewcząt odbiega od lansowanych współcześnie wzorców, tym mają one gorsze szanse. Szanse życiowe i perspektywy rozwoju osobistego znacznie ogranicza ubożenie, trudne warunki mieszkaniowe, bezrobocie, kłótnie i brak perspektyw w domu rodzinnym, niewielkie szanse na zdobycie wykształcenia.

W sytuacji wielu dziewcząt i młodych kobiet do opisanych wyżej problemów dochodzą doświadczenia związane przede wszystkim z przemocą, uciskiem i ograniczeniem wolności osobistej, skłaniające je do ucieczki z rodziny i nieobliczalnych w skutkach prób stanowienia o sobie. Odpowiednio do możliwości i zasobów osobistych starają się one sprostać oczekiwaniom społecznym, opracowują subiektywne strategie przezwyciężania trudności – czasami konstruktywne – często jednak o bardzo negatywnych konsekwencjach dla nich samych i ich rodzin oraz całego społeczeństwa skutkach.

Niezaprzeczalnym jest fakt, że bycie kobietą jest nadal przyczyną dyskryminacji strukturalnej (związanej z funkcjonowaniem systemu prawno-społeczno-ekonomicznego, której skutkiem jest wykluczenie społeczne), jednak nie każda dziewczyna i kobieta odczuwa ją w takim samym wymiarze. Niewątpliwie przestrzeń edukacyjna i rynki pracy podlegają segmentacji płciowej. Dziewczęta mające lepsze przesłanki do zdobycia dobrego wykształcenia podlegają ciągle jeszcze mocniejszym mechanizmom ograniczania i wykluczania społeczno-kulturowego i polityczno-ekonomicznego niż ma to miejsce w przypadku chłopców.

Obserwuje się też, że tzw. jawna dyskryminacja przeobraziła się w bardziej zawaolowane formy ustępując miejsca problemom związanym z podejmowaniem pierwszej pracy po zakończeniu edukacji i/lub trudnościom pogodzenia pracy zawodowej z posiadaniem rodziny i dzieci. Ogólnie widać też, że im trudniejsze ogólne warunki życia tym silniejsze działanie

płciowych czynników dyskryminacyjnych. Można powiedzieć, że płeć zdecydowanie bardziej wpływa na przebieg życia zawodowego kobiety niż mężczyzny.

Kobiety realizujące karierę dwutorową podzielić można na dwie grupy: „kobiety pracy” oraz „kobiety kariery”. Dla tych pierwszych praca stanowi jedynie źródło dochodów, natomiast głównym źródłem satysfakcji jest rodzina, natomiast dla kobiet z grupy drugiej zasadniczą treść życia stanowi kariera zawodowa. „Kobiety kariery” w odróżnieniu od „kobiet pracy” mają androgyniczną lub męską tożsamość płciową, cechuje je wyższa świadomość swoich celów oraz zdolności, mniejsza obawa przed sukcesem, większe zaangażowanie

w pracę. Dla „kobiet kariery” bardzo ważny jest również jej społeczny *image*, który wyznaczony jest przez ideał szczupłego ciała. Takim kobietom przypisuje się męskie cechy osobowości takie jak: zdolność do panowania nad sobą, konkurencyjność i obiektywność. W efekcie kobieta interesu ulega w pewnym stopniu zmaskulinizowaniu pod względem osobowościowym i fizycznym (Piekarska 2007).

Wobec powyższego, szukając sposobów wsparcia, organizacji poradnictwa dla dziewcząt - należy najpierw zadbać o rzeczową diagnozę sytuacji, wyróżnić czynniki obciążające i dyskryminujące młode kobiety, aby móc realistycznie określić grupę docelową i formę adekwatnego wsparcia i pomocy.

Sama znajomość problemów nastolatków nie wystarcza, aby skutecznie to wykorzystywać w pedagogice, czy też pracy socjalnej. Rzeczywistość codzienności dziewcząt jest bardziej skomplikowana niż by się wydawało. Społeczno-kulturowe obrazy dziewcząt, w zależności od tego czy będą zaszeregowane do tych mocnych i przebojowych, czy też te utrzymane w paradygmacie tradycyjnego stereotypu, należy zawsze rozpatrywać i analizować całościowo w powiązaniu z indywidualnymi zasobami psychiki i kontekstem uwarunkowań w strukturze płciowej środowiska życia nastolatków.

W stronę tożsamości dziewcząt

Problematyka tożsamości jednostki podejmowana wcześniej przede wszystkim przez myśl filozoficzno-antropologiczną czy też religijną, cieszy się obecnie dużym zainteresowaniem również w naukach społecznych (Strelau, 2002; Bokszański, 2007; Melosik, 2007). Doszło do tego jednak stosunkowo późno. Speaman (1995) zwrócił uwagę, że dopiero w ostatnich dekadach XX wieku tematyka ta nabrała popularności w psychologii i innych naukach społecznych. Zjawisko to może wiązać się do pewnego stopnia ze swoistym procesem zanikania konturów odrębności w globalnym świecie, co powoduje wręcz uwolnienie się tożsamości od roli społecznej (Misztal 2000). Duże tempo zmian społecznych, nietrwałość instytucji powodują, że człowiek zmuszony jest ciągle na nowo rekonstruować swoją tożsamość i określać poczucie jej ciągłości (Bokszański 2007).

Znaczna większość koncepcyjnych określeń rozróżnia pomiędzy **tożsamością osobową** (zwana także indywidualną) a **tożsamością społeczną**. Tożsamość osobowa to coś więcej, niż statyczne cechy indywidualne, kształtuje się ona między tym, co indywidualne, a tym co powszechne. Dotyczy ona tego co subiektywnie i obiektywnie wyróżnia jednostkę

spośród innych. Jest to „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni - w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomość własnej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności” (Pankowska, 2005). Łączy w sobie efekty kultury, wartości i norm jako źródeł jej indywidualności. Zwraca się tu uwagę na swoiste samo-postrzeganie jednostki przede wszystkim w zakresie jej poczucia: odrębności od otoczenia (zdolność określania różnicy między „ja” od „nie-ja”); ciągłości (poczucie niezmienności „ja” pomimo zmian wyglądu czy osobowości); poczucia wewnętrznej spójności (pewność co do postrzegania siebie jako całości, jedności); poczucie wypełnienia wewnętrzną treścią (posiadanie określonych postaw, wartości, motywów, potrzeb stanowiących o „ja” człowieka) (Bajkowski, Sawicki 2001; Pankowska, 2005). Tożsamość społeczna natomiast polega na identyfikowaniu się przez jednostkę z innymi ludźmi należącymi do tej samej grupy i dostrzeganiu przez nią powiązań między sobą a nimi. Jest ona wypadkową ról społecznych jednostki oraz jej poczucia przynależności do pewnych grup a odrębności od innych. Wiąże się ona bardziej z potrzebą przynależności i podobieństwa. Definiuje się ją jako sumę wszystkich społecznych identyfikacji, z których korzysta podmiot przy opisywaniu siebie (Bajkowski, Sawicki 2001).

Zauważyć jednak należy, że trudno jest oddzielić tożsamość indywidualną od społecznej, gdyż istotne stwierdzenia, dotyczące jednej, są jednocześnie właściwe dla drugiej np. na pytanie zadane człowiekowi - „kim jesteś?” - odpowie on np. kobietą, mężczyzną, lekarzem, córką, Polakiem, dzieckiem, nauczycielką (Pankowska, 2005).

Szereg badaczy twierdzi, że jednostka posiada pewien repertuar społecznych i osobistych tożsamości, a jego rozległość zależy od liczby grup, do których osoba należy i liczby bliskich związków, które łączą ją z innymi ludźmi.

W zależności od kontekstu sytuacyjnego tożsamości te zmniejszają lub zwiększają swoje nasilenie, czyli w pewnych okolicznościach jednostka może podkreślać swoją tożsamość osobową i wtedy może mówić o swoich preferencjach, oczekiwaniach wobec partnera itp. a w innej sytuacji na plan pierwszy wychodzić będzie tożsamość społeczna czyli przykładowo przynależność do związku zawodowego (Pitala 2007).

Można dokonać rozróżnienia pojęć tożsamości od poczucia tożsamości. To pierwsze ma znaczenie bardziej obiektywne, odnosi się do oceny zewnętrznej, oznacza sposób postrzegania jednostki lub grupy przez innych, którzy próbują odpowiedzieć sobie na pytanie: „kim ona jest?”. Natomiast poczucie tożsamości dotyczy subiektywnego spostrzegania siebie przez jednostkę, poszukującą odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”.

Odpowiedź na to pytanie jest możliwa w sytuacji, gdy jednostka przejawia świadomość siebie, np. gdy wyraża poczucie własnej odrębności czyli umiejętność odróżniania siebie od otoczenia, w tym też innych ludzi; również przy wyrażaniu poczucia ciągłości, inaczej stałości własnego „ja” mimo upływu lat, zmian w wyglądzie zewnętrznym itp.; poczucie spójności wewnętrznej, które obejmuje np. świadomość głównych atrybutów w osobowości; co pozwala określić człowiekowi kim jest, dzięki posiadanemu systemowi wartości, repertuarowi postaw, potrzeb, uczuć. Zatem można powiedzieć, że w rozumieniu

obiektywnym każdy ma jakąś tożsamość, zaś nie o każdym możemy powiedzieć, że ma poczucie tożsamości (Pankowska, 2005).

W procesie kształtowania się tożsamości niezwykle ważny jest okres dojrzewania czyli adolescencja, która z języka łacińskiego „adolescere” znaczy wzrastanie ku dojrzałości. Okres ten charakteryzuje się swoistym napięciem, którego doświadcza młody człowiek. Można tu mówić o swoistym kryzysie tożsamości, względnie pomieszaniu tożsamości. Pozytywne rozwiązanie kryzysu owocuje odpowiedzią na pytanie kim jestem, kim mogę być oraz czy jestem wierny swoim przekonaniom?

Według Eriksona (2000) podstawowe wzorce tożsamości zdobyte w okresie dorastania są wynikiem „selektywnej afirmacji i odrzucenia identyfikacji z okresu dzieciństwa oraz tego, w jaki sposób aktualne procesy społeczne identyfikują młodych ludzi - w najlepszym razie rozpoznając ich jako osoby, które mają stać się tym, kim już w załączku są, i którym - takim, jakimi są można zaufać”. Okres ten w dużej mierze wiąże się z określeniem podstawowej tożsamości społecznej i zawodowej człowieka, roli jaką ma pełnić w dorosłym życiu. Jest to zatem czas swoistego wyzwania dla jednostki, ale też przedstawia pewne „moratorium” czyli zaprogramowane przez naturę a także życie społeczne, „ochronne opóźnienie”, pozwalające człowiekowi na poszukiwania w fazie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością (por. Brzezińska, 2007).

