



JUSTYNA WOJNIAK

PODRĘCZNIKOWA WIZJA ŚWIATA A SPOŁECZNA RZECZYWISTOŚĆ KREOWANIE WIZERUNKÓW PŁCI W RAMACH KSZTAŁCENIA LITERACKO-KULTUROWEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ

W kontekście toczącej się w Polsce debaty na temat bardziej zrównoważonego udziału kobiet i mężczyzn w życiu publicznym, warto podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego mimo uznawania równości płci za jedno z fundamentalnych praw człowieka, kobiety w dalszym ciągu stanowią grupę społecznie defaworyzowaną. Wydaje się, że podejmowane przez rządy poszczególnych państw kroki zmierzające do eliminacji przejawów nierównouprawnienia płci, a także wprowadzane w życie przepisy prawa międzynarodowego, jakkolwiek niewątpliwie wartościowe i konieczne, mają jedynie charakter wtórny i nie mogą zastąpić działań, które można by określić mianem profilaktyki dyskryminacji ze względu na płeć. Szczególne znaczenie w tym obszarze zyskuje niewątpliwie proces socjalizacji jednostek oraz ich edukacja.

Zagadnienia płci i edukacji w literaturze przedmiotu analizowane są przede wszystkim pod kątem praktyki edukacyjnej, czyli zjawisk, jakie mają miejsce w szkole. Wśród nich szczególną rolę odgrywają programy nauczania, preferencje uczniów co do przedmiotów kształcenia, czynniki motywujące uczniów, a także sposób organizacji i kierownictwo placówek szkolnych, postawy nauczycieli, sposoby oceniania, jak również zawartość podręczników szkolnych¹. Interesujące wydają się zatem treści, jakie w procesie kształcenia stają się przedmiotem przekazu kierowanego do dziecka za pośrednictwem podręczników. Zarówno teksty, jak i ilustracje w nich zamieszczane stanowią dla niego bowiem swoisty punkt odniesienia, służący kształtowaniu jego sposobu postrzegania zjawisk, ról społecznych oraz akceptowanych powszechnie wartości. Stają się one tym samym jednym z najbardziej nośnych narzędzi kreowania wizerunków płci. Warto zwrócić uwagę na to, jak wizerunki dziewcząt i chłopców, a także kobiet i mężczyzn prezentowane są w podręcznikach i jaki towarzyszy im kontekst, a przede wszystkim, czy i w jakim stopniu przyjmowane przez autorów sposoby

¹ Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study in the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, 2010, s. 26.

prezentacji płci sprzyjają utrzymaniu istniejących stereotypów, czy też uznać je należy za próbę przełamania utrwalonych schematów postrzegania kobiet i mężczyzn.

Zagadnienie równości płci w edukacji stanowi przedmiot uregulowań prawnomiędzynarodowych. W systemie ONZ dokumentem, który wyznacza standardy w tym zakresie, stała się *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet* z 1979 roku, ratyfikowana przez Polskę w roku 1980. Zgodnie z jej postanowieniami:

„Państwa Strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności zapewniające na zasadzie równości kobiet i mężczyzn: [...] wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych [...]”².

Realizacji tego rodzaju założeń sprzyjać także powinno respektowanie zasady *gender-mainstreaming*, w myśl której należy uwzględniać odmienne uwarunkowania płci zarówno w procesie legislacyjnym, jak i w rozmaitego typu programach i inicjatywach realizowanych przez władze publiczne. Pozwala to na wypracowanie pluralistycznego podejścia w relacjach społecznych, opartego na poszanowaniu różnorodności charakteryzujących obydwie płcie³. Zgodnie z definicją Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ, jest to strategia polegająca na traktowaniu problemów i doświadczeń zarówno mężczyzn, jak i kobiet jako elementu kreowania, wdrażania i ewaluacji szczegółowych polityk i programów działania w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej, z których i kobiety, i mężczyźni mogliby korzystać na równi. Ostatecznym zaś celem tych działań na być osiągnięcie równości płci⁴.

Założyć można, że stosunkowo najbardziej zaawansowane działania na tym polu prowadzone będą przez kraje członkowskie Unii Europejskiej, w priorytetowy sposób traktujące zagadnienia równości społecznej oraz walki z wszelkimi przejawami dyskryminacji i defaworyzacji określonych grup. Jednakże dane gromadzone i opracowywane przez Europejską Sieć Informacji o Edukacji (Eurydice) wskazują, że problem nierówności płci w edukacji jest zjawiskiem obserwowalnym w całej Unii Europejskiej, przy czym większość państw bądź już realizuje politykę na rzecz eliminowania przejawów dyskryminacji ze względu na płeć, bądź podjęła kroki zmierzające w kierunku opracowania programów działania w tym zakresie. W grupie państw, które nie sformułowały żadnych założeń polityki w dziedzinie równouprawnienia płci w edukacji znalazły się: Estonia, Włochy, Węgry, Słowacja, a także Polska⁵.

² Art. 10, pkt c Konwencji, zob. http://www.ceo.org.pl/portal/b_eg_prawa_czlowieka_doc?docId=38906 (dostęp: 11.03.2011).

³ Na forum międzynarodowym koncepcja ta pojawiła się podczas Trzeciej Światowej Konferencji ds. Kobiet w Nairobi w 1985 r. Została następnie rozwinięta przez Organizację Narodów Zjednoczonych i pojawiła się również na Czwartej Światowej Konferencji ds. Kobiet w Pekinie w 1995 r.

⁴ Raport Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ za 1997 r., nr A/52/3, 18.09.1997, <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-3.htm> (dostęp: 19.03.2011).

⁵ <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/genderpr1.pdf> (dostęp: 11.03.2011).

W odniesieniu do podręczników szkolnych zastrzeżenia Komisji Europejskiej budzi kilka elementów, które nie pozostają bez wpływu na utrzymywanie się nierówności w podejściu do płci. Wymienić wśród nich można tendencję do utrwalania stereotypowego podziału ról społecznych przez język, jakim posługują się autorzy zamieszczanych w podręcznikach tekstów. Zwraca się uwagę, że określenia stosowane w odniesieniu do chłopców najczęściej mają zabarwienie neutralne, natomiast w wielu wypadkach sprzyjają wykluczaniu lub umniejszaniu znaczenia dziewczynek i kobiet⁶.

Analizy wskazują też jednoznacznie, że istnieje duża rozbieżność w częstotliwości prezentowania obydwu płci. Częściej bohaterami tekstów i ilustracji w podręcznikach są mężczyźni i chłopcy, którzy ponadto reprezentują większe spektrum ról, szczególnie pracowników wykonujących różne zawody, podczas gdy w opisie i prezentacji kobiet dominuje kontekst domu lub relacji uczuciowych⁷.

Na potwierdzenie tej tezy przywołać można wyniki badań przeprowadzonych w Hiszpanii z 2007 roku, które wskazują na istnienie zarówno ilościowej, jak i jakościowej nierównowagi w przedstawieniach obydwu płci. Jeśli chodzi o liczbę wizerunków mężczyzn i kobiet w podręcznikach wychowania fizycznego dla szkół średnich I stopnia (ESO), zauważalna jest dysproporcja na korzyść tych pierwszych. Autorzy opracowania przeprowadzili analizę podręczników dwu wydawnictw. Podręczniki wydawane przez pierwsze z nich prezentowały mężczyzn na 65,9% ilustracji, z czego na 43,5% występowały grupy mężczyzn, a na pozostałych 22,4% pojawiali się oni indywidualnie. Kobiety pojawiły się na 25,9% ilustracji, a obydwie płcie wyobrażone były razem na 8,2% z nich. W przypadku drugiego z wydawnictw grupy mieszane występowały już na 31,5% ilustracji, w dalszym ciągu jednak utrzymana była przeważająca obecność mężczyzn (40,8%) w stosunku do kobiet (27,8%)⁸.

Co do form prezentacji wizerunków mężczyzn i kobiet, różnice również były wyraźnie dostrzegalne, zwłaszcza jeśli chodzi o zastosowane kolory, które na ilustracjach przedstawiających kobiety przeważnie były jasne lub różowe. Podział pojawił się także w odniesieniu do kontekstów przestrzennych, w których płcie były umieszczane: mężczyźni w większości funkcjonowali w przestrzeni publicznej, podczas gdy kobiety – głównie w prywatnej, którą stanowił najczęściej dom⁹.

