



Justyna Ratkowska-Pasikowska

<https://orcid.org/0000-0002-7318-3923>

e-mail: justyna.pasikowska@now.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Czuła dydaktyka, czyli autoetnograficzne spojrzenie na edukację seksualną przyszłych nauczycieli

Tender Didactics: An Autoethnographic Perspective on the Sexuality Education of Future Teachers

KEYWORDS

autoethnography,
childhood
sexuality, teacher
reflectiveness,
sexuality education,
teacher training,
cultural taboos,
emotional awareness
in education

ABSTRACT

The article presents an autoethnographic reflection on the education of future teachers in the field of child sexuality. It draws on the author's experience as a university lecturer conducting a module on sexuality in education at University of Lodz. The aim of the study is to explore how emotions, beliefs, and cultural taboos influence prospective teachers' readiness to engage in conversations about child sexuality, and what forms of reflective pedagogy support them in overcoming fear and uncertainty. The author poses the following questions: (1) What patterns of student reactions emerge in micro-educational interactions? (2) How do the lecturer's position and emotions shape the course of these interactions? (3) Which teaching strategies enhance the sense of agency in discussing the body, relationships, and safety? Autoethnography enables the identification of emotional, social, and linguistic tensions that shape teacher education processes. The text emphasizes that a teacher's competence does not end with knowledge but begins with self-awareness. Inherited patterns of silence, shame, and avoidance concerning sexuality must be recognized before they become part of the hidden curriculum. Reflective pedagogy is understood here not only as a teaching method but as an attitude – grounded in presence and readiness to confront what is uncomfortable yet necessary.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

autoetnografia,
seksualność dziecka,
refleksyjność
nauczyciela,
edukacja seksualna,
przygotowanie
pedagogiczne,
tabu kulturowe,
świadomość
emocjonalna
nauczycieli

Artykuł stanowi autoetnograficzną refleksję nad kształceniem przyszłych nauczycieli w zakresie seksualności dziecka. Punktem wyjścia jest doświadczenie autorki jako akademicki prowadzącej moduł o seksualność w edukacji na Uniwersytecie Łódzkim. Celem artykułu jest zbadanie, jak emocje, przekonania i tabu kulturowe wpływają na gotowość przyszłych nauczycieli do podejmowania rozmów o seksualności dziecka oraz jakie praktyki refleksyjnej dydaktyki wspierają ich w przezwyciężaniu lęku i niepewności. Autorka stawia pytania: (1) Jakie wzorce reakcji studentów ujawniają się w mikrozdarzeniach dydaktycznych? (2) Jak pozycja i emocje wykładowcy modulują przebieg tych zdarzeń? (3) Które strategie dydaktyczne zwiększają poczucie sprawczości w prowadzeniu rozmów o ciele, relacjach i bezpieczeństwie? Autoetnografia pozwala uchwycić napięcia emocjonalne, społeczne i językowe, które wpływają na sposób kształcenia pedagogów. W tekście podkreślono, że kompetencje nauczyciela nie kończą się na wiedzy, lecz zaczynają od samoświadomości. Dziedziczone wzorce milczenia, wstydu i unikania tematów związanych z seksualnością muszą zostać rozpoznane, zanim staną się częścią ukrytego programu edukacyjnego. Refleksyjna dydaktyka to nie tylko metoda pracy, ale postawa oparta na obecności i gotowości do konfrontacji z tym, co niewygodne, ale konieczne.

Wstęp

Pytanie „Skąd się biorą dzieci?” pozostaje jednym z najczulszych wskaźników granic dorosłej świadomości w kontekście edukacyjnym. Reakcje, jakie wywołuje – od unikania po zdawkowy humor – ujawniają kulturowy dyskomfort rozmów o seksualności i cielesności. W pracy akademickiej obserwuję, jak przyszli nauczyciele konfrontują się z tym pytaniem nie tylko poznawczo, ale i emocjonalnie, próbując pogodzić wiedzę naukową z własnym doświadczeniem wychowania, językiem i wartościami. Ta dynamika ukazuje napięcie między instytucjonalnym obowiązkiem a osobistą gotowością do rozmowy o jednym z najbardziej społecznie regulowanych obszarów ludzkiego życia. Niepokój nauczycieli dotyczący rozmów o seksualności dziecka – choć wpisanej dziś w podstawy programowe – bywa głęboko osadzony w ich osobistych historiach, w sposobie, w jaki sami zostali wychowani, w normach, które internalizowali (Zielona-Jenek i Chodecka, 2010). Jak piszą autorki, kluczowa jest:

[...] rola osobistych doświadczeń w kształtowaniu podejścia do seksualności w ogóle, w tym do seksualności dziecięcej. Według nas kluczowe doświadczenia to przede wszystkim te związane z relacjami z rodzicami, czyli pozostawienie pod wpływem

określonego systemu wychowawczego, norm wpojonych przez różnego rodzaju instytucje (przedszkole, szkoła, określony program nauczania) oraz przekonań, mitów i stereotypów dotyczących seksualności, wyznawanych w kulturze, w której dany człowiek wzrasta (Zielona-Jenek i Chodecka, 2010, s. 20).

