

MAŁGORZATA SIUPIK

(NIE)STEREOTYPOWY WIZERUNEK DZIEWCZYNEK I CHŁOPCÓW W LEKTURACH SZKOLNYCH

Wstęp

Celem tekstu jest przedstawienie analizy wizerunku dziewcząt i chłopców w tekstach kultury wskazanych w tzw. nowej podstawie programowej jako zalecane dla uczniów i uczennic na lekcjach języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI). Wizerunki te analizowane będą w kontekście stereotypów płci. Wskażę również na znaczenie lektur w procesie edukacyjnym, w szczególności znaczenie dla edukacji rodzajowej.

W pierwszej części tekstu na podstawie literatury przedmiotu opiszę proces socjalizacji rodzajowej oraz kształtowanie się indywidualnej roli rodzajowej. W drugiej części zaprezentuję aktualne wyniki badań dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży. Wyniki te wydają się być istotne dla prezentowanej analizy, gdyż największe zróżnicowanie w czytelnictwie można zaobserwować w obszarze płci. W kolejnej części zarysuję charakterystykę okresu rozwojowego potencjalnych czytelniczek i czytelników lektur szkolnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej.

W czwartej części przedstawię analizę wizerunków bohaterów i bohaterek lektur. Analizę tę przeprowadzę odpowiadając na następujące pytania badawcze, a mianowicie:

1. Kto jest głównym bohaterem/główną bohaterką w książkach zaproponowanych w podstawie programowej do analizy na lekcjach języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej?
2. Czy postacie z lektur szkolnych to stereotypowi chłopcy i stereotypowe dziewczynki?
3. Czego o byciu dziewczynką i chłopcem dowiadują się uczniowie i uczennice, zapoznając się z tekstami kultury w II etapie edukacyjnym szkoły podstawowej?

Tekst zakończę propozycjami działań edukacyjnych, które mogą stanowić element oddziaływań wychowawczych w obszarze edukacji równościowej.

Indywidualna rola płciowa. Socjalizacja rodzajowa

Według D. Pankowskiej¹ na tworzenie się osobowościowej definicji roli wpływ mają społeczne nakazy roli, które można rozumieć jako „wzorce ról i stereotypy rodzaju uznane w danej kulturze za właściwe dla kobiet i mężczyzn, wyrażające społeczne oczekiwania wobec jednostek i ich funkcjonowania”². W danej kulturze obecne są również ułatwienia i dylematy roli. Ułatwienia to te elementy zasobów kulturowych, dzięki którym nakazy stają się zrozumiałe dla jednostek. Najczęściej ułatwienia roli to przekazy tożsame z stereotypami i transmitowane przez agendy socjalizacyjne, w tym przez szkołę. Na dylematy roli zaś składają się m.in. niejasność roli związana z nieprecyzyjnym określeniem oczekiwań społecznych, ale także wewnętrzna niespójność roli, która wynika poniekąd z niespójnych oczekiwań (np. nieadekwatność przypisywanych cech stereotypowych do wymagań roli, np. bierność kobiet versus odpowiedzialność kobiet za budowanie wspólnoty rodzinnej), jak również niezgodność roli z innymi rolami (np. godzenie bycia matką z pracą zawodową, stereotypowa rola męska a zawody związane z opiekuńczością i troską typu lekarza, terapeutę, nauczyciela). W ten sposób przez nadanie indywidualnego znaczenia roli przypisanej ze względu na płeć biologiczną powstaje osobowościowa definicja roli. „Z osobowościowej definicji roli, a więc nadania osobistego znaczenia temu, czym jest kobiecość i męskość i jakie oczekiwania należy wysuwać pod adresem przedstawicieli obu płci, wynika indywidualna koncepcja roli płciowej”³.

Koncepcja roli płciowej to idealny obraz siebie – to, jak dostrzegamy siebie w trakcie pełnienia roli. Koncepcja często jest zgodna z osobowościową definicją roli, zaś pełnienie roli nie zawsze jest zgodne z koncepcją, na co wpływ ma szereg czynników m.in. społeczny przekaz czy interakcje międzyludzkie zachodzące w społeczeństwie. Wypadkowa koncepcji i pełnienia roli tworzy indywidualną rolę rodzajową. Indywidualna rola płciowa, stanowiąc integrację trzech wymiarów roli: normatywnego, subiektywnego i behawioralnego, jest w istocie niepowtarzalna i specyficzna dla danego człowieka. Autorka zauważa, że „im więcej ułatwień w przyswajaniu tradycyjnych ról, tym większa możliwość zbliżenia indywidualnej roli do stereotypu. Im więcej dany człowiek spotyka osób prezentujących nietradycyjne interpretacje roli (realnych, ale także literackich czy filmowych), tym większa jest szansa, że jego własna definicja roli będzie bliska jego osobowości i potrzebom”⁴. W tym obszarze rola lektur szkolnych jako elementu procesu edukacji szkolnej, a także to jak przedstawiane są w nich postaci dziewcząt i chłopców ma znaczenie dla kształtowania się indywidualnej roli rodzajowej. Stanowią one mogą bądź to ułatwienia roli, ukazując stereotypową rolę dziewczynek i chłopców, bądź też dawać szanse na kontakt z postaciami literackimi realizującymi alternatywny, nietradycyjny model roli płciowej. Jak definiowane są stereotypy płci/rodzaju? Stereotypy rodzaju (*gender stereotype*) to „przekonania na temat cech charakteryzujących kobiety bądź mężczyzn oraz

¹ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 22–29.

² *Ibidem*, s. 23.

³ *Ibidem*, s. 28.

⁴ *Ibidem*.

zajęć, które są dla nich odpowiednie”⁵. Stereotypy rodzaju mogą być zatem związane z esencjalistyczną perspektywą postrzegania kobiecości i męskości, bowiem „stereotypy przypisują konkretnym jednostkom określone cechy ze względu na fakt ich przynależności do płci męskiej lub żeńskiej, nie uwzględniając indywidualnych cech danej osoby”⁶. Stereotypy towarzyszą procesowi edukacyjnemu i niosą konkretne konsekwencje w postaci kształtowania tradycyjnej roli płciowej dziewcząt i chłopców, ale także, o czym należy wspomnieć, stanowią grunt do powstawania przemocy wobec dziewcząt i kobiet. „Dziewczęta uczą się, żeby były zgodne, nie robiły nikomu przykrości i nie narzucały otoczeniu swojej woli. W zasadzie takie zachowania są bardzo pożądane, gdyż ułatwiają obcowanie z innymi i bezkonfliktowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej[...] Chłopców z kolei uczą się samodzielności i inicjatywy, przyjmowania na siebie odpowiedzialności, odwagi głoszenia własnych poglądów, dążenia do wytyczonych celów”⁷. Nie bez znaczenia jest również fakt, że stereotypy płci funkcjonują w świadomości jednostki od najmłodszych lat.

Badania przeprowadzone nad stereotypami edukacyjnymi wśród klas gimnazjalnych i starszych przez I. Gumowską wskazują na funkcjonowanie stereotypowego myślenia młodzieży. Dziewczynkę, badana młodzież, określa jako sumienną, spokojną, odpowiedzialną, pracowitą, grzeczną, cierpliwą, łagodną, mądrą, zdolną, uzdolnioną plastycznie i humanistycznie, zaangażowaną społecznie, faworyzowaną przez nauczycieli, ale także schludną, zadbaną, zaabsorbowaną własnym wyglądem oraz plotkującą. Natomiast chłopcu przypisano takie cechy jak: agresywny (różne formy agresji), aktywny, wysportowany, „wyluzowany”, mniej sumienny, niecierpliwy, wesoły. „rozbrykany”, niedojrzały, mało przejmujący się nauką i szkołą, „myślący logicznie”⁸. Podobnie stereotypy płci opisuje H. Hamer, która w stereotypie męskości lokuje takie cechy jak: racjonalność, kompetencja, agresywność, pewność siebie, łatwość podejmowania decyzji, zaś w stereotypie kobiecości umieścić można ciepło, ekspresyjność, emocjonalność, wrażliwość, opiekuńczość, zdolność do poświęcania się⁹.

O wpływie stereotypowej socjalizacji kobiecej i męskiej piszą również autorki pierwszego w Polsce podręcznika genderowego *Równa szkoła*, podkreślając binarny charakter, wymuszane przez społeczno-kulturowe normy wzoru płci. Autorki wspomnianego podręcznika genderowego jako socjalizację płciową określają „zbiór norm i praktyk, które mają na celu kształtowanie u jednostki konkretnego zestawu cech płciowych – socjalizacja płciowa jest treningiem, jakiemu poddawana jest jednostka przez cały okres dorastania i dojrzewania we wszystkich sferach życia, dzięki którym uzyskuje określoną płęć społeczno-kulturową”¹⁰.

Poniższa tabela przedstawia wybrane elementy socjalizacji kobiecej i męskiej, ukazując jej stereotypowy charakter. Założyłam, że te elementy pokrywają się w czasie, kiedy jednostka

⁵ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002, s. 240.

⁶ D. Pankowska, *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2008, s. 281.

