

Cristina NEAMȚU este lector universitar la Catedra de Psihologie Medicală și Psihopedagogie Specială a Universității „Al. I. Cuza”, doctor în *Științele educației*. A urmat stagii de pregătire în domeniile psihopedagogiei speciale și al științelor educației la universități din Liège și Atena. În domeniile sale de competență intră analiza comportamentelor deviante, formele de asistență psihopedagogică a persoanelor cu nevoi speciale și sexualitatea umană. Este autoarea volumului *Devianța școlară*, apărut la Iași, Editura Polirom, 2003 și coautor la volumul *Psihopedagogie specială*, Iași, Editura Polirom, 2000. A publicat peste 20 de articole și studii de specialitate în reviste științifice și volume colective.

Cristina Neamțu: Educația sexuală – o provocare pentru școala românească
© 2005 Institutul European, Iași

www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN
Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161
euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

NEAMȚU, CRISTINA

Educația sexuală – o provocare pentru școala românească / Cristina Neamțu
Iași: Institutul European, 2005
ISBN 973-611-332-9

613.88:3-053.6

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Educația sexuală – o provocare pentru școala românească

CRISTINA NEAMȚU

INSTITUTUL EUROPEAN
2005

CUPRINS

Partea I

Școala și educația sexuală. Trecut, prezent și perspective

Capitolul I. Educația școlară în România în contextul Reformei învățământului. Limitele schimbării și schimbarea limitelor /11

- 1.1. Reforma învățământului sau despre ignorarea dimensiunii sexuale a existenței umane /11
- 1.2. De ce rămîne educația școlară o componentă marginalizată a educației sau cui i-e frică de educația sexuală? /18

Capitolul II. Școala ca factor al educației sexuale. Argumente pentru un proiect de normalizare a învățământului românesc /30

- 2.1. Eșecul demonstrat al familiei ca factor al educației sexuale /34
- 2.2. Realizarea educației sexuale în școală – o necesitate și o prioritate /41
 - 2.2.1. Ne place sau nu, sîntem ființe sexuale și așa rămînem toată viața /41
 - 2.2.1.1. Sexualitatea și copilăria /41
 - 2.2.1.2. Sexualitatea și pubertatea/adolescența /47
 - 2.2.1.3. Sexualitatea și vîrsta adultă /51
 - 2.2.1.4. Sexualitatea și vîrsta a treia /55
 - 2.2.2. Alte argumente /58

Capitolul III. Educația sexuală: statut, obiective, conținut, forme și metode de realizare /64

- 3.1. Educația sexuală la vârsta preșcolară /69
- 3.2. Educația sexuală școlară /78
- 3.3. Repartizarea conținuturilor pe cicluri de școlarizare /96
 - 3.3.1. Teme specifice educației sexuale la ciclul primar /96
 - 3.3.2. Teme specifice educației sexuale la ciclul gimnazial /97
 - 3.3.3. Teme specifice educației sexuale la ciclul liceal /98

Partea a II-a

Sexualitatea umană sau ce trebuie să știe elevii la sfârșitul educației sexuale școlare

Capitolul IV. Statutul epistemologic al sexologiei /123

- 4.1. Obiectul de studiu al sexologiei /123
- 4.2. Disciplinele corelate sexologiei /124
- 4.3. Evoluția cercetărilor în domeniul psihosexualității /126
- 4.4. Metode și tehnici de cercetare a sexualității /132
- 4.5. Perspectiva etno-culturală asupra sexualității /136

Capitolul V. Procesul de sexualizare și formarea identității sexuale /141

- 5.1. Concepția și nașterea /141
- 5.2. Etapele procesului de sexualizare /145
- 5.3. Aparatul genital masculin și feminin /157
 - 5.3.1. Aparatul genital masculin /157
 - 5.3.2. Aparatul genital feminin /162
- 5.4. Diferențele de gen; stereotipuri și roluri masculine și feminine în societate /167

