

ANNA WRÓBLEWSKA-ZAWADZKA

## RODZINA I PŁEĆ W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH. PRAWO A RZECZYWISTOŚĆ

Płeć stanowi jedną z podstawowych kategorii rozumienia świata społecznego. Już dwu- i trzylatki mają wiedzę na temat tego, jakie zachowania są odpowiednie dla płci żeńskiej lub męskiej, a nieco starsze dzieci potrafią krytykować innych, jeśli zachowują się niezgodnie z nimi<sup>1</sup>. Do każdej kategorii płci przypisane są określone: cechy fizyczne, cechy charakteru, role, zachowania, zajęcia. Składają się one na funkcjonujące w naszym umyśle wyobrażenia kobiet i mężczyzn<sup>2</sup>. Kiedy zaczynamy kojarzyć jakiś wzorzec zachowania z określoną płcią, niekiedy przestajemy dostrzegać indywidualne różnice między ludźmi i nasuwa nam się wniosek, że dane zachowanie pasuje tylko i wyłącznie do jednej płci<sup>3</sup>. W taki sposób powstaje stereotyp, czyli generalizacja dotycząca grupy ludzi, gdzie identyczna charakterystyka jest przypisana zasadniczo wszystkim jej członkom, niezależnie od różnic istniejących między nimi. Warto zaznaczyć, że raz sformułowane stereotypy są odporne na zmianę pod wpływem nowej informacji<sup>4</sup>.

Badania dowodzą, że dzieci najpierw uczą się rozumieć własny rodzaj, zaś dopiero potem poznają stereotypy rodzaju dla płci przeciwnej<sup>5</sup>. W jaki sposób się to odbywa? Opierając się na analizach, Ashmore i Del Boca, Kay Deaux i Mary Kite wyróżniają trzy główne teoretyczne podejścia do badań nad stereotypami i uprzedzeniami: społeczno-kulturowe, motywacyjne i poznawcze<sup>6</sup>. Perspektywa społeczno-kulturowa opiera się na założeniu, że stereotypy są nam narzucane przez naszą kulturę, że źródłem wspólnych stereotypów jest społeczeństwo. Można wyróżnić dwa warianty tej perspektywy: kulturowy i strukturalny. Główną przesłanką pierwszego z nich jest to stwierdzenie, że dzieci są socjalizowane w taki sposób, aby postępować zgodnie z nakazami kulturowymi. Przez społecznie podtrzymywany system sankcji pozytywnych i negatywnych oraz ciągle stykanie się ze stereotypami

<sup>1</sup> S.E. Cross, H.R. Markus, *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze* [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, s. 51.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 52.

<sup>3</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002, s. 212.

<sup>4</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, wyd. I, Poznań 1997, s. 544.

<sup>5</sup> L. Brannon, *op. cit.*, s. 217.

<sup>6</sup> K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci* [w:] *Kobiety i mężczyźni, op. cit.*, s. 355–358.

(np. w mediach) dochodzi do ich wzmacniania i powielania. Podejście strukturalne podkreśla natomiast wspólną pozycję zajmowaną przez pewne grupy w strukturze społecznej. Skupia się na strukturalnych czynnikach, ograniczających nasze doświadczenia na wszystkich poziomach, od rodziny po społeczeństwo. W podejście strukturalne doskonale wpasowuje się teoria ról społecznych Eagly<sup>7</sup>, zgodnie z którą stereotypy płciowe kształtują się przez obserwowanie poszczególnych osób podczas pełnienia przez nie ról społecznych. Według tej teorii, jeśli zmieniłyby się role związane z płcią, zmieniłyby się również nasze przekonania na temat kobiet i mężczyzn.

Perspektywa motywacyjna kładzie nacisk na przydatność stereotypów do zintegrowania osobowości. Stereotypy wynikają z motywacji i służą umacnianiu naszej tożsamości. Osoby o niskim poczuciu własnej wartości mają więcej uprzedzeń, nawet do członków własnej grupy społecznej, niż osoby o wysokim poczuciu własnej wartości.

Perspektywa poznawcza opiera się na wrodzonej zdolności człowieka do przetwarzania informacji. Ludzie posługują się stereotypami, ponieważ zawierają one informację i nie wymagają wysiłku. Gordon Allport określa stereotypizowanie mianem „prawa najmniejszego wysiłku”. Według niego świat jest nazbyt skomplikowany, aby mieć wysoce zróżnicowane postawy wobec wszystkiego. Uwzględniając ograniczoną zdolność człowieka do przetwarzania informacji, wydaje się racjonalne, że tworzy i wykorzystuje skróty poznawcze, oparte na adekwatnych postawach wobec niektórych tylko obiektów<sup>8</sup>. Naciski poznawcze wyolbrzymiają zakładane różnice między kobietami i mężczyznami, ale także przeceniają zakładaną jednolitość obu grup. Jednolitość innych grup uznawana bywa za większą głównie dlatego, że więcej wiemy o członkach grupy własnej niż obcej, a także dlatego, że jesteśmy bardziej świadomi stopnia różnorodności w grupie własnej<sup>9</sup>. Tzw. efekt jednolitości grup obcych, czyli postrzeganie grupy obcej jako stereotypizowanej, w konsekwencji prowadzi do krańcowego oceniania jej członków. Dlatego niepokojące lub irytujące zachowania członków grupy obcej są odbierane znacznie bardziej negatywnie niż podobne zachowania członków grupy własnej. Chociażby zachowanie agresywne u mężczyzn traktuje się łagodniej niż takie samo zachowanie u kobiet, ponieważ mężczyźni uważa się za bardziej agresywnych niż kobiety.