Istotne zatem jest to, co określane jest jako pedagogiczna odwaga (Goldman i Grimbeek, 2016), a w praktyce staje się wezwaniem do zmierzenia się z własnymi barierami – nie tylko poznawczymi, ale emocjonalnymi i tożsamościowymi. To proces dojrzewania do zawodu, który wymaga czegoś więcej niż wiedzy. Wymaga gotowości do spotkania z drugim człowiekiem w jego wrażliwości.

Niniejszy tekst jest próbą autoetnograficznego wglądu w towarzyszenie przyszłym nauczycielom. Refleksji nad tym, co przeszkadza im mówić, co ich zatrzymuje, a co daje im siłę. Szukam odpowiedzi na pytanie: jak możemy – jako edukatorzy akademicy – wspierać ten proces? Jak uczynić przestrzeń uniwersytetu miejscem, w którym przyszły nauczyciel spotyka nie tylko teorię, ale i siebie? Na potrzeby artykułu rozróżniam trzy współzależne pola analizy: (1) edukację seksualną przyszłych nauczycieli – rozumianą jako kształcenie kompetencji dydaktycznych i etycznych; (2) seksualność dziecka – jako treść merytoryczną ujętą w perspektywie rozwojowej i profilaktycznej; (3) rozmowy o seksualności – jako praktykę komunikacyjną obejmującą relacje dorosły–dziecko oraz dorosły–dorosły (nauczyciel–rodzic, nauczyciel–dyrekcja). W ujęciu autoetnograficznym traktuję je jako warstwy tej samej praktyki dydaktycznej, a nie rozłączne kategorie, co uzasadnia ich analityczne przenikanie się w tekście.

Kontekst kulturowo-społeczny seksualności dziecka

W polskim kontekście edukacyjnym seksualność dziecka pozostaje obszarem społecznie reglamentowanym. Jej obecność w przestrzeni wychowania i nauczania jest ograniczana przez splot dyskursów moralnych, religijnych i politycznych, które nadają jej charakter tematu „trudnego” lub „kontrowersyjnego”. W konsekwencji edukacja seksualna bywa postrzegana nie jako element rozwoju dziecka, lecz jako zagrożenie dla dziecięcej niewinności (Ratkowska-Pasikowska, 2020; Ratkowska-Pasikowska i Pasikowski, 2013). Odmienny model reprezentują kraje skandynawskie, w szczególności Finlandia, gdzie rozmowy o ciele, emocjach i bezpieczeństwie są integralną częścią programu wczesnej edukacji (Cacciatore i in., 2024). Edukacja seksualna oraz umiejętności z zakresu bezpieczeństwa zostały włączone w system ECEC (Early Childhood Education and Care), obejmujący wszystkie etapy rozwoju dziecka. Indywidualne plany edukacyjne tworzone są tam we współpracy z rodzicami, co wzmacnia podmiotowość dziecka i zapewnia spójność oddziaływań wychowawczych. Z metodologicznego punktu widzenia fiński model stanowi istotny kontrpunkt wobec polskich praktyk

edukacyjnych – wskazuje, że rozmowy o ciele i relacjach mogą być traktowane nie jako osobny moduł tematyczny, lecz jako stały element kultury pedagogicznej. Jednocześnie badania pokazują, że nawet w systemach otwartych na dialog temat seksualności dziecka nie jest całkowicie wolny od napięć kulturowych (Cacciatore i in., 2024). Ta obserwacja podkreśla, że źródłem oporu nie są wyłącznie rozwiązania instytucjonalne, lecz także utrwalone schematy myślenia i emocjonalne dziedzictwo dorosłych, które przenika do codziennych praktyk wychowawczych.

