C O P E
Member since 2019
JM14482

Justyna Ratkowska-Pasikowska*

Odkrywcy, projektanci, badacze: interdyscyplinarna analiza postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej

Abstrakt

Artykuł podejmuje analizę postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej, przyjmując jako punkt wyjścia andragogiczną typologię podejść do wiedzy autorstwa Mieczysława Malewskiego – odkrywcy, projektanta i badacza. To właśnie te trzy postawy służą jako główna rama interpretacyjna pozwalająca uchwycić zróżnicowane style myślenia dorosłych o seksualności dziecka – od eksploracyjnych, przez normatywno-praktyczne, po refleksyjno-krytyczne. Uzupełnieniem tej typologii są konteksty kulturowe i strukturalne zaczerpnięte z koncepcji Pierre'a Bourdieu (habitus, kapitał kulturowy) oraz Bronisława Malinowskiego (normy społeczne jako element funkcjonalny kultury), które ukazują, w jaki sposób uwarunkowania społeczno-kulturowe wpływają na moralne i edukacyjne granice wyznaczane dziecięcej seksualności. Artykuł proponuje spojrzenie na edukację seksualną dorosłych jako proces nie tylko poznawczy, lecz również etyczny i transformujący – prowadzący ku większej świadomości, inkluzyjności i odpowiedzialności wychowawczej.

Słowa kluczowe: seksualność dziecięca, postawy dorosłych, kapitał kulturowy, andragogika, edukacja seksualna.

Discoverers, Designers, Researchers: An Interdisciplinary Analysis of Adult Attitudes Toward Children's Sexuality

Abstract

This article explores adult attitudes toward children's sexuality by applying Mieczysław Malewski's andragogical typology of epistemic stances – those of the explorer, the designer, and the researcher – as its primary interpretative framework. These three

Artykuł otrzymano: 20.01.2025; akceptacja: 20.05.2025.
* Uniwersytet Łódzki.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.20.10

approaches allow for a nuanced understanding of how adults engage with the topic of child sexuality, ranging from exploratory to normative-practical and critical-reflective orientations. The typology is further enriched by cultural and structural perspectives drawn from Pierre Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital, and from Bronisław Malinowski's view of social norms as functional elements of culture. Together, these perspectives reveal how socio-cultural conditions shape what is deemed acceptable, moral, or educationally appropriate in relation to children's sexuality. The article presents adult sexual education not merely as a process of knowledge transmission, but as an ethical and transformative practice – one that fosters increased awareness, inclusivity, and responsible caregiving.

Keywords: children's sexuality, adults' attitudes, cultural capital, andragogy, sexual education.

Wprowadzenie

Andragogika jako subdyscyplina pedagogiki zajmuje się teorią, praktyką i filozofią edukacji dorosłych. Nazwa tej dziedziny wywodzi się z greckich słów „andros" (dorosły człowiek) oraz „ago" (prowadzić), co podkreśla refleksyjny i intencjonalny charakter procesu uczenia się osób dorosłych (Malewski 1998). W tradycyjnym ujęciu edukacja dorosłych opiera się na przekazywaniu obiektywnej, naukowo zweryfikowanej wiedzy (Bruner 1996; Ziman 1979), jednak coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność uwzględnienia również wymiarów emocjonalnych, tożsamościowych i społecznych, szczególnie w przypadku tematów wrażliwych kulturowo – takich jak seksualność dziecięca.

Seksualność dzieci pozostaje jednym z najbardziej złożonych i zarazem tabuizowanych obszarów edukacji. Dorośli, pełniący role wychowawcze, opiekuńcze i edukacyjne, potrzebują zarówno rzetelnej wiedzy, jak i wsparcia w zakresie rozwijania postaw otwartości, refleksji i odwagi poznawczej (Dora 2013; Jewtuch 2020; Lew-Starowicz, Długołęcka 2006). Odpowiednio dobrane treści edukacyjne mogą służyć nie tylko przekazywaniu faktów, ale także przełamywaniu barier kulturowych i emocjonalnych. Jak wskazuje Joanna Dec-Pietrowska (2023), ważne jest, aby edukacja seksualna dorosłych była jednocześnie merytoryczna i wrażliwa na kontekst społeczny, normy oraz dynamikę relacji. W tym sensie przekaz wiedzy staje się nie tylko narzędziem, ale także przestrzenią formowania postaw. Zgodnie z ujęciem Jerzego Półturzyckiego (1999) treści kształcenia dorosłych powinny przygotowywać ich do odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, co obejmuje także wspieranie rozwoju psychoseksualnego dzieci. Wiedza o seksualności może być także rozważana w świetle trzech kategorii potrzeb edukacyjnych, tj. potrzeby aktualizacji kompetencji technicznych, rozwój potencjału osobowościowego oraz dążenia do indywidualnej tożsamości i życiowej dojrzałości (Knowles, Holton III, Swanson 2005: 170–175, 280). Każda z tych potrzeb może odgrywać istotną rolę w kształtowaniu postaw dorosłych wobec seksualności, w tym także seksualności dzieci.