Elliott Aronson opisuje dwustopniowy model poznawczego przetwarzania stereotypów<sup>10</sup>. Pierwszy stopień stanowi automatyczne przetwarzanie. Kiedy pojawia się odpowiedni bodziec: członek grupy będącej celem stereotypu, bądź też stereotypowe stwierdzenia, uaktywniają się stereotypy wobec tej grupy udostępniane przez pamięć. Automatyczne przetwarzanie dokonuje się bez udziału świadomości, po prostu „się dzieje” uruchomione obecnością bodźca. Inaczej jest w przypadku przetwarzania kontrolowanego. Pojawia się ono przy udziale świadomości, kiedy decydujemy się na odrzucenie lub zignorowanie stereotypizowanej informacji, która została wniesiona do umysłu.

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 356.

<sup>8</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *op. cit.*, s. 544.

<sup>9</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.

<sup>10</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *op. cit.*, s. 557.

Bezpośrednie konsekwencje opartej na stereotypach dyskryminacji wydają się oczywiste. Kenrick, Neuberg i Cialdini<sup>11</sup> wskazują także na mniej widoczne, lecz być może równie istotne, dla danej osoby skutki samej tylko świadomości, że inni spostrzegają jej grupę przez pryzmat uprzedzeń i negatywnych stereotypów. Na przykład osoby wyróżniające się w grupie – takie jak samotna kobieta wśród mężczyzn – często boją się, że u pozostałych członków grupy powstanie stereotyp na ich temat. W wyniku wzmożonego niepokoju i skrępowania „odmieńcy” nie potrafią w pełni skoncentrować się na zadaniach. Claude Steele i Joshua Aronson wysunęli hipotezę, że zagrożenie stereotypem – czyli lęk przed potwierdzeniem negatywnych stereotypów na temat własnej grupy – utrudnia ludziom wykorzystanie własnego potencjału i osiąganie maksymalnych wyników<sup>12</sup>. Podobne problemy pojawiają się w sytuacji, gdy negatywne stereotypy i uprzedzenia „wiszą w powietrzu”. Osoby należące do stereotypizowanych grup nigdy nie mają pewności, dlaczego inni zachowują się wobec nich tak, a nie inaczej.

Do głównych agend socjalizacyjnych, wpływających na przyswajanie przez jednostkę stereotypów związanych z płcią, należy zaliczyć: rodzinę (odmienne zabiegi wychowawcze podejmowane wobec córek i synów, obserwacja odmiennych ról pełnionych w rodzinie przez matkę i ojca)<sup>13</sup>, szkołę<sup>14</sup>, grupę rówieśniczą oraz środki masowego przekazu<sup>15</sup>. Nie bez znaczenia są indywidualne dla danej jednostki czynniki związane z przyswajaniem przez nią stereotypów związanych z płcią, jak chociażby wiek czy poziom inteligencji<sup>16</sup>.

Trudno byłoby za pomocą mechanizmów instytucjonalnych wpływać na część socjalizacji płciowej, która odbywa się w rodzinach czy w grupach rówieśniczych. Staje się to możliwe w przypadku środków masowego przekazu (np. sankcje finansowe dla nadawców przedstawiających kobiety i mężczyzn w skrajnie stereotypowych rolach) oraz w systemie edukacji. To właśnie szkolnej socjalizacji do ról związanych z płcią chciałabym poświęcić dalszą część artykułu, skupiając się przede wszystkim na wizerunku rodziny w podręcznikach szkolnych.

Szkoła oddziałuje na proces typizacji płciowej przede wszystkim przez wspomniane wyżej podręczniki oraz przekazy nauczycielskie<sup>17</sup>. Okazuje się bowiem, że nauczyciele i nauczycielki nie są wolni od stereotypów płciowych, w związku z czym (najczęściej nieświadomie) w odmienny sposób traktują uczniów i uczennice. Dotyczy to m.in.:

---

<sup>11</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańsk 2002, s. 550.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2002

<sup>14</sup> *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2007; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2005.

<sup>15</sup> R. Siemieńska, *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata* [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn*, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997.

<sup>16</sup> *Współczesne problemy socjalizacji*, red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar, Katowice 1995.