W Polsce nauczyciele często obawiają się podejmowania tematów związanych z seksualnością dzieci z powodu presji społecznej i braku przygotowania pedagogicznego. Programy studiów rzadko uwzględniają tę tematykę, co skutkuje niepewnością i bezradnością wobec dziecięcych pytań. Jak zauważa James Kincaid (1992), we współczesnej kulturze Zachodu dziecko zostało uczynione figurą niewinności, którą należy chronić przed seksualnością – nawet za cenę wyparcia. Jak pisze: „Stworzyliśmy świat, w którym dziecko jest figurą absolutnej niewinności – i jesteśmy tą niewinnością absolutnie zafascynowani. Ale im bardziej upieramy się przy jej czystości, tym bardziej otaczamy ją własnymi pragnieniami, lękami i erotycznymi projekcjami” (Kincaid, 1992, s. 5).

Z tej perspektywy unikanie tematów związanych z seksualnością dziecka nie jest wyłącznie kwestią braku wiedzy, ale mechanizmem obronnym – formą kulturowego uniku. W pracy dydaktycznej obserwuję, jak napięcia te materializują się w mikro-zdarzeniach edukacyjnych: w milczeniu studentów, w śmiechu, w gestach wycofania. Reakcje te nie są wyrazem braku kompetencji, lecz przejawem społecznie uwewnętrznzonego dyskomfortu wobec seksualności jako zjawiska kulturowego.

Podejście Zygmunta Freuda (2009), Alfreda Kinseya (1998) i Donalda E. Greydanusa (Greydanus i Omar, 2014; Greydanus i in., 2020) jednoznacznie wskazuje, że seksualność jest integralną częścią rozwoju człowieka od najwcześniejszych lat życia. Dzieci przejawiają naturalną ciekawość wobec ciała, relacji i różnic płciowych, co nie ma charakteru erotycznego, lecz służy poznaniu siebie i świata społecznego (Beisert, 1991, 2023). Ich potrzeby wymagają obecności dorosłych, którzy potrafią reagować adekwatnie – prosto, spokojnie i zgodnie z wiekiem. Badania Judith Levine (2002) i Deborah Roffman (2012) pokazują, że dzieci, którym udziela się jasnych, zgodnych z prawdą odpowiedzi, czują się bezpieczniej i łatwiej budują zdrowe relacje. Tymczasem unikanie tych tematów może wzmacniać wstyd i dezorientację, a w skrajnych przypadkach prowadzić do trudności psychospołecznych. W polskim kontekście dodatkowym wyzwaniem jest dominujący przekaz, że o seksualności powinno mówić się wyłącznie w domu, mimo że badania temu przeczą (Beisert, 2023; Cacciatore i in., 2024; Levine, 2002; Roffman, 2012).

Autoetnograficzne spojrzenie na kształcenie przyszłych nauczycieli

Jako wykładowczyni akademicka wielokrotnie zetknęłam się z różnymi reakcjami studentów na temat seksualności dziecięcej. Na zajęciach, gdy poruszamy kwestię dziecięcej ciekawości dotyczącej ciała, pojawiają się komentarze: „Ja bym wolała tego nie poruszać, bo rodzice mogą mieć pretensje”, „Czasami trzeba kopać się z dyrektorką placówki, by w ogóle móc prowadzić zajęcia z zakresu edukacji seksualnej”. Te reakcje pokazują, jak silnie zakorzenione jest społeczne tabu dotyczące rozmów o ciele i seksualności. Podczas zajęć próbujemy dekodować te przekonania – skąd wynikają, jakie mają konsekwencje i jak można nad nimi pracować w praktyce pedagogicznej. Jednym z elementów mojej pracy dydaktycznej jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której studenci mogą przyglądać się własnym lękom, uprzedzeniom i schematom poznawczym. Często odwołuję się do ich doświadczeń z dzieciństwa: jak sami dowiadywali się o seksualności? Jakie komunikaty – werbalne i niewerbalne – odbierali od dorosłych? Wspomnienia te często wywołują śmiech, wstyd, zmieszanie. Dzięki temu możliwa staje się rozmowa o tym, jak te doświadczenia wpływają na ich przyszłą rolę jako pedagogów. Zdarza się, że studenci próbują racjonalizować swoje unikanie tematu seksualności, odwołując się do „ochrony dziecka” lub „nieodpowiedniego wieku”. Wtedy odwołuję się do literatury i badań, pokazując, że edukacja seksualna to nie „przekazywanie intymnych szczegółów”, ale rozmowa o emocjach, granicach, relacjach i poznawaniu ciała w sposób adekwatny do rozwoju dziecka. Użycie konkretnych przykładów (np. książek dla dzieci, opisów codziennych sytuacji w przedszkolu) pozwala im zobaczyć, że temat nie jest tak „niebezpieczny”, jak go sobie wyobrażali. Autoetnograficzna refleksja nad moją pracą polega również na analizowaniu własnych reakcji. Czy sama czuję napięcie, gdy któryś ze studentów ironicznie komentuje temat? Jakie moje przekonania ujawniają się w sposobie prowadzenia zajęć? W jaki sposób mogę modelować refleksyjność, nie narzucając jednocześnie studentom jedynej „słusznej” postawy? Tego typu pytania pomagają mi tworzyć środowisko edukacyjne oparte na autentycznym dialogu i współdzielonej odpowiedzialności za rozwój zawodowy. Ważnym elementem jest także praca nad językiem. Zauważam, że wielu studentów nie ma słownictwa, które pozwalałoby im rozmawiać z dziećmi o ciele i relacjach bez zawstyżenia lub wulgaryzacji. Dlatego ćwiczymy formułowanie komunikatów, które są jednocześnie neutralne, wspierające i zrozumiałe dla dzieci. Zdarza się, że takie ćwiczenia wywołują u studentów śmiech lub opór, co staje się kolejnym punktem wyjścia do rozmowy o tym, jak społeczna norma wpływa na nasze reakcje. Ten rozdział mojej pracy dydaktycznej – praca z tematem seksualności dziecięcej – wymaga ode mnie nieustannego balansowania między empatią a wymaganiem, między akceptacją różnic a troską o profesjonalizm. Staram się działać zgodnie z ideą „nauczyciela refleksyjnego”