W kontekście seksualności dziecięcej oznacza to m.in. konieczność zdobywania wiedzy o rozwoju psychoseksualnym dziecka, refleksji nad własnymi przekonaniami i normami, a także kształtowania wewnętrznej spójności w podejściu do tej tematyki. Dorośli – rodzice, nauczyciele, specjaliści – potrzebują kompetencji, które pozwalają im adekwatnie reagować na naturalne, choć często społecznie złożone przejawy seksualności dzieci (Beisert 2023; Rudolph, Zimmer-Gembeck 2020). Maria Beisert w swoich pracach *Seks twojego dziecka* (1991) czy *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa. Praktyczna analiza teoretyczna 1* (2023) podkreśla, że seksualność dziecka nie jest czymś zewnętrznym wobec jego rozwoju, ale stanowi integralny element dziecięcej tożsamości. Beisert wskazuje, że rozwój seksualności dziecka przebiega i pozostaje w ścisłym związku z jego otoczeniem społecznym. We wczesnym dzieciństwie zasadniczy wpływ na kształtowanie się seksualności wywierają główni opiekunowie – najczęściej matka i ojciec – odbierani przez dziecko jako odrębne obiekty relacyjne. W kolejnych fazach rozwoju rola ta zostaje rozszerzona: w okresie środkowego dzieciństwa znaczącym czynnikiem staje się cały system rodzinny jako sieć relacji, a także kontakty z innymi dziećmi, choć jeszcze nie postrzegane jako wyraźna grupa rówieśnicza. Dopiero w późnym dzieciństwie wpływy rodziców uzupełniane są przez oddziaływania zinstytucjonalizowane (np. szkołę) oraz grupy rówieśnicze, które stają się nowym punktem odniesienia w kształtowaniu tożsamości płciowej i seksualnej dziecka (Beisert 2023: 443).

Biorąc to pod uwagę, to często nie zachowania dzieci są problematyczne, ale sposób ich interpretacji i regulacji przez otoczenie dorosłych. Jak wskazuje Beisert, reakcje dorosłych bywają zdominowane przez wstyd, lęk lub moralizowanie, wynikające z braku przygotowania lub uwewnętrznionych społecznych norm tabuizacji seksualności. Z kolei, jak podkreślają Mary Jane Kehily, Heather Montgomery:

> Przyczyną braku wiedzy o seksualności dziecięcej są luki w wiedzy dotyczącej w ogóle seksualności człowieka. Mimo bardzo licznych dowodów na wieloaspektowość seksualności poglądy wiążące seksualność wyłącznie z biologią, uzupełnioną na dodatek treściami ideologicznymi, ciągle funkcjonują w sposób jawny lub ukryty w przestrzeni publicznej. Teza o biologicznym i uniwersalnym charakterze seksualności człowieka, mimo że w świetle dokonań współczesnej seksuologii nie jest do utrzymania (Kehily, Mongomery: 2008 za: Beisert 2023: 445).

Dlatego tak istotne jest budowanie kompetencji dorosłych w zakresie nie tylko wiedzy o rozwoju psychoseksualnym, ale też umiejętności refleksyjnego, nieoceniającego reagowania i tworzenia przestrzeni do rozmowy. Edukacja seksualna dorosłych, w tym rodziców i nauczycieli, powinna umożliwiać konfrontację z własnymi przekonaniami, a także uczyć języka i postaw wspierających dziecko w jego rozwoju. W tym sensie wiedza o seksualności dzieci nie może być traktowana wyłącznie jako zbiór informacji, lecz jako praktyka odpowiedzialnego towarzyszenia dziecku w jego rozwoju psychoseksualnym.

W niniejszym artykule zaproponowano refleksję nad postawami dorosłych wobec seksualności dziecka, z wykorzystaniem typologii podejść do wiedzy zapropono-

wanej przez Mieczysława Malewskiego: badacza, odkrywcy i projektanta. Trzy wyróżnione postawy pozwalają uchwycić zróżnicowane style epistemiczne dorosłych – od zaciekawionej eksploracji, przez projektowanie działań edukacyjnych, aż po krytyczną refleksję nad własnymi przekonaniami i uwarunkowaniami. Aby pogłębić tę analizę oraz pokazać, w jakich językach, obrazach i strukturach może być dziś wyrażana seksualność dziecka, tekst odwołuje się również do figur epistemicznych: Malinowskiego i Bourdieu. Nie są one tożsame z typologią Malewskiego, lecz stanowią niezależne ramy teoretyczne, które umożliwiają uchwycenie złożoności społecznych, kulturowych i poznawczych uwarunkowań wiedzy o seksualności dziecięcej. Artykuł ma charakter konceptualny – jego celem nie jest jedynie interpretacja postaw dorosłych wobec wiedzy, ale przede wszystkim zainicjowanie pogłębionej refleksji nad tym, w jaki sposób współczesne społeczeństwo konstruuje wiedzę o seksualności dzieci oraz jakie konsekwencje mają te konstrukcje dla edukacji, wychowania i kultury. Zasadniczym celem tekstu jest zatem zachęta do namysłu nad tym, jak zmieniają się sposoby poznawania i interpretowania seksualności dzieci w przestrzeni społecznej – i jak dorośli mogą odnaleźć w tej zmianie swoje miejsce, oparte na uważności, odpowiedzialności i dialogu.

Od odkrywcy do badacza: epistemiczne ścieżki dorosłych w edukacji seksualnej dzieci

Współczesna debata nad seksualnością dziecięcą staje się coraz bardziej złożona i wielowymiarowa – zarówno w refleksji akademickiej, jak i w przestrzeni publicznej (Beisert 2023; Ratkowska-Pasikowska 2020). Pomimo rosnącego zainteresowania tym zagadnieniem, wciąż pozostaje ono silnie obciążone społecznie – mitami, stereotypami oraz lękiem przed przekroczeniem granic tabu (Foucault 2000; Beisert 1991; Zielona-Jenek, Chodecka 2010).