<sup>17</sup> E. Muszyńska, *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji, op. cit.*

- ganienia/chwalenia za określone zachowania, np. kiedy sukcesy dziewcząt w typowo męskich zadaniach przypisuje się szczęściu, zaś osiągnięcia chłopców w zadaniach tego typu przypisuje się ich wyjątkowym zdolnościom<sup>18</sup>
- odmiennych oczekiwań wobec uczniów i uczennic dotyczących:
  - predyspozycji poznawczych np. wyobraźnia przestrzenna i myślenie abstrakcyjne niezbędne do opanowania matematyki są stereotypowo przypisywane chłopcom. W przypadku dziewcząt mamy do czynienia z samospełniającą się przepowiednią – gorszymi wynikami w nauce matematyki (tzw. teoria naznaczenia)<sup>19</sup>.
  - czy umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu (zdaniem nauczycieli i nauczycielek współczesnej kobiecie potrzebne są umiejętności kulinarne, godzenie pracy z obowiązkami rodzinnymi oraz gospodarowanie domowym budżetem. Mniej niż 10% badanych wskazało prawo jazdy czy obsługę komputera)<sup>20</sup>.

Opisane wyżej odmienności w traktowaniu uczniów i uczennic doskonale wpisują się w przekaz kulturowy realizowany w ramach tzw. ukrytego programu szkoły (hidden curriculum). Stanowi on zespół założeń zarówno na temat rzeczywistości szkolnej, jak i pozaszkolnego świata społecznego, które są przekazywane uczniom w sposób nieświadomy i niezależny w toku codziennych interakcji, których miejscem jest klasa szkolna<sup>21</sup>. To właśnie ukryty program szkoły reprodukuje stereotypy płciowe przez socjalizacyjne przekazy nauczycieli i nauczycielek oraz treści podręczników szkolnych. A co na to oficjalny program?

Rzeczpospolita Polska jako państwo członkowskie Unii Europejskiej jest zobowiązane do przestrzegania unijnego prawa. Unia Europejska wymienia społeczeństwo oparte na równości kobiet i mężczyzn jako cechę wspólną wszystkim Państwom Członkowskim (art. 2 TUE<sup>22</sup>). Unia wspiera równość kobiet i mężczyzn (art. 3 TUE). Ponadto we wszystkich swoich działaniach Unia zmierza do zniesienia nierówności oraz wspierania równości mężczyzn i kobiet. (art. 8 TfUE<sup>23</sup>). W celu zwalczania wszelkiej dyskryminacji m.in. ze względu na płeć Rada Unii Europejskiej może podjąć niezbędne środki (art. 19 TfUE).

Aby urzeczywistnić pełną równość między mężczyznami i kobietami w życiu zawodowym istnieje możliwość podejmowania tzw. działań pozytywnych, czy też inaczej afirmacyjnych, które zapewniają określonej grupie osób o słabszej kondycji społecznej, pewne przywiłeje po to, by zwiększyć ich szanse skorzystania z możliwości dotąd dla nich niedostępnych lub trudnodostępnych<sup>24</sup>. Dlatego zasada równości traktowania nie stanowi przeszkody dla Państwa Członkowskiego w utrzymaniu lub przyjmowaniu środków przewidujących specyficzne

<sup>18</sup> S.E. Cross, H.R. Markus, *op. cit.*, s. 56.

<sup>19</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, cz. V.

<sup>20</sup> E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, *op. cit.*, s. 89.

<sup>21</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 50–63.

<sup>22</sup> TUE – Traktat o Unii Europejskiej.

<sup>23</sup> TfUE – Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej.

<sup>24</sup> A. Solik, K. Lohmann, T. Kamiński, B. Kostyra, *Gramy fair. Równość płci w instytucjach rynku pracy*, Warszawa 2007, s. 4.

korzyści, zmierzające do ułatwienia wykonywania działalności zawodowej przez osoby płci niedostatecznie reprezentowanej bądź zapobiegania niekorzystnym sytuacjom w karierze zawodowej i ich kompensowania. (art. 157 TfUE).

Zakaz wszelkiej dyskryminacji w szczególności ze względu na płeć [...] oraz zasada równości kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach, w tym: w zakresie zatrudnienia, pracy i wynagrodzenia znajdują się również w Karcie Praw Podstawowych. (art. 21 i art. 23). Karta zawiera również zapis odnoszący się do działań pozytywnych (Zasada równości nie stanowi przeszkody w utrzymywaniu lub przyjmowaniu środków zapewniających specyficzne korzyści dla osób płci niedostatecznie reprezentowanej – art. 23).

Chociaż w prawie Unii Europejskiej problematyka związana z równością płci jest mocno eksponowana na poziomie traktatów oraz dyrektyw, nie ma obecnie żadnego unijnego aktu prawnego w randze dyrektywy, który regulowałby równy dostęp kobiet i mężczyzn do kształcenia. Prawo unijne pozostawia państwom członkowskim kwestie takie jak organizacja edukacji oraz treści, które powinny być przedmiotem nauczania w szkołach<sup>25</sup>.