(Schön, 1984), który nie tylko przekazuje wiedzę, ale także wspiera studentów w odkrywaniu i redefiniowaniu własnych postaw oraz budowaniu etycznych i świadomych praktyk pedagogicznych.

Autoetnografia jako forma refleksyjnego pisania

Autoetnografia jako forma refleksyjnego pisania i badania stanowi podejście umożliwiające powiązanie osobistych doświadczeń badacza z szerokim kontekstem kulturowym i społecznym. Zgodnie z ujęciem Carolyn Ellis, Tony'ego E. Adamsa i Arthura P. Bochnera (2011) metoda ta nie tylko łączy elementy autobiografii i etnografii, ale pozwala na ukazanie, w jaki sposób jednostkowe przeżycia są osadzone w społecznych strukturach znaczeń. Zamiast jedynie przedstawiać osobistą narrację, autoetnografia zmusza do krytycznej analizy doświadczeń, która prowadzi do zrozumienia mechanizmów kulturowych regulujących określone praktyki społeczne – w tym przypadku: kształcenia nauczycieli w zakresie seksualności dziecka. W mojej pracy dydaktycznej autoetnografia staje się narzędziem nie tylko badania, lecz także zmiany. Pozwala mi uważnie przyglądać się własnym działaniom, decyzjom, reakcjom emocjonalnym oraz relacjom ze studentami, a następnie umieszczać je w szerszym pejzażu społeczno-edukacyjnym. Odnosząc się do koncepcji analitycznej autoetnografii (Anderson, 2006), traktuję własną pozycję jako osoby nauczającej o seksualności jako punkt wyjścia do identyfikowania typowych barier, niepewności i strategii unikania podejmowanych przez przyszłych nauczycieli tematów seksualności dziecka.

W tym kontekście autoetnografia spełnia funkcję wielopoziomową. Umożliwia systematyczną analizę własnych doświadczeń dydaktycznych w pracy z przyszłymi nauczycielami, interpretację reakcji studentów jako przejawów ugruntowanych społecznie i kulturowo norm oraz tabu, refleksję nad instytucjonalnymi i społecznymi ograniczeniami wpływającymi na jakość kształcenia w obszarze edukacji seksualnej.

Tym, co czyni autoetnografię szczególnie przydatną w analizie takich obszarów, jest jej zdolność do ujawniania napięć między tym, co jednostkowe, a tym, co strukturalne. Jak zauważa Heewon Chang (2008), autoetnografia nie sprowadza się do introspekcji – jest systematyczną eksploracją doświadczenia, która może prowadzić do rekonceptualizacji roli badacza jako podmiotu społecznie uwikłanego. W podobnym duchu Anna Kacperczyk (2014) wskazuje, że autoetnografia może być zarazem metodą badawczą, strategią narracyjną i formą społecznej interwencji. W tym sensie moje pisanie nie jest neutralne – stanowi zaangażowany głos pedagogiczny, poprzez który pragnę inicjować refleksję nad istniejącym systemem kształcenia nauczycieli. Narracja autoetnograficzna pozwala mi również eksplorować napięcia między rolą akademicką a osobistym zaangażowaniem w temat seksualności dziecka.