Szczególnie wczesna adolescencja charakteryzuje się burzliwością i intensywnością zmian fizycznych i psychicznych. Podlegają one stabilizacji w drugim etapie, czyniąc młodego człowieka dojrzałym osobowościowo i zdolnym do reprodukcji.

Późna adolescencja jest natomiast związana z czasem wchodzenia jednostki w szersze życie społeczne i kształtowanie autonomii psychicznej (Obuchowska, 2004). Czas dojrzewania jest zatem czasem wielkich przemian. Dotyczą one szybkiego wzrostu ciała i zmian w wyglądzie, który nabiera dużego znaczenia dla adolescenta. Zmiany zachodzą również w sferze emocjonalnej, co owocuje chwiejnością i zmiennością nastrojów.

Samoocena również ulega zmianie i jest w dużej mierze zależna jest od zewnętrznych opinii.

Przemiany dotyczą także relacji z innymi ludźmi. Rówieśnicy są główną grupą odniesienia i na ich akceptacji młodemu człowiekowi najbardziej zależy, dlatego mają oni szczególny wpływ na jego sposób bycia, ubierania się. W tym czasie dochodzi do dynamicznego rozwoju myślenia abstrakcyjnego i logicznego, co powoduje wzrost krytycyzmu względem świata i siebie samego.

Dojrzewający próbuje też ocenić swoje możliwości realizacji zadań i pełnienia funkcji przywódczych. Procesy te związane są ściśle z poszukiwaniem własnej drogi, odbywa się to poprzez wypróbowywanie siebie w różnych rolach i poszukiwanie takiej, w której jest się najbardziej efektywnym.

Zgodnie z teorią zadań rozwojowych R. Havighursta na okres dojrzewania przypadają specyficzne zadania: ukształtowanie własnej roli męskiej lub kobiecej, akceptacja swojego wyglądu i posługiwanie się własnym ciałem, przygotowanie się do małżeństwa i życia w rodzinie, wejście w nowe i bardziej dojrzałe związki z rówieśnikami obojga płci i osiągnięcie

emocjonalnej niezależności od dorosłych. Ważnym obszarem zadań rozwojowych jest też przygotowanie się do kariery zawodowej, nabywanie niezależności ekonomicznej, przyswajanie sobie autonomicznego systemu etycznego wyznaczającego zachowania oraz rozwijanie zdolności intelektualnych i pojęć koniecznych dla kompetencji obywatelskiej (Brzezińska 2007).

Tożsamość płciowa

Pojęcie płci świadczy o wielowymiarowym charakterze bycia człowiekiem, ze złożonością procesu tworzenia się tożsamości i kształtowania tożsamości płciowej, jako wyniku biologicznych, psychicznych i społecznych procesów (Napora 2003).

Dokładne rozróżnienie płci-rodzaj nie jest do końca możliwe ze względu na spory badaczy dotyczące genezy większości różnic międzypłciowych. Niemniej dokonuje się takiego rozróżnienia, aby oddzielić różnice biologiczne (definiując je jako płć, płć biologiczna) od społecznych (określając je pojęciem „rodzaj”, „płć kulturowa”) (Brannon, 2002; Wojcieszke, 2002; Pankowska, 2005). W języku polskim w odróżnieniu od angielskiego nie różnicuje się na poziomie pojęciowego zapisu pomiędzy konotacjami płci występującymi w angielskim (Sekuła-Kwaśniewicz, 2000) typu: *sex* (odmienność anatomiczna i fizjologiczna - płć biologiczna), *gender* (wzory kobiecości i męskości oraz role społeczne – płć społeczna) i *gender-identity* (psychologiczna identyfikacja jednostki z określoną płcią społeczną).

Według Encyklopedii Powszechnej (2007) płć jako pojęcie biologiczne to „Zespół cech samiczych (płć żeńska) lub samczych (płć męska) warunkujących rozród płciowy osobników np. (...) u zwierząt: cechy płciowe pierwszorzędowe - gonady (jądra i jajniki), drugorzędowe - drogi płciowe, narządy kopulacyjne, trzeciorzędowe min. wielkość, kształt, owłosienie, ubarwienie”.

Słownik Psychologii podaje dwojakie znaczenie pojęcia płci „1. jedna z dwu form biologicznych, występujących u większości (choć nie wszystkich) gatunków: samiec (produkujący komórki nasienne) i samica (produkująca komórki jajowe); 2. ogólnie: zespół cech, które mogą stanowić kryterium różnicujące jedną płć (w znaczeniu 1.) od drugiej. W tym znaczeniu w języku angielskim używa się też terminu *gender* (rodzaj)” (Reber, 2002).

Według Encyklopedii Socjologii termin ten „W naukach biologicznych kojarzony jest z wyznaczonym genetycznie zespołem cech organizmu warunkujących jego funkcje rozrodcze i opiekę nad potomstwem, natomiast w naukach społecznych odnosi się do wszelkich różnicowań między kobietami i mężczyznami jako członkami społeczeństwa” (Sekuła-Kwaśniewicz, 2000).

W zależności od indywidualnych uwarunkowań mamy do czynienia z różnymi przejawami tożsamości płciowej. Słownik Psychologii rozumienie „*gender-identity*” jako tą: „doświadczaną w związku z utożsamianiem się z płcią męską lub żeńską. Ta samoświadomość jest powszechnie traktowana jako wewnętrzne osobiste doświadczenie jawnie wyrażanej roli związanej z płcią” (Reber, Reber, 2005).

W zakres tożsamości płciowej wchodzi poczucie swojej kobiecości lub męskości, świadomość swojej płci biologicznej jak również jej akceptacja (Gerring, Zimbardo, 2006). Tożsamość płciowa może przyjąć trzy kategorie: męską, kobiecą i androgeniczną (Sekuła-Kwaśniewicz, 2000; Pankowska, 2005). Tak też czytamy w Encyklopedii Powszechnej (2007), że płciowa identyfikacja to: „poczucie psychicznej przynależności do jednej z płci; znajduje odzwierciedlenie w osobowości człowieka, może być całkowicie kobieca lub męska; wyodrębnia się trzeci typ identyfikacji płciowej, ambiwalentny, cechujący osoby nie zharmonizowane z żadną płcią”.

Płciowość jest jedną z zasadniczych zmiennych współkształtujących tożsamość człowieka i stanowi do pewnego stopnia o sposobie istnienia człowieka. W tym sensie można by podzielać zdanie, że nie istnieje człowiek jako taki, a istnieją raczej kobiety i mężczyźni, wyrażający dwa różne sposoby bycia człowiekiem (por. Miluska, 1996). Określeniem właściwym dla takiego ujęcia tożsamości jest, wprowadzone po raz pierwszy przez Spencera, pojęcie tożsamości płciowej (Napora 2003).

Określenie kategorii tożsamości płciowej nie jest prostym zadaniem, wiąże się z szeregiem trudności. Analizując koncepcje badające tożsamość płciową, Melosik (2004) wskazuje na dwa opozycyjne sposoby postrzegania kobiecości i męskości: esencjalizm i strukturalizm. Zwolennicy pierwszego podejścia upatrują źródła kobiecości i męskości w biologii. Różnice płciowe tłumaczone są przez nich jako konsekwencja różnic biologicznych i mają charakter przedspołeczny, stabilny, niezmienny i nieunikniony. Mężczyzna rodzi się mężczyzną, kobieta rodzi się kobietą. Konstrukttywizm jest podejściem alternatywnym wobec powyższego. Tu kobiecość i męskość są kategoriami skonstruowanymi społecznie, zmiennymi w czasie i miejscu. Tożsamość kształtowana jest w procesie socjalizacji.

Jedną z najstarszych, koncepcji wieloczynnikowych (m. in. Spencer), koncentruje się wokół jednostki traktując tożsamość płciową jako „rodzaj etykiety własnej”, na którą składają się świadomość własnych cech osobowości oraz postrzeganie siebie, kładąc jednocześnie nacisk na konieczność brania pod uwagę również innych czynników w wyjaśnianiu różnic międzypłciowych (Mandal 2004).

Mianem klasycznej teorii określa się najbardziej popularną teorię schematów płciowych opracowaną przez Bem (por. Mandal 2005). Łączy ona nurt poznawczo-rozwojowy z koncepcjami społecznego uczenia się oraz kwestionuje dychotomiczny podział płci. Płeć traktowana jest jako zmienna o charakterze ciągłym, co pozwala określić zachowanie konkretnej osoby w dwóch wymiarach: kobiecości i męskości.

Kombinacje relacji uzyskanych przez osobę w tych zakresach pozwoliły autorce za pomocą skonstruowanego przez nią Inwentarza Ról Płciowych ustalić cztery typy płci psychologicznej: *męski* (wysoka męskość, niska kobiecość), *kobiecy* (wysoka kobiecość, niska męskość), *androgyniczny* (wysoka kobiecość, wysoka męskość), *nieokreślony* (niska męskość, niska kobiecość).

Relacje między płcią biologiczną i psychologiczną różnicowały osoby jako typowe, czyli zgodne ze stereotypem kobiecości i męskości (kobiety kobiety, mężczyźni mężczyźni) oraz nietypowe, „skrzyżowane” (męskie kobiety, kobiece mężczyźni). Proces kształtowania się płci

psychologicznej polega tu na uczeniu się kulturowych określeń kobiecości i męskości oraz kształtowaniu indywidualnych reprezentacji, które tworzą schemat płciowy. Schemat ten staje się następnie strukturą poznawczą umożliwiającą dziecku selekcję informacji dotyczących jego płci biologicznej.

Nowsze podejścia jak słusznie zauważył Melosik (2004) wywodzą się z nurtu konstruowania „ja”, gdzie płeć ma wpływ na sposób kształtowania i rozumienia swojego „ja”. Koncepcja „ja” kobiet jest odmienna od koncepcji „ja” mężczyzn w zakresie funkcji, struktury i zawartości treściowej, na które może mieć wpływ środowisko społeczne.

W związku z powyższym Mandal (2003) wskazuje, że „wydaje się nieuzasadnione przyjmowanie zarówno perspektywy psychologii wolnej od płci, jak i psychologii »dwóch światów« ”. Proponuje potraktować płeć „jako szeroki, wieloznaczny kontekst i konstrukt społeczny, ujmowany zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i kulturowej”.