Zapisy odnoszące się wprost do równości płci w edukacji znajdziemy w ratyfikowanej przez Polskę Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet<sup>26</sup>. Zobowiązuje ona sygnatariuszy do podjęcia wszelkich stosownych kroków w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności, aby zapewnić 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 (art. 10 podpunkt c). Ponadto państwa – strony Konwencji mają podjąć wszelkie stosowne kroki w celu zmiany społecznych i kulturowych wzorców zachowania mężczyzn i kobiet w celu osiągnięcia likwidacji przesądów i zwyczajów lub innych praktyk, opierających się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzny i kobiety (art. 5 podpunkt a).

Do problematyki związanej bezpośrednio z edukacją dziewcząt odnosi się fragment Platformy Działania przyjętej w Pekinie w 1995r., po czwartej światowej konferencji w sprawie kobiet: Należy więc podjąć działania w celu przygotowania dziewcząt do aktywnego, skutecznego i równego z chłopcami przewodzenia w życiu społecznym, politycznym oraz kulturalnym na wszystkich szczeblach. Tendencyjne w podejściu do kulturowej tożsamości płci (gender-biased) procesy edukacyjne, w tym programy nauczania, materiały i praktyki dydaktyczne, postawy nauczycieli i stosunki wewnątrz klasy między uczennicami a uczniami wzmacniają istniejącą nierówność związaną z kulturową tożsamością płci (gender)<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> K. Śmieszek, *Dzień dziewczynek i nowe drogi chłopców – polityka równości płci w edukacji w UE* [http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article\\_id=747](http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=747) (29.10.2009).

<sup>26</sup> Dz.U. 82.10.71.

<sup>27</sup> *Polityka równości płci. Raport Polska 2007*, red. B. Chołuj, Warszawa 2007, s. 52.

W kontekście związania naszego państwa opisanymi wyżej aktami prawa należy zwrócić uwagę na art. 9 Konstytucji, stanowiący, że Rzeczypospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego, a także na art. 87–89 i 91, stosownie do których ratyfikowane umowy międzynarodowe są źródłem powszechnie obowiązującego w Polsce prawa.

U podstaw równości kobiet i mężczyzn w Polsce leży zasada równości wobec prawa. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej<sup>28</sup> proklamuje ją w art. 32: Wszyscy są równi wobec prawa. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. W tym samym artykule Konstytucja zakazuje równocześnie dyskryminacji z jakiegokolwiek powodu: Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny. Zakaz dyskryminacji ze względu na płeć został natomiast zapisany w art. 33: Kobieta i mężczyzna mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym – mamy tu do czynienia z powtórzeniem ogólnej zasady niedyskryminacji ze względu na płeć z art. 32, która w ust. 2 zostaje uszczegółowiona m.in. w zakresie kształcenia: Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń.

Zarówno w Ustawie o systemie oświaty<sup>29</sup>, jak i w Karcie Nauczyciela nie znajdziemy odwołania do zasady równości kobiet i mężczyzn zarówno w dostępie do kształcenia, jak i w odniesieniu do treści i celów edukacyjnych. W preambule do Ustawy znajdziemy natomiast zapis mówiący o tym, że nauczanie i wychowanie choć za podstawę przyjmują uniwersalne zasady etyki, winny respektować chrześcijański system wartości. Odniesień do równości kobiet i mężczyzn w systemie oświaty nie znajdziemy również w Ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania<sup>30</sup>, ponieważ jak czytamy w art. 4 ustawy nie stosuje się w zakresie usług edukacyjnych w zakresie dotyczącym odmiennego traktowania ze względu na płeć.

Niewrażliwa na problematykę płci pozostaje również Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013<sup>31</sup>, opracowana w sierpniu 2005r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Autorka analizująca Strategię pod kątem równości płci stwierdziła, że w całym dokumencie ani razu nie pojawia się perspektywa genderowa<sup>32</sup>. W związku z powyższym przedstawia następujące rekomendacje:

- powołanie przez MEN ekspertów rzeczoznawców do oceny podręczników przed dopuszczaniem ich na rynek edukacyjny w celu analizy pod kątem uwzględnienia w nich perspektywy równościowej,

<sup>28</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.

<sup>29</sup> Dz.U. z 2010 r. Nr 148, poz. 991.

<sup>30</sup> Dz.U. z 2010 r. Nr 254, poz. 1700.

<sup>31</sup> [www.cent.edu.pl/Download,9.html](http://www.cent.edu.pl/Download,9.html) (29.04.2011).

<sup>32</sup> B. Gąsiorowska, *Analiza gender Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 opracowanej w sierpniu 2005 r. przez MEN*, s. 1, [www.lo.zyrardow.edu.pl/dok/analiza.pdf](http://www.lo.zyrardow.edu.pl/dok/analiza.pdf) (10.04.2011).