> Wiele z nich, w szczególności omówiona niżej triada[1], przyczynia się do tworzenia zniekształconego obrazu seksualności dziecka. W wyniku jego promowania dochodzi do działań, które nie tylko dzieci nie chronią, ale przeciwnie – narażają na liczne niebezpieczeństwa. (Beisert 2023: 446)

Zatem brak przygotowania merytorycznego oraz deficyty w zakresie kompetencji wychowawczych powodują, że wielu dorosłych unika tej tematyki lub odtwarza wobec niej postawy defensywne właśnie (Beisert 1991; Maxwell 2010). Jak zauważają autorzy (patrz: Smolińska-Theiss 2010; Szołtysek 2003), rolą nauczyciela – i szerzej: edukatora – powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także wspieranie dorosłych w przekształcaniu jej na rozwiązania praktyczne, zarówno w sferze edu-

[1] Beisert opisuje trzy dominujące mity, które deformują społeczne postrzeganie seksualności dzieci: mit dziecięcej niewinności (zakładający całkowity brak seksualności u dzieci i ich rzekomą aseksualność), mit małego grzesznika (wskazujący, że wszelkie przejawy seksualności u dzieci są niepożądane, nieczyste, a nawet moralnie skażone) oraz mit tajemniczości seksualnej (uznający seksualność za temat tabu, który należy ukrywać i nie rozmawiać o nim z dziećmi) (Beisert 2023: 442–445).

kacyjnej, jak i osobistej. Realizacja tego celu wymaga jednak odpowiedniego przygotowania, kreatywności oraz wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych, w tym także elektronicznych technologii, które – jak pokazują liczne przykłady z innych dziedzin – skutecznie wspierają procesy symulacyjne, treningowe i rozwojowe (Żeber-Dzikowska, Wysocka-Kunisz, Szydłowska 2016: 99). W tym kontekście użyteczna okazuje się perspektywa andragogiczna, która pozwala analizować dorosłych jako uczących się podmiotów, rozwijających swoje zasoby wiedzy i zdolność do refleksyjnego działania. Szczególne znaczenie ma tu typologia postaw epistemicznych zaproponowana przez Mieczysława Malewskiego (1998). Choć typologia Malewskiego została pierwotnie opracowana z myślą o klasyfikacji postaw badaczy, jej zastosowanie w kontekście edukacji seksualnej pozwala uchwycić złożoność i procesualność postaw dorosłych wobec seksualności dziecka. Przeniesiona na grunt analizy postaw wychowawczych, ukazuje ona edukację seksualną nie jako prostą transmisję wiedzy, lecz jako drogę ku refleksji, przekształcaniu własnych przekonań oraz rozwijaniu odpowiedzialnej obecności dorosłych w relacji z dzieckiem. Postawa odkrywcy odnosi się do osób, które dopiero rozpoczynają proces poznawania zagadnienia seksualności dziecka. Ich aktywność polega na poszukiwaniu podstawowych informacji, dekonstrukcji dotychczasowych wyobrażeń oraz rozwijaniu świadomości wobec zagadnień dotychczas traktowanych jako obce lub niewygodne. Jest to etap wrażliwy, ale niezwykle istotny z punktu widzenia przekroczenia społecznych barier milczenia i tabuizacji. Projektant natomiast to figura dorosłego, który nie tylko posiadł wiedzę, ale potrafi przełożyć ją na praktykę – tworząc środowisko edukacyjne wspierające rozwój psychoseksualny dziecka. Projektowanie działań wychowawczych opartych na empatii, bezpieczeństwie i poszanowaniu cielesności staje się tu aktem świadomego zaangażowania w kulturę pedagogiczną. Typ badacza symbolizuje najbardziej refleksyjny wymiar relacji dorosłego z wiedzą – to osoba zdolna do krytycznej analizy własnych uwarunkowań, przekonań i praktyk. Uznając siebie za część kultury, badacz nie tylko dąży do poznania, ale także stale rewiduje swoje postawy w świetle zmieniających się norm społecznych, wiedzy naukowej oraz doświadczeń interakcji z dziećmi. Typologia Malewskiego pozwala więc potraktować edukację seksualną dorosłych nie jako prosty proces nabywania informacji, ale jako złożony rozwój poznawczy i etyczny, który może prowadzić do transformacji relacji dorosłych wobec seksualności dziecka – z postawy lęku ku postawie odpowiedzialnej obecności i świadomego towarzyszenia. Jak pisze Malewski, postawa projektanta występuje w trzech wersjach:

> Wersja pierwsza jest stosunkowo bliska tradycyjnie rozumianej roli badacza. Różnica polega na tym, że w jej realizacji na plan pierwszy wysuwają się nie zadania poznawcze, lecz praktyczne, którym te pierwsze są całkowicie podporządkowane. Andragodzy, którzy przyjmują tę postawę, punktem wyjścia dla procesów eksploracji czynią palące problemy praktyki oświatowej. Badając rzeczywistość, która je generuje, usiłują oni odkryć możliwie największą liczbę czynników stanowiących źródło doświadczanych przez praktyków trudności, ustalić hierarchię ich sprawstwa, prześledzić istnie-

> jące pomiędzy nimi związki i zależności. Prowadzone badania respektują kanony metodologii uznawanej przez paradygmatyczną wspólnotę, do której oni przynależą. […] Nosicielami drugiej, bardziej liberalnej wersji postawy projektanta są zwolennicy teorii nieformalnych (praktycznych) i badań określanych jako *action research*. Trzecia wersja postawy projektanta, jaką przyjmują niektórzy andragodzy, jest wersją najbardziej liberalną, wręcz woluntarystyczną. Wyraża się ona w publikacjach, które prezentują normatywne modele praktyki edukacyjnej dorosłych, bez odwoływania się do jakichkolwiek uzasadnień naukowych. Publikacje tego typu wpisują się w nurt literatury poradnikowej (Malewski 1998: 171).