W perspektywie psychologii rozwojowej proces formowania się tożsamości płciowej dokonuje się zatem na dwóch płaszczyznach: osobowo-indywidualnej (obejmuje obszar biologiczny i psychiczny) i społecznej (Brzezińska, 2005). Szczególnie mocno dochodzi tu do głosu zależność pomiędzy różnymi aspektami płci czyli sex, gender i gender-identity. Otóż na strukturze biologicznej, dwukategorialnej, wspólnej dla wszystkich ludzi, nabudowuje się zróżnicowana i zmienna struktura społeczna aż w końcu w wyniku zintegrowania i osobistego przetwarzania tych dwóch powstaje tożsamość płciowa.

Aby proces kształtowania się tożsamości płciowej przebiegł prawidłowo, jednostka musi zaakceptować swoją płeć biologiczną oraz zinternalizować normy przypisane jej przez społeczeństwo. Dynamika procesów w tym zakresie nie zawsze przebiega prostolinijnie i bez konfliktów. Mogą one być źródłem napięć psychoseksualnych a nawet powodem dla kryzysu tożsamości płciowej. Miluska (1996) twierdzi, że poczucie tożsamości płciowej jest to „fundamentalne, egzystencjalne poczucie czyjejs męskości lub kobiecości i akceptacja własnej płci na psychologicznym poziomie. Tożsamość płciowa jest zwykle paralelna wobec płci i potwierdza uświadomioną oraz uznaną przynależność do grupy płciowej”, stąd też w przeciwnej sytuacji wywołuje dyskomfort psychiczny i konflikt tożsamościowy podejmowanych ról płciowych.

Pojęcie roli płciowej odnosi się do czynności i zachowań kojarzonych z kobietami lub mężczyznami i stanowi pewnego rodzaju scenariusz, według którego postępują obydwie płcie, aby prawidłowo zademonstrować swoją kobiecość lub męskość (Brannon 2002). Tak też „kobiecość” może być rozpatrywana jako cecha indywidualna, determinująca odmienne zachowania kobiet w porównaniu do mężczyzn bądź jako kategoria społeczna lub konstrukt społeczny (Mandal 2005).

W rozumieniu pierwszym być kobietą znaczy tyle co posiadać pewne cechy odpowiedzialne za zachowanie inne niż płci przeciwnej. W rozumieniu drugim cechy przypisywane kobietom wynikają z kultury i procesów socjalizacji. Według Pankowskiej (2005) role płciowe są jedną z kategorii wchodzących w zakres systemu ról społecznych, utrwalonego historycznie dzięki wielopokoleniowemu przekazowi. Role płciowe, zwane też rolami rodzajowymi obejmują w społecznym systemie ról trzy aspekty: odpowiedni do płci

podział rodzajów aktywności w tym: obywatelskiej, domowej i zawodowej, przypisywanie kobietom i mężczyznom utrwalonych w stereotypach cech osobowościowych oraz wywyższanie cech uznanych za męskie.

Wyidealizowany obraz kobiecości lub męskości jaki posiada jednostka nie oznacza, że będzie ona postępowała zgodnie z nim. Pełnienie roli to behawioralny aspekt roli płciowej i zależny on jest w dużej mierze od czynników indywidualno-osobowościowych, środowiskowych, sytuacji życiowej osoby oraz konkretnej sytuacji wynikającej z interakcji z innymi jednostkami. Według interakcjonizmu symbolicznego człowiek nie zawsze bowiem może zachowywać się zgodnie ze swoją idealną koncepcją płci, nieraz zachowanie jego będzie zmieniało się np. pod wpływem oczekiwań partnera interakcji. Stąd też kobiecość-męskość w aspekcie behawioralnym może zmieniać się w zależności od sytuacji. Połączenie indywidualnej wizji kobiecości-męskości z konkretnymi zachowaniami odzwierciedla się w indywidualnej roli płciowej, która z kolei jawi się jako niepowtarzalny dla danej jednostki wzorem funkcjonowania jako kobiet i mężczyzny (Pankowska, 2005).

Pod wpływem cech osobowości, socjalizacji, społecznych nakazów roli i sposobów rozwiązywania wyżej wymienionych trudności jednostka tworzy osobowościową definicję roli, czyli nadaje osobiste znaczenie kobiecości-męskości. Na podstawie tego konstruktu nabudowana jest indywidualna koncepcja roli płciowej, czyli idealny obraz kobiety i mężczyzny. Indywidualna koncepcja roli płciowej jest dopasowana do konkretnej sytuacji jednostki, do jej zasobów i możliwości, obejmuje również praktyczne wskazówki jak się zachowywać w określonych sytuacjach.

Ku obrazom nowej dziewczyny

Istniejące we współczesnym społeczeństwie, rywalizujące ze sobą koncepcje człowieka, świata, wartości, znaczenia rodziny, znajdują swoje odzwierciedlenie w modelach ról kobiecych typu: matka i gospodyni, bizneswoman, wyzwolona partnerka seksualna, obiekt pożądania seksualnego, aktywna feministka. Można zauważyć swoistą tendencję polegającą na łączeniu roli matki i żony z rolą zawodową (por. Radziszewska 2007). Tradycyjny model kobiety jako matki zastępowany jest mozaiką różnych ról, które łączą ze sobą tradycjonalizm i nowoczesność (Pauluk 2007).

Obraz nowej dziewczyny stanowi do pewnego stopnia również składową feministycznego ruchu kobiecego, zapoczątkowanego w latach 90. Tradycyjny podział ról społecznych między obydwie płcie w wyniku ruchów feministycznych i przeobrażeń społeczno-gospodarczych uległ zmianie otwierając przed kobietami wiele innych sfer aktywności poza pełnieniem ról matki i żony. Rola płciowa przestaje być zatem narzuconym konstruktem ale staje się własnym scenariuszem bycia kobietą lub mężczyzną (Boksańska 2004).

Tradycyjny model społeczno-kulturowy nadal znajduje częste odzwierciedlenie w procesie wychowywania dzieci, wywierając znaczący wpływ na kształtowanie się obrazów dziewcząt i chłopców już od wczesnego dzieciństwa. Rodzice w inny sposób wychowują dzieci o różnej płci. Przejawiają np. nadmierną opiekuńczość wobec córki, której sugerują poprzez takie

zachowanie, że potrzebuje takiej ochrony bardziej niż jej brat (Kaźmierczak i in., 2006). Takie postawy wychowawcze zdaje się potwierdzać aktywność własna dzieci. Dziewczynki wybierają spokojne zabawy w domu i kładące mniejszy nacisk na rywalizację. Ich działalność i odkrywanie poznawcze otoczenia ogranicza większa troska rodziców (w stosunku do troski o chłopców). One same są bardziej ukierunkowywane na sprawy i prace domowe. Chłopcy natomiast mają odmienne plany na przyszłość – chcą zostać marynarzami, lotnikami, strażakami. Ukazywany w podręcznikach świat dziewczynek jest znacznie bardziej ubogi

w przygody, a krąg gier ogranicza się przeważnie do zabaw podwórkowych takich, jak: gra w klasy, w gumę, prace plastyczne i pomoc w domu, czyli do zajęć, w których chłopcy raczej nie uczestniczą. Swoją przyszłość dziewczęta widzą przeważnie w związku z zajęciami domowymi, chcą one naśladować swoje mamy. Bardzo rzadko zdarzają się u nich marzenia o takich zawodach, jakie śnią się chłopcom.

Ponadto, jeśli dziewczynkom zdarzy się nieposłuszeństwo przypisuje się im wtedy negatywne cechy charakteru, nie traktuje się takiego zdarzenia jako jednorazowy incydent lub jako coś, co zdarza się każdemu dziecku. Konsekwencje złego zachowania chłopców mijają bez większego echa, a ich nieposłuszeństwo spotyka się z większym zrozumieniem niż w przypadku dziewczynek.

Ogólnie rzecz biorąc płeć żeńska przedstawiana jest w bardziej negatywnym świetle niż męska - jako płeć mniej pomysłowa, bierna, bardziej niezdarna, złośliwa. Cała ta charakterystyka składa się na przekaz, że dziewczynki i kobiety osiągają mniej sukcesów i nie zajmują się tak interesującymi rzeczami jak chłopcy i mężczyźni (Brannon, 2002; Pankowska, 2005).

C. Renzetti oraz D. Curran (2005) w swojej książce pod tytułem „Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo” przywołują wyniki badań wskazujące na to, że „zdecydowana większość chłopców jest przekonana, że bycie chłopcem przynosi wiele korzyści, a bycie kobietą-wiele kłopotów; z kolei, wiele dziewcząt czuje, że lepiej jest być chłopcem”.

Na tego typu opinii na pewno nie bez wpływu pozostaje socjalizacja, której dzieci podlegają na terenie szkoły - chociażby treści podręczników szkolnych oraz do pewnego stopnia dyskryminujące traktowanie dziewcząt, jakiego doznają one ze strony nauczycieli. Ciągłe jeszcze zauważa się problem jednostronności motywowania dziewcząt do zdobywania określonej stereotypowo wiedzy i umiejętności. Treści nauczania zachęcają je do rozwijania się w kierunkach „kobiecych” (tj. wychowywanie, nauczanie, języki obce), a hamują wszelką inicjatywę w kierunkach sprzecznych z tradycyjnymi ograniczeniami (nauki ścisłe). Ruch feministyczny słusznie zwraca uwagę fakt, że uwarunkowania edukacyjne wymagają zmian, diagnozując między innymi (Ostrouch, 2004): maskulinizację hierarchii władzy w instytucjach edukacyjnych (zwłaszcza wyższych) mimo przewagi pracujących w nich kobiet; stereotypowe postawy nauczycieli w stosunku do chłopców i dziewcząt; stereotypową zawartość podręczników i wyborów tekstów; powielanie uproszczonych schematów i kulturowo uwarunkowanych założeń dotyczących płci żeńskiej. Podręczniki szkolne, zwłaszcza te wczesnoszkolne, przedstawiają kobiety i dziewczęta najczęściej w tradycyjnych

rolach, czyli jako matki w otoczeniu domowym, zajęte rodziną i pracami domowymi, pozbawione innych zainteresowań. Prawie wcale nie przedstawiają kobiet pracujących zawodowo. W podręcznikach dyscyplin naukowych tj. chemia, fizyka, historia, geografia nie pojawiają się kobiety. Są to pojedyncze przypadki. Lektury szkolne, a konkretnie prace Żeromskiego, Prusa, Sienkiewicza, często pokazują kobietę jako postać negatywną („siłaczka”, femme fatale). Autorki lektur tj. Dąbrowska, Nałkowska, Orzeszkowa ukazują bohaterki w sposób krytyczny, ale dają im możliwość bycia człowiekiem, który z racji swej natury popełnia błędy. Opis dziewczynek charakteryzuje się również biernością, nie wykazują one inicjatywy, są gorsze od chłopców (potwierdzenie stereotypów), wykonują czynności tj. zmywanie, pranie, gotowanie, szycie oraz mają być romantyczne i uduchowione (Desperak, 2004; Karkowska, 2006).