Capitolul VI. Comportamentul sexual /175

- 6.1. Sexualitatea umană și cea a animalelor – asemănări și diferențe /175
- 6.2. Motivația (dorința) sexuală /179
- 6.3. Condiții interne ale motivației (dorinței) sexuale /183
- 6.4. Problema criteriului de selecție a partenerului sexual /188
- 6.5. Comportament sexual și dragoste /190
- 6.6. Etapele comportamentului sexual /193
- 6.7. Tehnici de contact sexual /202

Capitolul VII. Devianțele sexuale și fenomenul victimizării sexuale /219

- 7.1. Perspectiva juridică asupra sexualității /219
- 7.2. Normalitatea și devianțele sexuale /221
- 7.3. Fenomenul victimizării sexuale /231

Bibliografie generală /295

EDUCAȚIA ȘCOLARĂ ÎN ROMÂNIA ÎN CONTEXTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LIMITELE SCHIMBĂRII ȘI SCHIMBAREA LIMITELOR

1.1. Reforma învățămîntului sau despre ignorarea dimensiunii sexuale a existenței umane

Să pornim de la premisa că o politică bună este cea care se străduiește să găsească combinația optimă între respectul față de principii și atenția față de consecințe; o politică educațională bună, adică eficientă, este cea care se străduiește să provoace consecințe pozitive mai mult decît cea care se sprijină pe principii pozitive¹. Principiile sînt importante, însă dacă realizăm complexitatea reacțiilor în lanț pe care o provoacă orice schimbare într-un sistem cum este sistemul educațional, ne dăm seama că nu principiile pot garanta exclusiv calitatea unei politici, ci analiza tipurilor de consecințe pe care le generează aplicarea principiilor. Inspirată din rațiuni pozitive, acțiunile inițiate de aplicarea principiilor pot, printr-un efect de combinare, să genereze consecințe nedorite, numite în științele socio-umane „efecte perverse”. Iar atunci cînd se urmărește producerea unor schimbări profunde și de amploare într-un sistem definit de hipercomplexitate, nici o echipă de experți, oricît de competentă ar fi, nu poate anticipa toate consecințele unei noi politici – nici pe cele pozitive, vizate prin schimbare, și cuatît mai puțin pe cele negative, rezultate prin efectul de agregare al reacțiilor în lanț determinate de schimbare. În mare măsură, acesta este și cazul Reformei învățămîntului în România; sistemul de principii care a susți-

¹ R. Boudon, *Efecte perverse și ordine socială*, București, Editura Eurosong & Book, 1998, p. 11.

nut generarea planurilor-cadru de învățămînt, deși valoros, nu funcționează astfel încît să producă toate acele consecințe dorite de Reformă; nu au fost vizate de la început condițiile care să asigure eficiența aplicării principiilor, dar mai ales, nu au fost vizate toate consecințele dezirabile pe care să le producă Reforma. Toate consecințele se raportează în final la personalitatea educatului, iar profilul de formare al absolventului școlii românești, deși reprezintă un progres față de idealul educațional anterior, are lacune importante, adică ignoră unele componente ale personalității absolventului, fiind lipsit de echilibru.

De mai bine de un deceniu, învățămîntul românesc este supus unui proces profund de schimbare. Schimbările proiectate au avut atît un caracter reparatoriu în raport cu trăsăturile învățămîntului din „epoca de aur”, cît și un caracter progresist, de încorporare a valorilor prezentului și a valorilor democrației. Un astfel de demers este extrem de complex; schimbarea radicală a învățămîntului românesc s-a demonstrat a fi un proces deopotrivă dificil de realizat, costisitor și avem nevoie de timp pentru a observa efectele schimbării, pentru a obține acel *feed-back* semnificativ care să susțină cursul ulterior al Reformei. Unele limite ale acestui proces sînt însă evidente de pe acum; nu intenționăm să analizăm aici toate elementele de noutate aduse de Reformă, întrucît astfel de evaluări s-au realizat; ceea ce ne interesează este să determinăm *modul în care Reforma abordează educația sexuală* – componentă a educației ignorată cu desăvîrșire în școala românească de dinainte de 1989 – și avantajele sau dezavantajele care decurg de aici pentru beneficiarii educației.