Świadomość wpływu treści i ilustracji zamieszczanych w podręcznikach szkolnych na kształtowanie się tożsamości płciowej u dzieci powoduje, że władze oświatowe zaczynają zwracać coraz większą uwagę na ich zawartość. Niewątpliwie pozytywny wydzźwięk mają

⁶ Jako przykład przytoczyć można określenie: „chłopcy się śmieją” (*boys laugh*), podczas gdy „dziewczynki chichoczą” (*girls giggle*). Zob. Komisja Europejska, *Gender Differences...*, s. 26.

⁷ *Ibidem*.

⁸ M.I. Táboas Pais, A.I. Rey Cao, *El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales*, http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_3.pdf (dostęp: 12.03.2011).

⁹ Zob. M.R. Luengo, F. Blázquez, *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las Imágenes*, Badajoz 2004; za: Komisja Europejska, *Gender Differences...*, s. 26.

wszelkie działania podejmowane na rzecz stosowania neutralnego języka i dalekiego od tradycyjnego czy stereotypowego ujęcia ról płciowych, ale w dalszym ciągu trudno w podręcznikach, szczególnie przeznaczonych dla najmłodszych dzieci, pominąć tradycyjne bajki czy baśnie, w których pokrzywdzona i pasywna księżniczka ratowana jest przez człowieka czynu w osobie księcia, rycerza czy dzielnego rzemieślnika.

Oficjalne wytyczne dla autorów w zakresie sposobów poruszania zagadnień płci w podręcznikach i tekstach edukacyjnych istnieją w kilku krajach Unii Europejskiej, tak jak: Niemcy, Irlandia, Łotwa, Austria czy Irlandia¹⁰. Podobnie, tylko nieliczne państwa wprowadziły wymóg oceny i akceptacji podręczników przez władze oświatowe z punktu widzenia realizacji zasady niedyskryminacji ze względu na płeć. Podkreślić należy, że takie praktyki mogą być efektywnie stosowane w tych systemach edukacyjnych, które zaliczane są do typu systemu w zasadzie scentralizowanego, charakteryzującego się znaczącą rolą władz centralnych, w szczególności ministerstw oświaty, w kształtowaniu ideologicznego aspektu zarządzania oświatą, czyli określaniu celów i programów kształcenia. Zatem w krajach, w których mamy do czynienia z systemem zaliczanym do typu scentralizowanego-zregionalizowanego, wpływ ten będzie mniejszy. Oznacza to z jednej strony swobodę wydawców podręczników co do zamieszczanych w nich treści, a także większy zakres niezależności szkół i nauczycieli w doborze wykorzystywanych w procesie kształcenia wydawnictw, niekoniecznie takich, które będą w pełni respektowały zasady równouprawnienia płci. Przykładem jest tutaj Zjednoczone Królestwo (system angielsko-walijski), gdzie materiały wykorzystywane w procesie nauczania nie są przedmiotem oceny ze strony władz edukacyjnych, a tym samym władze te nie posiadają uprawnień do rekomendowania bądź też wyrażania dezaprobaty w odniesieniu do oferty wydawniczej adresowanej do szkół.

Warto podkreślić, że mimo braku oficjalnych zaleceń ministerialnych dla autorów podręczników oraz stosunkowo wąsko zakreślonych kompetencji władz edukacyjnych, wykluczających dokonywanie oceny podręczników z uwzględnieniem kryterium równości płci, istnieją jednak ogólnie pojmowane rekomendacje kierowane do autorów i wydawców podręczników, zgodnie z którymi powinni oni respektować zasady szeroko pojmowanej polityki równości, nie tylko w odniesieniu do płci. Nadzór władz oświatowych skoncentrowany na tworzeniu materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem zasad równości ze względu na płeć staje się jednym z punktów podejmowanych przez rządy niektórych państw narodowych strategii w dziedzinie edukacji. Zaliczyć do nich można Cypr, Litwę, Portugalię oraz Rumunię.

Ponadto, działania na rzecz popularyzowania w społeczeństwie świadomości znaczenia równości płci, uzupełniane są w części państw przez aktywność organizacji pozarządowych, które formułują wytyczne, między innymi w zakresie propagowania równego traktowania płci w edukacji. W tej grupie znalazły się Hiszpania, Włochy, Portugalia, Rumunia oraz Polska¹¹. Rozpowszechniona jest także praktyka, zgodnie z którą, jakkolwiek brak jest systematyczne-

¹⁰ Komisja Europejska, *Gender Differences...*, s. 65.

¹¹ *Ibidem*, s. 66.

go monitoringu przez władze edukacyjne zawartości podręczników szkolnych pod kątem respektowania zasady równości płci, przeprowadzana jest jednak co pewien czas ocena doraźna, zwłaszcza w odniesieniu do podręczników nowych, wprowadzanych na rynek wydawniczy.

Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji w 2005 roku dokonała oceny podręczników wykorzystywanych w kształceniu na poziomie podstawowym oraz szkoły średniej I i II stopnia. Przeprowadzona została analiza sposobów prezentacji szeroko pojętych zagadnień równościowych, obejmujących problematykę zróżnicowania etnicznego, wyznaniowego, jak również prezentację mniejszości seksualnych i osób niepełnosprawnych. Dokonano oceny 24 podręczników z zakresu przyrody, historii, religii oraz wiedzy o społeczeństwie. W odniesieniu do prezentacji zagadnień dotyczących płci stwierdzono, iż, mimo że w większości materiałów edukacyjnych przeważa podejście równościowe, w dalszym ciągu chłopcy i mężczyźni pojawiają się w nich częściej, aniżeli dziewczynki i kobiety¹².

Krytyczne analizy podręczników szkolnych przeprowadzane w części krajów Unii Europejskiej, często na zlecenie władz rządowych, choć nie zawsze z inicjatywy ministerstw edukacji, wskazują, że zakres realizacji idei równości płci nadal nie jest satysfakcjonujący. Tym samym podręczniki szkolne wydają się konserwować utarte stereotypy kobiet i mężczyzn i tylko w nielicznych przypadkach można stwierdzić, iż autorzy starają się unikać takiego podejścia bądź równoważyć obecność obydwu płci w tekstach czy na ilustracjach.

Mimo ratyfikacji przez Polskę wspomnianej *Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet* oraz podejmowania przez władze działań w celu realizacji nakładanych przez Konwencję zobowiązań, ich efekty, także w dziedzinie edukacji, nie mogą zostać uznane za przełomowe. Jak wynika ze sprawozdania Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ze stosowania *Konwencji* za lata 1983–1988, Pełnomocnik Rządu do spraw Kobiet podjął inicjatywę na rzecz „propagowania partnerstwa kobiet i mężczyzn w życiu społecznym i rodzinnym”¹³. Ministerstwo Edukacji Narodowej uwzględniło realizację tego zadania w programie działań na lata 1987–1990 w zakresie programów i podręczników dla szkół podstawowych oraz do 1995 roku – dla szkół średnich¹⁴. Jak zauważyła jednak była Pełnomocnik Rządu do spraw Kobiet i Rodziny w komentarzu do *Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet* w 1992 roku, w krajach, w których zobowiązania wynikające z *Konwencji* traktowane są w sposób poważny, dokonuje się przeglądu podręczników szkolnych w celu eliminowania z nich stereotypowego prezentowania wizerunków kobiet i mężczyzn. W Polsce natomiast nie zostały podjęte żadne działania w tym kierunku, a co więcej zagadnienie to nie jest przedmiotem zainteresowania mediów i nie jest nawet znane szerokiej opinii publicznej¹⁵.

¹² Skolverket, *Gender Differences in Goal Fulfillment and Education Choices*, Sztokholm 2006, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1775> (dostęp: 9.04.2011).

¹³ *Sprawozdanie Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ze stosowania Konwencji o likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet z 1979 roku za okres od 1983 r. do 1988 r.*, Warszawa 1988, s. 2.

¹⁴ *Ibidem*, s. 2.

¹⁵ Zob. E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2 (155–156), s. 220.