Zatem odkrywcy, na wzór tradycyjnych badaczy, skupiają się na identyfikowaniu źródeł i uwarunkowań postaw dorosłych, opierając swoje analizy na rzetelnych podstawach naukowych. Projektanci, korzystając z podejścia *action research*, kładą nacisk na praktyczne działania, opracowując programy i strategie edukacyjne, które odpowiadają na rzeczywiste potrzeby społeczności. Z kolei badacze, przyjmując bardziej normatywną perspektywę, dążą do przełamywania tabu i inspirowania do zmiany postaw, nawet jeśli ich propozycje opierają się bardziej na wizji niż na ścisłej metodologii.

Z kolei postawa badacza wiąże się z krytyczną refleksją nad dotychczasowym podejściem, analizą wpływu działań wychowawczych oraz otwartością na korektę swoich postaw i zachowań (Malewski 1998: 173). Malewski pisze:

> Badacz, jak każdy człowiek, jest produktem kultury świata swojego życia. Internalizując jej charakterystyczne rysy, buduje on system indywidualnych presupozycji odnoszących się do świata i ludzi, milcząco przyjmowane założenia na ich temat, wyznawane wartości, modele emocjonalności i wzory zachowań (Malewski 1998: 174).

Zatem dorosły – w tym badacz analizujący te postawy – nie jest wolny od wpływu swojego habitusu, kapitału kulturowego czy norm społecznych. Na przykład rodzic, nauczyciel lub andragog badający seksualność dziecięcą interpretuje ją przez pryzmat swoich doświadczeń, wychowania i wartości wywodzących się z określonej kultury. To, co w jednej kulturze może być uważane za normatywne i akceptowalne, w innej może wywoływać opór lub być postrzegane jako tabu. Zatem badacz (rodzic, opiekun), świadomy swojego kulturowego osadzenia, może lepiej zrozumieć, jak presupozycje i wartości kształtują postawy dorosłych wobec dziecięcej seksualności. Struktury społeczne i normy kulturowe determinują nie tylko postawy, ale także sposób ich badania i interpretacji. Zatem osoba przyjmująca postawę badacza – aby analizować postawy innych, musi być świadomy własnych założeń i kontekstu, który na niego wpływa. W tej postawie dorośli oceniają skuteczność swoich działań i dostosowują je do indywidualnych potrzeb dziecka oraz do zmieniających się norm społecznych. W tym miejscu warto wspomnieć, że już w klasycznej filozofii greckiej pojawiały się ujęcia wiedzy jako wartości moralnej. Szczególnie interesującym tropem może być myśl Sokratesa wyrażonej w sentencji *areté estin epistéme* – cnota to wiedza. Wiedza stanowi nie tylko instrument poznawczy, lecz również fundament działania moralnego. Zgodnie z tą perspektywą zło nie wynika z intencjonalnej wro-

gości, lecz z niewiedzy, a jednostka działająca etycznie to ta, która posiada poznanie dobra i w konsekwencji – działa w zgodzie z tym, co uznaje za słuszne. W dialogu Menon (Platon 1999), jak również w rozmowach z Hippiaszem (Platon 2005), Sokrates wskazuje, że świadomość własnej niewiedzy (*amathía*) jest warunkiem koniecznym do zaistnienia aktu poznawczego, prowadzącego do cnotliwego działania (Platon 2005). W tym kontekście wiedza nie jest kategorią neutralną aksjologicznie – staje się obowiązkiem moralnym i społecznym, obejmującym odpowiedzialność za siebie, za innych oraz za struktury wspólnotowe, w których podmiot funkcjonuje. Przenosząc tę ideę na grunt współczesnych rozważań o seksualności dziecięcej, można zauważyć, że temat ten często ulega społecznej marginalizacji, tabuizacji i epistemicznemu wyparciu, co znajduje swoje źródło nie tyle w złej woli dorosłych, ile w deficycie wiedzy i braku narzędzi do adekwatnej interpretacji rozwojowych przejawów seksualności dzieci (Beisert 1991; Zielona-Jenek, Chodecka 2010; Kościańska 2017). Brak wiedzy prowadzi w wielu przypadkach do reakcji nacechowanych lękiem, wstydem lub nadmiernym kontrolowaniem ekspresji dziecka. Jak zauważa Maria Beisert, seksualność w okresie dzieciństwa ma charakter rozwojowy, a nie patologiczny, i wyraża się m.in. poprzez eksplorację ciała, relacje emocjonalne oraz poznawanie siebie w relacji z innymi. Zamiast represyjnych strategii wychowawczych, konieczne jest podejście oparte na empatii, dialogu oraz zdolności dorosłych do tworzenia przestrzeni dla bezpiecznego i afirmatywnego rozwoju psychoseksualnego. W tym świetle sokratejska postawa epistemiczna, oparta na dialektycznym poszukiwaniu prawdy, samoświadomości i gotowości do rewizji własnych sądów, może być traktowana jako modelowa dla andragogicznego procesu uczenia się dorosłych. Edukacja seksualna przestaje być tu jedynie procesem transmisji treści – staje się praktyką etyczną i transformacyjną, prowadzącą do głębszego zrozumienia siebie i drugiego człowieka. To podejście wpisuje się w ideę uczenia się jako moralnego dojrzewania, które umożliwia dorosłym budowanie relacji opartych na otwartości, zrozumieniu i odpowiedzialnym towarzyszeniu dziecku w jego rozwoju.