Pentru a determina semnificația schimbărilor aduse de Reforma învățămîntului în țara noastră vom utiliza procedeul analizei de compatibilitate între direcțiile și noutățile promovate de Reformă, pe de o parte, cu direcțiile de acțiune stipulate în documentele internaționale standard vizînd drepturile copiilor și standardele vizînd educația în secolul XXI. Convenția O.N.U. cu privire la Drepturile Copilului definește scopurile educației astfel (art. 29):²

² Convenția O.N.U. cu privire la Drepturile Copilului.

„ a) dezvoltarea personalității copilului, a aptitudinilor și a capacităților sale mentale și fizice, la nivelul potențialului maxim;

b) dezvoltarea respectului pentru drepturile omului și a libertăților fundamentale, precum și pentru principiile consacrate în Carta Națiunilor Unite;

c) dezvoltarea respectului față de părinți, față de identitatea, limba și valorile sale culturale, precum și față de valorile naționale ale țării în care trăiește, ale țării din care poate fi originar și ale civilizațiilor diferite de a sa;

d) pregătirea copilului pentru a-și asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, în spiritul înțelegerii, păcii, *toleranței, egalității între sexe* (subl.a.) și prieteniei între toate popoarele și grupurile etnice naționale și religioase și persoanele de origine autohtonă;

e) dezvoltarea respectului față de mediul natural.”

UNESCO definește educația pentru secolul XXI ca „educație pentru viață”, iar fundamentele ei sînt:³ a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună, a învăța să fii și să devii (subl.a.).

Cît de mult se regăsesc aceste repere esențiale în schimbările proiectate de Reformă? Prima observație, pe care o vom argumenta în continuare, este că învățămîntul românesc nu asigură încă o educație pentru viață. Dacă este să ne referim la obiectivele majore ale ciclurilor curriculare, observăm că:

– *pentru ciclul achizițiilor fundamentale* (grădiniță și clasele I – II) obiectivul vizat este „acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială”, care presupun: asimilarea deprinderilor de scris – citit – socotit; perceperea – cunoașterea mediului apropiat; dezvoltarea creativității și imaginației; formarea motivației pentru învățare.

– *pentru ciclul de dezvoltare* (clasele a III-a – a VI-a) obiectivul vizat este „formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor”, care vizează: dezvoltarea abilităților de comunicare; dezvoltarea gîndirii și a abilităților de rezolvare a problemelor; dezvoltarea unui set de valori personale consonante cu societatea democratică

³ J. Delors, *Contribution à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Édition UNESCO, Paris, 1998.

și pluralistă; formarea responsabilității față de propria dezvoltare și sănătate, dar și față de mediu;

pentru ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a – a IX-a) obiectivul vizat este „orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare”, care se bazează pe: cunoașterea de sine; formarea spiritului critic; dezvoltarea abilităților de comunicare și dezvoltarea gândirii autonome.

Comparând cele două seturi de obiective, observăm existența unui mare decalaj între componenta cognitivă a dezvoltării personalității și cea personal-socială; Curriculum-ul Național răspunde bine doar cerințelor „a învăța să știi” și „a învăța să faci”, subevaluând „a învăța să fii” și „a învăța să trăiești împreună”. Analiza profilului de formare a absolventului învățământului obligatoriu, documentul care sintetizează toate consecințele Reformei asupra personalității educatului, confirmă acest lucru; documentele Reformei specifică exact ceea ce se așteaptă de la absolvenți:⁴

- să demonstreze gândire creativă;
- să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale;
- să înțeleagă sensul apartenenței lor la diverse tipuri de comunități;
- să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite;
- să contribuie la construirea unei vieți de calitate;
- să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat;
- să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență pentru a se realiza personal și social (fără a se specifica ce înseamnă *realizare personală* – n.a.);
- să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea.