- przygotowanie i organizację szkoleń dla różnych adresatów/adresatek pod kątem podnoszenia świadomości, w jakim sensie podręczniki, ich obudowa metodyczna, program i podstawa programowa może i powinna być „wrażliwa na płęć”,
- określenie oczekiwań wobec różnych decydentów w kwestii wprowadzania polityki równościowej,
- wskazywanie dobrych praktyk respektowania polityki równościowej oraz literatury, w tym zakresie (starych krajów unijnych oraz polskie),
- rozwój badań lokalnych i krajowych przy użyciu wskaźników wrażliwych na płęć,
- promocja równego udziału kobiet i mężczyzn na wszystkich szczeblach edukacji oraz we wszystkich specjalizacjach zawodu nauczycielskiego,
- określenie działań mogących zidentyfikować i zlikwidować uprzedzenia, które prowadzą do faworyzowania chłopców lub dziewczynek, kobiet lub mężczyzn w jakimś obszarze, który może i powinien być równo dostępny dla przedstawicieli/przedstawicielek obu płci<sup>33</sup>.

Część rekomendacji odnosi się bezpośrednio do podręczników szkolnych, które powinny:

- przeciwdziałać umacnianiu stereotypów płciowych (wizerunki i informacje),
- dbać o zasadę równego statusu kobiet i mężczyzn,
- odejść od informacji wykorzystujących tradycyjne stereotypy płciowe,
- informować o udziale i roli kobiet w historii, gospodarce, polityce, kulturze,
- dostosować i różnicować formę gramatyczną adresata informacji,
- dbać o upowszechnienie nazw odpowiedników żeńskich wszędzie tam, gdzie to jest uzasadnione,
- promować modele życia sprzeciwiające się stereotypowym skojarzeniom naturalnych cech płci z tradycyjnymi sposobami bycia aktywnym w sferze prywatnej i społecznej,
- upowszechniać tolerancję i podnosić świadomość równościową wśród nauczycieli/nauczycielek, uczniów/uczennic dzięki przekazywaniu wiedzy w zakresie problematyki równości płci czy zagadnień z zakresu antydyskryminacji<sup>34</sup>.

Informacje na temat tego, jaką treść powinny zawierać równościowe podręczniki i jak powinny wyglądać (szata graficzna nie jest tu bez znaczenia – rysunki/zdjęcia mogą powielać bądź przełamywać stereotypy płciowe) należy upowszechniać przede wszystkim wśród autorów i autorek, wydawców oraz rzeczoznawców opiniujących podręczniki zanim trafią do szkół. Pewnym krokiem w tym kierunku jest wystosowanie przez Minister Edukacji Narodowej Katarzynę Hall listu do rzeczoznawców podręczników kształcenia ogólnego<sup>35</sup>. Pani Minister zwraca uwagę na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 10–12.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 10–11.

<sup>35</sup> [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podreczniki/informacje-dla-rzeczoznawcow/104-list-pani-katarzyny-hall-minister-edukacji-narodowej-do-rzeczoznawcow-podrecznikow-do-ksztalcenia-ogolnego- \(25.04.2011\).](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podreczniki/informacje-dla-rzeczoznawcow/104-list-pani-katarzyny-hall-minister-edukacji-narodowej-do-rzeczoznawcow-podrecznikow-do-ksztalcenia-ogolnego- (25.04.2011).)

traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć [...] i stan rodzinny. W liście zwrócono uwagę na to, że „na podstawie treści zawartych w podręcznikach uczeń (ale już nie uczennica – przyp. A.W.) kreuje obraz otaczającego go świata oraz odpowiednie postawy, w szczególności odpowiedzialności i tolerancji”. Podano definicje równego traktowania, dyskryminacji bezpośredniej oraz dyskryminacji pośredniej. Zabrakło natomiast odesłania do fachowej literatury, szkolenia, jakiegokolwiek informacji o tym, w jaki sposób należy dokonać równościowej analizy podręczników. W tym zakresie Pani Minister „liczy na [...] wiedzę, doświadczenia i wrażliwość [rzeczoznawców] przy tej odpowiedzialnej pracy, jaką jest opiniowanie podręczników”.

Mając na uwadze liczne publikacje odnoszące się krytycznie do poziomu uwzględniania perspektywy równościowej w treści podręczników<sup>36</sup> (a w zasadzie krytykujące brak tej perspektywy), istnieją uzasadnione obawy, że owa wiedza, doświadczenie i wrażliwość mogą nie wystarczyć. Wydane pomiędzy rokiem 1977 a 1982 podręczniki szkolne dla klas I–V szkoły podstawowej pod kątem równości płci przeanalizowała Barbara Szacka<sup>37</sup>. Zauważyła, że w podręcznikach cztery razy częściej wspomina się o zawodzie ojca niż matki. Zawody innych kobiecych postaci, takich jak babcia czy ciocia w ogóle nie istnieją. Matka, która pełni funkcje gospodarczo-zaopatrzeniowe, kontrolne i opiekuńcze jest centralną postacią w rodzinie „dom bez niej to tylko ściany i dach i nic więcej”. Ojciec zaś jest postacią odświętną i ciekawszą. Dostarcza wiedzy o świecie, pełni funkcje rekreacyjno-towarzyskie. Podręcznikowe dzieci pomagają мамie w jej obowiązkach – dziewczynki zmywają, piorą i gotują, chłopcy odkurzają i sprzątaj.