W tym kontekście na uwagę zasługuje analiza podręczników do języka polskiego, wykorzystywanych na szczeblu nauczania początkowego, jakiej w 1995 roku dokonała Elżbieta Kalinowska¹⁶. Autorka przedmiotem swojego zainteresowania uczyniła 15 podręczników, które zawierają teksty literackie oraz ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i przeznaczone są dla uczniów klas I, II i III. Znalazły się w wśród nich między innymi elementarze z lat 70. i 80., ale także z 1993 roku, a więc takie, które poddane już powinny zostać deklarowanej przez ówczesne władze weryfikacji pod kątem równości traktowania płci. Wybór podręczników do nauczania początkowego jest o tyle uzasadniony, iż zgodnie z *Programem nauczania początkowego* z 1994 roku, młodszy wiek szkolny stanowi okres istotnych zmian w osobowości dziecka, charakteryzujący się plastycznością jego psychiki i podatnością na oddziaływania pedagogiczne. Na tym etapie „wszelkie formy pracy opiekuńczo-wychowawczej [...] zmierzają do ukształtowania osobowości dziecka”¹⁷. Tym samym kluczowe z punktu widzenia jego rozwoju znaczenie zyskuje postawa nauczyciela traktowanego jako niepodważalny autorytet, a także wydarzenia i bohaterowie ukazywani w tekstach podręczników, z którymi dziecko nierzadko się utożsamia, a co za tym idzie, prezentowane przez nich postawy i zachowania są przez nie internalizowane.

W odniesieniu do częstości, z jaką w podręcznikach tego okresu występują przedstawiciele obydwu płci, utrzymuje się przywołana już tendencja do dominacji postaci chłopca. Dysproporcja nie jest tu może aż tak silna, jak w omawianym przypadku hiszpańskim, ponieważ średnio we wszystkich analizowanych podręcznikach udział postaci dziewczynek w tekstach wynosi 42% w stosunku do 53% postaci chłopców. Co do ilustracji, relacje te kształtują się w zbliżony sposób: udział dziewczynek kształtuje się na poziomie 41%, podczas gdy chłopców – 59%¹⁸. Co ciekawe, dysproporcje dostrzec można również w częstości pojawiania się w tekstach i ilustracjach postaci matki i ojca, z tym że w tym wypadku wyraźnie preferowana przez autorów jest matka. Pojawia się ona bowiem średnio w tekstach 16 razy, podczas gdy ojciec – 11¹⁹. Uznać to można za przejaw stereotypu nieobecnego ojca, który z racji swoich obowiązków zawodowych w ograniczonym stopniu uczestniczy w życiu rodziny i angażuje się w sprawy dziecka.

Poza nierówno rozłożoną obecnością dziewczynek i chłopców w tekstach i na ilustracjach, uwagę autorki omawianego artykułu zwraca również fakt odmienności zainteresowań dzieci, będącą niewątpliwie pochodną płci. Zainteresowania chłopców są prezentowane w sposób bardziej różnorodny, są też bardziej sprecyzowane i wymagają większej kreatywności. Wśród dziewczynek dominują zainteresowania bajkami i legendami, podczas gdy chłopcy

¹⁶ *Ibidem*, s. 219–253.

¹⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa 1994, s. 5.

¹⁸ E. Kalinowska, *op. cit.*, s. 225–226.

¹⁹ *Ibidem*, s. 226. Tylko w jednym z analizowanych podręczników udział ojca był większy, jako że pojawił się on 6 razy w stosunku do 4-krotnie prezentowanej postaci matki.

interesują się kosmosem, wojskiem, samolotami, zbierają znaczki oraz lubią gry komputerowe. Wspólny obszar zainteresowań obydwu płci stanowi jedynie przyroda²⁰.

Z kolei zajęcia, jakim dzieci oddają się w wolnym czasie, również w wyraźny sposób powielają stereotypy płci. W większości to dziewczynki uczestniczą w pracach domowych, takich jak pomoc w kuchni (średnio 18 razy, podczas gdy chłopcy – 4 razy), robią porządki (7 razy, chłopcy – 5) oraz zakupy (5 razy, chłopcy – 2). Tylko dziewczynki pomagają w praniu, szyciu i prasowaniu (9 razy). Jeśli natomiast chodzi o udział w różnych atrakcjach, takich jak wycieczki, wyjazdy na wakacje, wyjścia do kina czy cyrku, dziewczynki uczestniczą w nich w ramach większej grupy dzieci obydwu płci lub w gronie rodziny. Chłopcy są ich uczestnikami indywidualnie lub w grupie kolegów, a ukazywane przygody dotyczą nie grupy, ale chłopców traktowanych indywidualnie²¹.

Negatywne stereotypy płci uguntowywane są w analizowanych przez autorkę podręcznikach także przez sposób prezentowania relacji między chłopcami i dziewczynkami. Zasadniczo dzieci występują razem, wspólnie uczestnicząc w wydarzeniach klasowych czy rodzinnych. Napięcia w relacjach między nimi wynikają z tak zwanej „babskiej natury”, która w podręcznikach jest przedmiotem kpin (zabawa lalkami w rodzinie czy przywiązanie do pluszowej maskotki komentowane są przez chłopca jako „babskie upodobania”)²². Pojawiają się też teksty, które wręcz propagują niepożądane uprzedzenia w relacjach między płciami. W podręczniku z 1992 r., a więc takim, który powinien już wcielać standardy zgodne z postanowieniami *Konwencji o Eliminacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet*, mamy do czynienia z wypowiedzią chłopca: „cała klasa by się ze mnie śmiała, gdybym zaprzyjaźnił się z jakąś dziewczynką. Wyśmieją tak każdego chłopaka”²³. Zastrzeżenia budzi też sposób prezentacji aspiracji oraz planów życiowych chłopców i dziewczynek. Ci pierwsi mają zróżnicowane plany na przyszłość, można dostrzec w ich ambicje oraz pewność siebie, które to cechy jak widać determinowane są przynależnością płciową. I tak chłopcy chcą zajmować się przyrodą, być strażakami, astronomami, kapitanami statków czy podróżnikami, podczas gdy dziewczynki są w tym zakresie albo zupełnie pomijane, albo ich aspiracje życiowe ograniczają się do „gotowania, tulenia dzieci, zajmowania się domem jak mamusia”²⁴.

Charakterystyczne dla podręczników poddanych analizie przez E. Kalinowską jest także samo stereotypowe ujęcie postaci osób dorosłych. Matka najczęściej oddaje się wykonywaniu czynności związanych z prowadzeniem domu lub opieką nad dziećmi. „Podręcznikowa mama niczym się nie interesuje, nie ma przyjaciół czy znajomych, jest postacią bezbarwną,

²⁰ *Ibidem*, s. 227.

²¹ *Ibidem*, s. 228–229.

²² *Ibidem*, s. 232.

²³ H. Dobrowolska, *Podajmy sobie ręce. Podręcznik do kształcenia literackiego w klasie III*, Warszawa 1992. Zob. E. Kalinowska, *op. cit.*, s. 233.

²⁴ M. Lorek, *Ele-Mele. Podręcznik integracyjny na II półrocze dla klasy I. Zeszyt 1–5. Elementarz*, 1993. Zob. E. Kalinowska, *op. cit.*, s. 233.

bywa przedmiotem drobnych kpin²⁵. Jak można zauważyć, w odniesieniu do postaci mężczyzn niektóre podręczniki również operują szkodliwymi społecznie stereotypami ról. W jednym z cytowanych przez E. Kalinowską tekstów pojawia się stwierdzenie dziecka, że lubi swoją mamę „też dlatego, że nie kłóci się z tatą. Nawet o to, że on za mało zarabia”. Podział zadań jest zatem oczywisty i czytelny, a tradycyjna rola mężczyzny jako tego, który stanowi podporę materialnego bytu rodziny zostaje wyraźnie uwydatniona.

Warto zwrócić uwagę na to, iż relacje rodzinne przedstawione w omawianych podręcznikach mają układ patriarchalny, brakuje im więc partnerskiego wymiaru. Charakterystycznym elementem jest także brak różnicowania wzorców życia rodzinnego, jako że w większości podręcznikowych rodzin obowiązuje tradycyjny model złożony zawsze z matki, ojca i dwójki bądź trójki dzieci. Wyraźnie zatem treści podręcznikowe pozostają dalekie od realiów oraz danych statystycznych obrazujących dominującą strukturę rodziny oraz aktywność zawodową kobiet, a także występujące współcześnie typy rodzin, wśród których nierzadkie są pary bezdzietne oraz osoby wychowujące dzieci samotnie.