Profilul de formare proiectat este valoros, însă formularea setului de abilități și competențe ale absolventului are o limită decisivă: este extrem de generală; la nivelul de concretizare dat de planurile de învățământ, multe din aceste caracteristici se clarifică: totul este proiectat ca și cum elevii urmează să trăiască într-o lume artificială, în care

⁴ MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, *Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu. Cadru de referință*, București, 1998.

contează numai abilitățile intelectuale, tehnologice și de comunicare; pentru inițiatorii reformei, faptul că umanitatea e alcătuită din bărbați și femei, faptul că ne naștem ființe sexuale, că sexualitatea joacă un rol decisiv în viața omului și că societatea de azi promovează intens valorile erotismului și sexualității par a nu avea nici o relevanță. După cum se poate observa, absolventul imaginat de *Comisia Națională pentru Curriculum* este văzut mai ales în dimensiunea sa cognitivă și socială; el nu este o ființă sexuală întrucât nu se specifică nimic pentru educarea acestei componente a personalității sale. Compararea cu profilele de formare similare din alte țări se impune, cu atât mai mult cu cât acestea se raportează la persoana elevului echilibrat și integral, vizând atât dimensiunea cognitivă, cât și cea afectivă, corporală, morală, sexuală și socială a personalității. Redăm un astfel de exemplu, care prescrie absolventului următorul profil de dezvoltare:⁵

- să realizeze un model adecvat de dependență-independență față de ceilalți;
- să-și formeze un model adecvat de primire – oferire a afectivității;
- să se adapteze la schimbările grupului social;
- să se adapteze și să accepte schimbările propriului corp;
- să-și stăpânească schimbările corporale învățând noi modele de mișcare;
- să învețe rolul biopsihosocial al sexualității;
- să învețe să înțeleagă și să controleze mediul fizic înconjurător;
- să dezvolte un sistem adecvat de simboluri și abilități conceptuale; să dezvolte o conștiință, o moralitate, o scară de valori și un sistem etic pentru ghidarea comportamentală; să se raporteze într-un mod propriu la lume.

Așadar modelele pedagogice există, dar ele nu sînt funcționale pentru noi. O analiză pertinentă⁶ a noului curriculum propus de Reformă găsește că pregătirea pentru viața privată a elevilor este ignorată cu desăvîrșire, iar Legea Învățământului din 1995 nici nu o enunță ca pe

⁵ C. Tyron, J.W. Lilienthal, R.J. Havighurst, *apud* I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I.-O. Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 48

⁶ A. Miroiu, (coord) *Învățământul românesc azi*, Editura Polirom, Iași, 1998, pp. 64-69

una din finalitățile educației. Efectul acestei situații este că elevii nu învață decît prea puțin despre ei ca persoane și ca ființe sexuale; subiecte precum căsătoria, nașterea, moartea sînt fie evitate, fie trivializate. Managementul domestic, abilitățile casnice, deprinderile de auto-îngrijire, de îngrijire a celor aflați în suferință, educația sanitară și sexuală, relațiile de prietenie, familiale, vecinătate, cultura *loisir*-ului, educația pentru participarea comunitară, educația pentru toleranță sînt subiecte care lipsesc sau sînt marginalizate în educația școlară. Majoritatea elevilor nu învață la școală cum să se hrănească corect, cum să-și întrețină sănătatea și starea de bine, cum să evite victimizarea prin exploatare, violențe sau accidente.