Stąd też kształtowanie tożsamości płciowej dziewcząt w szkole może przebiegać sposób w zakłócony poprzez konflikt ról: bycie nie dość kobiecą, intelektualnie nie dorównującą chłopcom lub mającą mniejsze zdolności umysłowe, koncentrującą się na życiu rodzinnym. Przed dziewczętami rysuje się dość ograniczony wybór: zostać matką, żoną, „kurą domową” lub niezależną kobietą sukcesu (Karkowska, 2006).

Ogromny wkład w kreowanie nowego obrazu współczesnej dziewczyny miała młodzieżowa kultura muzyczna, a zwłaszcza, zapoczątkowany w XX wieku przez zespoły muzyczne związane z amerykańską kobiecą sceną punk rockową, ruch Riot Grrrl (riot oznacza w języku angielskim zamieszki, rozruchy). W swoim manifestie „Revolution Girl Style Now” ruch potępiał gwałt i dyskryminację kobiet oraz społeczny podział kobiet na dobre i złe, na dziwki i święte, żony i dziry. Ruch Riot Grrrl nie był ruchem politycznym w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale niewątpliwie wpłynął na politykę kobiet. Doprowadził również do wykreowania nowego obrazu kobiety. Symbolicznym środkiem wyrazu ruchu *Riot Grrrl* była ironia (Pegelow, Engelmann 2011). Używając ironii i przerysowania jego uczestniczki przejęły określenia i symbole, za którymi zazwyczaj kryła się dyskryminacja. Włączając je do swojego zasobu językowego mogły zmieniać ich znaczenie. W ten sposób dyskryminujące symbole zaczęły się chwiać i straciły swój obraźliwy charakter. Przejęcie i zmiana znaczenia działa znacznie silniej niż ignorowanie dyskryminujących treści (jak zazwyczaj reagują na nie kobiety), pozwala wyjść poza rolę ofiary.

Ruchem *Riot Grrrl* zainspirowała się w 1993 roku Madonna, która wprowadziła go do światowego obiegu, upowszechniając ruch, czy raczej jego przesłanie, na wszystkich kontynentach, czyniąc go nowym wzorcem dziewczyny. Jej trasa koncertowa *The Girlie Show World Tour* zapoczątkowała ruch *Girlies*, a *Material girl* była pierwszą piosenką, która stała się ideałem dla dziewczyn i kobiet na całym świecie, wyciągając symbole ruchu *Riot Grrrl* z niszy muzyki punkowej.

Przesłaniem było łamanie tabu. Bawiła się wszystkimi zakazami, prezentując wszystkie zasadnicze kwestie społeczne kobiet. Chciała pokazać młodym kobietom, że mogą być piękne i silne, co zresztą jej się udało. Powstał nowy obraz dziewczyny.

Ruch *Riot Grrrl* nie jest ruchem politycznym w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale niewątpliwie wpływa na politykę kobiet. Doprowadził również do wykreowania nowego

obrazu kobiety. W Niemczech ruch i jego cele przejęły młode wykonawczynie muzyki odnosząc wielkie sukcesy. W angloamerykańskiej strefie językowej w ruchu *Riot Grrrl* umiejscowiły się np. takie piosenkarki jak Cindy Lauper, *Spice Girls*. Ich nowe przestania i zachowania były przyjmowane z wielką radością przez wiele dziewcząt na całym świecie. Wielkie znaczenie muzyki rockowej i pop dla świata symboli kultur młodzieżowych doprowadziło do gwałtownego upowszechnienia obrazu „girlie” - nowej dziewczyny (Zötsch 1999).

Girlie to heteroseksualna dziewczyna przeżywająca swoją seksualność, dla której piękno i erotyka stanowią ważną część życia. Jest wolna i pewna siebie, bawi się razem z chłopcami, ale pewnie trzyma karty w ręku i steruje związkiem. Pokazuje, co chce osiągnąć i prowokuje, również seksualnie, odpowiednim ubraniem, ale sama określa jak daleko można się posunąć. Nic więc dziwnego, że obecnie dziewczęta i młode kobiety, wyposażone w taki obraz samych siebie, nie czują się dyskryminowane i nie odczuwają konkurencji chłopców. Czują, że górują nad nimi, to część ich kreacji. Już nie są ukierunkowane na chłopców, lecz na siebie.

Girlies – wariant nowoczesnego obrazu dziewczyny – dzisiaj są już niemodne, bo kultury i trendy młodzieżowe podlegają błyskawicznym zmianom. Pozostał jednak nowy obraz dziewczyny, całkiem inny od dotychczasowego wyobrażenia dziewczyny, łączący mimo wszystko stare stereotypy lub ograniczenia z nowymi wolnościami.

„Silne dziewczyny” w popkulturze

Dziewczęta w dyskusjach medialnych w dalszym ciągu są reprezentowane przez „silne dziewczyny”, stawiające czoła wyzwaniom życiowym. Takie oczekiwania społeczne są narzucane „prawdziwym dziewczynom” – dziewczętom o różnych charakterach, różnych potrzebach, z różnych środowisk (Stauber, 1999).

Socjologowie uważają, że „prawdziwe dziewczyny” w dużym stopniu identyfikują się ze sposobem reprezentowania ich w mediach. Ich zdaniem, obrazy medialne pokazują nie tylko oczekiwania świata zewnętrznego wobec dziewcząt, lecz także wymagania, które stawiają same sobie „prawdziwe dziewczyny”. Nowe popkulturowe obrazy dziewczyn spełniają więc w jakimś stopniu także życzenia „prawdziwych dziewcząt” (Stauber, 1999).

Jak wygląda nowy obraz dziewcząt? Współczesna dziewczyna jest pewna siebie, bez ogródek wyraża swoje zdanie, nie pozwala nikomu mieszać się do swoich spraw, bardzo dobrze zna siebie, ma szeroką wiedzę o świecie, w którym żyje i bardzo dobrze bawi się. Oczywiście dba o swój wygląd, jest świadoma swojego ciała, cieszy się nim i wykorzystuje je jako źródło zadowolenia. Zna najnowsze trendy, ale nie traci niczego ze swej odmienności. Idzie swoją drogą (Stauber, 1999).

Medialne dyskusje dotyczące dziewcząt mieszczą się w nurcie tendencji neoliberalnych i indywidualizacji. Charakteryzują się przenoszeniem coraz większej liczby zadań ze społecznego obszaru odpowiedzialności do zakresu kompetencji jednostki. Dyskusjom o indywidualizacji towarzyszy fikcja, że jednostka może osiągnąć wszystko i pogląd, że kto w wolnym społeczeństwie nie osiągnął wszystkiego, jest sam sobie winien. Medialne obrazy nastolatek nie eksponują problemów lub barier strukturalnych,

ponieważ trudności stały się niemożliwe i dlatego nie oferują strategii przezwycięzania problemów „prawdziwych dziewczyn” (Stauber, 1999).

Realne życie dziewcząt wygląda zupełnie inaczej niż chłopców. Dziewczęta w dalszym ciągu napotykać na bariery strukturalne i są ofiarami nierówności społecznych. Tej rzeczywistości jednak media nie pokazują, zakrywając realne doświadczenia dziewcząt i kobiet dyskusją o indywidualizmie i medialnym obrazem kobiecości. Normy przyjemności powielane przez nowe obrazy dziewczyn mogą być strategiami unikania i ukrywania problemów. W tym kontekście odniesienie do dyskusji o indywidualizmie oznacza wesołą zabawę, mimo daremnego szukania miejsca do nauki zawodu, złamanego serca, obaw, seksistowskich zaczepki i trudnych stosunków rodzinnych (Stauber, 1999).

Badania socjologiczne pokazują, że poradnictwo dla dziewcząt w dalszym ciągu upowszechnia tradycyjne role płci, gdyż koncentruje się wokół takich tematów, jak możliwość pogodzenia związku partnerskiego czy posiadania dziecka z pracą zawodową. Jeśli dziewczętom stale zadaje się pytanie, czy i jak wyobrażają sobie możliwość pogodzenia pracy z życiem rodzinnym, inne, rzadko badane kwestie, mają niewielką szansę przebić się do ich świadomości. W niewielkim stopniu uwzględnia zarówno hierarchię płci (Giddens 1995).

Popkulturowe obrazy dziewczęta przyjmują nie tylko dlatego, że są modne, lecz także z tego względu, że obrazy te są ważnymi nośnikami znaczeń. Można je określić jako „wymaginowane rozwiązania”, czyli działania i sposoby wypowiedzi, które wprawdzie nie rozwiązują problemów strukturalnych (np. konfliktów ról), ale mają znaczenie symboliczne, mogą zmieniać sposób myślenia i postrzegania sytuacji dotychczas uważanych za oczywiste, niezmiennie. Dlatego również przenoszenie wymaginowanych rozwiązań na określone sytuacje problemowe ma swój sens (Stauber, 1999).

Współcześnie deklaruje się równouprawnienie kobiet i mężczyzn, natomiast empirycznie stwierdza się nierówność płci. Rozdzwięk w obszarze podziału pracy w związkach partnerskich jest określany mianem retorycznego unowocześnienia (Wetterer, 2003), termin ten można jednak przenosić na inne obszary społeczne (Gildemeister, Wetterer, 2007).

Utrzymujące się w dalszym ciągu nierówności między mężczyznami a kobietami przezwycięża (w wymaginowany sposób) nowy obraz dziewczyny, wolnej i pewnej siebie, który chętnie ucieka od tematu hierarchii płci (przynajmniej na płaszczyźnie dyskursu). Dziewczyna może się cieszyć w nim swobodami, które w realnym życiu są jej w dalszym ciągu zabronione (Stauber, 1999).

Badania i rozmowy z dziewczętami pokazują, że ich rzeczywisty świat znacznie różni się od popkulturowych obrazów „silnych dziewczyn”. Kobiety kształtują pojęcie własnej atrakcyjności w wyniku dwójakiego wpływu. Po pierwsze normatywnego, który zmusza je do podporządkowania się kulturowym standardom piękna, wytworzonym przez mężczyzn. Po drugie informacyjnego, dzięki któremu kobiety wiedzą jakie standardy atrakcyjności obowiązują w ich kulturze (Aronson, 1997).