Interesujący jest również obraz struktury zawodowej społeczeństwa, jaki wyłania się z omawianych podręczników. Najczęściej mamy do czynienia z postacią nauczycielki, która łącznie we wszystkich poddanych analizie podręcznikach występuje ponad 100 razy. Pięciokrotnie pojawia się także postać nauczyciela, przy czym podkreślić należy, iż jest on ukazany w odmienny, aniżeli kobieta sposób. Jest to bowiem „indywidualność, nie to, co kobieta, anonimowy element grona pedagogicznego (nauczyciel biologii wyższych klas, nauczyciel matematyk lub nauczyciel, który ratuje tonącego)”²⁶. Poza nauczycielami w podręcznikach dzieci spotkać mogą lekarzy, wśród których z kolei przeważają mężczyźni. W przypadku kobiet, w odróżnieniu od mam wykonujących w pracę zawodową, podręczniki właściwie nie wspominają o ich życiu rodzinnym, hołdując stereotypowi, iż kariera zawodowa kobiet realizowana jest kosztem rezygnacji z rodziny.

W podręcznikach wykorzystywanych w nauczaniu początkowym w latach 90. uwagę zwraca też katalog znanych osób i postaci historycznych. Wśród naukowców, odkrywców i podróżników w gronie ośmiu wybranych z różnych podręczników postaci (m.in. Kopernika czy Kolumba) pojawia się tylko Maria Skłodowska, podobnie jak wśród czterech pisarzy mamy tylko postać Marii Konopnickiej. W grupie przywódców, kompozytorów oraz malarzy kobiety nie występują²⁷.

Wyniki poczynionej przez przywołaną autorkę analizy mogą budzić pewne zaskoczenie, szczególnie z uwagi na fakt, iż powstały one już w latach 90., czyli w okresie, kiedy deklarowana przez władze weryfikacja podręczników pod kątem propagowania równości kobiet i mężczyzn w życiu społecznym i rodzinnym powinna zostać zakończona. Jak wskazuje E. Kalinowska, autorzy podręczników szkolnych powinni kierować się jedną z dwu koncepcji. Jedna z nich zakła-

²⁵ Zob. E. Kalinowska, *op. cit.*, s. 235.

²⁶ *Ibidem*, s. 245.

²⁷ *Ibidem*, s. 246.

da prezentowanie świata takim, jakim jest on rzeczywiście, z całym jego zróżnicowaniem społecznym i wielorakimi układami ról oraz relacji, także rodzinnych. Zgodnie natomiast z drugą z nich, celem powinno być ukazywanie pożądanego stanu rzeczy²⁸. Jak można wywnioskować na podstawie przywołanych przykładów, podręczniki z lat 90. nie realizują żadnej z tych koncepcji. Jak już zostało to wyartykułowane, świat prezentowany w omawianych podręcznikach dalece odbiega od społecznej rzeczywistości, tworząc całkowicie sztuczny układ ról społecznych i rodzinnych oraz relacji między płciami. Z drugiej natomiast strony trudno uznać ukazane sytuacje za wzorzec, który należałoby wcielać w życie we współczesnych realiach.

W tym kontekście interesujące wydaje się, jakiego typu podręczniki pojawiły się w pierwszej dekadzie XXI wieku i czy w porównaniu do przytoczonych treści mamy do czynienia ze zmianą punktu widzenia, czy też stereotypy związane z płciami nadal są obecne. Jak wskazują wyniki analiz, sytuacja nie uległa większej zmianie. Po roku 1945 dominowały w Polsce dwa modele wychowania: z jednej strony celem stało się kształcenie „bohatera pracy socjalistycznej”, przekonanego o priorytetowej roli państwa i podporządkowaniu mu jednostki oraz o wartości pracy (model „bierno-produkcyjno-antyindywidualistyczny”), z drugiej natomiast strony lansowany był model „obronno-zachowawczo-roszczeniowy”. Do efektów wychowawczych, jakie przyniosło stosowanie tego rodzaju podejść zaliczyć należy ukształtowanie wśród młodych ludzi postawy pasywności i życiowego sprytu oraz potrzeby paternalizmu²⁹. Po przełomie 1989 roku, w okresie transformacji ustrojowej pojawił się z kolei model „przedsiębiorczo-podmiotowy”, zasadniczo różniący się od przywołanych tym, iż program powinien być tak skonstruowany, aby kształcenie sprzyjało przede wszystkim indywidualnemu rozwojowi ucznia. Wyraźnie zatem celem polityki edukacyjnej staje się humanizacja oraz liberalizacja procesu nauczania.

Tak pojmowanej zmianie podejścia do edukacji towarzyszy w Polsce okresu transformacji dość charakterystyczny rys w postaci eksponowania wartości konserwatywnych i narodowo-religijnych, co niewątpliwie łączyć należy z tradycyjnie silną pozycją kościoła katolickiego. W rezultacie, mimo wprowadzenia swobody w zakresie doboru programów nauczania i podręczników, zmiany z punktu widzenia realizacji zasady równości płci mają bardzo ograniczony zakres³⁰. Jak podkreślają autorki cytowanego opracowania, twórcy programów i podręczników właściwie nie uwzględniają zasady równości płci, a w zasadzie wszystkie podręczniki szkolne na różnych poziomach nauczania powielają stereotypowy podział ról płciowych i zadań realizowanych przez kobiety i mężczyzn: „Programy i podręczniki charakteryzują się stereotypizacją, tradycjonalizmem, nieobecnością kobiet oraz brakiem rzetelnych informacji o ruchach emancypacyjnych”³¹.

²⁸ *Ibidem*, s. 252.

²⁹ M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa 2007, s. 48.

³⁰ *Ibidem*, s. 48–49.

³¹ *Ibidem*, s. 50.

Podobne spostrzeżenia pojawiają się również w stanowiącej raport z badań publikacji pod znamienym tytułem *Wielka (nie)obecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. W rozdziale poświęconym systemowi kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży autorzy zwracają uwagę na utrzymywanie się we wszystkich analizowanych podręcznikach stereotypowego ujęcia postaci kobiet i mężczyzn, ich ról oraz sposobu zachowania. Uzewnętrznia się to w zamieszczonych w podręcznikach tekstach literackich, zdjęciach, rycinach i obrazach, a także w komentarzach oraz poleceniach autorek i autorów podręczników³².

Warto podkreślić, iż sytuacja ta jest charakterystyczna nie tylko dla Polski, jako że podobne tendencje zauważyć można w większości krajów dawnego bloku socjalistycznego, które w latach 90. podjęły reformy swoich systemów edukacyjnych, utrzymując jednakowoż stereotypowe różnice w postrzeganiu ról kobiet i mężczyzn w podręcznikach³³. W przypadku polskim reforma systemu oświaty przeprowadzona w 1999 roku nie przyniosła zasadniczych zmian w zakresie *gender mainstreaming* w podręcznikach szkolnych, a nierówność w traktowaniu płci w dalszym ciągu jest w podręcznikach zauważalna. Może ona przybrać zarówno formy jawne, jak i bardziej zawoalowane. Jak stwierdza Anna Wołosik w swoim opracowaniu pod wiele mówiącym tytułem *Edukacja do równości czy trening uległości*, w podręcznikach szkolnych najczęściej mamy do czynienia z nierównością nie do końca oczywistą, nieuchwytną i wymykającą się pobieżnej analizie tak, że „korzystający z podręczników są zupełnie nieświadomi jej obecności i siły oddziaływania. Nauczyciele i uczniowie po prostu nie widzą stereotypów, uprzedzeń, nierówności, co nie czyni zjawiska mniej szkodliwym, wręcz przeciwnie”³⁴.

Dla stwierdzenia, w jakiej mierze teza ta jest uasadniona, poczyniona została analiza kilku podręczników, które pojawiły się na rynku wydawniczym już po reformie systemu edukacji w Polsce i większości zostały wydane już po roku 2000. Znalazło się wśród nich osiem pozycji przeznaczonych do nauczania języka polskiego w klasie IV szkoły podstawowej³⁵. Wszystkie z analizowanych wydawnictw zamieszczają w głównej mierze teksty stanowiące fragmenty lektur, w tym także pochodzące z klasycznych pozycji literatury dziecięcej, zarówno poezji, jak i prozy³⁶. Analizowane podręczniki przeznaczone są do celów kształcenia literacko-kulturowe-

³² M. Pawłęga, M. Chustecka, *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*, [w:] *Wielka (nie)obecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011, s. 145.