Studiul de impact al schimbărilor aduse de Reforma⁷ în educația școlară găsește aceleași deficiențe: orbirea de gen și ignorarea vieții private a elevului. Analiza programelor și a conținutului manualelor din toate ariile curriculare demonstrează absența angajamentului școlii față de problematica de gen și/sau sexuală. Acolo unde există referințe la roluri de gen, lingvistic și ideatic, manualele prezintă o lume preponderent masculină, descriu o societate tradițional-patriarhală în care diferențele de gen se esențializează, fiind acreditată mai mult segregarea decît colaborarea de gen; bărbații și femeile au sarcini bine definite și arii de responsabilitate diferite (ceea ce fac femeile, nu fac bărbații și invers); genul este definit în uniformitatea, nu în diversitatea sa și se promovează pe larg stereotipurile de gen. Informațiile, trimerile și referințele la experiențele specific feminine – graviditate, menstruație, naștere etc. – lipsesc. Caracterul excesiv teoretic al obiectivelor cadru, reprodus în continuare de obiectivele de referință explică ignorarea dimensiunii de gen și/sau perpetuarea viziunii patriarhale, care prescrie fetelor domeniul privat, iar băieților domeniul public, al puterii și deciziei. Educația pentru problematica de gen nu există ca o preocupare permanentă a programelor și manualelor deși oamenii nu există decît ca bărbați și femei. Întrucît interesul pentru problematica de gen este atît de scăzut, consecințele legate de cristalizarea unor prejudecăți, sexism, denaturarea realității nici

⁷ L.Vlăsceanu, (coord.) *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățămîntului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași, vol. I, 2002, pp. 38-39 și 153-164.

nu mai pot fi observate, nicidecum analizate împreună cu elevii și depășite în timp.

În concluzie, *Reforma invită școala românească să se ocupe exclusiv de pregătirea socială și profesională a elevilor*. Din finalitățile educaționale descrise de Convenția O.N.U. cu privire la Drepturile Copilului, educația școlară turnată în tiparele Reformei vizează doar prima și ultima din componentele enunțate (dezvoltarea personalității, a aptitudinilor și capacităților și respectul față de mediul natural); nici dezvoltarea personalității nu este complet acoperită întrucît dimensiunea sa sexuală nu figurează între finalitățile educației din țara noastră. Însuși Comitetul O.N.U. pentru Drepturile Copilului, analizînd modul în care învățămîntul din România respectă dreptul la educație al copilului, constata, în cursul anului 2003⁸, că programele de studiu și metodologia de predare, inclusiv în sistemul preșcolar, nu reflectă în mod suficient scopurile educației conținute în Art. 29 al Convenției. Este evident că nu se poate dezvolta respectul față de drepturile omului și față de libertățile fundamentale, față de părinți, nu se pot dezvolta toleranța și egalitatea între sexe în condițiile în care problematica de gen nu este abordată; nu poți învăța să fii, să devii și să trăiești împreună cu alții fără să-i percepi adecvat ca bărbați și ca femei, dincolo de prejudecăți și clișee. La limită, realizarea personală are și ea o dimensiune de gen, avînd semnificații diferite pentru bărbați și pentru femei, iar elevii așteaptă de la școală să le faciliteze realizarea personală și realizarea socială. Despre toate acestea, despre ce înseamnă să fii femeie sau bărbat, în plan personal și social, elevii din România nu învață la școală nimic. Or, o educație de calitate trebuie să-l învețe pe elev despre el însuși, cum este și cum să se accepte așa cum este, cum să se placă și cum să fie fericit ca femeie/bărbat în comunitatea în care trăiește. De aceea, școala românească trebuie încă să îndeplinească o condiție fundamentală: să găsească acel echilibru optim între cunoașterea lumii

⁸ La 20 ianuarie 2003 reprezentanți ai țării noastre au prezentat Comitetului pentru Drepturile Copilului al doilea Raport Periodic în legătură cu aplicarea Convenției O.N.U. cu privire la Drepturile Copilului în România, pe baza căruia Comitetul a formulat observațiile finale și recomandările sale în vederea asigurării unui exercițiu deplin al Drepturilor Copilului.