W opinii Dudka (2007) między innymi brak dorosłych w procesie inicjacji płci powoduje, że młodzież sama poszukuje własnych sposobów manifestowania swojej męskości

i kobiecości. W przypadku dziewcząt wyrazem tego procesu jest przedwczesna inicjacja w dziedzinie ekspresji piękna ciała i życia seksualnym. Dudek zwraca tu uwagę na ogromną rolę mediów, które lansują hasła wiecznej młodości i swobody seksualnej.

Pokazywane w mediach wizerunki obydwu płci zaprzeczają dotychczasowym normom wizualnym, gdyż cechy tradycyjnie definiujące płciowość takie jak ubiór, fryzura stały się uniseksualne. Szczególnie wyraźna jest feminizacja mężczyzn, którzy coraz częściej przedstawiani są jako nadmiernie dbający o swoje piękno, ubiór, a ich wygląd nabiera cech zniewieściałości. W efekcie, coraz więcej młodych mężczyzn ma problem z określeniem swojej tożsamości.

Z drugiej strony zwraca się uwagę na przeniesienie punktu ciężkości w budowaniu swojej tożsamości z umysłu i duszy na ciało. W społeczeństwie konsumpcji coraz częściej ludzie postrzegani są przez pryzmat swoich ciał, dlatego tak bardzo chcą kontrolować ich wygląd. W sytuacji, gdy rzeczywistość staje się coraz trudniejsza do kontrolowania ciało jest tą sferą, nad którą człowiek chce mieć władzę totalną (por. Melosik, 2007).

Nastolatki a cielesność

Według socjologów można mówić o swoistej „somatyzacji tożsamości”. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w zachwianiu się poczucia oparcia młodego człowieka na strukturach zewnętrznych, co doprowadza do osłabienia znaczenia tożsamości społecznej i narcystycznego skierowania uwagi na samego siebie, a dokładnie na swoje ciało. W efekcie narcystyczna jednostka nie nabywa umiejętności nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem i okazania mu autentycznego zainteresowania (Contrada, Ashmore, 1999).

Jak wynika z wielu badań, współczesne ideały piękności wpływają negatywnie na postrzeganie swojego ciała przez kobiety (Posch, 1999, 2009). Według Boksańskiej (2004) społeczne pojęcie kobiecości jest konstruowane wokół trzech osiowych kategorii: piękno, zmysłowość i młodość. Ciało i jego piękno są obecnie sposobem na wyobrażenie sobie kobiecości, o jakości ciała jak i o jakości bycia kobietą decyduje piękno ciała. Oprócz tego, że piękne ciało to ciało szczupłe, to jest to ciało zadbane w każdym calu. Ze względu na istniejącą presję, aby wciąż upiększać i doskonalić kobiece ciało, proponuje się kobietom mnóstwo specjalistycznych zabiegów kosmetycznych pielęgnujących każdy element ciała oddzielnie.

W efekcie prowadzi to do zjawiska fragmentaryzacji ciała, a także wzrostu kosztów czasowych i finansowych pielęgnacji urody. Z badań wynika, również, że wizerunki kobiecego ciała, lansowane w mediach i traktowane jako ideał do naśladowania są znacząco szczuplejsze niż ciało przeciętnej kobiety, co w efekcie powoduje uczucie ciągłego niezadowolenia (Brannon 2002). Z kolei kult zmysłowości powoduje, że kobiece jest to co erotyczne, a zatem wstydlivość nie jest już pożądaną cechą. Kobiecość wiąże się z cielesnością i seksualnością. Również młodość, która jest symbolem piękna i kobiecości, stanowi dla kobiet niebywałą presję i powód do stosowania wielu zabiegów kosmetycznych jak np. sztuczna opalenizna. Inni znowu, jak np. Deux i Lewis akcentują

w tzw. kobiecym wyglądzie: delikatny głos, schludność, wdzięk, miękkość ruchów (Zaworska-Nikoniuk, 2008).

Tego typu utarte schematy poznawcze mają duży wpływ na postrzeganie samych siebie przez kobiety, a szczególnie dorastające dziewczęta. W okresie dojrzewania, który charakteryzuje się przeobrażeniami w budowie i wyglądzie ciała dziewcząt oraz ich psychiki, oddziaływanie to może się jeszcze bardziej nasilać. Z tego względu wpływ zmian cielesnych na przeobrażenie psychiki w okresie dojrzewania staje się jednym z głównych tematów współczesnych badań nad nastolatkami (Hagemann-White, 2003).

Procesy dojrzewania zarówno chłopców, jak i dziewczynek rozpoczynają się coraz wcześniej, natomiast faza dorastania przeciąga się na skutek wydłużania okresu nauki szkolnej i późniejszego zakładania rodziny (por. Brzezińska 2007).

U dziewcząt zmiany w budowie ciała dokonują się przeciętnie dwa lata wcześniej niż u chłopców i przebiegają całkowicie inaczej. Dojrzewanie to czas wzrostu, często nierównomiernego. Początek okresu dojrzewania jest ściśle związany z dojrzewaniem seksualnym, zmiany w budowie ciała przebiegają znacznie wcześniej niż proces dojrzewania społecznego i poznawczo-emocjonalnego (Hagemann-White, 2003). Nierzadko pojawiają się dysproporcje w szybkości kształtowania się poszczególnych części ciała. W efekcie sylwetka dziewczyny może być uznawana za niezgrabną. Tak też często odczuwa sama dziewczyna. To z kolei może powodować dyskomfort psychiczny u dziewcząt. Na taki stan ma także wpływ fakt, że dziewczęta porównują zmiany własnego ciała ze zmianami zachodzącymi u rówieśniczek, oraz presja środowiska społecznego, które nadaje fizjologicznym przemianom organizmu konkretne znaczenie. Atrakcyjność fizyczna ma zasadniczy wpływ na samoocenę dziewcząt. Badania dowiodły, że dziewczęta martwią się swoim wyglądem na początku okresu dorastania (wiąże się to z potrzebą bycia atrakcyjną dla płci przeciwnej), co z czasem przechodzi w coraz pełniejszą akceptację swego ciała (w skrajnych przypadkach może być czynnikiem warunkującym rozwój poważnych zaburzeń tj. anoreksji, bulimii) (Brzezińska 2005; Obuchowska 2002).

Szczególnie w przypadku dziewcząt szybka zmiana budowy ciała w okresie dojrzewania wpływa znacznie na własny wizerunek i odgrywa główną rolę nie tylko w kontekście psychospołecznych koncepcji kształtowania tożsamości, lecz także w kontekście współczesnego ideału piękna. Odnosi się to również do chłopców, chociaż przyjmuje się odmienne kryteria oceny wyglądu. Mężczyźni powinni być muskularni i mieć szerokie barki. Dziewczęta zderzają się z obrazami nadmiernie szczupłych modelek i celebrytek oraz pewnych siebie *girlies*, wymyślonymi przez strategów rynkowych. Kobiety powinny mieć szczupłą budowę ciała z okresu przed dojrzewaniem. Choć obrazy te są traktowane tylko jako wygórowane ideały, mimo wszystko wywierają presję na dorastające dziewczęta.

Na skutek dojrzewania i powstających w jego trakcie zaokrągłeń, dziewczęta oddalają się od społecznego ideału piękna, natomiast chłopcy w okresie dojrzewania zbliżają się do niego. Ich barki potężnieją, a testosteron powoduje przyrost mięśni. Dziewczętom jest znacznie trudniej zrealizować kobiecy ideał piękna niż chłopcom ideał męski. Jak słusznie zauważa Adamczyk (2011) kulturowy przekaz uwzniośla szczupłe ciało czyniąc je gwarantem lepszego,

szczęśliwego i pełnego doznań życia. Same kobiety, ze względu na nierealne wzorce kobiecości, narażone są na przeżywanie negatywnych emocji wobec własnego ciała w dużo większym stopniu niż mężczyźni.

A. Giddens (2007) zwracając uwagę na tożsamościowy aspekt anoreksji jako choroby symptomatycznej dla kultury konsumpcyjnej, pisze między innymi: „Anoreksję należy raczej rozumieć w kategoriach wielości opcji, jakie są dostępne w epoce późno nowoczesnej oraz w kontekście trwającego wykluczenia kobiet z pełnego uczestnictwa w tworzących te opcje sferach aktywności społecznej. Formalnie, kobiety mogą dziś wybierać spośród całego bogactwa szans i możliwości, ale w zmaskulinizowanym świecie większość z tych dróg jest przed nimi praktycznie zamknięta. Co więcej, aby sięgnąć po te możliwości, które istnieją, kobiety muszą rezygnować w znacznie większym stopniu niż mężczyźni ze swoich starych „ustalonych” tożsamości. Innymi słowy, ich doświadczenie otwartości szans, które cechuje późną nowoczesność jest tyleż pełniejsze, co pełne sprzeczności”.

Dyktat mody i presja stereotypów sprawiają także, jak już wspomniano, że wygląd fizyczny dorastających dziewcząt rzadko spełnia normy społecznie i w rezultacie jest nieakceptowany przez nie same. Często mamy do czynienia z chudymi dziewczynami na ciągłej diecie z zaniżoną samooceną i samoakceptacją, ponieważ stawiane wymagania (kobiece ciało powinno być piękne, wiecznie młode, bardzo szczupłe) są nierealne. Liczne przypadki bulimii i anoreksji nie są wystarczającym argumentem do zmiany. Media wciąż motywują kobiety do wysiłku mającego na celu poprawę wyglądu poprzez slogany typu „jesteś tego warta” (Kurdybacha, 2006).

Ogromny wkład ma tutaj reklamowanie wszelkich produktów przez piękne, młode, szczupłe kobiety, co podnosi poprzeczkę w standardach urody, do których stosuje się kobieca część widowni (Desperak, 2006).

Chociaż osiągnięcie ideału w realiach życia pozostaje zawsze pewnym marzeniem i z natury rzeczy jest praktycznie niemożliwe, dziewczęta w wyniku nacisku oczekiwań społecznych zabiegają jednak o maksymalne zbliżenie się do lansowanego ideału. W przeciwnym razie grozi im odrzucenie. W tak wrażliwym okresie rozwojowym obrazy i ideały tworzone przez społeczeństwo mogą wywierać znaczną presję na dziewczęta. Badanie przeprowadzone w Niemczech wykazało, że 73% kobiet za szczególnie atrakcyjną wagę ciała uznawało wagę poniżej normy (Mühlen--Achs 2003, 85).