³³ C. Magno, I. Silova, *Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union*, “International Journal of Educational Development” 2007, No. 27, s. 651.

³⁴ A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf, s. 3 (dostęp: 15.03.2011).

³⁵ A. Luczak, A. Murdzek, *Między nami*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2001; A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *Czarowanie słowem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008; M. Derlukiewicz, *Słowa na start*, Wyd. „Nowa Era”, Warszawa 2007; M. Nagajowa, *Słowo za słowem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999; H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006; M. Składanek, *Język polski*, Wyd. Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2008; E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *Daję słowo*, cz. I i II, Wyd. „Nowa Era”, Warszawa 2006.

³⁶ We wszystkich analizowanych podręcznikach znajdziemy m.in. fragmenty *Ani z Zielonego Wzgórza* L.M. Montgomery, serii o Mikołajku J.J. Sempé i R. Gosciny, *Pinokia* C. Collodiego, *Opowieści z Narni* C.S. Lewisa czy wybrane baśnie Andersena.

go, dlatego też kluczową rolę odgrywają w nich teksty, dlatego też na nich skupiona zostanie zasadnicza uwaga w tej części rozważań.

W związku z tym, że nie są to w przeważającej większości teksty, których autorzy podręczników są twórcami, trudno bezpośrednio przypisywać im określone intencje bądź próby propagowania konkretnej wizji rzeczywistości. Z drugiej jednak strony, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, iż dokonali oni wyboru właśnie takich, a nie innych fragmentów tekstów literackich, zakładać można, iż rozpowszechniają w ten sposób określone wzorce postępowania.

Jeśli chodzi o częstotliwość pojawiania się postaci męskich i żeńskich w tekstach literackich, a także ilość tekstów, w których narratorem jest chłopiec, w dalszym ciągu można mówić o utrzymaniu wskazanych wcześniej dysproporcji ilościowych na rzecz chłopców czy mężczyzn. Pojawiają się oczywiście teksty, gdzie postacie chłopców i dziewcząt występują razem, ale zdecydowanie przeważają teksty, gdzie mamy do czynienia z męską postacią bohatera. Spośród analizowanych pozycji, tylko podręcznik *Czarowanie słowem* zachowuje symetrię w tym względzie, a liczba tekstów traktujących o chłopcach zbliżona jest do liczby tych, których bohaterkami są dziewczynki. Z największą przewagą postaci męskich mamy natomiast do czynienia w podręczniku *Słowa na start*.

Znacznie bardziej interesujący jest jednak problem wizerunków płci prezentowanych w najnowszych podręcznikach do nauczania języka polskiego w klasie IV. Niestety, we wszystkich ośmiu publikacjach wyraźnie zauważyć można, iż dobór tekstów niezbyt rygorystycznie podchodzi do zasady *gender mainstreaming*. Podręcznik *Czarowanie słowem* opisuje chociażby scenkę, w której chłopcy wybierają najmiłszą dziewczynkę w klasie: „Zadowolone pohukiwania przebiegły po ławkach zasiedlonych przez płęć brzydką. Dziewczęta zamarły na swoich miejscach, trzepocąc rzęsami”³⁷. Wychowawca wskazuje, jakimi kryteriami powinni się kierować: „wdzięk, bezpretensjonalność, miłe usposobienie, postawa społeczna i zaangażowanie”³⁸. Mamy więc tu do czynienia z dość jasno sprecyzowaną rolą dziewczynki, która staje się biernym obiektem oceny ze strony rówieśników, dodajmy chłopców, ponieważ w zamieszczonym w podręczniku fragmencie nie zostało wyartykułowane, czy swój głos na najmiłszą koleżankę oddawały również dziewczynki. Polecenia pod tekstem łagodzą jednak nieco jego jednowymiarowy charakter, jako że dzieci mają opowiedzieć o swoich koleżankach i kolegach, pojawia się też propozycja przeprowadzenia wyborów najmiłszej koleżanki i najmiłszego kolegi.

Podobną sytuację przedstawia inny z analizowanych podręczników, gdzie z kolei ukazane są wybory miss szkoły. „Podczas eliminacji powinna wykazać się miłym usposobieniem i inteligencją. Co za bzdura! Nawet dziecko wie, że dziewczyny w naszej szkole dzielą się na głupie i bardzo głupie. Wymagać od dziewczyny, żeby była i ładna, i mądra – to naprawdę

³⁷ M. Musierowicz, *Kłamaczucha*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 105.

³⁸ *Ibidem*. Poza wymienionymi cechami w dalszej części tekstu pojawiają się także innego typu uzasadnienia wyboru najmiłszej koleżanki, wśród nich inteligencja i mocny charakter, a także wyniki w sporcie, co pozwala na odejście od opartej na stereotypie charakterystyki.

okrutna przesada”. Narrator (chłopiec) wypowiada się o uczestniczkach konkursu z pobłażaniem, określając je mianem „samiczek”, które „mizdrzą się nie do zniesienia”³⁹.

W podręcznikach pojawiają się również stereotypowo pojmowane cechy mężczyzn i kobiet, w szczególności w odniesieniu do postaci ojca i matki. W podręczniku *Czarowanie słowem* mały bohater, który „był wielkim fanem swojego ojca”, opisuje ojca jako mrukliwego i małomównego, ale dużo czytającego i znającego się na wszystkim. Snuje przy tym refleksję, iż: „Taki miągwa (czyli słabeusz), na przykład, miał gorzej: wuj Grześ był wrażliwcem, bał się zabić karpia i nigdy nikomu by nie przylał”⁴⁰. Ojciec z synem świetnie się rozumieli i za „dużo nie gadali”, bo „od gadania mieli mamę”⁴¹. Mama natomiast, w jednym z wierszy wraca do domu zmęczona, źle się czuje i ma zamiar wcześniej się położyć: „No, więc mama tylko bluzki nam uprała, nastawiła smak na zupę, posprzątała, tylko z grubsza nasz pokoik odkurzyła, do fartuszków trzy guziki nam przyszyła, do wujaszka napisała pocztówkę, rozmroziła i umyła lodówkę, dokończyła dla Izuni szalik [...]. A ciekawe jesteśmy, swoją drogą, czemu mama dzisiaj wstała lewą nogą?”⁴².

Zauważyć także można, iż analizowane podręczniki hołdują tym samym utartym schematom w opisie negatywnych cech przypisywanych obydwu płciom. Chłopcy zatem w większości przypadków są psotni i niezdyscyplinowani, nie potrafią też przewidzieć konsekwencji swoich czynów. Przykładem chociażby wypuszczenie węży i szczurów ze szkolnych terrariów, co oczywiście wzbudza paniczny lęk dziewczynek⁴³. Podobny model zachowań znajdziemy w powieści *Chłopak na opak, czyli pamiętnik pechowego Jacka*, której fragmenty pojawiają się w kilku różnych podręcznikach⁴⁴. Charakterystyczne jest to, że błędy czy negatywne elementy zachowania chłopców stanowią raczej konsekwencje prześladowającego ich pecha, aniżeli przejaw negatywnych rysów charakteru. Cechą, którą autorzy u chłopców piętnują jest samochwalstwo, aczkolwiek jego przejawy interpretować można raczej jako świadomość własnej wartości⁴⁵. Jedną z ich wad jest również bałaganiarstwo, ale postać Piotra, który nie potrafi utrzymać porządku budzi raczej podziw narratora (płeć nie jest określona). Piotr, który lubi matematykę i informatykę, gra w koszykówkę, jest powszechnie lubiany, a narrator stwierdza, że mieszka z Piotrem w jednym pokoju, więc musi często po nim sprzątać, co wydaje się traktować ze zrozumieniem i pełną akceptacją.

Z kolei przywary dziewczynek prezentowane są przez autorów częściej i obejmują bardziej negatywne i zróżnicowane cechy charakterologiczne. Najpowszechniej pojawiają się opi-

³⁹ J. Olech, *Z życia szkoły*, [w:] E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. II, s. 127.

⁴⁰ M. Musierowicz, *Język Trolli*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 44.