Michel Foucault (2000) wskazywał, że seksualność nie jest zjawiskiem naturalnym, lecz efektem historycznie ukształtowanych mechanizmów władzy, które „produkowały” seksualność poprzez dyskurs, instytucje i praktyki wychowawcze. Szczególną rolę pełni tu dzieciństwo, które zostało społecznie skonstruowane jako obszar niewinności wymagający ochrony i kontroli. Sue Jackson i Sasha Scott (2010) podkreślają, że seksualność nie jest kategorią uniwersalną, lecz społecznie konstruowaną – jej znaczenia zmieniają się w zależności od kontekstu kulturowego, historycznego i płciowego. Jeffrey Weeks (2010) zauważa, że rozmowy o seksualności, zwłaszcza w przestrzeni publicznej i edukacyjnej, są zawsze negocjacją między normatywnym porządkiem społecznym a indywidualnym doświadczeniem cielesności i tożsamości. Te podejścia teoretyczne pozwalają mi traktować reakcje studentów, ich opór czy milczenie jako nie tylko osobiste, lecz wpisane w szersze mechanizmy społecznej regulacji i kontroli wiedzy o seksualności.

Autoetnografia nie jest w tym przypadku jedynie metodą badania, lecz także środkiem zmiany i transformacji. Jak zauważa Marcin Kafar (2020), autoetnografia ma charakter dialogiczny – splata doświadczenie jednostki z kontekstami społecznymi i kulturowymi, czyniąc z osobistego przeżycia punkt wyjścia do namysłu nad światem społecznym. W tym sensie refleksyjna praktyka pisarska może stawać się sposobem rozpoznawania i problematyzowania ukrytych schematów myślenia obecnych w praktykach akademickich, dydaktycznych i wychowawczych.

Krytyczna autoanaliza i refleksyjność

Autoetnografia zakłada nie tylko analizę reakcji otoczenia, ale także refleksję nad własną rolą jako edukatora. Kluczowe pytania, które sobie stawiam, to: Jak moje doświadczenia i przekonania wpływają na sposób prowadzenia zajęć? W jaki sposób moje podejście do seksualności dziecięcej kształtuje perspektywę studentów? Jakie strategie dydaktyczne mogą pomóc przyszłym nauczycielom przełamać ich lęki i niepewność? Na podstawie własnych doświadczeń dydaktycznych mogę więc analizować nie tylko to, czego uczę, ale jak uczę i dlaczego pewne treści budzą opór, niepokój lub dystans. Dzięki autoetnograficznemu podejściu staje się możliwe spojrzenie na proces kształcenia nauczycieli jako przestrzeń formowania – lub hamowania – kompetencji do pracy z dzieckiem w sposób otwarty, empatyczny i niecenzurujący. Szczególnym obszarem mojej pracy dydaktycznej, który doskonale ilustruje zastosowanie autoetnograficznego podejścia, jest realizowany na Uniwersytecie Łódzkim moduł dotyczący seksualności w edukacji. Jednym z kluczowych komponentów tego kursu jest analiza seksualności człowieka w cyklu życia, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju seksualnego małego dziecka. W tej części zajęć studenci uczą się rozróżniać zachowania