Włączenie Pierre'a Bourdieu i Bronisława Malinowskiego do refleksji nad postawami dorosłych wobec seksualności dziecięcej nie wynika z bezpośredniego powiązania ich teorii z kategorią „postawy", lecz z ich krytycznego potencjału w dekonstrukcji społecznych uwarunkowań myślenia i działania dorosłych. Obaj myśliciele – choć osadzeni w różnych tradycjach badawczych – umożliwiają pogłębioną analizę tego, w jaki sposób wiedza, normy i struktury społeczne wpływają na to, co dorośli widzą, rozumieją i dopuszczają w obszarze seksualności dziecka. Malinowski – jako antropolog kultury – pozwala spojrzeć na seksualność dziecięcą w perspektywie kulturowego zróżnicowania i historycznej zmienności norm. Jego refleksja podważa naturalizujące i esencjalistyczne narracje, wskazując, że to, co uznawane za „właściwe" lub „niestosowne" w kontekście cielesności dzieci, jest głęboko zakorzenione w lokalnych systemach symbolicznych i praktykach społecznych. Z kolei Bourdieu dostarcza narzędzi do analizy strukturalnych mechanizmów, które warunkują postawy dorosłych wobec seksualności dzieci – takich jak kapitał kulturowy, habitus, pole czy dystynkcja. Jego teoria pozwala dostrzec, że postawy dorosłych nie są wyłącznie kwestią jednostko-

wych przekonań czy preferencji, ale wynikiem złożonych procesów społecznej reprodukcji i symbolicznego zróżnicowania. Z tego względu Malinowski i Bourdieu zostali w niniejszym tekście potraktowani nie jako ilustracje typologii Malewskiego, lecz jako figury teoretyczne otwierające przestrzeń rozumienia, w jakich warunkach postawy wobec seksualności dzieci mogą się kształtować, różnicować i zmieniać.

Habitus i przestrzeń symboliczna: o uwikłaniu dorosłych postaw w logikę pola

Analiza postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej w perspektywie teorii Pierre'a Bourdieu pozwala na uwzględnienie relacyjnej i strukturalnej natury tych postaw oraz ich głębokiego zakorzenienia w przestrzeni społecznej, edukacyjnej i kulturowej. Pojęcia takie jak kapitał kulturowy i habitus, kluczowe w dorobku Bourdieu (1986, 1998, 2005, 2022), umożliwiają wgląd w mechanizmy reprodukcji norm i przekonań dotyczących seksualności, w tym seksualności dziecięcej, które są internalizowane przez jednostki w toku socjalizacji.

Kapitał kulturowy, rozumiany jako zgromadzony zasób wiedzy, kompetencji, wartości i nawyków, dystrybuowany nierównomiernie pomiędzy klasami społecznymi, wpływa na sposób, w jaki dorośli interpretują i reagują na temat seksualności. Jednostki wyposażone w wyższy kapitał kulturowy – najczęściej poprzez wykształcenie, dostęp do wiedzy naukowej i ekspozycję na zróżnicowane dyskursy – mają większą tendencję do przyjmowania postaw refleksyjnych, inkluzyjnych oraz edukacyjnie wspierających wobec dziecięcej ekspresji seksualnej. Z kolei osoby funkcjonujące w środowiskach o silnym zakorzenieniu w przekazach normatywnych i religijnych mogą przejawiać postawy oporu, moralizacji i tabuizacji.

Habitus – jako system uwewnętrznionych dyspozycji, stanowiących rezultat interioryzacji obiektywnych struktur społecznych – wpływa na sposób, w jaki jednostki reagują na zjawiska uznane za kontrowersyjne lub niejednoznaczne społecznie (Kłoskowska 2006; Reay 2004). W kontekście seksualności dziecięcej habitus może determinować zakres akceptowalnych interpretacji dziecięcych zachowań oraz gotowość do podjęcia dialogu na temat ich znaczeń. Dla wielu osób wychowanych w środowiskach konserwatywnych dziecięca seksualność pozostaje niewidzialna lub niepożądana, podczas gdy osoby funkcjonujące w środowiskach progresywnych są bardziej skłonne do jej rozumienia jako naturalnego etapu rozwoju psychoseksualnego (Beisert 1991, 2023; Kozakiewicz 1969).

W tym ujęciu, jak wskazuje Bourdieu, nie sposób analizować praktyk pedagogicznych – w tym również edukacji seksualnej – jako jednorodnych i uniwersalnych, bowiem są one osadzone w różnorodnych strukturach społecznych i wynikają z odmiennej pozycji klasowej (Bourdieu 2005: 300). Krytykując uproszczone ideologie społecznego działania, które redukują procesy edukacyjne do formy wszechogarniającej represji, Bourdieu podkreśla, że nierówności edukacyjne i wychowawcze wynikają z odmiennych warunków klasowych i kapitałowych.