⁷ S. Mufson, R. Kranz., *Gwałt na randce*, Warszawa 1996, s. 24.

⁸ I. Gumowska, *Stereotypy płci w edukacji*, [w:] *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006, s. 194.

⁹ H. Hamer, *Demon nietolerancji*, Warszawa 1994, s. 153.

¹⁰ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła*, Gliwice 2007, s. 16.

pozostaje pod wpływem instytucji oświatowych, m.in. przedszkola czy szkoły, co ma znaczenie dla tematu eksplorowanego w tym tekście.

Tabela 1 Elementy socjalizacji kobiecej i męskiej¹¹

Elementy socjalizacji kobiecej	Elementy socjalizacji męskiej
wychowanie: zabawy typu „opiekuńczego, przyzwolenie na płacz i inne formy ekspresji, emocji, oczekiwanie delikatności i opiekuńczości, nastawienie na receptywność, łagodność i spokój.	wychowanie: zabawy nastawione na zdobywanie, podbijanie, rządzenie i konkurencję, brak przyzwolenia na płacz i ekspresje emocji, oczekiwanie waleczności i niezależności, akcentowanie własnej obecności, chwalenie wyłamania się ze schematu.
okres dojrzewania: koncentracja na wyglądzie (większa niż na umiejętnościach), otrzymywanie bardzo silnego komunikatu o obowiązku „podobania się” otoczeniu (bycie „podbijaną”, a nie „podbijanie”).	okres dojrzewania: nastawienie na umiejętności (w znacznie większym stopniu niż na wygląd), rozwijanie strategii „zdobywania” (w tym: osiągnięć i partnererek), afirmacja wyłamania się ze schematów.

Taki „stereotypowy trening płciowości” stanowi element tradycyjnej socjalizacji i służy podtrzymywaniu esencjalistycznego porządku społecznego związanego z dychotomicznym podziałem aktywności przypisywanych dziewczętom i chłopcom. Szkoła, w tym programy nauczania, podręczniki, a także lektury podtrzymują tę tradycyjną wizję kobiecego i męskiego świata¹².

Model socjalizacji tradycyjnej stanowi jeden z trzech aktualnie funkcjonujących. E. Paprzycka zestawiała opis trzech modeli socjalizacji rodzajowej: tradycyjny, egalitarny i mieszany¹³. Model tradycyjny opiera się na założeniu, że płeć biologiczna determinuje funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Proces socjalizacji opiera się na tym, że:

- rodzaje aktywności wyznaczone są ze względu na płeć biologiczną (odmienne dla kobiet i mężczyzn),
- przypisywane są opozycyjne cechy kobietom i mężczyznom na podstawie płci biologicznej,
- wyższej wartościowane jest wszystko, to co kojarzone jest z tradycyjnie pojmowaną męskością.

Ten typ socjalizacji nazywany jest socjalizacją „różnicującą” czy też zachowawczą (podtrzymuje on społeczne i psychologiczne różnice między płciami). Istotą procesu tej socjalizacji jest odrębność aktywności obu płci – dziewczynki i chłopcy od najmłodszych lat wchodzi w różne, nieprzenikające się wzajemnie obszary działań.

¹¹ *Ibidem*, s. 17.

¹² Zob. A. Dzierzgowska, E. Rutkowska 2008; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; D. Pankowska, *Wychowanie...*; L. Brannon, *op. cit.*

¹³ Zob. E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008, s. 86–109.

Drugi model opisywany przez autorkę to model egalitarny nazywany „rozwojowym”, partnerskim, równouprawniającym czy też równościowym. Jednym z założeń tego modelu jest to, że nierówności płci, nie są determinowane przez różnice biologiczne, ale są wytworem kultury i organizacji życia społecznego i opierają się na powszechnie funkcjonujących stereotypowych przekonaniach. „W egalitarnej koncepcji, opierającej się na zasadzie równości płci i równouprawnieniu w wyborze ról społecznych, następuje swoista rotacja dotychczas obowiązujących (tradycyjnych) oczekiwań co do sposobu ich pełnienia. Specjalizacja, czyli podział ról społecznych ze względu na płeć, zostaje zastąpiona ideą komplementarności”¹⁴. Swoistym połączeniem obu wyżej opisanych modeli jest model mieszany¹⁵. Z modelu tradycyjnego możemy zauważyć elementy dotyczące cech kobiecych i męskich oraz wyższe wartościowanie, tego co się wiąże z męskością (pełnie męskich ról dodaje kobietom prestiżu, pełnienie przez mężczyzn ról kobiecych prestiż odbiera). Z modelu egalitarnego obecne jest w modelu mieszanym postrzeganie obszaru aktywności kobiet i mężczyzn, przede wszystkim zawodowej. Badania M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz (2002) potwierdzają występowanie również w szkole modelu mieszanego¹⁶, co może być efektem, jak podaje autorka, konfliktu dwóch dyskursów rozgrywający się zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i osobistych przekonań nauczycieli/nauczycielek. Istotnym zagadnieniem w socjalizacji dziewcząt, związanym z funkcjonowaniem modelu mieszanego jest ambiwalencja socjalizacji kobiet, która przejawia się w tym, że z jednej strony kształtowane są u dziewcząt cechy kobiecości w tradycyjnym ujęciu, z drugiej – dziewczęta nabywają cech określanych tradycyjnie jako męskie, gdyż ułatwia im to funkcjonowanie w życiu społecznym czy zawodowym¹⁷.

„Ambiwalencja polega na upodobaniu kobiecej tożsamości, kobiecych cech, celów, sukcesów oraz równoczesnym postrzeganiu ich jako mniej ważnych, mniej znaczących i mniej satysfakcjonujących niż analogiczne parametry męskie. Dziewczęta zazdroszczą chłopcom, chłopcy nie zazdroszczą dziewczętom”¹⁸. Dziewczęta, później kobiety, w związku z tym przeżywać mogą dysonans podczas, gdy nabywają cech tradycyjnie rozumianych jako kobiece (m.in w szkole), kultura i społeczeństwo nagradza cechy tradycyjnie uznawane za męskie. Autorka na podstawie wyników badań ukazuje funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości ambiwalencji socjalizacji kobiet. „Kariera zawodowa kobiet jest bowiem akceptowana, jak zaznacza autorka, tylko wtedy, kiedy odbywa się oprócz, a nie zamiast, zajęć domowych[...]71% kobiet uważa, że bardziej szanowana jest w społeczeństwie kobieta pracująca zawodowo, a o szacunku dla gospodyń domowych jest przekonanych 2% badanych kobiet. W ocenie swoich szans na rynku

¹⁴ *Ibidem*, s. 95.

¹⁵ E. Paprzycka zauważa, że w modelu mieszanym męska rola jest bardziej stabilna, choć zauważa pojawienie się stereotypu „miękkiego” mężczyzny, co do kobiecej roli, zawiera ona w sobie niektóre cechy tradycyjnie „męskie” i niekoniecznie musi zawierać wszystkie cechy „kobiece”.

¹⁶ Za: E. Paprzycka, *op. cit.*, s. 106–107.

¹⁷ *Ibidem*, s. 109.

¹⁸ J.M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Warszawa 1982, s. 176.

pracy, w porównaniu z mężczyznami, kobiety większe „możliwości” swojej płci wskazują tylko w zakresie utraty pracy (64%)¹⁹.

Biorąc pod uwagę prezentowane powyżej zagadnienia można określić, w który model socjalizacyjny wpisują się treści zawarte w lekturach szkolnych. Treściowo lektury szkolne w większości (poza nielicznymi wyjątkami) wpisują się w model tradycyjny, co ukażę w dalszej części tekstu, poświęconej analizie wizerunków chłopców i dziewcząt. Zastanawiając się jednak nad treściowym przekazem lektur w kontekście badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży okazuje się, że nie jest to takie oczywiste i jednoznaczne. Dziewczynki czytają zdecydowanie więcej zarówno lektur, jak i książek spoza proponowanego przez szkołę kanonu. Zatem należałoby się zastanowić, czy ów tradycyjny przekaz płynący z lektur szkolnych w takim samym stopniu dociera do chłopców i dziewcząt. Zanim podejmę się próby ukazania, że w tym obszarze edukacyjnym niestety również nie ma równości, przedstawię aktualne wyniki badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży.

Czytelnik czy czytelniczka? Przegląd badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży

Na początku należy zaznaczyć, że wyróżnić możemy dwa modele kreacji, opisu i oceny czytelnictwa. Pierwszy to literaturoznawczy, drugi, określany jako funkcjonalny i obejmuje przede wszystkim czytanie spontaniczne, dobrowolne i zakłada, że w różnych okresach rozwoju dziecko sięga po odmienne lektury najlepiej odpowiadające jego potrzebom psychicznym i społecznym²⁰. W obrębie tego modelu można umiejscowić poniżej prezentowane wyniki badań, jak również częściowo analizę wizerunków bohaterów i bohaterek prezentowanej w dalszej części tekstu. Z badań wynika, że co dziesiąty piętnastolatek w ogóle nie sięgnął po książki, ani szkolne, ani czytane z własnego wyboru²¹. Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że dziewczynki czytają więcej. Z badań z roku 1996/1997 wynika, że wśród uczniów deklarujących, że lubią czytać 90% to dziewczynki. Czytanie jest ulubionym zajęciem 15% dziewcząt i 1,8% chłopców²².