normatywne od potencjalnie problematycznych oraz poznają podstawy diagnozy ewentualnych patologii seksualnych u dzieci. Jednocześnie istotnym celem edukacyjnym jest refleksja nad tym, jak ich własne przekonania, doświadczenia i wychowanie wpływają na sposób postrzegania seksualności dziecka. Zajęcia te – choć teoretyczne w strukturze – mają silny wymiar emocjonalny i biograficzny. Zachęcam studentów do tego, by stawali się nie tylko odbiorcami wiedzy, ale także uczestnikami refleksji nad własną historią – często po raz pierwszy przyglądają się temu, w jaki sposób ich rodziny mówiły (lub milczały) na temat ciała, relacji czy intymności. Wielu studentów zwraca uwagę, że temat seksualności w ich domach był tematem tabu, przekazywanym w sposób fragmentaryczny, niepełny lub pełen zakazów. Cytując jedną ze studentek: „Nikt ze mną nie rozmawiał. Moi rodzice nigdy nie poruszyli tego tematu, a ich rodzice z nimi również nie. To się po prostu przekazuje pokoleniowo. Taka dynamika – przekazywania ciszy, lęku i normatywnej nieobecności – przypomina freudowską koncepcję dziedziczenia nieświadomych treści między pokoleniami. Maria Beisert w książkach *Seks twojego dziecka* (1991) oraz *Rozwój seksualny małego dziecka. Praktyczna analiza teoretyczna* (2023) identyfikuje trzy kluczowe formy tabu obecne w rodzinnych narracjach o seksualności: tabu językowe, tabu międzypokoleniowe oraz tabu odrębnej płci. Tabu językowe zakłada, że seksualność nie powinna być opisywana językiem – co prowadzi do zakazu rozmów, zadawania pytań i przetwarzania informacji. W rodzinach, w których ono dominuje, milczenie na temat ciała i seksualności staje się podstawową regułą wychowawczą. Tabu międzypokoleniowe opiera się na założeniu radykalnej odrębności świata dorosłych i dzieci, skutkując zakazem okazywania jakiegokolwiek zainteresowania seksualnością w obecności osób z innego pokolenia. Wreszcie tabu odrębnej płci konstruuje kobiecość i męskość jako dwa odrębne światy, w których tożsamość płciowa staje się głównym wyznacznikiem przynależności, a rozmowy o seksualności są możliwe wyłącznie w ramach jednej grupy płciowej. Wszystkie trzy mechanizmy wzmacniają przekaz pokoleniowy oparty na milczeniu, wyparciu i lęku, stanowiąc tym samym nie tylko barierę dla edukacji seksualnej, ale i głęboko uwewnętrzniony wzorzec pedagogiczny, który nauczyciele często nieświadomie powielają. Studenci konfrontują się z pytaniem, czy ich własne wychowanie nie ogranicza zdolności do reagowania na dziecięcą seksualność z otwartością, zrozumieniem i spokojem. To doświadczenie bywa transformujące, może być momentem inicjacji w refleksyjne rozumienie pedagogicznej odpowiedzialności.

Kompetencje refleksyjnego nauczyciela

Aby nauczyciel mógł efektywnie reagować na dziecięce pytania dotyczące ciała, bliskości czy relacji, musi rozwijać określone kompetencje. Moje doświadczenia

dydaktyczne, zwłaszcza w kontekście pracy na wspomnianym module, pozwalają uchwycić te kompetencje jako dynamiczny proces łączenia wiedzy, refleksyjności i odwagi pedagogicznej. Świadomość własnych przekonań i emocji nie jest jedynie umiejętnością introspekcji, ale warunkiem koniecznym do rozpoznawania źródeł własnego dyskomfortu. Studenci często uświadamiają sobie, że ich trudność w mówieniu o seksualności dzieci wynika z wewnętrznych zakazów i doświadczeń milczenia, które przejęli od własnych rodzin. Zajęcia stają się przestrzenią do przepracowania tych narracji i przekształcenia ich w źródło empatii wobec dziecięcej ciekawości. Umiejętność prowadzenia rozmów dostosowanych do wieku dziecka to kompetencja, która wymaga nie tylko wiedzy merytorycznej, ale i praktycznego treningu. Na zajęciach analizujemy przykładowe sytuacje edukacyjne, uczymy się formułować odpowiedzi, które są proste, jasne i niestigmatyzujące. Dodatkowo nauczyciel powinien być przygotowany do prowadzenia rozmów z rodzicami – nie w opozycji, lecz w duchu troski o wspólne dobro dziecka. Kompetencje komunikacyjne oraz umiejętność obrony wartości edukacji seksualnej stają się nieodzownym elementem profesjonalizmu. Krytyczne podejście do źródeł wiedzy to kompetencja, która w świecie przesyconym półprawdami i stereotypami ma znaczenie fundamentalne. Zachęcam studentów do sięgania po rzetelną literaturę naukową, raporty i dane empiryczne, ale także do kwestionowania schematycznych przekazów medialnych oraz utartych opinii krążących w społeczeństwie. Uczenie się rozróżniania faktów od opinii jest tu nie tylko narzędziem intelektualnym, ale też postawą etyczną.