> Kładąc akcent na frustracje związane z każdą socjalizacją (poczynając oczywiście od frustracji seksualnych), znacznie silniej niż na specyfikę form przymusu bądź ograniczenia, które - nawet w przypadku najbardziej podstawowych - dotykają w różnym stopniu różnych klas społecznych, ideologie te prowadzą do zgodnego oskarżenia działania pedagogicznego pojmowanego jako niezróżnicowane działanie represyjne i równocześnie do ekumenicznej rewolty przeciwko działaniu represyjnemu „społeczeństwa", zredukowanemu do impresjonistycznego nakładania się wizji hierarchii politycznych, ekonomicznych, biurokratycznych, uniwersyteckich i rodzinnych (Bourdieu 2005: 300).

Mechanizm dystynkcji – odróżniania się poprzez gusty, styl życia i postawy – działa również w obszarze seksualności. Normy regulujące „odpowiednie" zachowania seksualne są zróżnicowane klasowo: elity społeczne formułują je w sposób zniuansowany, symboliczny, często oparty na retoryce autonomii i indywidualizmu, natomiast klasy niższe odwołują się częściej do wspólnotowych i tradycyjnych wzorców moralnych (Skeggs 2004; Savage, Bagnall, Longhurst 2005). Szczególnie interesujący jest przykład awansujących drobnomieszczan, którzy – jak zauważa Bourdieu (2022: 431–432) – bywają rygorystyczni w zakresie wychowania, edukacji i seksualności, traktując normatywność jako narzędzie zabezpieczenia własnej pozycji, a jednocześnie potrafią przyjąć postawy pragmatyczne, jeśli określone praktyki (np. antykoncepcja) sprzyjają realizacji ich aspiracji społecznych.

> Można upatrywać dowodu na to w fakcie, że awansujący drobnomieszczanie, którzy okazują się zazwyczaj o wiele bardziej rygorystycznie nastawieni niż pozostałe klasy (w szczególności w tym, co dotyczy edukacji dzieci, ich pracy, ich wypraw, ich lektur, ich seksualności itd.), mogą, nie popadając w sprzeczność, przyjąć postawę o wiele mniej rygorystyczną niż ta, która cechuje moralność dominującą i przypada w udziale frakcjom klasy dominującej najbardziej do niej przywiązanym, traktującym ją jako „kwestię zasady", gdy rozważane praktyki, takie jak przerwanie ciąży lub dostęp nieletnich do środków antykoncepcyjnych, mogą zostać wykorzystane jako środki awansu (Bourdieu 2022: 431–432).

Tym samym moralność jawi się nie jako uniwersalna wartość, lecz jako konstrukt klasowy – zróżnicowany, uwarunkowany i strategicznie negocjowany. Seksualność dziecięca – jako obszar silnie normowany – staje się przestrzenią symbolicznej walki o definicje normalności i dewiacji. Jak pokazuje analiza pól społecznych, to właśnie w dyskursach publicznych, edukacyjnych i politycznych dochodzi do rywalizacji między konserwatywnymi a progresywnymi systemami wartości. Włączenie refleksji nad kapitałem kulturowym i habitusem do analizy postaw dorosłych wobec seksualności dziecka umożliwia rozpoznanie, że te postawy nie są ani neutralne, ani naturalne, lecz są efektem społecznej reprodukcji i indywidualnych strategii adaptacyjnych.

Wreszcie – zgodnie z krytycznym potencjałem teorii Bourdieu – także badacz, analizując postawy dorosłych wobec seksualności dziecięcej, nie może pozostawać poza strukturą. Jego własne przekonania, wartości, kategorie analityczne oraz język

interpretacji są produktem jego habitusu i kapitału kulturowego. Tylko poprzez refleksyjność epistemologiczną – rozumianą jako świadomość usytuowania poznawczego – możliwe jest przeprowadzenie analizy, która nie reprodukuje uprzedzeń poznawczych i umożliwia dostrzeżenie złożoności badanego zjawiska (Bourdieu 2013).

Relatywizm norm i edukacja seksualna: perspektywa Malinowskiego

Normy kulturowe i społeczne stanowią istotny czynnik kształtujący postawy dorosłych wobec seksualności, relacji społecznych i procesu wychowania. W refleksji nad tymi zjawiskami szczególnie wartościowe są ustalenia Bronisława Malinowskiego, którego dorobek antropologiczny, osadzony w paradygmacie funkcjonalizmu kulturowego, ujmuje normy jako mechanizmy regulujące funkcjonowanie społeczeństw (1987: 207–232). Normy nie tylko zapewniają spójność społeczną, ale również wyznaczają granice ekspresji seksualnej, porządkując przekaz wartości w ramach instytucji takich jak rodzina, religia czy szkoła. Malinowski podkreśla, że normy funkcjonują jako wzorce postępowania służące integracji wspólnoty. Jak pisał: „im lepiej rozumie się jakiś zwyczaj, tym bardziej staje się jasne, że nie jest on luźno związany ze swoim kontekstem, iż nie da się go łatwo od niego oddzielić jak skamienieliny od skały, lecz że jest organicznie związane z resztą kultury" (Malinowski 1987: 211). Tym samym wskazywał, że każde zjawisko normatywne zyskuje sens dopiero w odniesieniu do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, a jego analiza wymaga uwzględnienia zależności między strukturą społeczną, systemem wartości i praktykami życia codziennego. Relatywizm kulturowy, charakterystyczny dla podejścia Malinowskiego, podkreśla znaczenie lokalnych uwarunkowań w definiowaniu tego, co uznaje się za akceptowalne bądź tabu. Na przykład jego obserwacje społeczności Wysp Trobrianda (Malinowski 1984, 1987) pokazały, że otwarte podejście do seksualności, charakterystyczne dla tych kultur, wyraźnie kontrastowało z normami zachodnich społeczeństw. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że postawy dorosłych wobec seksualności są formowane w ramach określonych systemów znaczeń, które nie mają charakteru uniwersalnego, lecz kulturowo zmienny. Normy te odgrywają również znaczącą rolę w edukacji dorosłych – wyznaczają, jakie treści uznaje się za stosowne, a jakie za kontrowersyjne. Malinowski zauważał, że edukacja nie jest wyłącznie transmisją umiejętności praktycznych, lecz także procesem internalizacji norm i wartości. Może ona zarówno podtrzymywać *status quo,* jak i inicjować zmiany kulturowe, prowadzące do większej inkluzywności i poszerzenia granic akceptowalności społecznej. W tym sensie edukacja seksualna dorosłych staje się przestrzenią potencjalnych transformacji, w której możliwe jest przedefiniowanie uprzedzeń i stereotypów związanych z cielesnością i tożsamością. Malinowski w książce *Seks i stłumienie w społeczności dzikich* analizuje znaczenie struktur rodzinnych w kształtowaniu postaw psychicznych jednostek (Malinowski 1987: 22–23). Podkreśla, że napięcia i emocje przeżywane przez dziecko w relacjach rodzinnych – niezależnie od tego, czy mają charakter jawny czy