Czytanie książek jest więc zajęciem bliższym współczesnym dziewczętom. Badania z roku 2003 i 2004 również potwierdzają większą aktywność czytelniczą dziewcząt²³. Wśród dwunastolatków 74% dzieci lubi czytać, 26% nie lubi tego robić. W tej grupie wiekowej wśród miłośników lektury również przeważały dziewczęta²⁴. Czytelnicy szkolni, aktywni i zaangażowani to przede wszystkim dziewczęta. Czytelnik szkolny to osoba czytająca w wyniku szkolnego przymusu. 1/5 badanych gimnazjalistów to czytelnicy szkolni. Czytelnik aktywny czyta książki w czasie wolnym i w ramach obowiązku szkolnego i tutaj zróżnicowanie między

¹⁹ E. Paprzycka, *op. cit.*, s. 114,

²⁰ D. Świerczyńska-Jelonek, *Modele czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza” 2002, nr 4, s. 3.

²¹ Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży*, „Bibliotekarz” 2011, nr 1, s. 16.

²² D. Świerczyńska-Jelonek, *op. cit.*, s. 5.

²³ Zob. T. Skonieczna, *Co czytają gimnazjaliści?*, „Poradnik Bibliotekarza” 2006, nr 6; Z. Zasacka, *Czytelnictwo...*

²⁴ G. Lewandowicz-Nosal, *Lektury 12-latków – podsumowanie sondażu*, „Guliwer” 2005, nr 4, s. 109.

dziewczętami i chłopcami dochodzi do 30 punktów. Czytelnik zaangażowany to osoba mająca własne zainteresowania czytelnicze, wyrobiony sąd na temat czytanych książek, potrafi ocenić, co w lekturze jest dla niej ważne. Dziewczęta stanowiły 45,8% w grupie czytelników zaangażowanych, chłopcy zaś 15%²⁵. Opór wobec szkoły jest większy wśród chłopców, dziewczęta wykazały większą dyscyplinę w realizacji szkolnego obowiązku lekturowego. Gimnazjalistki czytały również intensywniej – poznały więcej lektur szkolnych²⁶.

Słusznie zauważa T. Skonieczna, że czytelnictwo uczniów i uczennic jest w dużym stopniu kierowane i wynika z obowiązku szkolnego²⁷. Na podstawie przedstawionych wyników badań zauważyć należy, że współcześnie czytający młody człowiek to przede wszystkim czytelniczka i to czytelniczka zarówno lektur, jak i książek czytanych z własnego wyboru. W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne wyjaśnienia takiego stanu rzeczy. „Niewątpliwie sprzyja temu oferta rynkowa wyraźnie preferująca literaturę dziewczęcą. Ogromne znaczenie mają tu jednak intelektualne aspiracje i ambicje dziewcząt, później mierzone choćby liczbą uzyskanych dyplomów wyższych uczelni, bo dzisiaj w Polsce kobiety są lepiej wykształcone. W bibliotekach pracują przede wszystkim kobiety i być może uwarunkowań czytelnictwa dziewcząt należy szukać w obszarze komunikacji interpersonalnej bibliotekarka–czytelniczka oraz metodach pracy tradycyjnie przypisanych dziewczętom – praca plastyczna, konkurs literacki²⁸. Nie bez znaczenia wydają się być rola matki. Na pytanie: kim są osoby czytające w domach? Respondenci odpowiedzieli w 61%, że są to matki, 59% rodzeństwo, najczęściej siostry, ojcowie stanowili 39%. Dzieciom czytają przede wszystkim mamy, a później wymieniane są jako czytelniczki. Znacznie rzadziej, mniej niż połowie dzieciom czytał tata²⁹.

Ciekawie w kontekście stereotypów płci prezentują się wybory czytelnicze dzieci i młodzieży. Na pytanie: Jeżeli musiałbyś(abyś) przez jakiś czas przebywać z dala od ludzi, nie mając radia, telewizora, telefonu i komputera, to jaką książkę zabrałbyś(abyś) ze sobą? Chłopcy odpowiedzieli w kolejności Harry Potter, Robinson Cruoze i Władca Pierścieni, dziewczynki zaś Harry Potter, Encyklopedia, Pismo Święte³⁰. Wartość wychowawcza kontaktu dziecka z książką jest możliwa między innymi dzięki procesowi identyfikacji z bohaterem/bohaterką utworu. Z analizy G. Lewandowicz-Nosal wyborów czytelniczych dzieci wynika, że „...bohater musi być bliski dziecku, a jego przygody zrozumiałe i fascynujące”³¹. Z psychologicznego punktu widzenia to również ma ogromne znaczenie, gdyż „w miarę dorastania młodzież szuka w niej [w książce – przypis własny] materiału do tworzenia własnej osobowości, modeli pomagających w rozwiązaniu własnych ważnych problemów i zadań życiowych, pomocy w intensywnym tworzeniu światopoglądu i ideologii, porządkujących świat, własne przeżycia i własną

²⁵ Z. Zasacka, *Gimnazjaliści i książki*, „Meritum” 2008, nr 4, s. 26.

²⁶ Z. Zasacka, *Czytelnictwo...*, s. 17.

²⁷ T. Skonieczna, *op. cit.*, s. 14.

²⁸ D. Świerczyńska-Jelonek, *op. cit.*, s. 4.

²⁹ G. Lewandowicz-Nosal, *op. cit.*, s. 106–107.

³⁰ T. Skonieczna, *op. cit.*, s. 15.

³¹ G. Lewandowicz-Nosal, *op. cit.*, s. 111.

egzystencję, ujmując je w perspektywie ponadjednostkowej³². Jakich zatem bohaterów dzieci lubią czy chcą naśladować? G. Lewandowicz-Nosal podaje, że 1/3 nie wskazała żadnej postaci z książek, która by im się podobała. Wśród dziewcząt wskazano Anię Shirley (zdecydowana większość dziewcząt wskazała tę bohaterkę) oraz Harrego Pottera. Wybierane były również inne postacie, jednak w dalszej kolejności, z mniejszą liczbą wskazań. Wśród chłopców wskazano Robinsona Cruzoa oraz Nemecka, a także (tak jak dziewczęta) chłopcy wskazali Harrego Pottera³³.

Okazuje się, że również motywy czytelnicze są zróżnicowane ze względu na płeć. Dziewczęta czytają, aby zdobyć wiedzę i dla rozrywki. Dla chłopców jest to trudny obowiązek³⁴. Dla edukacji szkolnej istotny jest związek poziomu czytelnictwa z wynikami w nauce. Badania potwierdzają tę korelację. Według badań PISA dzieci czytające często, chętnie i różne teksty osiągają wyższe niż przeciętne wyniki w testach czytania ze zrozumieniem. Badanie PIRLS (Progress for International Reading Literacy Study) pokazało, że czytanie wyraźnie poszerza słownictwo i wiedzę uczniów. Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego części humanistycznej wskazuje na zróżnicowanie wieś/miasto, jeszcze większe chłopcy/dziewczęta, z korzyścią dla dziewcząt, co można skorelować z czytelnictwem uczennic³⁵. Istotne dla odbioru tekstu kulturowego są możliwości poznawcze, emocjonalne czy społeczne dziecka. Możliwości te wiążą się z etapem rozwojowym, na którym aktualnie znajduje się dziecko.

Etap rozwojowy

W tej części przedstawię zarys etapu rozwojowego dzieci w wieku 10–12 lat, czyli dzieci uczęszczających do klas IV–VI. Jest to przedział wiekowy obejmujący potencjalnych odbiorców i odbiorczynie tekstów analizowanych w następnej części artykułu. Postaram się ukazać te cechy etapu rozwojowego, które są istotne dla kształtowania roli rodzajowej. Wiek 10–12 lat nazywany jest w literaturze młodszym wiekiem szkolnym lub późnym dzieciństwem. Najważniejsze rodzaje zmian, jakie zachodzą w tym czasie to:

- przekształcenie aktywności dziecka ze spontanicznej (zabawa) w system działań sterowanych (obowiązki i normy społeczne),
- rozwój funkcji psychicznych (stopniowe przechodzenie z myślenia konkretnego do abstrakcyjnego),
- trwałe wejście w nowe środowisko,
- podjęcie nowej roli – roli ucznia³⁶.

³² M. Tyszkowa, *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji*, [w:] *Wybrane problemy literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Z. Brzuchowska, Rzeszów 1984, s. 242 cyt. za: Z. Zasacka, *Czytelnictwo...*, s. 13.

³³ G. Lewandowicz-Nosal, *op. cit.*, s. 111.

³⁴ T. Skonieczna, *op. cit.*, s. 15.

³⁵ Z. Zasacka, *Czytelnictwo...*, s. 15.

³⁶ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 130.