⁴¹ *Ibidem*, s. 45.

⁴² E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. I, s. 74.

⁴³ E. Niziurski, *Kto wypuścił węże i białe szczury*, [w:] M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 275–262.

⁴⁴ M.in. M. Składanek, *op. cit.*, s. 126–129; M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 31–33; M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 182.

⁴⁵ I. Sikirycki, *Przygody rycerza Chwalipięty*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 217; M. Orłóń, *Honduras*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 104.

sy złoŃnicy, którą zyczliwi ostrzegają, że złoŃ piękności szkodzi⁴⁶. Tekst *Ziółko* prezentuje natomiast pozbawioną empatii dziewczynkę, nazywaną przez kolegów Ostem i Pokrzywą, z racji brutalnej szczerości, z jaką komentuje drobne wady wymowy kolegów czy mankamenty ich wyglądu⁴⁷. W innych tekstach spotykamy się z przejawami samolubstwa i kłótlivosti⁴⁸, a także próżności, pożądaniami pięknych strojów i błyskotek⁴⁹. W jednym z tekstów pojawia się scenka w klasie, gdzie prowadząca lekcję pani dyrektor na podstawie pisma uczniów interpretuje cechy ich charakteru. I tak, niestarannie piszący Adaś okazuje się „energiczny, wrażliwy, z ochotą bierze się do pracy, ale nie jest wytrwały”. Inaczej jest w przypadku Marzenki, która „jak zawsze musiała coś wtrącić” i, mimo że jej pismo było ładne, doczekała się od pani komentarza, że jest „chyba trochę zarozumiała”⁵⁰.

Co do pozytywnych cech, podręcznikowych chłopców cechuje również pomysłowość, ciekawość świata, zręczność i gotowość ratowania innych (dziewczynek) z opresji. W podręczniku M. Składanek pojawia się rozdział zatytułowany *Słoneczne przygody*, który zapełniają postacie chłopców wyruszających ze stryjem na poszukiwanie przygód w jaskini (Pirydor, Kornel i Dionizy, z Joanną jako postacią drugoplanową)⁵¹, mamy również Pana Samochodzika na tropie skarbu templariuszy⁵². Pojawia się postać Tomka, udającego się ze sztucerem do buszu i śpieszącego na ratunek małej zaginionej Sally⁵³, Kuba, Wojtek i Bartek planują rejs, a radą i wsparciem finansowym służy im dziadek⁵⁴, Duduś i Poldzio natomiast sami wyruszają w podróż z Warszawy do Szczecina⁵⁵. Obok postaci fikcyjnych pojawiają się także zdobywcy bieguna północnego, Marek Kamiński i Wojciech Moskal⁵⁶ oraz ponownie M. Kamiński i Jaś Mela⁵⁷. Narratorem i bohaterem wiersza *Odkrycie* również jest chłopiec⁵⁸. Przygód, w których uczestniczą dziewczynki jest w omawianych podręcznikach zdecydowanie mniej. W książce *Czarowanie słowem* pojawia się historia Ulki, która trafia do pałacu Węgorza Wspaniałego, a ten wskazuje jej drogę do zatopionej wyspy⁵⁹. Fantastyczne elementy w tekście w niewielkim stopniu jednak uprawdopodobniają przygodę dziewczynki, zresztą, szczegóły odkrycia postanawia zachować dla siebie, „bo i tak nikt by jej nie uwierzył. Najwyżej by ją wyśmiali i tyle. Jak to chłopaki...”⁶⁰. Ten sam podręcznik prezentuje także w formie pamiętnika przeżycia uczen-

⁴⁶ J. Twardowski, *Lekarstwo dla złoŃnicy*, [w:] M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 78.

⁴⁷ M. Terlikowska, *Ziółko*, [w:] H. Dobrowolska, *Jutro...*, s. 94

⁴⁸ A. Onichimowska, *Mam wszystko*, [w:] M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁹ N. Gałczyńska, *Klementynka*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 212–216.

⁵⁰ E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. I, s. 21.

⁵¹ E. Niziurski, *Odkrycie*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 252.

⁵² Z. Nienacki, *Na tropie skarbu templariuszy*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 256.

⁵³ A. Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 266.

⁵⁴ A. Onichimowska, *Rejs*, [w:] M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 235

⁵⁵ A. Bahdaj, *Początek przygody*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 292–295.

⁵⁶ A. Łuczak, A. Murdzek, *op. cit.*, s. 272–274.

⁵⁷ M. Składanek, *op. cit.*, s. 95–97.

⁵⁸ E. Zachenter-Splawińska, *Odkrycie*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 251.

⁵⁹ A. Perepeczko, *Podwodny świat Dzikiej Mrówki*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 293–299.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 299

nicy zielonej szkoły, gdzie mamy opis „dramatycznego boju z pajakiem” w łazience i kolegi, który założył na wycieczkę damskie pantofle⁶¹.

Pozytywnego przykładu dostarcza jednak postać 4-letniej „wrażliwej i genialnej” Matyldy, która wykazując się samodzielnością i przedsiębiorczością, dociera do biblioteki i „pochłania” zgromadzony w niej księgozbiór⁶². Równie pozytywnym wyjątkiem są przygody, w których uczestniczą Ika i Groszek. Para bohaterów wyrusza między innymi tajemniczym samochodem w magiczną podróż na poszukiwanie zaginionego chłopca⁶³. W innym podręczniku pojawia się historia poszukiwania najlepszego sposobu na nudę podczas wakacyjnego wyjazdu. Matka Iki traktuje przy tym swoich podopiecznych po partnersku, nie rozdzielając pomiędzy nich określonych czynności według stereotypowego wzorca: „Jako zwolenniczka równouprawnienia młodzieży z dorosłymi nie będę pomagała chłopcom w gotowaniu, a dziewczętom w rąbaniu drzewa”⁶⁴.

Jeśli chodzi o wiedzę czy kompetencje, i tutaj w podręcznikach pojawia się rażąca asymetria między dziewczynkami i chłopcami. Przykładu dostarcza omawiany podręcznik *Czarowanie słowem*, gdzie mamy przedstawioną historię, gdzie narratorką jest dziewczynka, a bohaterem obok niej jest jej o rok starszy kuzyn – harcerz, który chodzi do VII klasy, „a już taki odważny i samodzielny”⁶⁵. Dziewczynka niewątpliwie go podziwia, zerka na niego ukradkiem, bo wstydzi się przypatrywać mu otwarcie. Harcerz natomiast stara się na każdym kroku podkreślać swoją wyższość, także wobec matki narratorki, epatując pozycją zastępowego. W trakcie przepychanki słownej między bohaterami, narratorka zarzuca kuzynowi, iż jest on zarozumiały, natomiast on jako kontrargument stosuje uwagę dotyczącą jej wyglądu, stwierdzając, że jest piegowata⁶⁶. A zatem równorzędny udział dziewczynki w dyskusji jest już z góry wykluczony, a przeszkodą w poważnym potraktowaniu jej argumentacji staje się odbiegający od klasycznego kanonu piękna wygląd.

W omawianych podręcznikach przywołany sposób prezentowania relacji między płciami jest dość charakterystyczny. Typowe jest, że chłopcy są kimś w rodzaju „przewodników stada” i bohaterów imponujących lęklivym dziewczętom. Przykład znajdziemy w tekście, którego bohaterowie poszukują skarbów w opuszczonym domu. Kryptonim akcji wymyśla oczywiście Tomek, krytykując pomysł Magdy. Magda również o mało nie zepsuła całej zabawy, reagując przerażeniem na widok szczura. Mimo to jednak okazała się przydatna, stojąc na straży: „Tak to jest z dziewczynami (oprócz Kaśki, oczywiście, ale to wyjątek)”⁶⁷. Ten sam podręcznik prezentuje dialog między Dorotą i Staszkiem, który wraz z kolegą wspiał się na drzewo. Dorota zauważa, że mogą spaść, a na pytanie chłopca, czy nie bałaby się również się wspiać, odpo-

⁶¹ *Ibidem*, s. 274.

⁶² R. Dahl, *Pasja Matyldy*, [w:] M. Składanek, *op. cit.*, s. 260–263.

⁶³ J. Broszkiewicz, *Kapitan*, [w:] A. Łuczak, A. Murdzek, *op. cit.*, s. 163–166;

⁶⁴ J. Broszkiewicz, *Sposób na nudę*, [w:] E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. II, s. 149.