nieświadomy – mają wpływ na dalsze funkcjonowanie społeczne. Kompleks rodzinny, jak pokazuje Malinowski, nie jest zjawiskiem uniwersalnym, lecz wynika ze specyfiki społecznych form życia grupowego, takich jak model rodziny nuklearnej. Współczesne zmiany w strukturach rodzinnych – obecność rodzin patchworkowych, jednorodzinnych czy LGBTQ+ – pokazują, że freudowski model wymaga rewizji. W tym kontekście edukacja seksualna powinna uwzględniać wielość form rodzinnych oraz różnorodne doświadczenia wychowawcze. Postawy takie jak wstyd, lęk czy otwartość na różnorodność seksualną można analizować jako efekty wcześnie ukształtowanych struktur emocjonalnych i normatywnych, które oddziałują także w dorosłości. Zgodnie z teoriami andragogicznymi (Kolb 1984) dorośli uczą się poprzez refleksję nad własnymi doświadczeniami. Tym samym edukacja seksualna dorosłych może stanowić formę krytycznego przewartościowania przekonań wyniesionych z dzieciństwa. Osoby socjalizowane w środowiskach represyjnych wobec seksualności mogą potrzebować edukacyjnego wsparcia, by rozpoznać swoje potrzeby, zaakceptować różnorodność i zmienić swoje nastawienie. Edukacja seksualna może w tym sensie pełnić funkcję quasi-terapeutyczną, umożliwiając jednostkom rekonstrukcję relacji z własną seksualnością. Malinowski wskazuje również, że psychiczne fundamenty wyniesione z dzieciństwa organizują podatność na wpływy społeczne oraz twórczość kulturową w obszarach takich jak sztuka, religia czy myślenie symboliczne (Malinowski 1984: 22–23). Z tej perspektywy edukacja seksualna staje się nie tylko procesem poznawczym, lecz także przestrzenią pracy nad sobą i własnym rozwojem.

Próba domknięcia

Zarówno refleksje Bronisława Malinowskiego, jak i koncepcje Pierre'a Bourdieu nie oferują gotowych odpowiedzi na pytanie, jak dorośli powinni rozumieć seksualność dziecięcą. Umożliwiają natomiast dostrzeżenie, jak głęboko postawy dorosłych są zakorzenione w systemach znaczeń, strukturach społecznych i nieuświadomionych dyspozycjach wyniesionych z dzieciństwa oraz kultury. Pokazują, że to, co uważamy za naturalne czy moralne, jest często efektem socjalizacji, habitusu, wychowania – a nie autonomicznego namysłu.

Jednak zadaniem dorosłych – zwłaszcza tych, którzy pełnią role wychowawcze – nie jest jedynie odtwarzanie istniejących schematów. Wymaga się od nich czegoś więcej: gotowości do refleksji, do podjęcia ryzyka myślenia inaczej, do przekroczenia odziedziczonych granic normatywnych. W tym sensie postawy opisane przez Malewskiego – odkrywcy, projektanta i badacza – nie są jedynie typologią, ale wezwaniem do odpowiedzialności epistemicznej.

Być odkrywcą – to przyznać się do niewiedzy i rozpocząć proces uczenia się. Być projektantem – to świadomie budować przestrzeń wspierającą rozwój drugiego człowieka. Być badaczem – to podać w wątpliwość własne założenia, nawet te najgłębiej uwewnętrznione. Zatem Malinowski i Bourdieu pomagają zobaczyć, dlaczego jest trudno; Malewski – jak mimo wszystko można działać odpowiedzialnie.

Bibliografia

Beisert M. (1991) *Seks twojego dziecka*, Poznań, Zakład Wydawniczy K. Domke.

Beisert M. (2023) *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa*, t. 1, *Praktyczna analiza teoretyczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, https://doi.org/10.53271/2023.149.

Bourdieu P. (1986) *The Forms of Capital* w: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,* J. Richardson (red.), Westport, CT, Greenwood Press, s. 241–258.

Bourdieu P. (1998) *Practical Reason: On the Theory of Action*, Stanford, CA, Stanford University Press.