Zmiany zachodzą również w relacjach między dziewczętami, a chłopcami. Po 9. roku życia następuje okres bliskich relacji i więzi z przyjaciółmi tej samej płci, jako przygotowanie do relacji uczuciowych z osobami płci przeciwnej. „Do ok. 10 r. z najczęściej zawiera się bliższe przyjaźnie z dziećmi tej samej płci, zaś zachowania płci przeciwnej często są powodem negatywnych reakcji emocjonalnych”³⁷. Rozwój tożsamości nie sposób jest zamknąć w ramy określone wiekiem, sztywno oznaczając „od do”, jednak można hipotetycznie z pewnym marginesem założyć, że fazy przedstawione w poniższej tabeli nr 2, dotyczą dzieci w młodszym wieku szkolnym, przede wszystkim zaś faza konformizmu.

Tabela 2 Stadialny rozwój płci w ujęciu Blocka³⁸

Stadia rozwoju ego	Rozwój roli płciowej		Rozwój poznawczy	Rozwój moralny
	Kobiety	Mężczyźni		
Konformizm	nastawienie na „wspólnotowość”, konformizm wobec stereotypowej roli płciowej	nastawienie na „działanie”, konformizm wobec stereotypowej roli płciowej,	poznawcze konceptualizacje płci, konceptualna prostota, stereotypowość, brak zdolności oderwania się od kontekstu	konformizm wobec zasad moralnych i sposobów pełnienia ról, poczucie winy, wstyd
Sumienność	poczucie niezgodności wartości własnych i społecznych, początek równoważenia „działania” i „wspólnotowości”, jednoczesne trwanie śladów konformizmu		poznawcza wielostronność, oddzielenie procesu od rezultatu, konceptualna złożoność	oddzielenie norm od celów, ocena siebie wg standardów, idealizm, poczucie winy.

Jak wynika z tabeli nr 2 dzieci cechuje prostota konceptualna dotycząca roli płciowej. Zarówno chłopców, jak i dziewczęta charakteryzuje konformizm tak wobec stereotypowej roli płciowej, jak i wobec zasad moralnych i pełnienia ról. Dziewczynki nastawione są na wspólnotowość, natomiast chłopcy na działanie. Oba te aspekty odrębne dla obu płci integrują się na późniejszym etapie rozwoju. Powszechnie, większość ludzi osiąga fazę konformizmu, tylko część przechodzi do kolejnego etapu – autonomii i integracji. Uzupełnieniem opisywanego etapu rozwoju jest poniższe zestawienie kryzysów psychospołecznych wg E.H. Eriksona, obszarów rozwoju Newmanów oraz zadań rozwojowych według R.J. Havighursta³⁹.

³⁷ *Ibidem*, s. 149.

³⁸ D. Pankowska, *Wychowanie...*, s. 30.

³⁹ A. Brzezińska, *Společna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005, s. 233.

Tabela 3. Wiek szkolny porównanie stadiów rozwoju w różnych koncepcjach

Faza życia i wiek	Faza rozwoju wg Freuda	Kryzys psychospołeczny wg E.H. Eriksona	Wydarzenia i wpływy społeczne wg E.H. Eriksona	Obszary rozwoju wg Newmanów	Zadania rozwojowe wg R.J. Havighursta
wiek szkolny (6–12 lat)	okres latencji	produktywność vs poczucie niższości, osiągnięcie poczucia własnej kompetencji	dzieci muszą dośkonalić ważne społeczne i szkolne sprawności; jest to okres, w którym dziecko porównuje siebie z rówieśnikami; wystarczająco produktywnie dziecko będzie zdobywać społeczne i szkolne sprawności w celu nabycia pewności siebie; porażka w zdobywaniu tych ważnych cech prowadzi do poczucia niższości; znaczącymi czynnikami społecznymi są nauczyciele i rówieśnicy	– kooperacja społeczna (grupy rówieśnicze tej samej płci), – doświadczenie istnienia różnych punktów widzenia, wrażliwość na normy społeczne i nacisk grupy, – doświadczenie intymności z partnerem tej samej płci), – samoocena (rodzi się samoświadomość), – nabywanie sprawności szkolnych (motoryczne, intelektualne – opanowanie mowy pisanej, artystycznej), – zabawy zespołowe (współpraca vs rywalizacja, normy grupowe, podział pracy).	– uczenie się odpowiedniej roli płciowej, – rozwijanie podstawowych sprawności czytania, pisanania i liczenia, – rozwijanie pojęć niezbędnych w codziennym życiu, – rozwijanie się sumienia, moralności, skali wartości, – osiąganie niezależności osobistej, – rozwijanie postaw wobec grup i instytucji.

Jednym z zadań rozwojowych w tym okresie jest uczenie się odpowiedniej roli płciowej. W omawianym okresie rozwojowym istotne jest nabywanie poczucia kompetencji jako efektu pozytywnie rozstrzygniętego kryzysu psychospołecznego – produktywność versus poczucie niższości. Ważne jest zdobywanie sprawności szkolnych, ale również umiejętności spo-

łecznych, których dzieci uczą się w grupie rówieśniczej. Istotny z punktu widzenia socjalizacji rodzajowej jest również obszar rozwoju dotyczący kształtującej się samooceny i samoświadomości. Na tym etapie dziewczynki i chłopcy kreując własną samoocenę opierają się na oczekiwaniach otoczenia, jednak nie są jednakowe wobec dziewcząt i chłopców.

Jak wynika z powyższej charakterystyki etapu rozwojowego dzieci w młodszym wieku szkolnym jest to czas intensywnych zmian, przez to czas bardzo ważny również w obszarze kształtowania tożsamości rodzajowej. Tożsamość rodzajowa tworzy harmonijną całość z tożsamością osobistą i społeczną, stając się ich integralną częścią. Mając na uwadze powyższe teoretyczne rozważania dotyczące socjalizacji rodzajowej, etapu rozwojowego, a także danych dotyczących czytelnictwa⁴⁰ założyłam, że jest to istotny czas w rozwoju dzieci, gdzie kontakt z literaturą może być jednym z czynników wpływających na rodzaj zmian w kształtującej się tożsamości dzieci.

Wizerunki chłopców i dziewcząt w lekturach szkolnych

Analizie poddałam bohaterów i bohaterki tekstów kultury wskazanych w nowej podstawie programowej⁴¹ do omówienia na lekcjach języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym. Podstawa programowa z języka polskiego w klasach IV–VI wprowadzona zostanie jako obowiązująca w roku szkolnym 2012/2013. W rozporządzeniu proponowane są 24 teksty kultur oraz wybór mitów greckich, baśni i legend, wybór kolęd, wybór pieśni patriotycznych, wybór poezji, w tym utwory dla dzieci i młodzieży, film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego, wybrane programy telewizyjne. Zapis informuje również, o tym, że uczniowie i uczennice powinni zapoznać się w całości z co najmniej 4 tekstami w ciągu roku szkolnego oraz z wybranymi przez nauczyciela tekstami o mniejszej objętości. W komentarzu metodycznym do podstawy programowej znajduje się informacja o tym, że lista lektur nie jest listą nakazową, a listą polecającą i poza czterema wybranymi utworami z listy nauczyciel/nauczycielka ma możliwość dowolnie dobierać teksty (wskazane jest zdaniem autora komentarza, aby omawiano więcej niż cztery utwory rocznie)⁴².

Jak zatem kształtuje się wizerunek bohaterów i bohaterek w kontekście równości płci i podtrzymywania lub obalania stereotypów? Przedmiotem analizy są wizerunki chłopców i dziewczynek w 24 tekstach zaproponowanych w nowej podstawie programowej⁴³. Analizy

⁴⁰ Większość przedstawionych badań dotyczy uczniów i uczennic uczęszczających do gimnazjum. Lektury zaś poddane analizie skierowane są teoretycznie do młodszego odbiorcy i odbiorczyni. Z badań wynika, że współczesne dziecko czytające to przede wszystkim dziecko młodsze. Badania płockie pokazały, że uczniowie klas V–VI więcej czytają niż 14–15-latkowie (B. Fidos, *Jeszcze o kanonie*, „Guliwer” 2003, nr 3).

⁴¹ Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2009 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁴² W. Bobiński, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*, s. 70.