Dorota Pankowska „przyjrzała się” 25 podręcznikom do nauczania początkowego, które obowiązywały do roku 1989<sup>38</sup>. Z jej badań wynika, że w podręcznikach znajdują odzwierciedlenie wszystkie wyznaczniki tradycyjnego systemu ról płciowych:

- polaryzacja rodzajowa, czyli podział zadań w zależności od płci,
- stereotypizacja, czyli przypisywanie odmiennych cech psychicznych kobietom i mężczyznom,
- androcentryzm, czyli dominacja mężczyzn i męskości.

---

<sup>36</sup> *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. A. Abramowicz, Warszawa 2011; B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn, op. cit.*; E. Kalinowska, *Wizerunek dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn, op. cit.*; A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt; P. Porożyński, *Raport mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, Stowarzyszenie Lambda Szczecin, Szczecin 2004; *Polityka równości płci. Raport Polska 2007...*, op. cit.; *Raport Alternatywny Pekin +10 opracowany przez polskie feministyczne organizacje pozarządowe na Sesję Specjalną Komisji Praw Kobiet ONZ PEKIN + 10*, Nowy Jork, 28 lutego – 11 marca 2005; *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, red. J. Piotrowska, Warszawa 2008; A. Wróblewska, *Czy polska szkoła jest gotowa na równość?* [w:] *Gender – Queer – Edukacja*, red. B. Skowronek, Kraków 2009.

<sup>37</sup> B. Szacka, *op. cit.*

<sup>38</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 96–98.



Co trzecia dorosła bohaterka pojawiała się w roli matki, zaś rolę ojca pełnił tylko co dziesiąty męski bohater. Odwrotna proporcję można było zauważyć w pełnieniu ról zawodowych przez podręcznikowe postaci: 4,5 do 1 na rzecz mężczyzn.

Do podobnych wniosków doszła Elżbieta Kalinowska, która badała wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w 15 podręcznikach do nauczania języka polskiego w klasach I–III szkoły podstawowej wydanych w latach 1988–1994<sup>39</sup>. Narratorem jest raczej mężczyzna. Zarówno w tekstach, jak i na ilustracjach z reguły pojawia się więcej chłopców niż dziewczynek. Rodzice pojawiają się znacznie rzadziej, ale jeśli już to częściej matki niż ojcowie. Dziewczynki bawią się lalkami, rysują, pomagają w gospodarstwie częściej niż chłopcy. Niektóre z nich w ogóle nie mają swoich zainteresowań! Chłopcy mają zdecydowanie więcej zainteresowań, są pomysłowi i aktywni, również ruchowo. Nie ponoszą konsekwencji swoich wybryków. Dziewczynki ukazywane są jako niezdarne, gapowate, głupiutkie i piętnowane za swoje „babskie zachowanie”. Ich aspiracje życiowe ograniczają się do „bycia królową”. Chłopcy mają ambitniejsze plany. Podręcznikowa mama nie pracuje tylko prowadzi dom i opiekuje się dziećmi. Niczym się nie interesuje, nie ma znajomych. Tata czasem pomaga jej w pracach domowych, jest pogodny i wyrozumiały, ma swoje zainteresowania i pasje, wymyśla dzieciom fajne zabawy.

O ile stereotypowy obraz płci w podręcznikach sprzed kilkunastu/kilkudziesięciu lat, nie wydaje się być zbyt szokujący, o tyle niepokojące są analizy treści podręczników wydanych u progu XXI wieku. Anna Wołosik poddała analizie 11 programów nauczania historii (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące) oraz 28 podręczników do nauczania tego przedmiotu wydanych w latach 1998–2002<sup>40</sup>. Podręcznikowe rodziny cechuje uniformizm ekonomiczny i kulturowy, brakuje zróżnicowania w ich obrazie, różnic sposobów bycia, różnych modeli rodzin, rodzin rozbitych, rozdzielonych (np. z powodu emigracji zarobkowej) czy rodzica samodzielnie wychowującego dzieci. Najchętniej eksponowany jest obraz rodziny pełnej: mamy, taty i dwójki dzieci różnej płci. Zamiast rodziny partnerskiej, w której rodzice pracują i starają się równo dzielić obowiązki domowe, pokazywana jest rodzina z tradycyjnym podziałem obowiązków.