⁶⁵ J. Pilikowski, *Opowieści Gęsiego Pióra*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 119.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 121.

⁶⁷ K. Drzewiecka, *Piątka z zakątką*, [w:] A. Łuczak, A. Murdzek, *op. cit.*, s. 141–142.

wiada: „Ja już się boję, jak na was patrzę”⁶⁸. Tak więc czynny udział dziewczynek w zabawie wymagającej fizycznej zręczności, pewnej dozy ciekawości czy odwagi, również zostaje zakwestionowany z punktu widzenia braku predyspozycji determinowanych płcią.

Analizowane podręczniki pokazują również sytuacje, w jakich aspiracje dziewczynek są opisywane z zauważalną dawką ironii. Przykładem może być postać Doroty, której „słynne lekcje muzyki były męką dla domowników. [...] ‚Mama przewraca Dorocie nuty, bo nie może pianina’ – śmiał się Tata”⁶⁹. Dorota niezrażona kpinami podejmuje próbę napisania opowiadania, ale i na tym polu bezlitosna rodzina jej nie oszczędza: „A co to było? Początek twojego dzieła? Owszem, nawet śmieszne”⁷⁰. Na szczęście Dorota może liczyć na swojego brata Michała, który przekształca tekst Doroty na „nowoczesny wiersz”, co dziewczynka przyjmuje z wyraźną ulgą, konkludując: „Wiesz, Michałku [...] może ty się jednak poświęcisz i zostaniesz cudownym dzieckiem. Bardziej się do tego nadajesz”⁷¹. Chłopcy okazują się zatem bardziej kompetentni, czemu dziewczynki nader chętnie się podporządkowują, nie podejmując nawet prób obrony swojego stanowiska.

Podobny wydźwięk ma cykl sympatycznych skądinąd opowieści o przygodach zaprzyjaźnionych ze sobą zwierzątek: żółwia Anatola, żaby Żanety i wiewiórki Basi. Postacie żeńskie najczęściej okazują się nieporadne lub popełniają błędy, a postać męska uosabiana przez żółwia w większości wypadków znajduje wyjście z sytuacji, służy dobrą radą swoim przyjaciółkom, udziela im wyjaśnień bądź po prostu racjonalizuje im rzeczywistość. W jednej ze scenek wiewiórka poszukuje miejsca do schowania swoich przysmaków na zimę pod drzewami. Żółw zwraca uwagę, że wszystkie drzewa są jednakowe i sugeruje sporządzenie mapy, aby łatwiej można je było znaleźć. Wiewiórka jest zachwycona propozycją, a żaba dodaje, że „Anatol ma zawsze świetne pomysły”⁷². W innej odsłonie, podczas spotkania przyjaciół u żaby mamy ukazane kaprysy wiewiórki niezadowolonej z miejsca, w którym ono się odbywa, zbyt wilgotnego, jej zdaniem. Sytuację łagodzi oczywiście żółw, który proponuje kolejne spotkanie w miejscu dogodnym dla wszystkich⁷³. W innej sytuacji natomiast dzięki przytomności umysłu zażegnuje on kłótnię między żabą i wiewiórką podczas spaceru w lesie⁷⁴.

Pobłażanie, z jakim chłopcy traktują płęć przeciwną charakterystyczna jest nie tylko w kontaktach z rówieśniczkami, ale także w relacjach rodzinnych. Może to być zrozumiałe, jeśli chłopiec wypowiada się z wyższością o swojej młodszej siostrze⁷⁵ lub siostrach, nazywając je (być może pieszczotliwie) Potworami⁷⁶. Taka postawa budzi jednak negatywne zaskoczenie,

⁶⁸ M. Terlikowska, *Zaklęta Dorota*, [w:] A. Łuczak, A. Murdzek, *op. cit.*, s. 133–138.

⁶⁹ K. Bagniewska, *Cudowne dziecko*, [w:] H. Dobrowolska, *Jutro...*, s. 257.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 259.

⁷¹ *Ibidem*, s. 260.

⁷² E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. I, s. 52.

⁷³ *Ibidem*, cz. II, s. 59–60.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 196–197.

⁷⁵ J. Olech, *Dynastia Miziołków*, [w:] M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 4–47; Anna Onichimowska, *Chomik* [w:] E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, *op. cit.*, cz. II, s. 126–127.

⁷⁶ J. Olech, *Dynastia Miziołków*, [w:] H. Dobrowolska, *Jutro...*, s. 236.

jeżeli weźmiemy pod uwagę, iż taki stosunek może pojawić się także w odniesieniu do matki: „Są takie dni, kiedy wydaje mi się, że mama ma dwanaście lat, a ja trzydzieści z hakiem [...]. Gotuje jak nieudolny dwunastolatek – to pewnie! Płacze w kinie. Gubi rękawiczki. Poza tym czyta od nowa *Kubusia Puchatka*. Czasami wolałbym, żeby mama była bardziej przytomna”⁷⁷. Być może takie podejście uzasadnione jest partnerskim stosunkiem rodziców i dzieci, jaki zdaje się prezentować książka, z której przytoczony fragment pochodzi, ale nie jest to chyba postawa pożądana nie tylko z punktu widzenia sposobu prezentacji postaci kobiecych i kształtowania ich wizerunku w oczach uczniów IV klasy, ale także w odniesieniu do kształtowania relacji rodzice – dziecko.

Analizowane podręczniki w dość znamienity sposób prezentują również losy dorosłych bohaterów. W większości tekstów przeważają wspomniane już księżniczki ratowane przez rycerzy lub innych szlachetnych przedstawicieli płci męskiej, dla których stanowią najczęściej rodzaj „trofeum” za ich bohaterskie czyny. Mamy też ubogie dziewczęta, dla których nagrodą za ich skromność i pracowitość oraz dobre serce staje się poślubienie królewskiego syna. Taka swoista „nadreprezentacja” księżniczek może być interpretowana jako zawoalowana sugestia, jak dziewczynka powinna postrzegać swoją rolę w dorosłym życiu i co stanowić powinno dla niej wartość priorytetową⁷⁸. Dodać należy, iż może to promować bierną postawę wyczekiwania, zamiast zachęcać do aktywnego kształtowania swojej pozycji w życiu społecznym.

Podobnie, zmianie nie uległ „zestaw” znamienitych Polaków, wśród których, obok Jana Matejki, Mikołaja Kopernika i przywołanego już Marka Kamińskiego, pojawia się standardowo tylko Maria Curie-Skłodowska⁷⁹. Również w gronie „autorów naszych lektur” reprezentacja kobiet nie jest nazbyt liczna. Notki biograficzne w podręczniku *Słowa na start* ukazują postacie Brzechwy, Tuwima, Twardowskiego, Milne’a, Collodiego, Różewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Makuszyńskiego, Korczaka, Iwaszkiewicza, Kerna, Gałczyńskiego, Miłosza, obok których pojawia się tylko Wanda Chotomska.

W kontekście zaprezentowanych tendencji pojawia się fundamentalne pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Z jednej strony można to uzasadnić faktem, iż zbyt mała jest w polskim (i nie tylko polskim) społeczeństwie wrażliwość na problematykę równego statusu, bo w środowisku ludzi związanych z oświatą nie poświęca się tym zagadnieniom zbyt wiele uwagi. Ponadto, niewielki jest zakres materiałów, z których nauczyciele zainteresowani promowaniem równego statusu kobiet i mężczyzn mogliby skorzystać. Niewątpliwie również zmianie sytuacji nie sprzyja również zakorzenienie w polskiej mentalności stereotypów dotyczących płci, w konsekwencji czego nauczyciele, dokonując wyboru konkretnego podręcznika, nie poświęcają większej uwagi zagadnieniom równościowym, podobnie zresztą jak autorzy i wy-

⁷⁷ J. Olech, *Dynastia Miziołków*, [w:] M. Derlukiewicz, *op. cit.*, s. 22.

⁷⁸ Zob. m.in.: N. Gałczyńska, *Firoseta i czary*, [w:] A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, *op. cit.*, s. 181–189; M. Kunstler, *Perła jaśniejąca w nocy*, [w:] H. Dobrowolska, *Jutro...*, s. 166–173; J. i W. Grimm, *Śnieżka*, [w:] M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 101–105.