⁴³ Zob. Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2009 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

dokonałam na podstawie książek oraz adaptacji filmowych⁴⁴. Przed przystąpieniem do analizy założyłam, że analizować będę przede wszystkim postacie pierwszoplanowe, a analizy dokonam w kontekście cech bohaterów/bohatek oraz aktywności jakie oni/one podejmują.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczy tego, kto jest głównym bohaterem/główną bohaterką proponowanych tekstów. Odpowiedź na to pytanie wiąże się z udzieleniem odpowiedzi na pytanie, z kim potencjalny czytelnik/czytelniczka ma szansę się zidentyfikować podczas zapoznawania się z utworem. Na 37 głównych bohaterów/głównych bohaterek⁴⁵ 29 to chłopcy, 8 to dziewczynki. W 3 książkach (*Ania z Zielonego Wzgórza*, *Tajemniczy Ogród*, *Dziewczynka z Szóstego Księżyca*) dziewczynki można określić jako główne bohaterki. Natomiast w 18 przypadkach chłopcy funkcjonowali jako samodzielni główni bohaterowie. W 3 książkach (*Opowieści z Narnii*, *W pustyni i w puszczy*, *Ten Obcy*) jako główni bohaterowie/bohaterki występowali zarówno chłopcy, jak i dziewczynki. Co ciekawe w 7 książkach, nie pojawiają się dziewczynki, albo pojawiają się epizodycznie i są to: *Akademia Pana Kleksa*, *Sposób na Alcybiadesa*, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, *Chłopcy z Placu Broni*, *Władca Lewawu*, *Bajki robotów*, *Bracia Lwie Serce*. Zatem okazuje się, że czytelnik/czytelniczka ma większą szansę na identyfikację z bohaterem niż z bohaterką, co jest niezwykle istotne w kontekście badań nad czytelnictwem, ponieważ jednoznacznie wynika z nich, że dziewczynki częściej są czytelniczkami, w tym także czytelniczkami lektur szkolnych.

Znacząca jest również odpowiedź na drugie pytanie badawcze dotyczące, tego, czy ów/owi bohaterowie i bohaterki to stereotypowi chłopcy i dziewczynki. Odpowiadając na pytania brałam pod uwagę dwa elementy stereotypu rodzaju, a mianowicie cechy oraz aktywności jakie podejmowali bohaterowie czy bohaterki lektur⁴⁶. Wyróżniłam trzy kategorie postaci: stereotypowi chłopcy, stereotypowe dziewczynki oraz postacie złożone. Dwie pierwsze kategorie obejmują postacie wpisujące się w stereotyp kobiecości lub męskości. Natomiast postacie złożone to te, które posiadają zarówno cechy tradycyjnie uznawane za męskie, jak i tradycyjnie uznawane za kobiece. Postaci złożonych nie sposób sztywno przydzielić do jednej z kategorii stereotypu płci, gdyż często wykazują one cechy i aktywności, w tradycyjnym porządku płci, umiejscowione na dwóch biegunach „męskości” i „kobiecości”. Poniższa tabela nr 4 może stanowić odpowiedź na to pytanie.

⁴⁴ Zob. bibliografia lektury na końcu tekstu.

⁴⁵ Załącznik nr 2 zawiera zestawienie tytułów tekstów z ich głównymi bohaterami/głównymi bohaterkami.

⁴⁶ Lista cech stereotypowych, opracowanych na podstawie literatury na potrzeby analizy w załączniku nr 1.

Tabela 4. Klasyfikacja postaci na podstawie cech dzieci oraz aktywności, jakie podejmują w kontekście stereotypów rodzaju

Lp.	Stereotypowi chłopcy	Stereotypowe dziewczynki	Złożone postacie
1.	Bohaterowie z „Bajek robotów”	Ula	Pestka
2	Marian, Zenek	Zuzanna	Ania Shirley
3	Tomek Wilmowski	Nel	Nina
4	Staś	–	Mary Lenox
5	Tomek Sawyer	–	Łucja
6	Mikołajek	–	Nemeczek
7	Wawrzek	–	Marcel
8	Jonatan	–	Karol
9	Adam Cisowski	–	Julek
10	Miziołek	–	Charlie
11	Pinokio	–	Duch Maciek
12	Boka	–	–
13	Zasępa, Słabiszewski, Pędzelkiewicz, Ciamciara	–	–
14	Bartek	–	–
15	Hobbit ⁴⁷	–	–
16	F. Fogg ⁴⁸	–	–
17	Adam Niezgódka	–	–

Z powyższego zestawienia wynika, że dziewczynki, choć jest ich mniej w roli głównych bohaterek, częściej są złożonymi postaciami. Bohaterowie natomiast to zazwyczaj stereotypowi chłopcy. W tabeli nr 5 przedstawione zostały główne cechy postaci złożonych, które nie wpisują się jednoznacznie w stereotyp męskości czy kobiecości.

Tabela 5. Cechy postaci złożonych

Złożone postacie	Cechy
Pestka	Pewna siebie, przebojowa, odważna, żywiołowa, wysportowana, aktywna, czasem naiwna i dziecinna, za wszelką cenę próbuje zwrócić na siebie uwagę Zenka, próżna, z trudem znosi porażki, silna osobowość.
Ania Shirley	Gadatliwa, ciekawa świata, energiczna, z dużą wyobraźnią, romantyczna, emocjonalna, krytycznie i samodzielnie myśląca, mająca odwagę wyrażać swoje poglądy, ambitna, uparta, zawzięta, pamiętliwa, pracowita.
Nina	Mądra, pracowita, zainteresowana alchemią i kosmosem, waleczna, dzielna, samodzielna, twórcza.
Mary Lenox	Odważna, zbuntowana, nieokazująca emocji, twórcza.

⁴⁷ Hobbit nie jest bohaterem dziecięcym, jednak w tekście nie występują bohaterowie czy bohaterki dziecięce, dlatego pozwoliłam sobie zrobić wyjątek i ująć tę postać w analizie.

⁴⁸ F. Fogg również nie jest bohaterem dziecięcym, jest dojrzałym mężczyzną, jednak w tekście nie występują bohaterowie czy bohaterki dziecięce, dlatego pozwoliłam sobie zrobić wyjątek i ująć tę postać w analizie.

Łucja	Łucja (dostała przydomek Łucja Mężna, gdy wraz z rodzeństwem była koronowana na królową Narnii): wrażliwa, odważna, o dużej wyobraźni, twórcza, żywa. Od św. Mikołaja otrzymała magiczny eliksir leczący rany.
Nemeczek	Waleczny, odważny, wrażliwy, honorowy, emocjonalny, skłonny do poświęceń.
Marcel	Troskliwy, twórczy, wrażliwy, opanowany, niezależny – jak sam twierdzi ma tę cechę po matce, przeciwny „męskiej” przemocy i upodobaniu do broni.
Karol	Bojaźliwy, później waleczny, odważny, rycerski, wrażliwy, pomocny, dzielny, słaby, skłonny do poświęceń.
Julek	Naiwny, lojalny, impulsywny, nierozważny.
Charlie	Skromny, odważny, rodzinny, wrażliwy, skłonny do poświęceń dla rodziny.
Duch Maciek	Duch opiekuńczy, skromny, nie umie straszyć, pomocny.

Ciekawą postacią w genderowym odczytaniu tekstu jest Duch Maciek. Niejako wymyka on się kategoriom płciowości, gdyż mimo że posiada chłopięce imię, sugerujące jednoznacznie jego płeć, jednak jako duch płci jako takiej nie ma, co sam przyznaje w rozmowie z Mrówką:

„– A jak ty się właściwie nazywasz, dziewczynko? – spytała nagle.

Rozejrzałem się dookoła. Nie było widać żadnej dziewczynki.

– Do ciebie mówię! – huknęła mrówka.

– Nie jestem żadną dziewczynką – krzyknąłem z rozpaczą

– To dlaczego nie nosisz spodni? – zainteresował się faraon

– Bo chłopcem też nie jestem! – czułem, jak głos zaczyna mi drżeć ze złości

– To możesz mi wreszcie powiedzieć, kim jesteś. Ty wiesz z kim rozmawiasz, ja nie. I to chyba nie jest w porządku. Poczulem skierowane w moją stronę karcące spojrzenie. [...]

Jestem duchem – oznajmiłem z taką dumą, na jaką było mnie stać w obecnych okolicznościach⁴⁹.

Deklaracja ducha Maćka o nie byciu ani chłopcem, ani dziewczynką, może stanowić punkt wyjścia do rozmowy z dziećmi na temat płci.

Wspólną cechą, która wyróżnia postacie złożone to ich wiek. Zarówno chłopcy, jak dziewczynki są młodszy od innych stereotypowych bohaterów/bohatek im towarzyszących np. Julek w *Ten Obcy* jest młodszy od Mariana, czy Łucja z *Opowieści z Narnii* jest młodsza od Zuzanny.

M. Graban-Pomirska pisze o bohaterkach powieści dla dziewcząt⁵⁰ tak: „O ile kreacje dorastających dziewcząt w literaturze dla nich przeznaczonej bywają różnorodne (pensjonarki, chłopczyce, panny z mokrą głową, słoneczka), o tyle końcowy efekt ich rozwoju, dojrzewania, jest zawsze ten sam. Śmiałe, wyjątkowe, oryginalne, wesołe, żądne wiedzy i przygód dziewczynki stają się spokojne, stateczne, poważne, ograniczone w swoich dążeniach. Ich niezwykle wpływ na otoczenie, zdolność odkrywania w ludziach dobra i miłości przemienia się w przyziemną umiejętność rozwiązywania konfliktów romansowo-finansowych⁵¹.”

⁴⁹ A. Onichimowska, *Duch starej kamienicy*, Łódź 1998, s. 154.

⁵⁰ Autorka przywołuje m.in. postacie Ani z Zielonego Wzgórza oraz Polyannę.

⁵¹ Graban-Pomirska M., *Mała dziewczynka we współczesnej baśni literackiej*, [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, red. I. Kowalczyk, E. Zierkiwicz, Poznań 2003, s. 106.