W wydanych w latach 2000–2001 podręcznikach z cyklu „Wesoła szkoła” przeznaczonych do kształcenia zintegrowanego również spotykamy się z polaryzacją rodzajową oraz ze stereotypizacją<sup>41</sup>. Chłopcy spędzają czas przed komputerem, jeżdżą na rowerze, grają w piłkę, wędkują, są bardziej aktywni niż dziewczęta. Dziewczynki częściej przedstawiane są podczas wykonywania prac domowych takich jak: zmywanie, przyrządzanie posiłków, dbanie o kwiaty. Bawią się lalkami i misiami, „w dom”, skaczą na skakance, grają w gumę. Chłopcy natomiast bawią się w wojnę lub podróż dookoła świata. Korzystają z klocków, samochodów, kolejek.

<sup>39</sup> E. Kalinowska, *op. cit.*

<sup>40</sup> A. Wołosik, *op. cit.*

<sup>41</sup> E. Łopacka-Sęczyk, *Znaczenie czynników społeczno-kulturowych w procesie przyswajania stereotypów związanych z płcią*, „Przegląd Terapeutyczny” 2009, nr 6/7.

Podręcznikowe dzieci różnią się również pod względem cech charakteru. Dziewczęta są troskliwe, koleżeńskie i bardziej obowiązkowe, ale zaczynają być także ukazywane jako śmiałe, zaradne i samodzielne. Chłopcy zaniedbują swoje obowiązki, są aktywni, samodzielni, kompetentni intelektualnie, przejawiają skłonność do ryzyka, ale również są wrażliwi, pomagają rówieśnikom i starszym, opiekują się zwierzętami.

Coraz częściej pojawiają się opinie, że we współczesnych podręcznikach widać ogromne zmiany pod względem ukazywania męskich i żeńskich postaci<sup>42</sup>. Widzimy ojca siedzącego z dzieckiem w teatrze, zajętego ucieraniem buraków, podczas gdy mama myje głowę. Pojawia się chłopiec opiekujący się młodszym rodzeństwem pod nieobecność rodziców (są w kinie), jego siostra zaś wychodzi na kółko teatralne. W podręcznikach do historii młodzież poznaje kobiety pełniące rozmaite role<sup>43</sup>: mitologiczne bohaterki [ tj. boginie i kapłanki ], władczynie (Jadwiga, Bona, Katarzyna II, Maria Teresa, Wiktorja), żony władców (Dobrawa, Ryczeza, Sonka, Katarzyna Aragońska i inne), przedstawicielki świata literatury (Konopnicka, Orzeszkowa, Nałkowska, Dąbrowska, Szymborska), ale już tylko jedną przedstawicielkę nauki (Skłodowska-Curie) i dwie działaczki (Plater, Sendler). Jako podmiot zbiorowy pojawiają się kobiety żyjące w różnych państwach, wywodzące się z różnych kultur i wyznające różne religie (Egipcjanki, Spartanki, Atenki, Rzymianki, Arabki, Europejki, Aryjki). Niestety, nad czym ubolewa autorka analizy, niewiele miejsca poświęcono kobietom w bloku ćwiczeniowym i w wiadomościach podsumowujących określony temat „Zapamiętaj”.

Równościowe podejście do problematyki płci uwidacznia się w serii Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego „Matematyka z plusem”. Polecenia formułowane są w sposób neutralny płciowo („Oblicz”, „Zmierz”, „Sprawdź”, „Oszacuj”). Na rysunkach objaśniających prawidłowy sposób wykonania obliczeń przy tablicy pojawiają się na przemian dziewczynka i chłopiec. Treść zadań nie wskazuje na to, żeby umiejętności matematyczne były przypisane do określonej płci („Olek potrafi szybko znaleźć iloraz...”, „Asia uwielbia rozkładać liczby na czynniki pierwsze”). W podręczniku do klasy piątej<sup>44</sup> dorosłe postacie występują przede wszystkim w rolach zawodowych (dziennikarka, urzędniczka, kierowniczką sklepu odzieżowego, burmistrz, stolarz – widać tu polaryzację płciową). W roli rodzinnej występuje tylko matka, która piecze ciasteczka, opowiada historię, odpowiada na pytania syna. W jednym z zadań pojawia się pani Kowalska, która wykupiła wczasy w pokoju jednoosobowym – czyżby pierwsza podręcznikowa singielka?

W podręcznikach wydanych po roku 2000 można dostrzec próby przełamania stereotypów płciowych, ukazywania kobiet poza sferą prywatną, a mężczyzn zaangażowanych

<sup>42</sup> KM, *Płeć w podręcznikach szkolnych*, <http://www.wiadomosciwalbrzyskie.pl/1644,.html> (10.04.2011).