⁷⁹ M. Składanek, *op. cit.*, s. 87–98.

dawcy. Co jednak wydaje się chyba najbardziej niepokojące, w środowisku nauczycieli i osób zarządzających oświatą podejmowanie tematów równościowych traktowane jest jako działanie wymierzone przeciw mężczyznom i godzące w instytucję rodziny, a zatem zbędne, wprowadzające podziały i niepotrzebny zamęt w świadomości młodych ludzi⁸⁰.

Swego rodzaju „usprawiedliwienie” dla braku inicjatyw na rzecz aktywnego propagowania równouprawnienia płci w podręcznikach szkolnych stanowić może także stanowisko ustawodawcy, które wyraża preambuła Ustawy o systemie oświaty z 1991 roku. Obok odwołań do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka czy Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych pojawia się w niej bowiem zapis o respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości⁸¹, który charakteryzuje przecież tradycyjne postrzeganie roli kobiety i dystans wobec tendencji emancypacyjnych w tym obszarze. Można to uznać za potwierdzenie wyrażanej przez licznych teoretyków z dziedziny pedagogiki tezy dotyczącej kluczowego znaczenia kontekstu społeczno-kulturowego dla kształtowania się i rozwoju systemu oświaty w danym kraju⁸².

Jakkolwiek Polska w momencie przystąpienia do struktur unijnych przyjęła na siebie zobowiązanie do propagowania równouprawnienia płci we wszelkich aspektach życia społecznego i politycznego, działania w tym kierunku mają wymiar mocno ograniczony. Jak wskazują M. Środa i E. Rutkowska, *gender mainstreaming* stanowi narzędzie miękkie, nie wiążą się z nim zatem sankcje prawne, które ponosiłoby państwo członkowskie w razie niewywiązywania się ze zobowiązań. Ponadto, proces integracji w dziedzinie edukacji, jakkolwiek widoczny na poziomie szkolnictwa wyższego (Proces Boloński, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego), nie obejmuje dążeń do ujednoczenia systemów oświaty w krajach członkowskich, w związku z czym dysponują one pełną swobodą w zakresie kształtowania tychże systemów, z zastrzeżeniem respektowania równości płci. Polski resort oświaty w zakresie polityki równych szans ogranicza się do zamieszczenia na stronie internetowej informacji o wymogu uwzględniania równości płci w ocenianych podręcznikach⁸³. Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall w swoim liście do rzeczoznawców podręczników do kształcenia ogólnego kieruje natomiast prośbę o zwracanie szczególnej uwagi na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny.

⁸⁰ A. Wołosik, *Edukacja...*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf, s. 28 (dostęp: 15.03.2011).

⁸¹ Ustawa dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst ujednoczony: Dz.U. z 2004 roku nr 173, poz. 1808.

⁸² Wśród nich wymienić można m.in. Michaela E. Sadlera, Isaaca Kandela czy Nicholasa Hansa, który w swoich badaniach odwoływał się także do oddziaływania na system edukacji czynników religijnych.

⁸³ M. Środa, E. Rutkowska, *op. cit.*, s. 52 (<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>; dostęp 15.04.2011).

Podsumowując, stwierdzić można, iż sytuacja, w której podręczniki szkolne nie odwołują się do rzeczywistości społecznej, ale bazują na stereotypowym pojmowaniu ról przypisywanych płciom niesie z sobą szereg negatywnych konsekwencji. Z jednej strony nie sprzyja budowaniu u dziewczynek pozytywnego obrazu swojej płci, może prowadzić do dewaluacji własnej osoby, upowszechniać postawę pasywną, utratę wiary w swoje możliwości oraz ograniczenie aspiracji społecznych i zawodowych. Z drugiej zaś, nadmierne eksponowanie postaci aktywnych, kreatywnych i samodzielnych chłopców może skutkować wywoływaniem nadmiernych oczekiwań ze strony otoczenia, którym nie zawsze będą oni w stanie sprostać. Efektem takiego stanu rzeczy może stać się frustracja, niedowartościowanie, poczucie krzywdy wynikające z niemożności realizacji wpajanych w dzieciństwie wzorców.

W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje zrealizowany przez Stowarzyszenie *W stronę dziewcząt* projekt, w ramach którego przygotowano adresowaną do nauczycieli i wydawców podręczników ulotkę *W poszukiwaniu podręcznika „zorientowanego na równość płci”*⁸⁴. Publikacja ta w formie pytań, które poprzez udzielenie na nie twierdzących lub przeczących odpowiedzi pozwalają wskazać, czy dane podręczniki rzeczywiście promują zasadę równego statusu kobiet i mężczyzn, pokazując przykładowo wkład kobiet i mężczyzn w życie rodzinne i społeczne, teraz i w przeszłości. A także, między innymi, czy podręczniki te są wolne od stereotypów płci; czy pokazują dziewczęta i kobiety jako osoby aktywne, twórcze, samodzielne, odnoszące sukcesy, a chłopców jako troskliwych, empatycznych i opiekuńczych; czy mówią o kobietach pełniących funkcje publiczne i o mężczyznach w rolach tradycyjnie uznawanych za kobiece; czy prezentują dziewczęta i chłopców przy różnych zajęciach (nauka, komputer, sport, prace domowe), nie sugerując, że pewne czynności są typowe dla jednej płci (zabawy dziewczęce, babska robota). I, co równie istotne, czy nie są pisane niemal wyłącznie w męskim rodzaju gramatycznym, czy dominują w nim zwroty: „drogi czytelniku”, „omów z kolegą”, „porozmawiaj z nauczycielem”, czy pojawiają się w nich żeńskie nazwy zawodów, tytułów i stanowisk. Tak długo, jak odpowiedź na tak postawione pytania będzie brzmiała „nie”, będziemy mieli do czynienia z ugruntowywaniem przez system edukacji niepożądanych stereotypów płci, niebezpiecznych i krzywdzących w równym stopniu i kobiety, i mężczyzn.

Bibliografia

- Derlukiewicz M., *Słowa na start*, Warszawa 2007.
- Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat*, Warszawa 2006.
- Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2 (155–156).
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem*, Warszawa 2008.

⁸⁴ Projekt został zrealizowany przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego, oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej (zob. A. Wołosik, *Edukacja...*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf).

- Klawe E., Marszałek H., Ciesielska A., *Daję słowo*, cz. I i II, Warszawa 2006.
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study in the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, 2010.
- Konwencja ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, z 18 grudnia 1979 r.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami*, Gdańsk 2001.
- Magno C., Silova I., *Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union*, "International Journal of Educational Development" 2007, No. 27.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa 1994.
- Nagajowa M., *Słowo za słowem*, Warszawa 1999.
- Raport Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ za 1997 rok, nr A/52/3, 18.09.1997, <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-3.htm>.
- Składanek M., *Język polski*, Gdynia 2008.
- Skolverket, *Gender differences in goal fulfillment and education choices*, Sztokholm 2006, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1775>.
- Sprawozdanie Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ze stosowania Konwencji o likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet z 1979 roku za okres od 1983 r. do 1988 r.*, Warszawa 1988.
- Środa M., Rutkowska E., *Edukacja*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa 2007.
- Táboas Pais M. I., Rey Cao A. I., *El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales*, http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_3.pdf.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf.

Abstract

In the debate on a more balanced participation of women and men in public life, it seems necessary to question why, despite the recognition of gender equality as one of the fundamental human rights, women continue to be a socially disadvantaged group. In education gender issues are analyzed primarily in terms of phenomena that occur at school. Education programs, the factors motivating students, the organization and management of schools and teachers' attitudes play special roles, as well as the content of school textbooks. Both text and illustrations published in these textbooks form the student's point of reference, shaping their perception of social roles and commonly accepted values. It is worth to analyze how images of girls and boys, men and women are presented in manuals favor the maintenance of existing stereotypes, or whether they should be regarded as an attempt to break the fixed schemes. In this context interesting is what type of books appeared in the first decade of the twenty-first century. In Poland curricula and textbooks do not adequately take into account the principle of gender equality, quite the contrary all textbooks at different levels of education reproduce the stereotypical division of gender roles and the tasks performed by women and men. The reform of the education system carried out in 1999 also did not bring fundamental changes in gender mainstreaming in school textbooks.