Z analizy postaci lektur wynika, że podobne zjawisko dotyczyć może bohaterów chłopców. Bohaterowie/bohaterki książek dla dzieci w pierwszej kolejności są dziećmi, a dopiero później, dojrzewając stają się „prawdziwymi mężczyznami” i prawdziwymi kobietami”. Trudno nie dostrzec wpływu społeczeństwa i kultury na kształtowanie się płci/rodzaju. Przyjrzyjmy się zatem bliżej wybranym bohaterom i bohaterkom lektur.

Tomek Wilmowski jest głównym bohaterem książki *Tomek w krainie kangurów* – został zakwalifikowany do kategorii stereotypowego chłopca. Jest on chłopcem odważnym, mądrym, odcytanym, pomysłowym, czego wielokrotnie dowiódł w czasie podróży po Australii. Tomek podróż odbywa wyłącznie w męskim towarzystwie swojego ojca, bosmana Nowickiego oraz pana Smugi. Tomkowi w czasie podróży statkiem udaje się udowodnić swoją odwagę oraz umiejętności strzeleckie⁵² zabijając tygrysa, który uwolnił się z klatki. W Australii Tomek poluje na kangury, na emu, na dzikie psy dingo i okazuje się być wybornym strzelcem, jeźdźcem oraz łowcą. Stał się takim naśladowając towarzyszących mu mężczyzn.,[...] Nie zdradzając się przed bosmanem, postanowił wiernie naśladować we wszystkim pana Smugę, aby z czasem stać się takim wytrawnym łowcą jak on”⁵³. Choć można sądzić, że było mu to od początku po prostu pisane. „Odziedziczyłeś po ojcu żyłkę do włóczegi i przygód. Wystarczy choćby szepnąć „polowanie”, a pójdziesz nawet w największym skwarze, żeby wziąć w nim udział”⁵⁴. Jednak „prawdziwym mężczyzną” Tomek staje, wtedy, kiedy odnajduje zagubioną Sally. Pan Bentley tak ocenił czyn Tomka: „Uważamy, że przeradzanie się chłopca w dżentelmena zostaje udowodnione jego czynami. Dzisiaj pokazałeś, że jesteś prawdziwym mężczyzną”⁵⁵.

Dialog tuż po odnalezieniu Sally między dziećmi, natomiast pokazuje, jak opozycyjnie rozłożone są zadania i cechy chłopców i dziewczynek w tym tekście:

„– Już się nie masz czego obawiać. Mam tu sztucer, tylko... upuściłem go staczając się w jamę.

– To ty umiesz strzelać? – zaciekała się, ocierając ręką łzy. Tomek podał jej własną chusteczkę.

– Zabiłem nawet tygrysa, który wydostał się na statku z klatki – odparł Tomek niby obojętnie.

– Naprawdę?

– Mam jego fotografię. Zastrzeliłem również kangura. Łowię z moim ojcem dzikie zwierzęta.

– Jesteś bardzo odważny – przyznała Sally”⁵⁶.

⁵² Tomek otrzymuje sztucer od ojca. Przekazanie broni synowi stanowi pewnego rodzaju ryt przejścia w męskość. Uznając syna za wystarczająco dojrzałego, pan Wilmowski pozwala na posiadanie broni przez Tomka. Podobny „ryt” obecny jest w *W pustyni i w puszczy* w przypadku Stasia, który również otrzymuje sztucer od ojca. Można zauważyć skojarzenie broni, a zatem przyzwolenie na agresywność i przemoc, z męskością.

⁵³ A. Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*, Warszawa 2005, s. 43.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 132.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 198.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 187.

To, że jak w stereotypowym myśleniu, aktywności chłopięce i dziewczęce nie mają szans na wzajemne przenikanie się świadczyć może wypowiedź Sally: „Gdybym była chłopcem, również bym została łowcą, tak jak ty”⁵⁷. Aktywności jakie podejmują bohaterowie czy bohaterki determinuje ich płeć biologiczna.

Przykładem bohaterki zakwalifikowanej jako dziewczynka stereotypowa jest Ula z *Ten obcy*. Ula jest wysoką i szczupłą dziewczyną. Niepozorna, nieśmiała i skryta, wrażliwa, czuła na krzywdę innych dziewczyna, która jednocześnie skłonna jest do poświęceń dla Zenka. Ula nie mówiąc, o tym nikomu pracuje, aby zarobić pieniądze i oddać je sprzedawcy, któremu Zenek ukradł pieniądze. Przy tym jest lojalna, subtelna i dyskretna wobec Zenka. „Nie! – szepnęła Ula – Nie! Lepiej go zostawić samego... O tym, że Zenek płakał nie powiedziała ani słowa”⁵⁸. Często Ula pokazywana jest jako „opiekunka” – opiekuje się bezdomnym psem, czy chorym Zenkiem. Ula jest bohaterką nieszczęśliwą i samotną. Jednak to ją Zenek darzy większą sympatią i wybiera jako „tą jedyną”. Ula zostaje wybrana, natomiast Zenek wybiera. Ula jest bierna, Zenek aktywny. Jest to kolejny przykład binarnego podziału aktywności chłopców i dziewcząt często przedstawianego w lekturach.

Marcel jest bohaterem (jednocześnie narratorem) *Doliny Światła*. Został przypisany do kategorii postaci złożonych, gdyż nie wpisuje się jednoznacznie w stereotyp męskości. Marcel jest troskliwym i twórczym chłopakiem. Marcela interesuje sztuka oraz sprawy duchowe. Sam rysuje i maluje. Nie skrywa swoich uczuć do Milczuchy, nie wstydzi się ich okazywać i o nich mówić. Jest wrażliwy i opanowany. Samo o sobie mówi, że jest niezależny i, że ma to po matce. Marcel nie popiera „męskiej” przemocy i upodobania do broni, o czym dowiadujemy się między innymi z rozmowy z doktorem:

„– Słyszałem w telewizji, że gdyby zrezygnowano ze zbrojeń, nie byłoby głodnych na świecie.

– Mężczyźni lubią broń – odparł ze smutnym uśmiechem... Kochają różne niebezpieczne zabawki, śmiertcionośne cacuszka, ponieważ dodają im one pewności siebie. Z początku to wystarcza. Potem chce się je wypróbować, postraszyć kogoś, zdobyć przewagę, zyskać coś...

– To strasznie naiwne. Głupie...

– Czy nie twierdzą, że nie?”⁵⁹

Do postaci złożonych zakwalifikowałam również Ninę – główną bohaterkę *Dziewczynki z Szóstego Księżyca*. Już we wstępie możemy przeczytać, że Nina to „mała, bystra dziewczynka, dzielnie staje do walki w odwiecznej wojnie Dobra ze Złem: wielka miłość do życia i bezgraniczna ciekawość są jej jedyną bronią. Chce zrozumieć Ciemny Świat, aby go pokonać i podnieść kurtynę dla Świata Jasności. Tam gdzie fantazja i magia mogą wyczarować rzeczywistość”. Nina jest mądrą i pracowitą dziewczynką. Interesują ją podróże, alchemia i kosmos. „Nina nie była zwykłą dziewczynką. W jej genach ukryta była tajemnica, sekret, którego jesz-

⁵⁷ *Ibidem*, s. 188.

⁵⁸ I. Jurgielewiczowa, *Ten obcy*, Warszawa 1961, s. 102.

⁵⁹ A. Minkowski, *Dolina Światła*, Łódź 1994, s. 68.

cze sama nie znała. Dorośli często mylnie rozumieli jej szczególne zdolności. Uważali ją za dziecko zbyt żywe i niegrzeczne. Nina była pewna jednego: pociągał ją kosmos. Chciała tam polecieć, wszystko zobaczyć, wszystko poznać. I to znamię na prawej dłoni – mała różowa gwiazdka – to był ewidentny znak jej przeznaczenia. Tak sam jak na dłoni dziadka Miszy. Ojciec mamy pochodził z Rosji, ale teraz mieszkał we Włoszech, w najcudowniejszym miejscu na świecie, w Wenecji. Był starym alchemikiem i filozofem, który miał dar przewidywania przyszłości. Wiedział, że za parę dni rozpocznie się wielka, magiczna przygoda jego ukochanej wnuczki⁶⁰. Nina wielokrotnie udowodniła, że jest waleczna, dzielna i samodzielna, choć pomagali jej również przyjaciele i przyjaciółki (dwóch chłopców, dwie dziewczynki – Cesco, Dodo, Fiore, Roxy), jednak najczęściej samodzielnie pracowała w laboratorium, które odziedziczyła po dziadku.