<sup>43</sup> R. Klag, *Rola kobiet w historii na przykładzie wybranych podręczników do nauczania historii*, praca podyplomowa napisana na Uniwersytecie Opolskim w 2003 r. pod kierunkiem prof. dr hab. A. Suchańskiego. Autorka analizowała cykl podręczników historii dla gimnazjum T. Małkowskiego i J. Rzeźniowieckiego, wydanych w roku 2000, <http://www.szkola.net/awans/art.php?id=1833> (10.04.2011).

<sup>44</sup> M. Dobrowolska, *Matematyka z plusem. Klasa 4 – Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2009.

w życie rodzinne, rodziców pozostających w relacjach partnerskich, chłopców i dziewczynek próbujących wymknąć się ze szczelnych ram przypisanych dotychczas określonej płci. Są to często próby niekonsekwentne, bardziej wyjątki od reguły, niż podręcznikowa równościowa rzeczywistość. Jednak próby zasługujące na uznanie.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak spójnej (jakiegokolwiek?) polityki w zakresie wdrażania problematyki równości kobiet i mężczyzn do systemu polskiej edukacji. Remedium na tę sytuację mogłoby stanowić chociażby zrealizowanie wspomnianych w tekście rekomendacji. Wydaje się bowiem, że samo wystosowanie listu do rzeczoznawców odwołującego się do ich wiedzy, doświadczenia i wrażliwości, okaże się niewystarczające.

## Bibliografia

- Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. A. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, wyd. I, Poznań 1997.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Polityka równości płci. Polska 2007*, red. B. Chołuj, Warszawa 2007
- Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2007.
- Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2005.
- Cross S.E., Markus H.R., *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Deaux K., Kite M., *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Dobrowolska M., *Matematyka z plusem. Klasa 4 – Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009.
- Gąsiorowska B., *Analiza gender Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 opracowanej w sierpniu 2005 r. przez MEN*, s. 10–11, [www.lo.zyrardow.edu.pl/dok/analiza.pdf](http://www.lo.zyrardow.edu.pl/dok/analiza.pdf) (10.04.2011).
- Górnikowska-Zwolak E., *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2005.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Kalinowska E., *Wizerunek dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn*, red. R. Siemieńska, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1997.
- Kenerick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

- Klag R., *Rola kobiet w historii na przykładzie wybranych podręczników do nauczania historii*, praca dyplomowa napisana na Uniwersytecie Opolskim w 2003 r. pod kierunkiem prof. dr hab. A. Suchańskiego. Autorka analizowała cyklu podręczników historii dla gimnazjum T. Małkowskiego i J. Rzeźniowieckiego, wydanych w roku 2000, <http://www.szkoła.net/awans/art.php?id=1833> (10.04.2011).
- KM, *Płeć w podręcznikach szkolnych*, <http://www.wiadomosciwalbrzyskie.pl/1644,.html> (10.04.2011).
- Konwencja w sprawie eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet Dz.U. 82.10.71.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.
- List Minister Edukacji Narodowej Katarzynę Hall do rzeczoznawców podręczników kształcenia ogólnego, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podreczniki/informacje-dla-rzeczoznawcow/104-list-pani-katarzyny-hall-minister-edukacji-narodowej-do-rzeczoznawcow-podrecznikow-do-ksztacenia-ogolnego-> (25.04.2011).
- Łopacka-Sęczyk E., *Znaczenie czynników społeczno-kulturowych w procesie przyswajania stereotypów związanych z płcią*, „Przegląd Terapeutyczny” 2009, nr 6/7.
- Współczesne problemy socjalizacji*, red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Muszyńska E., *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2005.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, cz. V.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2002.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, red. J. Piotrowska, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
- Porożyński P., *Raport mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, Stowarzyszenie Lambda Szczecin, Szczecin 2004.
- Raport Alternatywny Pekin +10 opracowany przez polskie feministyczne organizacje pozarządowe na Sesję Specjalną Komisji Praw Kobiet ONZ PEKIN + 10, Nowy Jork, 28 lutego – 11 marca 2005.
- Siemieńska R., *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn*, red. R. Siemieńska, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1997.
- Solik A., Lohmann K., Kamiński T., Kostyra B., *Gramy fair. Równość płci w instytucjach rynku pracy*, Warszawa 2007.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, [www.cent.edu.pl/Download,9.html](http://www.cent.edu.pl/Download,9.html) (29.04.2011).
- Szacka B., *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn*, red. R. Siemieńska, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1997.
- Śmieszek K., *Dzień dziewczynek i nowe drogi chłopców – polityka równości płci w edukacji w UE*, [http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article\\_id=747](http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=747) (29.10.2009).
- Traktat o Unii Europejskiej.
- Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej.
- Ustawie o systemie oświaty, Dz.U. z 2010 r. Nr 148, poz. 991.

Ustawie o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz.U. z 2010 r. Nr 254, poz. 1700.

Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt.

Wróblewska A., *Czy polska szkoła jest gotowa na równość?*, [w:] *Gender – Queer – Edukacja*, red. B. Skowronek, Kraków 2009.