Szczególnie istotnym aspektem kompetencji nauczyciela, o którym rozmawiamy w ramach modułu, jest zdolność do rozpoznawania symptomów przemocy i zachowań problemowych, wiedza dotycząca symptomatologii zachowań przekraczających normę rozwojową. Refleksyjny nauczyciel nie tylko zna zakres normatywnych przejawów dziecięcej seksualności, ale potrafi też zauważyć sygnały, które mogą świadczyć o nadużyciach, przemocy seksualnej czy innych zagrożeniach. Zdolność ta nie oznacza podejmowania roli diagnosty, ale umiejętnego reagowania – z zachowaniem ostrożności, odpowiedzialności i świadomości procedur ochrony dziecka. Wiedza z zakresu psychologii rozwoju, seksuologii oraz pedagogiki traumy (Britzman, 2000) pozwala na szybsze rozpoznanie potencjalnie niepokojących sygnałów i adekwatną reakcję, co może mieć kluczowe znaczenie dla bezpieczeństwa i dobrostanu dziecka. Jak zauważa David Finkelhor (2009), większość przypadków wykorzystywania seksualnego dzieci pozostaje nierozpoznana właśnie dlatego, że dorośli – w tym nauczyciele – nie posiadają odpowiednich kompetencji w zakresie identyfikacji objawów oraz nie wiedzą, jak adekwatnie zareagować. Refleksyjna praktyka dydaktyczna pozwala nie tylko przekazać wiedzę, ale wspiera także budowanie wewnętrznej gotowości do bycia nauczycielem otwartym, uważnym i odpowiedzialnym. W badaniu przeprowadzonym w Finlandii (o którym była już mowa wyżej – Cacciatore i in., 2024) dzieci w wieku 3–6 lat miały

świadomość podstawowych różnic anatomicznych oraz potrafiły rozmawiać o emocjach i bliskości. Badacze zauważyli jednak, że wiedza ta wzrastała wraz z wiekiem i była silnie powiązana z językiem, jakim posługiwali się dorośli w otoczeniu dziecka. Z kolei w badaniu holenderskim (Brilleslijper-Kater i Baartman, 2000), obejmującym dzieci w wieku 2–6 lat, wykazano, że dzieci mają bardzo ograniczoną wiedzę na temat zapłodnienia, różnic funkcjonalnych między płciami i kontaktów seksualnych. Ich interpretacje obrazów przedstawiających bliskość fizyczną miały charakter zabawowy, pozbawiony kontekstu erotycznego. Badacze zwrócili uwagę, że dzieci nie rozumieją znaczeń przypisywanych przez dorosłych takim obrazom i że reakcje dorosłych mogą być często zniekształcone przez własne lęki, przekonania i normy społeczne. Choć oba badania ukazują niski poziom wiedzy dzieci na temat seksualności, nie jest to zaskakujące w świetle współczesnej psychologii rozwojowej. Małe dzieci funkcjonują poznawczo w sposób konkretno-wyobrażeniowy, budując wiedzę poprzez doświadczenie i relację – nie przez abstrakcyjne pojęcia. Ich rozumienie ciała i relacji dopiero się kształtuje, przez co ich pytania są raczej eksploracyjne niż intencjonalnie seksualne. Tymczasem to nie poziom wiedzy dzieci, lecz reakcje dorosłych – w tym nauczycieli – budzą niepokój. W tych reakcjach odbijają się mechanizmy opisywane przez Kincaida (1992). Zatem ta podwójność – idealizacja dzieciństwa i projekcja dorosłych lęków – skutkuje tym, że pytania dzieci o ciało czy relacje wywołują w dorosłych niepokój, który nie ma nic wspólnego z realnymi potrzebami dziecka (Beisert, 1991). Dorosły reaguje nie na dziecko, ale na swoje własne wyobrażenie tego, co niewłaściwe, zagrażające, nienazwane. W kontekście edukacji nauczycieli problem ten ujawnia się szczególnie silnie.

Zakończenie

Pisząc ten tekst, rekonstruuje sytuacje dydaktyczne, które stały się przestrzenią badania – rozmowy ze studentami, wymiany w sali zajęciowej i poza nią, w których ujawniały się emocje, napięcia i strategie unikania tematu seksualności. W tym sensie materiałem empirycznym są mikro zdarzenia edukacyjne, a metodą ich analizy – autoetnograficzna refleksja nad własnym uczestnictwem w procesie nauczania. Każde z opisanych zdarzeń stanowi zapis relacji między teorią a praktyką, między rolą wykładowczyni a tożsamością badaczki. Autoetnografia w tym ujęciu nie jest jedynie formą narracji, lecz narzędziem epistemologicznym pozwalającym uchwycić, jak wiedza o seksualności dziecięcej jest współtworzona w interakcji poprzez język, emocje i społeczne konteksty. Analiza mikrosytuacji dydaktycznych ujawniła trzy dominujące wzorce reakcji studentów na pytania dzieci dotyczące ciała i relacji: (a) humor maskujący dyskomfort; (b) delegowanie odpowiedzialności na rodziców lub specjalistów;