Pestka również została zakwalifikowana jako postać złożona, choć może budzić pewne kontrowersje. Pestka zdecydowanie nie wpisuje się w stereotyp kobiecości – jest odważna, energiczna, aktywna, ma silną osobowość. Jednak powód takich zachowań jest zdecydowanie stereotypowy i świadczący o uznaniu tradycyjnego podziału ról płciowych za właściwy i naturalny. Według takiego kontraktu płci, to co „męskie” jest bardziej wartościowe, a kobiecość, bez względu na to jaka jest, określana jest poprzez męskość, nie ma szans, aby zaistnieć i określić się samodzielnie. Co ważne, ale i przykre, zainteresowanie chłopaka lub jego brak stać się może przeszkodą dla dziewczęcej przyjaźni. „Wie dobrze, że zależało jej na nim więcej niż na którymkolwiek z kolegów. Zachowywała się jak chłopak, chcąc, żeby podziwiał jej zręczność i odwagę, a równocześnie, pragnęła, by zauważył jak ładną jest dziewczyną. W klasie i nie tylko w klasie, w całej szkole, mówi się o jej oczach, o jej „rózanej” cerze... Pestka się z tego wyśmiewa, udaje, że ją to nic nie obchodzi, w gruncie rzeczy uważa jednak te hołdy za rzecz naturalną: jest ładna. Ładniejsza od Uli, o wiele ładniejsza. Jak to się mogło stać, że Zenek tego nie dostrzegł i w ogóle [...] Ula nigdy nie zwraca niczyjej uwagi, zawsze trzyma się na boku. Pestkę nieraz nawet to złościło, ale w tej chwili ma takie uczucie, jakby Ula, wzbudzając zainteresowanie Zenka, po prostu ją oszukiwała”⁶¹.

Czego o byciu dziewczynką i chłopcem dowiadują się uczniowie i uczennice, zapoznając się z tekstami kultury w II etapie edukacyjnym szkoły podstawowej? Przede wszystkim dowiadują się o nieistnieniu w literaturze dziewczynek. Ponadto dziewczynki „nie mają głosu” w tekstach (nie są narratorkami), w odróżnieniu od chłopców, którzy ten „głos” posiadają (np. Miziołek, Mikołajek, Marcel). Rzeczywistość w tekstach przedstawiana jest z perspektywy chłopca, zatem dziewczynki dowiadują się o sobie przez narrację chłopięcą. W większości to bohaterowie, nie bohaterki, podejmują stereotypowe aktywności oraz mają stereotypowe cechy. Jednak fakt ten wynika przede wszystkim z tego, że bohaterów ogólnie jest więcej niż bohaterek, więc jest ich również więcej w grupie stereotypowych bohaterów.⁶²

⁶⁰ M. Witcher, *Dziewczynka z szóstego Księżyca*, Wrocław 2004, s. 8.

⁶¹ I. Jurgielewiczowa, *op. cit.*, s. 187.

⁶² 23 bohaterów stereotypowych na 29 bohaterów oraz 3 bohaterki stereotypowe na 8 bohaterek ogółem.

Główne aktywności, jakie podejmują chłopcy-bohaterowie lektur to: walka, przygody zazwyczaj niebezpieczne, podróże, żarty, psikusy, psoty. Najczęściej chłopcy są odważni, waleczni, mądrzy, niezależni, nie okazują emocji, są też buntowniczy i niegrzeczni, co często jest traktowane przez dorosłych „z przymrużeniem oka”, wręcz z cichym przyzwoleniem na takie zachowanie, określane jako typowe dla chłopców.

Dziewczynki-bohaterki lektur (również te drugoplanowe) zazwyczaj towarzyszą głównemu bohaterowi, bądź się nim opiekują. Są jednak takie bohaterki, które walczą, mają ciekawe przygody. Jednak opisywana częściej jest ich uroda niż aktywność, czego przykładem mogą być wybrane opisy. Poznajemy myśli Mikołajka, gdy przedstawiana jest mu Jadwinia: „Jest bardzo ładna, ale to dziewczyna a dziewczyny są nudne”. Miziołek kiedy za karę siada w ławce z Beatą takie ma spostrzeżenia na jej temat: „Beata poustawiała na ławce jakiegoś wymiętowanego misia, świnkę Pigy, Alfa i jeszcze coś dziwnego, kudłatego. W plecaku nosi lalkę Barbie. Rany boskie! Królowa Jadwiga w jej wieku była już żoną Jagiełły, a to cielę przynosi do szkoły pół tuzina maskotek, ale włosy to ma ładne, ciemnorude, splecione w warkocz”⁶³. Ten sam bohater wyraża też opinię o Pućce, która jest tzw. „chłopaczą” – trenuje kickboxing, jeździ na deskorolce, tym samym bynajmniej nie wpisuje się w stereotyp kobiecości: „Piroman nieopatrznie zabrał Pućkę na górkę. Pućka tak go natarła śniegiem, że ledwie kwiczał. Lata treningu robią swoje. Szczęście, że nie próbował iść z nią na siłownię. Dopiero byłoby się z czego pośmiać. Pućka jest silna jak Fizia Pończoszanka i takiej samej wątpliwej urody. Co do mnie nie przepadam za silnymi kobietami”⁶⁴.

Zakończenie. Propozycje działań edukacyjnych

Można sformułować wniosek, że w większości tekstów stereotypy kobiecości i męskości są kreowane i podtrzymywane, co przede wszystkim ma ograniczający wpływ na indywidualny rozwój chłopców i dziewczynek. Lektury wskazane w nowej podstawie programowej podtrzymują stereotypowy wizerunek chłopców oraz nieobecność dziewczynek w tekstach. Można również zauważyć pewien paradoks. Wyniki badań nad czytelnictwem jednoznacznie wskazują większą aktywność dziewczynek w poznawaniu literatury. Zatem dziewczynki czytając więcej, intensywniej obcują, w ramach obowiązku szkolnego, z tradycyjnym przekazem o podziale ról płciowych. Co można zrobić, aby wykorzystując teksty kultury dostarczyć możliwości kontaktu z różnorodnymi modelami realizacji ról płciowych i tym samym pozytywnie wpłynąć na indywidualny rozwój tożsamości uczniów i uczennic.

Opierając się na zaproponowanym kanonie lektur można krytycznie i refleksyjnie przyrzeć się bohaterom i bohaterkom tekstów. W podstawie programowej wskazane są umiejętności, jakie powinien/powinna posiadać uczeń/uczennica w obszarze analizy i interpretacji tekstu,

⁶³ J. Olech, *Dynastia Miziołków*, Warszawa 2002, s. 126.

⁶⁴ *Ibidem*, s.183.

takie jak nazywanie swoich reakcji czytelniczych, konfrontowanie sytuacji bohaterów z własnymi doświadczeniami oraz wyrażanie swojego stosunku do postaci⁶⁵.

Uważam, że w ramach kształtowania i rozwijania tych można poruszyć kwestie związane z kształtowaniem płci społeczno-kulturowej oraz ze stereotypami rodzaju. Wymagałoby to refleksyjnego podejścia do tekstu, zarówno nauczycieli/nauczycielek, jak i uczniów/uczennic, a także otwarcia się na dyskusje na tematy niekiedy trudne, niepopularne i nie omawiane zbyt często w szkole, a szczególnie na lekcjach. Autor komentarza metodycznego do podstawy programowej zauważa, że przy omawianiu lektur warto wziąć pod uwagę punkty widzenia, które proponuje dzisiejsza humanistyka – choćby antropologia kulturowa czy krytyka postkolonialna przy takich tekstach jak *Chłopcy z placu broni*, *Ten Obcy*, *W pustyni i w puszczy*, wprowadzając kategorię „Innego”⁶⁶.

Szkoda, że nie zaproponowano uzupełnienia analizy tekstu o próby jego genderowego odczytania. Krytyczna analiza tekstu omawianego na lekcji w dużym stopniu zależy od wiedzy, świadomości, a czasem i osobistych przekonań nauczycieli/nauczycielek w danym obszarze, w tym edukacji rodzajowej czy równościowej. Choć jak proponuje autor, pracując z tekstem na lekcji winno się z uczniami/uczennicami rozmawiać o jego kontekście egzystencjalnym i kulturowym⁶⁷, co stwarzać może w moim przekonaniu wiele okazji do poruszenia kwestii związanych z kształtowaniem się płci społeczno-kulturowej.

Warto, również pamiętać, że lista lektur nie jest listą zamkniętą i nauczyciel/nauczycielka teoretycznie może omawiać, dodatkowo, inne teksty kultury, które stwarzać będą okazję do „kontaktu z tekstami kulturowymi niestypizowanymi płciowo”⁶⁸. Alternatywnymi propozycjami tekstów kultury niestypizowanymi płciowo mogą być następujące pozycje: *Córka czarownicy* Doroty Terakowskiej czy seria opowieści afrykańskich Lauren St. John. W obu propozycjach główną bohaterką jest dziewczynka. Są to postacie, które mogą być dla czytelników/czytelniczek przykładem postaci realizujących niestereotypową interpretację roli płciowej.