Istnieje bardzo silny pozytywny związek między poziomem atrakcyjności fizycznej a poczuciem Ja. Zjawisko to jest szczególnie mocno widoczne w krytycznym pod względem postrzegania własnej atrakcyjności okresie pomiędzy czwartą klasą szkoły podstawowej a szkołą średnią. Ocena poziomu własnej atrakcyjności zmniejsza się z upływem czasu. Wzrasta natomiast tendencja do porównywania się z modelkami w reklamach i to zwłaszcza wśród dziewcząt z negatywnymi przekonaniami o własnej atrakcyjności. Dorastające dziewczęta w klasach od II gimnazjum do szkoły średniej pod wpływem jednorazowego kontaktu z wizerunkiem bardzo atrakcyjnej modelki podwyższają swoje standardy atrakcyjności. Badacze w dużym stopniu są zgodni co do standardów piękna kobiety. Atrakcyjna twarz kobieca posiada cechy „niemowlęce” - duże, szeroko rozstawione oczy,

niewielki nos, mały podbródek oraz cechy „dojrzałe” - szerokie kości policzkowe, pociągłe policzki, a także „wyraziste” wysoko uniesione brwi, szerokie źrenice, szeroki uśmiech. Natomiast atrakcyjne ciało oprócz tego, że jest szczupłe, zachowuje stałą proporcje między pierśmi a talią, a także niski stosunek obwodu talii do bioder (Leathers, 2007).

R. Gugutzer (2005) biorąc pod uwagę uwarunkowania socjo-somatyczne wskazuje, że ekstremalne praktyki osób z zaburzeniami odżywiania, zwłaszcza osób anorektycznych, należy rozpatrywać jako reakcję na presję wytwarzaną przez nowoczesne, postępowe społeczeństwa. Bez uwzględnienia specyfiki kontekstu kulturowego i dostępnych wzorców kobiecości do naśladowania, a także form społecznego rozumienia i klasyfikowania kobiecości, analiza fenomenu zaburzeń związanych z cielesnością staje się zbyt powierzchowna. W związku z problemem anoreksji, z całą powagą podkreślają to C. Renzetti i D. J. Curran (2005): „Fakt, że na anoreksję cierpią głównie kobiety, posiada swój wymiar społeczno-polityczny, jak i kliniczny. Pełne zrozumienie anoreksji, jak i innych zaburzeń odżywiania się, wymaga zrozumienia nie tylko życia osobistego kobiet, ale także dominujących w społeczeństwie kulturowych konstrukcji zarówno kobiecości, jak i kobiecego ciała, podejścia do jedzenia oraz pragnień, jakie posiadają jednostki”

Zaburzenia te można też analizować w kontekście tendencji indywidualistycznych, cechujących się odejściem od zachowania kontrolowanego przez innych, do zachowania kontrolowanego przez siebie. Ponieważ współcześnie mamy do czynienia z nadmiarem żywności, „normalne odżywianie się” jest często synonimem odżywiania kontrolowanego. Nieumiarkowane i niepohamowane jedzenie uznawane jest za niecywilizowane, otyłość jest postrzegana jako brak samokontroli i dlatego wiąże się z poczuciem winy. Zaburzenia odżywiania są postrzegane przez Gugutzerą jako wytworzony społecznie cielesno - symboliczny wyraz indywidualnych potrzeb, obaw i konieczności. Reprezentują, innymi słowy, kulturowe strategie rozwiązań charakterystyczne dla danej płci i danego wieku. W tym duchu można powiedzieć, że osoby z zaburzeniami odżywiania nie mają problemów z jedzeniem, tylko z identyfikacją, którą próbują osiągnąć przy pomocy regulacji wagi i wyglądu swojego ciała. Takie tendencje ogólnospołeczne wpływają szczególnie silnie na dziewczęta (Gugutzer 2005).

C. Steiner-Adair (2003) stwierdza, że kulturowe wyobrażenie ideału zdrowia cielesnego i psychicznego nastolatek wykazuje zaskakującą zbieżność z psychopatologicznym wyglądem anorektycznych dziewcząt. Wyniki badań dorastających kobiet wskazują, że przesadne zajmowanie się dziewcząt własną szczupłością, które wydaje się być włączone w koncepcję ich osoby, z wiekiem normalizuje się. Trudności procesu odchodzenia od rodziców (problemy separacyjne), które mogą się ujawnić u dziewcząt, są uważane za typowe objawy anoreksji. Steiner-Adair przeprowadziła badania ankietowe dotyczące związku między nastawieniem dziewcząt do wartości kulturowych i ideałów kobiecości, a ich sposobem odżywiania. Ankietowane przypisywały „nowe” role kobietom bardziej niezależnym, odnoszącym sukcesy i dobrze wyglądającym. Równocześnie, zdaniem dziewcząt, we współczesnej kobiecej koncepcji ról coraz mniej liczą się tradycyjne wartości i wymagania takie jak romantyzm i troska o związki międzyludzkie. Wyniki ankiety wskazują,

że około 60% ankietowanych dziewcząt krytycznie odnosi się do podziału ról, natomiast 40% dziewcząt chciałaby spełniać te role. Wszystkie dziewczęta identyfikujące się z ideałem szczupłej, niezależnej „kobiety sukcesu” uzyskały wysokie wartości na skali zaburzeń odżywiania, natomiast dziewczęta dystansujące się od takiego podziału ról uzyskały niskie wyniki (Steiner-Adair, 2003). Autorka badań stwierdza w podsumowaniu, że dziewczęta wykazują mniejsze skłonności do zaburzeń odżywiania, jeśli potrafią określić ideał współczesnej kobiety, wskazać niebezpieczeństwa związane z nadmierną identyfikacją z ideałem i odrzucić go. Natomiast dziewczęta, które utożsamiają się z wzorcem nadmiernie szczupłej, niezależnej „kobiety sukcesu” – oprócz innych czynników ryzyka – są bardziej podatne na zaburzenia odżywiania (Steiner—Adair, 2003). Badane dziewczęta zdecydowanie dystansowały się od wyobrażeń o kobiecym pięknie, upowszechnianym w mediach przez modelki, gwiazdy i celebrytki. Odrzucały ideały piękna propagowane przez media i kwestionowały atrakcyjność fotomodelek. Twierdziły, że obecne możliwości cyfrowej obróbki zdjęć sprawiają, że publikowane fotografie mają niewiele wspólnego z rzeczywistością. Niektóre uczestniczki rozmów przypisywały modelkom i celebrytkom negatywne cechy, na przykład zarozumiałość. Jednocześnie wszystkie dziewczęta bez wyjątku przyznawały, że szczególnie zależy im na wyglądzie i prezencji. Fakt, że korzystny wygląd zewnętrzny może mieć wpływ na status dziewczyny w grupie rówieśniczej, wyjaśniają wypowiedzi dziewcząt, które przyznawały, że chłopcy gorzej oceniali koleżanki nie odpowiadające obiegowym ideałom piękna. Zaburzenia odżywiania dziewczęta najczęściej tłumaczyły sytuacją w rodzinie. Z ich punktu widzenia zaburzenia te były wynikiem błędów wychowawczych. Dziewczęta wskazywały na niewielkie wsparcie ze strony rodziców w procesie nabywania pewności siebie i zyskiwania niezależności, a także podkreślały, że były niedoceniane w domu. Do zaburzeń odżywiania prowadzą, zdaniem dziewcząt, „kompleksy niższości”, a nie propagowane w mediach ideały piękna. Brak zadowolenia z własnego wyglądu zewnętrznego dziewczęta wiążą raczej z trudnym środowiskiem społecznym,

a w mniejszym stopniu z tendencjami ogólnospołecznymi, takimi jak indywidualizacja lub wzorce medialne. Dziewczęta zajmują się problemami związanymi z dominującymi ideałami piękności tylko wtedy, jeśli potrafią negocjować własne zakłopotanie i zdystansować się od niego. Przyznają, że za rozwiązanie problemów w kontekście subiektywnego odczuwania ciała odpowiadają same. Unaocznia to wypowiedź jednej z nich: *„Ty jesteś źródłem pewności siebie!”*.

Niezgodę na dominujący ideał ciała dziewczęta tłumaczą swoim własnym „*zdrowym rozsądkiem*”. W tym miejscu dyskurs indywidualistyczny spotyka się z normami społecznymi – własny wygląd jest bardzo ważny dla dziewcząt. Dobry wygląd oznacza jednak dla dziewcząt prezentowanie własnej osobowości jako autentycznej i prawdziwej. „*Nieprawdziwą*” i „*nieautentyczną*” piękność, motywowaną przede wszystkim przystosowaniem się do ideałów piękna i obejmującą również takie praktyki jak chirurgia plastyczna, dziewczęta oceniają negatywnie i ją odrzucają. Radykalne dystansowanie się dziewcząt od ideałów piękności popkultury można tłumaczyć również różnorodnością

istniejących obrazów dziewczyn i subkultur młodzieżowych (rap, gothic, emo etc.). Dają one przestrzeń dziewczętom na re-prezentację swojego ciała niezależnie od obiegowych ideałów piękna (Stauber, 1999). W rozmowach z dziewczętami uderza, że są one ekspertkami wyglądu zewnętrznego, nawet zazwyczaj nieśmiałe dziewczyny, nie angażujące się w rozmowy, stają się aktywne, gdy porusza się ten temat.

Według Zwolińskiego (2006) ciało służy dzisiaj do podkreślania własnej indywidualności, choć niekiedy jedynie przez naśladowanie innych lub trendów mody. Ciało staje się w ten sposób obrazem do oglądania dla innych, którzy na podstawie tego co widzą mogą wnioskować o osobowości i statusie społecznym jego właściciela. Ważną rolę odgrywają tu też tendencje w modzie. Ludzie kreując swój ubiór robią to głównie ze względu na partnerów interakcji. Często chodzi tu o wywołanie reakcji innych i zainteresowanie swoją osobą, wyrażenie swoich poglądów oraz dążenie do zaznaczenia swojego miejsca w społeczeństwie. Ponadto w dzisiejszym anonimowym społeczeństwie ubiór służy dostarczeniu innym ludziom informacji identyfikacyjnych. Może także pełnić rolę wskaźnika zmian jakie zachodzą w kulturowych standardach kobiecości i męskości. Rejakowa (2008) zbadała style ubierania się promowane w czasopiśmie dla kobiet, kategoryzując je według schematów: Dama, Elegantka, Chłopczyca, Romantyczka, Lolita, Wamp, Kobieta niezależna, Strojnisia, Kobieta awangardowa i Konserwatystka. Z każdym stylem ubierania się wiąże się nie tylko zupełnie inny *image*, ale również inne cechy przypisywane osobie go kreującej.