Bourdieu P. (2005) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bourdieu P. (2013) *Homo Academicus. Posłowie – Dwadzieścia lat później*, tłum. M. Janik, S. Królak, P. Szenajch, „Praktyka Teoretyczna", nr 1(7), s. 31–50, https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.3.

Bourdieu P. (2022) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia, Wydanie nowe*, tłum. P. Biłos, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bruner J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, https://doi.org/10.4159/9780674251083.

Dec-Pietrowska J. (2023) *Edukacja seksualna w Polsce i systemach edukacyjnych wybranych krajów – modelowe rozwiązania i międzynarodowe inicjatywy*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2(21), s. 69–82, https://doi.org/10.15804/em.2023.02.05.

Dora M. (2013) *Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 2, s. 101–107.

Foucault M. (2000) *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Jewtuch K. (2020) *Współczesna edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce – rekonesans, diagnoza, perspektywy*, „Filoteknos", nr 10, s. 470–480.

Kehily M. J., Montgomery H. (2008) *Niewinność i doświadczenie. Historyczne podejście do dzieciństwa i seksualności*, tłum. M. Kościelniak, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M. J. Kehily (red.), Kraków, Wydawnictwo WAM, s. 85–107.

Kłoskowska A. (2006) *Wstęp* w: *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, tłum. E. Neyman, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 10–52.

Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2005) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed., London–New York, Routledge.

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Kościańska A. (2017) *Zobaczyć łosia. Historia polskiej edukacji seksualnej od pierwszej lekcji do internetu*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.

Kozakiewicz M. (1969) *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

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

Malewski M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Malinowski B. (1984) *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich. Życie seksualne dzikich w północno- zachodniej Melanezji. Miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z Wysp Trobrianda Brytyjskiej Nowej Gwinei*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Malinowski B. (1987) *Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Maxwell S. (2010) *Jak rozmawiać z dziećmi o seksie. Mądre wychowanie dzieci w świecie internetu i nowych technologii*, tłum. H. de Broekere, Poznań, Wydawnictwo Vesper.

Platon (1999) *Menon*, tłum. W. Witwicki, Fundacja Wolne Lektury, oprac. na podstawie: Platon (1999), *Dialogi*, t. 1, Wydawnictwo Antyk, Kęty, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-menon.html (dostęp: 10.06.2025).

Platon (2005) *Hippiasz mniejszy*, tłum. W. Witwicki, Fundacja Wolne Lektury, oprac. na podstawie: Platon (2005), *Dialogi*, t. 1, Wydawnictwo Antyk, Kęty, http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-hippiasz-mniejszy (dostęp: 10.06.2025).

Półturzycki J. (1999) *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ratkowska-Pasikowska J. (2020) *Ekspresja seksualna małego dziecka. Norma kliniczna a przekonania rodziców i nauczycieli*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/8142-950-4.

Reay D. (2004) *'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research*, "*British Journal of Sociology of Education"*, nr 25(4), s. 431–444, https://doi.org/10.1080/0142569042000236934.

Rudolph J., Zimmer-Gembeck M. J. (2020) *Chroniąca rola rodziców – badanie jakościowe poglądów rodziców dotyczących zapobiegania wykorzystywaniu seksualnemu dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", nr 19(2), s. 155–187.

Savage M., Bagnall G., Longhurst B. J. (2005) *Globalization and Belonging,* London, SAGE Publications, https://doi.org/10.4135/9781446216880.

Skeggs B. (2004) *Class, Self, Culture,* London–New York, Routledge.

Smolińska-Theiss B. (2010) *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna", nr 1, s. 13 –26.

Szołtysek E.A. (2003) *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metodyka – praktyka*, Wydawnictwo ESSE.

Zielona-Jenek M., Chodecka A. (2010) *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ziman J. M. (1979 *Reliable Knowledge: An Exploration of the Grounds for Belief in Science*, New York, Cambridge University Press.

Żeber-Dzikowska I., Wysocka-Kunisz M., Szydłowska A. (2016) *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język", nr 4, s. 93–101.

O Autorce

Justyna Ratkowska-Pasikowska jest edukatorką i badaczką akademicką, specjalizującą się w edukacji, seksualności oraz studiach nad płcią. W latach 2020–2023 pełniła funkcję członkini Sekcji Metodologii Badań Pedagogicznych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i została wybrana na kolejną kadencję na lata 2024–2027. Jej doświadczenie międzynarodowe obejmuje m.in. stypendia badawcze na Uniwersytecie w Alcalá de Henares w Hiszpanii. Aktywnie uczestniczy w licznych projektach międzynarodowych, zarówno jako uczestniczka, jak i kierowniczka. Regularnie bierze udział w konferencjach naukowych w kraju i za granicą, prezentując swoje badania dotyczące m.in. problematyki seksualności małego dziecka, LGBTQ+, tożsamości płciowej oraz doświadczeń rodziców dzieci transpłciowych.

Justyna Ratkowska-Pasikowska is an educator and academic researcher specializing in education, sexuality, and gender studies. From 2020 to 2023, she served as a member of the Methodology of Pedagogical Research Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and was re-elected for another term from 2024 to 2027. Her international experience includes research scholarships at the University of Alcalá de Henares in Spain. She actively participates in numerous international projects, both as a member and a leader. She regularly attends academic conferences in Poland and abroad, presenting her research on topics such as early childhood sexuality, LGBTQ+ issues, gender identity, and the experiences of parents of transgender children.

creative commons © by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0