Z pewnością wyzwaniem edukacyjnym stanowiłoby stworzenie alternatywnej listy niestypizowanych płciowo tekstów kultury dla drugiego etapu edukacyjnego, ale także dla gimnazjum czy liceum. Listy takie mogłyby stanowić cenne narzędzie pracy w edukacji równościowej. Odpowiedź na pytania: jak zachęcić chłopców do czytania oraz, w jaki sposób wzbogacić ofertę czytelniczą dla dzieci i młodzieży o niestereotypowe bohaterki i niestereotypowych bohaterów, stanowić może wyzwanie dla edukacji, w tym dla edukacji równościowej/rodzajowej. O ogromne znaczenie dla jakości poszukiwań odpowiedzi na te pytania, ma świadomość potrzeby wprowadzenia edukacji równościowej do szkół wśród nauczycieli i nauczycielek, pedagogów i pedagogek, wychowawców i wychowawczyń. Być może zatem warto zacząć od edukacji równościowej wśród kadry pedagogicznej.

⁶⁵ Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2009 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁶⁶ W. Bobiński, *op. cit.*, s. 71.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Zob. D. Pankowska, *Wychowanie...*, s. 34.

Aneks

Bibliografia lektury

- Collodi A., *Pinokio*, Wydawnictwo Kama, wyd. II, Warszawa.
- Jurgielewiczowa I., *Ten obcy*, Warszawa 1961.
- Lem S., *Bajki robotów*, Warszawa 1983.
- Lindgren A., *Bracia Lwie Serce*, Warszawa 1985.
- Makuszyński K., *Szatan z siódmej klasy*, Oficyna Wydawnicza, Poznań.
- Minkowski A., *Dolina Światła*, Łódź 1994.
- Montgomery L., *Ania z Zielonego Wzgórza*, Kraków 2003.
- Molnar F., *Chłopcy z placu broni*, Warszawa 1991.
- Niziurski E., *Sposób na Alcybiadesa*, Warszawa 1986.
- Olech J., *Dynastia Miziołków*, Warszawa 2002.
- Onichimowska A., *Duch starej kamienicy*, Łódź 1998.
- Szklarski A., *Tomek w krainie kangurów*, Warszawa 2005.
- Terakowska D., *Władca Lewawu*, Kraków 1998.
- Tolkien R. R., *Hobbit czyli tam i z powrotem*, Warszawa 2007.
- Witcher M., *Dziewczynka z Szóstego Księżycy*, Wrocław 2004.
- Verne J., *W 80 dni dookoła świata*, książka czytana, czyta Marek Ślosarski, Wydawca Promatek Media, Częstochowa.

Adaptacje filmowe

- Akademia Pana Kleksa*, reż. K. Gradowski, Polska/ZSSR 1984.
- Charlie i fabryka czekolady*, reż. T. Burton, USA/Wielka Brytania 2005.
- Historia żółtej cizemki*, reż. S. Chęciński, Polska 1961.
- Mikołajek*, reż. L. Tirard, Francja 2009.
- Opowieści z Narnii; Lew, Czarownica i Stara szafa*, reż. A. Adamson, USA/Wielka Brytania 2005.
- Przygody Tomka Sawyera*, reż. Don Taylor, USA 1973.
- Tajemniczy ogród*, reż. A. Holland, USA/Wielka Brytania 1993.
- W pustyni i w puszczy*, reż. W. Ślesicki, Polska 1973.

Bibliografia

- Bardwick J.M., Douvan E., *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówna, Warszawa 1982.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002.
- Bobiński W., *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005.
- Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.
- Fidos B., *Jeszcze o kanonie*, „Guliwer” 2003, nr 3.
- Graban-Pomirska M., *Mała dziewczynka we współczesnej baśni literackiej*, [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, red. I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz, Poznań 2003.

- Gumowska I., *Stereotypy płci w edukacji*, [w:] *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006.
- Hamer H., *Demon nietolerancji*, Warszawa 1994.
- Lewandowicz-Nosal G., *Lektury 12-latków – podsumowanie sondażu*, „Guliwer” 2005, nr 4.
- Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła*, Gliwice 2007.
- Mufson S., Kranz R., *Gwałt na randce*, Warszawa 1996.
- Pankowska, D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Pankowska D., *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2008.
- Paprzycka E., *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.
- Skonieczna T., *Co czytają gimnazjaliści?*, „Poradnik Bibliotekarza” 2006, nr 6.
- Sępkowska D., *Co czyta młodzież gimnazjalna?*, „Poradnik Bibliotekarza” 2001, nr 4.
- Świerczyńska-Jelonek D., *Modele czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza” 2002, nr 4.
- Zasacka Z., *Gimnazjaliści i książki*, „Meritum” 2008, nr 4.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo młodzieży*, „Bibliotekarz” 2011, nr 1.

Załącznik 1⁶⁹

Stereotypowe cechy męskie	Stereotypowe cechy kobiece
Racjonalność	Intuicyjność
Odwaga	Bojaźliwość
Agresywność	Wrażliwość
Nieczułość	Czułość
Ambicja	Skłonność do poświęceń
Władczość	Delikatność
Chłód emocjonalny	Empatia
Waleczność	Uległość
Aktywność	Pasywność
Samodzielność	Zależność od innych
Niezależność	Nielogiczność
Logiczność	Słabość
Siła	Bezradność
Zaradność	Skromność
Pewność siebie	Cicha
Ryzykanctwo	Nastawienie na potrzeby i uczucia innych
Rywalizacja	Wdzięk
Twórczość	Naiwność
Opanowanie	Niezdecydowanie
Zdecydowanie	Emocjonalna
Umie oddzielać emocje od rozumu	Zaabsorbowana swoim wyglądem
Nie dba o wygląd	

⁶⁹ Na podstawie L. Brannon, *op. cit.*, s. 221; D. Pankowska, *Wychowanie...*, s. 20–21.

Załącznik 2 Zestawienie tytułów lektur z bohaterami i bohaterkami

Lp.	Tytuł lektury	Główny/a bohater/bohaterka
1	Bajki robotów	Roboty płci męskiej
2	<i>Ten obcy</i>	Ula Zalewska, Pestka Ubyszówna, Julek Miller, Marian Pietrzyk, Zenek Wójcik
3	<i>Bracia Lwie Serce</i>	Jonatan i Karol
4	<i>Pinokio</i>	Pajac Pinokio
5	<i>Ania z Zielonego Wzgórza</i>	Ania Shirley
6	<i>Szatan z siódmej klasy</i>	Adam Cisowski
7	<i>Chłopcy z placu broni</i>	Ernest Nemecek, Jonasz Boka
8	<i>Sposób na Alcybiadesa</i>	Zasepa, Słabiszewski, Pędzelkiewicz, Ciamciara
9	<i>Władca Lewawu</i>	Bartek
10	<i>Dziewczynka z szóstego Księżyca</i>	Nina
11	<i>Dolina Światła</i>	Marcel
12	<i>Dynastia Miziołków</i>	Miziołek
13	<i>Duch starej kamienicy</i>	Duch Maciek
14	<i>Tomek w krainie kangurów</i>	Tomek Wilmowski
15	<i>W 80 dni dookoła świata</i>	Filis Fogg
16	<i>Hobbit czyli tam i z powrotem</i>	Hobbit B.Baggins
17	<i>Tajemniczy ogród</i>	Mary Lenox
18	<i>Opowieści z Narnii; Lew, Czarnownica i Stara szafa</i>	Piotr Pevensie, Zuzanna Pevensie, Łucja Pevensie, Edmund Pevensie
19	<i>Przygody Tomka Sawyera</i>	Tomek Sawyer
20	<i>Mikołajek</i>	Mikołajek
21	<i>Charlie i fabryka czekolady</i>	Charlie
22	<i>W pustyni i w puszczy</i>	Staś i Nel
23	<i>Historia żółtej cizemki</i>	Wawrzuś
24	<i>Akademia Pana Kleksa</i>	Adaś Niezgódka

Abstract

Stereotype (or non stereotype) boys' and girls' appearance in school readings.

The purpose of this article is to present the boys' and the girls' appearance in culture texts in the second level of primary school education recommended in the new core curriculum⁷⁰. The boys' and the girls' appearance have been analyzed in the context of gender stereotypes. Based on previous research results presented in the literature the conclusion is that school is an institution continuously safeguarding gender stereotypes. Both the textbooks, curricula, and the interaction teacher-student transmit⁷¹.

the gender stereotypes and consolidate them as well.

In the article, the author provides answers the below questions:

- Who is the main character in the books suggested in the curriculum to analyze them on the Polish language lesson in the second level of primary school education? What is the chance given to both boys and girls students to identify with the characters?

⁷⁰ Attachment 2 to Regulation of the Minister of National Education of 23 December 2009 on the core curriculum of education and general education in particular types of schools.

⁷¹ Vide A. Dzierzowska, E. Rutkowska, 2008; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; D. Pankowska, *Wychowanie...*; L. Brannon, *op. cit.*

- Are the characters in school reading's the stereotype boys and stereotype girls?
- What the students are able to find out about existing in a society as a girl and boy from the texts of culture in the second level of primary school education?

The questions are important, especially because reading among children and adolescents is gradually decreasing, what's interesting it is much lower among boys⁷². Girls read more, and that is why they are potential readers of books for children and adolescents, including school reading.

⁷² http://wyborcza.pl/1,75478,8860546,Dziewczynki_beda_rzadzic_chlopcami__Nadchodzi_seksmisja_.html. available 02.02.2011.