Podobnie może też być w przypadku używania makijażu, który jest nie tylko kosmetycznym upiększaniem twarzy, ale również ma swój udział w budowaniu tożsamości kobiety: „Makijaż jest sposobem, za pośrednictwem którego kobiety mogą stwarzać aspekty własnego *self* (a przynajmniej swojego widzialnego *self*) stale, mimo upływu czasu. Jest on także bardzo widocznym znakiem, dzięki któremu kobiety mogą być widziane i przez to mogą budzić refleksję innych ludzi, kim są czy też przynajmniej jako kto chcą być postrzegane” (Leathers, 2007).

W związku z powyższym zwraca się uwagę, że sprowadzanie tożsamości do ciała powoduje, że jest ona podatna na zmiany i oddziaływanie, a tym samym staje się względna (Melosik, 1996; Hyży, 2003).

Praca wśród dziewcząt na poziomie dyskursu

Nowe obrazy „silnych dziewcząt“ i „silnych kobiet“, z którymi dziewczęta i kobiety stykają się w zindywidualizowanym społeczeństwie, chyba nie do końca odpowiadają rzeczywistości. Wskazują jednak kierunek, na którym opierają się dziewczęta w procesie stawania się dorosłym. Są to często wzorce popkulturowe wymagające poważnego potraktowania w pedagogice i pracy socjalnej z dziewczętami. Istotne jest dokonanie analizy „sensu“ i wymowy obrazów indywidualno-społecznych bycia dziewczyną. Może to być bardzo pomocne przy określeniu rzeczywistych pól napięć i konfliktów, z którymi konfrontowane są nastolatki. Analiza pozwala stwierdzić, jakie elementy obrazów są akceptowane przez dziewczęta, a które odrzucają i dlaczego (Stauber 1999).

Nie powinno bagatelizować się wpływu i znaczenia (pop)kultury i jej młodzieżowych przejawów w kształtowaniu się wyobrażeń i planów życiowych dziewcząt. Dostarczane przez społeczeństwo i kulturę spektrum obrazów dla współczesnej dziewczyny zdaje się być zbyt ubogie, aby sprostać złożonej rzeczywistości, w której żyją dziewczęta. Dlatego dziewczęta same nadają nowe znaczenia różnym wymogom życiowym (często w formie zabawy), przystosowując je do swoich potrzeb. Taka sytuacja jest też pretekstem do sporów i działań we własnym gronie, do łączenia jej z własnymi doświadczeniami seksualnymi, opatrywania we własne znaczenia, fantazje i życzenia (Hackmann, 2003). Z tego względu w pracy z dziewczętami należy odwoływać się również do ich wyobrażeń o sobie.

Pedagodzy pracujący z dziewczętami powinni dostrzegać indywidualność dziewcząt i wspierać ich rozwój ale również umożliwiać im korzystanie z potencjału, jaki niosą ze sobą współczesne kulturowe obrazy kobiecości. Oferta pedagogiczna ma umożliwiać dziewczętom i chłopcom rozważne kształtowanie ich życia. Powinna więc dotyczyć głównych obszarów życia dziewcząt i możliwie obejmować takie elementy jak: związki, seksualność, pracę, czas wolny i politykę. Informacje przekazywane dziewczętom powinny być uaktualniane i poddawane krytycznej refleksji (Hackmann, 2003). Pedagodzy i pracownicy socjalni, jako adekwatni reprezentanci świata dorosłych, powinni traktować dziewczęta poważnie, ale nie mogą bezkrytycznie akceptować ich codziennej rzeczywistości. Nie wolno im dyskredytować kierunku obranego przez dziewczęta, ale też powinni wskazywać alternatywne sposoby myślenia, pobudzać do dyskusji (Stauber, 1999).

Pedagogikę i pracę socjalną z dziewczętami oraz adresowaną do nich politykę, powinna poprzedzać dyskusja nad społecznie akceptowanymi przekonaniem dotyczącymi kobiecości i kobiecych ról. Należy zrezygnować ze stereotypowych obrazów dziewcząt: „biednej dziewczynki”, który był przez długi czas uzasadnieniem projektów adresowanych do dziewcząt - jak i postmodernistycznej „silnej dziewczyny”. Dziewczętom dorastającym w zindywidualizowanym społeczeństwie należy zadawać coraz bardziej skomplikowane zadania i pozwolić, żeby je realizowały samodzielnie, zapewniając równocześnie różne formy wsparcia (Stauber, 1999).

M. S. Abdul-Hussein (2002) postrzega pracę z nastolatkami jako splot pedagogiki społecznej, dyskusji o identyfikacji płci oraz polityki. Należy poważnie potraktować pozycję i punkt widzenia dziewcząt oraz młodych kobiet, w tym sensie też prowadzić pracę ukierunkowaną na ich zainteresowania. Trzeba również zapewnić dziewczętom podstawową wiedzę o ich rozwoju fizycznym i psychicznym. Praca z dziewczętami obejmuje nie tylko wymiar wychowawczo--edukacyjny. Ma również znaczenie społeczno-polityczne. Polityka to reprezentowanie interesów dziewcząt i kobiet oraz przeciwdziałanie ich dyskryminacji w przestrzeni publicznej. (Abdul-Hussain, 2002).

W myśl teorii konstruktywizmu płciowego, spójna definicja „bycia dziewczyną” jest niemożliwa. Należy jednak przyjąć istnienie kategorii płci jako rzeczywistości społecznej. Stąd też „postawienie się po stronie dziewcząt” w ramach działalności i zaangażowania ruchu feministycznego pełni w rzeczywistości ważną, ale jedynie strategiczną funkcję, konkretna praca metodyczna powinna jednak opierać się na uwzględnieniu płci.

Codziennosc życia nastolatki jest współ-determinowana jest przez mocne tendencje indywidualistyczne i stale rosnącą ilość recept na powodzenie w wyidealizowanym przekazie: kobiecej godności, piękna i równości płci – a te wciąż znacząco różnią się od codziennej rzeczywistości dziewczyny (Abdul-Hussain, 2002; Böhnisch, Funk, 2002; Graff, 2004).

Podjmując działania na rzecz dorastających dziewcząt należy zadbać o odpowiednie kwalifikacje pedagogów i pracowników socjalnych. Pewien wkład w tym zakresie mają ruchy feministyczne. Natomiast uczelnie wyższe, uniwersytety, akademie i inne placówki edukacyjne, które przygotowują kadry do pracy społeczno-pedagogicznej w niewystarczającym stopniu włączają problematykę płci w zakres kształcenia. Wprawdzie w instytucjach koedukacyjnych od pewnego czasu obserwuje się inicjatywy na rzecz pracy z młodzieżą ukierunkowane na odrębność płci, to jednak w wielu miejscach nadal nie dostrzega się takiej potrzeby.

Cele pracy z dziewczętami

Głównym celem pracy z dziewczętami staje się rozwinięcie osobowości dziewcząt i wsparcie ich w kształtowaniu własnej perspektywy życiowej. Samodzielne życie wymaga kompetencji umożliwiających obronę przed ingerencją, przemocą i zależnością. Pedagogika feministyczna aktywnie wspiera rozwój tożsamości płciowej dziewcząt w konfrontacji z rozpowszechnionymi ideałami kobiecości. Sugeruje ona, że należy odejść od postrzegania kobiet jako ofiar.

Należy uświadamiać dziewczętom związek między ich sytuacją życiową a ich płcią i zaznajamiać je ze zjawiskiem dyskryminacji ze względu na płeć. (Abdul-Hussain, 2002). Cele polityczne pracy z dziewczętami powinny skupiać się na aspektach społecznych i strategiach zmian pracy z młodzieżą, obecnie skoncentrowanej raczej na chłopcach.

Rola pedagogów społecznych

Pedagodzy zajmujący się pracą z dziewczętami muszą być autentyczni, aby zbudować realizacje oparte na zaufaniu i akceptacji. Powinni jednak zachować dystans i ustanawiać granice, utrzymując jednocześnie otwartość i wiarygodność, oddzielając życie prywatne od zawodowego. Ze względu na procesy społeczne, zróżnicowane pochodzenie społeczne, zasoby ekonomiczne nie można zakładać, że świat dzisiejszych dziewcząt jest zbliżony do świata młodości pedagogów (Abdul-Hussain 2002).

Pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni, jako „realna druga strona”, umożliwiają dziewczętom procesy identyfikacyjne i pomagają im rozwijać własną tożsamość. Są wzorcami dla dziewcząt, co nie oznacza, że wzorce te muszą być „doskonałe”. Jeśli pedagog pokazuje, że jest osobą otwartą na nowe perspektywy, uczącą się, staje się w swojej roli przejrzysty i prawdziwy, co ułatwia otwarte dyskusje o możliwościach życia i perspektywach dziewcząt i kobiet (Abdul-Hussain, 2002).

Pedagodzy powinni posiadać ugruntowaną wiedzę na temat złożoności zjawiska płci, być zdolni do refleksji nad własną rolą w tworzeniu i umacnianiu się stereotypów.

Ma to szczególne znaczenie w instytucjach koedukacyjnych. Nie wystarczy zajmować się teoretycznie relacjami między dziewczętami i chłopcami, lecz także wyjaśnić swoje stanowisko i relacje z kolegami i koleżankami z pracy. Kadra wychowawcza powinna prowadzić refleksję nad uwarunkowaniami związanymi z płcią również w swoim gronie i umieć przekazywać konstruktywne obraz płci młodzieży. Profesjonalna feministyczna praca z dziewczętami obejmuje również kompetencję polityczną. Nie wystarczy myśleć i działać politycznie w instytucji, w której odbywa się praca socjalna, trzeba także reprezentować interesy dziewcząt na zewnątrz i aktywnie uczestniczyć w procesach zmian.