(c) wycofanie językowe, polegające na eufemizacji i unikaniu bezpośrednich pojęć. Czynnikiem modulującym te reakcje był język i postawa prowadzącej normalizująca temat, wprowadzająca precyzyjną terminologię i modelująca odpowiedzi adekwatne rozwojowo. Proces dydaktyczny miał charakter refleksyjno-transformacyjny: studenci pracowali z własnymi autobiograficznymi narracjami, rozpoznając dziedziczone wzorce milczenia, wstydu i unikania. W ramach zajęć testowano strategie rozwijania kompetencji rozmowy o seksualności dziecka: mapowanie norm rozwojowych, ćwiczenia dialogowe dorosły–dziecko, ramy etyczne (granice i bezpieczeństwo) oraz kontrlektury kulturowe (dekonstrukcja mitu „niewinnego dziecka”). Analiza ich efektów wskazuje, że praca z doświadczeniem i językiem zwiększała gotowość studentów do podejmowania rozmów o ciele i emocjach, a jednocześnie redukowała lęk przed oceną społeczną. Autoetnografia umożliwiła więc opis procesu zmiany, który zachodzi zarówno po stronie badaczki, jak i uczestników. W tym ujęciu „czuła dydaktyka” nie stanowi odrębnej metody, lecz formę praktykowania refleksyjności – pedagogiki, która uznaje emocje, uważność i relacyjność za źródła poznania.

Bibliografia

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Beisert, M. (1991). *Seks twojego dziecka*. K. Domke.
- Beisert, M. (2023). *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa. Praktyczna analiza teoretyczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brilleslijper-Kater, S.N. i Baartman, H.E.M. (2000). What do young children know about sex? Research on the sexual knowledge of children between the ages of 2 and 6 years. *Child Abuse Review*, 9(3), 166–182. [https://doi.org/10.1002/1099-0852\(200005/06\)9:3%3C166::AID-CAR588%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1099-0852(200005/06)9:3%3C166::AID-CAR588%3E3.0.CO;2-3)
- Britzman, D. (2000.) If the story cannot end: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge. W: R.I. Simon, S. Rosenberg i C. Eppert (red.), *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (s. 27–57). Rowman & Littlefield Publishers.
- Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Jokelac, M., Sajaniemi, N., Korkman, J. i Kaltiala, R. (2024). What do 3–6-year-old children in Finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 24(3), 291–310. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2188182>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Ellis, C., Adams, T.E. i Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>

- Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children*, 19(2), 169–194. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0035>
- Freud, Z. (2009). *Życie seksualne* (R. Reszke, tłum.). Wydawnictwo KR.
- Foucault, M. (2000). *Historia seksualności* (B. Banasiak, T. Komendant i K. Matuszewski, tłum.). Czytelnik.
- Goldman, J.D.G. i Grimbeek, P. (2016). What do preservice teachers want to learn about puberty and sexuality education? An Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 189–201. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1204349>
- Greydanus, D.E. i Omar, H.A. (2014). Adolescence and Human Sexuality. W: J. Merrick, A. Tenenbaum i H.A. Omar (red.), *Adolescence and sexuality: International perspectives* (s. 9–61). Nova Science Publishers.
- Greydanus, D.E., Omar, H.A. i Vu, C.T. (2020, 4 września). *Seksualność nastolatków*. Psychologia w Praktyce. <https://psychologiawpraktyce.pl/arttykul/seksualnosc-nastolatkow>
- Jackson, S. i Scott, S. (2010). *Theorizing sexuality*. Open University Press.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75.
- Kafar, M. (2020). Tropy autoetnograficznej tożsamości? W: A. Kacperczyk i M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zblżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce* (s. 27–43). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kincaid, J.R. (1992). *Child-Loving: The erotic child and Victorian culture*. Routledge.
- Kinsey A.C. (1998). *Sexual behavior in the human male*. Indiana University Press
- Levine, J. (2002). *Harmful to minors: The perils of protecting children from sex*. University of Minnesota Press.
- Ratkowska-Pasikowska, J. (2020). *Ekspresja seksualna małego dziecka. Norma kliniczna a przekonania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ratkowska-Pasikowska, J. i Pasikowski, S. (2013). Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(21), 73–89.
- Roffman, D. (2012). *Talk to me first: Everything you need to know to become your kids’ ‘go-to’ person about sex*. Da Capo Press.
- Schön, D.A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Weeks, J. (2010). *Sexuality* (wyd. 3). Routledge.
- Zielona-Jenek, M. i Chodecka, A. (2010). *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Rozwój seksualny dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.