Jak wynika z poczynionych rozważań współczesne dziewczęta znajdują się w wielowymiarowym polu napięcia pomiędzy indywidualnie przeżywanym światem możliwości i obwarowaniami strukturalnymi, wynikającymi z zasad kształtowania życia społeczno- kulturowego. Powszechnie uznana teza o nieograniczonej możliwości kształtowania siebie, „bycia kowalem własnego losu” w przypadku dziewcząt jest trudniejsza do potwierdzenia. W wielu sytuacjach kształtowanie własnej drogi wymaga od nich dużego wysiłku. Socjologia przestrzeni i pedagogiki przestrzennej zwraca uwagę, że dziewczętom trudniej niż chłopcom znaleźć społeczne przestrzenie, w których mogłyby być dziewczynkami. Chłopcy grając np. w piłkę nożną lub majsterkując automatycznie mieszczą się w nomach społecznych bycia chłopcem. Dziewczynka powinna... wykonywać prace domowe i być grzeczną, co nie odpowiada wyobrażeniom współczesnej kobiecości. Takie dziewczęta nie są preferowane przez chłopców, a także w grupie rówieśniczek nie znajdują stosownego uznania. Dlatego warto zadbać o stworzenie odpowiednich przestrzeni społecznych, w których dziewczęta będą mogły rozwijać się według własnych potrzeb. Celem pedagogiki i pracy z dziewczętami jest umożliwienie wymiany doświadczeń solidarnościowych we własnym gronie. Powszechnie wiadomo, że uczenie poprzez modelowanie pozwala młodzieży na przyswajanie również tożsamości płciowej.

Wobec tego, tak rozumiane zasady pracy z dziewczętami mogą być skutecznie realizowane w ramach instytucji koedukacyjnych jeśli spełnione zostaną określone warunki. Aby możliwa była refleksja nad byciem dziewczyną i obrazami kobiecości należy stworzyć atmosferę zaufania i wymiany myśli. Obecność chłopców często to uniemożliwia, zbyt duże jest wówczas niebezpieczeństwo dyskredytowania i wyśmiewania dziewcząt i ich spraw. (Abdul-Hussain, 2002). Istotnym byłoby także, aby tego typu problematyka była uświadamiana kadrze pedagogicznej i realizowana odpowiednio do rytmów rozwojowych dziewcząt podczas roku szkolnego (Faulstich-Wieland (2006). Zasygnalizowane różnice powinny powodować różnicowanie metod nauczania i inną organizacją pracy dziewcząt i chłopców, którzy – należy o tym pamiętać – są równi, ale różni. Uwzględnienie zainteresowań dziewcząt, pozwala uświadomić sobie, że lepiej organizują pracę i osiągają lepsze wyniki stosując metody opierające się na współpracy, stąd też takie warto jest preferować. Istotnym aspektem pracy jest stworzenie nastolatkom możliwości bezpiecznego odreagowania emocji. Warto pomyśleć o możliwości zabezpieczenia dla dziewcząt nie tylko przestrzeni symbolicznej, ale również realnej, gdzie mogłyby porozmawiać ze sobą i o sobie. Coraz częściej fachowcy podkreślają wagę wychowawczo-edukacyjnego zaangażowania,

wyprofilowanego na potrzeby obu płci. Nie bez znaczenia jest tu postulat zachowania homogeniczności bycia człowiekiem i osobą myśląc zarówno o kobietach, jak i o mężczyznach, przy jednoczesnym uwzględnieniu heterogenicznych kodów społecznych w rozumieniu obu płci. Czyli zadbanie o równowagę wartości bycia kobietą i mężczyzną przy jednoczesnym uznaniu ich realnej i symbolicznej odrębności (Budde, 2009).

Bibliografia

Abdul-Hussain M.S., (2002), *Feministische Mädchen arbeit und geschlecht erreflektieren de Jugend arbeit. Theoretische Grundlagen. Diplomarbeit*, Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs und Bildungs wissenschaften.

Adamczyk M., (2011), Konformizm czy bunt? Analiza fenomenu anoreksji z perspektywy badań nad płcią kulturową, [w:] „*Probl High Epidemid*”, nr 92(2).

Aronson E., (1997), *Człowiek: istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bajkowski T., Sawicki K., (2001), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne: wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Böhnisch L., Funk H, (2002), *Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen*, Weinheim: Juventa Verlag.

Boksańska G., (2004), *Ubiór w teatrze życia społecznego*, Łódź: Politechnika Łódzka.

Boksański Z., (2007), *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa: PWN.

Brannon L., (2002), *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP.

Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., (2005), *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Brzezińska A., (red.), (2007), *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS/EFS.

Budde J., (2009), *Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht durch Projektarbeit*, [w:] Busche M., Maikowski L., Pohlkamp I., Wesemüller E. (red.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*, Transcript, Bielefeld.

Contrada R.J. Ashmore, (red.), (1999), *Self, social identity, and physical health: Interdisciplinary explorations*, Oxford University Press.

Curran D.J., Renzetti C.M., (2005), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Desperak I., (2004), Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych, [w:] Chomczyńska-Rubacha H., (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE.

Desperak, I., (2006), Wizerunki kobiet w mass mediach i reklamie a autostereotypy, [w:] Chomczyńska-Rubacha, M., (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: WSHE.

Dudek Z.W., (2007), Płeć psychologiczna, wzorce kultury i duchowość. Albo albo, [w:] „*Problemy Psychologii i Kultury*”, nr 2.

Erikson, E., (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Wydawnictwo Rebis.

Faulstich-Wieland, H., (2006), Reflexive Koedukationalen zeit gemäße Bildung, [w:] Otto H.-U., Oelkers J. (red.), *Zeitgemäße Bildung, Herausforderung für Erziehungs wissenschaft und Bildungspolitik*, München, Basel.

Gerring R.J, Zimbardo P.G., (2006), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens A., (1995), *Die Konstitution der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.

Giddens A., (2007), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gildemeister R., Wetterer A. (red.), (2007), *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen. Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen*, Münster Westfälisches Dampfboot.

Graff U., (2004), *Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik*, Sulzbach – Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Gugutzer R., (2005), Der KörperalsIdentitäts medium: Essstörungen, [w:] Schroer M. (red.), *Soziologie des Körpers*, Frankfurt: SuhrkampVerlag.

Hackmann Ch., (2003), *Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eineempirische Studie mit Schülerinnen. Reihe Studieninter disziplinäre Geschlechterforschung, 5*, Opladen: Leske+Budrich.

Hagemann-White C., (2003), Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz, [w:] Flaake, K. King V. (red.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin.

Hyży E., (2003), *Kobieta, ciało, tożsamość*, Kraków: Universitas.

Karkowska, M., (2006), Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej, [w:] Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: WSHE.

Kaźmierczak M., Samuła J., Sawicka K., (2006), Atena czy Hestia? Postawa polskich studentek wobec osiągnięć. [w:] Chybicka A., Kaźmierczak M., (red.), *Kobieta w kulturze - kultura w kobiecie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.

Kurdybacha B., (2006), Ideał dziewczyny i chłopaka – rola stereotypów w młodzieżowych związkach uczuciowych. [w:] Chomczyńska-Rubacha M., (red.), *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, Łódź: WSHE.

Leathers D.G., (2007), *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Luthar S.S, (red.), (2003), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, Cambridge.

Mandal E., (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Mandal E., (2004), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Mandal E. (2005), *Kobiecość i męskość w psychologii*, [w:] Barska A., Mandal E., (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, Opole: Uniwersytet Opolski.

Mayerhofer B.A., (2004), *Paradigmen wechsel in der feministischen Mädchen arbeit? Überlegungen zur theoretischen Verortung sexualpädagogischer Inhalte in der feministischen Mädchenarbeit. Diplomarbeit*, Klagenfurt: Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Melosik Z., (1996), *Tożsamość, ciało i władza, teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Melosik Z., (2004), Rekonstrukcje kobiecości i męskości w kulturze współczesnej. Teoria i praktyka, [w:] Chomczyńska-Rubacha M., (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE.

Melosik Z., (2007), Mass media i przemiany kultury współczesnej, [w:] Siemieniecki B., (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki, tom 1*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Miluska J., (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Misztal B., (2000), Globalizacja ryzyko i tożsamość. Przykład tworzenia pojęć teoretycznych w socjologii, [w:] *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków: Universitas.

Mühlen-Achs G., (2003), *Werführt? Körpersprache und die Ordnung der Geschlechter*. Verlag Frauenoffensive, München.

Napora E., (2003), Tożsamość płciowa chłopców wychowywanych przez samotne matki, [w:] *Małżeństwo i rodzina, Nr 1*.

Obuchowska I., (2002), Adolescencja. [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. T 2*, Warszawa: PAN.

Obuchowska I., (2004), *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa: WSiP.

Ostrouch J., (2004), Kobiecość w klasie. Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej, [w:] Chomczyńska-Rubacha M., (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE.

Pankowska D., (2005), *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP.

Pauluk D., (2007), *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Pegelow K., Engelmann J., (2011), *Riot Grrrl Revisited. Geschichte und Gegenwart einer feministischen Bewegung*, Mainz: Ventil Verlag.

Piekarska L., (2007), Praca zawodowa a kultura nierówności płci. Ujęcie pedagogiczno-socjologiczne, [w:] Horynia W., Maciejewski J., (red.), *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wrocław: UW.

Pitala M., (2007), Jak dorastać, by stać się sobą? Szanse i zagrożenia rozwoju tożsamości, [w:] *Psychologia w szkole*, 1(13).

Posch W., (1999), *Körpermachen Leute. Der Kult um die Schönheit*, Campus-Verlag.

Posch W., (2009), Projekt Körper. Wie der Kult um die Schönheit unser Leben prägt, *Problemy Psychologii i Kultury*, nr 2.

Radziszewska J., (2007), Matka Polka-ideał wiecznie żywy? [w:] Płonka-Syroka B., red.), *Oczekiwania kobiet i wobec kobiet*, Warszawa: DiG.

Reber A.S., (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Reber A.S., Reber E.S., (2005), *Słownik Psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Rejakowa B., (2008), *Kulturowe aspekty języka mody*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sekuła-Kwaśniewicz H., (2000), Płeć, [w:] Boksański Z., (red.), *Encyklopedia socjologii*, tom 3, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Speaman R., (1995), Tożsamość religijna, [w:] *Tożsamość w czasach zmiany*.

Stauber B., (1999), Starke Mädchen – kein Problem?, [w:] *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* nr 51.

Steiner-Adair, C., (2003), Körperstrategien. Weibliche Adoleszenz und die Entwicklung von Essstörungen, [w:] Flaake K., King V., *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.

Strelau J., (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wetterer A., (2003), Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeit genössischen Differenzwissen, [w:] Knapp G.A., Wetterer A., (red.), *Achsen der Differenz. Gesellschafts theorie und feministische Kritik*, Münster.

Wojcieszke B., (red.), (2002), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk: GWP.

Zaworska-Nikoniuk D., (2008), *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*, Szczecin: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zötsch C., (1999), *Powergirls und Drachenmädchen: weibliche Symbolwelten in Mythologie und Jugendkultur*, Münster.